



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BRUNO BOTELHO COSTA

**CULTURA POPULAR E CONSCIENTIZAÇÃO:
INTERLOCUÇÕES ENTRE PAULO FREIRE E OS
MOVIMENTOS DE CULTURA POPULAR**

**CAMPINAS
2017**

BRUNO BOTELHO COSTA

**CULTURA POPULAR E CONSCIENTIZAÇÃO:
interlocuções entre Paulo Freire e os movimentos de
cultura popular**

Tese de Doutorado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação
da Universidade Estadual de
Campinas para obtenção do título de
Doutor em Educação, na área de
concentração de Filosofia e História
da Educação.

Supervisor/Orientador: Prof. Dr. Renê José Trentin Silveira

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO
BRUNO BOTELHO COSTA, E ORIENTADA PELO
PROF. DR. RENÊ JOSÉ TRENTIN SILVEIRA.

**CAMPINAS
2017**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

C823c Costa, Bruno Botelho, 1983-
Cultura popular e conscientização : interlocuções entre Paulo Freire e os movimentos de cultura popular / Bruno Botelho Costa. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Renê José Trentin Silveira.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Freire, Paulo, 1921-1997. 2. Movimento de Cultura Popular. 3. Cultura popular. 4. Conscientização. 5. Educação popular. 6. Filosofia da educação. I. Silveira, Renê José Trentin, 1963-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Popular culture and conscientization : dialogues between Paulo Freire and the movements of popular culture

Palavras-chave em inglês:

Freire, Paulo, 1921-1997

Movements of popular culture

Popular culture

Conscientization

Popular education

Philosophy of education

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Renê José Trentin Silveira [Orientador]

Luiza Helena da Silva Christov

Adriano Salmar Nogueira e Taveira

Márcio Roberto Pereira Tangerino

Érico Ribas Machado

Data de defesa: 24-02-2017

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**CULTURA POPULAR E CONSCIENTIZAÇÃO:
interlocuções entre Paulo Freire e os movimentos de
cultura popular**

Autor : Bruno Botelho Costa

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Renê José Trentin Silveira

Prof. Dra. Luiza Helena da Silva Christov

Prof. Dr. Adriano Salmar Nogueira e Taveira

Prof. Dr. Márcio Roberto Pereira Tangerino

Prof. Dr. Érico Ribas Machado

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

AGRADECIMENTOS

No espírito de alegria por completar este trabalho de doutoramento, dedico meus agradecimentos, primeiramente, ao Divino Pai Eterno e à Divina Mãe Criadora e, *in memoriam*, ao Mestre Império Juramidam, Sr. Raimundo Irineu Serra (1892-1971) e ao Padrinho Sebastião Mota de Melo (1920-1990).

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pela bolsa de doutorado que me proveu o suporte financeiro para a realização deste trabalho.

Registro também minha gratidão ao Prof. Dr. Renê José Trentin Silveira, meu orientador, pela parceria de trabalho, pela leitura pacienzosa de todas as versões de redação, pelos comentários e sugestões, sempre respeitosamente posicionadas e debatidas, promovendo aprendizado mútuo e profícua orientação acadêmica.

Estendo essa gratidão aos professores e professoras membros da Banca Julgadora. Faço isso com especial consideração ao Prof. Dr. Dermeval Saviani (Unicamp) que, impossibilitado de participar da Defesa de Tese, ainda assim, brindou-me com suas correções, seus apontamentos e uma oportunidade para discutirmos nossos pontos de vista com muito carinho. Agradeço igualmente a Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” (Unesp), o Prof. Dr. Adriano Salmar Nogueira e Taveira, da Universidade Nove de Julho (Uninove), o Prof. Dr. Márcio Roberto Pereira Tangerino, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), o Prof. Dr. Érico Ribas Machado, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a Profa. Dra. Nima Imaculada Spigolon e ao Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, ambos da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Todos contribuíram para o meu trabalho de forma bastante efetiva, com as trocas de ideias e textos, sugestões e críticas. Guardo com particular afeto as boas prosas filosóficas recentes e antigas, com o professor Adriano, a professora Nima e o professor Érico. Mas, inescapavelmente, o fato é que sem todas essas contribuições não conseguiria dar à pesquisa brasileira minha contribuição na forma desta tese de doutoramento.

Registro aqui também meus agradecimentos a professores e professoras da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, especialmente a Profa. Dra. Débora Mazza, a Profa. Dra. Lídia Maria Rodrigo, o Prof. Dr. César A. Nunes, o Prof. Silvio Ancizar Sánchez Gamboa, o Prof. Dr. Lalo Watanabe Minto e tantos outros que as condições objetivas impedem de todos mencionar, pela frutífera convivência, pelos exemplos sempre essencialmente pedagógicos e pelas boas discussões nos fóruns deliberativos e acadêmicos desta instituição.

Da mesma maneira, desejo agradecer os colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/Unicamp, especialmente Katia Cristina Norões, Caio S. Antunes, Christian Lindberg Lopes do Nascimento, Danilo Pimenta, Terezinha Duarte, Carolina Santos Pinho, Daniel Figueira Alves, Érica Frau, Fernanda Lemos, Alex Barreiro, Lucas Nicoletti, Liliane Bordignon, Marcos Santos, José Marcos Vieira, e outros e outras defensores e defensoras da universidade pública, gratuita e socialmente representativa. Por toda a militância na Associação de Pós-Graduados(as) da Faculdade de Educação, pelo critério sócio-econômico na seleção de bolsas e, sobretudo, pelas aprovação e hoje necessária continuidade e expansão da política de cotas étnico-raciais no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp.

Quero dedicar também um especial agradecimento a dois servidores técnico-administrativos da Faculdade de Educação. Primeiramente, ao amigo Gildo Luiz de Freitas, que sabe o quanto me ajudou em horas difíceis da preparação para ingressar no Programa e inspira em mim tremenda humanidade. E, igualmente, a sempre parceira, gentil e atenciosa, Nadir Aparecida Gomes Camacho, cujo trabalho é, para mim, um exemplo de serviço público e dedicação ao bem comum.

Não posso, contudo, deixar de registrar minha gratidão ao corpo técnico-administrativo da universidade em geral e destacar nestes agradecimentos os nomes de Luciana Rodrigues, Tassiane Bragagnolo, Thais Rodrigues Marin, Duini Magalhães Redondo, Pablo Cristian de Souza, Vicente Estevam Jr. e Homero Resende Filho.

Também desejo expressar minha consideração e agradecimentos a amigos e amigas de outras faculdades e institutos da Unicamp. Amigos como Simone Nogueira, Jules

Ventura, Mariel Nakane, Gustavo Ângelo Di Reis, Aquiles Silva. Rogério Favaro dos Santos, Paulina Castro Torres, Mario Del Solar Moraga, sendo muitos desses e dessas pessoas colegas de militância dos valorosos coletivos Frente Pró-Cotas e Núcleo de Consciência Negra da Unicamp. Colegas com que juntos fizemos desta universidade arena de debate e embate público e democrático de posicionamentos e direcionamentos políticos.

Esse trabalho contou também com apoiadores em tantos sentidos que hoje se encontram em outras instituições, dos quais particularmente desejo estender meus agradecimentos a Evandro de Brito, Rita de Cássia Machado, Karine dos Santos, Fernanda Paulo, Jacyara Paiva, Francisco Evangelista, Juscelino Neco e Camila Freitas.

Da experiência como estudante bolsista de doutorado-sanduíche, desejo agradecer todo o apoio e os bons encontros vividos com o Prof. Dr. Carlos Alberto Torres na Universidade da Califórnia em Los Angeles, bem como rememorar e agradecer, com muita estima e carinho, colegas e amigos como Rudi Buys, Thomas Ocegüera, Cathlyn Fabunan, Diana Ravagli, Vicki Kraft, Michael Melville (*in memoriam*), Marcelo e Georgia Queiroz, Lia Fanelli, Manoel Gehrke Ryff Moreira, Camila Querin, Mila Maren, *and many more...*

Também pela boa amizade que nutrimos fora dos espaços acadêmicos, desejo dizer meu muito obrigado a Rafael Vieira Gomes, Daiana Priscila Silva, Marcos Zubrycky, Camila Matheus, Guilherme Granato, nossa *Gente Fina do Astral*, e o velho amigo Felipe G. Cardarelli, de muitos reencontros. Além desses, devo mencionar Sílvio Pellegrini Jr., Marcelo de Queiroz, Gustavo Perez Lemos, Maria Fernanda de Araújo, Luiz Fernando Lemos, Mirian Porfírio e a sua doce e surpreendente Cecília. Cada um deles fez essa jornada árdua um pouco mais suave.

Sem sombra de dúvida, devo muito da realização ora alcançada à minha família, em especial a meus pais Avany Botelho Costa e Max Henrique Machado Costa, que me apoiaram com amor e forças imensuráveis. Inigualável também é e sempre será a presença do meu *mano*, o nosso Dé, que é um parceiro de jornada único em minha vida.

Ainda rendendo minha homenagem à família, do lado materno, quero destacar quanto me ajudaram, de diversas formas, minhas madrinhas Maria Laura Pereira e Iracema (a querida dinha Cema), lembrando-me também do inesquecível padrinho Acir Câncio Pereira (*in memoriam*). Desejo também agradecer Ângela Maria Carneiro Araújo, Raquel Alves, Maria de Fátima Botelho, Luísa Botelho Lotti, Camilla Botelho Arraes, Rafaela Botelho, Alexandre Botelho, Dayan Botelho de Castro, tio Dedé Pimentel e as tias Belete, Bia, Ignez, Marina, bem como outros primos e primas cujos nomes estão todos registrados no coração. Do lado paterno, agradeço sobremaneira a meu avô Arnaldo Velloso da Costa, cujo exemplo de superação e humanidade é indescritível e apenas igualado pelo da minha querida vovó Lúcia Mendes Machado Costa. Estendo também esses agradecimentos a meus tios e tias José Paulo Machado Costa, Elizabeth Costa-Khakhbaz (*in memoriam*), Patrícia Costa Quintão e Lucíola Machado Costa, bem como aos primos e primas Marcello R. Costa, Adriano Costa Allain, Rodrigo Costa Quintão, Dalila Quintão de Faria, Felipe M. Costa Ernest Dias, Tanya Costa Khakhbaz, Daniel Costa Quintão, Bárbara Ernest Dias e Yara Costa Khakhbaz, além de todos os primos e primas estendidos que torceram por mim.

Quero também lembrar aqui de todos que conheci e que carinhosamente me acolheram na família de minha companheira em Aguanil, Minas Gerais. Cidade que ainda haverá de viver façanhas inesperadas.

E das pessoas que inesperadamente encontrei Maria Aparecida Silva, a Dona Cida, é uma das que mais me inspiram gratidão, grande sogra e amiga que és.

Por fim, mesmo que já justamente homenageada nos meandros desses agradecimentos, reitero toda a minha consideração, admiração, respeito, afeto e tremendo, vivificante amor pela minha linda companheira Katia Cristina Norões, cujos passos ela caminhou a meu lado nesses anos todos de labuta, aventura e emoção. Seguimos juntos por novos caminhos hoje, na esperança de sempre nos reencontrar renovados, como nos encontramos um dia sentados, lado a lado, em um banquinho na Faculdade de Educação.

Esta pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
– FAPESP – processo nº 2012/17527-9



RESUMO:

O presente projeto tem por objeto o estudo comparativo entre os conceitos de cultura popular e conscientização em Paulo Freire (1921-1997) e em propostas políticas e educacionais dos movimentos de cultura popular desenvolvidos de 1960-1964. Trata-se de uma pesquisa teórica com objetivo de analisar os fundamentos filosóficos dessas concepções e seu emprego por Paulo Freire e por outros educadores dos movimentos de cultura popular, bem como as influências e repercussões históricas das opções políticas inerentes a tais concepções e que explicitem o papel desempenhado por Freire e outros educadores na fundamentação da educação popular. Os materiais analisados consistem em obras sobre educação, particularmente as de Freire, além de artigos e documentos da época produzidos por integrantes dos movimentos de cultura popular e que tematizam a cultura popular e a conscientização. A metodologia empregada compreende quatro etapas de análise estrutural desse material, isto é, a análise do contexto histórico, as relações políticas entre os movimentos, a interpretação do vínculo da conscientização a cultura popular e as abordagens dos materiais didáticos, visando assinalar de forma sistemática características da relação entre estas concepções que possam elucidar o sentido das mesmas no debate das perspectivas pedagógicas de Freire e desses movimentos.

Palavras-chave: Paulo Freire, movimentos de cultura popular, conscientização, educação popular, filosofia da educação popular de libertação.

ABSTRACT:

This project's objective is to do a comparative study between the concepts of popular culture and conscientization in Paulo Freire (1921-1997) and political and educational perspectives of the movements of popular culture developed from 1960 to 1964. This is a theoretical research aimed at examining the philosophical foundations of these concepts and their application by Paulo Freire and other educators from movements of popular culture, as well as the influences and historical implications of political alternatives inherent in these concepts which explicitate more clearly the role played by Freire and other educators in the fundamentation of popular education. The analyzed materials consist of works on education, particularly from Freire, plus articles and documents from the period produced by members of movements of popular culture that analyze popular culture and conscientization. The methodology comprises four steps of structural analysis of this material, i.e., the analysis of the historical context, political relations between the movements, the interpretation of the nexus between popular culture and conscientization, and approaches found in teaching materials in order to systematically present characteristics of the relation between these concepts that can elucidate their meaning in discussions on the pedagogical perspectives of Freire and these movements.

Key words: Paulo Freire, movements of popular culture, conscientization, popular education, philosophy of liberation popular education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
------------------------	-----------

CAPÍTULO 1: Fundamentos filosóficos e históricos do culturalismo no Brasil

Introdução.....	19
1.1. Culturalismo: origem, importância e desdobramentos no Brasil.....	24
1.2. A Escola de Recife.....	28
1.2.1. Tobias Barreto e sua concepção filosófica de cultura.....	29
1.2.2. Silvio Romero e a reflexão sobre a intelectualidade brasileira.....	40
1.3. Modernidade(s) e a questão da regionalidade na cultura.....	43
1.3.1. A questão da cultura em Fernando de Azevedo.....	44
1.4. O Instituto Superior de Estudos Brasileiros e o lugar da cultura.....	54
1.4.1. Roland Corbisier.....	57
1.4.2. Álvaro Vieira Pinto.....	64
Conclusão.....	67

CAPÍTULO 2: Movimentos e mobilização em torno da cultura e da educação: a formação (conteste) de uma nova consciência

Introdução.....	70
2.1. Contexto histórico-político por trás da mobilização.....	70
2.2. Tensões e disputas na direção das reformas sociais.....	73
2.3. Campanhas governamentais.....	78
2.4. Igreja Católica.....	83
2.4.1. Relações entre a Igreja e o Estado.....	84
2.4.2. A teologia humanista.....	87
2.4.3. A crítica social pró-Concílio Vaticano II.....	90
2.4.4. Juventude Universitária Católica (JUC).....	92
2.5. Os movimentos de cultura popular e suas propostas de conscientização.....	95
2.5.1. Movimento de Cultura Popular (MCP) e Serviço de Extensão Cultural/Universidade de Recife (SEC/UR).....	97
2.5.2. Centro Popular de Cultura (CPC).....	106

2.5.3. Ação Popular (AP).....	109
2.5.4. Movimento de Educação de Base (MEB).....	119
2.5.5. Campanha De Pé No Chão Também se Aprende a Ler.....	128
Conclusão.....	130

CAPÍTULO 3: A leitura de Paulo Freire sobre a cultura e a consciência populares

Introdução.....	133
3.1. O início da filosofia da educação freiriana.....	136
3.2. A interpretação freiriana da conscientização.....	156
3.3. As problemáticas da opressão e da libertação.....	169
Conclusão.....	173

CAPÍTULO 4: A pedagogia que se faz filosofia ou a educação que gera pensamento crítico

Introdução.....	174
4.1. A superação da relação educador-educando.....	175
4.2. A pluralidade da cultura e novos contextos de/para a conscientização.....	179
4.3. Paulo Freire como filósofo da educação popular de libertação.....	187
Conclusão.....	191

CONCLUSÃO DERRADEIRA.....192

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....196

Introdução

Desde uma pesquisa histórica e bibliográfica sobre a questão da cultura, o presente trabalho busca analisar as relações entre o debate político-pedagógico (por vezes, pedagógico-político) pautado pelos movimentos de cultura popular e os fundamentos filosóficos de Paulo Freire, em particular o modo como significativamente articulam as concepções de *conscientização* – pedra de toque da pedagogia freiriana – a partir da *cultura popular*.

Fez-se necessário, para tanto, uma pesquisa de referências no debate sobre a cultura, a fim de mostrar que nelas uma certa concepção da cultura ganhava força ao longo das primeiras décadas do século XX, tendo se tornado uma marca no debate político, artístico e educacional da metade do século no Brasil. Essa regressão a fontes que datam até mesmo do século XIX deve ser observada à luz do peso dos autores e do significado dos lugares nela percorridos. Em cada um dos seus nomes e de suas localidades há uma relação intrínseca com o início do trabalho intelectual-prático do pensador-educador Paulo Freire.

Do mesmo modo, desenvolver esse trabalho pelo viés adotado, priorizando interlocuções entre ele e seus contemporâneos e contemporâneos, no campo das ideias, exigiu a ida aos poucos registros das concepções político-pedagógicas dos movimentos de cultura popular. Não havia outra maneira de compreender por que a obra de Paulo Freire é permeada de concepções, das quais repetidas vezes disse não ser o verdadeiro autor (FREIRE, 1979). Vale dizer, contudo, que sua imersão nos conceitos que ali encontrou é tão autoral quanto o foram os contemporâneos e contemporâneos, os mestres a que se referia.

À procura do lugar conferido à cultura por referências, ora explícita ora implicitamente utilizadas por Paulo Freire, encontrei não um lugar, mas vários; uma miscelânea de posições e usos que dela fizeram pensadores e movimentos. Cada um desses usos e dessas posições imbuídos de intensões e toques singulares. Foi isso que propiciou uma questão em particular, a questão da cultura, deflagrar, em termos filosóficos, um sem-número de concepções de relativa proximidade, mas nenhuma uniformidade, no que tange ao debate cultural no Brasil. Do “germanismo eugenista” de Sílvio Romero ao radicalismo revolucionário de Carlos Estevam Martins, a problemática

da cultura revelou-se esteio do debate sobre a própria condição do homem brasileiro. Uma discussão em que gradualmente acentuou-se a crítica social e que, não por acaso, tomou a forma, enquanto posicionamento divergente e não mero desaguadouro consensual, da questão e do trabalho de *cultura popular*.

Cabe deixar claro que minha aproximação da temática, longe de ser ou pretender-se homogeneizante, procura, ao contrário, revelar as diversas apropriações da cultura, em que se fazem presentes contradições próprias da sociedade e da luta de classes. Produto dessa sociedade, os processos de feitura e as obras deles decorrentes que compõem as elaborações artísticas e intelectuais – a produção da cultura – não estão apartados da *práxis*, social e historicamente condicionada às contradições estruturais em que desvelam as relações simbólicas. Ao contrário, as projeções, o impacto e as arguições estão posicionadas simbolicamente e concretamente nos antagonismos de suas contradições, defendendo implícita ou explicitamente um dos lados.

Por circunscrever o domínio da subjetividade e nele estruturar-se, tal contradição no seio da cultura se faz representar como *consciência*, isto é, modo de pensar e compreender o mundo que, quando reflexiva, coloca à sociedade suas problemáticas, quando alienada, reproduz a imagem do todo social uniforme, no qual os problemas são acidentais. Evidentemente, no decurso entre esses dois extremos, aqui assim retratados apenas para ilustração da contradição propriamente dita, há uma infinidade de situações em que os casos concretos de disputa ideológica se encontram. De todo modo, conquanto a consciência sustenta-se sob essa contradição, a consciência é tão contraditória quanto a sociedade que a produz.

Como tentarei mostrar, a temática cultural engendra historicamente um dos principais debates, senão o principal, sobre a formação de uma consciência ou mentalidade condizente com as esperanças e expectativas por transformações profundas na sociedade. Se é verdade que a cultura serve na história de esteio para a reação conservadora daqueles que insistem em resistir às transformações almejada pelos setores populares, é igualmente verdadeiro afirmar que ela pode ser importante combustível do embate ideológico nos espaços políticos onde se trava a *guerra de posição*, como dissera Gramsci. Neste sentido, o potencial libertador da cultura reside na capacidade das populações marginalizadas de se apropriar da riqueza simbólica, intelectual e artística estabelecida e padronizada pelas classes dominantes. Mas isso não é possível sem que a representação cultuada pelos valores de que esta cultura está impregnada sejam

questionados, criticados e substituídos por novos valores. Esses valores novos, por sua vez, não podem advir da mesma subjetividade e experiência de vida que possuem as classes dominantes, mas daquela vida renegada dos populares.

A proposta pedagógica dos movimentos de cultura popular nos anos 60 buscava a formação de uma consciência crítica dos problemas sociais, usando para isso a cultura do povo como contextualização e ferramenta didática. A convicção de que as pessoas só conseguem refletir criticamente sobre a realidade se for possível estabelecer relações entre o conteúdo ensinado e as experiências de vida e de pensamento dos envolvidos circunscreveu a forma de humanismo que esses movimentos professavam. Por isso o adjetivo *popular* foi tão caro às suas formulações e a cultura por si passou a ser vista como insuficiente para os propósitos daqueles coletivos.

A consciência resultante, como elemento da práxis nascida nesse ambiente, tem também as características de um modo de pensar ao mesmo tempo crítico e autêntico, pois articula o rigor conceitual, fazendo uma abordagem metódica sobre as temáticas escolhidas, transformando-as em problemáticas e identificando problemas singulares à realidades locais, ao mesmo tempo em que dá voz à vivência própria dos membros do coletivo, nas discussões como nas atividades artísticas. Procurou-se criar um ambiente pedagógico capaz de sistematizar em formulações rigorosas e articuladas o modo de pensar de quem durante a maior parte da vida não teve como se equipar com os instrumentos intelectuais transmitidos pela escola. O projeto dos movimentos de cultura popular envolvia realizar uma proposta que a escola no seu formato tradicional, segundo acreditavam, não conseguiria fazer: unir o saber popular ao saber científico. Talvez aí esteja o sentido mais profundo da conscientização.

Paulo Freire, que foi provavelmente o educador – e filósofo, conforme sustento – mais conhecido dos movimentos de cultura popular, erigiu uma obra crítica da educação tomando por preceitos elementares muitos dos conteúdos e conceitos que surgiram naqueles movimentos, evidentemente adicionando novos contornos a suas discussões. Não é trivial que, em meio a debates tão comuns, tenha-se desenvolvido o Sistema Paulo Freire de Educação e não pretendo defender que os movimentos de cultura popular tivessem antecipado tudo o que se conhece da pedagogia freiriana. Ao contrário, busco com esse entendimento contextualizar o começo do trabalho de Paulo Freire, particularmente no que tange às suas primeiras obras, que depois ficaram mundialmente conhecidas. Com isso, acredito que será possível sustentar que Paulo Freire é um caso –

provavelmente o principal – em que daquela mobilização em torno da educação popular se criou configurou uma reflexão filosófica sobre a educação desde a perspectiva da conscientização através da cultura popular. Possivelmente também seja o principal caso em que se deu continuidade, obviamente em termos distintos daqueles originalmente possíveis antes de 1964, ao trabalho de cultura popular sob os princípios filosóficos e políticos-pedagógicos daqueles movimentos.

Em razão da proximidade entre Freire e os movimentos de cultura popular, procurei neste trabalho examinar a seguinte hipótese de pesquisa, desdobrada nas seguintes perguntas: 1) o conceito de conscientização em Paulo Freire pode ser considerado uma apropriação filosófica do projeto político-pedagógico dos movimentos de cultura popular? 2) Se sim, essa condições permitiria que o trabalho intelectual de Paulo Freire fosse encarado como um projeto filosófico, tanto quanto pedagógico, qualificando-o como um filósofo da educação popular? Acredito que o percurso percorrido por minha pesquisa autorize respostas afirmativas em ambos os casos, cujas justificativas encontram-se argumentadas nos quatro capítulos que se seguem. O modo como procurei responder essas questões envolveu elucidar muitos dos elementos que compõem a base do trabalho de cultura popular, do qual Freire e os movimentos nasceram intelectual e pedagogicamente. Essa escolha metodológica, que consistiu em examinar textos em busca de conceitos e ideias centrais deste trabalho em ambos, a fiz procurando criar condições para realizar uma leitura também filosófica dos pontos de intersecção históricos e conceituais entre Freire e os movimentos de cultura popular.

Neste sentido, organizei a exposição dos argumentos que justificam a tese expressa nessa hipótese da seguinte forma. No primeiro capítulo apresento uma leitura histórica do debate sobre a cultura no Brasil, iniciado no final do século XIX e do qual nasceu, posteriormente, a discussão e o trabalho de cultura popular. No segundo capítulo trago algumas contribuições dos movimentos de cultura popular, em alguns casos utilizando de fontes originais, mas, na maior parte das vezes, valendo-me de pesquisas feitas depois do auge dos movimentos de cultura popular, sendo alguns de seus autores ex-militantes desses movimentos. Em seguida, no terceiro capítulo, apresento alguns dos conceitos chave da filosofia da educação freiriana, particularmente os que fundamentam a sua peculiar apropriação do conceito de conscientização desde dentro do debate de cultura popular. E, no quarto capítulo, comento algumas das posições avançadas por Freire, bem como outros intelectuais da educação popular, que reforçam a posição de que essa precisa

ser encarada como um projeto filosófico capaz de dar novo sentido às questões sociais urgentes do tempo presente. A conclusão exposta em seguida procura confirmar a urgência da tese demonstrada e apontar para a necessidade de que a cultura, enquanto objeto de reflexões epistemológicas (saberes) e políticas (ações, posicionamentos), se torne novamente chave interpretativa de perguntas suscitadas pela realidade popular.

Sendo assim, considero a relação entre conscientização e cultura popular como a baliza do debate político-pedagógico dos movimentos de cultura e a via pela qual é possível enxergar o trabalho de Paulo Freire numa perspectiva, ao mesmo tempo, ampla e conectada com o que faziam esses movimentos, pois esses também partiram dessa relação para fundamentar seu trabalho. O modo como isto se fez diz muito sobre o alcance e os limites desse trabalho. Mas afirma também, e sobretudo, o modo como posteriormente a educação popular fundamentada por Paulo Freire iria trabalhar, quais questões selecionaria como centrais e quais objetivos procuraria alcançar. Como movimentos históricos, os movimentos de cultura popular foram produto do seu tempo e resultado de discussões complexas, cujas implicações ultrapassaram as posições dos seus partidários e adversários, podendo hoje serem recuperadas para se obter uma leitura apurada de como influíram no pensamento de Paulo Freire e na educação popular em geral. Oxalá este trabalho represente um bom início para esse desafio enquanto investigação filosófica e pedagógica no campo da filosofia da educação.

Capítulo 1:

Fundamentos filosóficos e históricos do culturalismo no Brasil

Introdução

Neste capítulo, pretendo comentar algumas contribuições de relevância histórica do debate sobre a cultura no Brasil, iniciado no fim do século XIX e ainda vigente, a fim de demonstrar como os elementos que nortearam esse debate foram fundamentais para o surgimento nas décadas de 50 e 60 da questão da cultura popular no país. Esse comentário tem por finalidade explicitar o quanto se fecundam mutuamente as temáticas da cultura e da consciência na história do debate sobre a cultura no Brasil, podendo a discussão propriamente da cultura popular e da conscientização realizada no capítulo posterior ser encarada como fruto de um acúmulo, certamente contraditório, de posições e leituras que advieram dos diversos embates e contendidos travados por uma certa intelectualidade, indubitavelmente privilegiada por seu *status* de elite e alienada em larga medida da realidade social vivida pela maioria dos brasileiros.

Mas esse debate representa mais que isso. Colocar a questão da cultura no Brasil significou na virada de século XIX uma reação, por um lado, ao desprezo e desinteresse pelo que conformaria a identidade brasileira e, por outro, à empreitada fantasiosa e de pouco ou nenhum respaldo empírico que construía um imaginário do Brasil a partir de um legado mítico, com personagens fantásticos e fictícios – uma imagem não-verdadeira e despreocupada com a verdade – que povoavam a literatura produzida no país nesse mesmo período, em obras como as de José de Alencar e outros expoentes do romantismo literário. O rompimento com o ideário vazio de sentido recriado a partir da alteridade do europeu, do não-ser que comporta(va) não apenas o Brasil mas toda a América Latina (ZIMMERMANN, 1987), coloca em evidência uma necessidade política que se encaminhará posteriormente por diferentes orientações ideológicas.

De todo modo, não tem como examinar as obras que permeiam esse debate de virada de século sem reconhecer a ligação entre o que afirmavam ser a cultura brasileira e quem se entendia representar o povo brasileiro. Embora seja questionável se essas teses exprimiam em alguma medida a voz do povo, o próprio momento histórico dentro e fora do Brasil (aqui a Primeira República lutando por estabelecer-se, enquanto a *belle époque*

tomava conta do Ocidente para logo depois ser minguada pela Primeira Guerra Mundial) forneceu as condições para que a cultura se consagrasse como esteio interpretativo ou hermenêutico *sobre* um povo; no caso, um povo que precisaria ser conhecido e para o qual era preciso atribuir-lhe uma *nação*, essa não só desconhecida mas, de certo modo, inexistente (SCHNEIDER, 2005).

Como em outros momentos em que intelectuais se voltaram à tradições e hábitos culturais para formar o sentido de nacionalidade – como no *Discurso à Nação Alemã*, de Fichte – a busca pela autenticidade de uma cultura brasileira se confunde com a busca por forjar um imaginário de Brasil que tenha em alguma verossimilhança satisfatória o suficiente para comprazer ao “mundo intelectual civilizado”.

É nesse sentido que reflexões sobre a cultura e sobre a consciência se entrecruzam frequentemente nos discursos da lavra culturalista. A discussão sobre a *formação* da consciência já pressupõe a constituição ou construção de certos elementos e a salvaguarda de certas condições para poder efetivar-se, ou seja, um contexto por onde dá-se o texto. De sorte que a formação não tem como ser considerada sem levar em conta o ambiente, o meio, e por referir-se ao ser humano, o *locus* dessa formação é necessariamente a sociedade.

A fim de pautar a construção social dos valores, dos símbolos e das referências que circunscrevem o mundo humano é que o tema da cultura tem lugar para uma análise filosófica. Nesse sentido, o propósito de que me imbuí para essa reflexão sobre o que se entendeu (e, em muitos sentidos, ainda se entende) por cultura no Brasil é o de ressaltar nela um conjunto de questões pelas quais se podem vislumbrar problemáticas históricas da constituição da sociedade brasileira e dos dilemas nela enfrentados pelos seus setores marginalizados quando, independentemente de seus erros ou acertos, confrontam os interesses das elites.

Há que reconhecer que se o movimento culturalista no Brasil, ao lançar-se e estabelecer uma certa crítica cultural, volta os olhos para o país, ele recebe, ora assumidamente ora veladamente, influências de fora, notadamente da Europa. Marilena Chaui (1993) apresenta um estudo importante dos principais fatores, ou melhor, movimentos filosóficos que reivindicam o lugar da cultura durante os séculos XVIII e XIX, segmentando duas linhas principais: ilustrados e românticos. Cada uma delas representa um dos lados de uma contradição interna à constituição do ideal burguês de sociedade, a ilustração anunciando a era do novo homem formado pela ciência e a

racionalidade, enquanto que o romantismo se arvora legatário da tradição, dos costumes e hábitos populares, buscando voltar-se ao passado e reverenciá-lo como essência da cultura. A autora recupera essa dualidade presente no bojo da construção e consolidação históricas de um debate contemporâneo sobre a cultura, a fim de mostrar por intermédio da crítica os limites conceituais que, por força de seus compromissos ideológicos com a sustentação do ideário liberal-burguês, impedem que desenvolvam uma filosofia identificada com as questões e problemáticas próprias da cultura popular.

Para exemplificar esses limites, observam-se alguns aspectos desses dois movimentos, especificamente como se diferem em sua apropriação e entendimento do termo “povo” e, ao mesmo tempo, constroem sobre ele uma autoimagem. Diz Chauí, citando Barbero, que “os Ilustrados estão aprisionados num círculo contraditório”, pois, “estão contra a tirania, em nome da vontade popular, e contra o povo, em nome da razão” (BARBERO, 1976 apud CHAUI, 1993). Essa posição contraditória, com o qual contribuíram nomes como os de Voltaire, Kant, entre outros, projeta uma imagem útil à legitimação do projeto político liberal, mas que, por não poder ir além deste, não tem como evitar ir contra o povo em seu próprio nome.

A tendência romântica, por sua vez, serviu, em um primeiro momento, de contraponto a essa visão instrumental do popular. Contando entre seus expoentes com os jovens alemães do movimento literário *Sturm und Drang*, os estudos sobre o folclore de Herder e dos irmãos Grimm, para mencionar apenas alguns exemplos, Chauí afirma que esse movimento fazia seu contraponto com odes a uma conceptualização do povo estritamente vinculada à tradição e à história, sendo seu legítimo intérprete, mas sob a ótica de prover-lhe tão somente o testamento de um passado glorioso a que caberia às gerações do futuro apenas contemplar. Diz a autora:

“O povo romântico (...) nasce de motivos estéticos, intelectuais e políticos. Esteticamente, é a resposta do Romantismo ao Classicismo, a revolta da Natureza contra a ‘arte’. Intelectualmente, é a resposta dos sentimentos contra o racionalismo Ilustrado, a revolta da tradição contra o progresso das Luzes, de sobrenatural e do maravilhoso contra o ‘desencantamento do mundo’. Politicamente, é a reação contra o império napoleônico, a afirmação da identidade nacional contra o invasor estrangeiro: a cultura popular ou o popular na cultura torna-se alicerce dos nacionalismos emergentes” (1993, p. 19).

Assim, não é trivial que o movimento romântico tenha inspirado aos nacionalistas brasileiros da virada do século XIX e que, a despeito de suas simpatias por este ou aquele autor europeu, geralmente germânico, o nacionalismo tivesse estreita ligação histórica com a imagem romântica do povo. É verdade que por vezes essa associação sofreu mudanças profundas, como se mostrará mais adiante. Mas tanto a herança romântica quanto a ilustrada é perceptível em obras do começo do século no Brasil, principalmente as de uma literatura que se preocupou em escrever sobre a realidade social do país. Isso não aconteceu sem tensões, visto que em parte os escritores envolvidos com o nacionalismo procuraram criticar a via literária romântica dominante da época, o indianismo, como a literatura de José de Alencar, por exemplo. Também criticaram alguns autores que podem ser chamados de ilustrados, os quais no seu entender estariam tão somente reproduzindo ideias científicas de círculo intelectuais estrangeiros, sem atentar-se à urgência de que fossem usadas para fazer nova ciência social e, especificamente, ciência do Brasil. De todo modo, para Chauí, essas tensões escondem um ponto fundamental. Sua oposição a ambas as tendências reconhecidamente críticas, porém limitadas, pode-se ver na seguinte passagem:

De fato, a perspectiva Romântica supõe a autonomia da Cultura Popular, a ideia de que, para além da cultura ilustrada dominante, existiria uma outra cultura. ‘autêntica’, sem contaminação e sem contato com a cultura oficial e suscetível de ser resgatada por um Estado novo e por uma Nação nova. A perspectiva Ilustrada, por seu turno, vê a Cultura Popular como resíduo morto, como museu e arquivo, como o ‘tradicional’, que será desfeito pela ‘modernidade’, sem interferir no próprio processo de ‘modernização’. Românticos e Ilustrados pensam a Cultura Popular como totalidade orgânica, fechada em si mesma, e perdem o essencial: as diferenças culturais postas pelo movimento histórico-social de uma sociedade de classes” (CHAUI, 1993, p. 24).

O popular torna-se, em ambos os casos, arquétipo destilado de um constructo cultural idealizado. Ambas desembocam numa acepção da cultura que não reconhece, em última análise, sua historicidade. Para uns ela é coisa do passado, está morta e enterrada, e só pode ser agora venerada. Enquanto que para outros ela é eterna, idílica, transcendente.

Gramsci critica a intelectualidade italiana que projeta uma imagem da Itália replicada num suposto passado idealizado, a reproduzir-se indefinidamente, de modo a

somente confirmar uma visão pré-concebida da história. Conforme aponta Chaui, a perspectiva gramsciana se contrapõe radicalmente a esse ideário. Segundo ela:

“Neste sentido, a recuperação do passado, na perspectiva gramsciana, não é a restauração das tradições nem o culto à tradição, atitudes próprias do fascismo. Para ele, trata-se da possibilidade de refazer a memória num sentido contrário ao da classe dominante, de modo que o corte histórico-cultural seja um corte de classe” (2011, p.96).

É importante notar que ambas as posições, e nesse sentido não apenas no Brasil, serão pedra de toque de concepções de Estado, justamente aquelas que fundamentam a construção dos Estados-Nação. Assim, encontra-se em outra obra de Chaui (2011), uma reflexão sobre o *nacional-popular* que traz importantes apontamentos sobre essa questão.

A reflexão intelectual no campo da cultura no Brasil tem seu primeiro momento de destaque no final do século XIX e idos do século XX e gerou nesse período ideias que influenciaram os fundamentos da educação popular, quer seja para a teorização de Freire quer para a de outros pensadores. Está mais ou menos evidente que, seja nos registros e documentos dos movimentos de cultura popular, nas experiências relatadas de alfabetizandos e educadores entrevistados nas pesquisas existentes ou nas fontes que serviram de suporte teórico aos trabalhos realizados no campo da cultura popular, o projeto político-pedagógico que apoiava e referenciava as intervenções culturais-intelectuais didáticas realizadas em todos os aspectos dessa mobilização político-educativa devem muito a essa discussão cultural.

Tanto nos elementos em que é possível se ver direta ligação entre as abordagens, as referências e as influências que atravessam um e outro, quanto em aspectos nos quais não há necessariamente indícios de relação explícita, mas que conversam de forma mais abrangente com questões e problemáticas comuns, esses dois momentos guardam similaridades em tamanho suficiente para neles se enxergar um *continuum* conceitual, apesar dos câmbios de percurso, muitas características e nuances cuja visada rápida é incapaz de perceber. Uma vez explicitado o fio condutor do culturalismo, que compreendo ser a corrente predominante nesse contexto, acredito que ficará mais fácil se ver que na cultura popular reside uma elaboração singular, cujo resgate de seus fundamentos e da historicidade de sua formulação se faz indispensável para entender o conceito-chave pedagógico da educação popular: a conscientização.

1.1. Culturalismo: origem, importância e desdobramentos no Brasil

Desde o fim do século XIX, o pensamento social brasileiro, em suas vertentes filosófica, intelectual e política, tem se dedicado ao tema da formação cultural do país. É assunto sobre o qual se debruçaram filósofos, ensaístas, literatos e demais *homens de letras* que empreendiam esforços por constituir um campo científico e interpretativo das ciências humanas no país. É interessante notar também que esse tema foi alvo de reflexões das várias correntes de pensamento, como o positivismo, o espiritualismo, o materialismo, entre outros. De um modo ou de outro, muitos que se voltavam à questão da cultura na sociedade brasileira o fizeram identificando lacunas e deformações em comparação com as matrizes filosóficas europeias. Assim, justificaram a ênfase na cultura por duas frentes. Por um lado, como a questão da cultura *brasileira* ou *do Brasil*, cerne de uma problemática nacional, ou seja, da construção da identidade do país coadunando com sua constituição enquanto Estado-Nação. Mas esse debate também trouxe à tona a questão da cultura *no Brasil*, em que essa temática se desenvolveu mais diretamente em comparação aos modelos sociais modernos da Europa, tido como parâmetros ou, ao menos, os exemplares mais evoluídos da cultura e da história “universais”.

Essa caracterização implica, necessariamente, compreender que o debate sobre a cultura abrange uma tradição própria na história da filosofia, chamada de *culturalismo* e iniciada no ambiente do neokantismo, influenciada por todo o contexto histórico e filosófico do Idealismo Alemão. O debate em torno dos textos do filósofo Immanuel Kant repercutiu no final do século XIX e início do século XX, principalmente na Alemanha e no universo acadêmico de outros países europeus, ecoando também em terras brasileiras. Apesar da força do legado kantiano, a edificação de uma corrente filosófica ganhou rapidamente contornos próprios, levando o nome de culturalismo. O crescente interesse por se debruçar sobre problemas deixados em aberto por Kant levou alguns filósofos a procurar reformular conceitualmente o problema do homem enquanto agente livre, do qual decorrem outras tantas problemáticas ligadas a seus atributos existenciais. Tal esforço terminou, muitas vezes, por desviar a rota do pensamento culturalista significativamente das teses kantianas (PAIM, 1995).

Paim afirma que na Alemanha, berço original desta corrente filosófica, ela representou uma reapropriação do pensamento neokantiano, difundindo uma linha de

pesquisa diferente daquela edificada em torno da Escola de Marburgo. Graças a Windelband e Rickert, professores desta linha que lecionaram na Universidade de Heidelberg em Baden-Württemberg, ela ficou conhecida como Escola de Baden (1995, p. 17). A escola assumiu como pilar de seus estudos filosóficos a concepção *transcendental* de Kant, que difere do que no senso comum se entende por “transcendental”. Para Kant, o transcendental é o plano de conceitos que orienta o uso da razão, ao qual se acessa a partir dos conteúdos dados pela experiência, mas que existem independentemente desta. Os culturalistas procuraram de diversas formas explicar mais detalhadamente como o caráter transcendental da razão se opera delimitando o domínio do conhecimento humano e informando os atributos essenciais do homem e do ser das coisas. Em outras palavras, buscaram explorar a questão de como poderia o conhecimento ter justificado seu caráter genérico e universalmente acessível mediante o adequado uso das faculdades racionais. Encontraram na cultura o conceito que abriu um leque de possibilidades investigativas sobre a ação humana e seu legado no mundo, e que exploraram de diferentes maneiras.

De diferentes maneiras, também, eles construíram soluções para o problema filosófico do conhecimento que, a depender da abordagem, os aproximaram ou afastaram de Kant. De toda forma, seus empreendimentos enfrentam o problema da "causa primeira" na medida em que explora os limites da razão e da possibilidade de conhecer a *coisa em si*, tal como fizera Kant. A essa problemática os culturalistas procuraram responder explorando a liberdade humana como o domínio que encerra tanto a possibilidade quanto os limites do conhecimento, remontando assim à noção de razão transcendental, mote do pensamento kantiano.

No Brasil, o culturalismo teve seu início nas últimas décadas do século XIX (PAIM, 1999) e deu seus primeiros passos confrontando-se com outras correntes de pensamento que haviam adquirido adeptos entre as classes médias e abastadas, além de significativos setores da elite, os quais frequentavam os círculos intelectuais das capitais provincianas. Entre essas correntes “rivais”, a mais influente, de longe, era o positivismo; linha que foi significativa inclusive para a formação de pensadores brasileiros que posteriormente aderiram ao culturalismo e passaram a denunciar a corrente inaugurada por Auguste Comte, ainda que uns de forma moderada enquanto outros o fizeram de modo mais radical. O momento é dotado, também, de grande turbulência política, às portas da proclamação da República e da Abolição da Escravatura, com o movimento abolicionista vivendo período de alta produção jornalística e intelectual. Assim, no Brasil as ideias

culturalistas adquiriram uma tônica política liberal e republicana, avessa ao conservadorismo das relações de compadrio monarquistas, das sujeições à mercê da Corte e suas instituições.

Muitos dos seus representantes saíram das Faculdades de Direito sediadas nas principais cidades do país, onde ocorreram, não sem embate, as primeiras discussões filosóficas relativamente autônomas à teologia da Igreja Católica. Entre essas escolas, a Faculdade de Direito de Recife foi particularmente importante, visto que nela formaram-se e trabalharam como professores pensadores com maior produção literária e filosófica no início do culturalismo brasileiro. Figuras como Tobias Barreto, Silvio Romero, Farias de Brito, Artur Orlando, entre outros. Desses, os dois primeiros despontam com principais lideranças intelectuais de variações do culturalismo que ficou associado à Escola de Recife.

É mister reconhecer que a influência do movimento culturalista nesse período da história brasileira não foi hegemônica, muito menos unânime ou homogênea, visto que o movimento se constituiu e fortaleceu conjuntamente à emergência e difusão de outras correntes de pensamento e em franca disputa pela interpretação dos problemas suscitados, tanto os de ordem metafísica, quanto os de natureza epistêmica ou política. Contudo, o culturalismo tem particular relevância para a consideração dos problemas e respostas que seus intérpretes empreenderam no campo intelectual, sobretudo no debate sobre os problemas sociais. É possível dizer que os frutos deste trabalho foram influentes para a formação de uma herança discursiva que tais debates legaram para os posteriores movimentos de cultura popular; guardadas as diferenças históricas entre os percursos políticos que tais movimentos assumiram e a orientação liberal claramente declarada pelo pensamento culturalista em sua expressão original.

As incursões intelectuais do culturalismo brasileiro, ainda que possuíssem suas variações internas, avançaram uma crítica – ainda que sob a égide da consciência liberal-burguesa – à condição sócio-histórica do país. Suas reflexões são um arroubo de liberdade; tanto nas vertentes mais liberais, quanto nas mais radicais. O pensamento culturalista serviu de base para toda uma geração de intelectuais, de diversas áreas do conhecimento, edificar uma reflexão detalhada sobre a cultura e a vida pública brasileiras. Nomes como o de Oliveira Viana, Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre, que influenciaram diretamente Paulo Freire e outros intelectuais da cultura popular, constam entre aqueles que de uma forma ou de outra beberam nos seus discursos acalorados e

aprenderam com os acadêmicos do fim de século XIX a refletir sobre a pátria, sobre a própria terra, e a apontar seus problemas.

Esses apontamentos devem ser encarados, antes de mais nada, como testemunho da presença de uma das primeiras reflexões críticas sobre o Brasil. Seria tão descabido incorporar acriticamente as soluções que o culturalismo propôs quanto desconsiderar o caráter histórico da crítica social que nele se faz presente. Neste sentido, é preciso frisar que o intuito do presente trabalho, no tocante a esse período, está em recuperar aspectos relevantes dessa reflexão sobre o país tendo a sociedade e a cultura como temáticas centrais – “temas geradores”, pode-se dizer, ao estilo de Paulo Freire. Procurei tecer uma interpretação de como articularam-se o debate sobre a cultura e os impactos que este teve para a formação de uma identidade, não inconteste, do sujeito brasileiro (em certas ocasiões, do sujeito nacional), especialmente na educação. Com isso, almejei comprovar a hipótese de que os elementos abordados sobre os movimentos de cultura popular e o desenvolvimento filosófico e pedagógico da conscientização são mais proficuamente compreendidos com melhores subsídios e maior contextualização sobre o debate a respeito da cultura.

Particularmente, tentei assinalar nessa exposição alguns dos elementos da reflexão sobre a cultura que afetam ou se fazem de certo modo presentes na discussão sobre cultura popular dos MCPs e de Paulo Freire. Comparando, de um lado, a relação entre ambos que gerou o começo da educação popular, tal como é hoje concebida (de cunho crítico e libertador, ao invés de institucional e oficialesco), e o contexto histórico de onde surge a ponderação sobre a cultura, nota-se já algo que merece destaque: a localização, relevante por duas razões: 1) na condição de centro catalizador de mobilizações críticas na educação, Recife e, mais especificamente, sua Universidade, agregou no final da década de 50 e início de 60 do século XX os intelectuais-chave na formação do Movimento de Cultura Popular, entre os quais encontrava-se Paulo Freire. A mesma Recife e a então ainda Faculdade de Direito que teria, anos depois, Paulo Freire entre os seus alunos reuniu nos fins (e “confins”) do século XIX uma importante safra intelectual, também extremamente crítica, e que forneceu bases para se pôr a questão da cultura no Brasil de forma original; 2) não só a cidade de Recife deve ser considerada o berço da importante mobilização social pela cultura popular na metade do século passado, mas a toda a região do Nordeste cabem os louros e o necessário registro histórico do que fizeram esses movimentos nos locais onde foram atuantes. Igualmente, deve-se reconhecer que o

Nordeste no final do século XIX foi um celeiro cultural dos mais ricos, em que, apesar da proeminência de Recife, correspondentes e colaboradores vinham e atuavam desde outras cidades.

Coube a mim decidir por estender os horizontes do escopo histórico que emprego para além dos anos de principal atuação dos MCPs. Além do lugar comum de atuação, é mister saber que as referências tanto filosóficas quanto históricas que mais auxiliam a elucidação do trabalho por eles desenvolvido não se limitam a essa periodização histórica. Guardado o cenário próprio do populismo e da “redemocratização” dos anos que antecedem o Golpe de 1964 (que terei ocasião para explorar), olhar para um período mais largo da história do pensamento cultural tornou-se, senão obrigação, ao menos uma crucial escolha metodológica para demonstrar vínculos entre a noção de cultura popular e o papel da conscientização entre os movimentos de cultura popular e o debate cultural brasileiro que o antecedeu.

1.2. A Escola de Recife

Polêmica definição, o nome “Escola de Recife” refere-se à tradição filosófica iniciada na Faculdade de Direito nesta cidade por Tobias Barreto. O contexto do seu surgimento é disputado, assim como a própria validade de afirmar ter-se constituído uma escola filosófica na instituição (CHACON, 2001; PAIM, 1999). Ao que tudo indica, os consignatários do movimento culturalista que ali nasceu tampouco se identificavam como fundadores e/ou pertencentes a uma escola. Contudo, o nome ganhou referência e relevância historiográfica, após pesquisadores como Antônio Paim e Adolpho Crippa (1978) publicarem estudos de história da filosofia brasileira que ressaltam o pioneirismo da dita escola, seja pela originalidade de suas ideias, seja, como já dissemos, por trazer os gérmenes da filosofia culturalista de origem alemã para o Brasil.

Entre os principais nomes da escola, e por vezes considerado seu fundador, está Tobias Barreto. Este filósofo de origem sergipana, oriundo de posição social desfavorável e que viveu diretamente a discriminação racial por ser negro, foi crítico voraz dos principais sistemas de pensamento que pululavam nos círculos acadêmicos da hora (espiritualismo, spencerianismo, positivismo, etc.). Seguramente, não estava isento de influências desses mesmos sistemas. Mas existia no seu pensamento um esforço por ler os seus autores e intérpretes com originalidade, de maneira a se destrinchar as ideias que

propunham e fazer um balanço de suas contribuições, apontando para as limitações, sem deixar de assinalar aspectos positivos. Tornou-se um polemista reconhecido, pelo tom ácido de suas contraposições e por deferi-las em lugares, a pessoas e de modos que não eram socialmente aceitos. Mas sua postura ao mesmo tempo crítica e propositiva o colocava entre os filósofos que, posteriormente, Silvio Romero chamou de “espíritos que procuraram caminho entre os sistemas europeus, com segura autonomia de pensamento” (ROMERO, 1969, p. 164).

O período que se estende da aprovação polêmica e entusiástica de Barreto em concurso para o cargo de lente da Faculdade de Direito (BESSA, In: BARRETO, 1977) até sua morte, coincide, em sua obra filosófica, com sua adesão ao culturalismo neokantiano. Este período de sua obra é particularmente interessante para se entender a parte de sua filosofia dedicada à reflexão sobre a questão cultural, os fundamentos e especificidades da cultura e especialmente sua relação com a problemática da consciência. Ainda que sem fazer um estudo detalhado do conceitual filosófico kantiano, a influência de Kant durante este período no seu pensamento lhe forneceu alicerces para avançar uma crítica às linhas filosóficas que dissociavam a reflexão sobre a cultura e a consciência: seja colocando-se contra a posição naturalista (e não social ou cultural) em relação ao conhecimento e à consciência, seja refutando as vertentes espiritualistas, defensoras da existência de uma fonte do conhecimento ideal, espiritual, separado do corpo e dos sentidos.

Assim, alguns apontamentos podem ajudar a demonstrar, ainda que não de maneira exaustiva, a influência que teve no pensamento barretiano o conceito kantiano de liberdade enquanto autonomia; noção que influenciou também pensadores da cultura popular, como Paulo Freire. Quanto a Barreto, cabe apontar sua relevância na elaboração de uma concepção filosófica do homem como ser cultural, assentada em sua liberdade de deliberar e agir com relação ao que conhece e experimenta. Noção na qual se sustenta a sua discussão, assim como as principais conceituações a respeito da cultura.

1.2.1. Tobias Barreto e sua concepção filosófica de cultura

Autor de uma obra marcadamente crítica, Barreto introduz suas ideias sempre contestando outras, e assim demarca um espaço a fim de distingui-lo de seus opositores. Em seu artigo, *Notas a Lápis sobre a Evolução Emocional e Mental do Homem*, por

exemplo, examina posturas adotadas pelo evolucionismo a respeito da natureza humana. A influência kantiana lhe dá, entre outras coisas, subsídios para refutar o determinismo mecanicista pelo qual evolucionistas de seu tempo estariam enveredando. Sem abrir mão inteiramente do evolucionismo, pois nutria-lhe simpatias quanto ao estudo científico das formas naturais de vida, ele sustenta que o emprego dos mesmos critérios não cabe à vida humana e leva à má prática científica. Barreto compara a postura dos evolucionistas ao fanatismo religioso, visto que em toda espécie de ocorrência do mundo “descobrem em tudo o sinete da evolução, ainda que ela realmente não exista”. A tomam por uma entidade sobrenatural. Barreto utiliza sua própria conceituação para falar do processo evolutivo natural, do qual o homem não está alheio, mas guarda dele autonomia. Nas suas palavras: “Evolução é *desenvolvimento*” (BARRETO, 1977, p. 291).

O termo “desenvolvimento”, é bom lembrar, depois viria a ter uma presença de peso no debate social e cultural do Brasil, particularmente atrelado a sua dimensão econômica. Barreto o utiliza de modo em parte distinto, a fim de assinalar, na linha de seu kantianismo, que a construção do sujeito humano é um processo contínuo e cada vez mais complexo em que desenvolve suas sensibilidades e apura suas capacidades e percepções, elementos aos quais autonomamente consegue debruçar-se de acordo com o grau de sua maturidade intelectual. Assim, a humanidade, por definição, comporta indivíduos e coletivos, não havendo separação entre ambos, pois os dois se reúnem sobre a égide da condição humana, respeitadas as suas particularidades de cada pessoa ou grupo. Para Barreto: “O processo de evolução emocional e mental do homem é o mesmo processo da civilização, da cultura humana em geral, encarada pelo seu lado íntimo” (1977, p. 292).

Com essa perspectiva, Barreto abre um leque de questões para se trabalhar no campo da cultura. Se o processo de desenvolvimento das faculdades mentais anda em paralelo ao crescimento e a assunção de formas cada vez mais complexas de civilidade, o cultivo do espírito se faz questão central ou predominante para a formação do ser humano. Nisto Barreto segue a longa tradição iluminista, inspirando-se e argumentando com nomes que estavam no centro do moderno debate filosófico de seu tempo ou o influenciavam profundamente; entre esses, Kant, como já mencionamos, e Haeckel, principalmente, mas também de forma relevante Hegel, Spencer e Darwin, embora não os tenha tão próximo de suas ideias.

A inspiração iluminista aparece mais claramente no pensamento de Barreto quando ele se volta para a cultura e a concebe aliada ao próprio desenvolvimento humano. A cultura é tida como lapidação clara das ideias e noções, pela qual as crenças obscuras podem, não sem esforço, ceder à razão e, conseqüentemente, prover ao ser humano uma visão desencantada do mundo e de si mesmo. Diz o filósofo:

“Ver-se-ia que não raras vezes o processo cultural não tem sido mais do que um processo de *desalucinação*, desde o primeiro esforço para vencer a pantofobia infantil, que levava o homem a ver por toda parte espíritos perniciosos, no fuzilar do raio, no silvo do vento, no ruído das árvores e das águas, até o trabalho atual de acabamento dos últimos fantasmas da razão mal-educada. Aprender é *desiludir-se*” (1977, p. 299).

Este processo compreende, para Barreto, a sensibilização e a exposição diferenciada entre *raças* e outras facções da espécie humana ao refinamento do gosto estético, como na música ou nas artes plásticas (1977, p. 302). O que chama de *relatividade dos gostos* ele encara, na verdade, como uma relatividade do desenvolvimento da sensibilidade: “Eu gosto disto, ou daquilo, de que aliás tu não gostas, são expressões que querem dizer: - nós nos achamos em períodos diversos da evolução sensível” (1977, p. 303).

O preceito também se aplica à cultura. Barreto apresenta uma ideia clara de que a cultura não é um todo homogêneo – como mostrarei, ele não entende que exista propriamente uma cultura “humana”. Mesmo nas culturas mais desenvolvidas, a seu ver há casos de avanços parcos ou quase nulos, que não se conformam em termos de capacidades e demonstrações sensíveis. É mister notar as palavras com que assinala a questão:

“Assim como ainda há indivíduos civilizados, que pela sua organização podem oferecer assunto para uma página de morfologia pré-histórica, assim também há outros, no seio mesmos da maior cultura, que pelo lado íntimo, sobretudo pelo lado sensível, fornecem matéria à psicologia das épocas de pedra” (1977, p. 303).

Chamo a atenção ao fato deste artigo de Barreto dissertar sobre o desenvolvimento emocional e mental do ser humano. Aqui também não é por acaso que a cultura é apropriada como o domínio das artes humanas que melhor demonstra as vicissitudes e

diferenças de alcance da maestria ideal de suas faculdades. Assim, vê-se que essa abordagem da cultura fala de uma priorização de certos aportes culturais em detrimento de outros no curso do desenvolvimento dos homens, graduando a uns e outros conforme os critérios de uma certa noção de refinamento.

Ao inquirir sobre o processo psicológico humano os modos nos quais ele se associa à cultura, Barreto abre a porta para uma contextualização da cultura que possibilita questionar alguns de seus cânones. Em meio a um amontoado de discussões dogmáticas, onde séquitos deste ou daquele pensador europeu digladiavam-se por frases e notas, o pensamento deste filósofo brasileiro e sergipano ousou, a um só tempo, usar de noções e preceitos para a sua própria reflexão filosófica e aplicar a essas noções e esses preceitos uma crítica que o permitisse discutir com seus pares pensadores, ao invés de simplesmente aderir a suas ideias e perpetuar a visão dependente que encontrava na academia brasileira. Tal postura, porém, não o eximiu de caminhar em direções complicadas: ao postular a cultura como correção ou ajuste da base natural humana, o pensamento barretiano, assim como o de outros culturalistas brasileiros, subsidiou filosoficamente doutrinas políticas autoritárias, como ocorreu na identificação de certos culturalistas com o integralismo e inclusive a ditadura inaugurada em 1964.

Em outro artigo, *Variações anti-sociológicas*, o filósofo apresenta outras ponderações sobre a questão da cultura, relevantes para se julgar em que medida o pensamento barretiano expõe a original crítica da Escola de Recife e, mais importante, fornece subsídios para desdobramentos futuros da crítica sociológica operada por Silvio Romero.

A fim de construir um caminho conceitual para expor uma crítica da condição humana – e das razões pelas quais não é possível a realização de uma ciência social, daí o título do artigo – Barreto se ocupa em aplicar uma noção da liberdade humana marcadamente kantiana ao debate sobre a natureza da intelecção ou do conhecimento humano. Ele afirma a existência de dois momentos diversos no conceito de liberdade – o *empírico* e o *racional*. O primeiro momento refere-se à consciência, a sua liberdade do homem pelo qual “*pode o que quer*” (1977, p. 318), passível de ser constatada experimentalmente ou empiricamente. Já o segundo momento, a liberdade racional, seria intrínseca à vontade humana. Ainda que conhecida e realizada por meio da experiência, não significa que seja dependente ou refém de determinações externas ao homem.

É precisamente nisso que se enganam os deterministas, aponta Barreto. Esses se recusam a reconhecer a existência da liberdade “sob pretexto de que as ações humanas são todas *motivadas*” (1977, p. 318). Barreto expõe da seguinte maneira o erro em que estariam caindo:

“Muitos defensores da liberdade ainda creem que a lei da *motivação* exclui o *livre querer*, isto é, que a liberdade da vontade só é possível, quando esta não é determinada por motivo algum. (...) Mas este modo de pensar, admitido por alguns filósofos, é o mesmo velho ponto de vista dos espíritos incultos, que ainda hoje, nas relações políticas, não cansam de falar em um partido da *ordem* e de um partido da *liberdade*, como de duas antíteses dificilmente conciliáveis, quando não afirmam que a verdadeira liberdade está na *ordem*, para outros redarguirem que a verdadeira ordem está na liberdade. Em suma, como se vê, uma série de tolices.” (1977, p. 318-319).

Para Barreto, ao contrário, a liberdade não é anulada pela causalidade dos eventos, cuja existência é necessária e lógica. A liberdade é qualidade própria dos seres humanos, de como intervêm voluntariamente na causalidade mecânica. Isto fica latente na definição de liberdade que ele oferece:

“Com efeito, se a liberdade é alguma coisa, ela consiste na capacidade, que tem o homem, de realizar um plano por ele mesmo traçado, de atingir um alvo, que ele mesmo se propõe. Eu não sei, nem cabe aqui indagar, se o conceito de *finalidade* deve ou não ser inscrito na tábua *das categorias*, segundo a doutrina de Kant; mas esse conceito, que nada significa no mundo físico, tem toda a significação no mundo psicológico. A causalidade da natureza e a causalidade da vontade não têm o mesmo caráter” (1977, p. 328).

A relação entre as condições de ação e de cognição do ser humano é para Barreto ponto central de onde uma epistemologia rigorosa deve partir. O ser humano não é simples produto do meio. Não se presta a ser determinado de uma ou outra maneira em função dos fatores que afetam a sua subsistência, mesmo aqueles que mais diretamente interagem consigo. Justamente por ter consciência das suas condições físicas essenciais e das determinações materiais ou naturais do mundo que o cerca, pode o ser humano subscrever, primeiramente em si e posteriormente na realidade como um todo, sua ação às finalidades que dita ao real. Suas intenções ou sua intencionalidade confere a si uma

diferença radical sobre a natureza, fornecendo-lhe o terreno psicológico elementar sobre o qual cria a própria identidade.

Assim, na psicologia humana é que se encontra a distinção conceitual, para Barreto, entre a *natureza* e a *cultura*, fruto do modo com que o homem livremente incide no mundo através da ação e do pensamento. Esta distinção é, portanto, *interna* ao homem. Ainda que as provas de sua autêntica volição possam ser encontradas nos resultados de sua ação sobre a natureza, estes não servem sozinhos de estandarte da sua humanidade, pois ela mesma provém da natureza e é produto de sua evolução. Antes, o caráter humano estaria para Barreto justamente na capacidade de frear o impulso natural, contê-lo e até revertê-lo em favor de resoluções mais razoáveis, condizentes com o que determina o pensamento crítico que já ponderou sobre as opções contrárias, já a contradisse, e deliberou por alternativas autênticas, provenientes de suas reflexões. É notória a sua contenda com Rousseau neste quesito¹.

A título de exemplo, curiosamente ele faz menção à relação e às diferenças entre homem e mulher para ilustrar seu ponto de vista: “Outrossim: é *natural* que a mulher, por sua fraqueza, sejam sempre uma escrava do homem; mas é cultural que ela mantenha-se em pé de igualdade, quando não lhe seja até superior” (1977, p. 330). Comentário semelhante faz sobre a escravidão:

“Assim, e por exemplo, se alguém hoje ainda ousa repetir com Aristóteles que há homens nascidos para escravos, não vejo motivo de estranheza. Sim, - é *natural* a existência da escravidão; há até espécies de formigas, como a *polyergarubescens*, que são escravocratas; porém é *cultural* que a escravidão não exista.” (1977, p. 330)

Além de distintos, a natureza e a cultura são terrenos irreconciliáveis, ou seja, é lutando e determinando a elevação da condição humana à relação de sua plenitude espiritual ou cultural que o homem confirma-se capaz de imprimir à natureza a civilidade que dele se origina. Esse embate, Barreto o considera ainda muito pouco compreendido

¹A este respeito, ver também CERQUEIRA, Luiz Alberto. *Filosofia Brasileira: ontogênese da consciência de si*, 2002. Nesta obra o autor aponta que “o mundo da cultura assim concebido, como o conjunto de atividades humanas orientadas para a significação (como os rituais do culto) religa por dentro, isto é, no âmbito da consciência, o que a natureza diversifica e separa externamente” (2002, p. 111).

pelo pensamento do seu tempo, cujas doutrinas filosóficas frequentemente e de variadas formas faziam “do *naturam sequi* de antigos filósofos a base da moral” (1977, p. 330). Tal incompreensão, para ele, é a razão pela qual os homens ainda não edificaram uma cultura propriamente *humana*, isto é, expressão de uma unidade coerente da vida espiritual de todos os homens. Tanto moralmente quanto psicologicamente, a humanidade ainda não teria alcançado grau de maturidade para edificá-la, o que explica a aversão deste pensador à ideia de que uma ciência da sociedade em geral, a saber, a sociologia, seja de fato possível.

A cultura de uma sociedade reúne, de acordo com Barreto, diversos aspectos de sua produção simbólica, intelectual e espiritual que servem de orientação para a convivência em sociedade. Ele afirma que:

“A sociedade, que é o grande aparato da cultura humana, deixa-se afigurar sob a imagem de uma teia imensa de relações sinérgicas e antagônicas; é um sistema de *regras*, é uma rede de *normas*, que não se limitam ao mundo da ação, chegam até os domínios do pensamento. *Moral, direito, gramática, lógica, civilidade, polidez, etiqueta, etc., etc.*, são outros tantos corpos de doutrina, que têm de comum entre si o caráter *normativo*” (1977, p. 331).

Como tal, ela é resultado dos esforços por contrição dos impulsos naturais que lhe antecederam e deram fomento a sua obra. Sua relação com a natureza é antagônica, razão por qual o filósofo contesta as prescrições que mandam seguir os instintos naturais; orientação, em si, imoral. Produto do livre querer, autonomia inerente e restrita aos humanos, a moral é consequência da razoada volição, da vontade de soube imprimir-se sob os impulsos orgânicos e alargar os horizontes de reflexão e ponderação humanas. Claramente, Barreto entende que na cultura encontra-se o esteio simbólico e intelectual de que as sociedades necessitam para se instituírem e sobreviverem; nela está seu pilar de sustentação, fator comum a todas, a despeito das diferenças que possuem entre si. Neste sentido, Barreto é sem dúvida um contratualista, pois compreende que o fundamento das sociedades ou da sociabilidade reside no comum acordo em relação a seus valores e preceitos.

Cabe destacar que os apontamentos sobre o lugar da cultura na formação das sociedades fornecem os elementos de uma crítica social que, no artigo em questão, se trata de uma crítica disciplinar, ou seja, na defesa de que a sociologia não constitui um

campo do saber científico. Essa dura crítica de Barreto à sociologia, que o colocou na contramão de muitos dos pensadores da época, tem estreita ligação com sua concepção de cultura, uma vez que reforça sua visão de que graças aos desníveis de desenvolvimento civilizatório (cultural e social) não seja possível auferir dos estudos sociais conhecimento universalmente válidos sobre a humanidade. Neste sentido, ele criticou até mesmo o positivismo que durante algum tempo foi caro a este filósofo. Debatendo com positivistas franceses e alemães, aponta vários exemplos de obras e sistematizações feitas por nomes como Littré e Lilienfeld, que circulavam entre as rodas intelectuais do tempo, para mostrar a impossibilidade de se encontrar padrões uniformes no desenvolvimento das sociedades que justificassem a edificação de uma ciência única para o seu estudo. Interessa destacar, contudo, que seu rompimento com o positivismo não evitou que guardasse dessa escola filosófica o valor pela ciência assim como o seu apresso pelo “espírito grave” (1977, p.347) de Augusto Comte, corrompido pelos seus seguidores.

Como consequência, a crítica à visão naturalizada da sociedade se coloca também enquanto crítica política. A “admiração pelos progressos e conquistas das ciências naturais” que a seu ver tomou conta da corrente sociologia os iludiu a ponto de, com simples alusão a observações e intuições, fizessem também más avaliações políticas. Barreto compreende que este equívoco se faz patente na maioria das doutrinas da época. A seu ver, no liberalismo, acredita-se que a sociedade criou o Estado. No socialismo, que a sociedade é capaz de gerir-se, gradualmente dispensando a necessidade do Estado. Na democracia, o conceito de sociedade seria substituído pela noção de *povo*, que é politicamente soberano. Na aristocracia, também se separa a sociedade do povo, mas para manter ambos, sem que o povo participe da sociedade. Todas estariam equivocadas por pressuporem que a sociedade não provém do Estado.

Barreto, ao contrário, parte da perspectiva de que o Estado é o gerador da sociedade – sua noção da sociedade, como um conjunto de redes normativas, aparentemente se aproxima do que se poderia entender, num sentido liberal, por “sociedade civil”². Dizendo concordar com o filósofo alemão Eduard Von Hartmann, ele afirma:

“É verdade que [Von] Hartmann não comete os desativos comuns ao liberalismo e ao socialismo; pelo contrário, ele vê com

² Emprego este termo estritamente conforme o sentido que lhe confere Barreto, citando, por sua vez, a Von Hartmann

exatidão que a sociedade sai do Estado, antes do qual ela não pode existir, nem é ela que o cria para seus fins. O conceito da vida privada não pode surgir senão por meio da consciência de uma vida pública.” (idem, *ibidem*, p. 353).

Destaco que esta premissa político-filosófica de Barreto, em consonância com seu contratualismo já observado anteriormente, permite dizer que o poder político está circunscrito em sua filosofia a uma questão valorativa, a cultura em questão impressa institucionalmente na sociedade pelo exercício do poder legítimo do Estado. Neste sentido, percebe-se que conceitualmente a cultura é tratada como eixo balizador do exercício político por excelência. Há que notar, contudo, que a cultura nem por isso expressa uma disposição sempre nobre em valer-se do poder. Mesmo que tolha os despropósitos naturais, a cultura deve ser sempre lapidada, em favor dos vereditos mais racionais dos tempos. É aí que as diferenças culturais, apontadas a exaustão por Barreto para não ceder ao cientificismo em matéria de filosofia social, são trabalhadas conceitualmente como momentos da evolução humana; não é de surpreender que por esta razão, ao menos, não dispensa as hierarquizações entre espécies e raças.

Neste tópico, o racial, é interessante notar o seguinte. Facilmente se poderá dizer que Barreto ressoa o pensamento racista tão comum à virada do século XIX para o XX, representado e interpretado pelos arautos da eugenia, que durante a Belle Époque tanto o difundiram e até o tornaram base para políticas claramente propositoras de uma limpeza social. Não considerando prudente ajuizar sobre o suposto teor racista do simples uso do termo raça, penso ser digna de menção de uma passagem em que confronta este pensamento predominante. Diz Barreto:

“Quanto ao ponto relativo às raças, - isto é apenas o efeito de uma outra *mania* do nosso tempo; a *mania etnológica*. Eu quisera que Lilienfield [positivista alemão] viesse ao Brasil, para ver-se atrapalhado com a aplicação de sua teoria ao que se observa entre nós. As chamadas raças inferiores nem sempre *ficam atrás*. O filhinho do negro, ou do mulato, muitas vezes leva de vencida o seu coevo de puríssimo sangue ariano” (1977, p. 363).

Ao que tudo indica, o filósofo usa o termo “raça” como referência comum ao sentido amplamente utilizado pela sociologia da época. Seu emprego é feito para denotar a multiplicidade de aspectos da humanidade que cabem no conceito de cultura, não para endossar o bordão de superioridade racial apregoado por muitos dos seus

contemporâneos. Tampouco parece reproduzir para efeitos da sociedade brasileira essa cantilena estrangeira que tantos adeptos teve justamente no Brasil. Uns poderão acusá-lo de ser exceção devido a sua cor, a ser ele próprio “mulato”. Sou da opinião contrária, visto que seus argumentos por si só falam com independência e criticidade em relação às teses racialistas.

Ao que se percebe, Barreto percorre em seu pensamento por uma vasta leitura de autores de ponta no debate filosófico da época, tanto europeus quanto brasileiros, ainda que a estes ele sirva mais como rebatedor e polemista, seja pela sua postura combativa ou pela baixa qualidade das obras “autóctones” – mais provavelmente um misto dos dois. Ao percorrer esse caminho intelectual, inaugura realmente a perspectiva culturalista específica da Escola de Recife. Destarte que, revisitando-o, chega-se à razão pela qual se contrapôs aos modelos e às doutrinas que, de uma forma ou de outra, culminavam no propósito de edificar uma ciência social. A posição crítica de Barreto parece bastante razoável: diversificar o que se entende por sociologia, a fim de que a diversidade própria da sociedade possa se expressar nas suas leituras e estudos. Nota-se a analogia que ele faz com a fisiologia, que etimologicamente refere-se à “natureza”, mas disciplinarmente ou metodologicamente possui outras características específicas. Barreto pensa que a sociologia deveria seguir o mesmo caminho. Ainda sobre essa comparação, ele diz:

“Da mesma forma que do conceito de uma desapareceu a ideia na natureza, considerada em sua totalidade, para limitar-se a estudar somente uma ordem particular de fenômenos naturais, assim também é provável que desapareça do conceito da outra a ideia da sociedade em geral, para restringir-se ao estudo único de uma classe particular de fenômenos sociais, *respectivé*, de funções – ou jurídicas, ou econômicas, ou políticas, ou de outra qualquer classe” (1997, p. 364).

Recusando-se a submeter as áreas das humanidades à égide de uma única e soberana ciência social, Barreto abre caminho para que a ciência nessas áreas possa valer-se de conceitos empíricos e experimentais. Deve-se ter em mente que não é à sociologia moderna que ele está criticando, mas ao positivismo e outras vertentes que pré-estabelecem sistemas para moldar a realidade. Conforme Paim, “É posterior a reforma introduzida por Max Weber (1864/1920), atribuindo-lhe a tarefa a estudar o comportamento social.” (1999, p.168). Porém, o mesmo Paim aponta que no pensamento barretiano persiste uma contradição: a de querer refundar a filosofia como uma crítica do

conhecimento e, ao mesmo tempo, sustentar uma visão monística da ciência, herdada do positivismo. Posição que, mesmo contraditória e limitada, não o impediu de fundar as bases da corrente culturalista no Brasil:

“Certamente pelas precárias condições de saúde com que se defrontou nos últimos anos de vida, Tobias Barreto não teria oportunidade de explicitar a incompatibilidade desse novo entendimento da filosofia com o chamado ‘monismo filosófico’ da fase anterior. (...) A par disto, Tobias Barreto iria apontar a cultura como aquela esfera cujo exame facultaria a definitiva superação do positivismo, abrindo assim um novo caminho à inquirição metafísica. Essa parcela de sua obra seria denominada, com propriedade, por Miguel Reale, de *culturalismo*” (1999, p.44).

Vê-se, assim, que o pensamento de Tobias Barreto se configura dentro de uma abordagem da cultura que ganhou, depois, muitos adeptos: a visão da cultura no Brasil como objeto de investigação empírica. Essa visão representa, do ponto de vista histórico, em parte, um avanço, visto que o filósofo sergipano desvincula a meditação social e seus objetos da dogmática escolástica e positivista. Por outro lado, nela subsistem e permanecem intocados os espaços e hierarquizações políticas no mundo da cultura – suas menções à criação artística a literária são todas expoentes da *alta cultura*. Ademais, sua concepção do Estado enquanto gerador da sociedade civil o impede de ver o Estado como órgão que reflete as contradições da sociedade civil. Ao contrário, enxerga o Estado como ordenador das contradições sociais.. Em certo sentido, sua tese, apesar de defender um projeto político liberal e republicano, dá margem a posições autoritárias. Talvez esteja aqui mais um exemplar, certamente singular, de como o liberalismo e o republicanismo não inibem o desenvolvimento de variantes do mais perverso autoritarismo.

Em *A Escola de Recife*, referindo-se à influência da escola em Oliveira Viana – tido como “o mais importante estudioso de nossa realidade social” – Paim diz, após apontar a defesa explícita que este fazia ao autoritarismo de Estado, que “a proposta política de Oliveira Viana, ao contrário do que ocorreu com a Escola do Recife, veio a ter curso no país” (1999, p. 175). Porém, Paim refere-se ao autoritarismo do Estado brasileiro após 1964 como “a proposta do autoritarismo instrumental que veio a ser adotada pelo núcleo da elite que conquistou a hegemonia na Revolução de 64” (idem, ibidem, p.172). Fica a dúvida de quão crítico do autoritarismo é Antônio Paim, o que poderei desenvolver mais adiante. Também parece questionável o quanto que a Escola de Recife, a despeito

de sua aproximação clara com o liberalismo político, consegue desvencilhar-se de posturas autoritárias ou quase-autoritárias quando emprega uma visão da cultura que predica apenas à universidade racional do gênero humano o balizamento da formação humana. Em outras palavras, é arriscado conciliar liberalismo político e uma visão da razão em si como critério-mor da produção da cultura, sob pena de não apreender outros condicionantes sociais e, o mais grave, cair no que, a princípio se desejaria evitar: o autoritarismo político.

1.2.2. Silvio Romero e a reflexão sobre a intelectualidade brasileira

Silvio Romero como crítico do pensamento filosófico brasileiro segue em muito a tradição iniciada por Tobias Barreto, razão pela qual é considerado continuador da Escola de Recife, além de ter existido entre ambos uma farta troca intelectual mutuamente positiva. Embora compartilhasse com o colega sergipano o tino pelo pensamento próprio, livre de amarras a esta ou aquela escola, Romero foi mais influenciado pelo positivismo e aparentemente não foi tão original quanto Barreto em suprir com as forças que eram suas os pontos nos quais, ao final da vida, passou a divergir da linha de Comte. Igualmente polêmico, ainda que talvez tendo menos se exposto, dedicou-se a formular uma crítica do estado da intelectualidade brasileira, que julgava em geral deplorável.

Em *A Filosofia no Brasil: ensaio crítico*, publicado pela primeira vez em 1876, Romero faz um levantamento de alguns dos principais autores da filosofia cujas obras circulavam à época na esfera intelectual do país. Salvo raras exceções, seu diagnóstico é de que os pretensos filósofos brasileiros copiam, às vezes quase ao pé da letra, autores consagrados pelo público europeu. O problema estaria não somente nas omissões de uma intelectualidade pouco ou nada criativa, mas de um cenário de pouco estudo e embasamento sobre o estado da cultura no país. Das exceções que concede, Tobias Barreto figura como o mais lúcido filósofo brasileiro.

Para apontar e criticar esse problema, Silvio Romero passa em revista por pouco mais de uma dezena de pensadores nacionais da época. O objetivo de sua crítica parece ser o de sustentar uma visão naturalista da filosofia, compreendendo que ela precisa conformar-se em uma condição que lhe é nova: tornar-se gradualmente um apêndice das ciências. O pleito é feito em favor não do positivismo, como por vezes se pensa, mas do evolucionismo. Nesse bojo, Romero tece uma série de comentários a respeito de questões

filosóficas levantadas por filósofos europeus consagrados. Por exemplo, ele contesta o idealismo de Hegel, denunciando as posições de espiritualistas lidos à época, como Jouffrey, que se amparariam no filósofo alemão. Em outro momento, diz que a *coisa em si*, de Kant, é um contrassenso; o que não só demarca sua posição naturalista, mas demonstra algum conhecimento de sua parte sobre esses pensadores.

Romero entendia que a função da filosofia ao longo da história sempre fora a de realizar sínteses sobre vários domínios do conhecimento e que, gradualmente, com o avanço das ciências empíricas, ela perderia essa função, tendendo mesmo a desaparecer. Nesse sentido, o que é próprio de sua lógica, a capacidade de síntese, passaria a caracterizar um atributo do espírito humano, o que ele chama de espírito crítico. Distinto da crítica em si, que concretamente se configura deste ou daquele modo a depender do estado de desenvolvimento humano, o espírito crítico perfaz todo este desenvolvimento e se mostra presente em cada um dos momentos da razão através das ideias mais avançadas de seu tempo:

“O espírito crítico não é uma doutrina, nem uma filosofia. Ele coexiste sempre ao lado do sistema predominante de ciência em um tempo dado. É assim que junto ao politeísmo derrotou o fetichismo, incorporado ao monoteísmo matou a doutrina politeíca. Junto à metafísica bateu a teologia; aliado ao positivismo destruiu a metafísica. O espírito crítico é uma necessidade permanente e fundamental do pensamento, é uma condição da luta pela vida na esfera das ideias” (ROMERO, 1969, p. 103).

Pode-se considerar essa visão de criticidade como um ponto de encontro entre Silvio Romero e o movimento culturalista, pois apesar de defender uma visão em larga medida naturalista do ser humano, o recorte de sua reflexão está voltado para a identidade de uma formação social em particular: a gênese do homem brasileiro. É o que revela em *História da Literatura Brasileira*, em que Silvio Romero consagra-se como pensador crítico da condição social brasileira. A mesma verve encontrada nos seus textos de crítica filosófica se faz presente nas suas análises sociológicas, sendo acentuado, porém, o naturalismo de sua análise dos fenômenos sociais. Não deixou com isso de entrever a sociedade como fruto de indivíduos e grupos que apresentam diferentes formas de comportamento, não redundando numa expressão única da natureza humana. Mas a influência do evolucionismo de Spencer inspirou o pensador sergipano a preocupar-se

nesta obra em fazer um levantamento etnográfico das particularidades do Brasil que pudessem subsidiar a tese em favor da existência de uma nacionalidade brasileira em formação.

Neste sentido, sua obra deu especial atenção à problemática da mestiçagem, tema posteriormente explorado por intelectuais como Gilberto Freyre, que influenciou Paulo Freire e outros pensadores da cultura popular. Em seu esforço por pensar nos elementos étnicos que comporiam o *corpus* da comunidade brasileira, da brasilidade como um todo, Romero reconhece – e de forma positiva – o papel das diferentes origens do povo brasileiro e do peculiar processo de mestiçagem por qual esse passou, a fim de que viesse a formar uma unidade sócio-cultural.

A visão sobre a mestiçagem de Romero se difere da de Euclides da Cunha. Enquanto este a considerava nociva à formação do brasileiro, aquele a compreendia como a condição que possibilitou sua formação:

“[Romero] Não endossou a noção euclidiana de um mestiço degenerado, representado pelo mulatismo do litoral, nem a tese de que haveria uma mestiçagem superior, simbolizada pelo sertanejo, ‘antes de tudo um forte’. A solução romeriana foi enxergar na mestiçagem a essência da nacionalidade, evitando possíveis perspectivas desagregadoras, mas sem adjetivá-la, nem regionalizá-la, justamente para que fosse um conceito generalizável, ou seja, nacionalizável” (SCHNEIDER, 2005, p. 31).

Este ponto é particularmente importante por suas implicações políticas, pois Romero destoa dos seus contemporâneos destacando-se como um dos poucos intelectuais da época a de fato apontar a miscigenação como o fator primordial na formação da nação brasileira. Essa compreensão foi fundamental para que posteriormente no pensamento nacionalista houvesse algum espaço, ainda que contencioso, para elaborações elogiosas desse aspecto importante para a formação social do país, como se fez presente inclusive em Paulo Freire.

Ainda que Romero tenha sido no meio culturalista alguém que primou mais pela pesquisa etnográfica e menos pela reflexão filosófica, cabe destacar que sua priorização daquele campo de pesquisa é coerente com a sua identificação com o movimento, que se fez expressar no intuito de estudar exhaustivamente a cultura brasileira, a fim de mostrar uma contribuição desta ao mundo letrado e reagir contra as formas de dominação cultural

que a seu ver ameaçavam a sua identidade. Neste quesito, precedeu Gilberto Freyre ao problematizar, na identidade nacional em formação, a introjeção de elementos anglo-saxões e germânicos e a buscar salvaguardar o lugar da herança portuguesa na história do Brasil (SCHNEIDER, 2005). Fato que o revelou como um dos expoentes do culturalismo de face mais tradicional e conservadora.

1.3. Modernidade(s) e a questão da regionalidade na cultura

Embora nascida em círculos acadêmicos, a reflexão sobre a cultura no Brasil assumiu no início do século XX a condição de mote central político por forças e figuras interessadas em reformar a sociedade. Ainda com muito preso nos esquemas tipológicos e classificações do século anterior, os ímpetos de reforma levados adiante pelas elites concentraram-se em personificar os problemas sociais nos membros das camadas baixas, dizendo-os responsáveis pelo atraso do país. É bem verdade que as comparações negativas do Brasil com países da Europa e, em menor grau, com os Estados Unidos já apareciam na literatura social a pelo menos meio século. Os membros da Escola de Recife, inclusive, usaram essas comparações. Mas outra perspectiva começava a influir neste debate: a modernização a consolidar os ideais republicanos e ilustrar a nacionalidade.

Por outro lado, não são poucas as fontes que discutem o contexto político-intelectual daquele período e enfatizam a produção de uma literatura social crítica. Como vimos, uma farta safra de escritores, entre eles Machado de Assis, Euclides da Cunha, Graciliano Ramos, Lima Barreto, entre outros, se pôs a pensar a realidade social no Brasil, suas contradições, particularidades e problemas. Esses autores fizeram mais que fornecer entretenimento cultural. Forjaram com suas penas uma contra-narrativa ao desinteresse com o próprio país que predominava entre as elites, ainda que fossem provenientes em sua maioria de famílias abastadas e revelassem nos seus escritos elitismos de outra sorte. Ainda que sua identificação ideológica, por assim dizer, com as parcelas sociais empobrecidas e marginalizadas varie, lograram despertar em certos segmentos da intelectualidade o desejo de aprofundar e atualizar a crítica social, fazendo um retrato realista da sociedade, mostrando o Brasil para o Brasil.

1.3.1. A questão da cultura em Fernando de Azevedo

Escritor de uma das maiores obras dedicadas à cultura no Brasil, *A cultura brasileira* (2001), Fernando de Azevedo representa no pensamento brasileiro uma leitura da cultura que explicita alguns dos marcos conceituais importantes desse debate. Sua influência sob Paulo Freire é notável em suas primeiras obras e percebe-se que sua a visão da cultura enquanto produção característica de um povo, guarda semelhança com a deste escritor. Sem querer analisar minuciosamente uma obra de tamanha magnitude, deter-me-ei em ressaltar algumas concepções e passagens do livro que ilustram a contribuição de Fernando de Azevedo a temáticas da cultura que, anos depois, subsidiariam as discussões dos Movimentos de Cultura Popular.

Nesta obra, em que Azevedo faz uma digressão sobre a tipologia do povo brasileiro, destacando seus traços históricos, psicológicos e sociais (como era comum na época, embora poucas eram as obras de comparável fôlego), o cerne de uma escolha metodológica consiste em trabalhar o que ele próprio chama de “conceito antropológico de cultura”; concepção a que Paulo Freire alude em uma de suas primeiras obras, *Educação como prática de liberdade*. Mas do se trata este conceito? Fernando de Azevedo afirma no início de sua obra que as palavras *cultura* e *civilização* corresponderam, em dado momento histórico, a concepções de descrição dos objetos sociais mais ou menos próximas e/ou complementares. No transcorrer dos estudos sociais, ambas tenderam cada vez mais a se identificarem uma com a outra. Diz o autor:

“A palavra *civilização*, cujo emprego, em texto francês parece remontar ao ano de 1766 e que servia para marcar um estado contrário à barbárie, estabelecendo uma distinção entre povos policiados e povos selvagens, passou também a designar, na linguagem etnológica, em francês, como o termo *cultura* em inglês, ‘o conjunto dos caracteres que apresenta aos olhos de um observador a vida coletiva de um grupo humano, primitivo ou civilizado’. (...) O conceito de cultura, no sentido anglo-americano, ampliou-se como o de civilização em francês, passando a abranger não os elementos espirituais, mas todos os modos de vida e, portanto, também as características materiais da vida e da organização dos diferentes povos ” (2001, p. 24).

Essa associação e mutua implicação, cabe lembrar, aproxima-se da noção de cultura no culturalismo e nos ensaístas brasileiros modernos. Mas Azevedo traria ainda

outra referência importante, entre tantas mencionadas, que importa sobremaneira destacar pela tônica particular com que distingue esses dois conceitos. Diz ele:

“Ora, o ponto de vista em que nos colocamos para escrever esta obra é o que nos fornece a concepção clássica, francesa e alemã, de cultura, já claramente enunciada por G. Humboldt (sic), quando estabeleceu a distinção entre cultura e civilização. Entendemos por cultura, com Humboldt, esse estado moral, intelectual e artístico, ‘em que os homens souberam elevar-se acima das simples considerações de utilidade social, compreendendo o estudo desinteressado das ciências e das artes’”. (2001, p. 31).

A noção de cultura seguiria locupletando a noção de civilização, com a finalidade específica de lhe caracterizar a qualidade de seleção dos valores civilizatórios. Este empreendimento deveria resultar da própria organização da sociedade que se incumbia da tarefa de cuidar de sua condição *espiritual*, tendo para isso profissionais formados e que não se envolveriam com outros setores da vida social, como a economia e a política. A cultura, por conseguinte, tampouco teria ligação com as divisões internas da sociedade que garantiriam sua sobrevivência material, a saber, as classes sociais. Diz Azevedo:

“Mas uma sociedade, se quer preservar a sua existência e assegurar o seu progresso, longe de contentar-se com atender às exigências de sua vida material, tende a satisfazer às suas necessidades espirituais, *por uma elite* incessantemente renovada, de indivíduos sábios, pensadores e artistas que constituem uma certa formação social, *acima das classes e fora delas*” (Azevedo, 2010, p. 32. Grifos meus).

Vale notar que Azevedo toma essa ideia sobre a cultura como um produto isento de contradições de classe referenciando-se no pensamento do sociológico tcheco Arnost Blaha, segundo o qual a cultura é um produto da civilização e que lhe afere, através do trabalho do intelectual, “a atmosfera espiritual sem a qual a sociedade não poderia respirar, (...) o tesouro dos bens espirituais sem os quais não poderia subsistir” (BLAHA apud AVEZEDO, 2001, p. 32); uma posição claramente elitista. Embora fosse, como já disse, um autor preocupado em analisar em detalhe a realidade brasileira, o faria desde uma perspectiva liberal conservadora dentro do debate da cultura, deixando de lado as estruturas nas quais a cultura se reproduz e evitando o debate político – mesmo que em termos liberais-democráticos – em torno da socialização institucional da produção do

conhecimento. Vê-se já aí, também, a presença da hierarquização social pela via da cultura, reconhecendo enquanto tal apenas a produção intelectual de um seleto grupo de homens dotados os instrumentos imprescindíveis e insubstituíveis para erigir as obras do espírito. Ao contrário da concepção da cultura com que inicialmente trabalhou, como um fenômeno humano, nos quais a separação inexistia ou é quase imperceptível, a definição de cultura como aporte do processo civilizatório – que, lembre-se, é aquela que norteia de fato a obra de Azevedo – denota um tipo *particular* de civilização, com uma determinada herança histórica sendo-lhe representativa: a civilização ocidental contemporânea capitalista, na qual o Brasil deveria espelhar-se.

Claro, isso não significa dizer que, para o autor, o Brasil correspondesse ao modelo europeu em grau de igualdade. Mas, compreendidas as suas particularidades, as “grandes influências” que agiram para produzir nesta terra os “fatos de cultura”, a exemplo do “meio físico e étnico (país e raça), o meio econômico, social e político, o meio urbano (tipos e vida das cidades) e a mentalidade particular do povo, determinada esta, por sua vez, por todos os elementos que condicionam a sua formação” (AZEVEDO, 2001, p. 33), o autor entende que o país está em direção à aquisição das condições para a plena fruição da vida do espírito na sociedade brasileira, tal como achava-se, a seu ver, plenamente ou satisfatoriamente, e até exemplarmente, realizada nas potências europeias.

Neste sentido, vale ressaltar que Azevedo via na educação uma função elementar para se alcançar semelhante modo de vida cultural. Observa-se que esta função deve ser vigiada cautelosamente e deve ater-se à cuidadosa transmissão da riqueza cultural, uma vez que:

(...) o sistema educativo que, em cada povo, se forma para conservar e transmitir o patrimônio cultural, constantemente renovado e enriquecido através de gerações sucessivas, tende a desenvolver-se e complicar-se na medida em que aumentam as criações do espírito nos vários domínios da cultura e da civilização (2001, p. 33).

Caberia à educação e à cultura em geral a função de, no interim das cada vez mais diversificadas e complexas produções simbólicas, preservar e zelar pelo seu *locus* na vida social, acompanhar suas etapas evolutivas, seu percurso sistêmico, a fim de que fique claro “quais as instituições que se organizaram, prepostas ao fim de transmiti-la, já sistematizada, de geração em geração para assegurar a sua continuidade no tempo, a sua unidade, a sua duração e os seus progressos” (2001, p. 33).

Portanto, no entender de Azevedo, o labor intelectual e cultural deveria tratar de assentar o nível teórico ou filosófico capaz del conservar e avançar os preceitos na sociedade como um todo, os quais lhe servem de bússola para orientar-se em meio à complexidade crescente de suas próprias criações espirituais. Uma posição que claramente privilegia os setores sociais que dispõem dos recursos, materiais e espirituais, para viver a vida do espírito. Mas, além disso, nessa concepção reside também uma determinada compreensão da cultura orientada por certos valores que seriam isentos de motivação política. Sem essa orientação a cultura que poderia esclarecer as mentes poderia também levar-lhes à perdição. Caberia aos intelectuais, “fora e acima das classes”, como mencionei citando Azevedo, controlar a cultura e, conseqüentemente a sociedade, por meio de instituições específicas, entre elas a educação, a fim de evitar que no transcurso do desenvolvimento da sua vida cultural ela não venha a perder-se.

Um projeto intelectual coerente, na medida em que se debruça sob os elementos da cultura, é para Azevedo um projeto de formação e esclarecimento dos valores constitutivos de uma nação. Ele afirma:

“A cultura, nas suas múltiplas manifestações, sendo a expressão intelectual de um povo, não só reflete as ideias dominantes em cada uma das fases de sua evolução histórica, e na civilização de cuja vida ele participa, como mergulha no domínio obscuro e fecundo em se elabora a consciência nacional. Por mais poderosa que seja a originalidade que imprime à sua obra, literária ou artística, o gênio individual [sic] nela se estampa, com maior ou menor nitidez de traços, a fisionomia espiritual e moral da nação” (2001, p. 38).

Nisto se percebe a direta relação entre a cultura e o papel institucional da educação, como baluarte de sua preservação e aprimoramento. Nas palavras do autor:

“O interesse pela cultura e pelas coisas do espírito, em um dado povo, patenteia-se de maneira constante e iniludível, no trabalho a que a sociedade se entrega e no esforço que realiza, pelo conjunto de suas instituições escolares para educar os seus filhos, elevar o nível da cultura e estender a um maior número possível os benefícios da civilização” (2001, p. 40).

É evidente que o ímpeto por fazer chegar os padrões civilizatórios aos rincões e às pessoas deles mais privados não deve ser interpretado ingenuamente. Historicamente,

abundam os exemplos nos quais esse tipo de discurso serviu para justificar atrocidades sem igual. Contudo, esta obra se insere no bojo de uma determinada compreensão que na educação e no debate sobre a cultura fora predominante desde as primeiras décadas do século XX na história brasileira: a ideia de que havia no povo brasileiro um déficit cultural corrigível apenas através da educação. Para tanto, ela precisaria imbuir-se desse dever civilizatório, renovando os esforços já logrados e, segundo se pensava, teriam fracassado no seu intuito de educar o homem brasileiro.

Não irei deter-me na análise dos condicionantes psicológicos da formação do povo brasileiro, apontados e explorados pelo autor em uma vasta tipologia que compreende a primeira parte da referida obra. Considero mais coerente com minhas prioridades de pesquisa centrar o foco nas interpretações sobre a questão da cultura que ele traz, para que nas considerações se possa perceber a visão da história do Brasil inerente a essas interpretações. Em outras palavras, busco mostrar como Fernando de Azevedo sustenta uma análise da sociedade brasileira a partir de sua leitura da cultura no comportamento e no modo de vida das populações que habitavam o Brasil.

Neste sentido, ainda em *A cultura brasileira*, no capítulo intitulado *A vida intelectual – as profissões liberais*, Azevedo faz uma análise bastante negativa das condições para o florescimento cultural no país. Ele dá especial importância para a formação da intelectualidade colonial, destacando seu compromisso com instituições como os colégios e a Igreja. O autor apresenta uma nota de Gilberto Freyre, em *Sobrados e Mocambos* – que aliás data de 1936, poucos anos antes de Azevedo publicar sua obra – em que o renomado pensador pernambucano, a ilustrar a divisão e o caráter da educação fornecida pelos jesuítas aqui radicados, faz o seguinte comentário:

“A filosofia [aqui ensinada] era a dos oradores e a dos padres. Muita palavra, e o tom sempre o dos apologetas, que corrompe a dignidade da análise e compromete a honestidade da crítica. Daí a tendência para a oratória que ficou no brasileiro, perturbando-o tanto no esforço de pensar como no de analisar as coisas. Mesmo ocupando-se de assuntos que peçam a maior sobriedade verbal, a precisão de preferências ao efeito literário, o tom de conversa em vez do de discurso, a maior pureza possível de objetividade, o brasileiro insensivelmente levanta a voz e arredonda a frase. Efeito do muito latim de frade; da muita retórica de padre” (FREYRE apud AZEVEDO, 2001, p. 308).

Freyre, e Azevedo por seu intermédio, apontam que a herança recebida do catolicismo e da filosofia ensinada pelas instituições católicas na colônia, formaram o esteio de uma determinada mentalidade em que o debate e a investigação, desde longa data existentes nas universidades católicas da Europa, sempre tiveram no Brasil que contrastar e mesmo contrapor-se à dogmática da interpretação teológica cristã. Um conflito que, se não passou despercebido dos altos escalões intelectuais da Igreja em que polêmicas dessa sorte tiveram, não sem perdas às vezes irreparáveis, algum tipo de proliferação do contraditório, seguramente nas bases paroquiais em que de fato a formação pedagógica do povo dava-se pode-se dizer que quase com total exclusividade até o século XIX esta espécie de tolerância a abertura a novas ideias passou, salvo exceções aqui ou acolá, inteiramente ao largo de sua formação.

É mister compreender que Gilberto Freyre, juntamente a Fernando de Azevedo neste quesito, imbuí-se de demarcar temporalmente distinções entre o tempo colonial, pré-nacional, em que o Brasil estivera sob tutela da metrópole portuguesa, e o tempo novo da independência, de uma nação em formação, que procura se conhecer para resolver a discrepância que enxerga entre si e a Europa. É como se um complexo de inferioridade o tomasse conta, fazendo de sua herança histórica contas a tratar, dívida a quitar ou confissão a secretar.

Se durante a maior parte do período colonial a formação cultural instituída pela Igreja dá o tom retórico e clerical da mentalidade comum, Fernando de Azevedo aponta que as mudanças em curso no início do século XIX no Brasil, sendo a mais emblemática a independência, denotam o início de uma liberalização da vida social, com o crescimento de instituições culturais que procuram instigar os espíritos da época a olhar para além da tradição. Obviamente, esses câmbios, resultantes que eram de decisões de alta cúpula – como a mudança da família real e da sede do império português ao Brasil – não atingiam nem tinham a pretensão de atingir as classes baixas, a margem dessa produção cultural.

O êxito das reformas que sucederam está representado na abertura de universidade, faculdades e instituições diversas, com a finalidade de fazer confluir o antigo modo de vida das elites coloniais com o relativamente novo modo de vida das elites metropolitanas – na verdade, para essas elites não tratava-se de novidade – à luz das circunstâncias e condições impostas pela limitada estrutura social que o país oferecia, sofrendo por isso os percalços de não absorver como se queria o contingente da nova intelectualidade douta e culta.

Fernando de Azevedo chama essa transição de um “fracionamento da ‘unidade de cultura’”, em que gradualmente a cultura passou da mão da religião para as profissões liberais. Diz ele:

“A grande massa permanece estranha às novas instituições; torna-se mais numerosa e apurada a elite intelectual que se beneficia desses cursos; cresce o prestígio do título de bacharel e de doutor, para decair depois com a expansão quantitativa dos formados; e os cursos novos, já por não terem tomado, no seu desenvolvimento, feição eminentemente prática e profissional, já por falta de instituições destinadas à filosofia, à ciência e aos estudos desinteressados, tornaram-se focos de inquietação intelectual e viveiros de jornalistas e políticos, letrados e eruditos” (2010, p. 314)

O autor destaca que, dessa maneira, a questão da formação cultural “continuou a seguir a linha de seu desenvolvimento normal, como um distintivo de classe” (idem, *ibidem*, p. 314). De praxe, não acompanhou a vinda dos novos periódicos e circulações literárias, e a criação de legítimos exemplares autóctones, cheios de ideias modernas se bem que repetidores de discursos por vezes já fora de moda na Europa, alguma forma de subversão das relações sociais. Curiosamente, aquelas manifestações em que se processaram verdadeiras demonstrações populares de resistência, como em algumas rebeliões no período da Regência e posteriormente em revoltas contestatórias no novo regime republicano como no caso de Canudos, suas pautas, quando não explicitamente reivindicam a volta de relações típicas da tradição colonial – a referência à Igreja e à monarquia – as tomarão como contraposições ao regime opressor da hora, incorporadas politicamente no republicanismo e na modernização “pelo alto”.

Tomam-se esses apontamentos a fim de mostrar que as desigualdades que permeiam a sociedade tiveram também nas reflexões desse importante estudioso da cultura que foi Fernando de Azevedo o destaque que acreditou caber-lhes dar: uma leitura sem sombra de dúvida liberal, num esforço por descrever essas desigualdades para, por fim, interpretá-las a partir da noção de que a cultura é obra da elite, ainda quando providenciada benevolmente e seletivamente aos marginais. Assim, o lugar do intelectual segue sendo o do compromisso com as estruturas dominantes, sejam coloniais, monárquicas, republicanas ou modernizantes, visto que o fulcro mais dinâmico desse tipo de trabalho, o de estudar a vida social e cultural e sobre ela refletir, só se conseguiria, Azevedo afirma, mediante o espírito crítico que se difundiu culturalmente a partir do

Estado Novo. Outra vez aparece a marca da mudança social por cima, obra das elites. Para ele:

“(…) só depois da Revolução de 1930 é que se intensificam essas trocas econômicas e culturais, se criam novos valores e se rasgam novas possibilidades à literatura, que, em vez de se limitar a distrair os ricos, se embebe na atmosfera social, toma consciência dos problemas locais e passa a corresponder mais vivamente às necessidades espirituais do país” (2010, p. 347).

Em sintonia com essa visão, a interpretação que faz da relação entre a formação cultural no Brasil e o lugar privilegiado que recebera historicamente a literatura no país testemunha uma leitura comprometida com a ideia de que a ausência de elaborações racionais, filosóficas ou científicas, denota a baixa capacidade do brasileiro médio (nisso incluindo as elites) de abstrações mais refinadas. Por mais detalhada que seja a análise de Fernando de Azevedo sobre a literatura brasileira – ele é deveras cuidadoso tanto no método quanto nos conteúdos de sua exposição – ficam de suas ponderações a mensagem clara de que, por ter sido a literatura “o primeiro elemento, o mais persistente, o mais forte e o mais expressivo, de nossa cultura” (2010, p. 349), considerada pelo povo como “um dom esquisito que a natureza atribuía a certos indivíduos, talvez como compensação, por lhes negar capacidade para coisa mais construtivas e consistentes” (AMADO, 1939 apud AZEVEDO, 2010, p. 350), sofreria o brasileiro de condições culturais incompatíveis aos países ocidentais, onde a ciência já contrabalançava pela via da razão os excessos emocionais da literatura. Fernando de Azevedo chega mesmo a dizer que:

“A tendência acentuadamente literária de nossa cultura, criando um enorme desvio angular entre o espírito literário e o espírito científico, nunca permitia cultivar de conjunto essas duas flores do espírito humano. (...) A reação individualista, com as suas explosões de rebeldia, o gosto da arte pela arte ou da arte cultivada por si mesma e despojada de sua função social, a inexistência da profissão de escritor e a hostilidade e prevenções com que passaram a olhar-se as letras e a política, concorreram notavelmente para esse dissídio, fazendo oscilar a classe dos intelectuais entre dispersão na boemia literária ou por cenáculo ou tertúlias, e a reserva de um orgulho altivo que acabava por vezes em completo isolamento” (2010, p. 376).

Contudo, entrevejo nesta recapitulação minuciosa do autor uma crítica social de grande relevância à época. Há que ter cuidado para não cometer um anacronismo em nome de uma leitura igualmente crítica ainda que atualizada, sob pena de sucumbir ao invés de suportar a datação que a toda obra cabe. Feita essa ressalva, quero salientar que a reflexão do autor não deixa de mostrar em que contexto a discussão sobre a cultura informa o esforço feito pelas elites brasileiras para entender o *popular*. Não é possível conceber o Brasil como um país sem dar-se conta de seu povo. O impasse apontado por Marilena Chaui, como já foi mencionado, que chega a representar um “fantasma” no ideário burguês nacional, ganha corpo em uma reflexão como a de Fernando de Azevedo sobre o pensamento social. Ainda que séria e fundamental no tocante à compreensão histórica, esta reflexão segue sendo uma leitura desconectada da realidade do povo e fornece uma caricatura do que seja popular. Isto por duas razões. Primeiro, por não se contrapor politicamente à ordem social vigente, na qual inevitavelmente se embala. Segundo, por não conseguir a adesão do povo, alcançável mediante a militância por suas causas. A junção desses dois condicionantes será objetivo dos movimentos de cultura popular, a despeito dos seus próprios percalços e desilusões.

Por fim, destaca-se que o processo de formação da intelectualidade moderna, isto é, da formação das elites responsáveis pela condução do Estado em sua natureza burguesa, no Brasil não adquiriu o caráter de ruptura com uma ordem pré-existente e anti-moderna, como denota Ortiz (1991) sobre as relações culturais entre aristocracia e burguesia na Europa e em especial na França. As “fragmentações” na cultura, para usar um termo de Fernando de Azevedo, que não obstante mantêm inteiras as unidades culturais históricas, conseguiram precaver e salvaguardar contra revoluções mais profundas os segmentos sociais mais diretamente vinculados ao poder, fazendo uma simbiose política entre os esteios da velha e da nova sociedade – o latifúndio e a indústria – cujos mentores proprietários souberam empreender com boa dose de sustentação intelectual por parte dos críticos que se debruçaram a pensar os rumos do país. Ainda que o mote de muitos desses fosse o popular, no sentido do povo, tão misterioso quanto fragmentário em um país de dimensões continentais, o ponto que dá unidade a seu pensamento muitas das vezes não estava identificado com um projeto construído pelo próprio povo.

Conforme aponta Chaui (2011), um projeto distinto do popular é concebido por Gramsci, o nacional-popular. O cerne de sua diferença com relação à visão do popular usualmente endossada pelas visões nacionalistas, como a de Azevedo, é que propõe a

construção de uma contra-hegemonia ao totalitarismo da política nacionalista, particularmente quanto à sua reivindicação e uso do Estado para fins avessos aos interesses populares. Esta distinção faz do projeto nacional-popular um artifício histórico das camadas populares, ao invés de um instrumento exclusivo da nação nos termos da hegemonia burguesa, já de posse, por assim dizer, do Estado. Tanto que, como lembra Chauí, Gramsci foi, nas décadas de 10 e 20, um adversário do nacionalismo, que para ele não passava de um “confucionismo diletante”. Como aponta a autora, somente mais tarde é que “o nacional-popular é elaborado por ele [Gramsci] para fazer frente à cultura fascista” (2011, p. 132).

Chauí assinala mais um aspecto importante sobre a cultura, particularmente se compararmos o que diz em relação à visão sobre a cultura em Fernando de Azevedo. A autora utiliza de um trabalho de Raymond Williams, no qual este estudou os câmbios de significado de certos termos na literatura em geral depois do século XVIII, século das primeiras revoluções burguesas. Conforme aponta o estudo, um termo que mudou bastante foi cultura. Etimologicamente originária das palavras latinas *cultus* e *colere*, o termo cultura estava associado num primeiro momento ao cultivo e ao cuidado com o que advém e se desenvolve naturalmente, como as plantas e os animais. Neste sentido, cultura é sinônimo de natureza ou interioridade humana, contra a exterioridade artificial da civilização, como no romantismo filosófico a que se contrapõe o culturalismo ou como nas primeiras acepções da cultura destaca por Azevedo. Num segundo momento é que a cultura “passa a ser vista como *medida* de uma civilização” (2006, p. 137).

Chauí identifica duas vertentes que desenvolvem a partir deste segundo momento uma reflexão sobre a cultura: a primeira, idealista, é representada por Hegel que a enxerga como Espírito mundial em desenvolvimento, e a segunda, materialista, representada por Marx, que a concebe como o conjunto de relações sociais determinadas historicamente por sujeitos concretos mediante condições materiais. Embora ambas partam de uma visão “histórica” e, em certo sentido, “antropológica” da cultura (esta última sendo a tônica da concepção dos movimentos de cultura popular), é na especificidade política com que concebem a cultura que se distinguem, asseverando a oposição entre o que se identifica e o que não se identifica com o povo. Para a autora:

“Em sentido restrito, isto é, articulada à divisão social do trabalho, [a cultura] é a posse de conhecimentos, habilidades e gostos específicos, privilégios de classe, diferenciação entre ‘cultos’ e

‘incultos’ que determina, a seguir, a divisão entre cultura popular e não-popular. A primeira, porque próxima da natureza e da sensibilidade aprisionada na repetição, nos mitos e nas tradições encontrar-se-ia mais próxima da “barbárie”, enquanto a segunda seria a ‘civilização’” (2011, p. 138).

Esta separação é o principal problema da sociedade à medida que busca se compreender e realizar historicamente, visto que mesmo dividida e fracionada, ainda assim, “precisa encontrar em si mesma sua própria origem, não podendo recorrer a princípios naturais, divinos e conscientemente racionais para determiná-la” (2011, p. 141). Trata-se de um problema que segue aberto, mesmo se recuperando a história em nome do povo, como faz Azevedo no caso brasileiro, pois, em nome do popular, se dissimula a existência do não-popular *como força social que lhe opõe*, usando para isso de instituições sociais, entre elas o Estado.

Passo agora a examinar a reflexão sobre a cultura feita por outros intelectuais que também guardaram forte relação como o Estado: os pensadores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB).

1.4. O Instituto Superior de Estudos Brasileiros³ e o lugar da cultura

As ideologias⁴ no pano de fundo do debate político brasileiro durante as décadas de 1950 e 1960 não se comprazem a uma fácil e rápida definição. Ainda os nomes de seus principais articuladores possam ser elencados e catalogados com relativa presteza, cabendo para isso o trabalho historiográfico no campo das ideias e do pensamento social, há mais do que um punhado de linhagens político-ideológicas em disputa quando se examina a conjuntura neste período que conformou o denominado populismo. Creio que seja razoável dizer, não sem alguma ambiguidade, que no bojo das ideologias em

³O Instituto Superior de Estudos Brasileiros reuniu de 1956 a 1964 um conjunto de intelectuais voltados à elaboração da ideologia nacional-desenvolvimentista. Apesar deste proposto comum, endossavam posições políticas que iam da extrema-direita à esquerda, o que levou a saídas e mudanças de curso político na formação que oferecia enquanto instituição pública.

⁴Refiro-me, sobretudo, às ideologias professadas por intelectuais do ISEB. Neste caso, vale notar, que apesar da palavra ideologia ter adquirido uma positividade comum entre seus pensadores e bastante atípica para o termo (Toledo, 1982), o debate em torno de seu significado a fez um guarda-chuva conceitual pouco eficaz, incapaz de evitar dissidências.

construção há uma disputa muito mais interna pelos rumos da sociedade brasileira. A ambiguidade, naturalmente, se põe mediante o fato de que ideologias são construções sociais com finalidades explicitamente políticas. Defendem esta *ou* aquela posição. No caso do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), a elaboração da *ideologia do desenvolvimento nacional*, que se tornou um problema central da instituição, não conflitou uma posição política única, mas várias, como várias também eram as suas orientações políticas. Essa multiplicidade de visões ideológicas se refletiu, do mesmo modo, na maneira de o instituto olhar para a cultura e, particularmente, sua relação com a consciência. Paulo Freire (1979) mesmo qualificou intelectuais do ISEB como os criadores do termo “conscientização”⁵.

Mesmo assim, o período populista, comporta no seu seio uma relativa dualidade, como aponta Beisiegel (1982): ora se coloca do lado dos exploradores e da oficialidade instituída, ora se posiciona favorável às classes populares e suas demandas. A análise cuidadosa desse fenômeno político e social requer abster-se de conclusões simplistas que presumam o poder completo e absoluto desse discurso, reduzindo a pressão popular a mero joguete político e desmerecendo suas mobilizações. Na verdade, como sempre é o caso em política, há nessa pressão uma força que atua e interfere no curso dos acontecimentos históricos, aos quais o populismo teve inevitavelmente de responder. Se o trágico desfecho dos governos populistas de década de 1960, notadamente o de João Goulart, sagrou-se com o Golpe de 1964, é preciso lembrar que esse desfecho não estava anunciado, como demonstram em geral as leituras dos intelectuais da época. Acreditava-se que o país caminhava para a democratização da sociedade. Advogar o contrário, *a posteriori*, não me parece passar de um anacronismo.

O que cabe dizer é que a situação política tal como ela se apresentava exigia o aprofundamento das mudanças sociais. A política populista, por si só, com os governos procurando atender a dois polos contraditórios e antagônicos, capital e trabalho, não conseguiu sustentar-se à medida em que teve freado o avanço do empoderamento da classe trabalhadora. Se se deixar de lado as exegeses de caráter puritano, é possível enxergar esta posição amadurecendo-se em certos setores da intelectualidade progressista da

⁵ Embora os isebianos tenham cunhado e elaborado sobre a conscientização, a informação de Freire refere-se especificamente ao nascimento do termo, não do conceito, que, como mostrarei, teve muitos outros elaboradores.

época, inclusive entre pensadores que depois seriam rotulados de populistas, como os membros do ISEB e até mesmo Paulo Freire. Mesmo assim, com vistas à superação da ordem social vigente, as limitações teóricas persistiram naquele período na perspectiva do isebianismo e em seu campo de influência, uma vez que eram, em alguma medida, comuns a esses intelectuais.

Dessas críticas, alguns dos membros do ISEB certamente representam o populismo como expus no parágrafo acima. Um exame das posições filosóficas e políticas adotadas por certos nomes do Conselho Consultivo do Instituto, como a que faz Toledo (1982) por exemplo, mostra a existência de uma ala abertamente conservadora. Nomes como Miguel Reale e Djacir de Menezes, que endossavam a visão de que para se implantar a democracia no Brasil seria necessário a existência de um Estado forte e autoritário, que deveria formar e ter entre seus quadros intelectuais capazes de apontar o caminho para a criação de instituições sociais democrático-liberais desde o conjunto de seus aparatos. Contudo, o ISEB contou também com uma forte e, com o passar dos anos, crescente ala democrático-progressista. Alguns dos pensadores dessa ala foram particularmente importantes na formação intelectual de Paulo Freire, sendo mais diluída essa influência nos movimentos de cultura popular em geral.

Cabe destacar que a contribuição isebiana ao pensamento da cultura desenvolve e aprofunda o debate cultural e as variadas formulações do que está aqui se chamando de culturalismos, os quais passaram a dar o tom da crítica social brasileira. Mas, ao mesmo tempo, a reflexão isebiana é herdeira de uma abordagem da cultura que busca sustento em pensadores mais ou menos liberais, que se posicionam dentre as categorias ilustrada ou romântica como bem mostra Chauí (1993), e que deu sustentação a uma visão do povo e das massas apartada do que estes pensam e como pensam; nem mesmo Álvaro Vieira Pinto escapa a essa condição. E a razão é a seguinte: não escrevem e pensam com o povo, apesar de escreverem e pensarem para ele. É verdade que almejassem instigar e não propriamente proporcionar uma ideologia ou um pensamento das massas, evitando o elitismo. Porém, as dificuldades de realizar um trabalho de formação com as camadas sociais mais pobres desde um órgão estatal centralizado, que não ia ao encontro dessas populações, manteve o pensamento isebiano distante da consciência do povo.

1.4.1. Roland Corbisier

Roland Cavalcanti de Albuquerque Corbisier foi um filósofo de grande destaque no meio isebiano e da filosofia brasileira em meados do século XX no Brasil. Ele ocupou a posição de diretor executivo do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) desde a fundação do instituto até o seu fechamento em 1964. Publicou diversas obras durante o período em que esteve à frente da instituição, entre trabalhos de sua autoria e traduções. Dentre os pensadores do ISEB, talvez figure – juntamente com Álvaro Vieira Pinto – entre os expoentes cujo trabalho mais esforço fez em favor da uma leitura radicalizada, mas ao mesmo tempo conciliatória, entre o legado culturalista e a ideologia do desenvolvimento nacional, elaborada pelos intelectuais do instituto para servir de baluarte ideológico dos governos populistas.

A obra de maior destaque de Corbisier nesse período é *Formação e problema da cultura brasileira*. Trata-se de um compêndio de duas conferências proferidas nas instalações do então Ministério da Educação e da Cultura, no Rio de Janeiro, entre os anos 1955 e 1956, a primeira conferência intitulada “Situação e Alternativas da Cultura Brasileira” e a segunda sendo homônima ao título do livro. Ambas as conferências foram ministradas em cursos e cadeiras relacionados ao estudo da Filosofia no Brasil promovidos pelo ISEB.

Na abertura da primeira conferência, Corbisier expõe os preceitos pelos quais se orienta sua investigação da cultura. Ele advoga para ela status científico, assentada em bases filosóficas, mais especificamente epistemológicas, das quais estrai uma definição da concepção de cultura propriamente dita. Tal definição guarda uma característica particular: ela se explica com o recurso de prerrogativas metodológicas que fazem da cultura objeto de pesquisa, de modo que tais prerrogativas pavimentem os caminhos para uma definição científica da cultura propriamente dita e que difere significativamente de outros ramos da ciência. Neste sentido, o autor faz uma distinção similar ao que já encontramos em outros pensadores culturalistas, em que se difere o *status* científico das descobertas ou conclusões das ciências exatas ou da natureza, daquele procurado ou delegado às “ciências da cultura”.

Ao seu ver, estas se deparam com objetos de mais delicada delimitação epistêmica, que muitas vezes não conseguem ou conseguem de modo muito limitado ter uma mediação objetiva com a realidade estudada. O mote da questão sobre como e porque

delimitar a ciência nesta tripartição entre ciências exatas, da natureza e da cultura, assenta-se nas condições do espírito – portanto, do sujeito – dispor-se a examinar de modo rigoroso a si mesmo. Esta disposição condicionada seria, no âmago das ciências da cultura, impelida a valer-se de recursos singulares, a remeter à linguagem como base de exploração e elaboração. Posição que, efetivamente, equivale a dizer que o domínio da cultura é o domínio da palavra e do discurso, dialogando com o saber produzido por outras áreas da ciência, mas operando no limiar do espaço rotineiro, no território em que os saberes já possuem certa sedimentação valorativa. Para o autor:

“Nas ciências matemáticas e lógicas, por exemplo, é possível socorrer-se de figuras, de esquemas e de fórmulas, que prendem o espírito aos objetos a que as palavras se referem, facilitando a inteligência dos raciocínios e das demonstrações. Nas ciências da natureza, a experiência e o prova mantêm o espírito em contato permanente com o real, impedindo-o de extraviar-se e perder-se nas construções puramente lógicas, no jogo das ideias e armações conceituais. Nas ciências da cultura, porém, esse confronto, essa acareação com o real nem sempre é possível, sendo, às vezes, totalmente impraticável. Privados dos correlatos objetivos, cuja presença, no campo da consciência, permitiria a aferição de nossos conceitos e construções ideais, ficamos condenados a elucidar o sentido das palavras por meio de outras palavras, que nos remetem sucessivamente a objetos ou experiências que nos são mais familiares e cuja significação já se tornou clara para nós, incorporando-se ao patrimônio das coisas que julgamos conhecer” (CORBISIER, 1956, p. 10).

Assim, a uma investigação científica da cultura caberia o exame dos juízos sobre o conhecimento, de modo a exercer, criteriosa e criticamente, uma avaliação das condições pelas quais a experiência do conhecimento se faz possível, destrinchando os significados inerentes a expressões já conhecidas. Diferentemente das ciências exatas e da natureza, nas ciências da cultura os objetos são determinados pelas características próprias dos sujeitos que os apreendem, não ao nível da individualidade, mas sob a aferição daqueles elementos próprios da capacidade humana que confere universalidade à experiência investigativa ou cognitiva. Referindo-se a Ortega y Gasset, o autor assevera que entende por ciência a construção *a priori* de critérios por meio do quais se interpreta a realidade empírica. Posição, aliás, que lembra Kant e sua influência sob o culturalismo.

Contudo, o caráter apriorístico das bases que fundamentam o conhecimento da cultura não significa que nele deixe de ser importante a experiência ou que não estejam

nela os elementos que subsidiam a confirmação ou refutação dos critérios aplicados no exame científico. Mas a validação ou refutação possibilitada mediante esse exame não corresponde à demonstração de novos objetos, mas permite, uma vez que “não partiremos de uma definição abstrata desse objeto, que é a cultura, (...) procuraremos chegar ao seu conceito pelo método que caracteriza a filosofia concreta” (CORBISIER, 1950, p. 11-12).

A síntese que pretende Corbisier parece estar em apreender pela experiência empírica uma leitura dos elementos culturais para torná-los objeto de uma reflexão filosófica sobre seus significados no cerne do ambiente que os constitui. Assim, a experiência no campo da cultura é tida como via de acesso, meio pelo qual se reporta e com o qual são criadas condições para o homem elaborar sentidos próprios da investigação sobre os objetos culturais. Segundo afirma:

“O que importa, porém, nos objetos culturais, não é o suporte material, mas o sentido, a significação de que são portadores. Para um analfabeto, por exemplo, um texto escrito nada significa, como nada significa para nós um texto escrito em língua que desconhecemos. Compreender um objeto cultural não é, portanto, verificar ou reconhecer a matéria de que se constitui, mas desentranhar a interpretar a significação impressa ou contida nesse suporte material” (CORBISIER, 1950, p. 15).

Corbisier sustenta que as interpretações possíveis que permitem desnudar os elementos culturais, na medida em que remetem a objetos próprios, são, tomando do empréstimo do termo hegeliano, *objetivações do espírito*. Os elementos que formam este objeto são conhecidos por referência ao objeto material que serve de sustentação a suas representações e, por isso, passam a existir *para os homens* mediante o contato com tais objetos. O filósofo chega com esta linha de raciocínio a conceitualmente associar, na mesma esfera da cultura e dos objetos culturalmente produzidos, as obras produzidas por determinada cultura e o contexto histórico e social onde elas surgiram; como os exemplos da cultura de Machado de Assis e a cultura grega, indissociáveis do meio de onde nasceram. A objetivação da cultura é, portanto, representação de uma forma social de expressar padrões e normatizações latentes na formação de quem produz as obras culturais.

Deste caráter objetivo da cultura, passível de ser apreendido nos objetos propriamente culturais, dá-se abertura para pensar o seu caráter subjetivo. Corbisier considera que as culturas, enquanto conjunto de significações elaboradas e representadas

pelos povos, são também marcas simbólicas das coletividades que as erigem no curso da história. Não são representações de uma realidade metafísica, mas testemunham a história, do modo de vida, os embates e as proposições discursivas, pictóricas, estéticas – numa palavra, espirituais – desses povos. Assim, elas são guardiãs de uma *lógica* que lhes é autêntica, um princípio próprio de sua constituição. Ele diz:

“Não partimos de uma hipótese metafísica, nem da gratuita atribuição de uma ‘enteléquia’ às culturas, mas do reconhecimento de que as culturas crescem e se desenvolvem *como se* obedecessem a inspiração única, a uma lógica interior, a um princípio que articula, unifica e torna coerentes as suas manifestações” (CORBISIER, 1956, p. 17).

A fundamentação teórica que Roland Corbisier utiliza para sua concepção de cultura rejeita os caminhos materialista e idealista. O primeiro porque, a seu ver, supõe o estatuto científico de uma tomada de posição *a priori*, como aponta retomando semelhante posição de Sartre. O segundo porque representa ideologicamente o intuito falsificador de certas classes econômicas, que pretendem através dessa filosofia escamotear os fatos históricos e reais constitutivos dos processos e modo de produção econômico. O autor afirma que sua posição aproxima-se da tese das totalidades culturais de Max Weber, dizendo que “cada cultura, ou melhor, cada época da cultura prepondera – preponderância essa que caracteriza a época, constituindo seu traço específico – um aspecto da tonalidade cultural” (1956, p. 20). Essa unidade cultural, que é histórica, fornece as bases para que o processo econômico que sustenta e garante a continuidade da existência social possa criar determinações as quais corresponderiam, no que Corbisier chama de escala fraseológica, a contrapartida supra-estrutural e ideológica que corresponde a este processo.

Aqui cabe um importante destaque: essa posição é muito semelhante à de Paulo Freire no início dos anos 60, tanto no que tange a sua visão de que as culturas não existem desligadas de uma unidade em que algumas sobressaem como dominantes – a noção de época histórica – quanto no que diz respeito à sua visão do desenvolvimentismo econômico. Para ambos, a lógica interna da totalidade cultural, em que o jogo das determinações não apenas humanas, mas também naturais, faz percorrer o curso da história de maneira a revelar suas demarcações constitutivas e também de seus processos de superação (Paulo Freire diria transição), são conhecidos *a posteriori*, nunca abarcando

de fato o todo, sempre havendo espaço para se considerar a dimensão misteriosa que caracteriza as épocas históricas e as razões do predomínio desta ou daquela conformação cultural: “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” (1956, p. 21).

O ponto nevrálgico do culturalismo corbisieriano está em apresentar a cultura como um constructo de sociabilidades que se organizam em torno de determinadas estruturas que possuem profundo efeito para sua manutenção. Essas estruturas ora são dotadas por seus membros de legitimidade e autenticidade, nos casos de sociedades que alcançaram no curso do seu desenvolvimento histórico uma identidade com o seu ser ou uma consciência-de-si, ora seus membros fazem delas formas de legitimar protótipos simbólicos e/ou culturais estrangeiros, no caso das sociedades colonizadas.

Corbisier visa sustentar, com essa argumentação, que o Brasil vive particularmente um momento intermediário no que diz respeito ao estado colonial: nem é colônia de um país estrangeiro como fora no passado e como ainda o são países da África e da Ásia, nem pode-se dizer que, enquanto sociedade, já tenha alcançado um nível sólido de estruturação de uma identidade própria, autêntica. O Brasil ainda é um ser-para-o-outro no que diz respeito ao modo como a sociedade brasileira enxerga a si mesma. E a solução apontada por Corbisier está em direcionar atenção para a construção de um projeto nacional; para fazer da sociedade brasileira, no curso de industrializar-se, uma nação que conformasse uma totalidade cultural autodeclarada e reconhecida.

Ele recorre a Hegel para explicar as razões da alienação do homem colonial, mais especificamente à conhecida dialética senhor-escravo. Vale notar que os movimentos de cultura popular também recorrem, em muitos casos, a esta conceituação hegeliana, inclusive Paulo Freire, embora só a partir da *Pedagogia do Oprimido*. A referência a Hegel por parte de Corbisier visa ampará-lo para caracterizar a condição do homem colonial como mero instrumento (citando Heidegger) dos interesses, valores e modos de organização social (técnica, econômica e militar). Curiosamente, a superação desse estado de ser do colonizado é atribuída, tão somente, a uma “reviravolta dialética” (1956, p. 31), confirmando a crítica de Toledo (1985) aos isebianos de que não apontariam abertamente, senão pontualmente as forças motrizes da transformação histórica.

Mais interessante ainda é ver que o fator social capaz de levar o colonizado a romper com a lógica do colonizador, o escravo revoltar-se e libertar-se economicamente

e culturalmente do senhor, é algo dado, ainda que a revelia de sua vontade, pelo próprio senhor: a “*tese* democrática da igualdade fundamental dos homens” (1956, p. 31). Isso porque a importação ou, em termos corbiserianos, a transplantação do elemento cultural ideológico dos valores dominantes traz, inconscientemente, os valores históricos democráticos da metrópole, que animam os colonizados a reagir com maior consciência ao domínio do colonizador.

De certo modo, isso significa dizer que a própria reação do oprimido ao opressor é fruto de elementos vindos da metrópole. Entre as imposições de valores e delimitações do “ser” do outro, o colonizado, que são trazidas pelo sujeito em questão, o colonizador, está a ideologia em cujos alicerces culturais se encontra a *democracia*. Ou seja, há nos valores importados o germen, como diz Corbisier, ou o valor que possibilita ao colonizado tomar consciência de sua condição histórica. Percebe-se que a contradição entre colonizador e colonizado é, também, contradição de valores, e mais, de valores que tem seu nascimento, em última instância, no berço cultural e civilizatório do colonizador. Não se contrapõem entre si os valores do colonizado e do colonizador com o mesmo grau de radicalidade.

Essa visão ganha mais força conforme, ao longo do texto, entre as menções ao caráter pouco relevante da presença indígena para resistir culturalmente à dominação, Corbisier cita outro autor isebiano, Guerreiro Ramos. Na referência, Ramos entrevê positivamente no processo colonizador a transplantação cultural dos valores estrangeiros e exógenos, pois com ela “saltamos várias etapas de desenvolvimento”, chegando com isso a passar “para o plano da história europeia” (RAMOS, In: CORBISIER, 1956, p. 37). Ao mesmo tempo, Corbisier contesta a posição defendida por Guerreiro Ramos de que a independência nacional trouxe alguma clareza quanto à natureza política da transplantação cultural. Corbisier vai na direção oposta. Lembrando de que o processo de emancipação deu-se por decreto do príncipe regente da casa imperial portuguesa, ele assevera que situação permaneceu no mesmo estado de dependência econômica e intelectual, ditado pelo consumo de produtos importados.

Parece que Corbisier não consegue de desprender de uma certa ideia vaga do que de fato estaria historicamente sendo gestado pelas contradições da condição colonial. Admitindo a existência no quadro de intelectuais brasileiros que fossem capazes de vislumbrar tal condição de dependência – nomes como Silvio Romero e Oliveira Viana, aqui já estudados – ele, no entanto, dá pouca importância no curso da história das ideias

e dos valores a configuração das condições propícias para um câmbio estrutural nos padrões culturais e valorativos da sociedade. Primeiro, porque considera exceção um modo de pensar que, como mostrou-se, se não fora a toda hora hegemônico, circulou entre as principais rodas de poder das elites. Segundo, por considerar o despertar da consciência nacional “não ocorre arbitrariamente, nem resulta do capricho de indivíduos ou de grupos isolados, mas é um fenômeno histórico que implica e assinala a rutura (sic) do complexo colonial” (1956, p. 41). Embora estivesse correto em assinalar fatores internos e externos relevantes para esse advento, como já se disse, predomina na sua análise o peso de câmbios provocados desde fora, marcadamente as mudanças na economia. A atenção dispensada aos movimentos internos que contribuíram com esse processo de resistência cultural é menor, provavelmente resultado do desejo de equiparar o Brasil às sociedades europeias por ter sido colonizado, de certo modo transformando uma herança em dívida.

No início da segunda conferência, Corbisier explicita o que entender por “cultura brasileira”. A posição é próxima da que adota Fernando de Azevedo, ainda que isso não seja mencionado pelo autor:

“Ao empregar a expressão ‘cultura brasileira’ de cuja formação nos vamos ocupar, não nos queremos referir apenas aos aspectos intelectual e artístico, religioso, literário ou científico de nossa cultura, mas à totalidade das manifestações vitais, que, em seu conjunto, caracterizam e definem o povo brasileiro. A palavra é por nós empregada no mesmo sentido em que os franceses costumam usar a palavra civilização, com a qual designam o objeto próprio da história, seja de toda a humanidade, seja a de cada povo em particular” (CORBISIER, 1956, p. 53).

Para Roland Corbisier, a própria reação do oprimido ao opressor é fruto de elementos vindos da metrópole. Entre as imposições de valores e delimitações do “ser” do outro, o colonizado, que são trazidas pelo sujeito em questão, o colonizador, está a ideologia em cujos alicerces culturais se encontra a *democracia*. Ou seja, há nos valores importados o gérmen, como diz Corbisier, ou o valor que possibilita ao colonizado tomar consciência de sua condição histórica. Percebe-se que a contradição entre colonizador e colonizado é, também, contradição de valores, e mais, de valores que tem seu nascimento, em última instância, no berço cultural e civilizatório do colonizador.

1.4.2.Álvaro Vieira Pinto

À frente do Departamento de Filosofia do instituto, Álvaro Vieira Pinto tornou-se logo um dos baluartes do pensamento nacional desenvolvimentista. Filósofo, suas contribuições teóricas e/ou filosóficas versavam nos campos da economia, a sociologia, a ciência política, com incursões significativas na educação (sobretudo para Paulo Freire). Dedicou-se a refletir sobre o projeto desenvolvimentista, a pensar e se posicionar a respeito de qual o seu sentido histórico e de afirmar qual direção o desenvolvimento nacional deveria seguir a fim de atacar e remediar os problemas políticos estruturais da sociedade brasileira. Neste sentido, suas preocupações e ponderações extrapolam em larga medida a esfera econômica ou mesmo do desenvolvimento econômico. Está mais preocupado em convergir em direção às questões sociais do país que se passíveis de se identificar e corrigir a partir de uma mudança profunda no modo de pensar da sociedade em geral e particularmente das elites que o dirigem. Essa mudança de concepção geral no pensamento social Vieira Pinto identifica em um dos seus primeiros livros como sendo a formação de uma *ideologia do desenvolvimento nacional*⁶.

Ele sustenta que “a ideologia do desenvolvimento tem que proceder da consciência das massas” (1958, p. 32), e que

“(...) a condição para que surja a ideologia do progresso nacional é mais do que a simples justaposição das classes dirigentes e do povo, (...) é a existência de quadros intelectuais capazes de pensarem um projeto de desenvolvimento sem fazê-lo à distância, mas consubstancialmente com as massas” (1958, p. 33)

O que Vieira Pinto chama de ideologia está ligada ao modo como entende a natureza e a formação da consciência. Conforme aponta em *Consciência e Realidade Nacional*, embora a unidade social dos grupos sociais, no plano da consciência (e pode-se dizer também no plano cultural) responde necessária e primariamente à “comunidade de fundamento econômico em que repousam [esses grupos]” (PINTO, 1960, p. 19), isso não se dá de forma imediata ou reflexa. Em outras palavras, a formação da consciência social não decorre diretamente do seu modelo econômico, mas precisa de outras

⁶ Em 1969, Álvaro Vieira Pinto veio a publicar, em *Ciência e existência*, um capítulo contendo especificamente sua definição de cultura. Cabe ressaltar, no entanto, que esse período é posterior à sua atuação no Instituto Superior de Estudos Brasileiros.

instituições da vida coletiva ou comunitária para acontecer. Essas instituições mediam diferentes perspectivas da realidade, todas elas representando uma determinada posição de onde enxergam o real – posições ocupadas tanto por indivíduos quanto por coletividades. Neste sentido, não existe para Vieira Pinto consciência apartada de sujeitos. Ela é sempre consciência de alguém ou de algum grupo e se organiza a partir de um *modo de ver* as coisas, instigado pelos problemas que afetam diretamente as vidas em jogo e sobre os quais se debruça. Neste sentido, afirma:

“(...) todo ponto-de-vista está necessariamente carregado do condicionamento posicional, (...) a distinção fundamental entre as formas de consciência da realidade não é aquela que resulta da diversidade de colocação em face do real (...) mas é aquela que depende do maior ou menor grau de clareza na representação do condicionamento que afeta toda posição, qualquer que seja” (1960, p. 23).

Vieira Pinto sustenta que o desenvolvimento tem por eixo agregador a unidade nacional. A unidade nacional corresponde ao esforço racionalizado e crítico de elites pensantes por açambarcar o condicionamento de uma sociedade, todos os aspectos históricos que atravessam sua constituição, e postular o que fazer a partir desse posicionamento. É uma análise que necessita acautelar-se contra dois perigos em especial: “a suposição, a que aludimos, de que só alguns países tenham o poder de realizar a revolução emancipadora.” (PINTO, 1960,p.96) e “a afirmação de que o desenvolvimento de um país subdesenvolvido tenha de ser feito por outro que esteja em condições de pleno desenvolvimento.” (PINTO, 1960,p.98).

Coerente com seu nacionalismo, o que Vieira Pinto chama de desenvolvimento é claramente uma revolução social de caráter nacional. Ele até admite limitada abertura econômica, mas insiste na independência em relação aos demais países. E advoga pelo *desequilíbrio das instituições*, rechaçando o espontaneísmo, dizendo que “desenvolver-se é introduzir nesse real em repetição contínua novos fatores causais, a fim de gerar o *mais-ser-do futuro* em relação ao *ser do presente*.” (idem, ibidem,p. 99); posição que, como se poderá ver, guarda semelhanças com Paulo Freire, a quem claramente influenciou.

Como é de se esperar, Vieira Pinto enxerga na educação um baluarte para o trabalho intelectual com o que denomina de massa ou povo. Neste sentido, a cultura

cumpre para ele um papel fundamental de reunir as questões relevantes ao desenvolvimento nacional. Nas suas palavras:

“A substância efetiva da educação exigida pela fase em que se encontra o processo nacional é que define a cultura. Seria primário conceber a cultura como ordem de conhecimentos específicos, à parte, definidos de uma vez por todas, de universalidade incondicionada, desligada de qualquer referência ao tempo e ao espaço sociais, como se fosse uma nuvem de verdades, certezas e valores imóvel no ar, substantivada na palavra ‘cultura’, e como se esta palavra significasse perenemente a mesma coisa. A cultura não é a acumulação e armazenamento do saber, (...) mas a assimilação dele segundo uma perspectiva que é consciente dos fundamentos e exigências a partir dos quais incorporou os produtos do conhecimento de uma época anterior e os pensa como saber atual. Culto é o homem que aceita realizar uma incumbência exigida pela comunidade a que pertence e se preparou devidamente para isso, munindo-se dos conhecimentos necessários” (1960, p. 118)

Assim, fica claro que Vieira Pinto relaciona de modo muito próximo a educação e a cultura. Apesar de enxergar a cultura como resultado da vivência comunitária, das relações construídas em núcleos sociais muito próximos, o mote unificador da cultura que interessa a Vieira Pinto é mesmo o conceito de nação. Sustentando uma visão fenomenológica-existencialista do ser – o ser só é na medida em que existe, em que [se] *é ser no mundo* – Vieira Pinto pretende dar os alicerces de uma ontologia nacionalista ou de um nacionalismo ontológico. O mundo é, como esteio da sociabilidade básica dos humanos, sinônimo de nação e pertencer a ele é o mesmo que experimentar a nacionalidade, pois a seu ver não há como uma visão racional e coerente do sujeito dissociar-se na percepção de sua ligação à pátria, à terra e à sociedade da qual é parte. A sociedade só passaria, historicamente, a constituir um todo capaz de intercambiar as particularidades dos indivíduos de forma regular e regada uma vez instituída e exercida plenamente a participação na vida da nação. O todo que subscreve os elementos particulares do conjunto social é a unidade nacional, visto nela encerrar-se a unidade política comum ao povo naquele período de seu desenvolvimento, auferindo sua soberania e logrando o reconhecimento das demais nações. Diz Vieira Pinto:

“É claro que o estatuto de ‘nação’ é produto histórico, do qual se traça o momento quando começa a emergir e se examinam as

causas que lhe determinaram a formação. Não tem, por conseguinte, realidade ontológica imutável, não é produto necessário, arquétipo eterno, meta final de um processo absoluto. É dado histórico, a *forma jurídica* na qual veio a configurar-se em nosso tempo a consciência da unidade de cada povo. Neste sentido, sua existência, como produto da evolução da cultura, é temporal, e portanto sujeita a transformações, mas a ninguém é dado, no presente momento, predizer qual outro regime associativo virá eventualmente substituí-la enquanto estatuto de *convivência política*” (idem, *ibidem*, p. 142. Grifos meus).

Ressalta-se a expressão “convivência política” por essa representar o propósito da nação no momento histórico em questão. De certa forma, pode-se ler dessa definição que o concurso da história encarrega-se de recolocar em questão para as sociedades o modo apropriado para se alcançar a boa convivência política. Isso implica o atendimento às necessidades e interesses dos seus membros, mas, sobretudo, o cumprimento dos requisitos formais para que o entendimento da sociedade tem de si possa empregar-se no corpo social oficialmente, reforçando sua unidade a partir da normatização de seus critérios constitutivos. Percebe-se que Vieira Pinto mantém essa reflexão centrada nas relações sociais enquanto mediações entre indivíduos ou grupos, ainda que sejam mediações contraditórias em certa medida. A tônica entre tais relações (recorde-se que Vieira Pinto não fala em mediações, pois o político é a esfera das relações imediatas) seja as disparidades de poder, seja de ação, de expressão, de pensamento; em outras palavras, as discrepâncias de engajamento social seriam resolvidas com a participação em termos de igualdade, o que só pode acontecer se se implementar, como projeto formativo da sociedade, projeto cultural e pedagógico, uma ideologia capaz de representar a visão nacional, parida pela elaboração e o pensamento das massas. Somente assim as massas recuperam, pela via popular-desenvolvimentista, concretamente o conceito de nação.

Conclusão

Neste capítulo, procurou-se mostrar em linhas gerais os principais elementos do debate filosófico sobre a cultura que antecedeu o surgimento do trabalho de cultura popular e os movimentos de cultura popular. A contextualização oferecida intentou apontar para os aspectos históricos que mais impacto tiveram na formação do conceito de conscientização enquanto proposta pedagógica e da cultura popular enquanto mote estético e político da mobilização social nos anos 60. Como se pôde ver, esta mobilização

valeu-se de um debate muito anterior ao surgimento de suas pautas específicas, as quais formaram a educação popular. Além disso, pode-se notar que a cultura é uma temática recorrente na história intelectual do Brasil e serviu para formar simbolicamente um ideário em torno da educação que salvaguardou o seu lugar de destaque nas políticas públicas como elemento civilizador e edificador da nação. Claramente, desde as primeiras reflexões sobre o déficit cultural brasileiro até o “levante” em prol da cultura popular, a cultura fez-se território do pedagógico; educar passou a ser visto como a capacidade de formar ou desenvolver uma certa cultura, sobretudo em larga escala.

Isso significa que a cultura assumiu desde cedo finalidades políticas. Não é possível dissociar uma da outra – cultura e política – particularmente em se falando de cultura popular nos termos dos movimentos da década de 60. Mas, por outro lado, isso sinaliza a problemática em torno da qual surgiram as concepções de cultura popular e o sentido que nelas teve a conscientização. Uma problemática em torno da definição fundamentalmente de *quem* é o agente político em questão quando se fala da produção da cultura, sobretudo da produção simbólica de que se reveste toda forma de ideologia. Em termos essenciais, esse debate frutificou nos movimentos de cultura popular e possibilitou que fizessem, juntamente com setores do povo, uma contrapartida ideológica à educação tradicional e conformista lecionada nas escolas. Entre acertos e erros, foi, sobretudo, a *práxis* política de organização popular que emplacou um projeto distinto para a educação, fazendo frente aos projetos de “educação popular”⁷ no sentido tradicional e oficial do termo, os quais além de serem maiormente inoperantes e ineficazes quanto aos propósitos de educar o povo, politicamente serviam para manter conformada a sua consciência aos ditames dos chefes políticos tradicionais.

Mas seria possível a cultura, que tanto serviu para justificar o *status quo* no país, servir agora de alicerce a uma nova ordem de relações sociais erguida desde os pontos nevrálgicos do poder como as tensas relações de trabalho, de comunidade e na esfera política? Evidentemente, para tanto haveria de ser preciso pensar em outro modo de construir a cultura, essa agora fundamentada em preceitos diferentes que justificassem a criação de uma nova mentalidade social. Simplesmente discernir o mundo da cultura do mundo da natureza e falar da cultura em termos universalistas não daria conta de tamanha

⁷ A educação popular inaugurada pelos movimentos de cultura popular se mostrou a tal ponto distinta política e pedagogicamente da educação popular tradicional das grandes campanhas oficiais de alfabetização dos anos 40 e 50 que atualmente é raro que essas sejam associadas ao nome “educação popular”.

tarefa. Fazia-se necessário a cultura tomar partido mais uma vez, agora pelos que anteriormente renegou. E a cultura popular foi aí essencial, pois permitiu tanto em termos teóricos quanto em termos práticos que se construíssem alternativas pedagógicas que problematizavam exatamente o que a cultura moderna na sociedade brasileira deixara de lado depois de anos de debate em torno do tema.

Paulo Freire é produto dessa crítica social. O seu pensamento expressa, como reflexão pedagógica e social articulada e crítica, o esforço por trazer para o debate cultural o *mundo da vida*, no sentido fenomenológico, daqueles a quem haviam sido negados o direito a ela e, ao mesmo tempo, mostrar aos populares que o que faziam, o modo como pensavam e a história que tinham eram, todos esses elementos, potentes para mudar a realidade de suas vidas. Não é trivial que tenha sido criador e partícipe, a um só tempo, de uma das mais belas mobilizações políticas que o Brasil já viu e que tenha por essa razão decidido definitivamente pela profissão de educador.

Assim, considero que o legado do debate cultural brasileiro em geral e o culturalismo em particular dão margem para compreender o fenômeno do trabalho de cultura popular como um desdobramento crítico da discussão em torno da cultura, especialmente a brasileira. Além disso, há boas razões, pelo exposto neste capítulo, para se sustentar que as primícias da educação popular inaugurada pelos movimentos de cultura popular em geral e Paulo Freire em particular somente tenham sido possível devido ao peso particular que esse debate assumiu no cenário brasileiro, do qual o ISEB talvez seja o exemplo mais emblemático. É fato que muitos dos autores mencionados foram influentes no pensamento freiriano, em maior ou menor grau. Mas mais importante do que isso é pensar no quanto marcou a história intelectual brasileira, especialmente na educação, o conjunto de obras que exploraram a questão cultural a título de pensar o Brasil e em quais condições lograram fazê-lo.

Neste sentido, acredito que seja possível, a partir desse debate, traçar algumas considerações sobre o trabalho dos movimentos de cultura popular, particularmente como entendiam a conscientização e sua relação com a cultura popular, com melhores condições de contextualizar as razões sócio-políticas e históricas que levaram ao seu surgimento. Da mesma forma, a imersão proporcionada pelos comentários deste capítulo permite visualizar o trabalho filosófico e pedagógico de Paulo Freire como um resultado singular, mas não isolado, da relevância que esses movimentos e os referidos conceitos tiveram para a educação brasileira em geral e a educação popular em particular.

CAPÍTULO 2: Movimentos e mobilização em torno da cultura e da educação: a formação (conteste) de uma nova consciência

Introdução

Neste capítulo, examinarei, em termos históricos e filosóficos, contextos e conceitos que subsidiaram a discussão sobre a cultura popular, o trabalho de cultura popular dela decorrente e a organização dos movimentos de cultura popular no começo da década de 60 do século XX no Brasil, especialmente no Nordeste. Procurei com isso elucidar as influências nos programas político-pedagógicos dos movimentos (humanismo, Igreja católica, forças políticas, etc.), bem como abordar, ainda que resumidamente, do papel exercido por algumas das suas principais lideranças, situando o seu trabalho historicamente ou usando de fontes que elas produziram. Tive expressamente a intenção de argumentar e justificar a interpretação de que Paulo Freire, apesar de sua importância sem igual para os movimentos de cultura popular e a educação popular, *foi um entre tantos militantes construtores dessa mobilização em torno da educação emancipatória*. Assim, apresentei nas páginas seguintes, um lado menos conhecido da história da educação popular, com valiosas contribuições para o debate sobre cultura popular e conscientização, que, quando contextualizado, auxilia a análise da própria contribuição de Paulo Freire a essa discussão.

2.1. Contexto histórico-político por trás da mobilização

A década de 60 no Brasil foi um período de forte convulsão social. Final de um curto período de democracia “oficial”, as turbulências podem ser sentidas inclusive nas análises históricas e políticas desse período, que diferem consideravelmente entre si, dependendo da tônica política adotada. Foi um momento de forte acirramento de posições e confronto de propostas de organização da sociedade, agrupando-se, ainda que carregadas de particularidades, em pleitos pró e contra a transformação das estruturas sociais. Usavam para isso, de ambos os lados, de inserções nos principais espaços de mobilização, abordando questões no tocante à atuação do Estado brasileiro: universalização da educação básica, reforma agrária, reorganização urbana, regulação jurídica do mundo do trabalho, etc.

Embora polarizado, esse contexto contou com evidente proeminência da mobilização progressista, cujos movimentos, fóruns e organizações sociais de modo geral fomentaram espaços deliberativos no esforço de democratizar as instituições sociais. Muitos desses círculos foram criados a partir da mobilização de agremiações locais de estudantes, intelectuais e cidadãos em geral com maior ou menor inserção no mundo da política, ao passo que outros nasceram relativamente moldados por instituições já existentes (a Igreja católica, por exemplo). Todos tiveram como objetivo, cada um à sua maneira, aprofundar os processos de participação política do povo, das classes sociais oprimidas, reivindicando o exercício da máquina pública no atendimento às demandas das parcelas marginalizadas da sociedade: trabalhadores na cidade, camponeses, desempregados, analfabetos, etc.

Como me interessa fazer neste trabalho uma análise filosófica da pedagogia da visão política dos movimentos de cultura popular (BRANDAO, 1985; SCOCUGLIA, 2001), a orientação democrática radical que muitos movimentos dessa época assumiram deve ser considerada à luz de fatores que são próprios dos movimentos em questão, tomando como conceitos chave a cultura popular e a conscientização. Em todos eles anda lado a lado com suas visões politicamente progressistas em relação aos interesses das classes dominadas a ideia de que uma necessidade moral os impelia à militância, moral essa ligada, na maior parte dos casos, ao humanismo cristão dos principais idealizadores desses movimentos. Portanto, não faz sentido olhar para sua atuação política como se estivesse dissociada desse compromisso moral que receberam do cristianismo; ambos se afetam reciprocamente. Mesmo assim, é importante ter em mente que sua identificação era com o cristianismo de via libertadora, resultante de direções importantes que a Igreja católica tomou a partir do papado de João XVIII e que tiveram um grande impacto nas mobilizações sociais nesse momento na América Latina.

Neste sentido, a aliança entre católicos de esquerda e comunistas não é trivial. Dá-se justamente num momento da política nacional em que está em pauta a reforma das instituições do Estado em meio a um clamor ao mesmo tempo politicamente engajado e moralmente crítico, visando a formar grupos de pressão capazes de organizar a sociedade para exigir que as autoridades ouçam suas queixas. O clima de democracia, apesar de limitado em tantos sentidos, formou condições favoráveis a parcerias táticas entre ambos que possibilitaram uma atuação robusta nas frentes de militância sindical, estudantil e agrária. E o debate sobre como a educação haveria de mudar para responder às exigências

política do novo tempo certamente figurou entre os mais relevantes em todas as trincheiras dessa militância.

É mister observar que esses movimentos sociais podem ser qualificados como os precursores da *educação popular* que passou a ser assim chamada a partir da década de 70. Isso porque, embora o nome “educação popular” anteceda tanto a essa experiência como à dos movimentos de cultura popular dos anos 60, a proposta que vingou, por assim dizer, sob esse nome trouxe desses movimentos as bases de sua concepção e prática político-pedagógica. Pode-se dizer que o que hoje se entende por educação popular como modalidade educativa não-circunscrita à escola, ainda que também lá se faça presente, tem seu nascimento com os movimentos popular de cultura e educação de base. O legado que deixaram para a educação brasileira, o que os distinguiu efetivamente das demais propostas de seu tempo foi a *opção pelo povo* consubstanciada nas concepções mutuamente implicantes de cultura popular e conscientização.

Como essa opção era ao mesmo tempo moral e política, o trabalho desses movimentos lidou diretamente com a problemática da autonomia em relação ao Estado, ao mesmo tempo em que se disputava o posicionamento do próprio poder público. Como observa Wanderley (In: COSTA; BRANDÃO, 1987):

“Uma primeira [questão] diz respeito à necessidade de garantir o ensino público e universalizante, que foi uma conquista da sociedade civil em vários países do mundo. Em que pese a crítica de que este ensino acaba sendo discriminatório e instrumento de transmissão da ideologia dominante, ele se constitui em um espaço amplo – contraditório, é evidente, como tudo no capitalismo – duramente conquistado pela classe operária no mundo ocidental e que, principalmente em formulações sociais periféricas, ainda nem foi totalmente conseguido ou devidamente potencializado. Uma segunda questão se refere às possibilidades concretas de os distintos setores da sociedade civil poderem efetivamente controlar o Estado e utilizar a educação de acordo com seus interesses de classe. Se este controle existe obviamente pelas classes dominantes, a luta é a de se saber como as classes populares poderão exercer democraticamente seu direito de participar e decidir sobre a educação que recebem” (1987, p. 65).

O momento histórico em que atuaram esses movimentos contém particularidades importantes para se entender a disputa pelos rumos políticos dos seus projetos sociais. Trata-se do período denominado pela historiografia de “populismo”. Existiu nesse período da história política brasileira um conjunto de elementos que são de interesse para

se compreender o cenário em que se deu a organização, evolução e desfecho – na maior parte disruptivo – dos movimentos de cultura popular. Uma dessas particularidade está em conformar um momento relativo de “democratização”. Por um lado, a duração do populismo marca um divisor de águas entre a ditadura do Estado Novo e a autocrática Ditadura Militar de 1964 a 1985. Mas também há que reconhecer, como apontou Chauí (1993), que esse momento contou com diversas violações a parâmetros elementares de qualquer ordem democrática. A autora cita dois exemplos para demonstrar isso. Um deles é o fato de que em 1947 o Partido Comunista do Brasil (PCB) foi posto na clandestinidade após um interregno de apenas dois anos de existência legalizada, apesar de autorizada a livre formação de partidos liberais. Outro exemplo é a legislação trabalhista da CLT, promulgada na Era Vargas, mas mantida inteiramente intocada durante o período populista “entre-ditaduras”. Por isso, se é razoável dizer que esteve em vigor uma frágil, porém efetiva democracia, também há que se considerar que ela se manteve claramente formal, mediante uma gestão política autocrática do Estado pela classe burguesa.

Evidentemente, isso não quer dizer que a democracia estivesse à margem da discussão política. Ao contrário, ela foi durante o populismo um dos grandes temas em discussão na sociedade brasileira, com especial destaque para os movimentos sociais. Importa ressaltar que, a despeito de alguns aspectos da luta pela democracia ou, mais especificamente, pela *democratização* da sociedade brasileira que podem hoje soar ingênuos ou fora de lugar, na época esses esforços efetivamente moldaram em grande medida, por forças internas e externas, a organização de movimentos sociais contestatórios da ordem política e econômica, incluídos aí os movimentos de cultura popular.

2.2. Tensões e disputas na direção das reformas sociais

Os últimos anos da década de 50 e, sobretudo, os primeiros anos da década de 60 foram tempos de fortes tensões políticas. No âmago das disputas travadas por grupos políticos de diversas orientações ideológicas estavam as reformas sociais. De todas os presidentes "populistas", João Goulart foi seguramente o que mais se comprometeu com essas reformas, as chamadas "reformas de base", que resultariam, em parte, da ação programática do Estado e, em parte, de alianças com a sociedade civil, através dos movimentos sociais. Entre os partidários das reformas, era consensual o apoio ao governo

Goulart, mas o conteúdo e a dimensão das reformas em si eram pontos em disputa. Além disso, havia as forças sociais contrárias às mudanças estruturais na política nacional, que operavam fora e dentro dos meios de oposição institucionais.

De acordo com Skidmore (1982), esse contexto apresentava uma divisão na esquerda radical: de um lado, o PCB de Prestes, defendendo explorar a estratégia de uma aliança nacional com setores da burguesia, pressionando o governo por posições mais democráticas e nacionalistas. (p. 275-276) e contra o imperialismo e a força do capital estrangeiro. De outro lado, estavam os grupos ligados à Ação Popular, União Nacional dos Estudantes, Leonel Brizola, trabalhadores da CGT (comandada pelo PCB, mas que contava com dissidentes da linha política do partido), entre outros, que eram tidos como os “jacobinos” e apostavam na pressão mais claramente *direta* sobre o governo (p. 276). Para Skidmore, de uma forma ou de outra, a esquerda radical não via na estrutura do sistema democrático existente saída para suas posições e, por isso, seus membros apostavam, uns mais, outros menos, num conjunto de iniciativas que não se subordinavam aos trâmites do sistema democrático “formal”.

Um dos temas contenciosos do âmbito dessas diferenças que o autor também destaca foi a maneira como os principais grupos políticos viam o nacionalismo da gestão Goulart. Aparece no bojo deste a polêmica em torno da Lei de Remessa de Lucros ao Exterior. A aprovação da lei, assinada por Jango com a promessa de reter recursos no país, emendando as cláusulas relativas à remessa de lucros em outro projeto elaborado no Senado - promessa que ao fim não cumpriu - causou maiores divisões no cenário político entre favoráveis e opositores à sua forma de nacionalismo. (SKIDMORE, 1982, p. 278-279). Somam-se a esses dilemas os conflitos da questão fundiária rural no Nordeste e a realização do Congresso dos Camponeses. Depois de visitar Cuba com uma comitiva de militantes em 1961, Francisco Julião Arruda de Paula, líder das Ligas Camponesas, retornou ao Brasil para realizar o Congresso Nacional dos Camponeses, evento que definirá uma linha política de resistência armada às expropriações de terra por posseiros que a anos os assolava em vários cantos do país, mas especialmente no Nordeste. Os conflitos no campo inevitavelmente reverberaram também na arena política, visto que o fato "estava destinado a transferir à política nacional uma onda de choques, uma vez que muitos políticos deviam sua existência aos sistemas políticos antiquados das zonas ainda manipuladas pelos latifundiários" (idem, ibidem, p. 279).

Segundo Skidmore, nas eleições para governador em 1962, ficou claro que no conjunto de partidos existentes não é possível afirmar que predominasse uma orientação de esquerda ou de direita (1962, p. 282-283) e não havia partido que encampasse as posições nacionalistas de “centro” (idem, ibidem, p. 284). Em outras palavras, os rumos políticos do país estavam incertos, sendo o nacionalismo um discurso que reunia posições de ambos os lados do escopo político, um discurso que se refazia ao sabor do conteúdo político preferido de quem o advogasse. Apesar dos esforços oficiais do Estado, o discurso nacional de unidade em torno da prosperidade do país se mostrava incapaz de transpor os limites das contradições sociais que definiam os lados em luta.

O cenário na política apontava, portanto, para uma situação ímpar: na base, os movimentos sociais pressionavam por reformas e políticas que levassem à melhoria na qualidade de vida do povo, enquanto que na cúpula do poder o conjunto de partidos e representantes eleitos não refletiam os anseios da base. Por isso, justamente, a situação se fazia tensa e repercutia nos altos escalões do poder, ainda que sem reunir forças para transpor as demandas de baixo para suas esferas. A aposta de que o nacionalismo conseguiria servir como porta-voz dessas demandas não se confirmou viável, apesar de cumprir um papel relevante na unificação pelo pleito popular.

O posicionamento político das forças de esquerda nesse momento se deu majoritariamente ao lado dos governos nacionalistas, agora chamados de nacional-desenvolvimentistas. O PCB, por exemplo, sendo uma das principais forças, adotou desde 1954 uma aproximação com os setores a favor do regime democrático (GONZALEZ, 2014, p. 66), resultando da avaliação que fizera das relações sociais no Brasil seguindo uma transposição de critérios do processo revolucionário da Rússia, que ocorrera em duas etapas, a primeira capitalista, a segunda socialista (SODRÉ, 1984). Considerando que as relações de produção no Brasil eram, em grande medida, ainda pré-capitalistas, seria necessário a aliança com a burguesia nacional a fim de superar o feudalismo reticente.

Como aponta Gonzalez, mesmo revendo, em 1956, a aplicação mecânica da estratégia revolucionária russa para o Brasil, depois do anúncio do relatório Krushev denunciando o stalinismo, ao final da década de 50 o Partido reafirmou a tática política de endossar naquele momento uma revolução nacional-libertadora e democrática. Segundo consta de um trecho da Declaração de 1958 do partido:

“Na situação atual do Brasil, o desenvolvimento econômico capitalista entra em choque com a exploração imperialista norte-

americana, aprofundando-se a contradição entre forças nacionais e progressistas em crescimento e o imperialismo norte-americano que obstaculiza a sua expansão (...)

O golpe principal das forças nacionais, progressistas e democráticas se dirige, por isso, atualmente contra o imperialismo norte-americano e os entreguistas que o apoiam. A derrota da política do imperialismo norte-americano e de seus agentes internos abrirá caminho para a solução de todos os demais problemas da revolução nacional e democrática no Brasil” (PRESTES apud GONZALEZ, 2014, p. 67-68)

De acordo com Gonzalez (2014, p. 69), a tática política adotada pelo PCB se reflete na importância que militantes do partido dão à questão cultural e na aproximação deles com militantes dos movimentos de cultura popular, uma vez que “não é sem propósito que a defesa da cultura nacional, por exemplo, vai constituir-se como bandeira central desses movimentos, em especial o Centro Popular de Cultura da UNE, dirigido por militantes ligados ao PCB”.

Apesar de defender a via nacional-libertadora como tática e de sua aproximação com a militância que ganhava os bairros da periferia em projetos de ação cultural, a posição do PCB neste momento, seja pelo legado comunista, seja pelas posições mais mornas que a escolha tática dele exigiu, o levou a lutas ideológicas inclusive com parceiros de militância da chamada esquerda católica. Um exemplo dessa situação aponta Kadt (2003), quando analisa o que pensava um dos movimentos de cultura popular, a Ação Popular, sobre a contribuição dos comunistas, que “considera o movimento comunista como responsável por alterar mas não por transformar radicalmente a estrutura de poder nos países que se tornaram comunistas” (2003, p. 153). Segundo o documento da AP, *Esboço ideológico*, a revolução nessas situações “perdeu a perspectiva de superação da alienação, e criou um novo polo de dominação (estatal) com o surgimento de uma burocracia dominante” (apud KADT, 2003, p. 153), limitando-se a erigir ditaduras e colocar nas mãos do Estado a direção da sociedade sem real participação do povo.

Cito o exemplo a fim de chamar a atenção para uma particularidade que, de variadas maneiras, se fez presente nos movimentos de cultura popular. Semelhantemente com o que se passou com a defesa do nacionalismo, o foco no conceito de povo, assumido como ideia central na medida em que circunscreve o agente político priorizado, levou em alguns momentos a uma certa confusão na linha política desses movimentos, o que não deixou de se expressar em divergências em relação a situações concretas. Essa problemática é

levantada por Kadt em relação ao que chama de discurso do populismo (que não se confunde com o populismo enquanto período da historiografia política brasileira, embora nele se faça presente). Para Kadt, a diversidade dos movimentos populistas é muito grande, a ponto de não formarem elos fortes o bastante para os levar a uma identificação comum das suas causas políticas fora do escopo da valorização implícita do povo e suas decisões (2003, p. 151).

Talvez essa dificuldade já estivesse se expressando quando no Recife – retomando o contexto brasileiro da época em questão – grupos de todo tipo de origem social e orientação política se reuniram nos comitês de bairro,⁸ a fim de angariar votos para candidatos das mobilizações de base – alguns diriam, candidatos populistas – como Miguel Arraes, concorrendo à prefeitura da cidade. Silke Weber (1984) comenta o caráter plural dos espaços criados no contexto da mobilização pela cultura e educação popular:

“A concordância quanto à necessidade de lutar contra a pobreza e a miséria reinante – que evidentemente tinha como pano de fundo o projeto desenvolvimentista patrocinado pelo governo Juscelino Kubitschek e a campanha pelas Reformas de Base favorecida por João Goulart – atuou como elemento aglutinador das forças sociais mais díspares, colocando, em uma mesma Frente, ora usineiros e membros da oligarquia rural, ora trabalhadores do campo cuja preocupação principal era estabelecer os caminhos necessários para superar as condições citadas” (1984, p. 233).

Neste ambiente, gradualmente foram se mobilizando os comitês de bairro nas campanhas eleitorais e, entre suas reivindicações ao futuro prefeito, a demanda por educação tornava-se mais forte e radicalizada em seu conteúdo. Diz Weber:

“Desse modo, em Pernambuco, a educação popular teria se transformado pouco a pouco em uma das formas da disputa por hegemonia que punha em confronto grupos sociais com propostas de organização social de natureza diversa. Ou, numa fórmula dicotômica, em manifestação da contraposição de ações governamentais que buscavam incorporar reivindicações populares e as que representavam mais diretamente os interesses

⁸ Os comitês de bairro foram fundamentais para a campanha à prefeitura de Miguel Arraes e em muitos casos permaneceram organizados, participando das ações da prefeitura com o Movimento de Cultura Popular, particularmente nos esforços por expandir a educação básica (Weber, 1984, In: ROSAS, 2002).

de determinadas frações ligadas às "classes produtoras", como eram denominados localmente setores do empresariado, expressando ao mesmo tempo alianças regionais e locais e suas vinculações com grupos do Sudeste, como já foi demonstrado em alguns estudos" (idem, ibidem, p. 234).

Com tantos interesses em jogo, é compreensível que a unidade da mobilização, neste caso, bem como em outros, tenha dependido de fatores externos ao trabalho que os militantes mais aguerridos e compromissados realizavam; fatores ligados ao apoio político que recebiam de lideranças locais. Mesmo com todas essas tensões, o fenômeno do trabalho popular reavivou pautas importantes da agenda política dos movimentos sociais, sendo uma marca daqueles que de forma mais engajada se mostraram ao lado dos marginalizados, contestando a lógica capitalista dominante e sua exclusão das preocupações institucionais, ao menos nos termos que eram de seu interesse.

2.3. Campanhas governamentais

A alfabetização é um tema que desde o início do século XX suscita no Brasil entendimentos e posicionamentos políticos os mais variados. Talvez a principal razão para isso tenha sido a vinculação entre a alfabetização e o voto, por muito tempo reservado apenas aos que soubessem ler e escrever. Nas primeiras décadas do século, agremiações políticas de caráter urbano, como a Liga Nacionalista de São Paulo, tomaram para si a tarefa de alfabetizar, utilizando-a como ferramenta para aumentar o número de eleitores (PAIVA, 1987). Sua atuação representou o começo da compensação na balança do poder que estava alcançando a elite liberal urbana em comparação com os setores conservadores agrários.

No âmbito do chamado "entusiasmo pela educação" que caracterizou a lenta, porém efetiva expansão da educação básica naqueles anos, acompanhada pelo aparecimento de profissionais da área, o analfabetismo foi caracterizado como moléstia, um mal com graves consequências a quem o contraísse, e que precisaria ser eliminado da sociedade. Como aponta Paiva, intelectuais como Miguel Couto, membro da Academia de Medicina do Rio de Janeiro, afirmavam que o analfabetismo prejudicava fisicamente as pessoas, reduzindo-lhes o tamanho do cérebro ou danificando a sua atividade cerebral (1987, p. 99). Em contraposição, grupos políticos conservadores atacavam as campanhas educacionais argumentando que, restritos à questões técnicas, produziam semi-

analfabetos. Argumentos desse tipo acabavam por se voltar contra os educandos, principalmente porque embora acompanhassem um aumento no número de escolas, se posicionavam “em favor da qualidade do ensino ao invés de opções extensivas” (1987, p. 100).

Segundo Beisiegel (1974, p.78-79), as primeiras aparições de um esforço do Estado em comprometer-se constitucionalmente com a Educação de Adultos datam da Carta Magna de 1934. Ainda assim, neste ponto apenas umas poucas menções ao tema foram feitas. Em 1937, adquirindo o Brasil uma nova constituição, a questão é trabalhada com mais cuidado. Mas só mesmo no final do Estado Novo é que a educação de adultos tomou a dimensão de um grande movimento nacional, com as campanhas de alfabetização capitaneando essa frente de ação educacional programática. Só então se tornou preocupação significativa do Estado. Há que ponderar que, ao longo de todo esse período, esteve à frente do Estado brasileiro Getúlio Vargas, o que permite olhar para a questão como parte das políticas públicas inauguradas por ele enquanto esteve na Presidência da República.

O crescimento de iniciativas públicas para a educação de adultos foi umas das formas pelas quais a educação por si tornou-se pauta do Estado. Conjuntamente com as iniciativas nessa modalidade, é importante olhar para um ator na esfera internacional que a partir de 1947 teve um papel central no impulso desses programas educativos: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e a Ciência (Unesco). Conforme aponta Favero (2006), a Unesco foi que cunhou o conceito de *educação de base*, sendo também chamado por vezes de *educação fundamental*. Apesar de essa concepção, desde o seu surgimento, contemplar e trabalhar com projetos de Educação de Adultos, a educação de base visava proporcionar a populações identificadas como atrasadas, incluindo homens mulheres e crianças, conforme assinala a leitura de Beisiegel sobre sua atuação, “uma vida mais plena e mais feliz, assim como desenvolver os melhores elementos de sua cultura nacional e facilitar o acesso a um nível econômico e social superior” (1974, p. 81). Favero complementa essa caracterização da seguinte maneira:

“Definindo como objeto da educação de base o conjunto das atividades humanas, e recomendando que cada programa em particular devesse ser elaborado com base nas necessidades e nos problemas mais prementes da coletividade interessada ou a ser motivada, a UNESCO abria um imenso leque de conteúdos

visando à formação de atitudes e à transmissão de conhecimentos” (2006, p.22).

Os textos da UNESCO da época trazem uma série de apontamentos a respeito do desenvolvimento, entendido como uma caminhada normal que devem percorrer as nações subdesenvolvidas para se equiparar ao padrão social das nações desenvolvidas; compreensão, é bom que se diga, que difere relativamente daquela tiveram alguns intelectuais, principalmente os mais radicais. Para esses, segundo Fávero, desenvolvimento era:

“Tudo se passaria como se a melhoria do nível de vida de uma população estivesse na estrita dependência e na relação direta do esforço de superação dos problemas locais, a partir da tomada de consciência desses problemas e de ações concretas no sentido de, por exemplo: evitar as enfermidades endêmicas, através de campanhas de higiene coletiva, na qual a educação sanitária seria correlata ao atendimento médico e ao saneamento básico; ajudar a erradicar o desperdício dos recursos naturais gerado pela prática de técnicas agrícolas depredatórias; adquirir hábitos de leitura, escrita e cálculo; e utilizar melhor as oportunidades de lazer.” (2006, p. 23)

Assim, para a Unesco, o analfabetismo estava claramente vinculado ao subdesenvolvimento e deveria ser encarado como “expressão mais aguda do atraso dessas regiões e países”. E ela tinha objetivos “realmente mais ambiciosos”, como demonstra Beisiegel (1972, p. 81), do que a simples transmissão de técnicas operacionais e de leitura e escrita. A organização internacional propunha uma agenda educacional voltada ao combate do que seriam as deficiências basilares das populações atrasadas. Era seu intuito centrar esforços na educação de bons costumes, práticas e noções elementares do que considerava padrão de civilidade, incentivando programas que instruísem as classes mais pobres sobre temas como os rudimentos da organização do lar e preceitos científicos de primeira ordem nas ciências naturais, até esboços da organização da vida social, o funcionamento do governo e das leis tanto locais como, em alguma medida, as estrangeiras. Além disso, preocupava-se em combater através da instrução o medo e a superstição populares, ensinando valores de elevado estado moral e espiritual, condizentes com o “desenvolvimento das qualidades que capacitam o homem a viver no mundo moderno” (UNESCO, 1949 apud BEISIEGEL, 1974).

Entretanto, a visão unesquiana encontrou sem demora entraves na realidade política no Brasil e foi, apesar das parcerias que a Unesco viria a fazer com o governo brasileiro, modificada para conformar aos moldes do ensino supletivo no país. Como aponta Beisiegel (1974, p. 82-83):

“Da insistência inicial em torno da necessidade da implantação da *educação fundamental* para todos, crianças, adolescentes e adultos de ambos os sexos, os interesses da organização (UNESCO) se deslocam, rapidamente, para a *educação de adultos analfabetos* – aliás, a temática que mais sensibilizava os governos dos países membros com elevadas taxas de analfabetismo. O analfabetismo entre as populações adultas, um fenômeno que inicialmente se entendia como expressão de uma situação de atraso educacional, passa, cada vez mais, a apresentar-se como uma deficiência a ser eliminada”

Percebe-se que o deslocamento que se processa na concepção pedagógica motriz dos programas da UNESCO, embora ela continuasse falando em educação de base, da preocupação em promover as populações atendidas a um nível educacional que fornecesse conhecimentos mínimos para seu próprio cuidado e inserção na sociedade, para uma pauta focada em difundir programas de combate ao analfabetismo, traz à tona alguns elementos políticos de caráter conservador, a saber: 1) que esta ideia de uma formação educacional mínima, ainda que tivesse por intenção socializar conhecimentos importantes, continha, imbricadas na sua elaboração, noções de superioridade cultural e epistemológica da parte dos patrocinadores do programa (UNESCO e governos) em relação aos conhecimentos do povo e mantinha-se, portanto, alienada dos problemas dos participantes populares; 2) que o desvio de percurso que transformou, na prática, a proposta de educação de base da UNESCO em vetor de propaganda das forças políticas que estavam implementando as campanhas de alfabetização, das quais ela foi uma parceira significativa, demonstra a incapacidade de transpor ao cenário brasileiro suas intenções iniciais e a retratam como mais um elemento em consonância com os interesses das forças dirigentes nacionais, há tempos mais interessadas em fazer do combate ao analfabetismo uma agenda que lhes desse retorno político, do que mobilizar esforços para solidificar um projeto educacional mais complexo e profundo voltado às classes populares.

As principais Campanhas foram a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CNAEA), a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), a

Mobilização Nacional para a Erradicação do Analfabetismo (MNEA) e o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA). Esta última guarda uma relação mais próxima com os movimentos de cultura popular, uma vez que foi um ambiente de onde saíram muitos dos militantes do Movimento de Educação de Base (MEB). Não irei me ocupar do conteúdo de cada uma delas em particular, mas apenas devo dizer que correspondem, em maior ou menor medida, a depender do caso, ao modelo educacional avalizado pelos documentos da Unesco expostos acima: fortemente calcado na imposição de valores modernoburgueses e um comportamento ordeiro, dócil e conivente por parte dos setores populares. Em outras palavras, são exemplos de uma “educação popular” em que o elemento popular era definido pelas elites, assim como a educação que lhes convém. De fato, as Campanhas de alfabetização perduraram todo o chamado período populista e seu fim é resultado de uma importante conquista das mobilizações educacionais desse período: a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961, publicada pelo presidente João Goulart. Segundo Paiva:

“As Campanhas foram todas extintas pelo decreto n. 51.867 de 29 de março de 1963, a fim de permitir a descentralização prescrita pela LDB; a partir de então, a ação federal deveria se fazer sentir da cooperação financeira, da assistência técnica, da pesquisa pedagógica e da convocação de congressos e seminários, além do estabelecimento dos objetivos gerais (quantitativos e qualitativos) a serem alcançados” (1987, p. 229)

Desta maneira, pode-se dizer que o fim das Campanhas representava para os movimentos populares, à época, uma guinada política do governo pela qual eram em parte responsáveis e que possibilitaria um horizonte de atuação em larga escala do trabalho de cultura popular e da conscientização. Com a extinção das Campanhas educacionais em 1963, a antiga estratégia operada pelos técnicos do Ministério da Educação foi substituída e “em lugar deles surgia uma nova geração de elementos que vinham trabalhando no setor, em movimentos vários e que pressionavam o MEC no sentido de receberem apoio oficial e estabelecerem uma coordenação nacional” (PAIVA, 1987, p. 230). A criação de um organismo nacional coordenador dessas iniciativas foi pauta naquele ano do Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, levando à formação da Comissão Nacional de Cultura Popular e, posteriormente, do Plano Nacional de Alfabetização.

2.4. Igreja Católica

A Igreja Católica teve, direta e indiretamente, uma enorme importância nos processos de educação levados adiante pelos movimentos de cultura popular. Em primeiro lugar, porque dela vieram elementos filosóficos fundamentais na conceitualização da cultura popular e da conscientização. Em segundo lugar, por suas fileiras fornecerem importantes nomes em todos os níveis de atuação nas divisões internas dos movimentos, não conseguindo evitar, com isso, uma série de polêmicas internas. Por último, sua influência também se fez presente no alcance político dessas organizações. Cabe entender as três dimensões do papel da Igreja nesse contexto de modo integrado e mutuamente associado.

Conforme assinala Maduro, em um trabalho de Luiz Eduardo Wanderley:

“Qualquer religião situada numa sociedade de classes atua não só no seio de ‘uma’ sociedade ou no interior de ‘um’ modo de produção. Uma religião opera, primeiramente, *no meio de classes sociais* com diversos graus de poder, relações de dominação entre elas e interesses objetivamente contrapostos. A estrutura central, fundamental, de uma sociedade de classes atravessa, limita e orienta todas as atividades que desenvolvem os indivíduos e grupos que a integram, independentemente das intenções conscientes dos grupos. Assim, a atividade religiosa de qualquer grupo de crentes no seio de uma sociedade de classes é uma atividade objetivamente *situada* no interior de uma estrutura objetivamente conflitiva, de dominação social. Esta situação objetiva de qualquer religião numa sociedade de classes – e que não depende nem da consciência nem da vontade dos agentes religiosos – *atravessará, limitará, e orientará* a ação das instituições religiosas (e dos crentes que se integram) no seio dessa sociedade” (MADURO apud WANDERLEY, 1984, p. 69).

A religião e a religiosidade, assim, são esferas de vida humana historicamente contraditórias. Ao passo que servem como meio de dominação ideológica, são também, em dadas circunstâncias sócio-históricas, espaços de contestação dessa dominação, capazes de construir agendas subversivas das organizações às quais estão formalmente vinculadas. Claro que o grau em que de fato subvertem essas estruturas varia enormemente e não é incomum que acabem por frustrar seus propósitos iniciais ou ter que procurar abrigo em outras formas organizativas. Foi o que aconteceu com os movimentos de cultura popular, cuja maioria manteve vínculos de diferentes graduações

com a Igreja Católica. O primeiro caso pôde ser verificado no Movimento de Educação de Base (MEB), por exemplo, e o segundo nos desdobramentos da Ação Popular (AP). De todo modo, não devem ser menosprezados os papéis em muitos casos conflitantes, que desempenharam, por um lado, a Igreja como instituição formativa e com orientação política oficial, no geral mais conservadora, e, por outro lado, as organizações leigas de fieis que pressionavam por posicionamentos politicamente mais progressistas. A luta de classes permeou como um todo essas tensões.

2.4.1. Relações entre a Igreja e o Estado

No início dos anos 60, a Igreja católica teve uma relação muito próxima do Estado. Isto por si não é novidade, visto que desde a formação de um poder político local no Brasil, importado com a colonização, acompanhou-o a Igreja que fora dele aliada. É claro que esta relação historicamente contém percalços significativos, como demonstram a Questão Religiosa no final do século XIX e a formação de frentes civis voltados a arregimentar os católicos para defender sua hegemonia que, de alguma maneira, estava ameaçada nas décadas de 30 e 40⁹. Mas seu vínculo com o Estado seguiu sendo institucional e não meramente cultural. E é também de forma institucional, quer dizer, através do lugar social e até jurídico que mantém frente ao Estado que devemos olhar para sua atuação com a sociedade na época. Particularmente, como esta relação informa o modo como nela surgiram e proliferaram as orientações teológicas de preocupação social, isto é, a doutrina social que influenciou seus movimentos mais radicais.

Romano (1979) contesta a noção segundo a qual a Igreja Católica teria meramente se adaptado à sociedade capitalista e ao seu Estado burguês, o que significaria conceber a doutrina católica e a ideologia capitalista como “independentes e exteriores uma a outra”. Isso leva inevitavelmente a justapor religião e racionalidade, considerando a última como legítima e a primeira como oportunismo representado nas manobras sincréticas do episcopado. Romano busca outro caminho, evitando esse dualismo:

“Para isso é preciso acompanhar a maneira como ela enfrentou a situação adversa trazida pela realização da ordem burguesa;

⁹ Um exemplo disso é a Liga Eleitoral Católica, muito próxima à Ação Católica Brasileira, importante organização para o recrutamento da militância católica.

captar a sua atividade em face da exclusão do poder não como reação à ordem nova, mas como recriação de si diante da negação posta pelo outro” (1979, p. 76).

Romano aponta que no curso de suas mediações com o Estado no século XX, a Igreja frequentemente não viu problema em apoiar regimes autoritários, por vezes até totalitários, desde que garantida sua liberdade religiosa e de atuação. “A política católica, efetivamente, notabilizou-se por justificar governos autoritários desde que, *conditio sine qua non*, a liberdade da Igreja fosse garantida” (1979, p. 145).

Para o autor, apesar de ver no poder estatal um contraponto à plena liberdade de atuação, a Igreja acabou por reforçar, principalmente no Brasil, a tese de que a ela caberia o papel de harmonizar as relações sociais, pois seria por sua natureza uma instituição acima da história, lugar onde o homem comum poderia encontrar as chaves explicativas para seu sofrimento existencial e conciliar sua razão de ser *do* mundo – sua condição enquanto trabalhador explorado ao valor imposto pelo mercado – com sua razão de ser *no* mundo, encontrada no transcendente salvaguardado pela doutrina católica (1979, p.143-151).

Contudo, esta posição que, pode-se dizer, tornou-se predominante, não foi unânime. A reconfiguração da Igreja no Brasil em face a edificação do Estado e da sociedade moderna não foi isenta de tensões internas e externas. Ela teve um papel importante na promoção de uma agenda voltada a pautas sociais e na formação de militantes leigos para realizarem o trabalho de salvaguardar e renovar a fé católica mediante os novos tempos. Porém, as questões sociais que atravessaram a sociedade brasileira, principalmente na primeira metade do século XX, também modificaram o sentido com que entendiam a sua profissão da fé muitos membros do laicato convocado para a evangelização da sociedade. Essas diferenças levaram, particularmente nos movimentos de cultura popular mais próximos à Igreja, a situações de acerbada divergência, principalmente entre leigos e membros do episcopado, como se poderá ver adiante.

A doutrina social da Igreja reuniu debaixo de seus preceitos um grande número de pessoas, em sua maioria jovens oriundos de movimentos paroquiais e do movimento estudantil, interessados em ter maior contato com a realidade vivida pelo povo brasileiro. Sendo que muitos deles vinham de famílias de classe média, a vaga noção de que dispunham sobre as condições degradantes nas quais a maior parte da sociedade vivia os

impeliu a conhecer mais de perto esse mundo, indo ao encontro das contradições sociais. Imbuídos a princípio do desejo evangelizador, de levar a boa nova ao homem simples, travaram encontros com debates políticos e a esperança de uma transformação das estruturas sociais. Em parte, esse encontro foi propiciado pelo contato com organizações políticas como o PCB nos fóruns e espaços de universidades públicas e da própria União Nacional dos Estudantes. Mas também de dentro da Igreja surgiram grupos preferencialmente voltados à ação política, na medida em que esta, à época, estava de modo particular entrelaçada com a orientação teológica do Concílio Vaticano II chamado pelo Papa João XXIII. Romano salienta que:

“Neste sentido, não basta, por exemplo, indicar a correlação, na última década, entre a crise nacional brasileira e a crise interna da Igreja. Não basta descrever as oscilações ideológicas e políticas do episcopado, para explicar a gênese de frações convergentes ou opostas dentro de organismos oficiais, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). É preciso, além disso, mostrar como, desde sua formação e desenvolvimento, essas posições diversas se conjugam com múltiplos elementos da cultura contemporânea e com uma elaborada tradição no trato das questões sociais” (idem, *ibidem*, p. 19-20).

Assim, pode-se dizer que as relações entre a Igreja e o Estado no início dos anos 60 ecoaram, de certa maneira, as pressões sociais que a sociedade civil organizada estava promovendo com vistas à criação de políticas voltadas aos problemas dos trabalhadores e demais elementos do povo. Evidentemente, dizer isso esclarece parcialmente essa relação complexa, uma vez que não faltaram elementos e mesmo facções da Igreja que seguiram construindo uma agenda politicamente conservadora, inclusive respingando em movimentos como o MEB. No entanto, para efeito da discussão aqui proposta, enfoco os elementos em torno do conflito entre os pontos progressistas que a Igreja na época defendeu e as posições conservadoras que manteve, visto que ambas impactaram a sociedade brasileira de modo geral e os movimentos de cultura popular em particular. Assim, me interessa destacar como ela, em meio a esse conflito interno, indiretamente influenciou na formação das concepções de cultura popular e conscientização, noções político-pedagógicas declaradamente progressistas, apesar das diferenças de interpretação existentes.

2.4.2. A teologia humanista

Löwy (In: MORAES et als, 2003-2007) aponta em um artigo dedicado a historicizar o surgimento do “cristianismo de libertação”, alguns fatos históricos que foram significativos para se entender como foi possível na América Latina – e, particularmente, no Brasil – a aproximação entre grupos cristãos (em sua maioria, católicos) e marxistas na arena política de base dos anos 60. Dois fatos se destacam: a realização do Concílio Vaticano II, instaurado em 1961, com três anos de duração, resultado do papado de João XXIII, e a Revolução Cubana, que ainda em sua caracterização nacionalista animou grupos em todo o continente americano a imprimir lutas por libertação.

Em se tratando do Brasil, o autor acrescenta mais três fatores: 1) o papel que no país obtiveram movimentos leigos como a Ação Católica e a Juventude Universitária Católica, cujos militantes não foram, ao menos em um primeiro momento, refreados em seu desejo por conhecer, através do marxismo, instrumentos interpretativos da sociedade capazes de amparar seus esforços por transformá-la estruturalmente; 2) a proximidade do catolicismo no Brasil como a Igreja católica na França – a própria fundação dos movimentos leigos prova isso – e, em especial, o intercâmbio entre o clero de ambos os países; e 3) a crise que enfrentou o populismo ao ter que lidar com a mobilização social da esquerda que crescia em meios às contradições sociais que resultavam do capitalismo dependente no país.

Criada na Itália no final do século XIX, a Ação Católica teve sua sucursal brasileira (ACB), criada por D. Sebastião Leme, em 1920, incentivado pelo Papa Pio XI. (MAINWARING, 2004, p. 83). A ela pertenceram importantes nomes da intelectualidade católica no Brasil, como Alceu Amoroso Lima (conhecido pelo pseudônimo Tristão de Ataíde) e Jackson de Figueiredo, ambos escritores influentes no pensamento de Paulo Freire e de outros integrantes dos movimentos de cultura popular. Mas, para que se compreendam os elementos conceituais constitutivos da cultura popular e da proposta de conscientização, um nome em particular merece atenção: o filósofo e padre jesuíta Henrique Cláudio de Lima Vaz.

Sua obra *Cristianismo e consciência histórica*, publicada em 1963, teve grande peso no pensamento católico de esquerda. Em especial, sua concepção de homem e seu entendimento a respeito de sua condição como sujeito histórico foi de grande importância para os movimentos que derivaram deste campo. Na obra em questão, Lima Vaz inicia

sua reflexão comparando a visão de história em Hegel e em Marx, concluindo que, na visão hegeliana a “reflexão sobre a história (*Philosophie der [sic] Weltgeschichte*)” é essencialmente um olhar para o passado, “sua eternização na claridade presente do Espírito que nele se reconhece” (1963, p. 21), ao passo que para Marx “a ‘consciência histórica’ é ‘interpretação’ do passado (das suas contradições) mas em vista da transformação do presente (pela práxis revolucionária) e da criação do futuro” (1963, p. 21-22). Marx teria conseguido com isso trazer a subjetividade “ao duro labor de uma história inacabada” (1963, p. 22).

Não obstante, fiel à sua inclinação fenomenológica, Lima Vaz vê na orientação teórica materialista um empecilho à realização da história pelo sujeito. Nas suas palavras:

“O postulado materialista vem comprometer, porém, em Marx, a transcendência do homem sobre o mundo. Ele ameaça a própria essência do que constituiu a descoberta moderna da subjetividade como fonte de ‘projetos’ históricos nos quais se inscrevem a significação e a determinação mesma do mundo. Na realidade, o postulado materialista coloca em Marx as premissas de uma volta ao plano da consciência como ‘imagem’ de um processo cósmico dado em si mesmo. O marxismo passa a evoluir na órbita do naturalismo positivista. A visão de uma unidade dialética entre a história ‘natural’ e a história ‘humana’, sucede, em breve, o dualismo de uma dialética ‘objetiva’ e o seu reflexo ‘subjetivo’” (1963, p. 23).

Para Lima Vaz, a problemática histórica não deriva da análise das condições materiais em que vivem os seres humanos. Ela advém de uma autopercepção dos sujeitos resultante da apropriação dos elementos espirituais que seriam atributos divinamente conferidos à humanidade. O homem que busca entender-se de si e para si tão somente não alcança a dimensão transcendental que lhe é constitutiva, mas que não pode ser encontrada nem nas suas qualidades biológicas, nem mesmo nas suas qualidades culturais se essas forem verificadas apenas a partir das suas criações.

Neste sentido, Lima Vaz critica a cultura moderna por ter se afastado do propósito transcendental da história, de que participa ativamente o homem e cujo ideário é seguir a doutrina do amor de Cristo propagada nos evangelhos. Para ele, a realização da história é um mandamento divino, cuja finalidade é a instauração – não por deliberação humana, mas por obra de Deus – de um mundo em conformidade com a vontade do Criador. Contudo, os cristãos, como filhos de Deus, possuem a missão de construir esse mundo no

meio social em que se encontram. O compromisso que assumem é, em última instância, de dimensão ética, ainda que perpassasse a dimensão política, uma vez que na desigualdade social se coadunam ambas as coisas.

O problema do mal, enquanto problemática moral, não é a queda na natureza, mas o drama moral de atender ao chamado de Deus por solidária atuação em prol do propósito de erigir um mundo novo, pois é “num plano de solidariedade no mesmo destino histórico, por ele livremente escolhido, que o homem é chamado a exercer sua ação sobre o mundo” (1963. p. 39). Por isso, o humanismo cristão para Lima Vaz concebe o homem como um ser além do *dado* (natural); um ser essencialmente *chamado* (histórico, atendendo ao propósito missionário de agir no mundo), prova da *graça* (1963, p. 40).

Neste sentido, a tomada de consciência do cristão frente às questões modernas deve envolver assumir-se, ao mesmo tempo, como cristão e homem moderno, mas sobretudo, que envolve também considerar que:

“(...) só as dimensões da ‘consciência histórica’ suscitada pela revelação bíblico-cristã parecem *suficientemente* amplas para envolver os espaços culturais abertos pela revolução científica dos tempos modernos; só sua exigência de interioridade parece *suficientemente* profunda para firmar a transcendência do homem sobre o mundo, da pessoa sobre as coisas e os instrumentos, em face da imensa tarefa histórica da edificação de um universo ‘humanizado’” (1963, p. 55. Grifos meus).

Então, a questão da cultura entra em cena na medida em que, destoando dos outros seres naturais, o ser humano é capaz de preencher as lacunas culturais do seu tempo, os valores em questão, de acordo com os preceitos humanistas dessa forma ativa de cristianismo. São eles, no fim e ao cabo, que permitem que os homens criem um mundo humanizado. Assim, percebe-se que a visão humanista em questão na obra de Lima Vaz é simbioticamente associada à sua profissão de fé cristã. Mas, ao mesmo tempo, essa profissão de fé é radicalmente envolvida pela causa social que visa destacar. A opção pelo povo, pela transformação da história, pela ação no mundo em solidariedade aos que sofrem, enfim, todos os pontos que subsidiam de maneira teórico-prática os pilares humanistas são considerados condição necessária para se buscar viver coerentemente os preceitos do cristianismo.

2.4.3. A crítica social pró-Concílio Vaticano II

Como se viu, a década de 60, particularmente os seus primeiros anos, foi um período de fortes mudanças na orientação teológica da doutrina da Igreja. Essas mudanças, se bem que propiciaram uma crítica social mais progressista, encontraram também contrapartidas conservadoras. Desde o começo do Concílio Vaticano II, em 1962, a Igreja havia iniciado um intenso processo de reformulação da sua doutrina social, resultado, em parte, da ascensão de um clero claramente orientado para as problemáticas sociais, especialmente na América Latina. Uma das principais convenções do concílio foi realizada em Medellín, na Colômbia. Por outro lado, havia uma clara preocupação no clérigo em geral – inclusive entre sacerdotes progressistas – com a politização dos trabalhadores pela via marxista-leninista que ocorria graças ao trabalho dos partidos comunistas ou, indiretamente, por sua influência em movimentos sociais como os movimentos de cultura popular.

Em meio a essas mudanças, os leigos tiveram uma importante atuação, principalmente para o fortalecimento de ações que unificaram os fiéis para o trabalho social. Além disso, organizações leigas possibilitaram que fossem pontuadas e avançadas pautas condizentes com as aspirações de melhoria de vida das classes populares, o que obviamente gerou uma série de complicações internas para a Igreja. Os movimentos de leigos buscavam autonomia e frequentemente entraram em conflitos com disciplina hierárquica. Segundo Mainwaring:

“Nas últimas décadas, enquanto a Igreja promovia maior responsabilidade e participação de laicato, havia um conflito entre o controle hierárquico, que reduz a possibilidade de participação efetiva do leigo, e a autonomia do laicato, que aumenta a possibilidade de conflito com a hierarquia. Os líderes leigos não agiam de uma determinada maneira porque os bispos os haviam encarregado de fazê-lo. Entravam em conflito com a hierarquia com frequência precisamente porque dispunham de autonomia suficiente para atuar por uma via independente” (2004, p. 83).

A independência dos leigos ia além do modo como organizavam seu trabalho. Embora seja inegável a influência que bispos exerciam sob os fiéis e o papel que tinham na sua formação, a autonomia dos leigos os permitiu experimentarem apropriar-se do que aprendiam dos bispos com um senso razoavelmente elevado de crítica. Não se viam

transmitindo simplesmente a lições dos pensadores católicos da hora, mas criando mecanismos de engajamento de militantes e populares em torno de como encontrar a medida adequada para unir as ideias radicais desses pensadores à demandas da realidade social local. Neste sentido, “a esquerda católica fez muito mais do que introduzir o pensamento social europeu na Igreja brasileira. Ela aplicou ideias europeias a condições brasileira e desenvolveu uma nova concepção da missão da igreja” (2004, p. 93-94). Ainda nas suas palavras:

“Os jovens católicos de esquerda não reduziram a fé à ação política, nem colocaram Marx à frente de Cristo, mas, de fato, acreditaram que a fé exige um compromisso de criar um mundo mais justo. A esquerda católica insistia que, como filhos de Deus, todos são dignos de respeito e do direito à vida digna. Ela achava que os cristãos têm obrigação de tentar transformar as estruturas sociais que impedem a realização dos desígnios temporais de Deus. Achavam importante participar na construção de uma sociedade mais justa, mais humana, sociedade que eles estavam convencidos exigia uma mudança social radical” (2004, p. 94).

Exemplo dessa ambiguidade foram as declarações da Comissão Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) emitidas em 1963. Neste ano, a Comissão Central da CNBB divulgou, pouco tempo depois da publicação da encíclica papal *Pacem in Terris* que ocorrera em abril e por ocasião da Páscoa, uma declaração, “em colaboração com um grupo de leigos católicos proeminentes”, de forte cunho “popular”, “voltada à “causa social” (KADT, 2003. p. 131). Para elucidar essa posição, trago uma citação mais extensa do comentário de Kadt sobre a declaração de Páscoa que é bastante ilustrativa dessa perspectiva que representa o lado radicalizado na CNBB naquele momento:

“(…) a declaração iniciava-se referindo-se à *Pacem in Terris* em termos entusiásticos. Continuava falando das ‘profundas aspirações do povo’ neste ‘país subdesenvolvido, onde as massas populares não participam do processo brasileiro’. Mais adiante refere-se à ‘ordem estática, viciada pelo pesado fardo de uma tradição *capitalista*’ [grifos meus], uma ordem na qual ‘a maioria, que nada possui, por isso mesmo é privada de muitos dos direitos fundamentais e naturais enunciados na *Pacem in Terris*’. A declaração continuava referindo-se especialmente a várias ‘transformações urgentes’. Na questão rural os bispos falavam, entre outras coisas, da ‘desapropriação por interesse social’; isto deveria ser objeto de ‘indenização justa’, mas ‘com a devida consideração das possibilidades do país e das exigências do bem

comum’ – uma formulação que deixava a porta escancarada para uma reforma agrária mais radical do que a que [sic] Igreja tinha estado disposta a apoiar até então. Os capítulos seguintes falavam de reformas nas empresas industriais, de modo que, aos poucos, todos os envolvidos na indústria pudessem ter efetivamente participação em sua propriedade, lucros e tomada de decisões; de reforma eleitoral (elogiando a cédula única introduzida por Goulart); e de reformas no sistema educacional” (KADT, 2003, pp. 131-132).

Por outro lado, em dezembro do mesmo ano, a CNBB lançou outra carta, essa destinada às lideranças dos movimentos de jovens da Ação Católica. A CNBB estava particularmente preocupada com o surgimento recente da Ação Popular e ressaltou nessa carta a “incompatibilidade” de correntes de esquerda nesses movimentos e proibindo católicos de compor frentes políticas com marxistas (KADT, 2003, p. 132). Essa oscilação de posicionamentos guarda certa ambiguidade (e talvez uma fragilidade na capilaridade da linha do Concílio Vaticano II nos foros da Igreja) se consideradas as dimensões progressistas e democráticas que tinham as pautas pelas quais se aliaram comunistas e católicos na época, pautas semelhantes às da declaração de abril. A explicação mais provável para isso me parece encontrar-se nos embates políticos internos da esquerda católica entre leigos e episcopado em torno da doutrina social da Igreja.

2.4.4. Juventude Universitária Católica (JUC)

Conforme mostram Azzi e Grijp (2008), desde 1935 a fundação da Juventude Universitária Católica (JUC) já constava nos objetivos da ACB e previa em estatuto a sua criação (idem, p. 258). Em 1947, a JUC passou a existir de maneira mais independente, apesar de se manter alinhada ao projeto de evangelização da ACB, tornando-se marca de sua direção na UNE de 1947 a 1949 e sendo procurada tanto por comunistas quanto por integralistas, este sob atualizada roupagem política no Partido da Representação Popular (PRP). Dez anos depois, já era possível se ver uma predominante formação de esquerda nos seus quadros, ainda que conciliada com o catolicismo, de modo que a JUC recebeu mais influência das ideias de esquerda, principalmente devido a sua atuação no ambiente universitário, do que outros movimentos a vinculados à ACB (MAINWARING, 2004, p. 84).

A JUC buscou uma apropriação singular dos clérigos críticos que produziam a nova doutrina social engajada da Igreja e não se contentou em simplesmente replicar seus posicionamentos, o que foi decisivo para que fizesse uma crítica à consciência social e se aproximasse da crítica cultural que surgia no meio universitário. Além da influência de Lima Vaz, é mister destacar a importância para o movimento do pensamento de Jacques Maritain, do qual se apropriaramdo conceito por ele criado de *ideal histórico*, dando-lhe um sentido mais radical como foi apontado pelo padre Almerj Bezerra (KADT, 2003, p. 101). Fazendo referência ao comentário de Gómez de Souza, Ridenti (In: MORAES et, als, 2003-2007) aponta que para a nova leva de militantes a JUC deveria compreender e se engajar no “*clima ideológico* que não era mais o da construção de uma ‘nova cristandade’, nem dos programas reformistas da democracia cristã” (In: MORAES et, als, 2003-2007, p. 233). Nomes como os de Emanuel Mounier e Teilhard de Chardin versavam entre as referências de quem os militantes experimentavam uma fusão teórica da crítica ao capitalismo, passando pela condição existencial do homem por este negado, à negação do caráter “científico” da história como defendia o materialismo dialético. De todos esses nomes, Mounier e Lebreton eram os mais radicais da literatura militante e os que propunham a criação de uma ordem socialista (In: MORAES et, als, 2003-2007, p. 234).

Dentro do movimento estudantil, a aproximação entre comunistas e católicos se deu depois que os primeiros ganharam a direção na UNE e para construir uma hegemonia precisavam de mais apoio dos estudantes. Os estudantes da JUC foram a alternativa encontrada, uma vez que não formavam um grupo politicamente coeso, sendo que a própria JUC “sempre esteve marcada pela diferenciação interna, com setores mais ou menos conservadores ou progressistas” (In: MORAES et, als, 2003-2007, p. 244).

Mas essa relação guardava tensões. O poder organizativo da JUC também crescia e ela passou a expor mais claramente suas discordâncias políticas com o PCB, apesar de tê-lo como aliado em muitas ocasiões. Essa discórdia ficou patente quando uma das referências para a JUC, o frade francês Thomas Cardonnel, esteve em 1962 no Brasil. Neste ano, o padre publicou no jornal da União Metropolitana de Estudantes do Rio de Janeiro, o *Metropolitano*, um artigo intitulado “Deus não é mentiroso como certa paz social”, denunciando a colaboração de classe e conclamando à construção de uma sociedade *humana* e não-totalitária, como havia se tornado a União Soviética. (idem, p.

236). O artigo teve um grande impacto na formação dos quadros e no Congresso Nacional da JUC que se realizou naquele ano (KADT, 2003, p. 102-103).

A pauta do Congresso conferiu bastante importância à discussão sobre *ideal histórico* (ideia inspirada em Maritain), caracterizado no documento da equipe de Belo Horizonte, sob influência do padre Lima Vaz. (KADT, 2003, p.105). No curso desses eventos, o padre Lima Vaz passou a construir, a partir do debate sobre o ideal histórico, a noção de consciência histórica mencionada anteriormente, trazendo elementos que apontavam para a necessidade de um engajamento social mais forte da militância. O horizonte político do movimento apontava para a superação do capitalismo, a ser substituído por um sistema associativo econômico popular (KADT, 2003, p. 106). A nova linha da JUC orientou a elaboração do Manifesto do Diretório da Universidade Católica do Rio de Janeiro, plataforma com a qual Aldo Arantes, da JUC, elegeu-se presidente da UNE no Congresso da entidade em 1961.

Como era de se esperar, os posicionamentos da JUC que extrapolavam o viés evangelizador para o qual ela tinha sido criada levaram a conflitos com a hierarquia da Igreja. O episcopado foi um dos principais espaços onde apareceram esses problemas e logo cedo, anos antes da JUC se destacar no movimento estudantil. Segundo Kadt:

“(...) conforme ressalta o relatório do Conselho da JUC de 1958, ‘engajamentos’ criam problemas para o movimento: uma virada para atividades com raízes mais profundas na realidade concreta e seus problemas levantava a objeção de que, sendo uma organização apostólica formalmente subordinada à hierarquia, a JUC não poderia tomar posições específicas nos problemas sociais. De fato, foi a consciência desta restrição que manteve inicialmente o movimento num patamar mais teórico” (KADT, 2003, p.99)

As tensões com a hierarquia episcopal geradas pela gradual radicalização do movimento se fizeram mais explícitas a partir de 1960, quando a JUC lançou um manifesto para sua participação na UNE que chamou de “Um Ideal Histórico Católico para o Brasil”. O libelo provocou reações por parte da direita católica e alguns setores do episcopado. O documento é uma síntese de posições defendidas por Lima Vaz (MAINWARING, 2004, pp. 84-85).

Essa problemática se fez mais presente dado que a própria Igreja vinha assumindo posições ambíguas e já via os resultados de militância engajada conturbar seu próprio

controle interno. Por um lado, ela anunciava a preocupação com o social, respaldada pela direção papal do Concílio Vaticano II. Por outro lado, não admitia que grupos leigos passassem a envolver-se com a política de esquerda e a pregar a construção de uma nova ordem social., como no caso anteriormente mencionado das declarações da CNBB em 1963.

Os desentendimentos com a hierarquia episcopal, em particular com as alas conservadoras, contudo, não frearam o movimento. A aproximação da militância com o marxismo chegou a produzir inclusive reorganizações internas. Foi o caso da Ação Popular, fundada em 1962 por militantes da JUC mais à esquerda a fim de evitar as pressões da Igreja, que tinha ainda nesta organização relativo controle. Mesmo assim, é de se notar o fato de que muitos militantes passaram a atuar nos dois movimentos (RIDENTI, In: MORAES et al, 2003-2007), uma vez que as próprias organizações viam a si mesmas como distintas, porém complementares (PEREIRA apud RIDENTI In: MORAES et al, 2003-2007, 2007, p. 238).

Embora não seja considerada um movimento de cultura popular, a JUC foi um espaço significativo para a formação de importantes componentes de movimentos de cultura popular de variados tipos; militantes de praticamente todos esses movimentos em algum momento atuaram nela. A criação da AP, ela mesma um movimento de cultura popular, apesar desta ser uma resposta à esquerda da própria JUC, não configurou uma ruptura completa com sua orientação política. Este e outros casos mostram que militantes dos movimentos de cultura popular que compunham a esquerda católica também usaram de outros foros de formação e posicionamento político para construir sua atuação no trabalho de cultura popular propriamente dito, não sendo isso exclusividade dos comunistas membros do PCB.

2.5. Os movimentos de cultura popular e suas propostas de conscientização

Os movimentos de cultura popular foram movimentos sociais organizados em torno da discussão sobre a cultura nacional que se apropriaram desse debate com o objetivo de politizar a questão e, sobretudo, mobilizar setores populares locais em vários cantos do país para pressionar autoridades e governos a realizar (e, às vezes, a oficializar ações autônomas dos movimentos já em curso) medidas que atendessem as necessidades da população pobre e remediasses seus problemas. Apesar de sua natureza nitidamente

política, de uma forma geral, relatos de educandos que conviveram nesses movimentos apontam que não se procurou torná-los palanques eleitorais, apesar da nítida compreensão política de seu trabalho. Ainda que isso talvez seja contestável, ao menos em alguns casos, a exemplo do apoio ao governo de João Goulart, pode-se dizer que as preocupações políticas dos movimentos estavam muito mais ligadas à expansão das iniciativas locais, populares, do que avaliar esta ou aquela política oficial e/ou governamental.

A explicação de Brandão oferece uma boa descrição dos propósitos do trabalho que realizavam. Para ele:

“*Movimentos de Cultura Popular* foi o nome genericamente dado no alvorecer dos anos 60 a diferentes grupos de ação pedagógica que desenvolveram experiências mais ou menos comuns e, com diferenças às vezes de fundo entre um e o outro, pensaram e praticaram o que mais tarde algumas pessoas vieram a chamar de ‘teoria da Cultura Popular’. Entre os grupos escolhidos aqui estão por certo os mais significativos do período. A *Ação Popular* foi um partido político, originado em parte por iniciativa de cristãos militantes da Ação Católica. O *Centro Popular de Cultura* foi criado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e representa um movimento típico do estudantado universitário brasileiro. Os *Movimentos de Cultura Popular* envolveram também um número muito grande de estudantes, de artistas e de outras categorias de intelectuais participantes. Eles possuíam uma dimensão municipal ou estadual, e entre todos o mais forte foi o de Recife, em Pernambuco, de que participou o professor Paulo Freire, cuja equipe pioneira de experiências de alfabetização foi constituída dentro do Serviço de Extensão Universitária [sic] da então Universidade do Recife. O *Movimento de Educação de Base*, o único que conseguiu atravessar os acontecimentos políticos de 1964 e 1968, foi criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e entregue a uma direção de leigos remanescentes em maioria da Ação Católica. Finalmente, a Campanha *de Pé no Chão também se Aprende a Ler* foi desenvolvida na cidade de Natal, Rio Grande do Norte” (1985, p. 15).

Todos esses movimentos tiveram, em maior ou menor medida, algum envolvimento com a questão da conscientização. Muitos a enxergaram como uma questão diretamente ligada à promoção de ações populares, buscando com isso fomentar uma participação ativa do povo nos rumos da sociedade. A conscientização foi, de certo modo, a ponte entre o universo cultural do povo, os esforços por reconstituir um contexto de valorização do que o povo fazia e como vivia, e o arcabouço de recursos os quais lhe eram sistematicamente negados e, pior ainda, eram usados contra ele. Desta forma, a

consciência foi o mote pedagógico por excelência do trabalho de cultura popular, a proposta de estimular que pessoas que nunca tiveram reconhecidas as suas capacidades criativas, no sentido de serem produtoras de cultura, criassem espaços próprios para se educarem e trazerem à sociedade uma leitura crítica dos seus problemas cunhada a partir de suas próprias experiências como membros do povo.

A educação popular possui nos movimentos de cultura popular os seus alicerces. Sendo assim, é mister compreender como os conceitos de cultura popular e conscientização se relacionaram nesses movimentos. Como se poderá ver, o trabalho iniciado por Paulo Freire é em grande medida legatário da experiência político-pedagógica instaurada por uma dessas organizações. Logicamente, isso não significa que um intelectual como Paulo Freire tenha um papel menor para a educação popular se adotada esta perspectiva. Ao contrário, uma vez que é possível observar melhor o contexto em que ele trabalhou com esses movimentos, as influências perceptíveis aparecem de ambas as partes. O intuito de ir primeiramente às poucas fontes disponíveis do trabalho dos movimentos de cultura popular para mediar os conceitos de cultura popular e conscientização justifica-se metodologicamente: como coletivos, é na experiência pedagógica e cultural do trabalho proporcionado e socializado no seu meio que procuro enxergar os elementos com os quais se confrontou Paulo Freire para construir sua interpretação da conscientização a partir da cultura popular.

Começo esta etapa expositiva, portanto, abordando a relação entre esses conceitos no movimento de cultura popular do qual ele foi um dos intelectuais pioneiros.

2.5.1. Movimento de Cultura Popular (MCP) e Serviço de Extensão Cultural/Universidade de Recife (SEC/UR)

O Movimento de Cultura Popular (MCP) nasceu em 13 de maio de 1960, em Recife. Certamente, teve o seu surgimento favorecido pela campanha vitoriosa de Miguel Arraes à prefeitura da cidade. Mas o movimento também se sintonizou com as ideias e horizontes políticos comungados pela militância católica de esquerda e cresceu com a circulação do ideário de transformar a sociedade através da participação ativa do povo na construção de suas soluções. Em meio a essa ebulição política, Cid Sampaio, então governador de Pernambuco, vinha conduzindo um governo com visível descaso pela educação, como havia demonstrado em várias ocasiões naquele mesmo ano de 1960. Já no governo Arraes,

a educação passou a ser um dos pontos fortes, sendo o MCP provavelmente o maior responsável pelos avanços alcançados, tendo inaugurado mais de 200 escolas na cidade e pioneiramente criado a primeira rede municipal de educação de Recife (COELHO, In: ROSAS, 2002).

Germano Coelho (In: ROSAS, 2002), um dos membros fundadores do MCP, recorda que os principais nomes que serviam de orientação teórica ou ideológica ao movimento eram autores humanistas cristãos e intérpretes liberais críticos do desenvolvimento capitalista, dos quais se valiam para fazer a análise da sobre a realidade brasileira. Também teve influência do movimento *Peuple et Culture*, fundado por Joffre Dumazedier, com quem Germano Coelho e sua esposa, Norma, se encontraram primeiramente em Paris, enquanto moraram à estudos na França, e posteriormente em Recife, já com o movimento em atividade. A experiência de Celestine Freinet, o movimento *Economie et Humanisme*, e a sua defesa da democracia e dos “valores ocidentais”, formariam, no entender de Coelho, um conjunto de preceitos imprescindíveis para fazer do capitalismo um sistema humanista, evitando assim as consequências do modelo soviético. Soma-se a essas influências o impacto que Germano e Norma Coelho tiveram numa experiência em um *kibutz* em Israel, onde viveram um modelo comunitário de desenvolvimento econômico.

Passadas as primeiras reuniões com o prefeito Miguel Arraes já eleito, o casal tornou-se o principal responsável pela redação do projeto de estatuto e pela coleta de assinaturas que compuseram o corpo de fundadores. Paulo Freire não participou dessas reuniões e nem da criação do projeto inicial do MCP. Com o desfecho do concurso à cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes da Universidade do Recife, tendo pego o segundo lugar, centrou o foco de seu trabalho no MCP e assinou o estatuto como um dos fundadores. Ele entrou para o Conselho Diretivo, sendo designado para coordenar a área de pesquisa. Todos os membros do conselho eram voluntários, mas cinco dos sete deles acumulavam também cargos na prefeitura de Recife.

O MCP começou a trabalhar com a alfabetização em 1962. Decepcionado com o material enviado pelo governo federal através do Sistema de Rádio Educativo Nacional (SIRENA), em convênio firmado entre a prefeitura de Recife e o MEC, o MCP decidiu começar da estaca zero e reunir algumas experiências de debates com a população pobre da cidade em que foram feitos registros significativos e escalaram-se para o trabalho de

elaboração da cartilha do movimento Norma Coelho e Josina Godoy¹⁰. Paulo Freire, que havia sido indicado para o trabalho num primeiro momento, recusou-o alegando falta de experiência direta com alfabetização.

A cartilha foi batizada de *Livro de Leitura para Adultos*. Usando de ilustrações e fonemas que iam dos mais simples aos mais complexos, a cartilha tinha como eixo o trabalho com palavras-chave previamente selecionadas. Dessas, outras palavras-chave, também padronizadas, decorriam e dessa maneira percorria-se um universo vocabular. Dividida em 76 lições, a cartilha alinhavava os principais assuntos a serem abordados, apresentando junto sílabas no corpo da palavra que variavam em grau de dificuldade conforme o aluno aprofundava o nível de domínio técnico da leitura e da escrita. As palavras-chave foram selecionadas em conformidade com os objetivos de conscientização da alfabetização. Palavras como “politização”, “desenvolvimento”, “Estado”, “reforma agrária”, mas também “religião”, “festas populares”, “sertão”, faziam convergir temas políticos e culturais. Decompondo as sílabas das palavras, por fim associavam umas formando palavras novas. O método era simples, mas deixava claro a veio o MCP: formar pessoas para uma vida digna, participativa, construtora de uma nova sociedade através de reformas profundas na velha estrutura. Não visava apenas a ensinar a ler e escrever.

Nos documentos do MCP é possível se encontrar várias menções à natureza e objetivo da cultura popular, bem como o propósito de conscientização do povo que recobria todo o movimento. Exemplo disso se encontra no *Plano de Ação para 1963*, apresentado no I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em Recife no ano anterior. A respeito da natureza da cultura popular, certa passagem oferece, apesar de soar a início redundante, uma clara explicação. Diz o documento:

“O movimento popular não gera um movimento cultural qualquer. Gera, precisamente, um movimento de cultura popular. Os interesses culturais do movimento têm, portanto, um caráter específico: exprimem a necessidade de uma produção cultural, a um só tempo, voltadas (sic) para as massas e destinada a elevar o nível de consciência social das forças que integram, ou podem vir a integrar, o movimento popular” (MCP, 1963, p. 4).

¹⁰ Essas duas mulheres, percussoras das técnicas de alfabetização do MCP, foram também responsáveis pela seleção de conteúdos politicamente condizentes com a proposta do movimento. Embora o Sistema Paulo Freire, criado posteriormente, diferisse quanto ao uso de cartilhas, os conteúdos, a avaliar pelos temas geradores, possuem enorme semelhança.

Percebe-se uma preocupação semelhante ao exposto sobre o Sistema Paulo Freire de Educação: a cultura popular é aquela cuja produção *se volta* às necessidades do povo e a elevar o seu nível de consciência, ou seja, conscientizá-los a respeito de como articular a solução de seus problemas. Há aqui um claro objetivo político, visto tratar-se de um movimento social e as referências às forças sociais não deixam dúvida quanto a isso.

Mas no que consistiria, em termos políticos, a conscientização do povo? O que o movimento visava alcançar com isto? Para o MCP, a conscientização das massas era a maneira de introduzir a elas não apenas a crítica à exploração e à desigualdade de oportunidades sociais, mas os meios possíveis para que viessem a ter uma participação mais ativa *dentro dos limites da estrutura de poder vigente na sociedade de classes*, denunciando consequências dessa estrutura como a marginalidade social, o descaso do poder público em distribuir seus recursos para atender os mais pobres. De certo modo, a conscientização significou uma aposta na mobilização da comunidade para, via pressão política (pressão sobre o Estado), se contrapor ao modo de produção econômico e cultural ganancioso e excludente das oligarquias tradicionais, um modo de produção econômico e cultural centrado na vida comunitária e gerido pelos seus foros associativos.

Essa visão da conscientização endossava fundamentalmente uma formação filosófica política ou, se se quiser, ideológica coerente, de certo modo, com o liberalismo político, ainda que com uma visão radical da participação popular. Era avessa ao tradicionalismo, aos valores das elites e a seus preconceitos culturais. Daí a ênfase no movimento em promover a conscientização através da arte, da música, do teatro e demais formas de articular questões políticas e culturais ou pedagógicas. Era uma forma de apropriação do mundo cultural alienado do sujeito popular *através do seu mundo*, pelas lentes que conhecia. Nem por isso essa visão deixou de receber críticas. Como assinala Beisiegel, analisando particularmente o peso da orientação conscientizadora na cartilha do MCP:

“(...) os apelos à união de todos os brasileiros, de todas as classes e das diversas posições religiosas em favor de uma sociedade próspera e mais justa *eram os apelos formulados sob a perspectiva dos interesses e das necessidades do ‘povo’* e, mais ainda, *no âmbito de um movimento político comprometido com a emancipação popular* e, consequentemente, também comprometido com a promoção política dos grupos por sua vez

comprometidos com o processo de emancipação popular” (BEISIEGEL, 1982, p. 130).

Tal proposta de emancipação do povo se fez perceber não só nos programas de alfabetização, como nas praças de cultura, nos círculos de leitura e em todos os aparatos institucionais de que lançava mão o MCP. O engajamento popular era a tônica em todas as frentes de trabalho do movimento, as quais se tornaram também frentes políticas, como a conscientização também se fez, e até por consequências destas, uma ferramenta política do movimento.

Isso não quer dizer que o MCP tivesse uma linha política solidificada. Para mostrar isto, vale retomar aspectos do I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular. Conforme aponta Paiva (1987), o mesmo foi convocado pelo Ministério da Educação, pouco após tomar posse Paulo de Tarso, entusiasta do trabalho de alfabetização que os movimentos locais estavam fazendo. O encontro reuniu um total de 77 movimentos diferentes espalhados pelo Brasil, que se associavam ao ímpeto de trabalhar com a cultura popular, mas de formas distintas. Como diz a autora:

“Havia movimentos dedicados preferencialmente à alfabetização (como o MEB, “De Pé no Chão”), movimentos dedicados preferencialmente à pesquisa e elaboração de manifestações artísticas de conteúdo e forma popular (CPCs) e movimentos dedicados a atividades diversificadas (MCPs e movimentos comunitários como o de Ijuí)” (PAIVA, 1987, p. 246).

Segundo Paiva, na sua maioria estes movimentos trabalhavam com materiais para a alfabetização produzidos pelo MCP de Recife ou os coletivos da UNE (CPCs), mas poucos eram os que de fato usavam o chamado *Método Paulo Freire*, uma vez que requeria número maior de recursos para que pudesse ser utilizado. Todos eles dependiam em larga medida do voluntariado, de entidades sindicais e sociais, sendo que poucos dispunham de recursos oficiais, o que era uma diferença do MCP e do SEC/UR.

No geral, o encontro serviu como espaço para articulação de *ações políticas comuns*, permitiu um intercâmbio entre os movimentos e escolheu os representantes estaduais que formaram, em janeiro de 1964, o Seminário Nacional de Cultura Popular e a Comissão Nacional de Cultura Popular (1987, p. 249). A discussão teórica foi deliberadamente evitada, visto que dentro dos movimentos havia posições opostas a respeito das concepções de cultura popular e não se quis perder de vista a unidade tática

que o evento almejava. Para tanto, centraram-se as atenções nas avaliações e modos de atuação organizativa (1987, p. 245-246). Este problema revelava, ao mesmo tempo, uma incompletude no processo de elaboração de suas posições e uma disputa, velada muitas das vezes, pela direção no curso da mobilização social em torno da cultura popular.

Em 1962, Paulo Freire saiu do MCP para formar o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC/UR). Uma das razões para isto foi o modo como as relações políticas evoluíam no MCP com relação aos comunistas do PCB, que estavam ganhando força (KADT, 2003, p.160-161). Freire deixou seu cargo no Centro de Formação de Cultura no movimento para assumir a coordenação do SEC/UR, juntamente com toda uma equipe de professores e alunos da Universidade de Recife, da Faculdade de Filosofia de Pernambuco (FAFIPE), da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e outras universidades da região, bem como outros moradores da cidade. Tendo Freire recebido plena liberdade pelo reitor João Alfredo para formar a equipe, buscou arregimentar colaboradores de uma extensa gama de profissões: tipógrafos, artistas, técnicos, intelectuais, religiosos, etc. (VERAS, 2012, p. 126). No tocante à sua orientação política, também havia certa diversidade, que se estendia dos mais radicais até alguns timidamente “de direita”. Um dos adjetivos muito usados na época para qualificá-los era “heterodoxos”. (CORTEZ, apud VERAS, 2012, p. 126).

Posteriormente, Paulo Freire propôs ao MCP, quando já não fazia mais parte da sua direção, uma abordagem de alfabetização sem cartilha, que veio a ser chamado Método Paulo Freire. Conforme relata Beisiegel, a proposta de Freire gerou “no interior do Movimento de Cultura Popular uma aguda divergência entre os defensores da manutenção da cartilha e os adeptos da adoção do novo método” (1982, p. 125). Embora a nova abordagem se diferenciasse do *Livro de Leitura para Adultos*, uma vez que, além de não aceitar cartilhas, ela foi elaborada pela equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC/UR) e a influência do MCP pode ser percebida nas ideias que contextualizavam a proposta de alfabetização. Como diz Gadotti (apud COELHO, In: ROSAS, 2002), o método Paulo Freire nasceu dentro do MCP. Contudo, como mostra Jarbas Maciel, integrante do SEC/UR, o Método Paulo Freire era apenas uma parte de uma proposta educacional mais ampla, chamada de Sistema Paulo Freire de Educação, com a preocupação de integrar todas as etapas de formação humana, alcançando a construção do que chamou de “Universidade Popular” (MACIEL, In: FAVERO, 1983, p. 129).

É importante destacar alguns elementos desse sistema, conforme fornece Maciel. Primeiramente, as etapas do Sistema, com exceção de uma (educação infantil, que não especifica), eram voltadas à Educação de Adultos. Então, pode-se dizer que se relacionava, ainda que de forma crítica, com os modelos educativos anteriores, destinados à população adulta, não tendo abandonado completamente esse legado. A diferença no que propunha estava no seu objetivo de democratizar a cultura, entendendo que isso se faria com uma proposta educacional centrada na comunicação mútua entre as pessoas que expressaria o amor como forma mais elevada de comunicação (MACIEL, In: FAVERO, 1983, p. 131). Portanto, a comunicação nesses termos, o que depois Freire referiria como diálogo, é uma chave desse sistema.

Em cada etapa, a utilização do universo vocabular dos educandos (adultos) era base para o trabalho educativo. Na alfabetização, mais conhecida, Freire os utiliza para identificar *temas geradores*, dos quais os educandos geravam novas palavras. Nas etapas posteriores, elas permitiriam formas mais sistemáticas de redação, produzindo jornais, artigos, mas também outras formas de expressão, como o teatro. Num momento mais avançado, os educandos trabalhariam com obras literárias em versões simplificadas (MACIEL, In: FAVERO, 1983, p. 141). Assim, percebe-se o intuito de transformar numa linguagem simples, mais condizente com aquela utilizada pelo povo, um legado cultural histórico ao qual as instituições sociais comuns lhes negavam acesso. Independentemente de acertar na sua estratégia, o Sistema tinha essa questão sempre em vista.

Essa preocupação de tornar acessíveis conteúdos negados ao povo também é possível perceber observando a relação que Maciel faz entre o SEC/UR e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), cujos principais intelectuais abordou-se no capítulo anterior. Para Maciel:

“O Sistema Paulo Freire de Educação é, assim, na perspectiva que nos abre a filosofia desenvolvimentista nacional, uma das poderosas ferramentas da práxis que estava faltando ao ISEB, pois que ambos – SEC e ISEB – se complementam na fase atual da revolução brasileira” (MACIEL, In: FAVERO, 1983, p. 130).

Ainda que, como mostrou Toledo (1982), seja difícil identificar uma única linha filosófica para o ISEB e no que consistiria a sua filosofia desenvolvimentista nacional, no tocante ao SEC e ao Sistema Paulo Freire fica clara a perspectiva de educar o povo para participar da transformação do país dentro da ordem democrática instituída, inclusive

tendo efeitos no que entendiam por democratização a cultura, fomentando uma cultura da democracia nesses termos. Essa visão da democracia Maciel foi buscar em Mannheim, em um capítulo do livro *Ensaio sobre a sociologia da cultura*, intitulado “A democratização da cultura”. Procurou-se mostrar com isso que a aplicação de uma série de “postulados fundamentais”, sendo estes a “igualdade ontológica entre os homens” (MACIEL, In: FAVERO, 1983, p. 135), a “acessibilidade ilimitada ao conhecimento” e a “comunicabilidade ilimitada do conhecimento e da cultura” (MACIEL, In: FAVERO, 1983, p. 136), serviria de guia de uma eficaz exploração das capacidades comunicativas e, assim, mitigar gradualmente a *distância cultural* entre a cultura de elite e a cultura popular. Distância artificialmente criada pelas condições de classe a que a cultura popular queria pôr fim.

Diz Maciel:

“Toda a cultura é uma só, em condições ‘normais’ de comunicação, ou de comunicabilidade entre os seres humanos.

(...) Numa sociedade de classes, a cultura se ressentia de um caráter de classe. Há, então, de fato, uma ‘cultura de elite’ e uma ‘cultura do povo’. Estas ‘culturas’ estão distanciadas tanto quanto por a carência dos meios de comunicação e a deficiência ou ausência de democratização desses meios.

Cultura popular é todo o processo de democratização da cultura que visa neutralizar o distanciamento, o desnível ‘anormal’ e antinatural entre as duas ‘culturas’, através da abertura a todos os homens – independentemente da raça, credo, cor, classe, profissão, origem, etc, - de todos os canais de comunicação” (MACIEL, In: FAVERO, 1983, p. 143).

Essa posição traz uma problemática que o MCP e SEC tiveram de enfrentar: apesar de querer aproximar o fosso entre a cultura de elite e a cultura do povo produzido pela desigualdade, é fato que reduziam e simplificavam os materiais culturais utilizados, ainda que com a justificativa de torná-los mais comunicáveis a ele. A fim de democratizar o acesso à cultura, isso não parece condenável. Mas, isoladamente, não elimina as desigualdades de classe. É provável que no curso do seu trabalho o MCP e o SEC/UR fossem tomando consciência disso, a considerar pelas discussões políticas entre comunistas e católicos de esquerda, principalmente no MCP (VERAS, 2012)¹¹, Mas

¹¹ Como mostra Veras, na Revista “Estudos Universitários” coordenada pelo SEC/UR e editada pela Universidade do Recife, em vários números houve a presença de artigos de cunho marxista, inclusive voltados a analisar a conjuntura política do momento. Além disso, a convite dos

pode-se dizer que, no geral, os posicionamentos do movimentos entendiam as desigualdades de classe como oriundas *sobretudo* de desigualdades cognitivas, comunicativas, culturais e políticas, e menor medida das relações estruturais de exploração do trabalho.

Há, no entanto, um teor inegavelmente democratizante nas iniciativas do SEC e do MCP. Prova disso é que a política de Miguel Arraes – e pode-se dizer, sem prejuízo à autonomia do movimento, que o trabalho com o MCP fazia parte de sua política de governo – quando ele se já encontrava no cargo de governador de Pernambuco e pretendia pulverizar o MCP para todo o estado, começou a sofrer forte vigilância da imprensa nacional e internacional (COELHO, In: ROSAS, 2002). A postura democrática radical, que fomentou a entrega nas mãos de populares de recursos para a realização de frentes de trabalho, claramente equacionou de modo muito distinto do tradicional e conservador modo de organizar a educação dos governos anteriores. Neste ponto, é clara a semelhança e o MCP e o SEC de Paulo Freire.

Diz Coelho “[a] boniteza da invenção do MCP conquistou, inteiramente, Paulo Freire. Repercutiu, fortemente, no seu espírito, no consciente e no inconsciente” e “[s]ua obra, desde o princípio, antes mesmo de o Movimento de Cultura Popular existir, está intrinsecamente ligada à saga do MCP” (In: ROSAS, 2002, p. 40). Pode-se creditar à experiência do MCP na trajetória de Freire a sua preocupação em fomentar o debate sobre as condições e especificidades das realidades locais, regionais e nacionais claramente mostra como via nesse trabalho a prática da vivência democrática, de fazer da democracia um modo de organizar a vida. Sua radicalidade democrática compreendia a criação nas instituições públicas de espaços críticos, onde os problemas sociais fossem debatidos e soluções levantadas, o que possibilitaria que os movimentos sociais pressionarem para que seu pleito político e suas reivindicações tivessem a atenção das autoridades e as compelissem, receosas de perderem apoio nos setores populares, a atender suas demandas.

Embora não se possa dizer que o MCP tivesse um projeto revolucionário no sentido de superar as contradições de classe, e nisso reafirmava a ordem política estabelecida, a radicalidade de sua concepção política é prova do quanto desejava tornar

estudantes da universidade – muitos desses colaboravam nos projetos do SEC – Celia Guevara, mãe do revolucionário argentino Ernesto “Che” Guevara, conferiu uma palestra de baixo de toda sorte de boicote por parte das autoridades locais. Ver César, 2009.

a cultura popular, através da conscientização, uma plataforma para mobilizar os setores populares a contestar as decisões dos poderosos. E isto foi fundamental para o trabalho de Paulo Freire.

2.5.2. Centro Popular de Cultura (CPC)

Os Centros Populares de Cultura foram organizações, como já afirmei, criadas pela UNE, segundo algumas fontes por influência indireta do MCP de Recife que teria enviado representantes ao congresso da entidade estudantil de 1963, quando os CPCs foram fundados (COELHO, In: ROSAS, 2002, p. 42). Segundo Paiva, eles não teriam tido uma coesão política, ao menos em torno de questões educacionais, sendo que “frequentemente divergiam da orientação do CPC da UNE no que concerne ao papel da alfabetização e à própria orientação teórica do movimento em relação à cultura popular” (1987, p. 233). Em outras palavras, além de autônomos, deram margem a múltiplas interpretações sobre o sentido da cultura popular para o projeto político de conscientização.

Limito-me a analisar o material do CPC da UNE por ser aquele que mais próximo esteve do MCP de Paulo Freire e mais sistematizou teoricamente suas concepções. Carlos Estevam Martins, um dos principais nomes deste CPC, publicou em 1963 *A questão da cultura popular* (1963), obra em que aborda o conceito de cultura popular conforme o interpretava aquele coletivo e, assim como em outros casos, claramente a considera pedra de toque da proposta de conscientização. É particularmente interessante a leitura que o autor fez da cultura popular, pois a articulou com outras problemáticas relevantes, entre as quais o que chamou *cultura desalienada*. Em termos gerais, a cultura desalienada é fruto de uma visão crítica da realidade, mas que não possui uma ligação direta com o modo do povo de ver as coisas. Ao contrário da cultura popular, ela não articula seus aspectos culturais à crítica social ou política que oferece. Deste modo, Martins afirma que é um equívoco tomar uma pela outra, um erro em que caía, então, boa parte da esquerda.

A seu ver, a diferença está nos fins que motivam cada uma das formas de crítica cultural. Na cultura desalienada, não cabe usar a cultura para objetivos que extrapolam os limites a crítica estética ou artística, na qual denuncia-se os problemas sociais, mas não se engaja na leitura do povo sobre esses problemas, pois ela é repleta de concepções equivocadas sobre a realidade. Para o autor: “[a] cultura desalienada admite, assim, que desempenha um papel revolucionário na sociedade pelo simples fato de existir como

cultura não falsificada” (MARTINS, 1963, p. 21). Concordando com esta precaução da crítica cultural, Martins alerta, porém, contra o tratamento idêntico em relação à cultura popular:

“Este modo de ver é, sem dúvida, perfeitamente justo. Mas isso não quer dizer que não possa levar a posições inteiramente descabidas. Uma delas consiste em pensar que as normas acima são válidas também para a cultura popular. É preciso ver, ao contrário, que a cultura popular traz consigo o seu próprio sentido e não pode ser reduzida a um tipo de produção cultural que, embora tenha sentido revolucionário e obedeça a critérios marxistas de constituição e funcionamento, não satisfaz aos objetivos da cultura popular” (MARTINS, 1963, p. 21).

Martins define a cultura popular como “o conjunto teórico-prático que co-determina, juntamente com a totalidade das condições materiais objetivas, o movimento ascensional das massas em direção à conquista do poder na sociedade de classes” (1963, p. 30), e é adequado aos seus princípios morais tudo o que se fizer em favor da realização deste seu objetivo. Desta forma, o critério para se julgar se um exemplo de atividade ou produto cultural é popular ou não está no efeito que produziu nas massas, se foi útil ou não para sua atuação política no sentido de fortalecer sua luta.

Nisso está a relação entre a cultura popular e a conscientização. Em outras palavras, ela é uma forma de usar deliberadamente da cultura para promover a formação de uma consciência que seja, ao mesmo tempo, politicamente engajada, autoral e criativa por parte dos setores populares. Martins chega mesmo a dizer que a cultura popular recusa qualquer associação com o humanismo por este partir de princípios supostamente válidos para toda a humanidade, o que a seu ver é impossível conquanto existirem classes. Vale lembrar que essa é uma posição muito particular do CPC, provavelmente o único entre os movimentos de cultura popular a defender esse ponto de vista.

Um exemplo que ele considera, ao mesmo tempo, uma contestação prática da ordem burguesa e um instrumento na luta popular é o plágio de peças ou obras culturais. Diz Martins:

“Só se pode recusar ao plágio quem vê na originalidade da produção cultural um valor superior ao trabalho da massa. Mas, do ponto de vista da massa que diferença faz se o que é útil para

ela surgiu como criação original de um certo homem e não se um outro qualquer? Do ponto de vista de quem produz para a massa que diferença faz a criação não ser própria mas alheia, quando a alheia é melhor para a massa do que a própria?” (MARTINS, 1963, p. 42).

Motivações como esta conduzem a uma visão sobre a conscientização em que o termômetro, por assim dizer, para avaliar a utilidade política de um determinado meio cultural, é a reação do povo, se aceita ou recusa aquele meio. Cai por terra qualquer tese que apele para a autoridade de outrem, não importando se vier de intelectuais vanguardistas. O autor critica os que refutam essa visão e diz que:

“(...) diante da alternativa, educar culturalmente as massas ou educar politicamente as massas, consideram a primeira tarefa como a mais importante. Quem pensa assim, é óbvio que dá prioridade aos critérios culturais sobre os critérios políticos, equivale dizer, analisa as coisas do ponto de vista da cultura desalienada e não do da cultura popular” (MARTINS, 1963, p. 48).

Sendo assim, está claro que o CPC via a conscientização como um exercício de politização das camadas populares da sociedade e quis na sua apropriação da cultura popular através de atividades artísticas, promover ações políticas específicas de organização e mobilização do povo em favor de lutas sociais contrárias ao projeto de poder burguês. Segundo o entendimento que tinha o movimento, é equivocado querer primeiramente educar culturalmente as massas, ao invés de politicamente. Ou seja, equacionava essa questão da seguinte forma: nem toda educação cultural é política, mas toda educação política é cultural. Há aqui prova clara de que a base pedagógica do CPC estava orientada para a politização e que, portanto, a conscientização almejada envolvia fundamentalmente politizar o povo.

Mas o adequado trabalho de politização, aponta Martins, é aquele em que, bem desempenhado o trabalho de cultura popular, os avanços que gradualmente “elevam” o “nível” cultural da massa. Segundo afirma: “elevar o nível a partir do momento em que as massas o exigem não significa, a rigor, elevar o nível, mas, ao contrário, permanecer ao nível agora mais elevado da massa” (1963, p. 49). Para isso é preciso lutar para construir no interior do movimento uma realidade em que o povo, gradualmente, adquira plena capacidade de condução do trabalho conscientização pela cultura popular. Estavam

insiste que o trabalho dos intelectuais não é apresentar à massa uma cultura inteiramente nova e indiferente à sua realidade, no esforço de levar a eles o que suas condições sociais por si não os permitiram desfrutar ou simplesmente aprender. A seu ver, isso não passa de elitismo intelectual, de direita ou de esquerda.

Conforme o que se pode apurar a respeito do CPC, vale repetir que seu caso é o mais crítico à dominação de classe dentre todos os movimentos de cultura popular e o que mais associou a cultura popular e, conseqüentemente, a conscientização com essa questão política.

2.5.3. Ação Popular (AP)

Criada em 1961, Ação Popular representa um canal mais independente os militantes de esquerda em relação à Igreja Católica (MAINWARING, 2004, p. 85). Segundo Mainwaring, “A Ação Popular expressava a tentativa dos católicos de criar uma sociedade justa quando já se tornara mais difícil que tal tentativa ocorresse dentro das estruturas da Igreja. Outra percepção oferece Ridenti a respeito do início desta organização, segundo o qual a AP teria tido três reuniões fundacionais, o que demonstra, entre outras questões, como o grupo já estava distribuído pelo território nacional. (2007, p. 246-247).”. Seu estatuto, a “Declaração de Princípios”, estabelece o compromisso da AP com o socialismo e a teoria da vanguarda. (MAINWARING, 2004, p.86). A organização, entretanto, acabou por acentuar seu posicionamento político usando da terminologia predominante, identificando-se e estabelecendo vínculos fortes com a democracia e o nacionalismo, desdobrados na crítica ao “capitalismo nacional” (2007, p. 154).

No *Documento base*, aprovado no I Congresso em 1963, já não existiam mais referências explícitas ao cristianismo, como era o caso de organizações nas quais haviam militado boa parte de sua direção, principalmente na JUC. Mas a herança cristã persiste no humanismo abstrato, como no uso do lema jucista, “ver, julgar e agir” (2007, p. 248).

De orientação humanista, a AP critica a burocracia e a orientação política do Partido Comunista na União Soviética. Depois de 1964, torna-se clandestina, radicalizando-se pela via maoísta e adotando a luta armada em 1973, encerrando suas atividades e entrando para o Partido Comunista do Brasil (PCdoB). (MAINWARING, 2004, p. 87). De fato, Kadt (2003) recomenda que, ao analisar a atuação da AP, que se tome a cuidado de distinguir a militância que a AP teve antes do golpe de 64, daquela particularmente radical

que exerceu nos anos posteriores. Portanto, as considerações feitas aqui visam tão somente ponderar sobre o período anterior ao golpe, quando da sua identificação mais forte com a esquerda católica.

Mesmo durante os seus primeiros anos de existência, a AP divergiu em muitos momentos com a linha do PCB. Um exemplo disso é apontado por Kadt, quando destaca que o PCB considerava que a construção da revolução socialista no Brasil envolvia traçar alianças com a burguesia nacional a fim de fortalecer uma unidade popular contra o capital estrangeiro e o imperialismo. A AP, em contrapartida, embora se identificasse com a crítica à dominação das forças capitalistas estrangeiras, compreendia que a mesma crítica devesse ser feita às elites nacionais, visto que também dominavam e desumanizavam o povo brasileiro. Para os comunistas do PCB, essa postura assumida por muitos dos militantes dos movimentos de cultura popular (entre eles a AP) não ia além de uma crítica pequeno-burguesa à sociedade capitalista, incapaz de apontar uma estratégia revolucionária. Posição com a qual concorda o autor, para quem a AP subestimou as forças das estruturas sociais opressoras e as relações de dependência política e econômica, ao contrário dos comunistas (KADT, 2003, p. 155).

Segundo Kadt, a AP adotou como concepção filosófica da história enquanto um processo de “socialização” das relações humanas. Põe-se, assim, contrária à noção do que chama de individualização da história, a visão que identificaria o desdobrar da história com a ação exclusiva (ou primordial) de grandes personalidades e/ou feitos singulares. A noção de socialização, partir da Encíclica *Mater et Magistra* produzida pelo papa João XXIII nos anos do Concílio Vaticano II, embora antes usada pejorativamente pelos pontífices, passou a denotar uma ação construtiva da comunidade de cidadãos comprometidos com a prática de ações beneméritas e condizentes com a moral cristã (idem, ibidem, p. 133).

Esse giro conceitual deve-se à influência nessa encíclica do pensamento do teólogo e místico francês Teilhard de Chardin, cujas “opiniões (...) sobre esse processo estavam apenas marginalmente incorporadas dentro da doutrina social católica do Papa João” (idem, ibidem, p. 135). De todo modo, a AP herdou essa influência nas suas formulações, passando por outros crivos e tendências internas e externas ao contexto brasileiro. Nesse bojo é que passou a ter maior peso as elaborações críticas do padre Henrique Cláudio de Lima Vaz. Particularmente influenciado pelo pensamento de Teilhard de Chardin, Lima Vaz buscou de várias formas elaborar conceitos que instrumentalizasse à juventude

politicamente inquieta da esquerda católica e especificamente da AP. Por exemplo, a concepção de “hominização” de Teilhard de Chardin aproxima-se da concepção da contribuição da ciência para a emancipação humana em Marx (KADT, 2003, p.135-136), o que permitiu uma ponte interpretativa pela via cristã para a AP a respeito do marxismo. Essa relação recebeu um tratamento mais detalhado por Lima Vaz em *Cristianismo e consciência histórica*, documento inspirador para a AP e outros movimentos católicos em que a política de esquerda estava ganhando força. A AP também toma do pensamento de Teilhard de Chardin a ideia de socialização, conquanto que para ela, conforme aponta Kadt:

“A socialização, no entanto, não é, na visão da AP, um simples processo evolucionário; é um processo dialético (e aqui encontramos outra tendência em voga na época, inspirada no hegelianismo mediado pelo Pe. Vaz), um processo no qual a luta representa uma parte de extrema importância” (2003, p. 136).

A diferença no entendimento da socialização entre Teilhard de Chardin e quiçá o Concílio Vaticano II, de um lado, e a AP, de outro, está na influenciada ressaltada por Kadt da interpretação hegeliana de Lima Vaz, chamado à época de padre Vaz. O esforço de articular dialeticamente concepções capazes de dar conta dos desafios da realidade faz-se presente igualmente no pensamento desse teólogo ao sustentar a concepção de consciência histórica, em lugar da noção de ideal histórico propagado pelas encíclicas. Uma opção que demonstra a intenção de se fazer uma leitura da história como processo continuamente em construção, o que exige das pessoas tomar, ao mesmo tempo, consciência de seus dilemas reais e partido pela sua transformação. Segundo Kadt:

“O ideal histórico sugeria a tarefa de elaboração de uma imagem do futuro que seria uma “*essência ideal realizável*”, algo mais parecido com uma utopia específica a ser perseguida. A consciência histórica, em contraste, é vista como resultado de uma reflexão consciente e crítica sobre o processo histórico (segundo o entendimento daquela época, isto é, como um resultado do passado e como uma potencialidade para o futuro) e sobre as contradições, conflitos e aspectos indesejáveis da realidade, tanto quanto sobre as esperanças e os ideais dos homens ou os aspectos altamente valorizados de sua existência concreta” (2003, p.136).

Essa postura, é bom que se diga, não contradizia a adesão fervorosa à fé cristã do padre crítico Lima Vaz, pois no seu entendimento condizia plenamente com os preceitos cristãos o chamado a humanizar o mundo e a agir nele em conformidade com a vontade divina. Isso fica bem claro quando diz que Deus precisa ser considerado “[p]alavra que (...) provoca o homem para aceitar um destino histórico que reorienta seu tempo de modo a que passe a visar a realização histórica do reino de Deus.” (VAZ apud KADT, 2003, p. 137) Tratava-se de uma leitura da história em que cabiam posições críticas e progressistas em relação às pautas sociais emergentes do período, abraçando a demanda popular apresentada pelos movimentos e, ao mesmo tempo, preservando um lugar para a fé no propósito da vida santificada, na busca por conformar-se ao exemplo maior que é o do Cristo.

Nisso consiste em boa medida o humanismo dos movimentos de cultura popular, marcadamente nascido na esfera de influência católica. O ponto central é fazer do mundo um lugar mais condizente com a mensagem cristã. A conotação política que essa mensagem recebeu, própria do momento histórico, preparou terreno para uma articulação mais refinada de objetivos e pautas comuns com segmentos da esquerda, ao menos no início de suas ações. Mas as leituras internas e discussões travadas pelos movimentos é que permitem ver qual o peso que essa orientação assumiu.

Um exemplo disso é a maneira como a AP se apropriou da noção de consciência histórica, dando-lhe contornos próprios que se afastam da visão inicial de Lima Vaz. Na acepção original, a solução para a dialética da história, a resolução de suas contradições, só poderia ser encontrada fora da história. Lima Vaz entendia que a história do homem é resultado da comunicação entre seus semelhantes, o que teria se expressado, ao longo dos anos, em formas de dominação, numa dialética da dominação como Hegel retratara na dialética do Senhor e Escravo. Em contraposição à dominação, um sentido mais profundo da história poderia ser encontrado em suas sínteses, nas quais os homens se reconciliariam, encontrando no outro reconhecimento de si como pessoa. A questão é que essas sínteses, enquanto obras do homem, nunca poriam fim à dominação. Para tanto, apenas a esperança escatológica, isto é, a crença na solução externa, divina, sobrenatural, muniria o cristão com forças para transformar o mundo.

Mas para a AP, atuante no mundo secular da militância política, essa visão poderia ter aceitação apenas parcial. A dialética era-lhe coerente, mas a solução teria de advir da própria história. Para ela, a conciliação universal teria de ser aceita pela militância, nas

palavras de Kadt: “(...) como um artigo de fé sem uma fundamentação teológica, algo como o credo marxista na futura sociedade sem classes. (...) A esperança para além da história transformou-se na crença na possibilidade real da utopia” (KADT, 2003, p. 139).

Há, da parte de organização, uma clara adesão pelo socialismo como modelo societário, ao mesmo tempo em que se opunha à ideologia marxista-leninista. Ainda segundo Kadt (2003), essa adesão pode ser vista como resultado da influência do pensador francês Emanuel Mounier, proponente do personalismo e também adepto de uma versão cristã do socialismo. Cabe lembrar que Mounier foi um pensador mundialmente influente na esquerda católica e inspirou em grande medida o humanismo de Paulo Freire. De matiz existencialista, Mounier era extremamente preocupado com a questão de agir bem, escolher e de como equacionar a liberdade de escolha com a vocação humana de lutar contra o império da dominação do homem pelo homem. Essa posição, na AP, somou-se como a consideração que tinha pelo povo, visualizando-o como *autor principal e livre do processo de transformação da realidade*. A transformação verdadeira “deveria ocorrer depois que as massas fossem *conscientizadas* sobre os problemas envolvidos e tivessem optado pela mudança” (2003, p. 145). A consciência, tornando-se popular, seria o ponto nevrálgico pelo qual a conciliação entre os homens, muitas vezes originalmente de classes distintas, na visão da AP poderia ganhar força. Por isso:

“(...) o movimento, pelo menos em teoria, opunha-se firmemente às modernas técnicas populistas de mobilização superficial das massas e acusou Goulart, e também os marxistas, de massificação, i.e, de manipulação, em oposição à orientação que tornaria possível a livre escolha” (2003, p. 145-146)

Essa postura visa a criticar qualquer ação que procurasse direcionar a opinião do povo e exemplifica bem o que nos movimentos de cultura popular de um modo geral ficou conhecido como a *opção pelo povo*. Sua orientação geral claramente se opunha, ao menos nos seus discursos, à ideia de que os militantes, oriundos muitos deles de salas de aula universitárias e nascidos em famílias de classe média, fossem porta-vozes do povo. Mesmo sabendo da importância dos conhecimentos adquiridos pelo acesso que tiveram aos bens culturais disponíveis à elite, a proposta política do movimento buscava fazer daquele espaço de militância um fórum decisório e participativo, onde os populares fossem não só aprender, mas ensinar o conhecimento que haviam adquirido nas suas vidas. Havia, sem dúvida, uma linha política clara e relativamente incontestada, mas a

apresentação dessa era mediada pela preocupação de que os projetos do grupo refletissem o que de fato queriam, ou precisavam: a população local, marca do aspecto *popular* de como a AP concebia o seu trabalho.

A importância que a AP deu à conscientização se justifica, entre outras razões, pelo papel que seu trabalho teve naquele momento em chamar a atenção do homem simples brasileiro da situação histórica e sua inserção nela. Para tanto, precisou, por mais aberto que estivesse, constituir prioridades na leitura do mundo que queriam conscientizar. No documento *Esboço Ideológico*, que marca a fundação da AP, a apresentação do ponto de vista teórico da organização caracterizava a sociedade como que dividida entre dois pólos: um dominante, o outro dominado. De acordo com Kadt (2003), essa conceituação proveu uma leitura simplificada do conflito de classes se comparado a como o apresenta Marx.

A seu ver, a apresentação do movimento dá a entender que o problema da dominação social se resumia à posse privada dos meios de produção, circulação e instrução por certos grupos sociais: a burguesia industrial, a burguesia financeira, a burguesia internacional, etc., não se atentando para o fato de que tais grupos compunham uma única e mesma classe no poder e com um só projeto de poder: a classe burguesa. (2003, p. 153). Em outras palavras, apesar de buscar uma análise de classe da realidade brasileira, para Kadt a AP não logrou equacionar as articulações de classe postas nessa realidade, o que trouxe consequências para o trabalho de conscientização, ainda que a AP o fizesse com vistas a politizar o povo. A análise quicá mais realista dos comunistas sobre as relações estruturais entre a política e a economia, como o autor aponta (2003, p. 155), aparentemente evitou que enfrentassem problemas com posicionamentos politicamente ambíguos que a AP teve de encarar. Mas há que se considerar que a análise política de outras organizações como o PCB falava em aliança com a burguesia nacional contra o imperialismo, não sendo exclusividade da AP atribuir diagnósticos distintos ao poder ideológico da burguesia e, conseqüentemente, subestimar a unidade ideológica de seu projeto de poder.

A AP também concebeu a cultura como antônima à natureza. A natureza seria o que originalmente não é fruto da ação humana, visto que ela “exprime o que é *dado* ao homem e a cultura o que é *feito* pelo homem” (AP, In: FAVERO, 1983, p. 15). O processo cultural de criação é muito mais uma descoberta ou redescoberta, levando em conta que nascemos num determinado momento histórico (AP, In: FAVERO, 1983, p. 15-16).

Para o movimento, uma cultura é autêntica se ela encarna os valores históricos capazes de edificar o *mundo-para-o-homem* (AP, In: FAVERO, 1983, p. 17). Vale dizer, ela é expressão da humanidade em sentido pleno quando exprime em todos os seus aspectos as aspirações a que as pessoas almejam. Claro que essa visão pode facilmente conduzir a uma simples abstração dos desejos concretos, tornando-se insuficiente enquanto instrumental para a tradução de problemáticas concretas. Não era essa a intenção dos militantes da AP. Compreendiam que a cultura é histórica e social, além de pessoal e universal (AP, In: FAVERO, 1983, p.17-18). Assim, o conceito de cultura é idealizado como matriz instrumental do trabalho militante, mas precisava se adequar ao contexto sócio-histórico em que é trabalhado. Somente dessa maneira pode confluir suas dimensões pessoais e universais. A respeito do caráter pessoal da cultura, o documento diz: “Como pessoal, a *cultura é pluralista*. Toda tentativa de nivelamento ideológico, de unanização violenta, faz da cultura instrumento de *dominação* e *alienação* e não de libertação e realização”, uma vez que “todo valor cultural autêntico é intencionalmente universal, isto é, destinado à realização do homem como ‘ser universal’” (AP, In: FAVERO, 1983, p. 18). Percebem-se os traços de hegelianismo nessa definição. A universidade da cultura, compreendendo a todo o gênero humano, se coaduna com a sua pluralidade no tocante à personalidade de cada sujeito. A cultura existe enquanto manifestação dialética de ambas as dimensões da humanidade, individual e coletiva.

Contudo, a universidade da cultura, guardando espaço para seu desdobramento particular, histórico e contextual, integra outra dimensão segundo o documento da AP: a nacionalidade.

“E é também como universal que a cultura é *nacional*: enquanto integra as consciências dentro da nação no plano de sua realização *humana*, e as situa, assim, na linha do movimento histórico essencial de *universalização efetiva* e de criação de uma cultura para todos os homens” (AP, In: FAVERO, 1983, p. 18).

Assim, percebe-se que a AP endossou, como muitos outros movimentos de cultura popular, uma visão do nacionalismo enquanto alternativa crítica às relações de desumanização e via o debate sobre o que é e representa a nação como meio de levantar a tese progressista de tornar o Brasil um país que refletisse a vontade de seu povo. O documento em questão retoma a concepção de história defendida por Lima Vaz, de que ela consiste fundamentalmente numa luta de consciências por *reconhecimento* (AP, In:

FAVERO, 1983. Grifos meus), que pode se destinar à *dominação* ou à *comunicação*. (AP, In: FAVERO, 1983, p.19). A criação cultural, segundo a AP, pode tomar esses caminhos à medida que busca a encarnar a história justamente “porque é uma relação livre” (AP, In: FAVERO, 1983, p.19). Compreendem que a luta histórica se resume no embate entre os perpetuadores das relações sociais dominantes, de valorização de uma elite de detrimento da maioria, e aqueles que buscam a construção de um país que respeite a dignidade humana, apostando no trabalho de convencimento da causa, não na sua imposição.

Essa linha de pensamento estava patente no conceito de cultura com que a AP desejava trabalhar. Sem sombra de dúvida, entendiam que o conceito de cultura estava em disputa e que a depender de como era concebida, de quais elementos a orientassem, viria a ser mediadora da dominação ou da comunicação entre as consciências (AP, In: FAVERO, 1983, p. 19-20). No aspecto “antiuniversal” da cultura para a dominação, fala-se em fazer da cultura “particularizante”, o que cabe muito bem para expor a crítica à divisão entre cultura “popular” e “erudita”; sendo a primeira distinta da “cultura popular” proposta pelo grupo. O adjetivo empregado parece resultar da estratégia política. No caso da cultura como conceito, ela é abordada como ferramenta para se opor à dominação por tratar-se de uma mediação histórica, social, pessoal e universal, pois “o verdadeiro sentido da história reside justamente na criação de um mundo cultural como *mundo humano* em que as consciências possam reconhecer-se num plano de comunicação, pela mediação da *obra comum*: a cultural autêntica” (AP, In: FAVERO, 1983, p. 20. Grifos do autor).

Para a AP, as razões históricas da prevalência de uma cultura de dominação – uma falsa cultura – no Brasil devem ser procuradas no processo de colonização que o país enfrentou. A colonização teria criado uma sociedade que hoje vive duas formas sociais distintas, as dos donos e trabalhadores da terra e dos donos do capital e assalariados. A marca forte que constitui essas duas formas de sociedade é a “dependência de uma parte da população a outra. Dependência que se traduz em dominação política e exploração econômica” (AP, In: FAVERO, 1983, p. 20-21). Mais uma vez pode-se notar o esforço por fazer uma leitura dialética do quadro social. Os trabalhadores urbanos, por sua vez, “foram então submetidos a um processo de massificação, praticada sob a forma de democratização de uma cultura alienante, através de todos os meios de formação e informação aos quais têm mais ou menos acesso” (AP, In: FAVERO, 1983, p. 21), pelo

qual a educação, a escola e os meios de comunicação foram, em parte, responsáveis. Segundo o movimento:

“Em circunstâncias tão sérias, a cultura, orientada pelos grupos privilegiados, funciona como freio e fator de conformismo. As manifestações culturais são, portanto, nas duas condições, fortemente marcadas por características ideológicas que justificam o ‘status quo’” (AP, In: FAVERO, 1983, p. 22).

Assim, na sociedade massificada, o que a cultura em si teria de “antropológico” (produto da humanidade) e universal (a ela só, de fato, pertencendo), na sua forma atualizada, enquanto cultura moderna, manifesta uma cisão de cunho político, dando margem, de um lado, à cultura aristocrática e, de outro, à cultura popular. A esse respeito, assinala a AP:

“Embora a cultura moderna tenha uma destinação universal, uma vez que as obras culturais se criam numa perspectiva antropológica, ela, enquanto polarizada ideologicamente, serve, de fato, aos interesses de uma classe, de uma determinada posição social. A esse tipo de cultura, imediatamente se opõe uma reivindicação de cultura popular” (AP, In: FAVERO, 1983, p. 23).

O que se compreendeu aqui por polarização ideológica gesta a própria concepção de cultura popular. A ideologia é, neste sentido, o terreno no qual se distingue uma perspectiva cultural da outra. Tanto a cultura moderna, nascida das instituições e dos hábitos burgueses, quanto a cultura popular aspiram a estabelecer sua visão de mundo. Contudo, a ideologia forja e afeta seus elementos constitutivos. A oposição ideológica se faz marcante, pois diferem os projetos políticos que sustentam as respectivas produções culturais. Por isso, não se trata de alienar a cultura moderna dos populares, mas interpretar a cultura historicamente produzida (dentro e fora dos círculos de elite) conforme pautam os movimentos populares de acordo com o que ideologicamente lhes interessa.

Neste sentido, o popular, impelido por razões históricas tornou-se universal ou passou a carregar em si potencialmente a universalidade originária da cultura, uma vez que é feita e se destina a um setor da sociedade plenamente capaz de assumir sua condição histórica; logicamente, dentro da compreensão desta condição teoricamente restrita ao alcance do entendimento limitado das contradições que a AP tinha:

“É popular a cultura quando é comunicável ao povo, isto é, quando suas significações, valores, ideais, obras, são destinadas efetivamente ao povo e respondem às suas exigências de realização humana em determinada época; em suma, à sua consciência histórica real. É popular a cultura que leva o homem a assumir a sua posição de sujeito da própria criação cultural e de operário consciente do processo histórico em que se acha inserido” (AP, In: FAVERO, 1983).

^ Cabe olhar mais detidamente para esta concepção. Se a cultura popular é aquela em que homens e mulheres se põem na condição de criadores dos bens culturais, significa não só que fizeram segundo os seus critérios algo de novo no campo da cultura (uma peça de teatro, um poema, etc.), mas que *se apropriaram* da cultura historicamente produzida para isso. Coadunam-se, nesse sentido, os esforços concretos e atuais daquelas pessoas e o mundo cultural de que anteriormente estavam privados ou, de certa maneira, alienados (os conhecimentos da leitura da escrita, por exemplo). Pode parecer, a princípio, que enfatizar a importância de que a cultura seja assimilável na linguagem usada pelo povo requeira simplificação e, portanto, prejuízo de conteúdos e conhecimentos aos populares. Ainda que legítima, essa preocupação há de ver, por outro lado, que o caso do trabalho de cultura popular a que está se referindo o documento visa mudar o modo como a cultura hegemônica é encarada não a fim de ratificar os seus padrões numa linguagem mais simples. Ao contrário, procura no modo de vida dos setores populares os critérios com os quais observar o legado cultural da sociedade, suas contradições e se apropriar dele conforme os propósitos do povo, empoderando-o. Dentro do que entendiam propiciar o engajamento popular, a AP empenhou-se por criar um campo de atuação e decisão direta dos populares envolvidos em áreas vitais para as suas comunidades.

No cenário político, os meses que antecedem ao golpe de 64 contaram com um forte desgaste das alianças entre católicos e comunistas. Para Kadt, os militantes da AP começaram a se queixar de que “os comunistas pareciam estar pretendendo ‘usar’ as outras forças progressistas para seus próprios propósitos de chegar ao poder” fazendo com os católicos tão somente uma “aliança temporária com o erro”, possível somente se pudesse ajudar o partido a, no fim, chegar à hegemonia” (KADT, 2003, p. 182).

Tais acontecimentos no contexto político levaram a AP a organizar-se em uma estrutura própria de partido político, mas nesse processo ela se afastou das suas bases. Surgiram problemas de disciplina dos militantes e preocupações com “infiltração” pelos

comunistas (KADT, 2003, p.183). Depois do golpe de 1964, a linha política da AP, após essas graduais modificações no esteio da organização, perdeu o seu caráter católico militante. Seus grupos passam a tomar decisões por conta própria, não ficando mais caracterizada uma *linha política* da AP propriamente dita. Nesse quadro, a organização começou sua aproximação com o Partido Comunista do Brasil (PCdoB), passando a compor suas fileiras pouco tempo depois (KADT, 2003, p. 184).

2.5.4. Movimento de Educação de Base (MEB)

O Movimento de Educação de Base (MEB) nasceu oficialmente de um convênio entre o governo federal e a Igreja Católica, representados respectivamente pelo então presidente Jânio Quadros e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Teve como herança a atuação da militância católica, ao mesmo tempo evangelística e politizadora, das paróquias de Natal e Aracaju, bem como a Rede Nacional de Emissoras Católicas (RENEC) (KADT, 2003, p. 186).

Como o MEB foi o único movimento de cultura popular surgido através de um convênio com o governo federal, algumas linhas de argumentação apontam que a mitigação do poder oligárquico local e o fortalecimento de um contingente de fiéis eleitores de Jânio Quadros teriam sido as principais razões para o governo ter aceitado fazer o convênio. Mas, no tocante ao trabalho de conscientização, outra razão merece destaque: a “intenção de controlar ideologicamente e organizacionalmente as massas rurais, que estavam sob o assédio de grupos de esquerda e que tentavam mobilizar e organizar o campo” (WANDERLEY, 1984, p. 49).

Esta preocupação em especial foi endossada na declaração da CNBB que sucedeu à publicação da encíclica papal *Mater et Magistra*, publicada no início do Concílio Vaticano II. A declaração, intitulada “A Igreja e a situação no meio rural brasileiro”, datada de 5 de outubro de 1961, apresenta um subtítulo chamado “Em face da expansão comunista no meio rural”, em que explicita sua preocupação com os “agitadores vermelhos, [que] em várias frentes, preparam-se para a tática de guerrilhas, de acordo com os melhores exemplos cubanos ou chineses” (WANDERLEY, 1984, p. 51)¹².

¹² O autor não apresenta a data de publicação no documento original da CNBB.

A problemática da mobilização política no meio rural foi particularmente importante para o surgimento do MEB, que pelo convênio fundacional teve sua atuação restrita às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país (onde já atuavam as redes de emissoras católicas) (idem, ibidem, p. 48). Considerando que nesse meio também atuavam as Ligas Camponesas, além de outras organizações de trabalhadores rurais, os argumentos da CNBB revelam o quanto estava atenta à movimentação política da região e como pretendia usar o MEB para frear a sua radicalização.

Desde o seu início, o MEB trabalhou com as chamadas escolas radiofônicas. No *Relatório de 1963*, documento do movimento, o seu sistema pedagógico radiofônico é concebido como “uma rede de núcleos com recepção organizada de programas educativos especialmente elaborados, com supervisão periódica, com trabalho de comunidade e escola” (MEB NACIONAL apud WANDERLEY, 1984, p. 53). Essas redes formavam conjuntos de sistema que eram geridos e organizados por equipes locais, desde o seu funcionamento como a concepção dos seus materiais pedagógicos, com exceção dos sistemas menores.

Na coordenação dos núcleos estava a figura do *monitor*, especialmente importante para se compreender as relações pedagógicas estabelecidas no curso do trabalho do MEB. Conforme mostra Kadt, o monitor era geralmente considerado o principal agente que ligava a escola à equipe que coordenava o sistema. Nos casos de turmas menores, quando muitas vezes havia um prédio local para as reuniões do núcleo, as mesmas aconteciam na casa dos monitores (KADT, 2003, p. 190). No geral, eram pessoas que tinham recebido um pouco de educação formal, semi-analfabetas muitas vezes, mas que tinham um respaldo na comunidade (KADT, 2003, p. 192-193). Este respaldo foi particularmente importante para um aspecto do trabalho do MEB que gradualmente alçou a condição de elemento central da sua pedagogia: a não-diretividade.

Por conduzirem as discussões dos núcleos, os monitores exerceram um papel fundamental para que se fizesse dessa uma experiência organizada pelo próprio povo. Graças à liderança que desempenharam, no MEB se buscou através do princípio de não-diretividade conseguir que as bases influenciassem as estruturas dos sistemas tanto quanto as equipes técnicas (KADT, 2013, p. 193). E de certo modo isto também pesou para que a ideia de conscientização tivesse uma relevância menor para o movimento, apesar de ele referir-se a ela em muitas ocasiões (WANDERLEY, 1984, p. 144).

Em termos estruturais, um dos maiores problemas enfrentados pelo MEB era a relação entre os leigos e o episcopado, semelhante ao que se passara em outros movimentos ligados à esquerda católica. Apesar o papel significativo (desde a concepção) dos leigos, a estrutura dos sistemas atrelava-os às dioceses, bases que permaneceram depois de alcançada a autonomia jurídica do movimento. Ainda que as comissões técnicas tivessem desenvolvido uma forte identidade em torno de seu trabalho, para a Igreja os bispos permaneciam responsáveis pela “linha doutrinária” das equipes (KADT, 2003, p. 210). As relações desenvolvidas com os bispos, de participação ou ausência, em meio a conflitos, variam conforme os diferentes casos, mas neste momento já se contava com maior presença do episcopado conservador em comparação com os militantes leigos mais radicais (KADT, 2003, p. 210-211).

As discordâncias entre bispos e leigos ecoaram as dificuldades de recepção da posição teológica de Roma. Diz Kadt: “Se houve algum aspecto negativo nos encontros, estava relacionado a este ponto: visões e ideias aceitas em Roma não garantiam sua implementação quando da volta de cada bispo à atmosfera menos rarefeita de seu próprio território” (KADT, 2003, p. 212). Evidentemente, essas discordâncias levaram a imposições hierárquicas e disciplinares sob os leigos. Nos casos de maior discrepância entre militantes e bispos, os sistemas são fechados. Isso também aconteceu onde ambas as partes se identificavam com a perspectiva progressista, principalmente no Nordeste (KADT, 2003, p. 216).

Desde o princípio do MEB, seu trabalho educacional enxergava de forma interligadas suas concepções teóricas e sua prática, o que é próprio de seu propósito de conscientização. Deste modo, via-se a alfabetização, por exemplo, como uma oportunidade de formação integral do homem, concepção pedagógica segundo a qual seria preciso ajudar o povo, e em particular os camponeses, a despertar para seus próprios problemas e tomar suas decisões; tônica já das suas primeiras publicações (KADT, 2003, p. 219). Essa visão era parte substancial do que o MEB entendia por “educação de base”. Trata-se de um termo próprio e que não foi maiormente utilizado por outros movimentos, mas que se assemelha a conceitos usados por outros movimentos de cultura popular, principalmente ao de conscientização. A razão disso está no que o movimento entendia por *básico* ou “de base”. Wanderley resume da seguinte forma: “o fundamento da *Educação de Base* – educação para a humanização da pessoa humana, uma educação para o desenvolvimento no qual o homem seja agente, uma educação para o desenvolvimento

das comunidades e integral do povo brasileiro, com transformação de mentalidades e de estruturas, uma educação que autoconscientize e conscientize” (1984, p. 108).

Documentos do próprio movimentos definiam a educação de base como “o processo de autoconscientização das massas” e asseveravam que essa educação precisaria “partir das necessidades e dos meios populares de libertação, integrados em uma autêntica cultura popular, que leve a uma ação transformadora” (MEB NACIONAL apud WANDERLEY, 1984, p. 109). Preocupações como essa levaram o MEB a se engajar na alfabetização, conferindo-lhe uma radicalidade condizente com as posições que as equipes vinham assumindo em sua prática pedagógica. Isso levou gradualmente o movimento a se afastar dos propósitos evangelizadores originais da época de sua fundação. O Regulamento Interno do MEB, por exemplo, teve retiradas as menções ao cunho religioso das ações do movimento na redação final do mesmo, em 1961, tendo o próprio governo federal o pressionado neste sentido (KADT, 2003, p. 221).

Um episódio importante na história do movimento e que dá testemunho da sua gradual radicalização foi o I Encontro de Coordenadores, realizado em meados de 1962 (KADT, 2003, p. 223). O encontro possibilitou pela primeira vez a discussão entre Direção e quadros de base e marcou sua “entrada na corrente dos católicos radicais do Brasil”, tendo por antecedentes a fundação da JUC e da AP. O final do encontro é marcado pela fala e influência de pessoas ligadas aos católicos progressistas, conjugando teologia (teologia da libertação) e conscientização (KADT, 2003, p. 224-225), e posicionando-se politicamente em direção à solidariedade com a classe oprimida (povo), entendida como a perspectiva coerente com a conscientização (KADT, 2003, p. 226). Percebe-se uma diferença política substancial entre o objetivo geral do Relatório Anual de 1961 e o objetivo geral traçado depois do Encontro (KADT, 2003, p. 226). Por fim, a linha “revolucionária” foi assumida, ao fim, como oficial do Movimento (KADT, 2003, p. 227) e encaminhou-se a elaboração da cartilha *Viver é Lutar* (KADT, 2003, p. 228). O Relatório Anual de 1962, elaborado no início do 1963, atesta que, depois do Encontro, a conscientização passou a ser referência para todos os processos pedagógicos do movimento e se tornou sinônima da construção pelos sujeitos de uma consciência histórica, capaz de problematizar seu mundo e a sua condição no mundo (KADT, 2003, p. 228).

O MEB elaborou um dos materiais didáticos mais radicais produzidos pelos movimentos de cultura popular. Curiosamente, o instrumento pedagógico em questão

tratava-se de uma cartilha, chamada *Viver é Lutar*. A cartilha foi apreendida em janeiro de 1964 por Carlos Lacerda sob acusação de ser de natureza subversiva – foi a primeira acusação formal de subversão ao movimento. O conteúdo da cartilha, apesar de todo seu teor político, teve seu impacto amplificado em razão do momento vivido pelo país. O caráter crítico das estruturas sociais em *Viver e Lutar* marcou significativamente a linha de atuação do movimento, uma vez que depois dela ele teve nas mãos um material que facilitava a abordagem de temas candentes da questão política e social, como a reforma agrária e outras reformas sociais. (KADT, 2003, p. 229).

A posição de Dom Távora (presidente do MEB) no incidente da apreensão foi de pôr panos quentes. Ele se reuniu com Carlos Lacerda e fez um pronunciamento com esse fim, o que provocou reações discordantes de parte das lideranças do movimento (p. 231-232). O próprio Dom Távora apresentou uma posição mais crítica dias depois ao enviar uma carta ao delegado responsável pelo material apreendido. Como aponta Kadt:

“Mais do que ninguém nós, bispos que representam a Igreja, sabemos distinguir entre comunismo e catolicismo (...). Mas também estamos conscientes de que as condições de vida da população rural são tão grandes, sua situação sócio-econômica é tão precária e injusta, que a simples descrição desta realidade, ou mostrá-la em fotografias, parece subversivo. Entretanto, é uma conclusão de bom senso que a descrição (sic) da realidade não é subversiva, enquanto a realidade sim o é” (TÁVORA, apud KADT, 2003, p. 232).

A cartilha provocou desentendimentos entre a base majormente leiga e os bispos que estavam tanto dentro quanto fora do MEB. Para os coordenadores técnicos dos movimentos, reais autores da cartilha, não caberia ao movimento direcionar os camponeses para este ou aquele modo de interpretar os problemas levantados pela *Viver é Lutar*. A experiência de conscientização residiria em confrontar a realidade social da qual antes eram alienados. Caberia aos próprios espaços do movimento elaborar e deliberar pela tomada de ação que mais conviesse aos camponeses. Já os bispos, no geral, entenderam que ausentar-se de orientar o povo em conformidade à doutrina social da Igreja – que, lembre-se, guiava-se por parâmetros bastante progressistas – era um equívoco e mostrava que os militantes já não se preocupavam em educar os camponeses segundo os princípios da Igreja. De fato, era uma divergência ideológica que se traduziu

em termos de opções pedagógicas. Conforme aponta Kadt:

“Era, entretanto, mais difícil lidar com as acusações de simplismo ou de excessiva generalização. Mas, mais uma vez, a maioria dos técnicos do MEB não se deixava perturbar muito. As minúcias e escrúpulos dos intelectuais reformistas da classe média perder-se-iam entre os camponeses ignorantes. A conscientização tinha que lidar com os aspectos da situação que tinha que mudar. Ela deveria conduzir a ações e ser confirmada por elas – e, como ações deste tipo seriam combatidas pelas forças representantes do *status quo*, teria que assumir um caráter de luta, um caráter revolucionário. Revoluções não são feitas por pessoas que passam todo o tempo se lembrando do outro lado da moeda; por isso a necessidade de uma abordagem mais arrojada. *Viver é Lutar* era uma clara expressão da perspectiva profundamente radical do MEB naquele momento, e não foi por acaso que depois do golpe a cartilha foi tirada de circulação pelo próprio Movimento” (KADT, 2003, p. 235).

A substituição de uma cartilha por outra envolveu uma série de mudanças estruturais no MEB e foi na verdade uma resposta ao novo contexto político e social inaugurado pela ditadura. Neste sentido, ela é em parte um prolongamento da proposta anterior, no que tange ao uso da arte do povo e o seu contexto de vida. Mas a denúncia das contradições e desigualdades sociais foi retirada. Nas palavras de Kadt: “Com muita ênfase na cooperação entre os camponeses, *Mutirão* poderia ajudar a gerar a solidariedade intraclasses, mas não se poderia dizer que estimulasse conflitos entre classes. A formulação das angústias dos camponeses em termos dialéticos desapareceu: a ‘classe inimiga’ sumiu” (KADT, 2003, p. 235-236).

As tensões de linha políticas também surgem no decurso do trabalho de conscientização, resultando numa complicada condição para os educadores ao se verem, depois de feita a problematização, limitados no tangente às ações políticas e ao perigo do trabalho ser aproveitado politicamente pela abordagem conservadora. (KADT, 2003, p. 237). Ou seja, preocupavam-se com as consequências políticas das escolhas políticas tomadas anteriormente, e nesse sentido a ligação com a Igreja e o episcopado é fator relevante para entender essa problemática e por que temiam ir adiante com a conscientização. Isso mostra também a dimensão política que a conscientização assumiu no movimento.

Com a amenização do conteúdo e teor políticos do movimento após o aparecimento da cartilha *Mutirão*, a conscientização passou a ser vista por alguns membros como

simples aquisição do entendimento da lei, dimensão jurídica do trabalho e da relação patrão-empregado. Sindicatos perderam sua independência e poder próprio e foram acucados frente ao confronto com os patrões (KADT, 2003, p. 272). O ambiente de trabalho tornou-se mais tenso e isso repercutiu nas concepções sobre a atuação sindical e os cuidados e as precauções nesta área de atuação do movimento passaram a ser cotidianos entre os militantes, com o descrédito da luta sindical (KADT, 2003, p. 273).

Em 1962, em virtude de corte de gastos com as escolas radiofônicas, Direção Nacional do MEB começou a trabalhar com a Animação Popular (KADT, 2003, p. 245). Esta decisão, assim como outras medidas tomadas durante a reestruturação do MEB depois do golpe, afetou o entendimento que se tinha da conscientização, ainda que se preservasse na proposta pedagógica o papel da cultura popular. Isto foi uma particularidade do MEB, que teve uma trajetória particular de aproximação com o trabalho popular distinto da via católica progressista comum, com a articulação entre a animação popular e a não-diretividade¹³ (KADT, p. 309-310).

A Animação Popular se desenvolveu como uma releitura de um trabalho social realizado em várias ex-colônias francesas por grupos com alguma ligação com o movimento *Peuple et Culture* (FAVERO, 2006, p. 208). Era uma estratégia de auto-organização comunitária e foi utilizada maiormente em comunidades desassistidas pelas escolas radiofônicas (KADT, 2003, p. 311). Gradualmente, o uso da AnPo extrapola as necessidades técnicas e passa a servir de meio de conscientização: assunção política e decisória (KADT, 2003, p. 312).

Crescia uma tensão entre, de um lado, militantes mais adeptos do populismo (não no sentido do governo, mas da linha política) e dispostos a ratificar quaisquer posições tomadas pelos foros populares do movimento, e, de outro lado, outros militantes, que também observavam tais decisões como legítimas, porém preocupavam-se mais em garantir que as escolhas do povo não prescindam de uma orientação política revolucionária (KADT, 2003, p. 318). Neste sentido, conscientização, no bojo do movimento, é associada à vertente revolucionária da mobilização popular e passa a constituir uma contraposição à perspectiva não-diretiva. Não é trivial que depois do Golpe

¹³ Originalmente uma bandeira de vertentes populistas do MEB, gradualmente ganhou maior destaque no movimento conforme as pautas desse deixaram de abordar temas políticos como reforma agrária e sindicalização.

a não-diretividade é retomada com força e a conscientização fica cada vez mais na sombra do trabalho do movimento (KADT, 2003, p. 319)

A não-diretividade passou de *meio a fim*, num processo de gradativa relativização da análise contextual, a favor de que os elementos históricos e sociais também fossem "descobertos" e não massificadamente impostos, o que era representativo do recuo na motivação política que cedeu seu lugar a uma visão "funcional" do próprio trabalho (KADT, 2003, p. 320). Segundo esta interpretação, a não-diretividade não foi algo que andou necessariamente lado a lado com a conscientização, ao menos no MEB. Pelo contrário, ambas conviveram contraditoriamente, num primeiro momento, para no final, com o trabalho pedagógico voltando-se para animação popular, a concepção não-diretiva de trabalho se sobrepor à perspectiva de conscientização, de conteúdo mais político.

De todos os movimentos de cultura popular, o MEB foi o único que sobreviveu ao Golpe de 64, por isso vale dedicar um momento para comentar a este respeito. Isto não quer dizer, contudo, que passou ileso por este momento turbulento. Ao contrário, o início da ditadura militar no Brasil o afetou enormemente, muito embora os efeitos desse fato devam ser considerados, em certa medida, como um prolongamento dos ataques que já vinha sofrendo nos meses que antecederam ao Golpe de Estado. O movimento sofreu diversos ataques pelas autoridades, tanto materiais quanto pessoais (KADT, 2003, p. 277). Em meio a isso, a defesa "vigorosa" dos bispos do Conselho Diretor Nacional (CDN) foi acompanhada de uma contrapartida acanhada e dúbia da CNBB (KADT, 2003, p. 278-279). Enquanto a CDN e CNBB assumiam posições opostas em relação ao trabalho do movimento, os bispos de uma maneira geral esforçaram-se para diferenciar o MEB dos comunistas (KADT, 2003, p. 279). Por fim, a CDN reformou as diretrizes do Movimento (KADT, 2003, p. 280).

A reestruturação do MEB imposta pelo episcopado implicou gradual abafamento do trabalho ideológico. As discussões públicas não mais tematizavam problemas estruturais da sociedade, a crítica deixou de ser feita e se manteve apenas em espaços de contato direto entre os membros (nos trabalhos de campo e nas sedes), que se tornaram mais raros, se é que alguma discussão política ainda persistiu (KADT, 2003, p. 252-253). A militância se viu desanimada diante da impossibilidade de um trabalho político na instrução e na educação de base, principalmente pela inexpressividade do voto no novo contexto da ditadura, levando à desorientação e desarticulação do movimento (KADT, 2003, p. 254)

A reestruturação em curso envolveu, entre outras medidas, uma disputa pelo sentido da conscientização entre leigos e bispos (KADT, 2003, p. 285-286). A polêmica refletia câmbios profundos da realidade da militância de esquerda. Em meio a mudanças no cenário mundial da Igreja católica, com a troca dos papas e a entrada do pontífice Paulo VI, mais conservador, o sentido da educação de base e os propósitos educacionais do movimento assumem um discurso mais proselitista, de conversão dos homens, endossado pela nova linha evangelizadora da Igreja (KADT, 2003, p. 289-290).

Buscando se adequar ao novo momento, a reformulação das diretrizes do MEB coaduna seções mais progressistas e mais conservadoras, mas claramente prevalece no documento, com intuito de defender o movimento, a explicitação e declaração pública de sua natureza ordeira e cívica, capaz de garantir à “sociedade” a legalidade e moralidade de seus propósitos (KADT, 2003, p. 291).

Ainda assim, as críticas à nova cartilha aparecem tanto por bispos progressistas, que cobraram do movimento um conteúdo que provocasse o engajamento político e civil, quanto por bispos conservadores, que ao mesmo tempo em que criticavam a visão progressista, insistiam em uma adesão clara do MEB à cristianização dos populares e à instrução dos dogmas da fé (KADT, 2003, p. 296-297).

Estas posições demonstram o quanto a reação negativa da parte de setores dos bispos contrários à concepção política e pedagógica característica do movimento até então caminhou lado a lado com a crítica do caráter ecumênico da visão religiosa dos seus leigos. Neste sentido, embora as críticas ao ecumenismo conseguissem no novo material ser contornadas com modificações superficiais, mantendo o conteúdo de forma menos explícita, as críticas políticas, mais fortes e enfáticas, surtiram o efeito de extirpar da cartilha as categorias e o conteúdo adquirido após anos de trabalho de conscientização (KADT, 2003, p. 295-296). Ou seja, *as categorias chave, os conteúdos, e a proposta de conscientização são retiradas ou não aparecem na cartilha Mutirão*.

Apesar de alguns trechos da *Mutirão* ainda serem adequados, em certa medida, para a conscientização, principalmente quando associados à cooperação com o engajamento democrático, o propósito anterior do MEB, que claramente via a conscientização como bem mais do que uma propaganda à participação formal na vida cívica, não pôde ser recuperado depois de 1964. A nova cartilha foi uma síntese dos novos posicionamentos, que levou à rápida conversão do movimento a uma linha politicamente e pedagogicamente subordinada à hierarquia eclesiástica e ao novo regime. Essa nova

direção se mostrou a alternativa possível para a continuidade incerta (KADT, 2003, p. 297-298).

Favero (2006), comentando as tensões em torno da linha ideológica assumida pelo MEB, lembra que: “a ideologia não se explicita somente no discurso; explicita-se sobretudo na prática. Como é bastante explorado, normalmente o discurso encobre, mascara a prática. No caso do MEB, no entanto, tudo me leva a crer que temos um exemplo singular, no campo da educação, em que o discurso fundamenta a prática” (2006, p. 7). Reconhecer isso requer levar em conta que as próprias contradições do movimento, amplamente demonstradas ao longo desse tópico no tocante às relações entre leigos e bispos, por exemplo, tiveram um papel importante na sua reconfiguração, e “impulsionaram o MEB a definir-se como autenticamente popular: os agentes assumiam os interesses populares e assessoravam os grupos de base”, nos termos de uma verdadeira pedagogia da participação popular (2006, p. 9).

Por fim, é lícito dizer que, apesar desses problemas envolvendo os últimos dias do MEB, o movimento conseguiu formar um esforço didático-pedagógico de elaboração teórica que assume os elementos provocados pela sua prática e, ao mesmo tempo, engendra no âmago do movimento anseios e sujeitos populares, a ponto de efetivar o compromisso popular assumido em uma construção coletiva do propósito pedagógico do movimento. Neste sentido, o MEB foi um produto da ação do povo e, ao mesmo tempo, uma organização feita com o povo por relações que tencionavam a hierarquia estabelecida pelos seus mentores institucionais (Igreja e seus órgãos de representação/atuação). Espelhou, por isso, suas contradições até não ser mais possível continuar o seu trabalho.

2.5.5. Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler"

Apesar de ter sido oficialmente uma campanha de alfabetização da prefeitura de Natal, no Rio Grande do Norte, A Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler" extrapolou os limites de uma ação puramente governamental. Assim como outros movimentos de cultura popular mantiveram ao longo de sua existência relações próximas com órgãos governamentais e institucionais, sem deixar de pautar e centrar sua ação às questões levantadas no trabalho de base com a população pobre, a campanha serviu de base para a criação de um movimento social que também surgiu em torno da problemática

política e pedagógica da cultura popular e militou ao lado dos principais movimentos de cultura popular por objetivos na maioria das vezes comuns.

A Campanha foi um dos movimentos de cultura popular com menor número de documentos e registros escritos, tendo a maior parte de seus materiais se perdido durante a repressão pós-1964, muito embora os próprios militantes não tivessem grande preocupação em documentar a dinâmica bastante acelerada e pragmática de seus trabalhos (GÓES, 1991). Ainda assim, o documento *Cultura popular: tentativa de conceituação* (In: FAVERO, 1993) fornece algumas pistas valiosas para se entender como ela via o trabalho de cultura popular.

Para a Campanha, o significado da cultura popular estaria em exprimir a "compreensão mais profunda da situação de dominação externa a que está submetido o Brasil, desde o seu descobrimento, até os dias atuais" (In: FAVERO, 1993, p. 71). A cultura se tornaria uma chave poderosa para pensar os problemas do Brasil desde que fossem levados em conta os valores que desde a colonização mantêm os brasileiros dependentes e subservientes à dominação estrangeira. A cultura originária do Brasil foi depreciada em favor do que vinha de fora, sendo o "nativo" um elemento inexistente "do ponto de vista histórico-cultural", levando-o à alienação de que resultou "dependência política e econômica, descaracterização cultural" (In: FAVERO, 1993, p. 72).

A Campanha trazia uma visão da conscientização mais focada na temática colonial e centrada na ideia da cultura autêntica como cultura nativa. Falava inclusive da inculcação de padrões alienígenas na cultura brasileira, importados desde as metrópoles econômicas na Europa e nos Estados Unidos. Pode-se dizer que fosse uma das perspectivas com mais forte teor nacionalista.

Quanto às afinidades políticas, a Campanha se destacou por falar de maneira relativamente aberta da sua simpatia pela revolução cubana, claramente declarando-se adepta do socialismo (In: FAVERO, 1993, p. 75). Sua defesa do socialismo coadunava-se com a luta pela democracia em conformidade com os preceitos cristãos, o que demonstra sua afinidade com a esquerda católica, bem como a presença de militantes com ela envolvidos nas suas fileiras.

Conclusão

Está claro que, de modo geral, os movimentos viam o trabalho de cultura popular como uma via para impulsionar transformações de ordem estrutural na sociedade brasileira. E entendiam, a maioria desses movimentos, essas transformações como revolucionárias, em que os trabalhadores tomariam o poder e se instauraria o socialismo no país. O que leva a crer que havia na perspectiva política desse trabalho uma contradição com a qual constantemente tinham que lidar: entre a militância de base, por um lado, e a orientação política mais ampla, por outro lado. Ou, se quiser, entre a *estratégia* e a *tática* (e não vice-versa).

Explico-me. De um lado, encontra-se na formação político-ideológica dos movimentos mais radicais (AP e CPCs, notadamente, mas em menor grau também nos demais) uma agenda de organização da classe trabalhadora, de aliança entre seus vários setores (proletariado industrial, trabalhadores do comércio, camponeses, ect.), de sindicalização combativa (fonte de significativos embates entre os próprios movimentos), e, o que é mais importante, o objetivo de coadunar o trabalho cultural, político e ideológico desenvolvidos nas suas atividades pedagógicas e artísticas, à mobilização e pressão política por melhores condições de vida, afetando a produção e os produtores. De outro lado, é comum na análise política nacional a referência aos idealismos de certos grupos que não entenderiam a conjuntura do momento e a importância de nela somar forças levando em conta o quadro democrático da hora; o que por si é louvável, mas o fazem acenando para a ideologia desenvolvimentista, em última instância contrária à tomada do poder pelos trabalhadores. Ainda que nos movimentos mais radicais não se deu o mesmo lugar de destaque às idéias dos pensadores do ISEB que inicialmente concedeu Paulo Freire e os movimentos mais influenciados pelo humanismo existencialista-cristão, na conjuntura da democracia pré-64 a esquerda de modo geral afirmava a tática de composição de forças dentro da ordem democrática existente, inclusive o PCB, principal força responsável por radicalizar o discurso político no interior dos movimentos de cultura popular.

Há que se considerar, contudo, que essa orientação tática no campo da política nacional não impediu esses movimentos de pautarem importantes lutas populares. Se a questão de classe, quando presente (lembra-se que Freire e na maior do MEB ainda não estava), estivesse articulada de forma insipiente (AP, CPC e MCP) ou até equivocada

(Campanha), outras questões como a crítica a outras formas de opressão, como ao imperialismo, à exclusão epistemológica pelo conhecimento erudito, à estigmatização dos costumes religiosos, lúdicos e festivos da cultura popular, ao seu mundo do trabalho, para citar alguns exemplos, foram trabalhadas e tiveram relevante inserção nos projetos levados adiante pelos movimentos, contribuindo para uma formação seguramente mais crítica dos participantes e uma leitura engajada da realidade brasileira, avessa à apatia e ao imobilismo.

Olhando-se para a experiência dos movimentos de cultura popular como um evento no passado, depois de arduamente consumada a ditadura militar que minou e sucedeu a maioria de suas formulações organizativas, é possível dizer que eles claramente apresentavam problemas de análise política, que acompanhavam algumas de suas limitações teóricas, entre elas, a influência nacional-desenvolvimentista e tentativas de conciliação de classes, como já foi mencionado.

Contudo, as noções de cultura popular e conscientização, duas concepções que se fazem presentes de diferentes maneiras em todos esses movimentos, contêm elementos que revelam, dentro daquela conjuntura, seu compromisso com uma proposta de formação política e educativa voltada às necessidades e interesses das classes populares. Brandão oferece uma explicação que ilustra bem esse posicionamento:

“Ao lado da concepção usual que vê na cultura o produto do trabalho do homem sobre a natureza e leva mais em conta o trabalho feito do que o trabalho – inclusive o trabalho político do fazer – que cria e reproduz a cultura, agora se concebe uma ideia da cultura subordinando-a às de: *trabalho*, como modo humano de ação consciente sobre o mundo; *história*, como campo da realização e produto do trabalho do homem; *dialética*, como qualidade constitutiva das relações entre o homem e a natureza e dos homens entre si, através de cujo movimento o ser humano *cria* a cultura e *faz* a história” (BRANDÃO, 1985, p. 21).

A citação explica bem como os movimentos de cultura popular vislumbravam seu processo de atuação no horizonte da ação política direta, que equacionava os próximos passos da sua agenda política conforme as necessidades da sua atuação, que na maioria dos casos era em experiência muito localizadas, mesmo nos movimentos maiores. Assim, foi natural ter seus objetivos traçados com vistas a conciliar as dimensões do trabalho humano com aquilo que visualizavam como possível de ser realizado, e envolvessem o projeto de conscientização nesses termos. Isso evidencia, por sua vez, que no processo de

conscientização, tal como conseguiam compreendê-lo, pontos importantes das contradições sociais passavam ao largo da problematização, o que limitava consequentemente a ação política. Mas mostra também onde a conscientização e a cultura popular, lado a lado, serviram de plataforma para uma mobilização sócio-pedagógica que empoderou setores populares de forma muito criativa, democrática e participativa.

Munidos dessas considerações sobre o entendimento dos movimentos de cultura popular sobre a relação entre conscientização e cultura popular, cabe agora observar como Paulo Freire se apropriou desse debate especificamente nos seus livros. Estando claro que o seu trabalho com esses conceitos e o papel que adquiriram na sua pedagogia deve-se em grande parte às propostas e atuações desses movimentos, permanece para serem problematizadas as feições que este trabalho conferiu à relação entre a cultura popular e a conscientização, em que medida essas feições se aproximam ou se afastam do legado dos MCPs e, sobretudo, se Freire procurou implicitamente fazer uma leitura crítica do trabalho desses movimentos.

CAPÍTULO 3: Paulo Freire e a filosofia da educação enraizada na conscientização através dos saberes prévios da cultura popular.

Introdução

Nos capítulos anteriores, procurei apresentar raízes históricas do debate sobre a cultura no Brasil, dos quais, no primeiro, voltei a fontes mais antigas que influenciaram leituras de Paulo Freire e dos movimentos de cultura popular, e, no segundo, analisei contextos e antecedentes deste debate de fundamental importância para tais leituras, bem como alguns exemplos da discussão conceitual ou filosófica desses movimentos. Agora, debruço-me sobre conceitos-chave da reflexão pedagógica e filosófica de Paulo Freire, particularmente os conceitos de conscientização e cultura, assim como outros que lhes são suplementares. Esse empreendimento tem por objetivo trazer à tona a voz de um intérprete. Considero de suma importância retratá-lo assim, para que sua própria obra tenha reconhecida a origem e o contexto histórico que são seus por direito e indispensáveis para que se compreenda a importância e o papel desses conceitos-chave para sua contribuição filosófica à educação e à sociedade. É este o caminho que pretendo trilhar no esforço de argumentar em favor dessa posição: apresentar da filosofia freiriana aquilo que, ao mesmo tempo, a fez legatária dos movimentos de cultura popular e uma leitura ímpar dos elementos conceituais nascidos no seu seio. Estas condições permitiram a Freire compreender a filosofia como ato essencialmente pedagógico de pensar, aprender e criar com o mundo e com as pessoas caminhos para sua mais radical transformação.

Como procurei mostrar ao longo do segundo capítulo, o trabalho de cultura popular realizado pelos movimentos de cultura popular foi o nascedouro de perspectivas político-pedagógicas que criaram formas próprias de educação, conceitos e dinâmicas singulares do que se entendia por educar. Em especial, isso toca no que propuseram como conscientização, de maneiras variadas e que refletem as configurações igualmente variadas ou diversas que esses movimentos tiveram. No presente capítulo, procuro voltar a atenção para a apropriação dessas discussões feita por um dos seus educadores em particular, certamente o mais conhecido dentre eles. O pensamento de Paulo Freire, como ele articulou os conceitos de cultura popular e conscientização nas suas primeiras e principais obras, dá margem para se adentrar nessa apropriação e renovar o modo como se pode enxergar tanto Freire como os movimentos de cultura popular, dialogicamente.

Para tanto, recorro a obras que ele escreveu durante seu envolvimento com os movimentos de cultura popular, bem como algumas escritas nos anos seguintes, ainda na década de 1960. Como outros intelectuais vinculados aos movimentos de cultura popular, Freire não se preocupou em fazer da publicação de livros sobre a educação o ponto mais importante da sua produção intelectual. Antes, voltou-se ao trabalho diário com as comunidades e os movimentos como o lugar prioritário da sua prática como educador. No entanto, desde esse tempo, considerou imprescindíveis a reflexão e sistematização das ideias do seu trabalho, organizando-as em textos e, posteriormente, livros que hoje são internacionalmente conhecidos.

Freire foi, de fato, um dos poucos intelectuais dos movimentos de cultura popular a reunir suas ponderações em livros e a conseguir publicá-los para um público extenso. Provavelmente por isso pouco se conhece de outros intelectuais desses movimentos, como Jomard de Brito, Raul Landim e outros. Mesmo assim, as concepções de Freire, se vistas à luz do que os movimentos estavam produzindo, revelam uma forte ligação com o trabalho pedagógico de cultura popular. Pode-se dizer que ele foi um pensador e difusor das temáticas que mais interessaram aos movimentos de cultura popular, e a preocupação em se voltar à cultura popular para erigir propostas de conscientização conforme suas próprias dinâmicas talvez tenha sido a principal questão de que Freire apropriou desses movimentos.

Mas o que há nessa apropriação de original? Como Freire criou, a partir daquelas experiências, proposições teóricas que, por sua vez, o levaram a novas questões e problemáticas para a educação? Para responder à segunda pergunta, é preciso qualificar o que se entende pela primeira. Ao se fazer isso, é possível ver que a ideia comumente alegada de que as preocupações de Freire como educador seriam estritamente práticas, com isso querendo dizer que secundarizassem a reflexão e o pensamento, contradiz o que ele e os movimentos de cultura popular defendiam como educação. Por outro lado, essas perguntas ajudam a mostrar a viabilidade e necessidade de que o trabalho de Freire seja abordado por uma via destoante, em grande parte, da literatura sobre sua obra pedagógica e intelectual, que proponho ao debate: concebê-lo como um filósofo da educação.

A fim de responder a essas perguntas, adotei a seguinte estrutura neste capítulo. Primeiramente, discuto conceitos que fundamentam a reflexão filosófica que Paulo Freire desenvolveu juntamente com os movimentos de cultura popular, particularmente de que maneira pode Freire, através desses conceitos, abrir uma nova perspectiva teórica para a

prática educativa preocupada em provocar, *com o povo*, pensamento *a partir* da realidade socialmente injusta e contraditória vivida por ele. Neste ponto, a concepção de “povo” ou de “popular” em Freire é muito importante, pois com esses movimentos não apenas aparece uma radical noção de cultura, mas uma radical noção do popular. Somente com as essas duas noções em articulação é que é possível pensar em conscientização. Por isso, se faz necessária na proposta freiriana uma filosofia da educação, em que o significado de educar a quem e com quem possa problematizar o sentido do saber, seu viés político e epistemológico, de modo que os conhecimentos sejam assumidos, ao invés de presumidos, no curso do trabalho político-pedagógico.

No segundo tópico, faço uma análise de pontos da apropriação e interpretação freiriana da conscientização. Divido essa abordagem em dois momentos. Primeiramente explico o que entendo pela afirmação freiriana de que a conscientização significa o desenvolvimento da consciência crítica. Em seguida, elaboro aproximações dessa ideia com aquelas apresentadas pelos movimentos de cultura popular. Com isso, viso mostrar a conscientização como um eixo edificante da filosofia da educação freiriana, considerando o pensamento de Freire como componente da dinâmica dialógica que os movimentos de cultura popular defenderam. O conceito de conscientização, pelo impacto e diversidade entre esses movimentos, deve ser compreendido de forma plural e aberta, sem que se priorize esta ou aquela perspectiva. Neste sentido, o exame da interpretação de Freire da conscientização deve concentrar esforços em mostrar a centralidade deste conceito no seu pensamento da educação popular, a fim de mostrar como, por razões históricas, essa interpretação tornou-se mais conhecida, e, ao mesmo tempo, ressaltar que ele não é intérprete prioritário da conscientização,, nem educação popular.

Depois, proponho uma reflexão sobre a problemática a libertação no pensamento de Paulo Freire. Uma das razões pelas quais escolhi abordar esse tema é que Freire não partiu, mas chegou a ele através do seu trabalho como educador. Mais que isso, a questão da libertação foi se tornando mais complexa ao longo do tempo no seu pensamento, de modo que o seu significado nos primeiros livros aparentemente difere bastante do que defendeu em trabalhos posteriores. Contudo, há pontos importantes nessa problemática que permanecem dinamizadores dos princípios comuns a toda sua obra intelectual e prática pedagógica. O exame deles certamente demanda elaborar criticamente o significado da liberdade como conceito e como discurso político.

3.1. O início da filosofia da educação freiriana

Paulo Freire foi um educador peculiar, que em muitos sentidos fugiu ao que comumente se considera a trajetória de um educador. Não obteve formação na Escola Normal, como geralmente acontecia quando se graduou. Foi professor de português, com especial interesse pela literatura. Essa o influenciou em muitos sentidos, no seu apresso pela cultura em geral e, especialmente, a popular, mas também na sua pedagogia. Já nessa fase do seu magistério, ele se interessava pela questão da fluidez e os múltiplos significados das palavras e expressava esse interesse nas suas leituras de autores clássicos da literatura brasileira, como Graciliano Ramos e Lins do Rego e o sociólogo Gilberto Freyre.

Segundo Kírylo, o que levou Paulo a esses autores foi que eles não estavam preocupados com as regras gramaticais, mas deixavam que o “‘movimento estético’ ditasse o fluxo da sua escrita, o que o impactou no sentido de desenvolver uma abordagem criativa para sua prática pedagógica” (2011, p.21). Avesse desde cedo aos modelos da educação tradicional, voltou-se para estudar suas relações com as comunidades, as famílias e as pessoas de seu convívio. Fez-se professor priorizando o diálogo em torno dos temas de suas aulas e gostava de incentivar a participação dos(as) alunos(as) na gerência das mesmas. Essa dialogia informou suas concepções pedagógicas, na medida em que foi desenvolvendo uma educação voltada à participação e ao engajamento, assim como à formação racional e crítica.

Como já foi comentado, o momento histórico, com a ascensão política das frentes “populistas” e a mobilização dos movimentos de cultura popular, contribuiu para que iniciativas de educação do tipo da que Freire propunha ganhassem espaço no cenário social e político. O trabalho de cultura popular se tornou epicentro das motivações em que Freire, assim como outros intelectuais, se envolveu. Assim, para se perceber as razões de ele ter defendido uma forte ligação entre sua filosofia pedagógica e o contexto social e histórico da cidade e do país, faz-se relevante traçar um panorama de como e em que circunstâncias intelectualmente Freire se encontrava quando esse trabalho teve início em Recife.

Se se considerar a sua primeira produção acadêmica como parâmetro para identificar o início da carreira intelectual – e, quero insistir, filosófica – de Freire, há que reconhecer esta produção como sendo *Educação e atualidade brasileira* (EAB), uma tese

defendida em 1959 para concorrer à cátedra de Filosofia e História da Educação na Universidade do Recife, atual Universidade Federal de Pernambuco. Posteriormente, em 2001, essa tese foi publicada como livro. Mas, como intelectual popular, ou orgânico em sentido gramsciano, ele já trabalhava junto com comunidades populares atendidas pelo sistema SESI, na condição de diretor de projetos que envolviam as famílias dos jovens estudantes. Não estou dizendo que esta instituição lhe deu esta condição de intelectual popular, uma vez que, como outras, ela reproduz hegemonicamente, a lógica assistencialista historicamente arraigada nas instituições sociais numa ordem social marginalizante, o que Freire na época já criticava. Mas justamente com intenção de explorar suas contradições, é que nela Freire já buscava educar o povo para a conscientização de seus problemas e lutar por transformar o quadro social de marginalização. É esta, afinal, a ideia central da tese que defendeu na ocasião mencionada.

Não é trivial que a tese defendida por Freire não tenha lhe servido de passaporte para a cátedra de História e Filosofia da Educação, ainda mais se considerarmos os acontecimentos que sucederam pouco tempo depois. Apesar de não ingressar como catedrático, Freire entrou e transitou pelas instituições da Universidade do Recife. Essas condições lhe permitiram organizar o SEC/UR, com o mencionado o apoio político do reitor João Alfredo, decisivo para que conseguisse realizar esse trabalho. Mas talvez o mais importante no seu ingresso como trabalhador na universidade seja o fato de que, contratado como técnico-administrativo, coordenador da extensão universitária, pode se dedicar com mais tempo e atenção ao trabalho de cultura popular.

Como aponta Veras (2012, p. 103), com essa tese Freire “perdeu a cadeira para ganhar a vida”. Em sua concepção de formação, optou por priorizar a atuação na educação de adultos, “ressaltando a importância central da sua trajetória profissional não acadêmica e não universitária no SESI da Casa Amarela” (2012, p. 111), destacando-a na obra como referências primeiras para o seu trabalho e as suas ideias. Essas referências:

“(...) introduzem no âmbito da pesquisa universitária recifense procedimentos e objetos considerados menores – a educação de jovens e adultos – para uma epistemologia das ciências humanas fundada no humanismo tradicional. É a poeira da cidade e os saberes do cotidiano ganhando legitimidade no seio da comunidade universitária e científica brasileira” (2012, p. 112).

A opção por trabalhar com as populações marginalizadas, opção prática, política e programática, revela em Freire uma apropriação filosófica do humanismo acadêmico que dialoga com os saberes da cultura popular. Desde o início do seu trabalho, Freire insistiu na tarefa de tornar a educação mais humana e sensível aos problemas vividos pela maioria da população brasileira. Ele é claramente um dos mais destacados humanistas do pensamento educacional do país. Sua fé na superação das condições deploráveis de vida está arraigada em sua fé na capacidade do povo de se responsabilizar pela superação dos problemas sociais. Como ele afirma em *Pedagogia do Oprimido*: “Não há diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de Ser Mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens”. Por isso ele considera essa fé humanista um “dato a priori do diálogo”, que “existe antes mesmo de que ele se instale” (FREIRE, 1975, p. 95). Fé na qual se mesclam, e aparentam, a princípio, se contradizer, uma visão essencialista, de origem cristã, e uma perspectiva existencialista, preocupada com as condições prática e materiais para se transformar a realidade.

No seu primeiro trabalho intelectual de fôlego, *Educação e atualidade brasileira*, Freire trabalhou a questão da desumanização e a condição social e existencial do homem brasileiro. Ele inicia sua análise dessa condição introduzindo a problemática do que chamou de “atualidade brasileira” e clama por soluções aos seus problemas sociais. Freire identifica na sua adesão ao humanismo, trabalhando com a noção de homem e posteriormente de ser humano, posição filosófica elementar que o acompanhou até o fim da vida, a “possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser – mais do que viver, [que] faz do homem um ser eminentemente relacional” (FREIRE, 2001, p. 10). Da mesma forma, essa posição explícita e sustenta as qualidades do ser humano capazes de produzir cultura no curso da história. Em um primeiro momento, Freire trabalhou essa mediação entre os elementos subjetivos do ser humano e a objetividade do mundo em que vive seguindo na direção do que aponta o já comentado isebiano Roland Corbisier e, indiretamente, Ortega y Gasset (pois não o cita), no tocante ao “compromisso com essa circunstância [do homem]” que “aprofunda as suas raízes e de que inegavelmente recebe cores diferentes” (FREIRE, 2001, p. 11).

O humanismo freiriano foi fundamental para que ele desenvolvesse uma obra filosófica no campo da educação e uma coerente crítica social. Através do humanismo, Freire se distingue da perspectiva sociológica funcional ou didático-instrumental, ainda

que a sua visão pedagógica tenha sido acusada de praticismo. Essa visão, em boa medida, senão inteiramente, resulta de educadores e intérpretes de sua obra não se voltaram aos conceitos filosóficos que orientam as proposições e propostas programáticas da sua pedagogia. Quem assim procede deixa à margem o elemento central da filosofia da educação freiriana: humanizar o mundo como fundamento de um projeto de transformação radical das relações sociais.

O mesmo viés humanista é encontrado em *Educação como prática da liberdade*.. Embora escrita em 1966, quando Freire já se encontrava no exílio, e alguns dos termos, como a “circunstância”, já não se façam presentes como antes, o cerne do humanismo freiriano, a noção de que os seres humanos são “seres de relação”, está lá inalterada. Para Freire, essas relações exprimem ou manifestam “conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade”, (FREIRE, 1975) características propriamente humanas. Sendo assim, Freire deixa claro não querer identificar o mundo com o humano, como se aquele fosse simplesmente uma criação aleatória desse, ou uma coisa só, indissociável. Ao contrário, ele os compreende, homem e mundo, como entes dialeticamente interligados:

“Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 1975, p. 39).

A relação homem-mundo também é esteio da noção de vocação para ser-mais que Freire ofereceu depois em *Pedagogia do Oprimido*, vocação esta que ele chamou de “ontológica”. Com isso, Freire uniu o sentido de uma essência humana expressa pela vocação ou que nela se consista e que se manifesta existencialmente por sua ontologia na história, no curso do seu viver como ser existente. Neste sentido, diz Freire, na história se faz possível que os seres humanos tanto se humanizem quanto se desumanizem, sendo que apenas a primeira dessas possibilidades significa a realização concreta, objetiva e inconclusa (por isso nunca plena) da condição humana (FREIRE, 1983, p. 30). Assim, em *Pedagogia do oprimido* o conceito de homem em Freire tem o seu desfecho com a articulação explícita entre a humanização como vocação ontológica e a desumanização como sua negação histórica, o que nesse momento Freire qualificou como opressão; nas

obras anteriores esse termo não tem a mesma centralidade. Sobre a noção de opressão falarei mais adiante, em um tópico específico.

Com essa breve exposição, procurei demonstrar nas passagens selecionadas a matriz humanista freiriana e, em especial, a maneira como enxergava o ser humano e a condição humana a ser trabalhada na prática educativa. Esta concepção também afetou bastante o modo como Freire enxergou o contexto social da sua época, bem como o que ele vislumbrava para a sua transformação, vale dizer a sua utopia.

A utopia freiriana sempre esteve associada a uma noção radical de democratização dos espaços de poder na sociedade, mais do que à instauração de um modelo democrático oficial e estatal. É verdade que durante toda a sua vida também ocupou cargos de Estado e na administração pública. Mas seu horizonte estava em construir de baixo para cima novas estruturas de participação e decisão social. Freire considerava que a realização do potencial humano imprescindivelmente requer o engajamento na vida cidadã e social. Isso inclui a dimensão do saber ou conhecimento, na medida em que a aquisição de conhecimentos pelas pessoas e sua habilitação para contribuírem nas principais discussões do seu tempo exige que obtenham domínio prático, e não apenas teórico, sobre tais discussões.

Esse conhecimento, Freire chama em EAB de *saber democrático*, que é construído pela democratização dos espaços comuns, que resulta de uma vivência local e coletiva dos problemas e questões apresentadas pela realidade das pessoas comuns. Nesse sentido, encontra-se aí um grave descompasso entre a educação brasileiro e as necessidades dessas pessoas. O mais grave na visão cultural e educativa tradicional dos brasileiros é que ela pretende tomar este saber e “na insistência de nosso gosto intelectualista, transferir ao povo, nocionalmente” (FREIRE 2001, p. 15).

Assim, Freire vê o caminho do diálogo como elemento central na construção de uma agenda e uma prática educacionais alternativas e o considera como uma força de democratização das instituições e dos espaços sociais em geral. Ao mesmo tempo, o anti-diálogo com que o homem e a sociedade brasileira como um todo foram formados é uma força que repele essa perspectiva de democratização. Por isso a necessidade de trabalhar a consciência dos homens para que se abram ao diálogo e não caiam presas da massificação e do assistencialismo, históricos baluartes da sociedade brasileira (FREIRE, 2001, p. 16).

A construção de uma prática democrática de educar, com o conjunto de pessoas inseridas nessa prática, possibilita uma compreensão orgânica e concreta dos seus problemas coletivos, permitindo a construção de espaços de decisão desde as bases de trabalhadores e combatendo a lógica de massificação que o trabalho industrial confere ao trabalhador. Assim, torna possível que haja um contraponto a essa lógica construído pelo próprio povo que a sofre mais intensa e dramaticamente. Diz Freire:

“Aliás, entre nós, um trabalho assim, do homem com o homem, se nos afigura duplamente importante, face à nossa atualidade. De um lado, porque, só assim, não apenas nos poremos organicamente com relação à nossa atualidade, respondendo à já referida crescente democratização do país, a cujo impulso ajudaremos, mas, também, porque ofereceremos ao homem brasileiro oportunidades de experiências realmente democráticas. De outro lado, porque criaremos circunstâncias capazes de nos resguardar dos perigos da massificação, ou da mentalidade de massa, associada à industrialização” (FREIRE, 2001, p. 17-18).

Percebe-se que a democratização é apontada, por um lado, como meio de tornar efetiva a participação das pessoas em espaços e contextos socialmente relevantes para a fruição da vida coletiva. Esse aspecto é sem dúvida importante para Freire, como deixa antever no seu desejo de uma maior participação do cidadão comum na administração pública (FREIRE, 2001, p. 11). Mas, além disso, a democratização é vista como um processo de formação de uma mentalidade aberta e consciente dos desafios que a sociedade carrega. Nesse sentido é que ela envolve o saber, a cultura e a educação. A democratização que Freire advoga envolve necessariamente essas áreas da vida tanto quanto a inserção das pessoas comuns em programas ou políticas estatais. Tem-se aqui um ponto de clara convergência entre o pensamento freiriano e o trabalho de cultura popular.

Para Freire, o principal alicerce para a democratização é a *dialogação* ou, em outras palavras, a construção de prática ou trabalhos dialógicos possibilitando a criação de espaços democráticos de participação e ação populares. Através da dialogação, o diálogo pode ser tornar um meio para se transformar circunstâncias e ambientes onde impere a cultura do anti-diálogo, ou seja, da imposição, da hierarquização incontestada, da anulação e do não-reconhecimento da voz e da vontade de quem está à margem do poder instituído e instituinte. Por isso, Freire diz, ainda em *Educação e atualidade brasileira*, que a dialogação, bem como o “não-diálogo”, dependem de circunstâncias impostas ao

lugar ou local em que se dão as relações humanas. Ele associa claramente essas circunstâncias ao modo como são organizadas as relações de convivência concreta na região ou área em questão. Com esse apontamento, Freire defende que essas circunstâncias se façam condicionantes das relações entre homens e mulheres, formando um modo de vida em que, dialeticamente, se formem objetiva e subjetivamente como pessoas (FREIRE, 2001, p. 64).

Essa linha de raciocínio permeia todos os aspectos da crítica que Freire faz às condições históricas e sociais dominantes no Brasil, visto que não permitem a dialogação, criando toda a sorte de impedimentos para a sua existência. Para ele a responsabilidade por essa trágica condição de vida é da própria organização da sociedade brasileira: uma sociedade que se ergueu como resultado da colonização, explorando a terra e a gente sob o mando do senhorio latifundiário que reinou soberanamente nas suas áreas “autarquizadas”. Nos casos em que houve, por uma ou outra razão, atenuação dessas condições pelos detentores do poder conseguiu, quando muito, criar práticas e mentalidades paternalistas e servis, uma vez que as decisões seguiam nas mãos dos senhores tanto quanto nos casos mais duros de mandonismo e subjugação.

Neste sentido, umas das principais contribuições de Freire para a história brasileira foi defender e criticamente elaborar teses em favor de colocar as questões públicas do país em mãos da opinião popular. Ao mesmo tempo, quis migrar o pensamento do povo da dimensão pública que lhe é habitual para outras esferas da dimensão pública (as dimensões propriamente políticas) de que este pensamento estava (como está) à margem.

Essa preocupação esteve diretamente ligada à sua concepção de educação, sendo patente tanto na dinâmica de trabalho que adotou como na forma de organização e coordenação das iniciativas pedagógicas, nos movimentos de cultura popular e em outros fora do Brasil. Em *Educação e atualidade brasileira*, já se faz presente a noção de época histórica, conceito que, de variadas maneiras, continuou a se destacar em obras posteriores e que articula a dimensão da historicidade na formação da consciência e na humanização como um todo. A apreensão crítica das questões do seu tempo e a consciência que a torna possível são conseqüências de envolvimento com os problemas, com os desafios que a própria sociedade vivencia e, num dado momento histórico, se coloca como tarefa resolver. Assim, a historicidade é a característica da consciência crítica que aponta a responsabilidade que as pessoas, na condição de partícipes da sociedade, precisam assumir para transformá-la. Diz Freire:

“Quanto mais se desenvolva esse senso [histórico], tanto mais crescerá no homem nacional o significado de sua inserção no processo de que se sentirá, então, participante, e não mero espectador. Será a apropriação dessa perspectiva histórica, que ele incorporará à sua sabedoria, com o desenvolvimento da sua consciência crítica, na verdade, que o porá em condições capazes de compreender restrições de que às vezes resultam sacrifícios pessoais e coletivos e que, porém, são necessários ao interesse geral” (FREIRE, 2001, p. 20).

Pode-se notar que Freire fala de uma dimensão coletiva da sociedade, em sentido bastante generalista. Sua referência ao “homem” neste ponto é dirigida ao “nacional”, ao filho da pátria, que deve dispor-se a sacrificar-se por ela. Isso difere, em grande medida, do que Freire defenderia em outros momentos e representa a fase nacionalista do pensamento freiriano, fortemente influenciado pelo nacional-desenvolvimentismo. Salienta-se, contudo, que a tônica com que engendra a preocupação nacional com a história demonstra a direção política que deseja lhe conferir.

A influência do nacionalismo no pensamento freiriano do final dos anos 50 se deve muito ao trabalho e ao contexto de atuação dos setores populares vinham construindo naquele fim do período populista. Há que compreender Freire como um sujeito que foi parte de uma coletividade de sujeitos que colocaram essas problemáticas à baila, sendo elas condizentes com seus dilemas e suas leituras. Neste sentido, é muito prudente a posição de Romão, no prefácio de *Educação e atualidade brasileira*, quando diz que um autor como Freire,

“(...) quando logra elaborar uma totalidade interpretativa crítica de seu contexto, *não pode ser rotulado de eclético*. (...) As grandes sínteses não são totalidades dadas ou elaboradas por um sujeito individual. Na verdade, resultam de formulações de um sujeito transindividual, constituído, a um só tempo, pelo coletivo que as potencializaram e pelo indivíduo que as ordenou e exprimiu de maneira adequada e oportuna. Esta adequação e oportunidade são determinadas pelo contexto, inclusive quanto à forma (filosófica, científica, plástica, literária, pedagógica, etc.)” (ROMÃO. In: FREIRE, 2001, p. XVII).

A tese que venho defendendo é coerente com esta posição, a saber, que Freire não é um autor eclético, e é, isso sim, um autor sintético de diversos referenciais, dos quais depurou elementos para suas próprias reflexões. O comentário de Romão aponta para a

capacidade que Freire tinha de sintetizar as principais ideias e proposições políticas dos movimentos sociais da época e as suas mobilizações estavam se tornando evidentes, mais fortes e significantes para os câmbios que se seguiriam, ainda que esses câmbios tenham terminado no desfecho trágico e reacionário do golpe de Estado de 1964. Síntese esta que se encaixa ao que vinha sendo construído com os movimentos de cultura popular. Sua aproximação com as terminologias e até os horizontes comuns na era populista demonstram sua ligação com aqueles espaços de contensão, contestação e alternativa.

Talvez uma das maiores contribuições intelectuais de Freire ao momento histórico tenha sido, seguindo o mencionado esforço de síntese, tentar analisar contradições sociais à luz do repertório teórico-político de que dispunha. Neste sentido, o seu olhar para a condição nacional sub-desenvolvida exprime a procura por entender as características da sociedade brasileira que dificultavam a realização da democracia em termos “autênticos”, ou seja, com efetiva participação das pessoas comuns na vida pública. É, sem dúvida, uma tentativa de elaborar direcionamentos à coisa pública, de pensar que rumo deve tomar o país.

Freire encarou a pergunta sobre o futuro da sociedade brasileira como provocação concreta, a demandar respostas concretas. Não era uma pergunta retórica ou abstrata. Ele buscou para ela respostas junto aos trabalhadores(as) e cidadãos(ãs) comuns, no esforço de chegar a soluções práticas do que de fato poderia dirimir e mesmo solucionar o que chamou de “antinomia” elementar do Brasil. Esta antinomia, ele dizia que era a contradição, de um lado, entre uma histórica inexperience de democracia efetiva no país, de participação do povo no poder, e, de outro lado, a vontade das massas que à medida que se urbanizavam passavam a ter necessidades e a querer que essas fossem atendidas pela nova estrutura social organizada a partir da industrialização. Ou seja, em sentido político, tratava-se de construir com o povo formas de reivindicar os frutos do capitalismo através da problematização da sua exclusão, não da produção, mas do usufruto dos resultados do seu trabalho nesse sistema. Nisso consistia a proposta freiriana de democratização.

Exemplo do que se viu no segundo capítulo, quando examinou-se a perspectiva dos movimentos do CPC e da Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, encontrando forte rejeição a influências estrangeiras de cunho imperialista, ou nacionais mas “fora de contexto” com as realidades regionais ou locais, Freire adotou o nacionalismo igualmente munido desse tipo de preocupação. Curiosamente, porém, sua

posição neste ponto anda de mãos dadas com uma oposição – que mostra bem sua aliança com as forças progressistas locais – ao centralismo, que denunciou em concordância com Anísio Teixeira. Diz Freire:

“Chegamos mesmo à tentação de estabelecer relação entre centralismo e a nossa imaturidade, o que nos leva a outra associação – a do centralismo com uma espécie *sui generis* de alienação, de tal forma que pretendemos observar as realidades do país e a elas aplicar soluções que se lhes superpõem em vez de com elas se integrarem, com vistas quase ‘estrangeiras’. Por isso mesmo acreditamos que, quanto mais caminhamos no sentido da apropriação do ser do país por ele mesmo nos façamos autenticamente nacionais, mas caminharemos no sentido da descentralização” (FREIRE, 2001, p. 53)

Já nessa época, Freire via a escola como um lugar importante para mobilizar (ou dinamizar, como dizia) a sociedade nacional, mas especialmente os setores populares, em favor de seu engajamento na democratização das instituições e dos espaços. Contanto que para isso a própria escola e o modelo educacional como um todo fossem modificados para operar segundo a dinâmica participativa, que gradualmente transformaria a mentalidade das pessoas como resultado do novo processo de formação humana. Freire deixa bem claro que caberia à educação e à escola em especial “criar disposições mentais no homem brasileiro, críticas e permeáveis, com que ele possa superar a força da sua ‘inexperiência democrática’” (FREIRE, 2001, p. 79).

Assim, o novo modelo de educação envolveria um profundo câmbio na estrutura da escola, deslocando a sua centralidade na autoridade dos supervisores, diretores e corpo docente, para os educandos e a comunidade em geral, pois “somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com os seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto”. Freire ressalta a importância de uma escola com vitalidade, capaz de “governar-se, pela ingerência nos seus destinos” (FREIRE, 2001, p. 85).

Na avaliação de Freire, a escola brasileira passava longe desse propósito e a mudança era tanto profunda quanto urgente. Ele dá uma descrição do modo como tradicionalmente se ensinam as crianças e os jovens, através da memorização de conteúdos sem vinculação com a realidade comunitária, menos pela dificuldade em se vinculá-los a essa realidade do que pela ausência da discussão como prática constante

para que tais vínculos possam ser estabelecidos pelos educandos. Pergunta ele: “Como, porém, aprender a discutir e a debater numa escola que não nos habitua a discutir, porque impõe? Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando” (FREIRE, 2001, p. 90).

Mediante essa crítica, cabe notar que Freire já pensava na época em uma alternativa que muito se assemelha ao que os movimentos de cultura popular, em especial o do MCP do Recife, chamou de Centros e Círculos de Cultura. Parece claro que o modelo remete ao que em *Educação e atualidade brasileira* o autor apontava como papel dos centros de pais e mestres. Freire diz:

“Os círculos de pais e mestres, assim tão acadêmica e bacharelescamente chamados, podem e devem, esvaziando-se dessa ênfase que os vem caracterizando entre nós, ser um dos meios desta experiência de debate democrático. Por isso é, então, que eles têm de se fazer à base das técnicas de discussão de grupo, na escola que nos interessa. Nunca, ou quase nunca, fora dessas técnicas. São elas que os fazem informais e vivos” (FREIRE, 2001, p. 94).

Vê-se, portanto, que a proposta pedagógica freiriana, humanista, pluralista, propondo a integração das comunidades, tem na articulação de novas idéias e proposições, ações e pleitos populares o cerne de seu projeto de formação humana, democrática e cidadã. Como já foi mencionado, a proposta freiriana nunca se constituiu em um simples método de alfabetização, nem via a alfabetização “em massa”, descolado do contexto de vivência, trabalho e convivência, como eficaz para a problemática que ele levanta. A erradicação do analfabetismo deverá acompanhar a transformação da escola no sentido de sua democratização. Neste livro, escrito antes do envolvimento de Freire com os movimentos de cultura popular e, neles, com projetos de alfabetização, o filósofo deixa isso explícito:

“O nosso grande desafio, por isso mesmo, nas novas condições da vida do brasileiro, não é só o do alarmante índice de analfabetismo e a sua conseqüente erradicação. (...) É evidente que a extinção do analfabetismo criará melhores condições para a mão-de-obra especializada de uma sociedade em progresso e desenvolvimento. (...) O problema para nós prossegue, transcende a erradicação do analfabetismo e se situa na necessidade de erradicarmos também nossa ‘inexperiência democrática’. Não será, porém, com essa escola, desvinculada da

vida (...) que daremos ao brasileiro ou desenvolveremos nele a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização” (FREIRE, 2001, p. 87).

Freire recebeu muitas críticas por advogar uma perspectiva humanista. É bem verdade que seu humanismo, apesar de permanecer fundamental na sua obra filosófica e Freire nunca o ter abandonado, recebeu influências distintas e se modificou, como outros aspectos do seu pensamento. Algumas críticas que acusaram o seu humanismo de comprometer a radicalidade do seu pensamento tiveram parcialmente razão, particularmente no que diz respeito ao fato de Freire, em *Educação e atualidade brasileira*, ter supervalorizado as atitudes individuais na realização da transformação social. Elas, contudo, não se atentaram, a meu ver, a uma questão importante destacada nos seus livros, inclusive nesse. Como afirmei em um trabalho anterior:

“embora o autor desenvolva sua conceituação da consciência aportando numa terminologia e mesmo numa conceituação fenomenológica e existencialista, Freire não defende uma posição que se alegue ou que designada como uma visão abstrata do homem, pois ele não o conceitua como um ente apartado da realidade objetiva.” (COSTA, 2010, p. 55).

O sentido mais profundo dessa perspectiva não se encontra nesta ou naquela referência filosófica, pois Freire sempre teve com as suas referências uma relação de discussão, valendo-se do que considerava mais interessante nelas, não se apropriando e às vezes criticando ou recortando o que entendia não ser adequado à leitura que fazia da realidade. De sorte que considera-lo um fenomenólogo, um existencialista ou um adepto da filosofia crítica frankfurtiana (para citar a influência Erich Fromm) não capta o sentido que empregou aos conceitos originários dessas correntes. Neste sentido, podemos entender que a guinada fenomenológica de Husserl e seus limites em torno da *epoché* no que tange à cultura, apontados por Bauman (1973, p.71), refletem, em parte, o que Freire pretendia alcançar com o trabalho de cultura popular.

Em outras palavras, a cultura pode e deve ser encarada como repertório a ser criticado desde uma suspensão dos valores dominantes e incutidos. Ao mesmo tempo, o propósito de Freire é fazer esse exame junto ao povo, de maneira que o resultado dessa crítica, que não nasceu da especulação intelectual vazia, seja apropriado por consciências, no seu esforço por constituir outra forma de intervenção intelectual. A cultura assume

uma dimensão concreta não pelas representações que engendra ou as críticas que possibilita. O objeto importa na medida em que afeta o sujeito e o mobiliza a assumir as problemáticas do seu tempo *no seu tempo e espaço*. E o sujeito cultural é, no limite, sempre coletivo, mas necessita da pessoalidade e da originalidade de quem se vê às voltas com os desafios de criar e experimentar novas sínteses do seu tempo e da sua realidade. Os elementos “sociais e libidinais” de que fala Romão (In: FREIRE, 2001, p. XVII).

O uso que Freire procurou fazer da suspensão fenomenológica vincula-se à necessidade de transcender, no sentido de ‘ir além’ daquilo que a experiência concreta proporciona às pessoas. Ao mesmo tempo, o requisito do diálogo faz com que, concomitantemente, as percepções alcançadas pela discussão e, por que não, pelo filosofar sobre os elementos distintos das primeiras impressões, faz com que essa nova configuração interpretativa gradualmente ganhe concretude para a consciência dos envolvidos.

Novamente, vê-se que a experiência empírica, pela qual se desinteressava o projeto fenomenológico original husserliano, é, na verdade, a fonte primária da prática pedagógica freiriana. Particularmente no tocante ao seu principal interesse, qual seja, mergulhar nas relações formadoras da consciência e nos recônditos domínios esquecidos da capacidade humana de interpretar e se posicionar frente ao mundo. Neste sentido, Freire *usa* a fenomenologia para explorar os fenômenos da realidade concreta e uso de seus recursos teóricos para fazer filosofia pedagogicamente, ou em outras palavras, fazer da *sua* filosofia uma pedagogia, transformando a pedagogia em filosofia.

É interessante comparar as posições freirianas da época com as do filósofo da educação americano John Dewey (1979)¹⁴. Freire foi influenciado pela filosofia de Dewey, mas indiretamente, pelas leituras que fazia do educador e filósofo baiano Anísio Teixeira. Dewey notoriamente enfatizou um projeto pedagógico com vistas a *educar para a vida democrática*, sendo a educação algo inerente ao desenvolvimento humano, em que se conciliam e podem ser trabalhados elementos *naturais* e *sociais* (DEWEY, 1979, 100-106).

Para Dewey, a defesa da educação democrática requereria dos seus defensores uma luta pela construção de instituições sociais públicas e estatais, capazes de gerir e administrar o processo educativo conforme as ideias da democracia. Cabe salientar que,

¹⁴Edição brasileira, traduzida por Anísio Teixeira e Godofredo Rangel.

mesmo sem a adjetivar, Dewey está se referindo à democracia liberal. E o suporte que Freire procura em Anísio Teixeira permite dizer, neste momento, que ele compartilha, em linhas gerais, dessa visão. Dewey afirma que, ao lado do método pedagógico, havia a necessidade de “alguma instituição administrativa que efetuasse o trabalho de instrução” e que “um eficaz empreendimento baseado no novo ideal educativo exigia o amparo dos poderes públicos¹⁵”, de modo que “o movimento a favor do ideal democrático tornou-se inevitavelmente uma campanha para a criação de escolas públicas” (DEWEY, 1979, p. 100).

Para Dewey, a educação democrática representa, ao mesmo tempo, uma resposta e um imenso desafio ao dilema entre os objetivos nacionais e sociais, em que os últimos se chocavam com os primeiros na medida em que representavam os interesses locais ou grupais, que precisariam convergir, em algum grau, para que a nação pudesse florescer e se desenvolver. Por essa razão, um ideal desse porte precisa de amparo público, vale dizer, o Estado entra como peça chave para a realização da democracia como prática de equiparar condições sociais discrepantes em nome do bem como, ora entendido como nacional. Nas palavras de Dewey: “Pode figurar-se que essas ideias serão de remota execução, mas o ideal democrático da educação será uma ilusão tão ridícula quanto trágica enquanto tais ideias não preponderarem mais e mais em nosso sistema de educação pública” (1979, p. 105). Posição semelhante ao que vê-se que Freire então defendia.

Fonseca (2011), em seu estudo comparativo das ideias de Paulo Freire e Anísio Teixeira, mostra como ambos concordam, em linhas gerais, com essa posição de cunho liberal. Por exemplo, ele aponta que Teixeira enfatizou reiteradas vezes a necessidade do apoio do Estado aos projetos comunitários, distribuindo o poder estatal aos cidadãos, “para que a capacidade de decisão e interferência das pessoas seja assegurada e, ao mesmo tempo, o Estado não se agigante no poder”. Ainda segundo Fonseca:

“Interessa ao Estado que não se torne, no dizer de Anísio, uma instituição totalitária, acima das liberdades do indivíduo e aquém dos interesses da comunidade política, formada pelos cidadãos, mas que seja constituído por princípios abertos, descentralizados e participativos, pois somente o Estado democrático, enquanto instituição política maior de um país, tem os atributos necessários

¹⁵O trecho traduzido como “amparo dos poderes públicos”, no texto original em inglês (Dewey, 2004), está “the support of the state”, dizendo claramente tratar-se de uma iniciativa estatal.

à associação entre a democracia como modo de vida e forma governo” (FONSECA, 2011, p. 127).

Assim, pode-se ver que Paulo Freire e Anísio Teixeira convergem em grande medida no tocante ao papel do Estado, sendo possível afirmar que esse é um importante ponto, ao lado da defesa da escola pública, em que Freire se mostrou influenciado por Teixeira e, indiretamente, por Dewey. Como consequência disso, em *Educação e atualidade brasileira*, Freire defendeu em diversas ocasiões a descentralização das funções públicas. Em outras palavras, que as autoridades locais sejam gestoras das políticas elaboradas e reforçadas pelo Estado. Nesse quesito, a educação é de grande importância tanto para operacionalizar a organização e sustentação de políticas necessárias para que os projetos do Estado alcancem resultados positivos, quanto por se tratar de um área da vida social capaz de grandes mudanças resultantes da descentralização política. Diz Freire:

“Por isso mesmo é que insistimos tanto, os brasileiros, em termos teóricos, na necessidade da descentralização educativa, sempre estrangulada pelo autoritarismo, que empresta ao centro ou aos centros, força messianicamente salvadora e, assim, protecionista e antidemocrática, e continuamos hipertrofiadamente centralizados. Por isso mesmo é que falamos, em termos teóricos, na necessidade de uma vinculação da escola com a sua realidade local, regional e nacional, de que haveria de resultar sua organicidade e continuamos, na prática, a nos distanciar dessas realidades todas e a nos perder em tudo o que signifique antidiálogo, antiparticipação, anti-responsabilidade” (FREIRE, 2001, p.13).

Para tanto, seria preciso reconstruir o que no país se entendia por educação, alcançando uma mentalidade flexível, inquieta, com “permeabilidade de consciência” “que uma educação rotineira e acadêmica não pode oferecer” (FREIRE, 2001, p. 38). Educação que, Freire aponta, estava nascendo da “reivindicação popular”, da vontade do povo, mas que, por força da inexperiência democrática brasileira, corria o perigo de “ênfase certas tendências desumanizantes, inerentes ao surto de industrialização, como a massificação do homem” (FREIRE, 2001, p. 41).

Freire encontrou no desenvolvimento uma temática chave para pensar problemáticas sociais e teve na literatura do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), que teve alguns trechos comentados neste trabalho, um ponto de apoio. A nova

educação brasileira precisaria lidar com o desenvolvimento e, até certo ponto, ser reformada *em razão* do desenvolvimento. Freire defende isso consciente de queera preciso evitar que, nesse processo, o desenvolvimento tecnológico se transformasse em tecnocracia, alcançando benefícios unicamente técnicos. O desenvolvimento não cumpriria o potencial que na época muitos como Freire viam nele – como de fato não veio a cumprir - ignorada a necessidade de se avançar no acesso do povo a espaços de poder e deliberação pública, com participação ativa.

A solução encontrada nutria uma visão conciliatória entre elites e operários. Freire não escondeu o desejo de que convivessem harmoniosamente elites e setores populares, esperando que diferenças se resolvessem mediante o comum acesso à palavra e às condições de se fazer uma análise racional dos seus problemas. Para ele: “A questão se faz clara. Não está, realmente, em que as classes dirigentes, superpostas ao povo, lhe apresentem e lhe imponham a solução de seus problemas. Solução pensada sem eles, distanciadas do povo. É preciso que ele cresça na interferência dessa solução” (FREIRE, 2001, p. 23).

Freire foi um filósofo que procurou a reescrever constantemente e de forma dialética suas ideias originais. Ao mesmo tempo, ele se apropriou de conceitos, categoriais e termos criados por outros pensadores com originalidade, utilizando-os conforme pediam suas próprias análises. Estratégia de elaboração e intervenção intelectual que se complementa, uma vez que, ao repensar o modo como interpretou esses conceitos, Freire criou meios de avaliar um conjunto de variáveis que o enquadramento a uma ou outra corrente em particular dificilmente teria permitido (ROMÃO, In: FREIRE, 2001, p. XIV).

Efetivamente, em *Educação e atualidade brasileira*, tem-se uma ideia genérica e inicial da pedagogia freiriana. Como aponta Beisiegel (1989, p. 25) nesta obra “Paulo Freire já delineava claramente as orientações que viria a imprimir a suas atividades pedagógicas”. De certo modo, esta tese sumarizou uma série de pontos de vista do autor, que depois foram lapidados e refinados na sua prática educativa. Nesta obra, se destacam os princípios humanistas já mencionados e a maneira como pretendeu traduzi-los na relação pedagógica dialógica.

Ainda assim, concordando com Romão, reitero suas palavras quando diz: “Portanto, reduzir as fontes freirianas aos pensadores que o influenciaram na estrutura de suas

primeiras produções e ‘metonimizar’ o legado freiriano a *Educação e atualidade brasileira* é ingenuidade epistemológica e, no limite, má-fé” (idem, ibidem, p. XVI).

A preocupação com a democratização da sociedade brasileira também marcou o começo da trajetória intelectual de Freire em outras publicações. Quando escreveu *Educação como prática de liberdade*, finalizado em meados da década de 60, Freire já vivia no exílio. Nesse trabalho, seguiu apontando a necessidade da democratização, agora incluindo análises do terrível desfecho de 1964. Continuou a dar bastante atenção à abertura de mentalidade ou consciência que a democracia exigiria; questão que jamais abandonou, mas que posteriormente passou a conter outros contornos e colorações, com tintas vermelhas. No primeiro capítulo, intitulado “Sociedade Brasileira em Trânsito”, Freire retoma a ideia de transitividade e vai pormenorizar o que compreende como “sociedade aberta” e “sociedade fechada”. A questão principal está nas condições para o exercício da liberdade, às quais apontam as limitações para que o ser humano realize plenamente suas capacidades. Realização essa que Freire considerava impossível se não se fizesse, socialmente, um verdadeiro esforço por integrar as pessoas ao seu meio social, combatendo a fragmentação das suas visões do contexto, através do reconhecimento da cultura e da história como frutos do trabalho. Ele diz:

“Não houvesse esta integração, que é uma nota de suas relações, e que se aperfeiçoa na medida em que a consciência se torna crítica, fosse ele apenas um ser da acomodação ou do ajustamento, e a História e a Cultura, domínios exclusivamente seus, não teriam sentido. Faltar-lhes-ia a marca da liberdade. Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora. Esparta não se compara a Atenas, e Toynbee adverte-nos da inexistência do diálogo naquela e da disponibilidade permanente da segunda à discussão e ao debate das idéias. A primeira, “fechada”. A segunda, “aberta”. A primeira, rígida. A segunda, plástica, inclinada ao novo” (FREIRE, 1975, p. 42).

Pode-se contestar a visão de sociedade “aberta” como sinônima de uma real democracia e a sociedade “fechada” como o qualificador mais adequado a exprimir a cerne de sociedades autoritárias ou com instituições com fortes aspectos autoritários. Os elementos acentuados por Freire neste momento foram depois depurados, chegando-se a uma visão dos confrontos em jogo em que conjugou outros elementos além a disposição

ideológica para a democracia ou para o autoritarismo. Exemplos disso podem ser mais bem identificados em obras posteriores. Mas um ponto inegavelmente constante na pedagogia freiriana, trabalhado à exaustão na sua filosofia da educação – vale dizer, sua reflexão teórica da pedagogia – é o lugar da pergunta. A pergunta ou o perguntar é o terreno que, fundamentalmente, galvaniza o sentido de aprender. Como consequência, na perspectiva freiriana o questionamento terá lugar de suma importância para a educação e para se construir uma perspectiva de transformação social que balize o projeto educacional de libertação.

Pode-se perceber o papel da pergunta e do questionamento da filosofia da educação freiriana observando a diferença radical entre “mudança” e “trânsito”. Trata-se de examinar a diferença de qualidade entre as perguntas feitas num e noutro caso. As mudanças resultariam de alterações normais, esperadas, condizentes com a variação das respostas obtidas para o conjunto de temáticas razoavelmente estáveis ou estabelecidas na sociedade. Em resumo, pode-se dizer: os estímulos e respostas do senso comum. O período de trânsito, ao contrário, se processa na medida em que essas questões têm esgotadas as suas possibilidades de resposta ou começam a esgota-las mais enfaticamente. O trânsito acontece na contramão das mudanças comuns e usuais de um período histórico, culturalmente e socialmente abrindo espaço para o novo tempo. Segundo Freire:

“Nutrindo-se de mudanças, o tempo de trânsito é mais do que simples mudança. Ele implica realmente nesta marcha acelerada que faz a sociedade à procura de novos temas e de novas tarefas. E se todo Trânsito é mudança, nem toda mudança é Trânsito. As mudanças se processam numa mesma unidade de tempo histórico qualitativamente invariável, sem afetá-la profundamente. É que elas se verificam pelo jogo normal de alterações sociais resultantes da própria busca de plenitude que o homem tende a dar aos temas. Quando, porém, estes temas iniciam o seu esvaziamento e começam a perder significação e novos temas emergem, é sinal de que a sociedade começa a passagem para outra época. Nestas fases, repita-se, mais do que nunca, se faz indispensável a integração do homem. Sua capacidade de apreender o mistério das mudanças, sem o que será delas um simples brinquedo” (FREIRE, 1975, p. 46).

Neste sentido, a educação, na condição de dispositivo tanto oficial quanto informal e popular, foi uma plataforma pela qual se buscou destrinchar as temáticas históricas no curso contraditório das idas e vindas das novas temáticas. Os movimentos de cultura popular, por exemplo, foram alguns dos coletivos que buscaram, na época, lidar com essa

dinâmica e fazer avançar as pautas populares em meio à pressão contrária de forças reacionárias. Ainda sobre essa condição, Freire afirma:

“Sua tendência [a da sociedade] era, porém, pelo jogo das contradições bem fortes de que se nutria, ser palco da superação dos velhos temas e da nova percepção de muitos deles. Isto não significava, contudo, que neste embate entre os velhos e os novos temas ou a sua nova visão, a vitória destes e desta se fizesse facilmente e sem sacrifícios. Era preciso que os velhos esgotassem as suas vigências para que cedessem lugar aos novos. Por isso é que o dinamismo do trânsito se fazia com idas e vindas, avanços e recuos que confundiam ainda mais o homem. E a cada recuo, se lhe falta a capacidade de perceber o mistério de seu tempo, pode corresponder uma trágica desesperança. Um medo generalizado” (FREIRE, 1975, p. 47).

As suas experiências com MCP vão ao encontro de posições que defendia em escritos anteriores e de práticas que já procurava implementar no seu magistério. E *Educação como prática da liberdade*, ele comenta pela primeira vez a sua participação naquele trabalho e diz que as ideias ali trabalhadas “nos levaram ao amadurecimento de convicções que vínhamos tendo e alimentando, desde quando, jovem ainda, iniciáramos relações com proletários e subproletários como educador” (FREIRE, 1975, p. 101). Contudo, isso não diminui a importância do MCP para o seu trabalho, mas que revela como que, ambos, Freire e MCP partilhavam de ideias próximas dentro do caldo cultural que se tornou na época o debate sobre cultura popular. Não é de estranhar que o mesmo pareça ser verdadeiro, com algum grau de variação, em relação aos demais movimentos de cultura popular.

Isso também pode ser inferido com relação à conscientização. Em *Educação como prática de liberdade*, o último capítulo se intitula “Educação e conscientização”. Nele, Freire mostra como sua proposta de alfabetização nasceu das discussões que tinha iniciado nos Círculos de Cultura, como proposta co-gestada entre ele, a equipe técnica e os participantes das comunidades. Neste ponto também, ele aprofunda a noção de que somente com a participação das pessoas marginalizadas da formação cultural predominante seria possível tornar a discussão sobre a cultura um ponto de mobilização social. Sem o apoio dos setores populares, propostas generosas e beneméritas, nascidas dos núcleos de intelectuais, não alcançariam efetiva ação de transformação das vidas de quem compõem aquelas parcelas da população, nem fortaleceriam as suas comunidades.

O prognóstico da realidade brasileira que Freire pode fazer ao longo da *Educação como prática de liberdade* se baseou numa leitura dos resultados e avanços que vinha obtendo o processo democratização durante o governo de João Goulart. De certa forma, este prognóstico exprimiu, na época, o esforço e a esperança de democratização vinculado à mobilização social em curso, que se utilizou da oportunidade eleitoral de gerir o Estado, a fim de realizar reformas para a socialização dos recursos e engajar a sociedade civil ao redor de uma visão progressista, o que se mostrou insustentável já na época em que o livro foi lançado, após o golpe. Então, fazia-se necessária uma mudança na análise de estratégia, que só veio a aparecer em *Pedagogia do oprimido*. Mas já se faziam presentes no pensamento freiriano os princípios éticos e epistemológicos que consideram o fenômeno humano como partícipe da realidade objetiva, efetivando a transformação do mundo não apenas através do câmbio material de condições econômicas, mas também à medida que problematiza a consciência que dele possui.

Assim, pode-se dizer que Freire reuniu, nesse percurso, bases filosóficas para a construção concreta de novas formas éticas de sociabilidade e para a constituição epistemológica de um campo de investigação prático-teórica de educação fortemente apoiado nas experiências junto aos movimentos de cultura popular. Um campo que, a despeito da sua datação histórica, tornou possível a sua releitura e avanço em circunstâncias propícias à revisão estratégica, como foram, ainda que por motivos trágicos, a necessidade de se rever os caminhos tomados pelo país depois do golpe de 1964 e a impossibilidade de regressar a uma condição histórica que já tinha se mostrado superada.

Vários elementos apontam para essa mudança estratégica de direção política no pensamento freiriano que o tornou mais cético com relação às coalizões e acordos políticos feitos pelo alto em nome ou em apoiando as forças populares – o que não significa que tenha abandonado a luta pela democracia. Um dos pontos que marcou essa mudança foi Freire ter deixado de buscar a construção de uma sociedade homogeneamente definida por princípios abertos e democráticos, para preferir usar o termo “hegemonicamente”, em sentido gramsciano, para referir-se ao que buscava construir, apropriando e adentrando um repertório político e uma linguagem que o permitiu visualizar outras dinâmicas e contradições, entre elas as de classe no sentido marxiano (FREIRE, 1983, p. 48).

Pode-se dizer que, em meio a tais mudanças nas suas ideias, percebe-se um esforço da parte de Freire de ressignificar a própria educação popular. E, nesse aspecto, o seu trabalho se sintonizou com aquele dos movimentos de cultura popular, ainda que depois do exílio ele tenha incorporado conceitos não trabalhados pelos movimentos. O fato é que se hoje a educação popular possui uma clara posição favorável à mobilização e autonomia do povo e, ao mesmo tempo, contrária à imposição de preceitos pedagógicos autoritários, nascidos de fora da experiência pedagógica, comunal, é por força do posicionamento de Freire e dos movimentos. De acordo com Costa (2013):

“Trazendo essas questões para o problema de como criar uma pedagogia popular, Freire inaugura um empreendimento, por um lado, de profunda reflexão e, por outro, de sistematização dessas experiências com as quais teve contato. O objetivo de Freire e dos Movimentos de Cultura Popular não era somente agir no local onde viviam os oprimidos mas, também, edificar a partir dessas iniciativas um movimento transformador da concepção de Educação dominante no Brasil, por força de uma nova sociabilidade que emergia dessas iniciativas, uma sociabilidade crítica e emancipadora” (COSTA, 2013, p. 146).

Assim, encontra-se na filosofia da educação freiriana uma visão humanista como pilar de sustentação, declaradamente interessada na transformação pessoal e coletiva do ser humano, razão pela qual reivindica a sua politização. Mas esse desejo, apesar de permanente no pensamento freiriano, sofreu modificações importantes, que curiosamente dialogam com o que pensavam e faziam os movimentos de cultura popular, visto que ele se radicalizou, como eles também se radicalizaram.

3.2. A interpretação freiriana da conscientização

Segundo nos mostra Freitas (2001), e como já apontei em outro trabalho (COSTA, 2010), Freire teve suas idas e vindas com respeito ao uso do termo conscientização. De certa maneira, a continuidade do seu uso, uma vez que ele não chegou a abandoná-lo ou substituí-lo, demonstra ao longo da sua obra uma “resistência” que a marcou e, interessadamente, modificou ao longo do tempo seu entendimento deste conceito. A preocupação que Freire expressou ao ver em determinado momento da sua carreira, já conhecido internacionalmente e obtendo certo prestígio, um conceito elementar da sua filosofia se tornar “palavra mágica”, justificando um sem-número de práticas pouco ou

nada rigorosas, motivou a sua retomada dos princípios que orientam a conscientização, levando ao desuso da palavra por sua parte. O que, repito, não significa que a tenha deixado de lado, nem a considerado inconsistente com novas questões que veio a engajar na sua filosofia.

Freire falou sobre a opção por deixar de usar o termo conscientização em *A África ensinando a gente* (2003), apontando motivos históricos para isso. Ele reconheceu que, em parte graças ao trabalho em que se envolveu antes de 1964 e em parte devido à fama que o seu trabalho nos anos seguintes obteve, o conceito de conscientização recebeu leituras banais, “recuperadas” de forma superficial, quando não distorcida. Dois casos em que isso aconteceu, ainda que de formas distintas: a implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) pelos militares após instaurada a Ditadura e o pulular de teses pós-*Pedagogia do Oprimido* no Primeiro Mundo, caracterizando Freire como um pensador e educador liberal. Sobre isso, Freire faz o seguinte comentário:

“É por essa razão, por exemplo, que há 5 ou 6 anos, não uso, nem oralmente, nem escrevendo, a palavra conscientização. Deixei de usar. Eu não renuncio ao processo ao qual a palavra dá nome, mas renuncio a usar essa palavra, porque foi de tal maneira recuperada que era preciso parar com o uso dela” (FREIRE, 2003, p. 36).

A despeito disso, é bom lembrar que a conscientização, como palavra, nasceu já sendo apropriada de várias maneiras. O fato de Freire ter deixado de usar o termo “conscientização”, como ele mesmo mostrou, não significou uma ruptura com a visão pedagógica que vinha defendendo. Tratando-se de uma mudança de forma e não, explicitamente, de conteúdo, essa decisão, assentadas nas condições históricas mencionadas, foi e segue sendo uma escolha particular de Freire. É inegável que, na medida em que a palavra passou a ser empregada para justificar ideologicamente propostas politicamente conservadoras – anti-conscientizadoras, permite-me dizer – uma reação se fez necessária. Mas, ao mesmo tempo, a conscientização tem seu compromisso fundamentalmente com a formação a partir da cultura popular e essa, por sua vez, foi conceituada pelos movimentos de cultura popular *em oposição* à visão folclórica perpetrada por iniciativas como as que Freire mencionou. Ousando acrescentar às palavras do filósofo, mais que uma recuperação, o que iniciativas retóricas como essas fizeram foi uma apropriação indevida, um roubo.

Vale lembrar que, apesar de ter seu nome associado imediatamente à palavra “conscientização”, não se tem conhecimento de que Freire tenha reivindicado a criação deste conceito. Ao contrário, ele remeteu aos pensadores isebianos, especialmente Álvaro Vieira Pinto e Alberto Guerreiro Ramos, a autoria do termo e primeira conceituação e depois esta veio a ser popularizada por Dom Hélder Câmara, o que explica o fato de ele ter se tornado corrente entre os movimentos de cultura popular.

Mesmo assim, cabe voltar a Freire sempre que se aborda a conscientização e sua importância para a educação popular, visto o lugar que passou a ocupar na filosofia da educação freiriana. De certa maneira, o tamanho dessa importância pode ser percebido na seguinte passagem de *Conscientização: teoria e prática*: “Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente e profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática de liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1970, p. 25).

Preocupado em como realizar esse propósito, Freire buscou, através da prática de educador, se orientar por princípios que levassem à criação de conhecimentos em conjunto com os participantes do processo educativo, ou seja, educadores e educandos e suas comunidades. Por esta razão, não cabe trabalhar com as ideias freirianas como se fossem criações desligadas dessa prática educativa. Não se justifica, mesmo em nível metodológico, qualquer forma de dissociação entre os seus princípios e propósitos para a educação e o que procurou tornar possível como educador. Por essa razão, a sintonia que Freire via entre educação e conscientização fez da sua proposta pedagógica eminentemente filosófica, pois essa tratou de conceber o processo educativo, ou seja, a aprendizagem e o ensino, de modo coadunado, como um processo de desenvolver, ampliar e explorar, de forma articulada e sintética, mediações entre a ação e a reflexão, criativamente apoderando-se da *práxis* (FREIRE, 1983). Neste sentido, foi através da conscientização que Freire concebeu o ato de aprender como um ato autêntico de pensar. Em *Pedagogia do oprimido* (1983), ele afirma:

“Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar *pelos* outros nem *para* os outros, nem *sem* os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito do seu pensar” (FREIRE, 1983, p. 119).

E, se isso não bastasse, por essa razão também cabe entender que a apropriação que Freire fez da conscientização é, me parece, o que há de mais importante em se tratando de examinar este conceito no seu trabalho intelectual. Não tem a mesma relevância, ao menos para mim e os propósitos dessa tese, o quanto essa apropriação se assemelha ao sentido “original”. Mas, perguntar *como* Freire apropriou-se deste conceito e, sobretudo, *por que*, já permite ver nessa apropriação como ela articulou as problemáticas e as mudanças mais significativas no pensamento freiriano, permitindo um debate mais amplo sobre a conscientização. Ciente de que Freire foi um dos sujeitos-pensadores (e não o sujeito-pensador) que deu cor, tom e voz a este conceito, vale adentrar algumas das passagens em que ele o pensou e projetou como assento teórico da sua pedagogia filosófica.

Uma coisa importante a ter em mente é como o pensamento filosófico de Freire se modificou no transcorrer do tempo, particularmente por ele acrescentar algumas leituras ao seu leque de interlocutores, mas também por amadurecimento de antigas posições. É perceptível nas suas obras a mudança de perspectiva no conceito de conscientização. Embora a todo momento persiste a noção de que a conscientização desenvolve a consciência crítica, o que Freire entende por "consciência crítica" em um determinado momento difere do que veio a entender poucos anos depois. Scocuglia (2006) apresenta um trabalho voltado a estudar historicamente os principais conceitos de Paulo Freire, em que aborda diferenças como essa no pensamento freiriano. A esse respeito, ele diz que:

"Assim, conquistar a 'consciência crítica' implicava alcançar um nível de consciência que contribuísse para a hegemonia de uma 'moderna' classe dominante e de um projeto de reformas (agrária, educacional, de saúde, de industrialização auto-sustentada, etc) de base. A conquista da criticidade, para Paulo Freire, não passava (ainda) pela questão dos conflitos entre as classes sociais e, assim, não significava a busca da 'consciência de classe' para os subalternos. Não se tratava (como o autor advogará, posteriormente, pela via luckacsiana) de engendrar a 'consciência da situação histórica das classes trabalhadoras'. A conscientização, como intermediação político-pedagógica, poderia atingir todas as classes e o diálogo deveria conduzir o 'entendimento geral para o desenvolvimento da Nação'. Tal objetivo estaria acima de todos os interesses particulares, inclusive dos interesses classistas" (SCOCUGLIA, 2006, p. 47).

Os trechos expostos ecoam, sem sombra de dúvida, a visão liberal de consciência que Freire primeiramente defendeu. O ponto ressaltado aqui é importante. Em primeiro

lugar, por situar historicamente Freire no contexto de compreensões em torno da conscientização. Como procurei mostrar no capítulo anterior, havia grupos dentre os movimentos de cultura popular cuja compreensão da conscientização era distinta dessa ora apresentada e, por que não dizer, estavam na época à esquerda de Freire. Contudo, o argumento também não deixa passar que, na transição de um posicionamento centro-liberal, quando ele ainda não via possibilidade de o povo assumir a direção do processo político em curso, para uma posição radical que reconhece como única saída a direção dos trabalhadores (e por isso vai problematizar as relações liderança-massa), elementos importantes perduram.

Para abordar a conscientização, é preciso antes entender que, ao falar de consciência, Freire tem diferenças com a compreensão dos intelectuais isebianos e que já se faziam notar – ainda que alguns não tenham notado – desde o tempo em que Freire trabalhava com os movimentos de cultura popular. Em particular, essa diferença na apropriação dos conceitos de consciência e conscientização se deu, primeiramente, em torno da transitividade. Romão aponta que “ao contrário dos isebianos, Paulo [Freire] não admite o ser humano como intransitivo absoluto, porque ele é um ser ontologicamente aberto, relacional. Sua intransitividade, mesmo na mais abjeta submissão, é relativa” (ROMÃO. In: FREIRE, 2001, p. XXXIX).

Neste sentido, é inegável que, tendo sido elaborado por Vieira Pinto, este conceito revelou a proximidade entre Freire e as questões discutidas pelos intelectuais isebianos ou pertencentes ao antigo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), questões como nacionalismo, desenvolvimento, ideologia, etc. Cabe não esquecer que alguns movimentos de cultura popular também tiveram suas aproximações com o nacionalismo, embora sem dar o mesmo destaque aos isebianos. Mas é igualmente inegável que a compreensão de Freire sobre o papel da consciência não é a mesma que defendiam os intelectuais do ISEB, em que pese as diferenças entre eles próprios. Particularmente, a diferença entre Freire e eles apontada por Romão na citação acima permitiu uma apropriação mais crítica e dialética da relação entre consciência e realidade.

Embora não tivesse usado com muita frequência o termo “conscientização” em *Educação e atualidade brasileira* ou *Educação como prática da liberdade*, a exposição da sua proposta pedagógica e defesa das ideias que a orientam permitem dizer que desde esse momento Freire se encontrava defendendo a educação como uma forma de conscientização. Na segunda obra isso ficou mais explícito com os argumentos em favor

de uma metodologia de ensino (e não um “método”¹⁶, como depois se costumou identificar a proposta freiriana) estruturada em torno do diálogo e da busca pelos elementos que Freire identificou como históricos e culturais.

Em *Educação como prática da liberdade*, Freire faz a primeira menção ao termo “conscientização”. Ali ele está de fato referindo-se à tomada de consciência, que é diferente de conscientização porque esta só é possível com o desenvolvimento daquela. Em outras palavras, Freire está falando de dois momentos da capacidade da consciência humana de exercer, constantemente e crescentemente, a sua criticidade. A partir disso, pode-se ter uma ideia de qual é para Freire o papel da conscientização na formação crítica. Primeiramente, a conscientização é social e coletiva, não ocorrendo apenas por força do despertar de alguns indivíduos para questões ou perguntas antes desconhecidas. Segundo, ela compreende (o que não é o mesmo que dizer que ela delimita ou encerra) um processo de investigação da capacidade crítica dos envolvidos, ou seja, um ato de questionar e propor em que se visa amadurecer as condições para contrapor aos discursos naturalizadores dos problemas sociais, uma visão epistemológica mais rigorosa e analítica da realidade social.

Por fim, a finalidade da conscientização está em alcançar uma visão crítica dessa realidade, comprometida com sua transformação, através da intermediação da reflexão e da deliberação e, conseqüentemente, da ação coletiva. Como horizonte político, a conscientização se faz presente na busca de seus defensores por alcançá-la nos modos em que se deflagra o processo de participação política nas mobilizações e discussões e se o assume como uma experiência pedagógica de exercício da liberdade *pelo* povo.

Curiosamente, o trecho em que primeiramente Freire se refere à conscientização não é, diretamente, uma ocasião em que fala da conscientização. Ao invés disso, ele fala da tomada de consciência pelo povo, processo anterior, e necessário, à conscientização. Ele diz o seguinte:

“A sua participação, como implica numa tomada de consciência apenas e não ainda numa conscientização – desenvolvimento da tomada de consciência – ameaça as elites detentoras de privilégios. Agrupam-se então para defendê-los. Num primeiro momento, reagem espontaneamente. Numa segunda fase,

¹⁶ Apesar do nome “Método Paulo Freire” ter se consagrado sinônimo da pedagogia freiriana, seu trabalho foi denominado Sistema Paulo Freire de Educação e em diversas ocasiões Freire fez ressalvas quanto a reduzir sua visão da educação a um método apenas.

percebem claramente a ameaça contida na tomada de consciência por parte do povo. Arregimentam-se. Atraem para si os ‘teóricos’ de ‘crises’, como, de modo geral, chamam ao novo clima cultural. Criam instituições assistenciais, que alongam em assistencialistas. E, em nome da liberdade ‘ameaçada’, repelem a participação do povo” (FREIRE, 1975, p. 54).

Quando Freire escreveu *Extensão ou comunicação?* (1992), conseguiu explicar em mais detalhe como compreendia o processo de conscientização. O livro foi escrito enquanto Freire estava exilado no Chile, trabalhando no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA). Nele, Freire discutiu a prática de extensão ou extensionismo rural, particularmente desenvolvido pelos técnicos daquela instituição. Sendo um deles, ele buscou colocar em debate a origem dos conhecimentos de quem trabalhava com as populações atendidas (técnicos), bem como aqueles para os quais os projetos de reforma agrária eram destinados (comunidade rurais). Problematisando essas origens e as práticas educativas que as desconsideram, Freire argumentou que a noção extensionista de conhecimento – que se aplicava perfeitamente ao que também chamou de educação tradicional ou bancária – contém um equívoco gnosiológico. Assim, o conceito de extensão refreia a possibilidade de um olhar filosófico, “já que o que a Extensão pretende, basicamente, é substituir uma forma de conhecimento por outra. E basta que estejam em jogo formas de conhecimento para que não se possa deixar de lado uma reflexão filosófica” (FREIRE, 1992, p. 26-27).

O equívoco gnosiológico vem do fato de desconsiderarem os elementos culturais que justificam e normativamente validam as técnicas empregadas pelos profissionais da universidade; professores e agrônomos, no caso. Ao referir-me a este aspecto cultural, claro, Freire estava se referindo à cultura no sentido de uma leitura e interpretação radicais e existenciais do mundo. Portanto, ao não adentrar o terreno da cultura das comunidades rurais, mantendo seu distanciamento intacto no transcorrer do seu trabalho, os técnicos fortaleciam a ideia de que seu conhecimento é autossuficiente e não requer diálogo como aquelas comunidades.

Mas, agindo assim, Freire disse, mantinham-se intactas as estruturas culturais e gnosiológicas de leitura e interpretação – numa palavra, a consciência – daquelas pessoas; tanto técnicos quanto camponeses. Neste momento, Freire usou de um termo que depois viria a abandonar: a noção de consciência mágica, sinônimo, no caso, de consciência ingênua. Diz ele: “(...) ao manter-se o nível de percepção do mundo, condicionado pela

própria estrutura social em que se encontram os homens, este objetos ou esta técnica, ou esta forma de proceder, como manifestações culturais estranhas à cultura em que se introduzem, poderão também ser percebidos magicamente” (FREIRE, 1992, p. 32-33).

Freire assinalou a importância de se desvelar o “logos” por detrás da “doxa”, de racionalmente distinguir entre o que era falso e o que era verdadeiro da consciência que os populares tinham sobre os problemas que a reforma agrária abordava. Procurou, com isso, atentar para a necessidade da reflexão, pois por meio dela seria possível alcançar uma visão de totalidade capaz de lhe permitir vislumbrar ações concretas, não se restringindo a uma “visão ‘focalista’”, pois “a percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela” (FREIRE, 1992, p. 34). Freire deixa claro que esse discernimento é tarefa da reflexão filosófica (FREIRE, 1992, p. 40), o que reforça o meu argumento de que ele desenvolveu nessas reflexões uma filosofia da educação.

Efetivamente, a conscientização se faz possível por força, ao mesmo tempo, da capacidade de elaboração e valoração das pessoas e por existirem estruturas a serem compreendidas na realidade. Ou seja, a conscientização só acontece com a unificação, temporária e jamais absoluta, da existência de uma situação concreta para análise e de pessoas movidas não apenas ou mesmo prioritariamente intelectualmente por esta análise, mas, sobretudo pela condição subjetiva que advém da situação vivenciada. É por relacionar um conhecimento em parte estranho ao modo de vida daquelas pessoas com conceitos que as permitam associar seu modo de vida com seus próprios conhecimentos é que a conscientização se realiza criativamente e de forma autoral, modificando a consciência através da transformação do entendimento dos problemas em questão. Sendo assim, da mesma maneira como se faz necessário que certas estruturas da realidade objetiva sejam compreendidas para que o tema debatido possa ser contextualizado e problematizado, é preciso que certas estruturas subjetivas consensuais sejam sustentadas pelos envolvidos para que possa de fato haver espaço para o diálogo, a livre troca de impressões, reflexões e ideias. A conscientização, e vale dizer qualquer forma de educação que parta da cultura como problemática, não se realiza em ambientes e estruturas onde não houver possibilidade de se trabalhar de forma dialógica (FREIRE, 1992, p. 48-49).

Os apontamentos nesse livro foram desenvolvidos e aprimorados em *Pedagogia do oprimido*. Entre as questões que já se faziam, de alguma forma, presentes naquele livro

está o trabalho com o universo vocabular dos educandos, sendo neste mais sistematizado e refinado. Vale lembrar, o trabalho com o universo vocabular, seja para a alfabetização ou outras temáticas educativas, é um bom exemplo do que Romão afirmou sobre a contribuição freiriana ao campo dos paradigmas. Segundo ele a “contribuição [de Freire] é mais no universo paradigmático – *uma nova maneira de raciocinar e de ler a realidade* – do que no campo das ideias inéditas. Contudo, as ideias já desenvolvidas e conhecidas ganham uma nova conotação, inédita, esclarecedora, sob sua pena” (In: FREIRE, 2001, p. XXXIX. Grifos meus).

O universo vocabular e os temas geradores formam na proposta freiriana os principais instrumentos de pesquisa léxica e cultural, ou seja, artifícios de criações, formas de se apropriar, educandos e educadores coletivamente e conscientemente dos conhecimentos do povo, enraizadas nos seus comportamentos, hábitos, costumes e modos de vida. Buscar a cultura *através* do universo vocabular é mais que um artifício didático. É um ato de engajamento comprometido com duas opções, uma pedagógica, outra epistemológica. A primeira opção, porque quer construir um programa pedagógico conjuntamente com os educandos, requer confiança nas pessoas, na sua capacidade criativa e interrogativa, massificada por anos de formação educacional bancária de que precisam desconstruir. A segunda opção, por necessitar redefinir também o que se entende por conhecimento e estender o questionamento que se requer para isso a todos, como direito e responsabilidade humanas.

Para Freire, a preocupação da conscientização está em desenvolver o pensamento dos participantes do círculo de cultura. Em outras palavras, a conscientização se dá à medida que se consegue explorar as ideias expressas durante a discussão dos temas selecionados. Note-se bem que não são apenas as ideias dos educandos que devem ser desenvolvidas, entendendo por isso que devem ser questionadas e criticadas. Também o modo como pensam os educadores precisa ser objeto de apreciação no debate.

Criar o ambiente simbólico e afetivo capaz de possibilitar essa mutua e diversificada experiência de aprendizagem e ensino é função do educador ou professor, não há dúvida. Mas sozinho ele não consegue realizá-la. Apenas enquanto, através da participação, os envolvidos sustentam um ambiente dialógico, é possível confrontar as problemáticas trazidas pela contextualização histórica e cultural e problematizadas pelo grupo. Essa experiência é, de certa forma, um ajuste de contas com as suas próprias visões, o que Freire chama, pegando emprestada a expressão de Karl Jaspers, de

“situação-limite”, ou seja, dilemas em que as respostas comuns aos problemas levantados se revelam incapazes de solucioná-los.

Juntamente com a situação-limite que advém da exploração dos temas geradores, as respostas que coletivamente vai se alcançando nessa experiência levam ao que ele chamou de atos-limite. Esses são respostas que ensejam *tarefas* que o próprio grupo conseguiu colocar para si como resultado de ter confrontado junto as questões trazidas e partilhas pelos participantes. Os temas geradores são de fundamental importância para a pedagogia freiriana, pois neles reside a mediação homem-mundo da qual parte a construção do conhecimento. Como ele diz: “Enquanto os temas não são percebidos como tais, envolvidos e envolvendo as ‘situações-limites’, as tarefas referidas a eles, que são as respostas dos homens através de sua ação histórica, não se dão em termos autênticos ou críticos” (FREIRE, 1983, p.110).

Os temas-geradores são também construções de pensamento. Seguem, portanto, uma lógica, que vai dos aspectos mais gerais da problemática até os casos particulares, desdobramentos e sequencialidades. Encadeados numa lógica perceptível aos participantes, eles ensejam uma época histórica, um sentido que faz deles temas associados e associáveis à vida comum daquelas pessoas. Como exemplo disso, Freire aponta como um tema-gerador a libertação, acompanhada da sua negação, a dominação ou opressão. Neste sentido, tanto um quanto outro revelam uma questão e um questionamento, ou seja, são partes opostas de uma interrogação subjetiva criada pelos seres humanos. Mas, justamente neste ponto é que o caráter objetivo é complementarmente trabalhado por Freire, pois a superação o tema-gerador não se dá por simples discussão ou por tentativas de esclarecer as pessoas a respeito dos problemas por trás dele. Ele considera “imprescindível a superação das ‘situações-limite’ em que os homens se acham quase coisificados” (FREIRE, 1983, p. 111).

Considerando a investigação temática a espinha dorsal metodológica da sua pedagogia, Freire os vê como oportunidades de autêntico engajamento no processo de produzir conhecimento. Um dos seus argumentos em favor dessa posição está em que, através do diálogo, se faz possível que a experiência de vida seja valorizada, o que permite que se forme um elo não só entre educandos e educadores, mas de ambos com o conhecimento que pesquisam. Freire deixa muito claro que o fato de sua proposta partir das impressões e verbalizações dos educandos não significa que abdicuem da teorização e das abstrações. O propósito de sua pedagogia está em que educandos e educadores

possam reinventar os seus modos de encarar o conhecimento, considerando a realidade concreta da vivência e a abstração rigorosa como “opostos que se dialetizam no ato de pensar” (FREIRE, 1983, p. 114).

Neste sentido, é muito interessante o que Freire diz sobre o tema do silêncio. Sendo forçado a confrontar situações em que, por mais provocação e problematização que propusesse, os educandos nada pronunciavam, viu-se obrigado a refletir sobre o que estaria por trás daquela atitude. Freire chamou a isso de “*mutismo*” e o considerou um tema gerador, por exprimir, ainda que de maneira inesperada, uma forma de vivenciar a relação homem-mundo (FREIRE, 1983, p. 115). Sendo assim, vê-se que a preocupação pedagógica freiriana não reside apenas a exploração metódica de conteúdos *sobre* os temas, mas a exploração dos temas que *gere* conteúdo para a experiência pedagógica.

Uma vez que a investigação temática, enquanto prática reflexiva, tem por objetivo conduzir à conscientização, é lícito dizer que a própria conscientização é filosófica ou que ela é, na sua proposta freiriana, uma maneira de exercitar a filosofia. Como ele mesmo diz: “toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar” (FREIRE, 1983, p. 120). Isso não é uma conclusão trivial. Entender que o exercício crítico do pensamento engendra toda e qualquer matéria que se possa ensinar, significa olhar para o que se busca *com* a educação, ao invés de para o que se busca *pela* educação.

Neste sentido é que Freire insiste para que os temas de investigação não sejam impostos, mas escolhidos. Diz ele:

“Se é normal que os investigadores cheguem à área de investigação movendo-se em um marco conceitual valorativo que estará presente na sua percepção do observado, isto não deve significar, porém, que devem transformar a investigação temática em meio para imporem este marco” (FREIRE, 1983, p. 122).

Se educadores tentarem impor os seus valores no processo de pesquisa – e há um sem-número de formas para fazer isso – perde-se de vista a experiência de se perceber como sujeito-cognocente, para educadores e educandos igualmente. Fica impossível trabalhar com o entendimento de que o desvelamento da realidade e, conseqüentemente, a construção do conhecimento que deve acompanhá-la, são, de fato, atributos humanos na sua essência, ao invés de propriedades de quem carrega certo nível de educação formal (da escolaridade básica ao doutorado em Educação). A própria noção de criticidade fica

seriamente prejudicada, por parecer se respaldar em argumentos de autoridade. O que é uma falácia, não porque não existam aspectos desconhecidos de difícil compreensão a neófitos em qualquer área do saber – sem dúvida, existem –, mas pelos profissionais, neste caso, educadores e professores, se recusarem a construir, nas palavras de Lucien Goldmann, “a consciência máxima possível” (FREIRE, 1983), articulando o seu saber com o que sabem os educandos.

Essa ponderação remete às considerações freirianas sobre o caráter dialético da realidade, da consciência e do conhecimento. Todas essas três dimensões possuem suas tensões, sem as quais não se conseguiria conceber sua transformação. Graças a essas tensões, cada uma é, por si, incompleta, podendo ser compreendida em relação às demais. Assim, a realidade objetivamente existe independentemente da consciência, mas não do modo como existe para a consciência. Essa, por sua vez, se transforma quando é capaz de completar um círculo lógico e, além de empiricamente constatar a realidade de determinado problema e pontualmente solucioná-lo, consegue também ensaiar caminhos para superar o quadro em que a lógica desvendada opera. E o conhecimento da realidade não só depende da realidade como plano que o determina objetivamente, mas da consciência que, por mais condicionada que esteja, é livre para usufruir dele interessadamente, eticamente, politicamente, ou seja, de forma conscientemente intencional. Na articulação dialética dessas três dimensões encontra-se, sempre inconclusa, a conscientização, assim como em cada dimensão percebe-se a marca do ser humano como ser cultural, pois o mundo dos significados é, dialeticamente, objetivo e subjetivo, fruto da realidade concreta e da consciência.

Munido desse entendimento, quando Freire escreveu *Pedagogia da esperança*, já na década de 90, fez questão de falar sobre a dialética e também sobre equívocos cometidos no passado por faltar uma leitura mais complexa de problemática que então enfrentava. No primeiro caso, Freire explana sobre a visão idealista e os efeitos dela na compreensão da consciência e de como é capaz de mudar a realidade. Ele afirma:

“É interessante observar como, para a compreensão idealista, não dialética, das relações consciência mundo, podemos falar em conscientização desde, porém, que, enquanto instrumento de mudança do mundo, esta se realize na intimidade da consciência, deixando-se intocado, desta forma, o mundo mesmo. Haveria assim apenas palavreado” (FREIRE, 1992, p. 105).

Como disse, Freire usou esse crivo analítico consigo mesmo. Depois de receber várias críticas sobre sua visão da conscientização no começo do seu trabalho, a exemplo da época em que escreveu *Educação como prática de liberdade*, reconheceu faltar com a análise dialética por desconsiderar condições objetivas para a transformação das relações sociais ao nível que o contexto histórico exigia. Vale dizer, uma posição de fundo *idealista*. Depurando as críticas recebidas, Freire faz a seguinte autocrítica extraída dessa ponderação:

“Uma delas é a crítica que a mim mesmo me faço de, em *Educação como prática da liberdade*, ao considerar o processo de conscientização, ter tomado o momento do desenvolvimento da realidade social como se fosse uma espécie de motivador psicológico de sua transformação. O meu equívoco não estava obviamente em reconhecer a fundamental importância do conhecimento da realidade no processo de sua transformação. O meu equívoco consistiu em não ter tomado esses pólos – conhecimento da realidade e transformação da realidade – em sua dialeticidade. Era como se desvelar a realidade significasse a sua transformação” (FREIRE, 1992a, p. 103).

A preocupação em manter uma relação viva com cultura, de modo que a consciência pudesse se amparar no que existe de criativo por trás das referências culturais (livros, músicas, arte, etc.) também foi uma maneira que Freire encontrou, e fortemente defendeu, de evitar que a racionalização impedisse que a própria cultura mudasse através das suas contradições (FREIRE, 1992 p. 54).

Como se pode ver, desde as suas primeiras reflexões filosóficas em *Educação e atualidade brasileira* até as obras da década de 60, como *Educação para a liberdade Extensão ou comunicação?* e *Pedagogia do oprimido*, existe um pensamento crítico que se radicaliza. Neste sentido, a visão que Freire tinha da conscientização foi transformada profundamente (COSTA, 2010). Em *Pedagogia do oprimido*, em especial, a reflexão freiriana assume contornos mais politizados e a questão da identidade de classe dos oprimidos é reconhecida e enfatizada. Ao referir-se aos oprimidos como classe oprimida é clara a identificação com o trabalho, o condicionamento das pessoas nessa condição à necessidade de viver do próprio trabalho, de serem trabalhadores sem opção de deixar de sê-lo. E Freire viu nisso uma imensa potencialidade. Mas insistiu em referir-se ao povo como oprimidos, por tematizar a desumanização dentro e fora das relações de trabalho como sendo o caráter elementar das relações humanas a ser combatido, cuja

transformação afeta e se efetiva modificando todas as demais características dessas relações.

Várias motivações podem ser apontadas como explicação para que Freire adentrasse o debate sobre a consciência de classe e o papel revolucionário de educadores como lideranças ou educadores populares. Entre essas motivações, inegavelmente se destaca o contato que teve com a militância de esquerda no Chile, tanto de viés social democrata e cristã, adepta da teologia da libertação, quanto a esquerda marxista-leninista e maoísta (FREIRE, 1992). Segundo Torres (2014), enquanto escreveu *Pedagogia do oprimido*, Freire travou contato com a obra de Gramsci, a partir das traduções para o espanhol feita por jovens comunistas argentinos (TORRES, 2014, p. XXII). Contudo, o contato de Freire com o marxismo se deu principalmente pela leitura humanista concreta de Fromm e Marcuse (TORRES, 2014, p. 32).

Não parece estranho que, de todos os conceitos freirianos ou aqueles apropriados por ele, a conscientização seja um dos que mais se radicalizaram no desdobramento do seu pensamento. Para Scocuglia (2006): “O conceito de conscientização, por exemplo, inicialmente pensado como um produto psico-pedagógico, progride para o entendimento da contribuição educacional para a busca da ‘consciência de classe’ sob a *inspiração* de preceitos marxistas” (2006, p. 42. Grifos meus). Como se quis destacar, a radicalização inerente a essa mudança de significado da conscientização no pensamento freiriano, ainda que demonstre a articulação que passou a existir entre o humanismo, de influência fenomenológica, e o marxismo, não significou a sua adesão ao marxismo. O sentido mais relevante dessa aproximação está, me parece, em mais uma vez Freire ter se apropriado das discussões políticas do seu contexto e filosoficamente dialogado sobre as questões mais candentes, com autonomia e originalidade.

3.3. As problemáticas da opressão e da libertação

Freire foi, desde o início do seu trabalho, um educador e filósofo que problematizou a questão da liberdade, justamente por considera-la uma questão em aberta, balizada pelas condições objetivas de vida e jamais redutível a concepções descoladas do contexto de quem vive restrições de tantas formas à própria liberdade. Em termos gerais, Freire parte da noção de que, por um lado, o ser humano é livre por natureza e tem por vocação realizar essa liberdade. Contudo, o exercício da liberdade não é isento de complicações,

individuais e coletivas, razão pela qual se faz uma problemática filosófica, além de sócio-política e, claro, pedagógica. Esta última dimensão, a questão pedagógica da liberdade ou, parafraseando o título de um de seus livros, o problema de como educar para a liberdade, é, por sinal, uma das principais questões da sua pedagogia crítica.

Como já disse, o humanismo no pensamento de Paulo Freire é uma questão à qual se voltou desde o início do seu trabalho, na sua teoria (reflexões filosóficas) e na sua prática (dinâmicas pedagógicas). Contudo, seu entendimento sobre o humanismo foi se modificando com o passar do tempo, entre outras razões, em virtude das discussões travadas com novas literaturas e a vivência de novos contextos e realidades. O humanismo do Paulo Freire em *Educação e atualidade brasileira* não é o mesmo humanismo em *Pedagogia do oprimido*. O que mudou? Em essência, permanecem sendo formas de buscar a plena realização humana, motivo pelo qual recebem, substantivamente, o mesmo nome. Mas mudou o modo como Freire previu que os seres humanos lutam por essa realização.

Como aponta Scocuglia (2006), ao comentar as transformações na visão humanista freiriana: “*Freire ultrapassa o humanismo idealista substituindo-o por um humanismo concreto*” (SCOCUGLIA, 2006, p. 69). A radicalização do pensamento freiriano o levou a modificar o modo como concebia conceitualmente o ser humano. Contudo, essa mudança não é tanto perceptível nas suas referências ao “homem” em si. A explicação mais pertinente parece estar no fato de que, já nas suas primeiras reflexões, Freire concebia o ser humano como um ser relacional. Não residia aí, portanto, o seu idealismo. A passagem para uma concepção concreta de humanismo se deu justamente por Freire manter dessa concepção inicial o que nela se refere à vocação humana – salvaguardando, em si, a visão humanista – e modificar o exame das *relações sociais* que sustenta essa visão.

Cabe lembrar, porém, que em ambos os momentos Freire articulou seu humanismo com a construção de uma proposta educativa, de modo que suas ideias a respeito do ser humano eram sempre voltadas ao compromisso da educação com o livre desenvolvimento de suas capacidades e particularidades. Em *Educação como prática de liberdade*, por exemplo, Freire apresenta uma noção de *organicidade da educação*, elemento que pede por esse compromisso e se opõe à ideia da educação enquanto uma superposição ou uma desintegração do modo de pensar anterior ao processo educativo formal. A organicidade de que fala Freire requer sobremaneira uma posição crescentemente crítica do homem

sobre seu contexto, sempre com vistas a modificá-lo, alterá-lo conforme adquire nova consciência. Segundo ele aponta:

“Desta forma, a organicidade do processo educativo implica a sua integração com as condições do tempo e do espaço a que se aplica para que possa alterar ou mudar essas mesmas condições. Sem esta integração o processo se faz inorgânico, superposto e inoperante” (2001, p. 11)

O que Freire chamou de integração em *Educação e atualidade brasileira* e mesmo em *Educação como prática da liberdade*, foi, com o passar dos anos, se traduzir na sua apropriação do conceito de libertação. Não se encontra um autor ou pensador em particular que Freire tivesse citado como referência principal e que lhe tivesse apresentado este conceito. Mais um motivo para sustentar que o contato com o trabalho de cultura popular ou educação popular (nomes que representam projetos comuns em momentos distintos) tenha sido realmente o responsável por essa conceituação ter tomado forma e se tornado fundante na filosofia e pedagogia freirianas. Cabe destacar o modo como, juntamente com a integração, a questão da liberdade se faz presente, até se fazer substantivo, transformar-se em “libertação” e servir de esteio para a humanização. Ao ponto de se poder tranquilamente dizer que fora da libertação a humanização para Freire não é possível, pois esta se torna uma forma de manipulação (FREIRE, 1992, p. 76).

O exercício da liberdade é para Freire próprio de como os seres humanos interligam a objetividade e a subjetividade das suas relações com o mundo e, assim, uns com os outros. A noção de vocação humana, que aparece em *Pedagogia do oprimido* ao lado da busca por libertação e como parte significativa da denúncia da opressão, mesmo quando fora postulada como um atributo ideal, assegurou, devido à importância do diálogo na sua filosofia, uma conjugação de elementos da realidade concreta que ao longo da sua trajetória intelectual o autor foi refinando. Assim, conceituar a humanidade como horizonte filosófico e pedagógico, ainda mais assinalando o seu inacabamento, como humanização, não faz da ideia de vocação humana sinônimo de uma simples idealização abstrata. Em um trabalho anterior pude mostrar que “embora o autor desenvolva a sua conceituação aportando numa terminologia e mesmo numa conceituação fenomenológica e existencialista, Freire não defende uma posição que se alegue ou que poderia ser designada como uma visão abstrata do homem, pois ele não o conceitua [o homem] como um ente apartado da realidade objetiva”. Os elementos objetivos formam, para Freire,

uma realidade independente do ser humano, “cabendo ao homem *captá-los*, ou seja, apropriar-se deles, uma vez que eles não são, *a priori*, sua propriedade” (COSTA, 2010, p. 55).

Essa posição acentua de forma particularmente interessante a importância da liberdade no pensamento freiriano e o seu caminho até a noção de libertação. Um dos motivos disso é que Freire defendeu uma concepção sobre a liberdade sempre em oposição à opressão. Consequentemente, onde houvesse opressão não poderia haver liberdade e não poderiam conviver senão como contradições a serem superadas no curso contraditório da história. Coerente com sua posição de que a realidade sempre provoca a consciência e recoloca a ela a necessidade de novas sínteses, a fim de combater renovadamente a opressão, Freire despiu-se do entendimento que tinha da liberdade como atributo mental ou psicológica e jogou o conceito na arena das disputas sociais antagônicas, para recapturá-lo a favor da humanização, sob nova direção política. Nessa linha segue comentando Scocuglia (2006), quando faz a seguinte consideração:

“Registremos: a mudança no discurso, de ‘liberdade’ para ‘libertação’, não é só semântica, mas, sim, política. Enquanto a ‘liberdade’ era ‘individual, mental, personal’, a ‘libertação’ significa sair vencedor nos conflitos sociais de classe. Não há humanização sem ruptura com a estruturação classista do capitalismo. Também não pode haver ‘humanização do homem’ (hominização) nos totalitarismos – sejam eles quais forem –, inclusive os do ‘socialismo real’” (2006, p. 57).

Freire aponta para o caráter histórico dos seres humanos ao falar da desumanização e compreende a superação desta em termos processuais e incompletos. Vale dizer, não busca apenas a mudança estrutural da opressão social e econômica inveterada do capitalismo, mas almeja elucidar, constantemente, a necessidade de que os esforços para essa superação sejam geridos pela crítica e autocrítica possível nos espaços contestatórios e alternativos onde se constrói a vivência humanizada. Isso à medida que se acolhe cada caso em que ela é vivenciada e se gestam núcleos associativos capazes de organizar, como alternativa, a criação pelos oprimidos das suas próprias iniciativas, pelas quais e nas quais estarão, então, vivendo processos de libertação. Desta forma a consciência de classe e a sua estratégia revolucionária podem se tornar expressões das necessidades dos oprimidos se libertarem a si mesmos de todas as formas de opressão, única forma também de libertarem o opressor e de advogar coerentemente o humanismo.

Conclusão

Desde os seus primeiros escritos, Freire procurou enfatizar a importância de que a educação fosse encarada como uma experiência de pensar sobre a realidade e nela intervir buscando solucionar ou remediar os problemas mais fundamentais do povo. Embora inicialmente esse desejo não o impediu de incorrer em críticas em certos aspectos menos aprofundadas se comparadas às que viriam poucos anos depois, no tocante às contradições estruturais da sociedade capitalista e à proposição de uma nova ordem social, gradualmente o seu pensamento se abriu a novas problemáticas e ele procurou reelaborar antigas respostas e a fazer novas perguntas. O apeço pelos princípios que defendeu desde cedo não o impediu de revisitá-los à luz de proações novas, demonstrando que, de fato, seu pensamento, bem como sua pedagogia, não se dispõe a servir-se de plataforma para esquemas didáticos meramente reprodutivistas. Ao contrário, a filosofia freiriana visa possibilitar a transformação dos modelos pedagógicos a partir de necessidades criadas pelos próprios agentes envolvidos no processo pedagógico. Trata-se de uma filosofia da educação que é de educadores e educandos.

CAPÍTULO 4: A pedagogia que se faz filosofia ou a educação que gera pensamento crítico.

Introdução

No primeiro tópico deste capítulo abordo a questão feita pelo filósofo pernambucano que compromete seu pensamento com a subversão de preceitos pedagógicos elementares daquilo que chamou de educação bancária e que gera boa polêmica: a superação da contradição educador-educando. Temática que reuniu comentários em prol do não-diretivismo, bem como o diretivismo, essa questão ajuda a elucidar a proposta freiriana de convivência humana como cerne de uma pedagogia revolucionária. Além disso, suscita uma maneira muito particular a Freire de elaboração sobre a cultura popular e a produção do saber; temas que, insisto, exprimem a influência dos movimentos de cultura popular no seu pensamento.

No segundo tópico, proponho analisar as interlocuções entre Freire e outros intelectuais próximos à sua filosofia, à medida que o primeiro adentrou pela discussão do multiculturalismo e iniciativas que procuram tematizar visões pluralistas sobre a cultura, chegando ao conceito de multiculturalidade. Em particular, procuro ressaltar o que compreendo ser a influência das discussões sobre cultura popular e conscientização no tocante a este aspecto da trajetória intelectual freiriana, como esse debate foi relevante para que ele pudesse engajar elementos do debate sobre a cultura em termos pluralistas. Nessas aproximações entre o debate multicultural e a noção crítica e politicamente engajada da cultura criada pelos movimentos de cultura popular, apresento uma conceituação da cultura que depreenda de Freire e, semelhantemente com o que fez com o multiculturalismo, articule, de forma aberta e dialogal, questões atuais que procederam ao seu tempo.

Por fim, apresento minha justificativa de por que Paulo Freire é um filósofo da educação popular de libertação. 1) Qual é o sentido do ‘popular’ na filosofia da educação freiriana? 2) Por que Freire faz uma filosofia de libertação a partir do popular? O que significa para a Filosofia compreender Freire como um filósofo da educação popular de libertação? Sem pretender responder de forma definitiva a essas perguntas, procuro situar de maneira ensaística uma apresentação desse modo de abordar Freire e, em especial, legado da educação popular. Ambos possuem um histórico que conclama a uma leitura

filosófica das potencialidades inerentes ao Freire filósofo e à educação popular como proposta filosófico-política de formação educativa.

4.1. A superação da relação educador-educando

Está claro que o pensamento freiriano entende a educação como uma parte elementar da humanização e que a conscientização deva se tornar o processo pelo qual a educação humanizadora se faz possível, assegurando o lugar de destaque da cultura como realização histórica valorizada da qual os oprimidos podem se apoderar e empoderar. Isso não é possível sem a problematização, indispensável para a conscientização, sem a qual, por sua vez, as contradições do mundo humano (cultura, história, trabalho, política, etc.) persistem afastadas do modo de pensar das pessoas, circunscrevendo suas ações a horizontes fatalistas e alienantes.

Neste sentido, tornou-se comum pensar que, num ambiente de diálogo e relações horizontais, o professor não seria importante, visão esta profundamente equivocada da filosofia e pedagogia freirianas. Sua proposta, ao contrário, vem confirmar e reforçar a importância do professor no processo educativo, fundamentalmente porque cabe a ele prioritariamente, mesmo que sem qualquer exclusividade, cuidar de que o pensamento crítico, rigoroso e coerente esteja sempre no horizonte das aspirações do espaço educativo. Como diz Freire: “se a educação é dialógica, é óbvio que o papel do professor, em qualquer situação, é importante” (FREIRE, 1992, p. 53).

Mas sua importância está, justamente, no que consegue fazer com os conhecimentos que domina e com os(as) educandos(as) com que trabalha. Por isso, afirma: “O papel do educador não é o de ‘encher’ o educando de ‘conhecimento’, de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando, a organização de um pensamento correto em ambos”. Ou ainda, nesta passagem que, particularmente a fim de defender Freire como um filósofo, vale igualmente destacar: “O melhor aluno de Filosofia é o que pensa criticamente sobre todo o pensar *e corre o risco de pensar também*” (FREIRE, 1992, p. 53. Grifos meus).

Scocuglia (2006) afirma que Freire nunca considerou que o papel do professor ou educador no processo educativo não fosse distinto daquele dos educandos. Como ele aponta: “Para ele, é ‘fato incontestável’ que a natureza do processo educativo é sempre diretiva’ e que o educador tem papel distinto do educando, embora deva estar aberto à

sua própria reeducação. *Tem papel diretivo, mas não autoritário*” (2006, p. 84. Grifos do autor). Nas palavras de Shor e Freire: “Temos de dizer aos alunos como pensamos e por que. Meu papel não é ficar em silêncio. Tenho que convencer os alunos do meu sonho, mas não conquistá-los para meus planos pessoais” (SHOR; FREIRE, 1987, p.187).

Uma vez que os objetos no mundo não são propriedade dos seres humanos, nada justifica que uns façam do conhecimento deles uma forma de dominar os demais, dele se apropriando de forma privada, com intuito de normativamente escolher quem recebe o que do conhecimento produzido. Em um mundo onde a apropriação privada é o modo comum do acesso aos bens produzidos, o conhecimento sendo um desses bens, coletivizar o acesso à palavra e à comunicação por meio do diálogo é um ato revolucionário, sem o qual a construção da revolução nas estruturas sociais não se faz verdadeira, ainda que logre avanços em uma pauta política supostamente defensora da revolução.

Defendendo esse ponto de vista, Freire, em *Pedagogia do oprimido*, chama a atenção de que o diálogo entre lideranças que professam o desejo da revolução e o povo que não possui ainda consciência política é uma necessidade e se ‘impõe’ como condição para que o trabalho dos revolucionários aconteça, como urgência moral.

“Impõe-se, pelo contrário, a dialogicidade entre a liderança revolucionária e as massas oprimidas, para que, em todo o processo de busca de sua libertação, reconheçam na revolução o caminho da superação verdadeira da contradição em que se encontram, como um dos pólos da situação concreta de opressão. Vale dizer que devem se engajar no processo com a consciência cada vez mais crítica de seu papel de sujeitos da transformação” (FREIRE, 1983, p. 148).

Crítico das posturas que viu adotarem alguns dos movimentos de esquerda com os quais conviveu, que sucumbiam ao sectarismo em nome da pureza da sua postura ‘revolucionária’, Freire fez questão de apontar para a falsa dissociação por eles feita entre a transformação estrutural ou material da sociedade e a transformação no sentido humanizador do trabalho de formação de base realizado pelas lideranças. Em *Ação como prática de liberdade*, Freire reforça essa posição, dizendo:

“Seria desnecessário dizer aos movimentos revolucionários que eles se encontram em relação antagônica com as classes dominantes. Não será demasiado enfatizar, porém, que este antagonismo, que envolve objetivos e interesses opostos, deve

expressar-se em *formas de ação* igualmente distintas” (FREIRE, 1977, p.78. Grifos meus).

Portanto, essas posições, que podem parecer dar força a argumentos que secundarizam a política, na verdade são, na interpretação freiriana, explicações e justificativas para a radicalização dos preceitos sustentados na educação política, um aprofundamento do propósito revolucionário ao qual Freire desejava corresponder. A política e a pedagogia se coadunam, nesse sentido, de variadas formas, tanto nas relações pessoais, como na própria dimensão pedagógica da coletividade. Segundo Scocuglia, essas preocupações se estenderam em atuações diretas de Freire, como explicitado em documentos que comentam o papel educativo dos movimentos sociais (2006, p. 91) e partidos políticos (2006, p. 92).

A dimensão política inerente à sua posição dialógica se mostra explícita, por exemplo, na seguinte trecho de uma das cartas escritas a Amílcar Cabral em *Cartas a Guiné Bissau*, em que aprendizagem e militância se intercalam, na qual Freire falava da sua:

“(...) opção política, à qual procuramos ser fiéis – a de que nada teremos a ensinar aí se não formos capazes de aprender *de e com* vocês. Por isso mesmo é que iremos à Guiné-Bissau como camaradas, como militantes, curiosa e humildemente, e não como uma missão de técnicos estrangeiros que se julgasse possuidora da verdade e que levasse consigo um relatório de sua visita, quando não escrito, já elaborado em suas linhas gerais, com receitas e prescrições sobre o que fazer e como”. (FREIRE, 1978, p.93).

Recusando-se a aceitar ou a aderir a uma visão da revolução estritamente ligada à tomada do poder e preocupada em orquestrar correlações de forças políticas com tal finalidade, Freire se mostrou comprometido com a criação de uma práxis revolucionária que confrontasse as relações de poder no seu *modus operandi*, onde efetivamente se faziam presentes e requeriam sua transformação. Ciente de que muitas conquistas apenas seriam possíveis com o poder nas mãos dos trabalhadores e do povo em geral, enfatizou, ainda assim, que um contexto de poder popular só se faria efetivo caso fosse resultado de um novo modo de enxergar o mundo e a humanidade em gestação nos espaços e nas organizações revolucionárias dos oprimidos. Se não estivessem atentos a essa questão ou

a encarassem como de menor importância, as lideranças arriscavam trair o propósito da revolução que advogavam. Como pude mostrar em outro trabalho:

“O propósito da pedagogia freiriana não está em fazer com que o educando corresponda a uma forma de pensar e de agir previamente estipulada pelo educador e que exclua a possibilidade de ele responder ao processo educativo de outras formas. Ao contrário, seu objetivo é construir, no intercâmbio do educando com seus colegas e com o educador, uma consciência crítica que mostre as relações entre os diferentes modos de pensar e de agir. Assim, o educando poderá formar seu modo de pensar, conforme as suas relações com o mundo, servindo de estímulo para que, através destas, busque transformá-lo a partir da sua própria transformação pessoal” (COSTA, 2010, p. 42).

A ênfase de Freire no modo de pensar que se consegue construir através das intervenções dialógicas e dos resultados concretos desse trabalho (publicações, materiais didáticos, reflexões estéticas, etc.) exprime como, ainda que dialogando e interagindo com um conjunto diverso de referências ao longo dos anos, permaneceu preocupado em associar consciência e cultura. Em outras palavras, insistiu na direção da apropriação do mundo simbólico ou cultural pela educandos *nos termos e modos próprios deles*. Assim, pode trabalhar as relações pedagógicas de maneira que eles compreendessem a necessidade e a importância de ser sujeito da sua própria vida, incluindo nela a vida e história da sua comunidade e classe.

Essa visão horizontal do processo educativo vê a educação como produto da cultura, mas também como produtora de cultura, um processo de formação que já estava colocado, ainda que de maneiras diversas, nos movimentos de cultura popular. Freire preocupou-se em dar a essa proposta contornos pedagógicos mais definidos, construindo para isso uma filosofia que se pretendeu uma pedagogia ou uma reflexão filosófica radical sobre os propostos da educação. Por isso, ele propôs uma educação que nada tem a ver com o que tradicionalmente se entende por instrução. Não é que o conhecimento dos educadores não devesse fazer parte do conhecimento dos educandos. Mas os seus componentes não são primordiais, tampouco secundários, senão partes ressignificadas do conhecimento novo que o encontro proporciona a ambos, educandos e educadores.

4.2. A pluralidade da cultura e novos contextos de/para a conscientização.

Tem-se procurado mostrar, ao longo desse trabalho, como a cultura se tornou, na história intelectual brasileira, nos movimentos de cultura popular e no pensamento freiriano, uma questão relevante, a ponto de, por que não dizer, representar um *tema gerador* de posicionamentos filosóficos e pedagógicos críticos. Certamente, dentre as propostas educativas gestadas com o alicerce numa concepção de cultura, se encontram também aquelas que vieram confirmar e conservar o *status quo*, alimentando o *modus operandi* educacional responsável por sustentá-lo.

Neste sentido, vale ter em mente que o debate, a confrontação e a disputa intelectual e política em torno do significado do conceito de cultura não é trivial e desnuda, no fundo, a pluralidade de concepções dessa palavra, a cultura, que na sua origem, como se viu, tinha por destino ser de modelo único e inconteste. Como aponta Bauman:

“A questão real não está em admitir ou negar a existência de um critério objetivo para a avaliação comparativa da cultura. O termo ‘culturas’, se entendido hierarquicamente, dificilmente poderá ser usado no plural. O conceito faz sentido somente se concebido diretamente como *a cultura*; existe uma natureza ideal do ser humano e a cultura significa o esforço consciente, extenuante e prolongado por atingir esse ideal, por alinhar o processo vital com o mais elevado potencial da vocação humana” (BAUMAN, 1973, p. 09. Tradução minha¹⁷).

Contudo, visto que o propósito das perspectivas levantadas nesse estudo contrariam o sentido tradicional e hierárquico da cultura observado por Bauman e tecem um diálogo de ideias, consciente de que há sempre a necessidade de se confrontar posições, entender-se-á que a crítica da cultura necessita se desdobrar em autocríticas capazes de dar renovada continuidade ao que primeiramente motivou o questionamento rigoroso do mundo social através do mundo da cultura. Nisso está um lugar para a educação que explora o potencial das ações que inauguram a revisão de conceitos a partir de novos

¹⁷“The real issue is not the admission or denial of the existence of an objective criterion for the comparative evaluation of culture. The term ‘cultures’, if understood hierarchically, can hardly be used in the plural. The concept makes sense only if denoted straightforwardly as *the culture*; there is an ideal nature of the human being, and *the culture* means the conscious, strenuous and prolonged effort to attain this ideal, to bring the actual life-process into line with the highest potential of the human vocation”.

contextos, não por modismo, mas por necessidade de manter aberto o diálogo entre os diferentes, mas não-antagônicos. Companheiros de alegria e agonia.

Nas obras mais maduras de Freire, como *Ação cultural para a liberdade e Pedagogia da esperança*, algumas ponderações demonstram como ele transformou a concepção de cultura a partir de releituras, não só de livros, mas de realidades. Nessas releituras, os principais elementos da noção de cultura herdada dos debates no trabalho de cultura popular se fazem presentes, mas foram repostos em novas discussões e, assim, incorporaram outros elementos, reinventando-se o sentido da cultura, como forma de reafirmar sua original radicalidade.

O período em que morou nos Estados Unidos como professor visitante na Universidade de Harvard se deu juntamente com a incorporação de discussões sobre novas temáticas na filosofia freiriana, como foi o caso do feminismo, do racismo e da condição migratória. Freire já tinha tido contato com essas discussões enquanto escrevia a *Pedagogia do Oprimido*, especialmente nas conversas com a tradutora da obra para a edição americana, em inglês. Esses temas passaram a fazer parte do leque de questões às quais Freire se dedicou intelectualmente e influenciaram muitas de suas iniciativas posteriores. A exemplo disso, quando já residia na Suíça, trabalhando no Conselho Mundial de Igrejas, fundou o Instituto de Ação Cultural, juntamente com os colegas brasileiros Claudius Ceccon, Miguel de Oliveira e Rosiska de Oliveira, além da companheira e esposa Elza Freire. O instituto promoveu cursos de formação baseados na pedagogia freiriana na Suíça e em outros países. Um dos cursos foi sobre feminismo, do qual se elaborou um material, “Feminizar o mundo” e um filme de autoria das próprias participantes discutindo os seus temas geradores (FREIRE, 2006, p. 221).

Mais uma vez, Freire atualizou o propósito e sentido da sua pedagogia, sem abrir mão dos princípios em que está assentada, mas dando a ela novos contornos temáticos e permitindo que a busca pela conscientização e a humanização fossem apropriadas por quem, antes, se via dela excluído. Ao mesmo tempo, Freire se reapropriou do sentido da conscientização, mais uma vez questionando os valores e marcos culturais estabelecidos para, então, modificar seu pensamento filosófico em favor de abarcar essas questões. Ele faz em *Pedagogia da esperança* o seguinte comentário, já influenciado por esses problemas, que demonstra como procurou ver as questões identitárias na sua filosofia:

“Há um outro aspecto demasiado importante mas, ao mesmo tempo, demasiado difícil de ser feito, sobretudo em sociedades

altamente complexas como a norte-americana. Refiro-me ao aprendizado de que a compreensão crítica das chamadas minorias de sua cultura não se esgota nas questões de raça e sexo, mas demanda também a compreensão nela do corte de classe. Em outras palavras, o sexo só, não explica tudo. A raça só, também. *A classe só, igualmente.* A discriminação racial não pode, de forma alguma, ser reduzida a um problema de classe como o sexismo, por outro lado. Sem, contudo, o corte de classe, eu, pelo menos, não entendo o fenômeno da discriminação racial nem o da sexual, em sua totalidade, nem tampouco o das chamadas minorias em si mesmas. Além da cor da pele, da diferenciação sexual, há também a ‘cor’ da ideologia” (FREIRE, 1992, p. 156. Grifos meus).

Tentando reapropriar o conceito de cultura para dar conta dessas questões, e novamente mostrando a influência da noção de cultura popular no seu pensamento ao buscar essa reapropriação, procurou traduzir na concepção de *multiculturalidade* a ideia originária do seu trabalho com a cultura, a noção de que a cultura é fruto da ação reflexiva humana e que, portanto, necessita expressar a luta pela liberdade e pelo respeito à condição vocacional do homem, o direito de ser. Diz Freire:

“A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade *conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo o risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma ‘para si’, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser” (FREIRE, 1992, p. 150).

Alguns dos intelectuais que se especializaram no pensamento freiriano, procurando utilizá-lo para lidar com as questões que aparecem em espaços educativos como a escola, têm feito considerações importantes sobre a questão da cultura, sendo que muitas delas trazem para os tempos atuais renovadas formas de problematizar a educação nos espaços de trabalho do professorado. Uma das críticas que levanta McLaren, nesse sentido, aponta para o problema dos casos infelizmente comuns em que educadores que professam uma filosofia de ensino radical abordam a escola exclusivamente enquanto aparelho de dominação social, deixando de enxergar o conhecimento ali construído nas escolas como, em alguma medida, libertador. Ele aponta que:

“O erro principal dessa posição tem sido o de desestimular educadores de esquerda de desenvolver uma linguagem programática em que eles pudessem teorizar *para* as escolas. Ao invés disso, esses educadores radicais têm teoriz(ado primariamente *sobre* as escolas. Dispensando as escolas como agências de dominação, eles têm raramente preocupado em tentar construir abordagens novas e alternativas para a organização escolar, currículos e relações sociais na sala de aula” (1997, p. 19. Tradução minha¹⁸),

McLaren afirma que educadores radicais “têm falhado em desenvolver uma filosofia pública que integra questões de poder, política e possibilidades com respeito ao papel que as escolas devem jogar na condição de esferas públicas e democráticas” (MCLAREN, 1997, p. 19. Tradução minha¹⁹). Concordando com essa posição, acrescentaria que uma filosofia pública só se desenvolve com a democratização da filosofia. A articulação dos pontos que McLaren levanta necessita de aprofundamento crítico coletivo, impossível de ser encontrado nas leituras já efetuadas da realidade educacional e social (por brilhantes que algumas sejam, e aqui incluem-se as leituras de Freire) e tampouco no ativismo que espontaneamente são desenvolvidos em lugares e ocasiões particulares. Isso é pouco para tornar uma discussão pública.

Por isso, concordo com Giroux (1992), quando fala dos problemas nas visões da direita e da esquerda sobre a cultura popular. Diz ele:

“Em ambos os casos, a retórica sobre a restauração e crise da cultura legitima uma pedagogia de transmissão consistente com uma visão da cultura como um artefato e de estudantes como meramente possuidores do conhecimento recebido. Apesar de partirem de posições políticas distintas, defensores da alta cultura de esquerda e de direita comumente argumentam que a cultura do povo precisa ser substituída por formas de conhecimento e valores no coração da cultura dominante. Nestas perspectivas, as modalidades de luta revolucionária e preservação conservadora [da cultura] parecem convergir em uma visão da cultura popular como uma forma de barbarismo, uma noção do povo como

¹⁸“The major failure of this position has been that it prevents left educators from developing a programmatic language in which they can theorize *for* schools. Instead, these radical educators have theorized primarily *about* schools. Writing off schools as agencies of domination, they have seldom concerned themselves with trying to construct new, alternative approaches to school organization, curricula, and classroom social relations”.

¹⁹“have failed to develop a public philosophy that integrates the issues of power, politics, and possibility with respect to the role that schools might play as democratic public spheres”.

formado de bobos passivos, e um apelo à visão de ilustração que reduz o significado e a produção da cultura em termos da alta cultura. Questões que dizem respeito à natureza multidimensional das lutas, contradições, e reformas que inscrevem, de diferentes maneiras, o contexto histórico específico de formas de cultura popular são inteiramente negligenciadas em ambas as posições radical e conservadora descritas acima” (GIROUX, 1992, p. 162. Tradução minha²⁰).

Percebe-se nesta observação grande semelhança entre o que diz e o que apontou Chaui (1993) sobre os sentidos contraditórios, porém ideologicamente conciliáveis, da cultura para os pensadores românticos e ilustrados. O problema que aqui se põe, diferente do contexto em que Chaui comenta, é que agora se está falando de posições supostamente opostas, de direita e de esquerda. A crítica de Giroux aponta bem para as lacunas no trabalho de formação intelectual dos pensadores de esquerda, muitos dos quais, em nome da educação e da cultura, reforçam discursos de dominação sem o perceber, imunizados pelos princípios professados. Problema apontado por Freire e com o qual confrontou sua posição, a um só tempo, humanista culturalista pluralista.

A fim de se manter atento (e não imune) a esse problema, vale a pena observar o que diz Nogueira (2000), quando afirma que *aambiência* (relação com o meio cultural, social e emocional) para educadores, como temática e como proposta, pode refazer o modo de pensar sobre o meio, se colocando também como meio, sem que os fins se percam, ou sejam, sub-repticiamente, alijados para conceder a primazia das decisões a um agente externo, em que os envolvidos no ato de educar não confrontem de fato a situação vital a ele inerente. Isso requer dos(as) educadores(as) que consigam desconstruir raciocínios que colocam como sinônimos informação e conhecimento. Mas, ao contrário

²⁰ “In both cases, the rhetoric of cultural restoration and crisis legitimates a transmission pedagogy consistent with a view of culture as an artefact and students as merely bearers of received knowledge. Though starting from different political positions, advocates of high culture on the Left and Right often argue that culture of the people has to be replaced with forms of knowledge and values that are at the heart of ruling culture. In these perspectives, the modalities of revolutionary struggle and conservative preservation seem to converge around the view of popular culture as a form of barbarism, a notion of ‘the people’ as passive dupes, and an appeal to the view of enlightenment that reduces cultural production and meaning to the confines of high culture. Questions regarding the multidimensional nature of the struggles, contradictions and reformations that inscribe in different ways the historically specific surface of popular culture forms are completely overlooked in both the dominant radical and conservative positions developed above”.

do que muitas vezes se pensa, a falsa sinonímia encontra-se dentro da educação, não apenas ‘fora’ dela, e de uma forma radical. Como aponta Nogueira:

“Busca-se questionar um certo reducionismo que pressupõe que o saber prévio pode ser facilmente transformado em compreensão ou construção científica mediante a reprodução de experimentos ou pela simples aquisição de informações, tal reducionismo simplista subestima a concepção prévia (e a Cultura em que saberes prévios se exercem), superestima a concepção científica e desconsidera sua emocionalidade interativa” (NOGUEIRA, 2000, p. 47).

O processo de localizar, na história das pessoas, a constituição de sujeitos – saibam eles ou não, inicialmente – é de fundamental importância para que o conhecimento não apenas faça sentido, mas seja sentido, conforme ele passa a ser uma apropriação do mundo, uma leitura da realidade e, conseqüentemente, uma intervenção na realidade. Assim, somente quando os profissionais da educação assumem a responsabilidade de se posicionar em favor do encontro entre os diferentes podem não só as pessoas, mas os contextos se encontrarem. A construção de novo saber não acontece somente no patenteamento de uma pesquisa acadêmica, mas no processo pelo qual passam educandos em todos os níveis de ensino, na medida em que eles passam a conhecer o que não conheciam. E se se compreende e geralmente se aceita que a educação seja ministrada em níveis distintos de complexidade, é porque a diferença entre os saberes é reconhecida, porém reduzida a uma hierarquização incontestada. Para não limitar essa crítica a aspectos tradicionais da educação – como o seriamento escolar, por exemplo – cabe pensar além, perguntando o que afinal move e fornece razões para se padronizar tanto os próprios processos de reflexão e análise, cada vez mais customizados nas escolas atualmente.

Neste sentido, critica o projeto de modernidade, momento histórico em curso, a partir do contexto do Brasil e da América como países herdeiros do colonialismo e dos complexos sociais legados por suas estruturas. Isso mostra que, mesmo dialogando maioritariamente com autores europeus, seu pensamento se moveu em direção a um crescente contato com intérpretes críticos das particularidades dos países do chamado terceiro mundo e, o que é mais importante, engajaram essa crítica em esforços revolucionários. Não é trivial que, nesse contexto, tenha amadurecido uma perspectiva do trabalho intelectual em Freire, que incorporou as reivindicações de classe ao lado da crítica radical

à pedagogia das lideranças sociais, problematizando sua condição de origem e sua relação com os setores populares.

Em Freire, a crítica à colonização aponta elementos que podem ser explorados no sentido de se ensaiar uma crítica à modernidade. Freire teve alguns ensaios nessa direção, como em *Pedagogia da esperança*, reivindicando-se “pós-moderno progressista”. Torres, contudo, afirma essa reivindicação dificilmente pode ser compreendida como sinônima dos posicionamentos defendidos por advogados da condição pós-moderna como Lyotard e Baudrillard, em razão dos fundamentos da própria filosofia freiriana (TORRES, 2002). De toda maneira, esse ensaio crítico da modernidade pode, em razão da crítica histórica de Freire, associar-se de maneira muito íntima à colonialização no Brasil, tendo nela seu ponto de partida para a análise da realidade social, e apontar elementos de aproximação do pensamento freiriano com uma literatura dedicada à reflexão sobre a condição latino-americana e colonial. Ainda que não seja possível se debruçar a respeito dessa temática neste trabalho, existem possibilidades a serem exploradas, associando-se o pensamento freiriano à crítica da colonialidade como contraface da modernidade, de autores como Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, entre outros.

Giroux apresenta uma crítica interessante à modernidade, que toca nas principais questões que Freire procurou enfrentar. Ele afirma:

“A questão aqui está na definição de modernidade que aponta para uma progressiva diferenciação e racionalização do mundo social por meio de um processo de crescimento econômico e racionalização administrativa. Outra característica do modernismo social é o projeto epistemológico de elevar a razão a um status ontológico. O modernismo segundo essa visão torna-se sinônimo da própria civilização e a razão é universalizada em termos cognitivos e instrumentais como base de um modelo de progresso industrial, cultural e social. Nessa noção de modernidade está em jogo uma visão de identidade individual e coletiva em que a memória histórica é concebida como um processo linear, o sujeito humano torna-se fonte última de significado e ação, e uma noção de territorialidade geográfica e cultural é construída na hierarquia de dominação e subordinação marcadas por um centro e uma margem legitimada pelo poder/conhecimento civilizador da cultura eurocêntrica privilegiada” (GIROUX, 1992, p. 36. Tradução minha²¹).

²¹“At issue here is a definition of modernity that points to the progressive differentiation and rationalization of the social world through a process of economic growth and administrative rationalization. Another characteristic of social modernism is the epistemological project of

Pode-se objetar, com certo grau de razão, que a concepção humanista de Freire conteve elementos ali denunciados como que provenientes do privilégio socialmente concedido ao pensamento ocidental, como a primazia da razão na formação do homem em detrimento de outras formas de saber e mediação com o mundo, a exemplo da consciência “mágica” e “sincrética” que Freire não teve em alta estima nas comunidades rurais. Há que se ver, por outro lado, que o Freire soube repensar-se a partir dessas contradições e efetivamente modificou o seu pensamento em razão disso, como já foi mencionado no caso do acolhimento a muitas das críticas que lhe foram feitas.

O que de fato persiste na filosofia freiriana após essas modificações do Freire maduro é a vontade de transformar o mundo a fim de acabar com a desigualdade social e a opressão. Até o que está ao alcance do meu conhecimento, não houve pauta que, cedo ou tarde, se mostrasse radical, emancipatória e libertadora, que Freire não tivesse assumido como sua e trabalhado como elementos pedagógico. Assim, a sua filosofia se fez pedagogia, à medida que a sua prática permitiu e incentivou que pessoas comuns criassem seu entendimento ao seu modo, sem perder o rigor politicamente orientado e cientificamente crítico.

Donaldo Macedo, no posfácio de *Pedagogia da Solidariedade*, faz as seguinte consideração sobre algumas das apropriações feitas sobre o pensamento de Freire, semelhantes às deturpações por ele mesmo comentadas e mencionadas anteriormente neste trabalho. Segundo Macedo:

“Isto é, relegando, por exemplo, as ideias democráticas radicais de Paulo Freire a um ‘método dialógico’, estes educadores tentam utilizar sua associação com Freire como uma espécie de mascote progressista, enquanto permanecem coniventes com uma visão de mundo neoliberal que promove um discurso fatalista desenhado para imobilizar a história de tal forma que eles possam se

elevating reason to an ontological status. Modernism in this view becomes synonymous with civilization itself, and reason is universalized in cognitive and instrumental terms as the basis for a model of industrial, cultural and social progress. At stake in this notion of modernity is a view of individual and collective identity in which historical memory is devised as a linear process, the human subject becomes the ultimate source of meaning and action, and a notion of geographical and cultural territoriality is constructed in the hierarchy of domination and subordination marked by a center and margin legitimated through the civilizing knowledge/power of a privileged Eurocentric culture”.

acomodar ao *status quo*” (FREIRE, FREIRE, OLIVEIRA, 2009, p. 112).

Está claro que Freire propõe uma educação que quebra quaisquer pressupostos de uma educação mercadológica, visto que se opõe à apropriação privada do conhecimento e à sua transformação em modalidade de geração (e apropriação) de lucro. Ciente de que professores e educadores são trabalhadores, Freire, contudo, busca realocar a centralidade do processo pedagógico nos sujeitos, garantindo assim, de um lado, o justo reconhecimento do lugar eminente dos profissionais da educação, dos seus saberes e do trabalho necessário para que esses saberes sejam produzidos.

Definindo como prioridade processual a constituição cognitiva crítica de pessoas (e não apenas alunos ou apenas professores), a pedagogia freiriana não admite a difusão em seu nome de perspectivas retóricas, travestidas de pronunciadoras-do-mundo, quando na verdade estão interessadas na venda de produtos simbólicos feitos a partir de determinados conhecimentos, produtos exclusivos e excludentes, que reiteram o distanciamento e a alienação com a construção do saber. Ao fim e ao cabo, são ditames de uma *educação neobancária*, por assim dizer, que reuenta o velho discurso e as velhas práticas de ensino como sinônimo de instrução e depósito de conteúdos desconexos e dissociados da realidade.

4.3. Paulo Freire como filósofo da educação popular de libertação

Pensar Freire como um filósofo, e mais especificamente como um filósofo da educação, dá uma visão parcial da contribuição freiriana para a Educação e para a Filosofia. Seguramente, pode-se dizer que sua concepção de educação esteve, por todo o seu trabalho, casada com uma determinada filosofia; não é possível separar ambas as coisas. Portanto, não é exagero dizer que, muito embora refletisse sobre e discutisse a educação no sentido genérico, Freire se posicionou sempre em favor de uma determinada forma de educar e de educar em um determinado contexto de trabalho: o trabalho de educação popular. Preferindo trabalhar diretamente com as pessoas, em projetos educacionais com pessoas comuns, por assim dizer, Freire deu testemunho, com isso, de que sua preocupação filosófica se situava fora dos parâmetros do que atualmente é considerado filosofia, ao menos pelas instituições cívicas, como a escola, a universidade e as políticas públicas de Estado. Segundo Torres:

“Além do mais, deve ficar entendido que nas obras de Freire a filosofia tem o papel de acompanhar a ação pedagógica reflexivamente e na sua forma crítica, com o objetivo de tornar explícitas a sua fundamentação filosófica, seu escopo e seus limites. A filosofia não é encontrada, explicada ou analisada em detalhe em nenhum dos seus livros, mas está presente no contexto todo do seu pensamento” (TORRES, 2014, p. 27. Tradução minha²²).

O ponto de força do pensamento freiriano não se encontra, propriamente, na sua sistematização de ideias pedagógicas. Em outras palavras, ele não está nos seus livros, palestras, conferências, ensaios, embora toda essa produção intelectual seja de enorme valor para se conhecer o legado de Freire. O ponto nevrálgico do pensamento freiriano está na intensão de se recriar *e de pensar para recriar* relações comuns de experimentação do real, para que na vivência do real se propiciem os encontros que fortalecem os vínculos comuns. Assim, conceber o lugar do “popular” como o sujeito *em libertação* é fundante da filosofia da educação freiriana. Como aponta Dussel (2012):

“Quando Rousseau definiu o sujeito da pedagogia moderna, foi encontrá-lo no *Emílio*, um moço do sexo masculino, solipsista, sem pais nem tradição, um currículo burguês para formar espírito técnico-industrial que deveria se contrapor ao *ancien régime*. Freire, ao contrário, em sua pedagogia transmoderna de libertação, apoia-se em uma comunidade de vítimas oprimidas, imersas em uma cultura popular, apesar de analfabetos, miseráveis ‘(...) os condenados da terra’” (DUSSEL, 2012, p. 441).

Ao procurar iniciar o trabalho pedagógico a partir dos conhecimentos dos educandos, a pedagogia freiriana procura fortalecer os laços de união e solidariedade que apoiam as pessoas durante o processo de aprendizagem. Assim como essa posição implica uma postura ético-política, o reconhecimento da cultura popular como espaço de conhecimento e criação de significados potentes também implica reconhecer a existência das redes de apoio e leitura de mundo nos locais e meios de vida dos estudantes que

²² Furthermore, it is understood that in Freire’s work philosophy has the role of accompanying the pedagogical action reflexively and in a critical form, with the object of making explicit its philosophical foundations, its scope and its limits. This philosophy is not found, explained, and analysed at great length in any of his books, but instead is present in the entire context of his thought”.

possam ser estranhos e distantes dos seus educadores ou professores. Como salienta Giroux (1992), educadores que se recusam a trabalhar com a cultura popular se recusam a trabalhar com o conhecimento dos alunos. Para ele:

“Educadores que se recusam a reconhecer a cultura popular como uma base significativa para o conhecimento geralmente desvalorizam seus estudantes, recusando-se a trabalhar com os seus conhecimentos. Ao fazerem isso, esses educadores eliminam a possibilidade de desenvolver uma pedagogia que vincule o conhecimento escolar com os conhecimentos dissidentes que regem as vidas cotidianas dos estudantes. Uma pedagogia mais crítica requer que as relações pedagógicas sejam vistas como relações de poder, estruturadas através de formas de consenso dominantes, mas ao mesmo tempo, sempre negociadas e contestadas” (GIROUX, 1992, p. 159. Tradução minha²³).

A contestação ao consenso implícito, rotineiramente reproduzido pelas operações elementares das instituições educacionais, aponta elementos éticos da filosofia da educação popular de libertação que Freire considerou essenciais, sem os quais ela não se sustenta como proposta pedagógica crítica e conscientizadora. Entre tantos elementos mencionados ao longo desse trabalho, um que fica agora para os momentos finais dessa reflexão com Freire é a dimensão do conflito na educação dialógica.

Como disse um amigo e estudioso de Freire, Moacir Gadotti: “Nota-se como é difícil aceitar o *conflito*, como é difícil conviver com a diferença (...). Precisamos, na vida prática, saber conviver com as diferenças e saber distingui-las do antagonismo. Brigamos com os antagônicos, mas convivemos com as diferenças” (2004, p. 168). Mas para tanto é preciso arriscar ir além dos preceitos prontos, sob pena de sem isso barrar a verdadeira inventividade da educação popular. É preciso pautar os problemas históricos com o olhar de quem se vê às voltas com um renovado sentido de busca, com a rara certeza de que “na vida as soluções são sempre provisórias” (GADOTTI, 2004, p. 169).

A provisoriedade das resoluções e das conclusões é aspecto ressonante de outra característica do pensamento freiriano. A filosofia da educação popular de libertação

²³“Educators who refuse to acknowledge popular culture as a significant basis of knowledge often devalue students by refusing to work with the knowledge students actually have, In doing so, these educators eliminate the possibility of developing a pedagogy that links school knowledge to with differing subject relations that help constitute students’ everyday lives. A more critical pedagogy demands that pedagogical relations be seen as relations of power structured primarily through dominant but always negotiated and contested forms of consent”.

inaugurada por Freire é fruto de sínteses, de pontos de superação entre o contraditório e aparentemente inarticulável. Talvez o argumento maior em prol desse aspecto é que há, no pensamento freiriano, uma convergência ético-política entre o cristianismo e o marxismo. Kohan (2016, p.02) aborda essa questão no pensamento filosófico de Freire, apontando que:

“Como tal, seu projeto de vida tinha a ver com cuidar, como pastor cristão, dos pobres, excluídos e despossuídos, baseado num entendimento marxista da história social. O marxismo funcionou como o pano de fundo teórico para seu desafio de libertação política através da *práxis* educativa, que ele entendia como fundindo valores cristãos nos oprimidos no contexto de um país do sul e em desenvolvimento como era o Brasil” (KOHAN, 2016, p. 02).

Nesse sentido, também se encontra ali uma apropriação, ao seu modo, da influência e do contexto dos movimentos de cultura popular, visto que o popular, nesse sentido, era sinônimo desse agente social ético-político, no qual coadunavam, de acordo com os militantes do trabalho de cultura popular, as motivações políticas impelidas por necessidade concretas e a força moral humanista. Os militantes dessa causa entendiam que era preciso organizar, mobilizar e criar projetos que confrontassem o poder socialmente dominante e a hierarquia no funcionamento sistêmico da sociedade, mas sem capitular aos valores tradicionais do povo, expressos, entre outras formas, na religião. Mais que isso, eles procuraram fazer da espiritualidade, entendida como a vivência desses valores, uma força transformadora da sociedade, inclusive para a construção de uma via revolucionária.

A articulação dialética entre o cristianismo e o marxismo, enxergando em um o que o levava igualmente ao outro, foi também umas das formas pela quais Freire construiu disposições e conceituações filosóficas para a educação popular de libertação. Educar a partir do mundo e das visões de mundo populares, da sua realidade e das suas realizações objetivas e subjetivas, foi para Freire o modo de testemunhar, seja como obstinação (permitam-me essa palavra) intelectual e teórico-militante, seja como educador, organizador e mobilizador atuante nas comunidades, escolas e universidades, sua condição existencial interpretativa e afetiva com a vida. Nesse entrega à vida, sua amizade com o saber (filosofia) se alimentou dos saberes dos desqualificados de conhecimento e razão, à medida que ousou conhecer esse saber e nisso denunciar a falsidade dos

preconceitos que o calam e anunciar a sua palavra transgressora da ordem vigente e edificante de novas sociabilidades.

Conclusão

O esforço de Freire por unir, numa articulação coerente, aberta e ao mesmo tempo tensa, diversos referenciais, possibilitou a criação de uma filosofia da educação popular de libertação. Assim como a educação popular, ela nasceu do diálogo *entre* matrizes teóricas e realidades históricas. Não se fez apenas de um “diálogo” entre autor e obras-mestras, buscando abrir caminho para a repetição renovada de uma tradição, fosse essa tradição oriunda dos movimentos de cultura popular ou de precursores teóricos de ideias nas quais Freire se apoia. O diálogo aqui esteve vivo ao longo do tempo em que Freire, movimentos de cultura popular e outros tantos sujeitos individuais e coletivos trocaram impressões, dúvidas, convergências e divergências, perceptíveis ou não à primeira vista, mas presentes ao fim e ao cabo. Traz esperança a simples ideia de que vivo ele continue, mas a vigília da criticidade alerta para a necessidade de que ele continue disposto a unir as leituras imprevistas, em sínteses imprevisíveis, *inéditas e inacabadas* como a própria história.

A presença desse diálogo, recapturado tardiamente, como são comuns os feitos da filosofia – já advertia Hegel – balizou o esforço deste estudo da filosofia freiriana, com especial atenção a que ele figurasse, ao mesmo tempo, como apenas mais um dos militantes-pensadores pela causa da educação popular e, mesmo assim, estivesse reconhecida a sua originalidade e singularidade como filósofo que pensou a educação humanista, com o adjetivo historicamente necessário de *popular*. Isso para torná-la consciente dos desafios do povo através do povo em conscientização, inclusiva das culturas marginalizadas, reconhecendo nos marginalizados autoridade sobre a cultura, e politicamente crítica dos sistemas opressores por força da crítica política e mobilizada dos oprimidos. Uma educação mais humana, abertamente humana.

CONCLUSÃO DERRADEIRA

Ao longo deste trabalho, busquei apresentar conexões entre ideias, propostas e movimentos (intelectuais e históricos) que concedessem uma imagem das associações possíveis – e a riqueza nelas contida – entre o mundo da cultura e, nele, o da cultura popular e as contestações, intervenções e proposições de pensadores militantes do trabalho de cultura popular. Destaquei entre elementos que compuseram esse cenário, o pensamento filosófico, pedagógico e – por que não? – poético de Paulo Freire, pelas razões históricas que fizeram dele uma espécie de “porta-voz” da educação popular, por mais que essa posição possa e deva ser contrariada. Seguindo, portanto, nessa linha crítica, procurei explorar outras razões para se adentrar no trabalho de Freire e tecer ligações entre o seu

legado e o dos movimentos de cultura popular, que entendi serem bem mais interessantes, e que estão espalhadas por vários cantos desse trabalho. Assim, não considero que como conclusão importesumarizá-las, de chofre, em conclusões derradeiras e, por isso, provisórias. Mas, alguns apontamentos bem valem o esforço dessas últimas temporárias considerações.

Fazer essa relação, entre Freire e os movimentos de cultura popular, permite olhar para o debate sobre cultura no Brasil através de alguns de seus mais criativos intérpretes, não só pelas obras e estudos que puderam realizar, mas sobretudo pelas mobilizações que resultaram desses esforços. Quando falo de intérpretes nesse sentido, me refiro não apenas a Freire, aos intelectuais isebianos ou aos estudantes e professores da equipe SEC/UR, mas de todos os envolvidos na própria militância pela educação popular, que vislumbraram – e alguns ainda hoje vislumbram – resistir ao pragmatismo da educação bancária, reinventando educações problematizadoras e humanamente acolhedoras.

A essas pessoas devo a inspiração para realizar um estudo de levantamento bibliográfico e cotejamento, procurando por meio das letras, por entre as palavras, o sentido daquilo que sozinho jamais se encontra. A bem da verdade, este trabalho se alimentou por uma procura constante de ler o desejo dos movimentos de cultura popular e de Paulo Freire por trás, das suas pautas e proposições, destilando e certamente ‘maculando-as’ por se valer de uma interpretação ora oferecida a outros leitores. A responsabilidade por esse intermédio pelos percalços e decisões de jornada investigativa, essa assumo sozinho. Já a beleza, que, quiçá, se possa encontrar nessas passagens,

compartilho, lembrando que todo trabalho intelectual é histórico e, assim, à sua maneira, coletivo.

Talvez não seja possível encontrar outro tema para reunir tanta riqueza em interpretações sobre a realidade que na cultura. Depois de examiná-lo à luz do contexto da história intelectual brasileira, percorrendo do século XIX até décadas finais do XX, fica a princípio a impressão de que a Paulo Freire, como os movimentos de cultura popular, foram movidos por uma força social maior, dando a ela combustível novo, mas seguindo, todavia, a rota possível aos navegantes da crítica cultural: avançar o contraponto simbólico, ensaístico e representacional ao *modus vivendi* das “castas” e dos “mandarinatos” da alta sociedade, encastelados nos gabinetes. Contudo, essa impressão imediatamente é confrontada pelo que se mobilizou com ou sem os idealizadores iniciais, o que importa menos, mas certamente encontra na história dos mesmos um legado do qual extraem renovada força criativa, com consequências estilísticas sim, como não poderia faltar na crítica cultural, mas também políticas e, sobretudo, reflexivas e/ou filosóficas.

Lidar com esse confronto é um exercício que faz jus à ousadia dos movimentos de cultura popular, pois requer andar num terreno movediço dos significados históricos. Precisa-se encontrar formas de aceitar que os movimentos futuros não irão necessariamente reportar aos feitos dos seus predecessores quando procurarem inspiração para as suas batalhas diárias, nem terão nas abordagens que eles fizeram receituário seguro para as suas próprias “artes” (com duplo sentido, literal e metafórico). Afinal, como poderiam movimentos que procuram a libertação como conceito, adentrando problemas que surgem tão logo parece ter tudo ficado claro, como fez Freire, a fim de transformar seus locais de ação, de convivência, de trabalho e de conflito, contentar-se em apenas repor as questões que mobilizações anteriores levantaram? Seriam ainda questões? Mobilizariam? Expressariam cultura popular?

Os movimentos de cultura popular e, neles, o trabalho iniciado por Paulo Freire procurou romper a hierarquização inerente ao sentido de cultura mencionado acima. Ainda que guardassem resquícios de noção hegemônica da cultura nas suas formas de colocar essa questão, homogeneizando a cultura erudita e mesmo a cultura popular, a possibilidade de afirmarem a criação cultural dos oprimidos se viabilizou à medida em que fugiam das confirmações às suas teses por via dos aparelhos discursivos do repertório cultural dominante da sua época e dos seus ambientes. Assim, o dilema que enfrentavam,

como movimentos sociais humanistas, solidários ao povo na sua luta pela dignidade e a pessoalidade coletivas, reconhecendo-se sujeitos *com* ele, refletia o descompasso tornado público entre suas posições intelectuais refinadas e a educação da “escola da vida” de que dispunha o povo.

Não obstante, o diálogo problematizador, que pressupõe conflito e a revisão das convergências, se não foi proposto a princípio para a subversão do lugar que esses intelectuais ocupavam (lembrem-se os câmbios políticos que sofreu esse conceito), acabou por levar a uma pedagogia que visou equacionar os modelos culturais e os parâmetros de consciência política em favor da palavra do povo. O processo vital que Bauman (1973) afirma estar por ser alinhado à vocação instituída foi, pela pluralidade cultural estabelecida pelo popular, posto a frente do modelo, com maior ou menor força, a depender dos desdobramentos dos próprios movimentos.

Neste sentido, mais importante é ver como a criação de uma pedagogia filosófica gerada a partir da coletividade pode partir das ideias de cultura popular e conscientização, mais ou menos rígidas a depender do momento e dos contextos histórico dos seus próprios propositores, para então alimentar as propostas de educação popular em sua variedade e pluralidade, tanto nos seus aspectos práticos, como teóricos. Certamente, tal exame, interpretativo que seja e, por isso, aberto à discussão e depuração, necessita considerar o caráter histórico dessa criação no âmbito do trabalho de cultura popular inaugurado nos anos 60 em Recife. Mas não deve parar aí. A dimensão filosófica, culturalmente enriquecida por essas experiências, que continua passível de exploração aprofundada, pede justamente atenção às mudanças possibilitadas pelo contraponto, pela confrontação crítica, e mesmo pelas decisões tomadas durante o percurso do avanço nas discussões (ainda que com desagradados notáveis, como no caso do desuso do termo conscientização por Freire). Nelas pode-se ver a importância de se ter percorrido, através da participação coletiva nos fóruns dos círculos de cultura, ontem e hoje, nas experiências mais atuais, o caminho da educação pela humanização.

Espero que, com essas considerações, tenha conseguido responder positivamente, ainda que sem qualquer pretensão a dar a palavra final no tema, àquelas perguntas levantadas na introdução deste trabalho. Mais especificamente, procurei explicar nas minhas palavras que é possível ver no trabalho de Freire uma interpretação de conceitos dos movimentos de cultura popular, uma vez que estabeleceu com eles uma interlocução histórica e filosófica importante, e, conseqüentemente, que isso fez dele um filósofo da

educação popular de libertação que forneceu uma leitura filosófica singular do legado do trabalho de cultura popular e que honra àqueles pensadores menos conhecidos que a lavra culturalista crítica dos anos 60 no Brasil produziu.

Por fim, encerro dizendo que o que queriam os movimentos de cultura popular e Freire pode não ser exatamente o que alcançaram. Seguramente, os fatos históricos absurdamente inquisidores que sucederam às experiências desses movimentos são tudo menos satisfatórios, e a autocrítica já se mostrou eficaz nesse sentido, como comentei anteriormente. Apesar disso, o que eles, movimentos de cultura popular e Paulo Freire, não puderam dimensionar, e que sagrou-se a meu ver como o ponto mais interessante dessa história, foi como suas interlocuções ampliaram o sentido do que fizeram, como elas permitiram não apenas a Paulo Freire tornar-se Paulo Freire, mas uma educação popular surgir da vida do povo, deixando de ser uma educação para um povo sem vida. Razão pela qual a educação popular atualmente é sinônimo de busca por libertação, nas mais variadas dimensões, o que inclui também a libertação da filosofia e do pensamento crítico. Acredito que, enfrentando esse desafio, a cultura popular, como proposta de conscientização, possa novamente ser tematizada e inspirada no que Freire construiu, a fim de mudar a forma como se enxerga o seu próprio trabalho, única forma que vejo de transformá-lo conforme a complexa e, sinceramente, misteriosa agenda pelo que os tempos atuais estão perguntando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZZI, Riolando; GRIJP, Klaus van der. *História da igreja no Brasil: ensaio de interpretação a partir do povo: tomo II/3-2: terceira época - 1930-1964*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. São Paulo: Edusp, 2010.
- BARREIRO, Julio. *Educação e conscientização*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- BARRETO, Tobias. *Estudos de filosofia*. 2ª ed., São Paulo: Brasília: Grijalbo: Instituto Nacional do Livro, 1977.
- BAUMAN, Zygmund. *Culture as práxis*. London: Routledge and Kegan Paul, 1973.
- BEISIEGEL, Celso. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- _____. *Política e educação popular(a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil)*, São Paulo: Ática, 1982.
- BRANDAO, Carlos. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CERQUEIRA, Luiz Alberto. *Filosofia Brasileira: ontogênese e consciência de si*. Petrópolis; Rio de Janeiro; Vozes; Faperj, 2002.
- CÉSAR, Ana Maria. *A faculdade sitiada*. Recife: CEPE, 2009.
- CHACON, Vamireh. *A Construção da Brasilidade: Gilberto Freyre e a sua geração*. Brasília: São Paulo: Paralelo 15: Marco Zero, 2001.
- _____. *O Estado e o Povo no Brasil: as experiências do Estado Novo e da democracia populista, 1937-1964*. Rio de Janeiro: Brasília: José Olympio: Câmara dos Deputados, 1977.
- CHAUI, Marilena. *Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- _____. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. 13ª ed., São Paulo: Cortez, 2011.
- COELHO, Germano. *Paulo Freire e o movimento de cultura popular*. In: ROSAS, Paulo (org.). *Paulo Freire: educação e transformação social*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2002.
- CORBISIER, Roland. *Formação e Problema da Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1956.

COSTA, Bruno. *Conscientização e sociedade: da “Educação como prática de liberdade” à “Pedagogia do oprimido”*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2010.

_____. *Cultura popular e conscientização: pensando as raízes filosóficas e históricas da educação popular para os nossos dias*. In: GARRIDO, Noêmia. MESQUITA, Francisco (org). *Memorial Paulo Freire: diálogo com a educação*. São Paulo: Expressão e Arte, 2013.

COSTA, João Cruz. *Contribuição a História das Ideias no Brasil (o desenvolvimento da filosofia no Brasil e a evolução histórica nacional)*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

COSTA, Maria Aida; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A questão política da educação popular*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1987.

CRIPPA, Adolpho (org.). *As Ideias Filosóficas no Brasil*. São Paulo: Convívio, 1978.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

_____. *Democracy and education*. Mineola: Dover, 2004.

DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. Trad.: Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M. E. Orth, 4ª ed., Petrópolis: Vozes, 2012.

FAVERO, Osmar (org.). *Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FAVERO, Osmar. *Uma pedagogia da participação popular: uma análise da prática pedagógica do MEB, Movimento de Educação de Base*. São Paulo: Autores Associados, 2006.

FONSECA, Sérgio. *Paulo Freire & Anísio Teixeira: convergências e divergências (1959-1969)*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

FREIRE, Paulo. *Ação cultura para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Conscientização: teoria e prática*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

- FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Roberto Krotscho*. São Paulo: Ática, 1985.
- FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria; OLIVEIRA, Walter. *Pedagogia da solidariedade: América Latina e educação popular*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2009.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREITAS, Ana Lúcia. *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- GADOTTI, Moacir. *Os mestres de Rousseau*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GIROUX, Henry. *Border crossings*. New York: Routledge, 1992.
- GOES, Moacyr de. *De pé no chão também se aprende a ler: uma escola democrática (1961-1964)*. São Paulo: Cortez, 1991.
- GONZALEZ, Jeferson. *Cultura, educação popular e transformação social: as formulações do MEB e do CPC entre 1961 e 1964*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- KADT, Emanuel de. *Católicos radicais no Brasil*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.
- KIRYLO, James. *Paulo Freire: the man from Recife*. New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2011.
- KOHAN, Walter. *Paulo Freire (1921-1997)*. Encyclopedea of Educational Philosophy and Theory, pp. 01-Spinger: New York, 2016.
- MAINWARING, Scott. *Igreja católica e política no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- MARTINS, Carlos Estevam. *A questão da cultura popular*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1963.
- MCLAREN, Peter. *Revolutionary Multiculturalism: pedagogies of dissent for the new millenium*. Boulder: Westview Press, 1997.
- MCP. *Plano de Ação para 1963*. Recife: Projeto de Editorial e Imprensa, 1963.
- MORAES, João Carlos KfourtiQuartim de et al. (org.). *História do marxismo no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003-2007. 6 v.
- MORROW, Raymond; TORRES, Carlos. *Reading Freire and Habermas: critical pedagogy and transformative social justice*. New York: Teachers College Press.
- NOGUEIRA, Adriano. *Ambiência: direcionando o olhar do educador para o III milênio*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000.

- ORTIZ, Renato. *Cultura e modernidade: a França no século XIX*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.
- _____. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Forteleza: Civilização Brasileira: UFC, 1980.
- PAIM, Antônio. *A Escola de Recife* (Estudos Complementares à História das Ideias Filosóficas no Brasil, v. 5), Londrina: Ed. UEL, 1999. X
- _____. *Problemática do Culturalismo*. 2ª ed., Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- _____. *Consciência e Realidade Nacional*. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1960.
- _____. *Ideologia e Desenvolvimento Nacional*. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1958.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. *A Redução Sociológica, introdução ao estudo da razão sociológica*. (Coleção Textos Brasileiros de Sociologia), Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1958.
- RODRIGO, Lúcia Maria. *O Nacionalismo no Pensamento Filosófico: aventuras e desventuras da filosofia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- ROMANO, Roberto. *Brasil: Igreja contra Estado*. São Paulo: Kairós, 1979.
- ROMERO, Sílvio. *Compêndio de História da Literatura Brasileira (edição comemorativa)*. Rio de Janeiro: Aracaju: Imago: Universidade Federal de Sergipe, 2001.
- _____. *Obra Filosófica*. Rio de Janeiro: São Paulo: José Olympio: Editora da Usp, 1969.
- SCOCUGLIA, Afonso. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise dos paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.
- _____. *Histórias inéditas da educação popular: do sistema Paulo Freire aos IMP's da ditadura*. 2. ed. João Pessoa; São Paulo, SP: Editora Universitária da UFPB: Cortez, 2001.
- SCHNEIDER, Alberto Luiz. *Sílvio Romero: hermeneuta do Brasil*. São Paulo: Annablume, 2005.
- SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *A pedagogy for liberation: dialogues on transforming education*. Westport, CT; London: Bergin & Garvey, 1987.
- SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964)*. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

- SODRE, Nelson. *Contribuição à história do PCB*. São Paulo: Global, 1984.
- TOLEDO, Caio Navarro de. *ISEB: fábrica de ideologias*, 2ª ed., São Paulo: Ática, 1982.
- TORRES, Carlos. *First Freire: early writings in social justice education*. New York: TeachersCollege Press, 2014.
- _____. *Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Campinas: Papirus, 1997.
- VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Cristianismo e consciência histórica*. São Paulo: Escola Profissionais Salesianas, 1963.
- _____. *Escritos de Filosofia III: Filosofia e Cultura*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- VIANA, Francisco de Oliveira. *Populações meridionais no Brasil e Instituições Políticas Brasileiras*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1982.
- VERAS, Dimas. *Sociabilidades letradas no Recife: a revista Estudos Universitários (1962-1964)*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.
- WANDERLEY, Luiz E. W. *Educar para transformar: educação popular, Igreja católica e política no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- WEBER, Silke. *Política e educação em Pernambuco*. DADOS – Revista de Ciências Sociais, v. 27, n. 2, pp. 233-262.
- ZIMMERMANN, Roque. *América Latina, o não ser; uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel (1962-1976)*. São Paulo: Vozes, 1987.