



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PAULO SÉRGIO GOMES SOARES

**O MODELO FREIREANO DE EDUCAÇÃO POPULAR E OS FUNDAMENTOS DO
COMUNITARISMO**

SÃO CARLOS
2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PAULO SÉRGIO GOMES SOARES

**O MODELO FREIREANO DE EDUCAÇÃO POPULAR E OS FUNDAMENTOS DO
COMUNITARISMO**

Tese apresentada à banca examinadora da Universidade Federal de São Carlos, para fim de obtenção de Título de Doutor em Educação, área de Fundamentos da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, sob a orientação do Prof. Dr. Amarílio Ferreira Jr.

SÃO CARLOS
2012

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S676m Soares, Paulo Sérgio Gomes
O modelo freireano de educação popular e os
fundamentos do comunitarismo / Paulo Sérgio Gomes
Soares. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
182 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2012.

1. Educação popular. 2. Comunitarismo. 3.
Liberalismo. I. Título.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Jr.

Prof. Dr. Fransérgio Follis

Prof. Dr. José Luis Vieira de Almeida

Prof. Dr. Marcos Freisleben Zorzal

Prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi



The image shows four handwritten signatures in blue ink, each written over a horizontal line. The signatures are stylized and cursive. The first signature is at the top right, the second is below it, the third is below that, and the fourth is at the bottom right.

DEDICATÓRIA

Para ARIEL e ÁUREA

Que a vida lhes seja sempre justa.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Amarílio Ferreira Jr. pela confiança, profissionalismo e auxílio na condução desta tese.

À Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT/MS) pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO: O objetivo central desta tese é trazer o debate entre o comunitarismo e o liberalismo para o contexto da Educação Popular, propondo uma releitura do pensamento de Paulo Freire, a partir do enfoque comunitarista, diferenciando-o do pensamento de autores escolanovistas de sua época, tipicamente liberais. Os pressupostos comunitaristas se espalham pelo conjunto da obra de Freire, sobretudo pela defesa que faz da cultura popular, colocando-o em oposição aos pressupostos liberais, a despeito de seu espírito progressista e de sua formação ter ocorrido no contexto do movimento escolanovista. As inquietações que movimentam nossa argumentação são as seguintes: em que medida a pedagogia freireana reforça os pressupostos comunitários que convergem para os interesses da Teoria Social comunitarista? Ela pode auxiliar na ampliação da soberania popular? Em que medida a pedagogia freireana atualizada sob esse enfoque pode contribuir com o fortalecimento da soberania popular e influenciar as políticas públicas no compromisso político com as demandas socioculturais de diferentes grupos, considerando uma variada gama de interesses e valores? Ao responder a estas questões, podemos suprir algumas lacunas e ampliar os espaços de debate acerca dos fundamentos e dos propósitos da Educação Popular. Da mesma forma, o debate permeia a disputa entre liberais e comunitaristas, na forma como essas demandas podem ser incluídas. Os liberais defendem o princípio de igualdade formal, que prima pelos direitos individuais, e os comunitaristas defendem as reivindicações por reconhecimento dos grupos culturais, mostrando as contradições presentes na organização social. O debate perpassa pelos diferentes modelos de democracia. O modelo de democracia liberal, por ser formal, torna os conceitos de liberdade e igualdade abstratos, além de desprezar qualquer traço de tradição cultural, produzindo alguns fenômenos que assolam a modernidade e contribuem para o fortalecimento do capitalismo, como os processos de massificação, alienação, desenraizamento e homogeneização das culturas, fatores que interferem na identidade dos sujeitos e, por conseguinte, na sua participação consciente na vida pública. O modelo de democracia participativa, por sua vez, pressupõe a participação ativa e em condições concretas de existência. A tese aponta para as contradições e sugere que a educação contextualizada pode gerar resistência contra o individualismo, além de apontar caminhos possíveis para uma democracia participativa a partir do comunitarismo. Freire apresenta uma perspectiva de educação que supõe um princípio de politicidade que contribui para disseminar a prática da democracia participativa, sobretudo, porque defende o diálogo como essência de toda educação. A sua proposta de alfabetização política, originada do estímulo à leitura do mundo e do aprendizado em comunhão, está inserida no contexto da cultura e não do indivíduo atomizado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular. Comunitarismo. Liberalismo.

ABSTRACT: The principal objective of this thesis is to bring the debate between communitarianism and liberalism into the context of popular education, proposing a reinterpretation of the thought of Paulo Freire, from the communitarian approach, differentiating it from the thought of the typically liberal New School authors of his time. Communitarian assumptions are spread throughout Freire's work, especially in his defence of popular culture, placing it in opposition to liberal assumptions, despite his progressive spirit and his training having taken place within the context of the New School movement. The concerns that drive our argument are as follows: to what extent does Freire's pedagogy reinforce the communitarian assumptions that converge to the interests of the social theory communitarian? Can it assist in the expansion of popular sovereignty? To what extent can Freire's pedagogy, updated with this approach, contribute to the strengthening of popular sovereignty and influence public policies in public commitment to the socio-cultural demands of different groups, taking into account a wide range of interests and values? In answering these questions, we can fill some gaps and expand the spaces for debate about the foundations and purpose of Popular Education. Similarly, the debate permeates the dispute between liberals and communitarians, in how these demands can be included. Liberals defend the principle of formal equality, that press for individual rights, and the communitarians defend the demand for recognition of cultural groups, showing the contradictions present in social organization. The debate runs through the different models of democracy. The formal model of liberal democracy makes the concepts of freedom and equality abstract, in addition to disregarding any trait of cultural tradition. It produces some phenomena that beset modernity and contribute to the strengthening of capitalism, such as the process of massification, alienation, uprooting and homogenization of cultures, factors that affect the identity of the subjects and, therefore, their conscious participation in public life. The model of participatory democracy, in turn, assumes active participation and concrete living conditions. The thesis points to the contradictions and suggests that contextualized education can generate resistance against individualism, in addition to identifying possible paths for a participatory democracy separate to communitarianism. Freire shows an educational perspective that assumes a principal of politics that helps to foster the practice of participatory democracy, especially because it advocates dialogue as the essence of all education. The proposal of political literacy, arising from the incentive to understand the world and create learning in communion, is inserted in the context of culture and not the atomized individual.

KEYWORDS: Popular Education. Communitarianism. Liberalism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - O Liberalismo na História da Educação Brasileira	
1.1 - Liberalismo e educação na República Velha: elitismo e exclusão social.....	18
1.2 - Nacionalismo e educação nos anos de 1920: a homogeneização cultural.....	26
1.3 - O ideário escolanovista: a representação liberal na educação.....	35
CAPÍTULO II - A democracia entre o liberalismo, o populismo e o nacionalismo	
2.1 - A Revolução de 1930 e a revolução social que não aconteceu.....	46
2.2 - O populismo e a ascensão das massas na vida pública.....	53
2.3 - A crise do populismo.....	61
CAPÍTULO III – Paulo Freire e o contexto nacional desenvolvimentista	
3.1 - O nacionalismo e a ingerências das massas.....	67
3.2 - Paulo Freire e os isebianos.....	74
3.3 - Um olhar historicista sobre a pedagogia freireana.....	81
CAPÍTULO IV – Os fundamentos do Comunitarismo	
4.1 - Considerações sobre os fundamentos teóricos do comunitarismo.....	93
4.2 - Os fundamentos do comunitarismo no pensamento de MacIntyre.....	97
4.3 - Os fundamentos do comunitarismo no pensamento hegeliano.....	104
CAPÍTULO V - Pressupostos comunitaristas na pedagogia freireana	
5.1 - Paulo Freire no contexto hegeliano.....	114
5.2 - O pensamento freireano sob a ótica comunitarista.....	120
5.3 - Alguns pressupostos comunitaristas na Educação Popular.....	138
CAPÍTULO VI – Educação Popular e Comunitarismo	
6.1 - O comunitarismo e a fundamentação jurídica dos direitos civis.....	148
6.2 - A EJA de um ponto de vista jurídico-comunitarista.....	151
6.3 - A cultura popular em Paulo Freire e a concepção liberal de cultura.....	156
CAPÍTULO VII – A Educação Popular e os caminhos para a soberania popular	
7.1 - Uma proposta de Educação Popular.....	164
7.2 - As contradições no ato educativo e a metodologia da Educação Popular.....	167
7.3 - O perfil de educador na Educação Popular.....	169
Considerações Finais	173
Referencias Bibliográficas	179

INTRODUÇÃO

A história do liberalismo na História da Educação Brasileira é um tema que precisa ser revisitado a fim de que possamos vislumbrar o modelo de organização social consolidado pelo ideário liberal, apontando em que medida promoveu a participação das pessoas na vida pública. O debate proposto nesta tese procura mostrar as contradições sociais e o fracasso histórico do projeto liberal que, ao desprezar a tradição cultural do povo brasileiro, produziu fenômenos que apenas contribuíram para o fortalecimento do capitalismo e fenômenos que assombram o país ainda hoje, como o individualismo, a massificação e a incansável tentativa de homogeneizar a cultura pela educação.

A promulgação da primeira Constituição Brasileira, em 1891, salientou a importância dos valores liberais na orientação da vida pública e para o fortalecimento da democracia formal. Apesar dos discursos liberais exaltando a democracia, diferentes condicionantes, em maior ou menor grau, impediram que a sociedade civil tivesse voz, reivindicasse os seus direitos e tivesse ampla noção dos seus deveres e obrigações sociais. Salienta-se, aqui, a “ilusão liberal” (Reis Filho, 1995), considerando que, paradoxalmente, as oligarquias rurais mantiveram o seu poder, após a Proclamação da República (1889), e impediram que a democracia formal se consolidasse no sentido de permitir a participação popular na vida pública. Vale destacar que os primeiros anos da República foram marcados pela influência do pensamento nacionalista no campo educacional com repercussões nas reformas educacionais dos anos de 1920. Diante da heterogeneidade da população brasileira, sem modos e sem cultura, que maculava a imagem da República, os nacionalistas fomentavam os caminhos da homogeneização cultural por meio da educação (CARVALHO, 1988; 1989; NAGLE, 1976). Então, historicamente, o povo brasileiro não vivenciou plenamente a democracia no período da primeira República, também conhecida como República Velha (1889-1930).

Após a Revolução de 1930, o ideário liberal despontou como superestrutura ideológica capaz de abalar a velha concepção autoritária das oligarquias rurais, embora não tenha ocorrido uma transformação qualitativa nas condições históricas e sociais, pois não se havia fortalecido as bases para a consolidação de uma “revolução burguesa” (FERNANDES, 2008). O apego às estruturas tradicionais de poder não colocou fim ao domínio oligárquico (CURY, 1988).

O povo não se configurou como realidade histórica atualizada, ficando imerso em realidades históricas anteriores, embora tenha se delineado uma nova representação de sociedade: urbano-industrial. A estrutura das oligarquias não se compatibilizava com a

democracia formal preconizada pelos liberais, porque estes eram valores da vida urbana e de uma sociedade industrializada que representavam problemas para a manutenção de seu *status*.

Diante desse contexto social específico e contraditório, os princípios liberais democráticos, como horizonte ideológico, firmaram um compromisso entre os setores urbano e agrário, perfazendo uma nova estrutura de poder em que os interesses particulares dos grupos dominantes interferiam diretamente no Estado, da forma como lhes convinha. Por falta de condições econômicas e políticas, os liberais dividiram o poder com as oligarquias, que haviam perdido o que lhes sustentava no poder antes da revolução - o café.

A entrada das massas na vida pública ocorreu nessa conjuntura por necessidade e conveniência – devido à crise das oligarquias e incapacidade das forças sociais liberais estabelecerem uma nova estrutura de Estado (WEFFORT, 1980). A entrada das massas populares na política foi uma forma de legitimar o Estado democrático, configurando o início do populismo no Brasil.

A política populista de Getúlio Vargas, a partir de 1930, personificou-se no poder do Estado, tendo a massa manipulada, como um “parceiro-fantasma” de força desconhecida, para gerir o conflito entre os interesses dominantes. Sem a presença de uma burguesia urbana capaz de assumir os destinos do país, a democracia não figurou como realidade social, embora o povo tivesse sido eleito pelo populismo como o principal protagonista da nova ordem social. Em suma, o povo justificava o poder, mas sem exercê-lo de fato.

Os valores coloniais e a economia agrária prevaleceram durante o período que se estende até 1964, possivelmente, porque suas ramificações e influências junto aos liberais permitiram. A propósito da segunda República, também conhecida como Era Vargas (1930-1945), teve início o populismo, mas não a democracia. No período posterior, que se estende de 1946 a 1964, o populismo se consolidou como política nacional, mas entrou em decadência nos anos de 1950, sofrendo fortes críticas do pensamento nacionalista.

Os falsos discursos populistas se aproveitaram da ingenuidade da consciência hospedeira para manipular a massa e produzir mais dominação política. A inserção do povo na vida pública se deu como massa e não como integração consciente ou grupos com consciência de classe.

O ganho foi que devido às diferentes reivindicações das massas por direitos e reformas, o populismo entrou em crise, nos anos de 1950, no auge do nacionalismo desenvolvimentista. A carência de ideologia política do populismo deu lugar à ideologia nacionalista, sob a influência do pensamento de esquerda, ambiente de formação das ideias pedagógicas de Paulo Freire, que via nessa conjuntura uma sociedade em trânsito, sendo o papel da educação e dos intelectuais a formação para a inserção consciente das pessoas na vida democrática.

O contexto nacional desenvolvimentista, característico dos anos de 1950 e 1960, foi permeado pelos resquícios da política populista e pela disputa por poder entre os nacionalistas e os liberais, justamente por isso é complexo e cheio de contradições, mas o pensamento de Freire só pode ser entendido se inserido nele. Freire aderiu ao nacionalismo contra a invasão cultural estrangeira. Os nacionalistas defendiam o desenvolvimento econômico do país de dentro para fora, isto é, sem a abertura para o capital estrangeiro, enquanto os liberais eram favoráveis à abertura econômica.

Diante desse quadro, os nacionalistas procuravam incorporar as massas num projeto maior de desenvolvimento, apostando numa fase de transição. A ideia de transição faz alusão a uma fase em que o país prevalecia preso às velhas estruturas de poder que impediam o desenvolvimento pleno da sociedade democrática e da própria industrialização.

Então, a ideologia do desenvolvimento, propugnada pelos isebianos, era um projeto de nação que pretendia acelerar o desenvolvimento econômico e incluir as massas numa nova realidade em que figurariam como realidade histórica ao romper com a mentalidade colonialista e oligárquica (TOLEDO, 1978). Vale ressaltar que o período foi marcado pelo início de ingerências populares exigindo reformas de base que colocavam em xeque toda a estrutura de poder que culminou no golpe militar de 1964.

O período que vai de 1964 a 1985, que caracteriza a ditadura, não mereceu atenção por representar uma lacuna aos propósitos desta tese, que é promover uma discussão sobre a possibilidade de democracia participativa a partir do modelo de Educação Popular freireano revisitado e atualizado conforme a Teoria Social comunitarista.

Paulo Freire, cujo pensamento social está exposto em vários livros, foi a voz crítica da educação em relação aos fatos históricos que não permitiram a vida democrática e a participação plena das pessoas na vida pública. Representou a defesa da Educação Popular a partir do contexto sociocultural com vistas na manutenção dos valores locais das diferentes comunidades em diferentes regiões de um Brasil com território imenso e boa parte da população imersa na pobreza e no analfabetismo.

Ao analisarmos o pensamento do autor da “Pedagogia do Oprimido”, foi possível notar pressupostos da Antropologia Social, com expressivos traços da cultura como responsável por veicular e reforçar os valores comunitários. Tal pedagogia sugere um educador engajado numa perspectiva de Educação Popular crítica, politizadora e libertadora. Muito diferente da pedagogia defendida e veiculada pelos intelectuais liberais da Escola Nova.

O ideário escolanovista, em debate durante os anos de 1920 e consolidado em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, mostrava-se progressista no tocante ao

desenvolvimento social, constituindo-se em representação política contra a estrutura arcaica das oligarquias rurais. Porém, defendia que o campo educacional deveria ser neutro e despolitizado, conforme prescrevia as tendências positivista, cientificista e liberal, em voga no mundo.

A escola passou a ser um campo profissional neutro, devido à substituição do modelo político por um de natureza pedagógica. O técnico deveria prevalecer sobre o político para manter a pureza das instituições escolares, embora tal concepção tenha despolitizado o campo educacional (NAGLE, 1976). O importante era romper com as estruturas arcaicas e disseminar o princípio de liberdade e educar a população para a vida social, urbana e democrática, numa sociedade que começava a se industrializar e a se capitalizar.

O escolanovismo representou, dessa forma, a introjeção do liberalismo na educação e tinha como proposta a homogeneização da cultura. Nessa perspectiva, o ensino deveria ser a mola propulsora da prosperidade nacional e do bem estar social para todos, a começar pela qualificação da força de trabalho, base do progresso. Em termos educacionais, o “otimismo” e o “entusiasmo” pela educação estavam expressos na difusão desse novo modelo pedagógico que negava o ensino tradicional.

Os valores liberais dos escolanovistas se fundamentavam em duas correntes, a saber, o funcionalismo e o darwinismo social, que juntamente dotavam a educação de um caráter biológico na organização da coletividade, ao mesmo tempo em que todo indivíduo teria o direito à educação conforme as suas aptidões naturais, independente de razões políticas, econômicas e sociais. Evidentemente, tal fato privilegiava os indivíduos aptos naturalmente ao processo de homogeneização de mentalidades, vinculado à hierarquia de capacidades, de acordo com os objetivos propedêuticos da educação formal. Os melhores continuariam estudando e se tornariam os dirigentes do “organismo social”.

Em resumo, a educação formal, que buscava colocar em prática a igualdade e a liberdade, servia àqueles que se esforçassem para conquistar a sua individualidade. Nesse sentido, o programa educacional dos pioneiros tinha forte conotação social e nada tinha de neutro, já que ideologicamente visava favorecer a ascensão e a reprodução das elites, relegando as classes populares à subalternidade. Da mesma forma, a democracia preconizada pelos liberais era formal e abstrata e não atingia as classes populares, era negada à maioria da população, cuja participação plena só ocorria mediante o voto.

No início dos anos de 1960, Paulo Freire, que foi formado dentro do modelo escolanovista de educação, expressava indignação contra a despolitização do campo educacional, apontando que a educação para a industrialização e para a democracia deveria cuidar para não desenraizar e massificar os indivíduos. Para o autor, não há procedimento educativo neutro. Ele

também era contra as oligarquias e o colonialismo, mas discordava fundamentalmente da ideia de uma educação neutra e despolitizada. Em termos de conhecimento social a diferença está na forma como enxergava e interpretava a realidade de acordo com a história, a cultura e o cenário político.

É possível verificar a perspectiva historicista no pensamento de Paulo Freire. Se o conhecimento não é neutro e nem absoluto sobre a realidade a qual se aplica, desmistifica-se a ilusão liberal de homogeneização da cultura e universalização do conhecimento. Paulo Freire pensava desta forma e a sua pedagogia oferece suporte para uma interpretação desta natureza.

Ora, a neutralidade do modelo educacional liberal escolanovista ficava disfarçada numa ideologia que favorecia os interesses dominantes. Portanto, Paulo Freire distanciou-se do escolanovismo por seus princípios serem opostos, embora tenha reconhecido nos liberais uma força na luta contra a presença das oligarquias no poder que dirigia o país.

O problema é que a própria democracia liberal estava permitindo o aprofundamento e o reforço de uma série de problemas como o individualismo, o desenraizamento, a alienação, a homogeneização cultural, a massificação, etc., que são categorias e conceitos que estão no horizonte crítico freireano para explicar que o desprezo à identidade cultural conflui para a despolitização. A cultura, nesse caso, é um elemento fundamental e necessário para a vida social, no sentido de promover a participação plena na vida pública.

Segundo Francisco Weffort (2008, p. 06), no prefácio ao livro de Freire “Educação como prática da liberdade”, é “necessário assinalar que esta concepção essencialmente democrática de educação pouco tem a ver com o formalismo liberal. As fontes do pensamento de Paulo Freire – e sobretudo sua prática – nos dizem de uma visão totalmente distinta das concepções abstratas do liberalismo”.

Os conceitos de liberdade e igualdade são pensados formal e abstratamente no interior do liberalismo, enquanto Freire percebeu que eles deveriam funcionar no mundo concreto e fazer parte da vida das pessoas, por isso, educar tinha um significado muito diverso quando inscrito numa pedagogia da decisão, estando voltado necessariamente para a formação da responsabilidade social. Todo o sentido político da educação se radicaliza quando há a intenção de educar para a democracia a fim de criar uma cultura política consciente.

Enfim, a evidência de traços do ideal comunitarista em Paulo Freire, pela defesa que faz da cultura e da Educação Popular, coloca-o em posição oposta ao liberalismo. Então, interpretamos o pensamento do autor à luz de uma Teoria Social contemporânea – o comunitarismo - e tiramos as consequências desta interpretação para a Educação Popular. Vimos que o modelo de Educação Popular de Freire preconizava um perfil de educador em estreita

relação com os processos identitários dos diferentes grupos socioculturais, considerando especificidades e particularidades no ato de educar para a vida pública. Tal fato nos permitiu vislumbrar as contradições no processo educativo formal de vertente liberal.

Inicialmente, partimos da hipótese de que havia uma incompatibilidade entre o perfil de educador freireano com o ato de educar conforme o modelo liberal. Evidenciamos, durante a pesquisa, que tal incompatibilidade decorria do choque entre duas perspectivas de teoria social: o comunitarismo e o liberalismo. Assim, o fulcro da discussão foi situar o pensamento freireano nesse embate teórico. Ambas as perspectivas estão em evidência na Filosofia Política contemporânea e mostram-se conflituosas, embora possam fornecer subsídios essenciais para uma análise da própria democracia brasileira.

Historicamente, a perspectiva liberal conquistou a sua hegemonia no campo educacional, de forma que o processo de formação escolar se desvinculou da vida política, social e cultural, primando por conteúdos neutros de formação universal, ministrados por profissionais com perfil técnico, visando apenas um processo de homogeneização para fins de controle social.

Assim, a estrutura formal da educação tem enfatizado em demasia os problemas pedagógicos, relegando a um segundo plano os problemas decorrentes das condições sociais, políticas e econômicas historicamente constituídas, que se manifestam no interior da própria escola das mais diferentes formas. A democracia participativa que se defende nesta tese, depende da formação política, que necessariamente começa na escola.

A despeito do modelo de democracia liberal ser hegemônico no Brasil, Paulo Freire parecia pensar num modelo diferente de educação para a vida pública, considerando que o liberal, por ser formal, tornava os conceitos de liberdade e igualdade abstratos, desprezando os aspectos socioculturais no próprio ato de educar, produzindo alguns fenômenos que assolavam o país e, até hoje, contribuem somente para o fortalecimento do capitalismo, como os processos de massificação, alienação, desenraizamento e homogeneização das culturas, fatores que interferem na identidade dos sujeitos e, por conseguinte, na sua participação consciente na vida pública. Contrariamente, o modelo de democracia participativa, por sua vez, pressupõe a participação ativa e em condições concretas de existência.

O problema da democracia liberal é que a sua ideologia de igualdade formal e de participação total se constituem em abstrações que só reforçam a homogeneização social, produzindo o fenômeno do desenraizamento dos indivíduos de suas origens socioculturais sem, no entanto, eliminar por completo a sua identidade. Uma vez destituído de suas raízes, homogeneizado e atomizado, mas dotado de uma liberdade absoluta vazia e sem um foco de identidade com a sociedade, o indivíduo pode ter a sua participação na vida pública

comprometida. Ao mesmo tempo estar dotado de resquícios de uma racionalidade que conflui para a sua cultura e não encontra respaldo na vida prática. Esse é o problema da homogeneização cultural: as diferenças são vistas com desconfiança. O liberalismo brasileiro nunca reconheceu as diferenças e o projeto de homogeneização que massifica está em curso, produzindo mal estar e contradições.

Uma sociedade esvaziada de significados concretos, sobretudo, de participação, igualdade e liberdade, elimina das subjetividades a noção de finalidade (noção teleológica), fazendo com que os indivíduos nada tenham a construir juntos.

O contexto social e político vivenciado por Freire, sobretudo o período que vai do final dos anos de 1950 e 1960, já apontava para uma indignação com a pobreza de crítica da educação em relação aos problemas históricos e sociais do Brasil. A cultura do silêncio convivía contraditoriamente com a democracia.

A tese aponta para as contradições e sugere que a Educação Popular carece de um modelo educativo que fortaleça as bases da soberania popular e gere resistência contra o individualismo. Verificamos na pedagogia de Paulo Freire uma possibilidade de desenvolvimento na educação de um modelo de democracia participativa que pressupõe a participação ativa e em condições concretas de existência.

O caminho possível para uma democracia participativa se mostra a partir do comunitarismo. Freire apresenta uma perspectiva de educação que supõe um princípio de politicidade que contribui para vivência prática da democracia, porque defende o diálogo como essência de toda educação. A sua proposta de alfabetização política, originada do estímulo à leitura do mundo e do aprendizado em comunhão, está inserida no contexto da cultura e não do indivíduo atomizado. O autor Freire defende a democratização fundamental da cultura como processo de autoformação, em meio aos diálogos contextualizados e compartilhados comunitariamente.

Se a instituição “escola” participa da vida do indivíduo, desde a mais tenra idade, como proponente de uma consecução dos fins, qual é o papel da educação diante de tal estado de coisas? Qual postura o educador deve adotar para tornar o ato educativo culturalmente significativo, transformador da realidade e proponente da autorrealização e do bem comum? Como precisa ser a educação que estimula a superação da contradição entre opressores e oprimidos? Dentre as várias respostas possíveis, a pedagogia freireana constitui uma possibilidade relevante, desde que atualizada conforme os princípios do comunitarismo.

O objetivo principal desta tese foi fazer uma interpretação do modelo de Educação Popular freireano sob a ótica do comunitarismo, uma Teoria Social que se fundamenta pela

defesa da cultura como base para a organização social. Da mesma forma, procuramos mostrar que Paulo Freire é um pensador comunitarista. Trata-se de um trabalho bibliográfico que procura interpretar e atualizar o pensamento freireano conforme estes pressupostos específicos, com o apoio teórico dos livros do filósofo canadense Charles Taylor, intitulado “Hegel e a sociedade moderna”, e do filósofo escocês Alasdair MacIntyre, intitulado “Depois da virtude” (principalmente), dos quais nos apropriamos para obter as bases conceituais do comunitarismo.

Há uma ideia comum nas teorias de Taylor e MacIntyre que é evidente nos trabalhos de Paulo Freire, a saber, a ideia de uma natureza humana essencial, fator que nos permite estabelecer um vínculo entre os autores, bem como o trânsito de um autor para o outro. Dois dos principais livros de Paulo Freire, “Pedagogia do oprimido” e “Educação como prática da liberdade”, dentre outros, forneceram as bases para essa interpretação e análise, já que neles o autor expõe uma concepção de homem que possui uma natureza essencial com a vocação para a liberdade diante de sua condição de “ser inacabado”.

Entendemos que o modelo de Educação Popular freireano pode se apresentar como importante ferramenta política no fortalecimento da soberania popular ao defender e estimular a organização da sociedade civil a partir da identidade sociocultural das comunidades, identificadas aqui como “comunidades parciais” (na terminologia de Taylor).

Seria possível formar os indivíduos conforme os pressupostos de sua comunidade parcial, ou seja, politizá-los para atuar na vida pública, segundo a identidade coletiva da cultura a qual pertencem ou conforme os interesses do seu grupo social (classe, gênero, étnico-racial, etc.)?

A pedagogia freireana, sob o enfoque comunitarista, permite-nos vislumbrar outras possibilidades acerca dos fundamentos da Educação Popular que podem influenciar as políticas públicas no compromisso político de formar os indivíduos conforme o contexto e com parâmetros socioculturais em confluência com as necessidades reais, dentro de uma variada gama de interesses das comunidades e da sociedade civil organizada.

A principal lacuna teórica que esta tese pode preencher é a contextualização de Paulo Freire junto a uma postura política que se afasta do liberalismo e daqueles pressupostos da Escola Nova, com os quais se associa o autor. Vemos Freire como um progressista, mas não como um liberal. Nesse esteio, há que se evidenciar a possibilidade de outros debates sobre Educação Popular e sobre o compromisso político dos educadores.

CAPÍTULO I

O Liberalismo na História da Educação Brasileira

1.1. Liberalismo e educação na República Velha: elitismo e exclusão social

Em 15 de novembro de 1889, um golpe militar colocou fim ao período monárquico em curso desde o descobrimento do Brasil e, conforme o Decreto nº. 1, proclamou a República Federativa e transformou as províncias em Estados Unidos do Brasil sob a égide de um Governo Provisório. O golpe teve o apoio da sociedade civil representada pelos grupos dominantes que perfaziam as várias oligarquias rurais do país.

Em crise, o sistema colonial já vinha sofrendo com os efeitos da expansão mundial do capitalismo a partir de um novo sistema de dominação internacional: o imperialismo. Assim, uma vez livre do domínio colonial português, a jovem República passou a estreitar relações com o EUA¹, mudando a direção da dependência econômica, que antes era predominantemente inglesa. Na verdade, a “americanização” do Brasil começou pelo grande interesse dos republicanos no progresso da democracia, na industrialização e negação do colonialismo.

A despeito disso, economicamente, o Brasil republicano nasceu num contexto de subordinação econômica (CUNHA, 2007) e, diga-se de passagem, estava receptivo também para as influências culturais, tanto que no plano político e ideológico fez adaptações, uma espécie de transplante dos modelos vistos como bem sucedidos, - tanto de organização social quanto de funcionamento das instituições sociais existentes em sociedades consideradas modernas como a europeia e a norte-americana -, considerando as necessidades do momento, num esforço de atualização histórica.

Conforme Cunha (2007), o texto que deu origem à primeira Constituição do país, em 1891, foi “transplantado” da Constituição dos EUA, seguindo os princípios da democracia liberal, com forte matiz positivista e postulados que nitidamente separavam o campo jurídico do campo político.

Os positivistas, decerto, não eram assim tão admiradores da democracia norte-americana, mas os liberais, Rui Barbosa à frente, conseguiram copiar boa parte da Constituição, do nome (Estados Unidos do Brasil) e até mesmo a bandeira: o primeiro pavilhão brasileiro republicano era estrelado, com listras verdes e amarelas (CUNHA, 2007, p. 143).

Analisando criticamente as possibilidades, naquele momento, poder-se-ia ter promovido um processo de maior participação popular na vida pública, já que não foram raros os discursos

¹ “No plano das relações internacionais, sucessivos tratados comerciais e políticos reconheciam, legitimavam e ampliavam a hegemonia norte-americana na economia brasileira” (Cunha, 2007, p. 143).

que conclamavam o “poder do povo” como força da nação. A despeito disso, o Congresso Constituinte Republicano, em vigor entre os anos de 1890 e 1891, apenas “ampliou um pouco os direitos políticos e omitiu-se ante (ou mesmo negou) os direitos sociais” (CURY, 2001, p. 79), pois estava sob a forte influência da representação liberal. A inexperiência democrática, até mesmo na organização social, fez o Brasil se tornar um receptor de diferentes influências tanto teóricas quanto práticas, aliado a um fator preponderante: a dependência econômica.

O primeiro equívoco de alguns intelectuais republicanos ao adotarem a perspectiva do transplante de modelos bem sucedidos e adaptá-los ao texto Constitucional foi desconsiderar as diferentes etapas históricas de formação social que o Brasil deveria passar para operacionalizar tais modelos, conforme características próprias do seu contexto (REIS FILHO, 1995). O segundo equívoco foi pensar que o país passaria pelos mesmos processos de formação histórica pelos quais passaram os países mais avançados, no que tange às leis do capitalismo para o desenvolvimento, como se tivéssemos uma raiz comum de formação. As interpretações eurocêntricas da formação social e histórica do Brasil têm origem nesses equívocos. Ao analisar o processo de formação histórica do Brasil, Florestan Fernandes (2008, p. 163) adverte que “várias condições internas, insuperáveis, deram um toque todo especial a todo o processo e o condenaram a um padrão histórico-social próprio”.

Dessa perspectiva, as reformas sociais que a Constituição deveria ter promovido não se concretizaram por inadequação com a realidade sociocultural brasileira, apenas privaram a maioria da população da participação na vida pública e da conquista dos direitos fundamentais.

Diante do caráter liberal que tomou conta de todas as esferas públicas, o objetivo dessa seção é mostrar de forma breve como a nova República se articulou para fortalecer o seu poder e disseminar os princípios democráticos, considerando a educação como um importante veículo dos seus valores. Portanto, temas como o transplante de modelos e a dependência econômica figuram, aqui, como pano de fundo para tratar a História da Educação.

Desde o início, observa-se que os republicanos instauraram um governo provisório e colocaram para funcionar a estrutura social, seguindo os preceitos da democracia representativa pelo processo eletivo para o fortalecimento do regime. Dessa forma, o fundamento da ação política repousaria na vontade popular pelo sufrágio universal, porém sob uma condição extremamente restritiva para a maioria da população, a saber, que os brasileiros dotados de direitos políticos deveriam saber ler e escrever e serem do sexo masculino, segundo decreto n.º. 06 de 19 de novembro de 1889.

Tal como destaca Cury (2001, p. 75):

A discussão do voto do analfabeto implicou na explicitação da exigência do saber ler e escrever como condição de se tornar eleitor. Pressupunha-se que as ‘primeiras letras’ seriam uma espécie de motor atrativo a fim de que o indivíduo se esforçasse por conquistar a sua individualidade. [...] O voto das mulheres ocupou, de modo significativo, alguns debates. Havia uma expectativa de ampliação dos direitos políticos, até mesmo por parte da pressão exercida por grupos de mulheres mobilizadas. Embora não se discriminasse no texto constitucional o voto como prerrogativa masculina, o que determinou a hegemonia de uma interpretação discriminatória foi o raciocínio de que ou a mulher é um ente privado por natureza ou ela já está representada pelo pai ou pelo marido.

Ora, a educação, na concepção liberal, era entendida como uma demanda individual e ancorada na lei do mais forte, típica influência do positivismo e do darwinismo social, justificando a postura de que bastava motivar para que os indivíduos buscassem por si mesmo as suas conquistas.

Outro fator considerado pelos liberais como importante para a operacionalização do Estado era a negação dos direitos políticos para as mulheres e para os analfabetos, seguindo os princípios do pragmatismo elitista do voto como prerrogativa masculina e como representação da capacidade individual. Esse contexto serviu aos interesses das oligarquias rurais, que aderiram ao ideal de que o esforço de cada indivíduo para conquistar seria a condição social desejada. Os republicanos de setores urbanos, para quem a restrição despertaria o interesse popular por se instruir, acreditavam na procura por escolas. Entretanto, os estudiosos da educação brasileira, como Jorge Nagle (1976), por exemplo, apontam para essa postura como “liberalismo negativo”, porque acabava por favorecer somente uma parcela da população: a elite.

A Constituição, por sua vez, não dava nenhum respaldo para a educação como dever do Estado, tanto que a obrigatoriedade e a gratuidade da instrução pública primária não foram contempladas pelos republicanos no texto. Cury (2001, p. 78) ressalta que a obrigatoriedade esbarrou na causa federalista e na ideia de autonomia dos Estados, culminando no “princípio liberal de que a individualidade é uma conquista progressiva do indivíduo que desenvolve progressiva e esforçadamente a sua *virtus*”. Em última instância, a lei do mais forte. Consequentemente, a demanda individual por educação diminuiria a importância da gratuidade.

Os liberais seguiram à risca a concepção positivista e cientificista de “ordem e progresso”, estampados na bandeira e na concepção de Estado na administração das instituições. Eles estabeleceram o ensino leigo, permitindo a liberdade de consciência como parte de um processo de modernização da instituição escola, um modelo cultuado pela elite cultural e inspirado, segundo Reis Filho (1995), na III República francesa. Havia ainda todo um caráter político atribuído à instrução popular, no sentido de ser um poderoso meio para melhorar as características da nação. A ideia que estava por trás é que quanto mais instruído um povo, mais

produtivo se torna, o que significava imprimir à educação um caráter progressista voltado para fomentar a riqueza.

Nesse sentido, a defesa do federalismo fazia sentido, pois deixava a cargo dos Estados autônomos a instrução pública. Durante os primeiros anos da República, merece destaque a reforma educacional promovida pelo Partido Republicano Paulista (PRP), que primou pela criação de toda a estrutura do ensino público no Estado de São Paulo, do jardim da infância ao ensino superior, servindo, tal estrutura, em pouco tempo, como modelo para as outras unidades da federação.

Num estudo de fundamental importância para a História da Educação, Casemiro dos Reis Filho² aborda o tema da reforma republicana no ensino público paulista no período de 1890 a 1896, apontando a importância da intervenção de cada Estado na criação e manutenção de escolas para disseminar e consolidar os valores democráticos.

Tal esforço estava preso à crença de que a escola enquanto veículo da educação popular seria, também, um instrumento de reforma política. Percebe-se que, nesse contexto, a educação ocupava uma posição de destaque para o fortalecimento dos princípios e valores republicanos, indicando a necessidade de fazer com que a massa participasse da democracia e o terreno da nova República fosse preenchido por ideais contrários à Monarquia, destituída em 1889. Diferentes matizes do pensamento republicano representavam seu antagonismo à Monarquia, procurando incompatibilizá-la com os militares incitando o amor próprio deles com “a noção nova do cidadão fardado ou do soldado-cidadão” (REIS FILHO, 1995, p.18); outros republicanos acreditavam que bastava ter o apoio do povo para manter a República consolidada.

A reforma feita na instrução pública paulista, segundo Reis Filho, procurou universalizar a educação primária como condição vital e indispensável para o progresso e o desenvolvimento, bem como um “dever” do Estado a sua oferta, tal como nos países progressistas da Europa e da América do Norte. Porém, a reforma paulista, embora considerasse uma prioridade a instituição do ensino primário, um Decreto de 12 de março de 1890 não exigiu nenhuma norma, apenas estipulou como princípio de dever. Além do que o princípio de dever esbarrou em muitos problemas práticos e/ou deficiências culturais e técnicas, como a ausência de polos de formação de professores, de método, de escolas, etc. Era necessário fazer uma reforma na Escola Normal e formar professores, científica e tecnicamente, para atuar na escola primária. “Professores mal sabem o que ensinam, sem método e sem recursos pedagógicos de qualquer espécie” (REIS

² REIS FILHO, Casemiro dos. *A Educação e a ilusão liberal: origens da escola pública paulista*. Campinas/SP: autores associados, 1995.

FILHO, 1995, p. 51). Todas as reformas anteriores fracassaram devido a esses mesmos problemas práticos.

Com vistas nos fracassos históricos e problemas práticos atualizados, o decreto citado permitiu a criação das escolas-modelo para incitar a prática docente seguindo o método intuitivo³, predominando um intelectualismo de base biológica naturalista. O modelo de ciência adotado era o positivista⁴, cujo método das ciências naturais orientava a sistematização do conhecimento em todas as áreas. Coerente com esse modelo, os currículos escolares priorizaram as disciplinas com os fins utilitários das ciências positivas. A reforma no ensino seguia o pressuposto de que as nações que foram educadas dessa forma atingiram grande progresso. Então, uma vez norteando o ensino dessa maneira, ter-se-ia a solução para todos os males. O Estado de São Paulo tomou a iniciativa de construir e manter as escolas.

A figura do professor passou a ser valorizada, pois era visto como o operário de um edifício bem específico: a democracia, crença de que a educação produz a transformação social. Os prédios escolares eram monumentos arquitetônicos, reafirmando a grandeza da instrução pública (BUFFA; PINTO, 2002).

Naquele momento, qualquer reforma na instrução estava sujeita à legislação e o modelo que se impunha ainda estava pautado no transplante cultural. “No Brasil há toda uma tradição do uso da legislação como instrumento de transplante de instituições educacionais” (REIS FILHO, 1995, p. 46). Havia a crença de que um povo de origem colonizada não possuía modos peculiares de vida elaborados historicamente. Assim, a educação dispensada ao povo, quando houve, tinha a inspiração humanista europeia, desconsiderando toda a realidade existente. Na verdade, consistia num esforço de integração do Brasil à civilização ocidental a partir de uma educação pensada por uma elite intelectual que não tolerava a realidade social vista e vivida no país. Tal realidade precisava ser mudada e/ou adaptada aos preceitos da vida moderna, tanto que as reformas na educação brasileira apresentavam uma diversidade de inspirações, certos sincretismos e convicções particulares que os intelectuais brasileiros colocavam em pauta no sentido de produzir uma “educação comparada” (com países mais adiantados) para concretizar a proposta.

³ Tal método se difundiu na Europa e EUA, durante o século XIX, graças aos discípulos de Pestalozzi. Pautava-se no empirismo e privilegiava a observação e a percepção sensível do aluno, depois, completado pela linguagem, isto é, pela instrução oral, para sistematizar o conhecimento. Uma vez aplicado ao ensino, tinha duas fases: 1) observação (uso dos sentidos); 2) abstração (explicação dos fenômenos), mas respeitando a capacidade do aluno e sua idade (REIS FILHO, 1995).

⁴ A crença de que o conhecimento científico era ideal para formar o cidadão completo tinha respaldo no pensamento de Augusto Comte e Herbert Spencer.

No plano econômico, o Brasil consolidou um modelo agrário exportador que interferia profundamente nos rumos do progresso do país, se comparado com o que almejavam os liberais, fazendo com que os modelos estrangeiros (em fase adiantada do capitalismo industrial) fossem antecipadores e, muitas vezes, inadequados à realidade brasileira como um todo. Assim,

naquelas regiões brasileiras em que a acumulação de capital se iniciava, embora de modo incipiente, como no caso de São Paulo, as inovações aos poucos iam encontrando suporte socioeconômico para se concretizar. As outras regiões fechavam-se dentro de seu próprio atraso, marginalizando-se pelo processo de modernização (REIS FILHO, 1995, p. 214-215).

Diante dessa perspectiva, o plano econômico, visivelmente interferia no educacional, já que a maioria dos Estados era economicamente marginal e a ausência da União representou sérios problemas para a educação, mas também esbarrou em outros tantos problemas de ordem organizacional e estrutural. Aos poucos os discursos exaltados sobre a instrução popular como peça chave para a manutenção da democracia, bem como para o desenvolvimento e progresso da nação, começaram a esbarrar nos interesses políticos e econômicos das oligarquias. Notadamente, começava a se delinear uma incomensurabilidade de valores entre os liberais e as oligarquias rurais.

Mesmo com vistas nos valores democráticos, as concepções que orientavam a estrutura escolar paulista foram desastrosas: “o rigoroso sistema de exames procurava, por sua vez, assegurar a seleção dos mais capazes” (REIS FILHO, 1995, p. 205). Assim a escola, além de não se destinar a todos, excluía os que a frequentavam pelos altos índices de repetência e evasão. A ideia de que a educação popular tinha de atingir certo padrão cultural de sociedade urbana não permitia a consolidação da instrução pública e nem dos ideais republicanos devido à luta de interesses políticos relacionados aos rumos da economia no país, predominantemente agrária. Pode-se afirmar, portanto, que as iniciativas e as ações não atingiram as necessidades da população nem em quantidade e nem em qualidade de ensino. Nesse sentido, esse direito social - a educação - fez parte de um liberalismo excludente e nada democrático, sobretudo, durante as duas primeiras décadas da República.

Somente em 1925 começaram os trabalhos de revisão Constitucional e, na educação, o debate girava em torno da intervenção da União nos Estados, mas os opositoristas, principalmente os que defendiam o federalismo, diziam que o ensino fundamental não era da competência federal. Segundo Cury (2001), alguns republicanos que se opunham à ideia de obrigatoriedade argumentavam que se deveria combater o analfabetismo, mas que cada Estado fosse responsável pela instrução do povo, apontando ora para o problema da extensão territorial do país, ora para o mais grave deles - o da União não ter meios de garantir esse dever, quando

colocado como princípio Constitucional. Muitos defendiam que os Estados tinham mais capacidade administrativa do que a União.

Os partidários da centralização do ensino, por sua vez, atribuíam à União e aos Estados o dever de criar uma “substância nacional” pela educação, argumentando que os confinamentos regionais não poderiam “fazer” brasileiros, mas sertanejos e litorâneos, sulistas e nordestinos, gaúchos e mineiros. A proposta era que os Estados federados continuassem exercendo sua autonomia, mas sob uma orientação nacional da União, como “ente suprarregional” (CURY, 2001). Caberia à União formar a mentalidade nacional e promover o desenvolvimento econômico ao superar o círculo vicioso do analfabetismo. Ter-se-ia que investir no capital humano como capacidade produtora. O argumento da manutenção econômica se fazia relevante nas discussões, já que São Paulo era o Estado mais capitalizado, mais urbanizado e industrializado e poderia obter meios para efetuar a empreitada, mas muitos outros Estados da federação estariam entregues a impotência.

Em 1926, a Emenda Constitucional legitimou a intervenção da União nos Estados que rompeu com a ortodoxia liberal da Constituição de 1891, obrigando a dominação oligárquica a compatibilizar-se com a noção de Estado mínimo de direitos. Porém, a formalização jurídica foi prorrogada para os anos de 1930. Aos poucos, as oligarquias interferiam na conjuntura, mostrando-se a favor do direito de posse e contra as ideologias nocivas ao seu ideário – o ‘coletivismo socialista’, por exemplo -, que davam direitos excessivos às massas. No revés, os liberais direcionavam o debate para a democracia e para um estado mínimo de direitos, que representava um pequeno ganho para as classes subalternas, mas com restrições para que não se comprometesse economicamente com a causa popular. Nota-se, também, que a luta das oligarquias rurais era para manter a sua hegemonia no poder, evitando em demasia o poder do capital industrial (defendido pelos liberais) e as ideologias socialistas, bem como controlar a democracia popular.

De acordo com Francisco Weffort (1980), as contradições são explícitas no modelo liberal praticado no Brasil e não poderia ser comparado ao Europeu. O estado liberal burguês europeu considerava a sua doutrina uma ferramenta para o exercício da liberdade e contra os privilégios econômicos de algumas classes cujas atividades representavam entraves ao desenvolvimento industrial. A coerência prevalece para legitimar a vida política e as relações econômicas de acordo com os princípios legais que regiam o Estado; a esfera jurídico-política e a econômica caminhavam juntas na defesa legal das relações entre homens livres. Tais relações se expressavam na produção; além disso, o trabalhador livre tinha também liberdade política.

Porém, diz o autor, não ocorreu o mesmo no Brasil, onde o liberalismo precisou assegurar a liberdade de comércio e a liberdade política, mas, ao mesmo tempo, criar mecanismos de restrição de participação popular, sob a pena de comprometer a estrutura de poder oligárquica e as relações de produção que eram pré-capitalistas. Para manter tal paradoxo foi preciso reconhecer apenas setores tradicionais como privilegiados para o exercício da legitimidade política, “condenando”, assim, a democracia no plano interno, mas no plano externo, diante dos países liberais, adotava-se a política do *laissez faire*. Quanto ao paradoxo, “a sua relação externa impõe-se aos produtores destes países um comportamento econômico segundo princípios liberais vigentes nos países imperialistas” (WEFFORT, 1980, p. 109), mas internamente a exclusão servia para a manutenção do poder. Assim, as velhas estruturas oligárquicas de poder foram se moldando à nova realidade conforme a situação.

Contudo, é necessário considerar que a passagem do sistema colonial para o capitalismo no país foi abrupta e sem as condições de formação de um mercado interno (devido à interferência das oligarquias agrárias) para gerar uma burguesia industrial capaz de dirigir social e economicamente os rumos da sociedade. Ao contrário, a hegemonia passou às mãos de uma burguesia agrária que manteve as velhas estruturas e continuou a exercer sua influência pela exportação de produtos primários.

Tão manifesta foi a capacidade das velhas estruturas persistir e de permeabilizar-se às novas forças sociais, tão consolidadas estiveram desde os últimos decênios do século passado até os primeiros deste, tal foi sua capacidade de, apesar de tudo, manter vivas certas tradições do período da Independência e, contraditoriamente, preservar também muito das relações sociais formadas no período colonial, que a chamada ‘sociedade tradicional’ pôde, paradoxalmente, fazer esquecer as condições de sua própria formação nos quadros do sistema capitalista internacional e apresentar-se como se aí estivesse desde sempre (WEFFORT, 1980, p. 84).

A despeito da inserção do Brasil no sistema capitalista internacional, essa burguesia agrária com estrutura oligárquica não podia ser comparada com uma burguesia industrial europeia, pois esta última passou pelo desenvolvimento de um mercado capitalista interno e permitiu o crescimento de uma classe proletária, etc., estando em constante disputa por hegemonia e manutenção de seus interesses, enquanto a agrária brasileira sempre se manteve hegemônica. A ordem oligárquica ruralista, enquanto poder hegemônico nas várias esferas sociais, não possuía interesse em mudanças na estrutura social. Da mesma forma, a ausência de uma burguesia industrial comprometeu a existência do Estado liberal burguês, porém o país manteve a sua plena existência como Estado-Nação e adotou os princípios liberais, tornando-se um Estado Liberal, embora com suas especificidades e paradoxos.

Segundo Florestan Fernandes (2008), um dos paradoxos está no fato de coexistirem uma ideologia liberal (na estrutura constitucional) com padrões de comportamento oligárquico, isto é,

conteúdos oligárquicos com formas “democráticas”, que se traduzem num liberalismo excludente. “Por fim, que tudo tivesse corrido às mil maravilhas, à democracia liberal são inerentes limitações fundamentais, que redundam na sua incapacidade de eliminar iniquidades sociais que são incompatíveis com a própria democracia” (FERNANDES, 2008, p. 167)

Entendemos que o paradoxo do liberalismo brasileiro gerou formas de resistência tanto em relação ao modelo democrático liberal, visto como estrangeirismo incapaz de resolver os problemas nacionais, quanto em relação aos entraves provocados pelas concepções agrárias das oligarquias rurais. A resposta ao paradoxo foi o fortalecimento de posições nacionalistas radicais. A próxima seção mostra as animosidades que permitiram o seu surgimento, fortalecimento e influência nos rumos da História da Educação brasileira.

1.2. Nacionalismo e educação nos anos de 1920: a homogeneização cultural

A Reforma Constituinte de 1925/26 foi favorável à intervenção da União na instrução pública dos Estados, mas permitiu às elites defender os seus privilégios frente aos princípios democráticos e frente às exigências da sociedade civil no cumprimento da legislação, fator que fez com que essa Reforma não figurasse como mudança concreta no campo da instrução pública no que tange à centralização pela União (CURY, 2001).

Houve um ganho real que, segundo Cury, foram nas discussões antecipadas em oito anos sobre o direito social à educação. Foram adiadas as mudanças para a Constituição de 1934. Entretanto, a Reforma de 1925/26 estabeleceu que o papel da União se fizesse, naquele primeiro momento, numa perspectiva que permitisse delinear a centralização do ensino numa escola nacionalmente coesa em torno de uma unidade pedagógica.

A unidade pedagógica teria por fim perfazer a unidade nacional. Estavam em curso, a partir de então, os princípios do escolanovismo. Segundo Nagle (1976), havia a crença de que a unidade nacional evitaria secções regionais e formas de educação oriundas de outras nações que, por ventura, pudessem ser prejudiciais ao âmbito da integração. Vale ressaltar que, a partir de 1917, diversas escolas estrangeiras foram fechadas no sul do país e, em 1918, o Governo Federal começou a substituir essas escolas por escolas primárias com feição nacionalizadora (NAGLE, 1976). Pensava-se na educação como uma forma de incorporar a heterogeneidade do povo brasileiro no caminho do progresso nacional e colocar o país como potência entre os países desenvolvidos.

O início dos anos de 1920 marcou a educação brasileira pelo entusiasmo pela escolarização e pelo otimismo pedagógico, uma vez que o desenvolvimento industrial e urbano criou a expectativa de rompimento com a sociedade fechada, tipicamente agrária. A nova

sociedade urbana exigia “outros padrões de relações e de convivências humanas, imediatamente decorre a crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem, para que a escolarização tem um papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica” (NAGLE, 1976, p. 100). As transformações sociais e históricas estavam em curso e a educação precisava responder a esse momento de forma adequada.

O objetivo desta seção é mostrar como algumas exigências do nacionalismo foram incorporadas ao ideário liberal por intermédio da educação e o princípio da homogeneização cultural a partir do escolanovismo.

Proliferavam-se pelo país os movimentos nacionalistas, principalmente, no campo da educação, cujos materiais didáticos veiculavam forte conteúdo patriótico para combater a falta de aspirações e a decadência moral unida aos costumes imigrantes que ameaçavam tomar o lugar dos nacionais e estrangeirizar o Brasil. Além da educação, o serviço militar acabou tendo a importante função de propagar nas campanhas nacionalistas⁵ a disciplina, a ordem, a higiene, o nivelamento das classes etc., e, enfim, a integração nacional. Diz Nagle (1976, p. 44) que disso tudo “a consequência mais significativa foi o desencadeamento do processo de nacionalização da escola primária [...]”, bem como de discussões acerca da centralização da instrução pública pela União. O conteúdo patriótico foi o fundamento do nacionalismo nas escolas, que começou a sofrer transformações a partir de 1910, quando o teor sentimental e idealista deu lugar ao conhecimento sobre o Brasil e sobre o povo brasileiro, destacando-se as disciplinas de História do Brasil, Geografia e Instrução Cívica.

O autor menciona algumas vertentes nacionalistas que tiveram relevância no tocante às efervescentes discussões em torno da educação naquele momento: “a ‘militarista’, da Liga de Defesa Nacional’, a ‘liberal’, das Ligas Nacionalistas e a ‘autoritária’ do grupo de Brazílea, da Propaganda Nativista e da Ação Social Nacionalista” (NAGLE, 1976, p. 54), estas últimas se fazendo presentes nacionalmente, também, via publicações. Aos grupos nacionalistas se une a vertente católica, expondo os seus interesses na educação; os católicos tentaram incluir “emendas religiosas” na educação quando houve a Reforma Constitucional de 1925/26, mas foram impedidos pelo argumento de que a educação, enquanto dever do Estado e financiado com o dinheiro público, deve ser leiga e neutra (CURY, 2001).

Em todas as vertentes do nacionalismo (liberal, militarista, religioso, etc.) havia alguns elementos comuns de defesa da educação que serviram, sobretudo, para higienizar,

⁵ A “Liga de defesa nacional”, fundada em 1916, foi uma das precursoras destes movimentos, que ganharam força após a Primeira Guerra Mundial; havia muitos perigos externos e o Brasil poderia ser uma vítima (NAGLE, 1976).

homogeneizar e eliminar a chaga do analfabetismo, a sujeira, a “anarquia”⁶, a incultura e a ignorância popular. O que mais incomodava os nacionalistas de todas as vertentes era o que fazer com os libertos de 1888 que perambulavam pelas cidades.

Os escravos libertos não configuravam a identidade desejada para o povo brasileiro. Foram libertados, ignorados e excluídos de qualquer forma de vida social e quando se fala em nacionalismo, principalmente, aquele com conteúdo mais sentimental de exaltação patriótica e de valorização do trabalho, logo apareciam os problemas de cunho racial. Além disso, segundo Sodré (1990), o trabalhador nacional só era utilizado para os trabalhos mais rudes, como desbravamento e desmatamento. A imigração, nesse aspecto, além de substituir a força de trabalho escravo, tinha a missão de branquear o país.

A forma como o escravismo foi liquidado, de maneira a atender precipuamente os interesses da classe dominante, teve como consequência nefasta a enorme dificuldade do mercado de trabalho estreito do tempo para absorver os 700.000 libertos, isto é, desempregados, que não dispunham de qualquer aptidão para outra forma de trabalho que não a de arar e colher e que, entretanto, enfrentava o problema do acesso à terra, que lhes era vedado pelas condições que regulavam a propriedade dela. Daí a massa imensa de vagabundos – no sentido de anjeiros – que percorre as estradas, gravita para a periferia das áreas urbanas e permanece sem trabalho, e daí a ideia, peculiar a uma sociedade de classes, de que eles, e particularmente aqueles rotulados pela cor, tinham aversão do trabalho como condição genética. Esse preconceito fez parte da trágica ideologia de uma classe que situava o trabalho físico como aviltante e que veria, desde os fins do século XIX, a ‘arianização’ da massa de trabalho como condição imprescindível do progresso do país. (SODRÉ, 1990, p. 111).

A imagem do negro e do mestiço maculava a assepsia aristocrático-burguesa dos republicanos e representava sérios obstáculos à ordem e ao progresso. Por outro lado, a miséria e a pobreza foram vistas como vagabundagem e, estas, por sua vez, como fontes de criminalidade, vícios e doenças que precisavam ser combatidas por uma política de eugenia (MARQUES, 1994). A imigração foi uma saída encontrada para suprir a força de trabalho assalariado, mas com a “missão” de branquear a raça⁷. Porém, a República instituída pouco tinha a oferecer para os imigrantes e estes logo começaram a resistir e expor concepções políticas indesejáveis, como o anarquismo e o socialismo, cujos reflexos se faziam presentes na educação nas colônias. Eram concepções que geravam focos de luta e resistência contra as condições de expropriação do trabalhador (CARVALHO, 1989).

⁶ Não se refere à desordem, mas à doutrina anarquista trazida pelos europeus (italianos e espanhóis) e que se mostrou capaz de resistência na organização dos operários frente à exploração e às condições degradantes de trabalho, além de sua importante contribuição nas lutas sociais e políticas.

⁷ A política da eugenia adotada no país, na época, segundo Marques (1994), tinha como objetivo aumentar a resistência biológica, a aptidão intelectual e a disposição para o trabalho pela prática de aperfeiçoamento da raça (de inspiração evolucionista) como forma de controle da população. Raça e cultura são os objetos de interesse dos estudos eugênicos, que encontraram campo fértil entre os intelectuais brasileiros do período republicano.

Para os nacionalistas autoritários, por sua vez, o remédio para toda a desordem era o ensino, isto é, a criação de campanhas de regeneração nacional pela educação, uma espécie de higiene aliada à educação. O *Club* dos Bandeirantes do Brasil, por exemplo, uma organização de inspiração militar, arregimentava nacionalistas autoritários, inclusive de filiação católica, e defendia um projeto de defesa nacional aliado à educação. Em publicações da revista “A Bandeira”, no período de 1927 a 1929, eles se referem a milhares de brasileiros como analfabetos que vegetavam e consumiam a força do organismo nacional – eram vistos como um “peso morto” (CARVALHO, 1989). O ideal destes nacionalistas era estruturar esquemas rígidos de controle social e formas de dinamização da economia industrial para incorporar os ociosos. Nesse período surgiram os chamados reformadores nacionalistas que acreditavam na educação como instrumento de controle e de regeneração da população brasileira. Tal como se evidencia

em agências estatais, em associações profissionais, proliferam reformadores sociais que, com o concurso de suas técnicas, põem a funcionar tais dispositivos. Médicos, higienistas, engenheiros sanitaristas e educadores nelas formulam e acionam saberes, propondo-se como colaboradores eficientes na invenção e no aprimoramento de dispositivos de dominação. A ênfase na educação como instrumento de controle. (CARVALHO, 1988, p. 07).

As reformas almejadas no período não tinham em vista “a despolitização do campo educacional”, pelo contrário, “os argumentos mobilizados não eram pedagógicos mas políticos” (1988, p. 07), formulados por diferentes profissionais especialistas que não eram educadores e certamente, acabaram interferindo nos interesses do movimento escolanovista. A modernização das escolas se apoiava em projetos de controle social para evitar a “anarquia” e o uso da força para suprimir a liberdade e implantar o hábito do trabalho metódico, além de combater as ideologias políticas indesejadas trazidas pelos imigrantes.

A preocupação em geral era com o “homem brasileiro” e a sua representação numa sociedade que se industrializava e modernizava. Quem é o povo brasileiro? O homem do campo, o negro, o indígena, o caboclo, o mestiço, o migrante e, depois do estímulo à imigração, os estrangeiros de várias nacionalidades. Para os nacionalistas liberais, diante das diferenças, “faz sentido, pois, a defesa da escola única, universal, pois o mercado tendia à homogeneização (sem que isto significasse o desaparecimento do heterogêneo) no processo de produção a partir de centros urbanos já bem enucleados pela industrialização” (CURY, 2001, p. 101).

Conforme Carvalho (1989), para enfrentar os problemas agudos de pobreza e miséria dessa massa heterogênea sem modos, os nacionalista defendiam formas de homogeneizar a cultura, universalizando-a, investindo na educação e estimulando um processo de regeneração da cultura pela educação.

A cidade de São Paulo, nos anos 1920, chegou a ter seiscentos mil habitantes e a riqueza da cafeicultura permitiu que fosse a metrópole mais moderna do país, com iluminação pública, transporte ferroviário, palacetes, etc., como uma cidade europeia urbanizada e capitalizada. A perspectiva para se manter essa imagem perfeita, diz Marques (1994), dependia da disciplina, da normalidade e da racionalidade, pondo fim aos vagabundos que perambulavam pelas ruas da cidade, bem como eliminando os casarões que serviam de cortiços, que eram aglomerados de pessoas - geralmente, operários imigrantes -, que compartilhavam vícios e doenças. “Os dois terços da população pobre que neles habitavam deveriam deslocar-se para outros locais, de tal modo que a pobreza urbana se mantivesse afastada e, se possível, oculta” (MARQUES, 1994, p. 25).

Os problemas da higiene e da disciplina encontraram solução na construção das vilas operárias urbanizadas junto às próprias fábricas e longe do centro aristocrático; e a educação teve um importante papel de promover o mínimo de racionalidade com normas para regular a vida social entre essas populações. Dessa perspectiva, os padrões de ensino precisavam ser pensados a partir das condições do homem brasileiro. Porém, diz Nagle (1976), sob a ótica da cultura das instituições escolares com o programa de formação da mentalidade nacional e dos ideais republicanos⁸, possibilidade que poderia se realizar com o surgimento dos educadores profissionais.

O surgimento destes educadores coincidiu com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE)⁹, em 1924, que permitiu a institucionalização das discussões dos problemas educacionais em três importantes “Conferências Nacionais de Educação”, respectivamente em 1927 (em Curitiba), 1928 (em Belo Horizonte) e 1929 (em São Paulo), além de publicações, cursos, palestras, reuniões, semanas de educação, etc. Esses eventos formavam comissões para discutir os problemas do ensino primário, do ensino secundário, do ensino profissional e do ensino superior, orientando a formulação de diretrizes para os diferentes níveis (CARVALHO, 1988).

Segundo Nagle (1976), a educação passou a ser tratada de uma perspectiva técnica pelos profissionais da educação, já que, até então, os assuntos educacionais eram tratados por homens públicos e intelectuais de diversas áreas do conhecimento (como vimos, até por nacionalistas

⁸ Os primeiros vinte anos da República causaram desânimo e desilusão nos republicanos e nos intelectuais brasileiros, sobretudo devido às condições sociais e históricas do período, que obstruíam o caminho para a transformação do Brasil em país civilizado.

⁹ De acordo com Carvalho (1988), que contesta o trabalho meramente técnico desta entidade, o grupo católico obteve o controle da ABE em 1928, mas, após a Revolução de 1930, houve a entrada gradativa dos “Pioneiros da Educação Nova”. Nas Conferências da entidade o tema para o qual confluíam os grupos em discórdia era a “organização do trabalho”, que tornava relevante e fundamental as prerrogativas da educação como medida de racionalização do trabalho escolar, frequentemente presentes no modelo fabril.

especuladores), conferindo-lhes um aspecto mais político e sob a influência de diferentes orientações ideológicas. Naquele momento, aos educadores profissionais caberia o trabalho exclusivo dedicado às formulações pedagógicas, embora o domínio especializado acabasse por afastar a educação dos problemas de outras ordens. Nesse sentido, a tese de Nagle é de que o campo educacional se despolitizou.

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico dos anos de 1920 floresceram até 1930 com amplas discussões sistemáticas, planejamentos e execuções de reformas dos Governos Estaduais e Federal na instrução pública. Estes apresentaram a característica não somente de combater o analfabetismo, mas de centrar a atenção na universalização da escola primária, embora, em 1922, pesasse sobre “a nação uma quota de 80% de analfabetos” (NAGLE, 1976, p. 112), conforme estimativas da época. Acreditava-se, inclusive, que o analfabetismo era a causa da instabilidade na organização social, mas era preciso primeiro oferecer formação e cultura para as crianças, ou aliar as duas coisas, isto é, combater o analfabetismo entre os adultos e educar as crianças.

Havia a crença, então, que somente a educação técnico-profissional poderia ter tanta importância quanto à primária; ambas foram vistas como alavancas do progresso e da prosperidade nacional. A relação tecida entre a cultura técnica e a capacidade produtiva se reforçou pela ideia de que era necessário fornecer aos homens os instrumentos práticos para transformar a natureza. O grande problema da nacionalidade frente aos entraves para o progresso estava na falta de escolas práticas.

Entretanto, enquanto os Estados centravam a sua atenção na escola primária e no ensino técnico-profissional, o Governo Federal moderava as alterações no ensino secundário e no ensino superior, defendidos como necessários para a formação dos quadros da elite. “Para os contemporâneos de Caetano de Campos, a escola instituída se exibiria como demarcação de dois universos – o dos cidadãos e o dos sub-homens – funcionando como dispositivo de produção/reprodução da dominação social” (CARVALHO, 1989, p. 38).

Nagle (1976) afirma que na prática, de fato, houve pouca alteração no ensino oferecido para a elite, embora mais ênfase se tenha dado ao ensino primário. O combate ao analfabetismo teve a iniciativa do ensino técnico e profissional voltado para atender exclusivamente as classes populares, os pobres e desvalidos, os órfãos abandonados, etc., isto é, “os necessitados da misericórdia pública”, como diz Nagle, que, na primeira década do século XX, era visto como uma forma de ensino assistencial de regeneração pelo trabalho.

A iniciativa dos republicanos paulistas, ainda em fins do século XIX, foi criar “escolas noturnas”, que funcionavam das 18 às 21h, com o objetivo de atender a educação de adultos,

maiores de dezesseis anos que não pudessem frequentar outras escolas; tais escolas tinham pretensões profissionalizantes e não de alfabetização e suas “criações eram justificadas por Cesário Mota Júnior, por ser urgente a necessidade de dar educação à população operária” (REIS FILHO, 1995, p. 140).

O decreto n.º. 7.566, de 1909, diz Nagle, obrigou a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices em cada uma das capitais dos Estados, destinada a ofertar o ensino primário profissionalizante gratuito e formar operários com qualificação e conhecimentos técnicos em oficinas de trabalho manual ou mecânico, além de adquirir os hábitos regulares do trabalho e afastá-los do ócio, dos vícios e dos crimes.

Na década de 1920, os resultados de comissões que investigaram essas escolas permitiram que fossem remodeladas, com a publicação de material didático específico e alteração curricular num curso de seis anos, de forma que “nos três primeiros anos se procedia à alfabetização, ao mesmo tempo em que eram ensinados os trabalhos manuais; nos três seguintes, os alunos se especializavam em trabalhos de madeira, metal e artes decorativas” (NAGLE, 1976, p. 166). Porém, somente em 1926 o Governo Federal interveio, por ocasião da Constituinte, com o objetivo de profissionalizar, unindo a técnica e a cultura no ensino profissional primário ofertado gratuitamente, sem perder o caráter assistencialista. A principal mudança foi que este ensino foi dividido em dois: elementar e complementar. O primeiro com duração de quatro anos (contando com disciplinas básicas e específicas, além de trabalhos práticos) e o segundo com duração de dois anos (aperfeiçoamento), somando seis anos de aprendizagem.

Na esteira da industrialização da escola, foram criados dois cursos noturnos para melhorar a capacidade produtiva dos operários: o primário e o de desenho. Dessa forma, o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico encontraram algum respaldo numa educação que primou pelo progresso ao preparar os operários para produzir de forma eficiente, na tentativa de tornar o Brasil competitivo economicamente. Nagle apenas adverte que a fórmula do preparo profissional não foi acompanhada pelo desenvolvimento estrutural, obstáculo que não poderia ser removido apenas com o entusiasmo.

Outro problema é que existia uma barreira entre os dois sistemas de ensino – o profissionalizante primário e o secundário -, os que cursavam o ensino profissional simplesmente não ascendiam ao secundário (formação humanista). Era uma barreira social em que de um lado ficava reservado o ensino humanista para a aristocracia, que via nas atividades práticas a indignidade, e de outro o profissional destinado ao homem prático que nada tem a oferecer além da força física e habilidades manuais.

Enfim, o esforço de remodelação das instituições escolares nos Estados durante a Primeira República foi restrito e seletivo, mas durante o seu último decênio – os anos 20 – a instrução pública foi palco de calorosos debates e discussões doutrinárias que interferiram no curso da História da Educação. Esses debates, embora doutrinários, provocaram na prática o “aparecimento de padrões de pensamento e de realização mais compreensivos, que passam a caracterizar os esforços para a reorganização da instrução pública” (NAGLE, 1976, p. 196).

Os aspectos doutrinários do nacionalismo vão ser gradualmente enquadrados no ideário republicano e no ideário democrático liberal sob os novos princípios sociais e políticos, além da educação ganhar um caráter estritamente pedagógico em que se supõe a gestação do escolanovismo. Este modelo pedagógico suplanta o político, reorientando os sistemas escolares estaduais para outro significado: o técnico. Os problemas escolares passaram a ser tratados de um ponto de vista técnico. Nagle comenta como as diferentes reformas estaduais (mineira, paulista, baiana, pernambucana, cearense e do Distrito Federal) representaram um movimento de reorganização da instrução pública e prepararam o caminho para o escolanovismo, ainda sob a influência do entusiasmo pela educação e do otimismo pedagógico. O autor mostra os problemas e as realizações alcançadas e como as escolas estavam respondendo à nova situação histórica; porém, fundamentalmente, a importância de sua apresentação está no denominador comum observado nas reformas: a relação entre a escola e a sociedade girando em torno de uma unidade pedagógica que objetivava produzir uma unidade nacional.

As reformas introduzidas pelos intelectuais da educação (Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, dentre outros) foram tecidas sob os vínculos idealizados e as aspirações a respeito da relação entre escola e sociedade, salientando o valor da escola para modelar a vida social do tempo em que se insere. O que parece se esclarecer é a consecução dos fins da educação no que tange a uma nova ordem intelectual, moral e social, já que a função da escola é educar a sociedade a partir da assimilação de seus processos, retificados, melhorados e (re)transmitidos, promovendo a socialização, a convivência e o preparo para o trabalho como ocorrem na vida comum, mas primando pelo formal (no sentido de modelagem-formação) do indivíduo.

Havia plena consciência dos republicanos liberais da relação estreita entre política e educação, relação necessária para formar o cidadão dentro dos princípios de igualdade de todos perante a lei e colocar o povo brasileiro no caminho da democracia formal. A escola passou a ser pensada como uma sociedade em escala menor, fator que minimizava o vão entre a instituição e o meio social pela instrução em prol do desenvolvimento social. Na verdade, a escola primária

começou a ser percebida, de fato, como instituição social, desempenhando um papel dessa mesma natureza na sociedade.

Da mesma forma, a criança passou a ser o foco privilegiado do processo, já que havia todo o cuidado com o seu desenvolvimento psicomotor, a partir de processos mecânicos, e seguindo as condições necessárias para a sua formação e amadurecimento humano. Como também, a criança passou a ser vista como criança e a educação a ter conhecimentos úteis à vida e entrar no mundo de seus interesses (lições da “vida ordinária” em conformidade com as experiências infantis), propostas essenciais para o novo modelo pedagógico na organização da escola primária.

A instrução pública dos anos de 1920 esbarrou numa série de problemas, a despeito de todas as discussões e debates efervescentes em torno de questões políticas e pedagógicas, sendo o principal deles a falta de estrutura e de organização decorrentes da falta de investimentos. O Brasil não era economicamente sustentável e investir num sistema educativo que universalizasse o ensino primário sob a responsabilidade da União significaria deixar de lado outros compromissos com a saúde, a segurança, obras públicas, etc. Nesse sentido, os Estados tomaram para si a responsabilidade e, vale destacar, a “solução” paulista para o problema (REIS FILHO, 1995), cujo seguimento no início da década de 1920, com a Reforma Sampaio Dória, a mais violentamente criticada de todas as reformas e, também, a mais incompreendida. Entretanto, foi a inspiração para outros Estados, como o Ceará, por exemplo.

O que nela mais impressiona é a capacidade do reformador para quebrar velhos padrões de pensamento e de realização, a fim de manter fidelidade a determinados princípios doutrinários, que formavam o núcleo da pregação da época; isto é, princípios de natureza democrática e republicana – reunidos ao novo ideário das correntes nacionalistas de pensamento – que apresentavam significativa compreensão da natureza política do processo de escolarização primária. (NAGLE, 1976, p. 210).

A Reforma Sampaio Dória é a que melhor representou o espírito liberal no final da Primeira República; a sua proposta de combate ao analfabetismo se acomodava ao recurso orçamentário possível do Estado, que era precário, mas suficiente para bancar um tipo de ensino “aligeirado” e simples para atender ao maior número de pessoas. Para o reformador a escolarização não poderia servir apenas a uma minoria privilegiada, pois feriria o princípio de igualdade democrática. O “aligeirado” e simples resultou na instrução pública num período condensado de dois anos para crianças de 9 a 10 anos, sendo obrigatória e gratuita neste período, e mediante pagamento caso fosse dada continuidade aos estudos. Dessa forma, mesmo que restrito, ficou garantido o dever do Estado na oferta de educação primária para todos e voltado para o combate ao analfabetismo.

De maneira geral, a educação dos anos de 1920 funcionou como campanha cívica e intensificação do processo de intervenção social dos Estados na instrução pública, mas malogrou por dois motivos, a saber, pela falta de uma estrutura física que permitisse atender a todos de forma igual e pela carência de profissionais especializados (NAGLE, 1976). O malogro educacional dos republicanos paulistas pode se generalizar para as outras regiões e também ganhar o sentido político, se assim quisermos. “Se, em termos de propostas e projetos, a obra educativa dos republicanos paulistas foi inovadora e significativa, em termos de realizações foi importante, porém insuficiente, não só em quantidade, devido à falta de vagas e de escolas, mas também em qualidade” (BUFFA; PINTO, 2002, p. 55).

Contudo, não há dúvidas de que as reformas na instrução pública representaram mudanças substanciais na educação, sobretudo porque preparou o terreno para o escolanovismo. No Brasil, o ideário escolanovista se instalou tardiamente e houve antes a propagação de ideias e debates em torno dos problemas educacionais, depois graduais mudanças institucionais que abarcaram tanto a estrutura quanto a organização das escolas em torno desse ideário.

A seção seguinte mostra como as escolas foram organizadas na década de 1930 com o fortalecimento do ideário liberal na educação.

1.3. O ideário escolanovista: a representação liberal na educação

Esta seção apresenta as principais características do escolanovismo brasileiro, conectadas com as tipicidades do contexto social e suas contradições. Pode-se afirmar que os primeiros anos da República não se mostraram propícios e receptivos para as grandes mudanças na instrução pública, isto é, para a introdução do ideário escolanovista no país. As velhas estruturas arcaicas das oligarquias nacionais não estavam dispostas a aceitar plenamente a democracia formal e os valores liberais, porque estes eram valores da vida urbana e de uma sociedade industrializada que representavam problemas para a manutenção de seu *status*. Além disso, havia algumas vertentes nacionalistas que se mostravam resistentes ao ideário liberal.

Somente na década de 1920 surgiram os primeiros educadores profissionais conhecedores desse ideário, dos problemas educacionais e da realidade nacional e foi neste período que se iniciaram as propostas que provocaram o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, preparando o caminho para o escolanovismo¹⁰. A instituição “escola” passou a ser encarada com

¹⁰ Historicamente, a dimensão universal da Escola Nova teve quatro etapas, que não se processaram no Brasil, embora o campo estivesse sendo preparado para o futuro: 1ª – 1889 a 1900 – surgiram as primeiras escolas novas frutos de algumas experiências na Europa; 2ª – 1900 a 1907 – o ideário se consolidou apoiado numa diversidade de

a perspectiva do profissionalismo, como um campo neutro politicamente que carecia de técnicas pedagógicas específicas para a sua organização e, nesse sentido, “com o otimismo se processa a substituição do modelo político por um outro de natureza ‘pedagógica’” (NAGLE, 1976, p. 287), uma espécie de pureza das instituições escolares em que devia prevalecer o técnico sobre o político no que tange aos problemas educacionais.

O ideário escolanovista era liberal e, no mundo, as suas primeiras iniciativas aconteceram em instituições privadas, ao contrário do caso brasileiro em que a presença reformista se fez primeiramente no ensino público e com intervenção estatal. No âmbito jurídico a crítica da Escola Nova brasileira, e ao mesmo tempo sua reivindicação, faz-se contra a pouca presença do Estado Republicano na oferta de ensino primário laico¹¹, neutro e universal. Os renovadores (como ficaram conhecidos os profissionais da educação) sempre exigiram maior presença da União nas diretrizes da instrução pública, embora procurando evitar o monopólio do Estado no ensino (ROCHA, 2001), fator que favoreceu sobremaneira a disseminação de escolas privadas.

Independentemente do público e do privado, Nagle (1976) diz que este ideário pregava a ruptura com a velha estrutura arcaica e repressiva da personalidade humana (típica da escola tradicional) –, tratando-se, portanto, de uma doutrina do não constrangimento e disseminação do princípio de liberdade nas várias esferas da vida. Embora não tenha conseguido romper completamente com as velhas estruturas tradicionais oligárquicas, no campo da educação a instrução escolar apontava justamente para a percepção de que era necessário educar a população para a vida social urbana e democrática numa sociedade que começava a se industrializar e a se capitalizar.

A ênfase desta proposta mostra a importância da relação entre educação e sociedade, desde a função política da escola até a sua função meramente social. Merece destaque a afirmação de Reis Filhos (1995, p. 08):

a História da Educação demonstra, ainda, que as crises educacionais, são antes crises gerais e globais do sistema social, pois ambos os processos, o da educação e o da sociedade, são sincrônicos. A ação educativa é, pois, também política. Não há procedimento educativo neutro: ou promove e incorpora as forças do desenvolvimento social ou freia e sustenta as forças de estagnação e retrocesso social.

Evidentemente, o ideário escolanovista mostrava a sua intenção progressista no tocante ao desenvolvimento social, constituindo-se em representação política contra a estrutura arcaica

correntes teórico-pedagógicas; 3ª – 1907 a 1918 – publicação de métodos; 4ª – 1918 em diante, ocorreram a difusão do método e das técnicas e a oficialização das ideias nas escolas (NAGLE, 1976).

¹¹ Na Constituinte de 1933/34, a Emenda nº. 1.845 apresentada pelos renovadores “sequer há menção ao caráter laico do ensino público, conforme seria de se esperar dada a postura doutrinária dos mesmos” (ROCHA, 2001, p. 131).

das oligarquias rurais. A defesa da neutralidade que faz no campo educacional segue os princípios do positivismo e do liberalismo, no sentido de primar pelo máximo de autonomia em relação à intervenção do Estado e das instituições religiosas, por exemplo. O liberalismo é um modelo político, que uma vez implantado nas instituições escolares, mesmo que com a intenção de lhes oferecer uma estruturação pedagógica neutra, entendemos que serviu a uma finalidade política representada, em última instância, por uma elite urbana que precisava manter o seu *status*. É o que se procura mostrar nesta seção.

Num primeiro momento, na década de 1920, o liberalismo teve de satisfazer as condições impostas pelas vertentes nacionalistas, mas sem perder as suas características, num segundo evidenciou-se como uma resposta possível para a instrução pública e, num terceiro momento, já na década de 1930, consolidou-se como proposta. As características do primeiro momento surgem com mais ênfase após a Primeira Guerra Mundial, quando os movimentos nacionalistas de diferentes tendências começaram a questionar a realidade brasileira e a fomentar debates ideológicos que influenciavam a política nacional em diversos âmbitos, incluindo a educação. Esse fator abriu caminho para que os movimentos renovadores nos Estados organizassem o modelo educacional a partir do ideário liberal, que foi gradualmente instaurado e institucionalizado a partir da década de 1930. Então, a primeira fase do escolanovismo brasileiro foi apenas de preparação e a segunda de difusão sistemática da nova pedagogia, considerando a expansão da literatura sobre o tema no país, juntamente com a consolidação do movimento liberal. “Na verdade, o escolanovismo representou, ortodoxamente, o liberalismo no setor da escolarização” (NAGLE, 1976, p. 242), que uma vez incorporado impregnou e remodelou as instituições educacionais do país.

O “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” fomentado pelos renovadores tinha um propósito prático, a saber, reformar o ensino direcionando-o para uma reestruturação social (condição política), mas segundo pressupostos de neutralidade no sentido de promover educação para todos, indistintamente, visando eliminar a promoção de qualquer fim particular ou privilégio de classe. Por ocasião do clima de desenvolvimento urbano e industrial, o ensino deveria ser a mola propulsora da prosperidade nacional e do bem estar social para todos, a começar pela qualificação da força de trabalho, base do progresso. Em termos educacionais, o “otimismo” estava expresso na difusão de um novo modelo pedagógico que negava o tradicional e o “entusiasmo” estava explícito, literalmente, na escola nova - cuja expressão veio a designar o movimento *escolanovista*.

Considerado em seu aspecto geral, e apresentando-se como uma verdadeira ‘revolução copernicana’ no campo da educação, o escolanovismo pretende deslocar o educando para o centro das reflexões escolares. Daí resultar em profunda

alteração dos padrões em que se sustentava a chamada ‘escola tradicional’: são novos valores e princípios a fundamentar a organização escolar, novos modos de relacionamento entre professor e alunos, novo significado das matérias ou disciplinas, novos métodos. Enfim, novo modelo. (NAGLE, 1976, p. 265).

A defesa de uma nova concepção de infância justificou um método pedagógico específico para a educação que valorizava a individualidade, base das ideias liberais; o método tinha na observação o princípio essencial do processo de ensino (influência positivista), já que observar as coisas e os fatos de forma orientada possibilitaria o despertar dos sentidos da criança, fator que exigiu dos programas escolares a elaboração de meios para se atingir este objetivo. A realidade seria o campo de experiências e as experiências adquiridas a realização do ensino.

Nesse sentido, diz Nagle, a diversificação curricular teve de permitir que as atividades promovessem o “desenvolvimento natural” e aos professores coube fornecer os meios para este desenvolvimento, sem constrangimentos ou antecipações da vida adulta. A criança tinha de ser colocada simplesmente em situações de experimentação e todo conteúdo deveria ser adequado à fase em que se encontrava no processo de desenvolvimento. A noção de “aprender fazendo” representou exatamente a forma como o método encarava as situações de ensino, no sentido de “aprender a aprender” e “aprender por si mesmo” tendo como medida a ação sobre o mundo.

Além da novidade pedagógica, os reformadores liberais teceram duras críticas à forma como a seletividade social estava presente no acesso à instrução, bem como ao caráter propedêutico do ensino e sua insípida inserção na realidade e na própria constituição da sociabilidade humana. Para eles, a defesa do homem como ser social, como indivíduo que no seu meio e entre os seus pares é livre e igual precisava ser respaldado pela universalização do ensino como condição mínima para a cidadania (NAGLE, 1976). A estatização do ensino parecia estar sendo evitada, mas naquele momento, o caso brasileiro exigia a intervenção do Estado em investimentos para garantir a educação para todos sem discriminação ou privilégio social.

Ao comentar o processo Constituinte de 1933/34, Rocha (2001) afirma a existência de atores jurídicos que expressaram sua crença no movimento renovador do ensino que, conseqüentemente, fizeram valer algumas condições essenciais para a modernização da instrução pública¹². O intuito era garantir investimentos públicos na educação, evitando a dominação política.

A aceitação pela Assembleia Constituinte desses dois pontos, o direito universal à educação e os meios de efetivá-los, representa uma vitória considerável do ator renovador, pois reverte predisposições da Assembleia, configuradas nos dois

¹² A Emenda n°. 1.845 proposta pelos renovadores pedia a descentralização da União para os assuntos educacionais e enfatizava a autonomia administrativa e financeira do ensino público nos Estados, apontando os meios para se garantir as verbas, oriundas de cotas orçamentárias fixas. Competiria a União apenas estimular e coordenar e aos Estados administrar autonomamente os assuntos educacionais.

primeiros anteprojetos, que sequer afirmavam o direito à educação para todos, e muito menos especificavam os meios (ROCHA, 2001, p. 125).

Entretanto, houve um impasse entre o ator jurídico renovador e a representação católica, que exigia que a família¹³ fosse responsável pela educação dos filhos, pedindo que o Estado apenas subsidiasse a proteção e a assistência em caso de abandono. Poderia ser feita uma composição entre as duas idéias, isto é, que o Estado fosse o responsável pela educação sem que a família perdesse também esta função. Nesse caso, os renovadores teriam “de abdicar de uma formulação estritamente definida sobre os deveres dos poderes públicos” (ROCHA, 2001, p. 126), isto é, de uma legislação que amparasse a universalização do ensino.

Outro impasse quanto à formulação dos renovadores foi no que tange à obrigatoriedade da educação estipulada até os dezoito anos, mas de forma progressiva. Observou-se nessa formulação uma contradição no sentido de que o Estado teria o dever de oferecer os meios e ao cidadão caberia reclamar o direito.

Ambos os impasses foram resolvidos no texto constitucional, deixando a cargo da família e ao Estado o dever de educar, bem como se estipulou que a frequência obrigatória dos matriculados seria suficiente para resolver o problema da obrigatoriedade, de forma que o “direito à educação” saiu mutilado, já que o Estado não ficou obrigado a investir maciçamente na educação para todos de forma obrigatória (ROCHA, 2001). Eliminou-se a contradição “dever de oferecer/obrigação de reclamar”, já que nem o Estado se viu diante da obrigação de oferecer e nem o cidadão foi dotado de meios políticos para reivindicar.

A principal realização dos renovadores foi a criação dos Conselhos de Educação (inspirados na experiência norte-americana) que concedeu a autonomia administrativa, técnica e financeira aos Estados a fim de assegurar a independência da instituição “escola” de influências externas e deixar fluir o clima de liberdade. O Conselho Nacional de Educação, por exemplo, um órgão vinculado ao Ministério da Educação, criado em 1931, e consolidado na Constituição de 1934, apresentou funções meramente técnicas visando fazer da educação, quando da elaboração do Plano Nacional de Educação, um campo imune às variações políticas e com incontestável base científica. Tratava-se de um órgão consultivo com atribuições meramente técnicas no sentido de propor diretrizes gerais para o ensino, mas sem poder de decidir nada.

Contudo, nas Assembleias Constituintes de 1933/34 surgiu a proposta de lhe atribuir uma função também de órgão com poder deliberativo, podendo executar obras referentes à educação em todo o país, além de administrar o fundo destinado a custear a Educação (HORTA, 2001).

¹³ Quando se fala da família responsável por educar há o pressuposto da realocação para o ensino particular ou privado.

Essa proposta fracassou e a educação se manteve sem a almejada autonomia, já que o papel atribuído ao Conselho foi meramente técnico e sem poder deliberativo, tanto que a aplicação de verba federal nos Estados foi mínima no período de vigência da Constituição de 1934 e também no período do Estado Novo¹⁴, com exceção somente para as áreas de colonização estrangeira, onde os investimentos se fizeram necessários para conter as “ideologias nocivas” (ROCHA, 2001).

Enfim, “as reformas do ensino introduzidas pela Revolução de 1930 restringiram-se ao nível do ensino para as elites: o secundário e o superior” (ROCHA, 2001, p. 120). Houve nessas modalidades uma maior centralização legislativa e fiscalizadora da União, mas sem o monopólio estatal, já que foram ampliadas as medidas de oficialização das instituições privadas¹⁵, desde que cumprissem as determinações legais. O ensino secundário, por exemplo, tinha de ter seriação e conteúdo próprios. O autor percebeu que tais mudanças restritivas se deveram aos entraves jurídicos produzidos pela herança das velhas estruturas arcaicas e patrimonialistas que se movimentaram contra as medidas modernizantes e progressistas.

Além dos entraves jurídicos, analisando o “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova”¹⁶, percebemos outros de ordem estrutural e produzidos pelo próprio modelo de educação proposto, sobretudo, devido às crenças que sustentavam uma superestrutura ideológica limitadora para a continuidade dos estudos. Os valores escolanovistas estavam ancorados em duas correntes: o funcionalismo e o darwinismo social. O Manifesto expressa a ideia de que a educação deve ter “um ‘caráter biológico’, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2010, p. 40).

Pode-se afirmar, dessa perspectiva, que as reformas produzidas no secundário e no ensino superior consubstanciaram o ideário liberal de organização pautado numa ordem biológica que privilegiava somente os indivíduos aptos naturalmente para o processo, deduzindo-se que a homogeneização de mentalidades se vinculava necessariamente à hierarquia de capacidades. Os

¹⁴ O Estado Novo rompeu com o pensamento liberal, mas muitos líderes renovadores continuaram a colaborar com o Estado ditatorial, seja por afinidade com o pensamento autoritário, seja porque “um dos pilares da modernidade não é propriamente o pensamento liberal-burguês, mas a constituição do Estado como aparato universal do poder” (ROCHA, 2001, p. 135).

¹⁵ Isso favoreceu a expansão do ensino secundário privado no país nas décadas de 1930/40, como também a formação de uma sólida perspectiva para o setor empresarial no ensino privado, inibindo o ensino público (restrito às escolas grandes e de caráter modelar), embora o Estado tenha mantido para si as funções de regulamentar e fiscalizar o ensino, contrariando o pedido de autonomia dos renovadores.

¹⁶ Trata-se de um documento produzido pelos renovadores liberais e assinado por 26 signatários. Foi divulgado na imprensa em 19 de março de 1932.

melhores dariam continuidade aos estudos, passariam pelo secundário e dariam início ao curso superior. O ensino superior, nesse sentido, destinava-se a formar a elite dirigente do “organismo social”, concretizando o previsto, isto é, formando prioritariamente aqueles que apresentassem maior capacidade e aptidão, isto é, aqueles que se esforçassem para conquistar a sua individualidade.

Alguns estudiosos do período discordam que o campo educacional tenha se tornado neutro e se despolitizado (CARVALHO, 1988), primeiro porque diferentes matizes do pensamento se fundiram às prerrogativas educacionais dos “pioneiros” (que também fizeram parte dos grupos reformadores nos anos de 1920) e, segundo, porque o programa para a educação por eles formulado tinha forte conotação social, visando o controle e a dominação das elites sobre os destinos do “povo”.

A ênfase no papel formativo da escola secundária – que foi a tônica das críticas, tão correntes no período, do caráter exclusivamente propedêutico desta escola – era modulada por duplo interesse: o de homogeneizar uma ‘mentalidade’, uma ‘cultura média’, uma ‘opinião pública’, e o de funcionar, pelo efeito multiplicador esperado da atuação das ‘elites’ nela formadas sobre as ‘massas’, como argamassa na relação entre as ‘elites’ formadas em universidades e o ‘povo’ cujas aspirações deveriam, como era suposto, forçosamente limitar-se à escola primária. (CARVALHO, 1988, p. 10).

Certamente, os mais capazes eram os que tinham uma condição financeira privilegiada, ou seja, os filhos da elite, de maneira que prevaleceu da mesma forma o critério de seletividade social na continuidade dos estudos, mas com uma roupagem meritocrática que, em tese, deveria priorizar a ordem intelectual. Dessa forma, entendemos que a neutralidade do ensino proposto pelos liberais não se sustentava, sendo mera ideologia.

Ao comentar a função da universidade no modelo dos pioneiros, Saviani (2007, p. 249) expõe concisamente tal ideologia: “Cabe à universidade, não por motivos econômicos, mas por diferenciação das capacidades mediante a educação fundada na ação biológica e funcional, selecionar os mais capazes e elevar ao máximo o desenvolvimento de suas aptidões naturais”. Assim, a finalidade da universidade também se restringiu a reproduzir a ordem social dominante. Dessa forma, a concepção biológica e funcional, como um caráter comum e universal partilhado pela herança genética, pode ser questionada.

Diferentemente dessa visão biológica, Paulo Freire, já nos anos de 1950, expõe uma concepção existencial que entende o ser humano como inacabado e dotado de uma natureza essencial, em grande medida formado pela cultura. Sendo assim, os princípios de igualdade e liberdade preconizados pelo autor não são formais como entendem os liberais escolanovistas, mas ontológicos. Portanto, não podem estar desvinculados da vida concreta dos indivíduos.

Então, a caminho para uma educação contextualizada com a cultura fica aberto para “experiências de afirmação do homem no seio de grupos limitados ou de pequenas comunidades” (2005, p. 105). Não pode haver neutralidade no ato educativo, senão atenderia a uma perspectiva de valor - aquela que se encaixa na lei do mais forte para promover a seletividade e a exclusão social. Em texto publicado em 1961, o autor diz o seguinte: “nós nos nutríamos de uma educação seletiva e verbosa, que insiste ainda hoje em preservar-se” (2005, p. 99).

Partindo dessa crítica, o primeiro ponto controverso que precisa ser considerado ao analisarmos a educação liberal é a sua concepção de sociedade justa, a qual para se manter não pode promover qualquer fim particular, isto é, deve ser neutra. A educação assim pensada deveria apenas capacitar as pessoas para buscarem por si mesmas os seus próprios fins de acordo com suas concepções de felicidade. Porém, ao fundamentar o ensino em bases biológicas, mostrava a sua intenção propedêutica de selecionar os melhores e acabava por privilegiar as elites dominantes. Enquanto a maioria dos alunos recebia apenas uma educação necessária como mola propulsora do progresso a partir da modelagem da mentalidade para o trabalho. Ora, a educação para a vida democrática estava intimamente ligada ao contexto da industrialização, exigindo que toda e qualquer forma de ensino servisse como forma de controle social para ajustar as mentalidades à ordem vigente e ao contexto.

Portanto, “está em causa se a ideia liberal de que uma sociedade deve governar-se por princípios que não pressuponham qualquer concepção de bem pode sustentar-se sem apelo a uma particular concepção de bem” (SOARES, 2005, p. 57). Observa-se que a concepção de justiça social do liberalismo se apoiou e se apoia, ainda hoje, numa visão idealizada de “igualdade para todos”, apostando em bases pretensamente seguras da biologia e do funcionalismo.

A educação, na década 1930, defendeu uma grande reforma de costumes que procurou ajustar os indivíduos aos valores vigentes e à cultura urbana, como já havia ficado explícito nas reformas educacionais realizadas na década anterior. O imperativo se voltava para o trabalho, no sentido de criar disposições que servissem aos propósitos da industrialização, ao desenvolvimento e ao progresso. A educação para a vida urbana seguia o modelo liberal de democracia formal, de homogeneização da cultura e projeção do Brasil como país civilizado.

Em grande medida, esse movimento de modernização se vinculava ao projeto político das elites urbanas industriais para estruturar a educação de acordo com as necessidades do momento. “A ‘unificação do sistema educacional’ é compreendida enquanto dispositivo de um programa político mais amplo que, forjado no âmbito do nacionalismo vicejante desde a segunda década

do século, é reciclado pela Revolução de 30, com inegável feito autoritário” (CARVALHO, 1988, p. 06).

As campanhas de alfabetização poderiam ser armas eficientes, mas perigosas se antes não fosse feita uma campanha cívica capaz de tornar o operário produtivo sem o risco de incutir a subversão e, por conseguinte, converter-se em fator de desestabilidade social. Enfim, o papel da educação seria o de implantar o hábito do trabalho e a disciplina consciente, visando adequar o ritmo urbano de vida com o ritmo das fábricas para regradar os comportamentos e garantir o controle social. Enquanto dispositivo de dominação caberia à escola instrumentalizar práticas que evidenciassem aspectos de uma cultura civilizada com padrões morais, minimização de problemas relacionados à higiene para evitar epidemias, evitar a miséria em larga escala etc. (CARVALHO, 1988).

O modelo escolar foi estruturado tendo em vista a organização das fábricas no sentido de todo e qualquer trabalho realizado obter o máximo de eficiência com o mínimo de esforço e otimização do tempo. “A organização do trabalho infantil nas escolas era medida preconizada para ‘guiar a liberdade’ do aluno de modo que ‘o máximo de frutos’ fosse obtido com um ‘mínimo de tempo e esforços perdidos” (CARVALHO, 1988, p. 09), ou seja, o princípio é o mesmo das fábricas. Para tanto, a organização de classes homogêneas que permitissem e fortalecessem o afloramento de habilidades individuais se disseminava, como se disseminavam os testes para evidenciar a incorporação de padrões. Dessa educação, organizada segundo tais princípios, dependiam a boa convivência social e a prosperidade econômica.

Portanto, a tese é de que a elite intelectual do país estava se movimentando para, a partir do sistema escolar, promover a hierarquização das classes sociais, colocando-se no lugar de condutora do “povo”, e o professor como formador do cidadão ideal (CARVALHO, 1988). O campo educacional não foi despolitizado. Pelo contrário, estava ideologizado.

Como já discutimos anteriormente, o Brasil ingressou no capitalismo mundial sob a tutela do imperialismo e adotou o sistema político liberal que se mostrava incompatível com os interesses das oligarquias rurais, fator que comprometeu o desenvolvimento pleno dos valores democráticos, além de não permitir a formação das classes sociais necessárias para uma revolução burguesa, como se esperava que fosse a Revolução de 1930. Pode-se pensar, então, que as forças revolucionárias estavam criando mecanismos que pudessem articular a vida pública e, conseqüentemente, promover a formação das classes sociais.

Todavia, não podemos esquecer que o país durante todo o período da Primeira República não constituiu uma burguesia industrial capaz de encaminhar os rumos do progresso no sentido em que caminhava o capitalismo mundial, de forma que, mesmo comprometido o Estado liberal

burguês, estava em curso um Estado Nação, que pela adoção dos princípios liberais, promoveu-se como Estado Liberal, mas com muitos paradoxos e especificidades que favoreceram as elites dirigentes sem fazer com que o ‘povo’ figurasse como realidade histórica (FERNANDES, 2008).

Se nos apoiarmos nas explicações de Florestan Fernandes (2008), acerca da não concretização da “revolução burguesa” no Brasil, após a Revolução de 1930, podemos entender um pouco melhor o complexo e contraditório contexto histórico e político no qual estava se inserindo a educação.

A revolução burguesa brasileira, insurreição provocada pela Aliança Liberal, no entender do autor, embora tenha produzido transformações qualitativas no processo histórico e social, foi débil, porque se fez sem a percepção global do processo histórico anterior¹⁷; a revolução se fez abruptamente e todas as idades históricas afloraram e passaram a coexistir no tempo para produzir a realidade social. “Isso impediu que se visse a ‘revolução brasileira’ como algo contínuo e *in flux*, provocando uma atomização da consciência da realidade sem paralelos e uma ingênua mistificação da natureza do processo global, raramente entendido como autêntica revolução burguesa” (FERNANDES, 2008, p. 162).

Em suma, devido ao fato de não se ter processado no país as diferentes etapas necessárias para a consolidação da democracia, isto é, o encadeamento lógico necessário para a maturidade da revolução social, perdeu-se de vista a maneira como se processou o desenvolvimento histórico-social brasileiro. Tal fator deu à revolução brasileira uma singularidade única expressa num ritmo próprio de regularidade e homogeneidade (mais lenta e descontínua, isto é mais irregular e carente de homogeneidade), muito diferente das revoluções burguesas europeias. Outro fator importante, é que espacialmente a sua área de influência se restringiu aos grandes centros do país, onde havia vida social organizada. Esses fatores produziram no horizonte cultural inconsistente dos agentes históricos uma leitura do mundo que se consubstanciava numa “noção tradicionalista e a-histórica da realidade social” (FERNANDES, 2008, p. 163), conduzindo, posteriormente, o país a sucessivas crises e ausência de respostas para elas, bem como falta de meios para resolvê-las.

A análise sociológica do autor conflui, também, para o fato de que houve a hegemonia do antigo regime oligárquico como principal entrave para o desenvolvimento, já que suas influências nas várias esferas da vida social, política e econômica do país se fizeram presentes.

¹⁷ A revolução burguesa brasileira já estava em curso desde o fim do século XIX e uma soma de fatores indicam isso: o fim da escravidão, as mudanças nas formas de produção e nas forças produtivas, a industrialização, a urbanização, etc., mas o povo não se consubstanciou enquanto realidade histórica (FERNANDES, 2008).

Assim, a inexperiência democrática da elite urbana brasileira, por vínculos de dependência com a elite agrária, titubeou diante das possibilidades abertas pela educação para concretizar o pacto revolucionário e colocar as “cartas na mesa”. Os próprios proponentes adeptos da renovação viram a educação como uma arma se antes não se fizesse uma fundação segura que caracterizasse o controle social. A educação precisava servir antes para a organização do trabalho como controle, justamente porque “as expectativas de modernização e controle social condensadas sob o tema da ‘organização do trabalho’ ganham relevo se situadas relativamente às práticas que constituíram e conformaram o movimento pela educação no período” (CARVALHO, 1988, p. 10).

A educação, ora pensada como ferramenta de controle social não produziu os efeitos esperados de preparação dos indivíduos para a vida urbana democrática, tal como queriam os liberais, e nem criou as condições necessárias para a formação das classes sociais, fator que favoreceu indiretamente o populismo, como veremos na primeira seção do capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

A democracia entre o liberalismo, o populismo e o nacionalismo

2.1. A Revolução de 1930 e a revolução social que não aconteceu

Vimos no capítulo anterior que o Brasil, no período da República Velha, não consolidou um estilo de vida democrático e a educação esbarrou em problemas estruturais e organizacionais que impediram a concretização do ideal de cidadania liberal, tal como insinua, sugestivamente, o título do livro de Reis Filho (1995) “A educação e a ilusão liberal”. A ilusão logo se transformou em pessimismo e este clima tomou conta da “República-Educadora”. “A figura do cidadão abstrato, dominante na retórica dos republicanos históricos, é substituída pela imagem de um brasileiro improdutivo, doente, ignorante, que urge regenerar com o recurso da escola” (CARVALHO, 1989, p. 41).

O ideário liberal já havia sido alvo de críticas pelos nacionalistas de diferentes vertentes (nos aspectos políticos, sociais, culturais, econômicos, etc.) que o viam como incapaz de perfazer a necessidade de nacionalização da vida mental brasileira (NAGLE, 1976). As posições de algumas vertentes nacionalistas eram extremamente conservadoras a ponto de defenderem que o ideário liberal não se ajustava à realidade social brasileira. De fato, vimos que o espírito implícito no texto Constitucional de 1891 se apoiava nas abstrações e formalismos positivista-liberais, que tomavam distância dos aspectos sociais e políticos concretos inerentes à realidade brasileira.

O Brasil ingressou no capitalismo mundial em condições desfavoráveis e as elites do país não observaram as diferentes etapas de desenvolvimento social para constituir uma burguesia com concepções sólidas para a implantação da democracia formal, muito pelo contrário, houve uma adaptação histórica por parte da nova República aos “modelos transplantados” de organização social que permitiram a reorganização das forças políticas em torno de seus interesses.

Segundo Weffort (1980), o modelo clássico de transição do feudalismo para o capitalismo é problemático quando usado para explicar situações como a brasileira, primeiro porque o contexto é outro (passagem do trabalho escravo para o trabalho assalariado), segundo porque o nível de abstração exigido para que ocorra uma “revolução democrático-burguesa” é muito alto, tanto para estabelecer a democracia política quanto para consolidar a economia capitalista. Portanto, não é possível olhar para os países mais ricos e democraticamente consolidados e tê-los como espelhos e/ou modelos a serem seguidos, estudando os processos e

etapas de seu desenvolvimento como se um país em situação inversa fosse passar por estas mesmas etapas e chegar aos mesmos resultados.

Os republicanos liberais, que ora perceberam o momento de crescimento urbano e industrial como a evidência da modernização do país, eram os mesmos republicanos que outrora fizeram fortuna com o sistema agrário. Nesse sentido, a estrutura de poder não se alterou. O Brasil não passou por etapas históricas de desenvolvimento social e, portanto, não se formou no país uma elite industrial capaz de determinar os rumos do desenvolvimento econômico e social.

Nesse sentido, a democracia brasileira foi extremamente limitada, mas as elites liberais conseguiram estruturar uma nova ordem social que resultou na queda das oligarquias agrárias após a Revolução de 1930. Porém, sem uma elite industrial com interesses bem definidos para assumir o cenário político restaram apenas as contradições dos discursos liberais. Diante dessa perspectiva, nessa seção, buscamos explicar as contradições no contexto social e político que obscureceram a formação e a organização das classes sociais.

Como assinalou Fernandes (2008) a situação brasileira era singular porque não havia se processado as etapas necessárias para a consolidação da democracia e, portanto, a Revolução de 1930 não foi uma consequência lógica da maturidade de uma revolução social. Mas a revolução aconteceu e os agentes históricos que a protagonizaram eram republicanos membros das oligarquias que foram derrubadas.

Como evidencia Weffort (1980, p. 175),

elementos como ditadura/democracia, burguesia/aristocracia, campesinato/operariado, etc. combinaram-se das mais diversas maneiras nos processos políticos de transformação das sociedades agrárias em sociedades capitalistas industriais. Sobretudo, não é certo, na variedade destas situações históricas de transição ao capitalismo, que a burguesia tenha sido sempre o ator principal, nem a democracia a forma política predominante.

Pode se afirmar que houve, de fato, uma combinação de elementos na transição brasileira para o capitalismo em que a aristocracia/oligarquia ganhou roupagem de burguesia e a ditadura ares de democracia, mas nem uma e nem outra figuraram plenamente na realidade. O caso brasileiro mostra que a combinação de forças e de formas nos processos políticos, gradualmente, permitiu a convivência social, preparando o caminho para o resultado de novas configurações políticas.

O que tanto Weffort (1980) quanto Fernandes (2008) afirmaram é que a velha estrutura agrária se manteve presente nas esferas sociais e políticas, fazendo valer os seus interesses ajustados aos interesses das forças urbanas, desde a Proclamação da República, e prevalecendo após a Revolução de 1930. Dessa perspectiva, não é de se admirar que a democracia de cunho liberal tenha esbarrado em diversos aspectos avessos à sua formação e desenvolvimento.

As tensões entre as duas formas de economia - a agrária e a industrial – foram compatibilizadas, embora no plano político os grupos liberais contrários ao poder oligárquico tenham criado certas condições históricas que culminariam na Revolução de 1930.

Em 1929, a quebra da bolsa de valores de Nova Iorque levou o mundo capitalista à bancarrota e o Brasil deixou de exportar milhares de sacas de café para os EUA, o seu principal comprador, afetando diretamente as relações econômicas e políticas do Estado oligárquico. A crise da economia cafeeira foi o estopim para forjar no país os contornos econômicos e políticos favoráveis ao desenvolvimento industrial. Soma-se a isso, o fato de que a depressão dos anos 30 criou as condições sociais e políticas necessárias e favoráveis para a industrialização e a urbanização e, por conseguinte, do processo “democrático” que (em tese) permitiria o acesso da massa à vida pública.

Uma vez desagregada a economia cafeeira, renovou-se a cúpula política do país, agora aberta a interesses de outros setores sociais preocupados não mais com a exportação de produtos agrários, mas com investimentos no mercado interno de produtos industrializados, embora o capital, ora investido no café, tenha sido destinado à indústria, setor beneficiado pelas mudanças políticas.

A Revolução de 1930 foi liderada por homens da classe média urbana (liberais) e líderes das oligarquias excluídas (como, por exemplo, a “República do chá” – referência à oligarquia do Rio Grande do Sul) do poder pela chamada República do “café-com-leite” ou “política dos Estados”¹⁸. A “política do café-com-leite” estava assentada sobre os padrões vigentes da sociedade agrária tradicional e apoiada no coronelismo.

O “coronel” era o grande proprietário de terras que possuía influências e interesses particulares e se constituiu em figura essencial para o sistema eleitoral nos Estados que dele dependiam para arrebatar votos, embora, segundo Weffort (1980), a dependência eleitoral fosse apenas uma dimensão da dependência mantida pelos vínculos entre os interesses privados e os interesses públicos.

O voto não possuía nenhum compromisso ideológico, refletindo apenas os interesses particulares dos grupos dominantes que, por sua vez, tinham no coronel um parceiro que mantinha na sua dependência o trabalhador-eleitor. Assim, “a maioria dos que votavam estava presa ao ‘compromisso coronelista’, o que significava a inexistência de vínculos políticos entre

¹⁸ Os Estados determinavam a política da União. Assim pensava Campos Sales, criador da “política dos Estados”, já que (na ausência de partidos políticos) somente os Estados possuem autoridade e força para aglutinar os diferentes interesses políticos e sociais locais (coronelismo). Porém, tal política desviou o foco para a Presidência da República e os Governadores passaram a ser os cabos eleitorais e as eleições a ter cartas marcadas. São Paulo e Minas Gerais, que representavam a “política do café-com-leite”, alternavam-se no exercício do poder presidencial para garantir os interesses oligárquicos.

votantes e votados” (NAGLE, 1976, p. 07). Não havia povo com concepção política, o número de votantes era extremamente reduzido e o voto era apenas uma formalidade para a manutenção do poder. Portanto, não havia interesses públicos e apenas os interesses privados eram defendidos.

Como também, não havia um partido político que arregimentasse a população em torno dos interesses populares, embora houvesse as exceções dos partidos liberais (o Partido Libertador, do Rio Grande do Sul, e o Partido Democrático, de São Paulo) que procuravam arregimentar a opinião pública contra os quadros políticos oligárquicos, mas não especificamente fazendo a defesa dos interesses populares.

Conforme explica Weffort (1980), os liberais¹⁹ não possuíam expressão política, senão quando efetivavam alianças, como a Aliança Liberal, por exemplo, que se insurgiu contra o regime oligárquico durante a Revolução de 1930. Após a Revolução os liberais representados pela Aliança Liberal, junto com outras oligarquias descontentes e excluídas do poder, tinham pretensões de incorporar as massas na política, mas como medida de estabilidade, preconizando o direito social.

O fim do Estado Oligárquico de base agrária em função da nova conjuntura mundial e da própria dinâmica interna industrial apontava para as massas urbanas como representantes legítimas de uma nova ordem, entretanto, “a Aliança Liberal só visava a atender em mínima parte às aspirações populares e, no fundamental, buscava antecipar-se a um possível movimento popular” (WEFFORT, 1980, p. 65), dado que a massa estava presente e disponível para qualquer das facções em conflito. Nesse sentido, se antecipar à massa significava não lhe dar possibilidade de ter o poder. Literalmente, significava fazer a revolução antes que ela fizesse.

O fato é que, dentro desse contexto histórico e social, após a Revolução de 1930 o ideário liberal ressurgiu como superestrutura ideológica capaz de abalar a velha e arcaica concepção autoritária das oligarquias rurais. O poder foi recomposto mediante uma nova representação que tomaria o lugar da representação coletiva dos Estados, que se revezavam no poder de acordo com os interesses oligárquicos agrários. A nova representação era de uma sociedade urbano-industrial.

Segundo Florestan Fernandes (2008), a “Revolução de 1930”, nesse sentido, poderia ser considerada um marco na história brasileira, enquanto revolução social, e representar uma

¹⁹ Os liberais, por designação, compreendiam as camadas urbanas de vários setores (militares, industriários, profissionais liberais, etc.), mas sem muita representatividade junto ao povo. As representações relevantes destas “camadas médias” podem ser descritas em alguns feitos que não conduziram ao caminho político autônomo, beirando a rebeldia e o radicalismo romântico, como o movimento tenentista e a marcha da Coluna Prestes, na década de 1920 (WEFFORT, 1980).

grande transformação qualitativa nas condições históricas e sociais do país e se traduzir em “superação da fase do impasse histórico, como se a sociedade entrasse, finalmente, no limiar de sua maturidade para a concretização do pacto revolucionário” (FERNANDES, 2008, p. 162), mas isso não ocorreu, porque os processos de desenvolvimento foram atropelados em suas diferentes fases e o povo não se configurou como realidade atualizada, ficando imerso em realidades históricas anteriores.

Embora essa revolução possa ser considerada um marco histórico, esperava-se dela que fortalecesse as bases para a consolidação da “revolução burguesa” e, naturalmente, para a democracia formal. Porém afluíram, no próprio curso da história, problemas que impediram a estabilidade política como, por exemplo, o apego a estruturas tradicionais de poder. O declínio da “hegemonia agrocafeeira” não significou o fim do domínio oligárquico, mas tão somente de seu exclusivismo (CURY, 1988).

As velhas estruturas oligárquicas permaneceram no poder por meio de alianças e fizeram com que os seus valores coloniais prevalecessem durante o período que se estende até 1964, possivelmente, porque suas ramificações e influências junto aos liberais permitiram.

Desde a Proclamação da República, explica Florestan Fernandes (2008), o controle social ficou a cargo dos setores rurais com seus valores tradicionalistas, porque mantiveram a sua hegemonia na transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado, como mantiveram a organização social e econômica do país em torno dos valores tradicionais e das atividades agrárias.

Contudo, as transformações sociais em curso não negavam a necessidade de modernização do país no setor social, econômico e político, mesmo havendo um descompasso histórico entre as elites dirigentes à realidade social. A universalização dos valores democráticos apontava (inclusive com instrumentos jurídicos) para uma revolução burguesa, que não se consolidou na primeira fase do regime republicano (1889-1930), porque houve o favorecimento de ganhos na estrutura social, em grande medida, somente para os fazendeiros de café e para uma parcela de imigrantes (“os dois grandes heróis dessa revolução”, diz Fernandes) que aproveitaram a ocasião para fazer fortuna, enquanto se mantinha à margem a realidade social popular.

Outro problema que Weffort (1980) aponta, além do apego às velhas estruturas, é que as camadas urbanas (constituídas por militares, funcionalismo público, profissionais liberais e operários que incitavam a derrubada das oligarquias) não tinham coesão e condições de assumir o poder, por estarem limitadas econômica e socialmente para promover uma política autônoma.

Em verdade, elas dependiam do capital agrário, ou gerado pelo próprio Estado (funcionalismo público), ou ainda pelos serviços e o insuficiente capital industrial para se manterem.

Nesse sentido, confirma-se que elas “nunca conseguiram, por um lado, formular uma ideologia adequada à situação brasileira, isto é, uma visão ou um programa para o conjunto da sociedade brasileira” (WEFFORT, 1980, p. 48), aceitando os princípios liberais democráticos como horizonte ideológico, mas sob a tutela dos mesmos setores agrários já instituídos pelos velhos republicanos, com a diferença de que puderam expressar sua opinião e redefiniram a relação com o poder das oligarquias. Em resumo, o paradoxo se manteve mesmo após a Revolução.

Ao invés de mudança radical, a perspectiva apontava para a ideia de um compromisso firmado entre setores urbano e agrário, de modo que uma nova estruturação do poder começava a se desenhar, mas sem, no entanto, ser forte o suficiente para alicerçar a estrutura para um Estado diferente. Evidentemente, nesse primeiro momento, a principal mudança se expressou pela ruptura²⁰ entre o Estado e a economia, fazendo com que o poder político válido não se originasse mais exclusivamente da economia cafeeira, isto é, que deixava de valer os interesses particulares de apenas alguns grupos dominantes que comandavam o Estado da forma como lhes convinha. Se nenhum dos dois setores poderia conduzir o poder, como, de fato, explicitou-se – os liberais por falta de condições econômicas e políticas e as oligarquias pela perda do que lhes sustentava no poder - o café -, as indefinições abriram o caminho para a entrada das massas populares na política como forma de legitimar o Estado democrático.

A entrada das massas na vida pública ocorreu por necessidade e conveniência e não porque os setores – liberal e oligárquico - promoveram a sua ascensão; isso só ocorreu porque surgiram “novas condições especificamente políticas criadas pela crise oligárquica e fundamentalmente da incapacidade manifestada por todas as forças sociais que compunham a Aliança Liberal de estabelecer de maneira sólida as bases de uma nova estrutura de Estado” (WEFFORT, 1980, p. 68).

A instabilidade criada pela crescente ascensão das massas na política prevaleceu até 1937. Durante esse período, as crises se evidenciaram primeiro na Revolução de 1932, quando os paulistas se insurgiram contra o novo regime, depois, na formação de classes médias urbanas com aspirações comunistas para consolidar a Aliança Nacional Libertadora (ANL), liderada por

²⁰ O termo “ruptura” ganha o sentido de “rachadura” na terminologia freireana. Este momento histórico é para a interpretação desta tese um dos mais importantes para compreender o pensamento de Paulo Freire, já que é diante desse contexto que se faz a passagem da sociedade fechada para a sociedade aberta, democrática. A chave para compreender o pensamento do autor é a sua concepção de democracia participativa, muito diferente do entendimento liberal.

Luis Carlos Prestes, que deflagrou um golpe contra o regime em 1935. Como também, permitiu o surgimento do “integralismo” fascista, como reação à ameaça comunista, por setores conservadores que apoiavam e buscavam a simpatia de Vargas.

Os grupos dominantes não se articulavam entre si para representar os interesses gerais da nação, tentando cada qual a sua maneira expor seus interesses particulares, ficando claro que não havia capacidade de qualquer dos grupos dominantes assumirem as funções políticas. Sem expressar compromissos e nem condições de exercer as funções políticas, as classes dominantes se deixaram conduzir pela política populista de Getúlio Vargas, líder da Revolução de 1930, cuja personalidade se personificava no poder do Estado. Uma característica fundamental do populismo é “a personalização do poder, a imagem (meio real, meio mítica) da soberania do Estado sobre o conjunto da sociedade e a necessidade da participação das massas populares urbanas” (WEFFORT, 1980, p. 69). O Estado passou a se constituir numa força pessoal, numa clara confusão entre pessoa e Estado, que tinha o papel de arbitrar os conflitos e se distanciar dos interesses imediatos expressos pelos diferentes grupos.

No entanto, como os conflitos entre os grupos dominantes representavam ameaças com golpes à existência do próprio Estado, a ditadura²¹ veio a consolidar o poder de Vargas, que apoiava sua força na presença das massas – um “parceiro-fantasma” (WEFFORT, 1980) -, que embora manipulado, apresentava poder de força desconhecida. Coube, assim, a Vargas criar formas de controle e manipulação das massas.

Uma das primeiras medidas populistas, incluída na Constituição de 1934, foi a criação de uma legislação trabalhista voltada para defender os interesses dos trabalhadores, que a despeito de sua importância, pôs a funcionar toda uma maquinaria eficiente de propaganda e uma ideologia de cunho pessoal que fascinava as massas. Como líder populista, o que ele fez foi reconhecer as massas como detentoras de direitos sociais e com influência para reivindicá-los dentro de uma ordem legal.

O Estado se fortaleceu como instituição e passou a gerir os conflitos entre os diferentes interesses sociais, embora encontrasse nas massas sua legitimação e fonte de poder, como também nos resquícios e substratos da economia cafeeira o suporte para se manter (as oligarquias não foram afetadas na sua hegemonia e estavam representadas no Estado). “O Estado encontrará, assim, condições de abrir-se a todos os tipos de pressões sem se subordinar, exclusivamente, aos objetivos imediatos de qualquer delas” (WEFFORT, 1980, p. 51). O

²¹ A ditadura Vargas compreende um período que vai de 1937 a 1945. Um dado importante acerca de seu contexto histórico está relacionado ao fato de que desde o início do período Republicano os golpes de Estado representavam um perigo constante, seja para neutralizar mecanismos institucionais, seja para conter a pressão popular ou ainda para a manutenção do próprio poder do Estado, como foi o caso.

governo durante a “Era Vargas” (como ficou conhecido o período em que Vargas governou o Brasil, de 1930 a 1945) não era nem um Estado oligárquico e nem um Estado liberal de modelo europeu, mas um Estado de massas cheio de contradições que prevaleceu até 1945 e teve repercussões durante todo o período subsequente, que vai de 1946 a 1964, pois forjou uma nova proposta “política”: o populismo.

Em resposta à inquietação apontada inicialmente, acerca de como se estruturou o poder sem a presença de uma burguesia urbana capaz de assumir os destinos do país, deixa ainda em aberto outra dúvida: em que medida a democracia poderia figurar plenamente na realidade social do país? A pergunta se responde pela inexistência de uma democracia efetiva, embora o povo tivesse sido eleito como o principal protagonista da nova ordem social, pretensamente democrática, mesmo sem ter passado por uma realidade histórica que o conduzisse ao poder por reconhecimento e consciência.

O apego às velhas estruturas não permitiu a consolidação da democracia e nem o surgimento de uma burguesia capaz de direcionar os rumos do país, deixando o caminho aberto, após a revolução, para o populismo. Dentro de um contexto político contraditório o populismo ganhou força e se apoiou no povo para manter o poder; o povo passou a justificar o poder, mas não lhe foi permitido exercê-lo. Esse debate figura na próxima seção.

2.2. O populismo e a ascensão das massas na vida pública

Vimos na seção anterior que a desagregação da economia cafeeira permitiu que a cúpula política do país fosse renovada pelos setores liberais afeitos à economia industrial, mas as tensões entre estas duas formas de economia foram limitadas e as forças coexistiram por meio de acordos políticos. Entretanto, a nova ordem liberal deveria ter sustentado o poder a partir do pacto revolucionário instaurado em 1930, mas isso não aconteceu. Não havia uma classe dirigente, uma burguesia industrial com força política e econômica suficiente para assumir tal responsabilidade. Na verdade, o país, mesmo inserido no capitalismo mundial, não tinha produzido o antagonismo de classes sociais.

O populismo equilibrou as forças e criou mecanismos que obscureceram os conflitos, de forma que nem a burguesia industrial não assumiu o seu papel e nem a classe trabalhadora teve respaldo para assumir a sua condição histórica de classe social antagonica. De maneira geral, o povo não se configurou como realidade histórica, e, pouco poderia fazer para concretizar a democracia formal.

A condição *sui generis* da formação histórica do capitalismo no país na primeira metade do século XX, apontava para o impasse entre as elites e a ascensão da massa na vida pública por meio de um Estado populista. Na verdade, o fenômeno do populismo surgiu como um novo pressuposto “político” e se apoiou nas massas urbanas para fortalecer a figura do Estado que, por conseguinte, designou-as como representantes legítimas de uma nova ordem social. A ascensão das massas na vida pública se concretizou devido às “novas condições especificamente políticas criadas pela crise oligárquica e fundamentalmente da incapacidade manifestada por todas as forças sociais que compunham a Aliança Liberal de estabelecer de maneira sólida as bases de uma nova estrutura de Estado” (WEFFORT, 1980, p. 68).

Nesse sentido, as problemáticas que pretendemos ressaltar nessa seção tocam em duas questões: 1) Como a ascensão das massas revelou a profunda crise da democracia liberal burguesa brasileira? 2) Em que medida a vida pública, racionalizada e realmente democrática, foi substituída pelas situações de massa?

Então, a seção possui um objetivo específico: expor a forma como a democracia brasileira passou a figurar como realidade para o “povo” e o contexto em que passou a ser exercida pela “massa” a partir do fenômeno do populismo, um regime que promoveu a “participação”, mas, no revés, manipulou e controlou os interesses populares. As noções de “povo” e “massas” são muito abstratas. Por isso, tais noções precisam estar vinculadas ao contexto histórico e social que as originou e não serve a todo e qualquer tipo de formação social. O fenômeno do populismo é essencial para compreender esse contexto no qual figura as noções de povo e massa. Quem é o povo? Quem são as massas? Em que contexto o povo se torna massa? A indefinição dessas noções vai nos obrigar a seguir a sugestão de Weffort, de tratá-las indistintamente como classes populares ligadas pelo poder populista.

Historicamente, no Brasil, a democracia sempre esteve relacionada com diferentes experiências cujas posições de força e luta de interesses elitistas prevaleceram, sem que houvesse a participação popular, fatores que impediram que se desenvolvesse, na prática, uma organização social sólida. As condições específicas em que a democracia brasileira (de vertente liberal) foi colocada em prática sugerem que ela nasceu em crise (e seu fracasso foi decretado pelo golpe militar de 1964). A participação popular no processo democrático não passou de mera formalidade e um ingrediente dispensável, desprezado e marginalizado no período da República Velha, onde prevaleceram os interesses particulares das elites minoritárias. O texto Constitucional de 1891 adotou todos os valores de uma democracia com princípios formais nos moldes do liberalismo europeu, inviabilizando a sua existência na vida prática, enquanto valor social concreto, vivido plenamente por cada um dos cidadãos brasileiros. Vale lembrar que cada

Constituição possui “validade em função dos conteúdos particulares que assumem em cada caso, em função dos interesses materiais que coincidem com elas em circunstâncias determinadas” (WEFFORT, 1980, p. 23), mas no Brasil os transplantes de modelos de organização das instituições privilegiaram interesses específicos e a realidade social e/ou interesses materiais da nação foram suprimidos.

Ora, observamos que para o povo brasileiro pode-se dizer que a formalidade constitucional (conteúdo particular) pouco contribuiu para a elevação dos níveis de abstração necessários para construção de uma racionalidade específica e para a compreensão de valores como os de liberdade e igualdade, na verdade os obscureceu, além de não produzir mudanças qualitativas na vida das pessoas, já que não possibilitou a participação plena na vida pública.

É certo dizer que o populismo ocupou um espaço até então desprezado pelas elites e, desde os anos de 1930, veio gestando um fenômeno de massas numa sociedade que intensificou o ritmo industrial e a urbanização. Alguns contingentes sociais fizeram parte de determinadas circunstâncias históricas que podem ser enquadrados assim, como massas, contingentes sociais da população operária, pequena burguesia, etc.

Um país de formação agrária como o Brasil, que aproximou a população do poder populista, apresenta uma característica relevante para o entendimento da democracia dentro desses limites, a saber, que as pessoas estavam isoladas entre si, vivendo, mesmo que limitadamente, os valores do indivíduo liberal, mas sem força política. São pessoas ainda acostumadas à vida agrária lançadas no fenômeno urbano e industrial, massificadas e introduzidas, gradualmente, nos valores que sustentam o capitalismo, que no caso foram os valores liberais de indivíduo livre econômico, num gradual processo de desenraizamento.

Dentro desse contexto urbano e industrial, o populismo não pode ser considerado somente como um fenômeno de natureza política, mas como um fenômeno da “sociedade de massas” com características de relação social “pré-capitalista” e sem a definição clara de classes sociais (WEFFORT, 1980).

O conceito de “povo” é indefinido diante da heterogeneidade das diferentes camadas que o compõe. Como também era problemático falar em proletariado, naquele momento, diante também da heterogeneidade dos setores que o representavam, de suas diferentes relações de trabalho e de vida, e, principalmente, porque não apresentavam um comportamento de classe. Assim, para Weffort, a definição de classes populares se torna útil para fins de homogeneização desse conjunto social no processo de formação capitalista brasileiro. A sugestão do autor foi acatada nesse texto, portanto, quando houver referência às classes populares, entende-se o conjunto social preso na teia do populismo, preso às relações de poder e controlado pela tutela do

Estado. Quanto ao conceito de massa, refere-se a essas mesmas classes populares indistintas pela ausência definida de representação de classe social.

A relação das classes populares com o Estado foi individual e não representou propriamente interesse de classe, pois não possuíam um partido que lhes representasse os interesses e nem ideologia que as orientasse no caminho da consciência política. Dessa perspectiva, a formação das classes sociais, proletária e burguesa, ficava obscurecida diante da massificação, cuja tendência era atomizar essas classes, ou pelo menos dissimular a existência de conflitos entre elas.

Vimos na seção anterior que a legislação trabalhista garantida pela constituição de 1934²², por exemplo, não representou qualquer problema para a estrutura do Estado no sentido político e nem no que tange ao equilíbrio de forças que tinha de manter com os grupos dominantes, mesmo porque não tocava na estrutura fundiária do país e, portanto, nos interesses oligárquicos infiltrados no poder. Todavia, os direitos trabalhistas conferiram a cidadania às classes populares, direitos de homens livres e assalariados que possuíam igualdade dentro de um sistema institucional, o que significava, de certa forma, estarem representados por uma estrutura que lhes conferia direitos sociais, atendendo à concepção liberal de Estado, mas sem tocar em interesses específicos da elite industrial.

O equilíbrio de forças representa o espírito do populismo, definido como “estrutura institucional de tipo autoritário e semicorporativa, orientação política de tendência nacionalista, antiliberal e antioligárquica; orientação econômica de tendência nacionalista e industrialista; composição social policlassista mas com apoio majoritário das classes populares” (WEFFORT, 1980, p. 85).

O sentido autoritário do populismo não deixava margem para uma democracia liberal e o seu caráter progressista pulsava contra o poder oligárquico, mas a complexa organização dos interesses ficava apaziguada pela composição policlassista. Naquele momento, especificamente, os valores democráticos liberais eram demasiadamente abstratos e não condiziam com a formação política ora oferecida às classes populares. Assim, a demagogia dos valores democráticos liberais influenciou na conduta das massas diante do populismo, acreditando-se assistida por um líder carismático – Getúlio Vargas -, que fascinava pelo discurso em defesa das classes populares. Observa-se que a “prática política” populista não necessariamente precisa se ater a um vínculo ou filiação determinada a qualquer das forças políticas elitistas – oligárquica

²² A legislação trabalhista se fez por influência e pressão do pensamento liberal que defendia a oferta daquilo que é um direito social, porém, por trás da exigência havia também o interesse de criar medidas para manter a estabilidade política.

ou liberal -, desde que mantivesse os interesses de ambas, minimamente, satisfeitos. Uma das principais características do Estado populista era que todos os grupos participavam do poder e nenhum possuía hegemonia política, esperando que o Estado resolvesse os problemas e planejasse, em nome de todos, os interesses nacionais.

O momento caracterizava um processo de desenvolvimento da democracia conduzida pela “modernização”, que no bojo do capitalismo desenvolveria a economia e promoveria, gradualmente, a ascensão de uma burguesia industrial (WEFFORT, 1980). Em resumo, estava em curso um processo que necessariamente exigiria a participação política das massas, fator que refletiu a problemática diretamente sobre a democracia burguesa liberal.

Teoricamente, a democracia passou a ser valorizada somente após a Segunda Guerra Mundial com a deposição dos governos autoritários, dentre eles o de Vargas. No caso, a participação popular no período que se estende de 1945 a 1964 ocorreu e se manteve condicionada aos interesses populistas. Como já foi dito, o populismo não é somente uma forma de poder ou regime, mas se refere a uma figura carismática que incorpora na sua própria imagem o poder do Estado, apoiando-se na legitimação do poder do povo para manter-se.

O período citado foi marcado pela intensa industrialização e crescimento urbano que ficou conhecido como “nacional-desenvolvimentista” e jogou as massas num processo lento e gradual de estilo de vida que exigiu a participação política, passando a preocupar os grupos dominantes, já que aumentou a demanda por consumo e as exigências por cidadania. Uma ocorrência relevante é que o crescimento das cidades, nas décadas de 1940 e 50, que foi superior ao crescimento das indústrias devido à migração em massa do campo para as grandes cidades; e, uma vez na cidade, o homem do campo tinha de ser convertido em “cidadão ativo” politicamente.

Segundo Weffort (1980, p. 74),

entre 1920 e 1940, o proletariado industrial cresce de 275.512 a 781.185, para atingir em 1950 a 1.256.807. Nesses mesmos anos, a população da cidade de São Paulo, a primeira base do populismo varguista, ascende de 587.072 (1940) a 2.227.512 (1950). Além de São Paulo, outras grandes cidades crescem a um ritmo bem mais acentuado que o de seus Estados ou regiões.

Esta migração aponta para dois novos fatores de mudança, o primeiro direcionado para a dissolução dos vínculos tradicionais entre o senhor e o camponês, fortemente estabelecido pelo coronelismo no período oligárquico, e pelas péssimas condições de vida no campo e, o segundo mostra que mais um amplo contingente da população passava a fazer parte da vida urbana e estava em situação de disponibilidade política, fator que, certamente, refletiu no processo eleitoral e intensificou a política populista na corrida pelo voto.

Então, não se tratava necessariamente de uma inclusão política, já que não havia a consciência de classe, mas uma emergência social e econômica das classes populares.

O autor revela que no mesmo período, enquanto os países mais desenvolvidos observavam uma crescente despolitização do proletariado, vencido pelos valores liberais burgueses de consumo, no Brasil, devido às condições insatisfatórias de vida, o processo era inverso, ou seja, havia uma forte propensão à politização do trabalhador, mas no sentido de sua integração no processo de desenvolvimento econômico. Não havia uma consciência de classe ou formas de oposição ao capitalismo, senão esforços para a inclusão no mundo do trabalho e, por conseguinte, do consumo.

Dessa forma, não se pode dizer que havia uma crítica ao modo de produção capitalista, fator que reforça a total alienação em relação às conexões entre o consumo e o processo de produção e nem contra o Estado populista promotor do progresso e do desenvolvimento.

Sem esta crítica e compreensão das relações no modo de produção, entendemos que o crescente processo de “politização”, observado no Brasil pós-guerra, não politizou e nem democratizou as relações, pseudopolitizou e alienou as massas, porque apenas as deixou à mercê dos valores vigentes na vida urbana e industrial, figurando exatamente como afirma o chavão: “massa de manobra”. No entanto, mais à frente, Weffort lança um argumento importante relativizando esta manipulação, já que a própria ascensão da massa na vida pública representou possibilidades de ingerência.

O fato das classes populares ascenderem à política e à vida democrática sem passar por um processo gradual de consciência política, isto é, por uma revolução social, não gerou condições subjetivas para a participação racionalizada e organizada na estrutura social para exigir a democracia. Porém, abriu um precedente e/ou possibilidade para a mobilização das massas contra a ordem vigente, isto é, contra os falsos valores democráticos liberais.

Descartada a “teoria da revolução democrático-burguesa”, pela qual o povo brasileiro não passou, restou a passagem do pré-capitalismo ao capitalismo pela “teoria da modernização”²³. Por vias desta última, as classes populares ascenderam à vida pública pelas condições objetivas criadas pela urbanização e pela industrialização.

Segundo Weffort (1980, p. 93),

para a teoria da modernização, do mesmo modo que para a teoria da revolução democrático-burguesa sobre a passagem do ‘pré-capitalismo’ ao ‘capitalismo’, a

²³ No Brasil, ao que tudo indica, na passagem do pré-capitalismo para o capitalismo houve uma defasagem entre a vida econômica e a vida social e cultural; a ideia é que a economia lançou as massas muito abruptamente na possibilidade de consumo, diferentemente do que houve nos países mais desenvolvidos, em que estas conquistas foram graduais.

sociedade moderna e capitalista é sempre concebida de modo racional (o que não significa necessariamente que seja melhor).

Convém salientar que sem uma “revolução” espontânea das massas os valores democráticos não se reforçaram com plenitude. No caso, a participação da massa na vida pública ficou reduzida ao voto, ainda assim, uma forma de poder sem consistência para a maioria da população devido ao analfabetismo. Qual democracia, nesse sentido, foi vivida pelo povo? Quais os valores dessa nova ordem se faziam importantes e que valiam a pena serem defendidos?

Uma distinção importante que precisa ser feita, diz Weffort, é que a denominação de “massa” não pode ser atribuída pela idéia de consumo, - “massificados pelo consumo” -, embora o consumo seja um elemento importante a ser considerado quando envolve a participação da massa no processo de industrialização e na perspectiva de desenvolvimento econômico e social que, num modelo capitalista, por conseguinte, influencia diretamente nos padrões de vida das pessoas.

Assim, a participação popular se fez dentro das condições objetivas criadas pelo processo de industrialização e não meramente pela inserção no consumo ou pelas vias de participação massiva na democracia plena e consciente. Na verdade, as próprias industrialização e urbanização jogaram as massas nesse processo gradual de estilo de vida, que exigiu a participação política e, aos poucos, permitiu que as reivindicações, além de mais organizadas, fossem justificadas como direitos sociais. Somando esses dois fatores – o fracasso da democracia liberal com a organização gradual das massas em torno de reivindicações por direitos sociais -, o resultado foi a rápida aproximação do país do golpe militar.

Entretanto, vale dizer, que em princípio a participação popular frustrou os liberais, que desde os primeiros anos da República procuravam instaurar uma democracia formal no país. Eles perceberam logo que a democracia fracassou diante do populismo e se viram sem terreno para as suas aspirações, já que não podiam exercer seu modelo de democracia pautada em pretensões aristocráticas; eles lamentavam que as massas se deixassem orientar somente por pessoas em detrimento da coerência das ideias (WEFFORT, 1980). De fato, o Estado passou a ter a massa como fundamento da política e, o líder populista fazia dos interesses populares, os interesses do próprio Estado.

Dessa perspectiva, a pseudodemocracia brasileira somente favoreceu o populismo e gerou nas massas demasiada força nas emoções e participação alienada na vida pública.

Weffort cita o desdém e a amargura dos liberais fracassados, após a entrada de Dutra, em 1946, na Presidência apoiado pelo prestígio popular de Vargas. Vale a pena reproduzir as palavras de Plínio Barreto (WEFFORT, 1980, p. 24): “evite por todos os meios obrigar o povo a

refletir. A reflexão é um trabalho penoso a que o povo não está habituado. Dê-lhe sempre razão. Prometa-lhe tudo o que ele pede e abrace-o quanto puder [...]”, pois ele tem uma “irresistível tendência para o pulha”.

Percebe-se que uma característica do populismo, que sempre causou espanto nos liberais vinculados às classes médias, foi a capacidade do populista de cortejar as massas. Vargas, por exemplo, era um típico populista e tinha construído esta imagem entre as massas urbanas, mostrando que, evidentemente, o moralismo tradicional dos antigos democratas liberais republicanos, cheio de formalidades, era impopular.

O regime, agora, atendia à vontade do povo! Sabiamente diz Weffort (1980, p. 22): “é preciso não perder de vista o significado desta transformação: é a revolução democrática se realizando. Pobre revolução, comparada ao modelo europeu, mas não temos e não teremos outra”. Não se pode confundir o corpo eleitoral com o povo, mas é certo dizer que o voto foi um importante canal de expressão política das massas populares contra os demagogos.

A democracia brasileira se diferenciava substancialmente das de tradição ocidental por estreitos vínculos tecidos pela política populista entre o Estado e o povo, fator que se fazia sentir pelas instituições voltadas para o controle social das massas, como os sindicatos, por exemplo, fortemente protegidos e comandados pelo Estado.

Tratava-se de um estilo de política pessoal e não ideológica que tinha nos seus líderes o interesse comum pela conquista do voto e pela manipulação de interesses populares. Isso, certamente, se deve ao fato de que a massa popular legitima o poder do Estado, embora, contraditoriamente, não possua realidade histórica por não se afirmar como poder no Estado, mas do Estado, enquanto fosse possível a comunhão com os interesses dominantes.

Vemos que este fenômeno se torna paradoxal quando envolve a participação das massas como força respeitável, mas sem se constituir como realidade histórica, sendo, portanto, força imóvel e sem concretude. Todavia, não se pode subestimar tal força, que estando à sombra do poder do Estado é real e se confirma quando a sua pressão sobre o mesmo Estado a legitima e se faz sentir por intermédio de grupos políticos que expressam a sua vontade.

Nesse sentido, a noção de passividade na participação popular tem de ser relativizada e contextualizada, diz Weffort, para que não se veja o populismo apenas como fenômeno de manipulação, mas de contradições que se vinculam aos interesses dos grupos dominantes. A ideologia pessoal dos líderes populistas não se explicitava em favor dos diferentes grupos, apenas mediava e obscurecia os conflitos, mas o interesse pelo voto era fundamental, de forma que a manipulação sobre a massa existiu sem que fosse absoluta.

Há que se ressaltar, também, a complexidade política do populismo pelo relacionamento estreito com o contexto histórico em que se originou, constituindo-se em forma de manipulação das massas e, ao mesmo tempo, como um canal de expressão delas tanto através do voto, mesmo que limitado, quanto de participação no desenvolvimento econômico. De maneira geral, a massa foi incorporada no processo político vigente no sentido de produzir pressão pelo reconhecimento da cidadania, possibilidade e condições de trabalho e, por último, inserção no consumo.

Reafirma-se, então, que não foi apenas o voto formal que fez da massa um potencial aliado do Estado, já que “a restrição do direito de voto aos analfabetos afasta da atividade política (e em ampla medida elimina) a maioria da população adulta e a quase totalidade da população rural” (WEFFORT, 1980, p. 18), mas as condições que o Estado proporcionou para a elevação das classes populares como detentoras de “poder”.

Na próxima seção procuramos evidenciar a relação entre a educação e a democracia no período que se estende de 1945 a 1964, apontando alguns pontos importantes no que tange à constituição de 1946 para a educação e para o exercício da democracia, mas mantendo o mesmo contexto ora tangenciado: o populismo. Em última instância, este contexto, considerando as classes populares, permite dizer que deter o poder não necessariamente significa exercer plenamente a democracia.

2.3. A crise do populismo

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, muitos regimes autoritários foram derrubados, dentre eles o de Vargas. Porém, antes de deixar o poder, Vargas se apoiou numa postura de manobra política para fazer a transição do regime autoritário para o democrático em ordem e sob controle.

O Brasil deu o seu primeiro passo rumo à democracia, mas as circunstâncias para a disseminação de um ideal de vida democrática eram adversas, pois a participação popular operava como coadjuvante num jogo político do qual não possuía clareza e nem tinha papel decisivo; nesse sentido, todos os princípios democráticos continuavam a sugerir um divórcio com as condições sociais concretas da população. Embora, contraditoriamente, houvesse um consenso entre todos os setores da sociedade civil e das forças armadas em torno da democratização do país.

Esta seção gira em torno deste ideal não concretizado de democracia participativa, mas incorporando as reivindicações das classes populares que culminaram na crise do populismo e, posterior, golpe militar, em meio às disputas políticas entre liberais e nacionalistas. Discute-se

também, nesta seção, a complexa teia de relações políticas na qual se começou a estruturar as relações de classe, num contexto de continuidade de democracia historicamente negada em sua plenitude e com resquícios de uma visão colonialista que se impunha como facultadora de privilégios que não serviam mais àquele momento.

A participação das massas na política evidenciou as contradições e a insustentabilidade da situação e suas exigências foram aos poucos minando e desgastando as relações de poder até desembocar no golpe de 1964.

Retomando o que já foi dito na seção anterior, a dimensão política do novo quadro social, após a guerra, é a seguinte: o fascismo no país chegou ao fim, os setores urbanos pareciam fortalecidos por uma causa comum e um amplo contingente populacional tinha de ser incorporado ao processo político, como condição essencial da própria democracia populista. Assim, a principal tarefa que se impunha à “democracia burguesa” da época era absorver este contingente, já que a cidade passou a se constituir em centro de toda e qualquer ação política.

Desde a Revolução de 1930 as massas se constituíram como um “parceiro-fantasma” do Estado e sua emergência política como um fenômeno típico da democracia passou a representar um ingrediente perigoso na mistura de interesses dos grupos dominantes. Dessa forma, para Oliveira (2001) a sua autonomia precisava ser relativizada e limitada dentro dos parâmetros de uma estrutura de poder que mantivesse a mesma composição de forças já estabelecida. A Constituinte de 1946 manteve esse foco.

Ainda em 1945, vários partidos políticos foram fundados, como a União Democrática Nacional (UDN) de vertente liberal, a Esquerda Democrática (ED) congregando dissidentes do Partido Comunista (PC); e, posteriormente, foram fundados outros partidos como Partido Socialista Brasileiro (PSB), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) organizado por Vargas e voltado para a burocracia sindical, e o Partido Social Democrático (PSD) que agregou os componentes do setor administrativo oriundos do Estado Novo, dentre outros partidos de menor expressão criados no período (OLIVEIRA, 2001).

Em 1946, foi formada uma comissão com membros destes diferentes partidos para dar início ao novo texto Constitucional, tendo, já de antemão, de discutir medidas que pudessem por fim aos resquícios do Estado Novo que se consubstanciavam em ações indesejadas, como arbitrariedades policiais e políticas regionais, mas também, às lutas sociais e as greves.

Esta Constituinte apresentou um texto “limitado em relação a uma série de questões fundamentais para construir uma democracia, mas é preciso reconhecer que foi sob sua vigência que vivemos quase vinte anos de democracia” (OLIVEIRA, 2001, p. 104). Certamente, a participação da massa na vida pública ocorreu devido ao acelerado processo de industrialização e

urbanização, que exigiram a sua “inclusão” e não ao modelo de democracia ora implantado; o controle e a dominação do Estado populista se faziam presentes.

Durante o período que se estende de 1945 a 1964, a democracia brasileira nos moldes formais irá prevalecer sempre com a exigência de níveis altos de abstração na vida social e política, permeada pela contraditória estrutura de poder que se apoiava e se fortalecia no controle das massas, vinculada, ao mesmo tempo, ao processo gradual de sua ascensão na vida pública.

Uma interpretação possível para este período, diz Weffort (1980), é que a formação social do capitalismo no Brasil apresentou algumas especificidades relevantes: a primeira, que um líder populista como Vargas, que não era nem liberal e nem socialista (era contra estas duas tendências), carecia de uma ideologia para sustentar o Estado e, a segunda, que na sociedade brasileira a consolidação de uma ordem social oligárquica enraizou-se de tal forma que estava quase impermeável às novas forças sociais urbanas. São os dois fatores essenciais para se compreender a crise em que o país mergulhou nos anos seguintes, mesmo estando sob a égide de uma industrialização e urbanização que poderiam ter consolidado uma ordem social estável. Por que tal ordem não foi consolidada? Está é a principal questão que se pretende responder até o final da seção.

A participação das massas ocorreu mediante concessões oportunas para manter uma aparente estabilidade. O texto Constitucional, para Oliveira (2001), serviu como uma espécie de aval para a vida democrática numa perspectiva nacionalista, como a que vigorava entre os diferentes partidos que compuseram a Constituinte e buscavam um ideal de “unidade nacional”, mas sem a participação concreta das massas. Todas as insatisfações populares passaram a ocorrer de forma indireta pelo sufrágio²⁴, mas sem que as massas tivessem força para intervir nas decisões políticas mais importantes, devendo estar subordinadas e/ou representadas pelos interesses dos grupos dominantes.

Não se podia confundir um corpo eleitoral consciente com participação das classes populares naquele momento histórico, mas é certo dizer que o processo eleitoral foi um importante canal de expressão política, tanto que elas conseguiram mostrar sua força quando elegeram Dutra por influência de Vargas e seu populismo. No entanto, ficou explícito que o problema da falta de cultura política das classes populares continuava sem solução, no sentido de ausência perceptiva acerca da importância da ascensão ao poder de um candidato que pudesse representá-las enquanto classes sociais e não como massas.

²⁴ Weffort cita dois exemplos de como o voto popular tinha a sua importância para mudar os rumos do país, a primeira delas, com a volta de Vargas ao poder em 1950 e, a segunda, a eleição de Jânio Quadros, em 1953, para a Prefeitura de São Paulo, contrariando as expectativas tanto do Governo do Estado quanto da Presidência –, eleito com 70% da aprovação popular.

A opção eleitoral tem sido decisiva como meio de expressão, embora não envolva de modo profundo o conjunto da personalidade social e política do eleitor enquanto membro de uma classe. Pelo contrário, na ausência de partidos eficientes, o sufrágio tende a transformar a relação política numa relação entre indivíduos. (WEFFORT, 1980, p. 20).

A atomização (individualismo) inviabilizou a organização em torno de ideais comuns de classe, mas é preciso salientar, novamente, que o líder populista passou a representar a aspiração popular, isto é, a aspiração de um povo a quem sempre foi negado os direitos sociais básicos como a educação, por exemplo, e que tinha diante de si a perspectiva econômica como forma de ascensão social em meio ao surto de industrialização. Nesse sentido, o próprio processo de industrialização criou as condições para a inserção do indivíduo na vida urbana e a predisposição à participação política, embora, em princípio, sem a organização. “Em verdade, porém, ideologia e consciência individual, interesses individuais e interesses de classe, estão mutuamente imbricados em um só conjunto” (WEFFORT, 1980, p. 33). Alguém que segue um líder populista está imbuído de certa ideologia que o predispõe a ação política.

Podemos interpretar o desenvolvimento industrial brasileiro, principalmente na década de 1950, como uma “mão de duas vias”, já que mesmo forçosamente inserindo as massas no processo de politização, a dependência do capital externo impedia que o país criasse condições para a formação de uma camada empresarial autônoma capaz de impor os seus interesses, fator que nos conduz à ideia de que se consideravam subjetivamente como povo e, por conseguinte, incapaz de gerir como classe autônoma os rumos da nação. A classe empresarial possuía os seus valores, mas não fez valer os seus interesses de burguesia, bem como as classes populares não possuíam os instrumentos para fazer valer os seus.

Estes são fatores que indicam a condição *sui generis* do capitalismo brasileiro. O papel da burguesia, como classe dominante, não pode se furtar à tarefa de conduzir o conjunto da vida social e, nem o proletariado, nem a pequena burguesia não se constituíram como classe e, justamente por isso, não impuseram organizadamente as suas reivindicações e interesses, deixando que suas aspirações fossem concretizadas pela figura de um líder populista responsável por representá-los. A aspiração do pequeno burguês do período era a estabilidade social para fugir do infortúnio e da decadência que poderia ser o horizonte de quem não é rico. Então, esta classe adotou uma postura de política conservadora de minoria que precisa e quer ser assistida.

Tal postura, no entanto, representou, no entender de Weffort, uma “traição” às massas, principalmente ao trabalhador, já que o populismo mostrou uma natureza imperativa de transição para o desenvolvimento pleno do capitalismo sem paralisar o processo histórico, criando instabilidades que afetaram diretamente a pequena burguesia. A interpretação do autor mostra

que a demagogia populista possuía raízes nas aspirações pequeno-burguesas pelas características filantrópicas e assistencialistas, conquistando a atenção dos que perfaziam esse horizonte.

No que tange aos trabalhadores ou indivíduos em vias de proletarização, por sua vez, não tinham o que perder com o desenvolvimento do capitalismo, na verdade, inseriam-se e não sentiam o perigo da instabilidade devido ao fato de já se encontrarem numa escala social urbana que vive de salário e que nada têm a perder. Dessa perspectiva, eles não esperavam favores, apenas aspiravam por justiça no que diz respeito à dignidade dada pelo trabalho. Muitos líderes populistas atendiam a estas expectativas. Vargas, por exemplo, quando consolidou as leis trabalhistas criou uma aura em torno de sua imagem como “pai dos pobres”, mas vale ressaltar que a CLT não representou propriamente um interesse de classe, embora tenha conferido a cidadania às classes populares que se viram detentoras de direitos iguais dentro do sistema institucional, representadas social e economicamente.

A ambigüidade do moralismo populista fica evidente quando há o ajustamento, o mero ajustamento, das massas ao desenvolvimento capitalista, desprovida da condição de classe e buscando expressão na voz do populista que os representa, associando-se, dessa forma, ao moralismo burguês. O poder do populista apoiado nas aspirações proletárias representou um Estado com ideologia pessoal com total ausência de perspectiva para o conjunto social.

Essa “pessoalidade ideológica” foi alvo de duras críticas tanto por parte dos liberais, quanto por parte dos nacionalistas, principalmente porque estas vertentes analisaram o populismo somente a partir da ótica das relações afetivas e do comportamento de líderes carismáticos devotados ao povo e ao poder.

No entanto, a análise de Weffort mostra que o populismo é também uma forma de “política ideológica” pequeno burguesa, cuja perspectiva é perturbadora no seio de uma ordem capitalista pelas contradições que evidencia. A sociedade gerida pelo populismo não é nem uma sociedade de consumo, nem uma sociedade bem definida por classes, mas tão somente uma sociedade gerida segundo interesses que procuram se equilibrar ora dentro dos limites do autoritarismo ora dentro de concessões que não interferem na ordem estabelecida pelo *status* dominante.

Assim, as classes populares e a pequena burguesia tiveram a sensação de serem assistidas e as classes abastadas, tipicamente tradicionais, ou frutos da modernização industrial (os empresários), sustentavam-se nessas relações como conservadores e sem criar problemas desde que os seus interesses fossem mantidos e que as concessões às classes populares não interferissem na estrutura social. A representação oligárquica manteve a estrutura fundiária intacta.

Enfim, o populismo mostrou uma faceta que o identifica como um fenômeno de massas que embevecia o povo com discursos e medidas populares, provocando uma irritação profunda nas elites liberais e nos nacionalistas. Contudo, tanto liberais quanto nacionalistas partiram da pressuposição de que a consciência individual do povo estava sendo cooptada pelos seus próprios interesses individuais. As duas tendências não perceberam que existia uma consciência social na política populista em forma de ideologia que funciona como um atrativo.

A manipulação das massas ocorreu, mas nunca foi absoluta, “se o fosse, estaríamos obrigados a aceitar a visão liberal elitista que, em última instância, vê no populismo uma espécie de aberração da história alimentada pela emocionalidade das massas e pela falta de princípios de líderes” (WEFFORT, 1980, p. 62).

Um dado importante que deve ser considerado no período que vai da segunda metade da década de 1950 até o golpe militar, em que o nacionalismo desenvolvimentista teve mais força, é a disputa entre liberais e nacionalistas, o primeiro defendendo a abertura do Brasil para o capital estrangeiro e o segundo fazia a defesa intransigente da economia nacional e de um desenvolvimento sustentado sem a dependência de capital externo. Os liberais se tornaram críticos ferrenhos do populismo e não aceitavam a alternativa nacionalista.

Ambas as tendências – liberal e nacionalista - tendiam a ver o populismo como “equivoco histórico” e “inexperiência democrática” ou ainda na inexperiência de classe (já que as camadas rurais compunham as camadas urbanas) e, os líderes populistas como dotados de “ilimitada capacidade de manipulação” e sua conduta como “falta de princípios” (WEFFORT, 1980).

A primeira seção do capítulo seguinte analisa o pensamento freireano junto a este período de expressividade política do nacionalismo no Brasil a partir da ideologia isebiana. Os discursos nacionalistas se fizeram hegemônicos em torno de reformas de base e problemas relacionados à política externa, principalmente no início dos anos de 1960 e levaram o populismo ao auge de suas contradições.

CAPÍTULO III

Paulo Freire e o contexto nacional desenvolvimentista

3.1. O nacionalismo e a ingerências das massas

Como evidenciamos na última seção do capítulo anterior, a sociedade de massas que o populismo sustentou não era uma sociedade de consumo, pois o contexto sociopolítico sugeriu sempre a possibilidade de ruptura, dado que as massas estavam sendo introduzidas na vida pública. As massas não se voltavam contra o Estado, como se ele fosse a expressão da dominação, mas querendo participar dele.

Os fenômenos da industrialização e da urbanização ampliaram os horizontes das classes populares, no sentido de representar a possibilidade de ascensão social. Como vimos, gradualmente, a pressão pela cidadania, por emprego urbano aliado a ampliação de possibilidades de consumo, começaram a ser a pedra de toque dos movimentos populares em direção a uma consciência política. Ao líder populista bastava garantir “inserção” das massas e resolver os problemas locais, já que elas não se constituíam em poder de grupos organizados.

Este contexto foi se constituindo na efervescência do período conhecido como “nacionalismo desenvolvimentista” em seu auge, um período em que as contradições se fizeram tão evidentes nas esferas sociais e políticas que não foi mais possível à política populista simplesmente equilibrar forças.

O desequilíbrio das forças teve início com a “ideologia do desenvolvimento” nascida dentro do Estado populista que começou a se fazer presente na voz dos nacionalistas, estabelecendo metas e estratégias para acelerar o desenvolvimento urbano e industrial.

Segundo Weffort (1980), os nacionalistas, embora dentro do estado populista, criticavam a prática política, acusando-a de ser desprovida de conteúdo ideológico e uma espécie de infância da democracia brasileira. Diziam que o populismo era a base para a “política ideológica” de demagogos praticando a “emocionalidade” discursiva e a “verbiagem social” com o intuito de massificar o povo à medida que proletarizava amplas camadas sociais em função do desenvolvimento. Um dos problemas observados pelos nacionalistas era o desenraizamento das pessoas de suas origens para se tornar massa.

O discurso nacionalista estava presente nas discussões acerca do desenvolvimento e dos rumos do país e elegia o povo como categoria essencial para perfazer a realidade histórica. Na verdade, o núcleo de suas ideias se sustentava na concepção de “povo comunidade”, uma espécie

de conglomerado uniforme que partilha dos mesmos sentimentos de brasilidade, sem antagonismos, porque caminhavam e buscavam o desenvolvimento nacional (TOLEDO, 1978).

Segundo Toledo (1978), os nacionalistas perceberam que o populismo carecia uma ideologia e começaram a cobrar critérios ideológicos²⁵, fornecendo as bases para a transfiguração do populismo naquilo que tinha de manipulação, chamando a atenção para as reformas de base e orientando medidas para uma política realista que acabaram por romper o equilíbrio com os interesses políticos dominantes, já que passaram a veicular uma ideologia nitidamente contrária a tais interesses.

Esta seção mostra a influência do pensamento nacionalista presente na esfera do Estado, procurando direcionar os rumos do país para a estatização e negação de abertura econômica para o capital estrangeiro, intenção que fracassou, principalmente, porque levou o populismo a contradições extremas e sem a possibilidade de criar artifícios para manter o equilíbrio entre os interesses.

Para Weffort (1980), a ideologia nacionalista era controversa, já que, teoricamente, tinham propostas sociais para o conjunto da sociedade, falavam em nome do povo ora como “comunidade nacional”, ora como “povo comunidade”, mas sem atentar para o fato de que não poderiam representá-lo concretamente devido às contradições evidentes de um povo dividido e em conflito, como também não atentaram para as suas próprias fragilidades diante do avanço imperialista e da entrada de capital estrangeiro apoiada pelos liberais. O autor ressalta que de 1955 até 1964 foi registrado o maior volume de capital estrangeiro no país, prática contraditória de um governo que se diz nacionalista. Talvez, o fator mais controverso na ideologia nacionalista fosse a sua defesa dos interesses das massas, mas não aos das classes sociais em formação na emergência das massas, obstruindo, principalmente, a formação da consciência de classe do proletariado.

O que existia, para eles, era uma mentalidade colonial que precisava ser rompida pelo desenvolvimento industrial e não um proletariado preparado para reivindicações de classe (TOLEDO, 1978).

A proposta nacionalista possuía afinidade de conteúdo com o populismo, mesmo porque ambos procuravam satisfazer os interesses populares; enquanto o populismo se apoiava em interesses menores e particulares, o nacionalismo se preocupava com interesses gerais do povo. Trocando em miúdos, “o nacionalismo sempre propôs como teoria para a esquerda brasileira as

²⁵ Weffort assinala que a ideologia cobrada pelos isebianos começou a ocorrer no Governo Jango por meio de discursos que prometiam medidas de combate aos problemas sociais e econômicos, o que conferiu a este Governo a fama de revolucionário.

mesmas ideias confusas que os populistas propunham às massas na demagogia dos grandes comícios” (WEFFORT, 1980, p. 37).

Pelo discurso, os nacionalistas deveriam ter as classes populares como aliadas, mas não tinham um partido centralizado e não se dirigiam a nenhuma classe social, somente ao povo de maneira geral. Sem organização para planejar, eram circunstanciais e oportunistas, e, portanto, sem vínculo profundo com as massas populares. Na verdade, Weffort diz que eles tinham dificuldade em lidar com as massas e eram pouco práticos. Enfim, sem organização partidária e sem um líder que os representasse, a sua posição era marginal ao processo político, com características, muitas vezes, de “oposição doméstica” ao Governo.

Resumidamente, era um populismo teórico, preso a uma ideologia formal que não percebeu que esta mesma ideologia deveria ser concretizada por ações de um líder forte e não pelo Estado, de quem esta forma de expressão dependia para se impor.

A história do nacionalismo (no período do nacionalismo desenvolvimentista) teve início com a criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), fundado em 1955, a partir do Decreto n.º. 54.508, durante o Governo de Café Filho. Esse instituto representou a inspiração nacionalista e se constituiu em braço forte do Governo, principalmente, no Ministério da Educação. Intelectuais, como Roland Corbisier, Álvaro Vieira Pinto e Guerreiro Ramos, dentre outros, faziam parte do instituto, cuja função era pesquisar e produzir trabalhos teóricos voltados para análise e compreensão da realidade social e política brasileira nas áreas da História, Economia e Sociologia (TOLEDO, 1978). Portanto, como órgão vinculado ao Estado, a sua função era elaborar instrumentos dirigidos para a promoção do desenvolvimento nacional, sem que os seus objetivos fossem diretamente práticos.

Segundo Toledo (1978), o estatuto e o regulamento do ISEB estavam subordinados ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), mas os seus membros tinham liberdade de pesquisa e autonomia, adotando como lema a expressão “Ideologia do desenvolvimento”. Essa ideologia esteve presente com mais ênfase no governo de Juscelino Kubitschek.

O autor afirma que se pretendia fazer do ISEB um núcleo de apoio, assessoria e sustentação da política econômica definida no Plano de Metas desse Governo. Entretanto, o Estado se eximia de comprometer-se com qualquer tipo de ideologia veiculada pela instituição, já que “a razão mais fundamental que explicaria a ‘permissividade ideológica’ por parte do aparelho estatal prender-se-ia ao fato de que a ideologia patrocinada pelo ISEB representava os ‘interesses gerais’ da Nação” (TOLEDO, 1978, p. 34).

Então, simplesmente, os isebianos, como ficaram conhecidos os intelectuais do Instituto, acreditavam que o Brasil estava passando pela fase em que se faziam necessárias as ideologias

para definir metas para o desenvolvimento a partir de categorias que configurassem a realidade histórica do país naquele momento. Assim, forjou-se uma ideologia para promover o desenvolvimento e para constituir um projeto de nação com base na eliminação da consciência ingênua.

A análise de Toledo (1978) conflui para a ideia de que o fundo que constituía toda a discussão era a problemática do colonialismo e do imperialismo, responsáveis pelo imobilismo das elites, pelo subdesenvolvimento e estagnação do Brasil. A “ideologia do desenvolvimento” sustentava um projeto próprio de nação para romper com a dependência e produzir a transformação por vias do desenvolvimento industrial e da urbanização. Para tanto, precisava assumir-se como processo integrado, racionalizado e bem conduzido para gerar crescimento não apenas quantitativo, mas qualitativo, pensando no desenvolvimento social.

No entender do autor, para os isebianos, “assumir-se como processo” significava dizer que havia uma “estrutura faseológica” que não era meramente um seccionamento, mas um método que confrontava fases e captava uma linha diretriz. O que determinava a transformação de uma fase eram os valores dominantes na civilização ocidental, considerando que toda revolução (que conduz a transformação de uma fase à outra) deveria estar sob a hegemonia da burguesia industrial. “As ideologias representativas de diversas classes sociais não entram em conflitos; mais ainda, que esta unidade ideológica corresponda às necessidades ‘faseológicas’ da comunidade nacional” (TOLEDO, 1978, p. 42). O ideal de “povo comunidade” representa a unidade nacional e como todos buscam um fim comum, que é o desenvolvimento e a prosperidade, não entram em conflito.

Os nacionalistas procuravam expor nos discursos o sentimento de ser brasileiro com seus sofrimentos diante dos diferentes problemas nacionais. Eram discursos que usavam as mesmas estratégias do populismo, com certo personalismo e espírito de liderança, mas que da mesma forma alimentava a demagogia sobre as massas porque escondiam as contradições e os antagonismos entre as classes.

Dessa perspectiva, Weffort (1980) observa que a categoria de “povo comunidade” é absurdamente mítica, e também já estava presente nos discursos populistas anteriores. Como desprezavam o populismo por carecer de ideologia, os nacionalistas acabaram por escamotear e/ou esconder suas afinidades de parentesco. A palavra “povo” pertence a uma categoria indefinida diante da heterogeneidade das diferentes camadas que o compõe; é problemático falar de povo como unidade, como é problemático falar em proletariado diante da heterogeneidade dos setores que o representava devido às diferentes relações de trabalho e de vida, ainda mais quando não apresentava um comportamento de classe.

Estes conflitos e contradições sociais, na verdade, nem se evidenciavam porque o Estado populista estava acessível a todos os grupos sociais.

No entanto, o crescimento das cidades, devido ao fluxo migratório, começou a ser problema quando a pressão das massas por melhores condições não foi atendida. Isso ocorreu quando a economia urbano-industrial não conseguia mais absorver novos contingentes, fase em que as reformas começaram a ser exigidas pelas camadas populares no início dos anos de 1960.

As frequentes greves de trabalhadores, a crescente importância dos grupos nacionalistas, a mobilização da opinião pública em torno da temática das reformas de estrutura (em particular a reforma agrária), a extensão dos direitos sociais aos trabalhadores do campo, a mobilização dos camponeses para a organização sindical ou para as 'ligas camponesas' de Francisco Julião – são alguns dos fatos que estavam a anunciar a emergência de um movimento popular de novo tipo (WEFFORT, 1980, p. 77).

Os problemas relacionados com a reforma agrária se tornaram núcleos de luta política, já que havia a nítida divisão entre cidade e campo, predominando na primeira as relações tipicamente desenvolvimentistas de industrialização e no segundo predominando estruturas arcaicas e decadentes de produção para a exportação, forçando os processos migratórios.

Uma das estruturas de poder que o populismo jamais havia ousado mexer começou a ser objeto de cobiça popular: a estrutura fundiária. Isso, em grande medida, explica porque se viu uma paralisia das elites dominantes diante do crescimento político das massas às vésperas do golpe de 1964.

Segundo Weffort (1980), as consequências disso foram trágicas, uma vez que o crescimento da participação popular, nos últimos anos anteriores ao golpe militar, com greves, invasões de propriedades agrárias, insubordinação de militares, etc., ameaçavam a ordem, embora tenha sido uma das poucas vezes em que se viu as massas participarem do processo político com aparente autonomia. Diante de uma crise de hegemonia populista, os nacionalistas falharam por falta de resultados práticos.

O autor percebeu que a insuficiência ideológica dos nacionalistas decorreu de suas aspirações acadêmicas não concretizadas na prática, pois acreditavam não na condição de classe social, mas na condição de povo semicolonial que não havia sido superada e, conseqüentemente, o país não apresentava uma classe proletária com características revolucionárias.

Weffort ressalta que mesmo às vésperas do golpe de 1964 ainda se fazia presente o “espírito oligárquico” das novas elites diante do crescimento político das massas. Nos anos anteriores, as elites se mostraram estáticas, apenas buscando fórmulas que permitissem sua melhor acomodação, embora no parlamento alguns reformistas radicais falassem em reformas populares, inclusive, ameaçando incitar o povo.

Assim, a paralisação do grupo dominante culminou no golpe de 1964, excluindo não somente os setores reformistas do processo político, mas toda a elite liberal composta por grupos formados desde 1930. Para Weffort (1980), elas – as elites - nunca tiveram, de fato, valores democráticos, porque estavam apegadas às estruturas de poder oligárquico, que não deixaram de existir durante a fase “democrática”, constituindo as novas elites que aspiravam por um modelo aristocrático de vida, fazendo prevalecer a sua cultura e os seus interesses particulares. A resposta contra a democracia que ameaçava o poder veio em forma de ditadura, novamente fazendo a “revolução” antes que o povo, isto é, a massa a fizesse.

Como uma forma teórica de populismo, que não pode esconder essas raízes, a expressão pequeno-burguesa dos nacionalistas e também dos liberais ajudou a colocar um fim à revolução democrática iniciada nos anos de 1930.

Em particular, a Educação Popular no período que vai de 1959 a 1964 se desenvolveu e se fortaleceu a partir de alternativas autônomas. “As diversas propostas ideológicas, principalmente a do nacional-desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão e a do Partido Comunista, acabaram por ser pano de fundo de uma nova forma de pensar a educação de adultos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113). Estas preocupações ideológicas elevaram a educação de adultos à preocupação de educação política que procurava refletir as condições sociais, indo além do simples fato de alfabetizar.

Haddad e Di Pierro mencionam os programas voltados para a educação de adultos, no período citado, que funcionavam sob a tutela do Estado e seu patrocínio e representaram uma oportunidade de democratização da educação, embora com o fundo de luta política dos grupos que procuravam legitimar pela educação os seus ideais com interesses estritamente políticos:

o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do Governo Federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Segundo os autores, a seriedade dos trabalhos com os adultos envolveu o cuidado com as suas especificidades e planejamento pedagógico e didático diferenciados, chegando-se a organizar metas de resgate e valorização do saber popular como medida de valorização da cultura popular.

Porém, com a ruptura provocada pelo golpe militar de 1964²⁶, estes programas foram reprimidos, muitos de seus dirigentes foram presos e o material didático apreendido, já que a

²⁶ A ditadura militar iniciou em 1964 e terminou em 1985.

natureza política dispensada à Educação Popular não era interessante para o estado autoritário. Haddad e Di Pierro afirmam que alguns movimentos resistiram de forma dispersa e, muitos, clandestinamente. Os programas de caráter conservador foram consentidos como, por exemplo, a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), em Recife, que funcionou até 1971.

O governo militar, para suprir a necessidade de ofertar educação de base, criou o MOBRAL. “O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado pela lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, como Fundação MOBRAL, fruto do trabalho realizado por um grupo interministerial, que buscou uma alternativa ao trabalho da Cruzada ABC [...]” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114).

Segundo Covre (1983), o governo militar optou por uma Filosofia da Educação que conciliava humanismo e tecnologia numa concepção que gerou uma educação funcional e tecnicista para entender o homem não como um fim da educação, mas como um instrumento da educação. No militarismo como no liberalismo, o homem continuava sendo uma abstração, embora o pensamento liberal permitisse um ideal de cultura aristocrática a ser desenvolvido pela educação, enquanto no tecnicismo o homem era apenas um investimento racional. Para a autora, o pensamento tecnicista não pensa em homens, mas em força de trabalho. Nesse sentido, o MOBRAL foi considerado uma política pública voltada para atender ao cidadão, entretanto, devendo servir à produção eficiente no mercado de trabalho.

A qualidade técnica da educação dessa ideologia pós-liberal passa a ser fator importante condicionada à formação de mão de obra para suprir a demanda do mercado e servir aos projetos militares de desenvolvimentismo acelerado. “O caráter economicista/tecnicista do processo educacional passa a se revelar, também, na transformação do cientista em técnico social, a transformação de educadores em técnicos educacionais” (COVRE, 1983, p. 199).

O interesse dos militares era técnico, na análise de Covre, mas eles acreditavam que o MOBRAL era a solução para combater ao analfabetismo. No entanto, esse modelo de educação foi um equívoco pedagógico e uma solução barata de reprodução de mão de obra com pouca qualificação, como observamos no excerto seguinte:

De nossa perspectiva, viria, em parte, representar uma proposição baratíssima de poder reproduzir a mão de obra não qualificada, tendo em conta as proposições de educação ‘continuada’, as ligações com SENAC, SENAI, etc., em que os mais hábeis vão para a semiprofissionalização. Não obstante, o movimento todo, em termos educacionais, é um equívoco. Ele serve ao processo político e, na realidade, como uma forma de promover a legitimação do Estado, bem como de controle social para manter o mesmo. (COVRE, 1983, p. 204).

Enfim, o MOBRAL se constituiu em mais uma forma de controle social e não como política adequada de inserção social consciente dos homens na vida pública.

A próxima seção aponta a forma como o nacionalismo influenciou o pensamento de Paulo Freire, autor que pretendemos mostrar como proponente da ação que carecia aos nacionalistas isebianos. Há autores como Vanilda Paiva, por exemplo, que afirmam que a pedagogia freireana é, de fato, a teoria isebiana colocada em prática, mas percebemos que nosso autor supera os isebianos à medida que a sua *práxis* se radicalizou e admitiu o problema das classes sociais.

Embora Paulo Freire só possa ser compreendido mediante o contexto do nacionalismo desenvolvimentista e pelas influências isebianas, não se pode deixar de colocá-lo como um pensador que estava gestando uma alternativa original para os problemas educacionais que se confrontava diretamente o modelo liberal de educação.

3.2. Paulo Freire e os isebianos

Certamente, torna-se difícil caracterizar ideologicamente um educador como Paulo Freire sem deixar controvérsias, principalmente porque o seu pensamento se transforma, ganha densidade e se radicaliza em meio ao conturbado período do nacionalismo desenvolvimentista, permeado pela política populista e pela disputa por poder entre nacionalistas e liberais. Em resumo, o contexto histórico é complexo e cheio de contradições e o pensamento do autor só pode ser entendido mediante este contexto.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu pernambucano em 19 de setembro de 1921. Certamente foi o nome mais importante da educação brasileira, além de considerado um dos grandes nomes da Pedagogia Crítica mundial. À medida que se escreve esse texto e cada vez que seu nome é citado, espera-se que sua memória esteja sendo resguardada e que estejamos fazendo o que deve ser feito para honrá-la na luta por justiça social e por uma Educação Popular que se concretize como democratização fundamental da cultura.

A argumentação que construímos se direciona para a defesa que Freire faz da cultura e sua inserção na Educação Popular. Entendemos que a sua postura era nacionalista, tendo em vista que os liberais defendiam a abertura política do país para a entrada de capital estrangeiro, posição contrária à “ideologia do desenvolvimento” defendida pelos isebianos, e que poderia trazer como consequência a invasão cultural. “No fundo, invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o país” (FREIRE, 1998, p. 150).

Para Paulo Freire (2005), como para os isebianos, o país estava diante de uma “crise da cultura”, já que a circunstância nacional marcada pela dominação e pela massificação arrebanhava as massas, impedindo o afloramento da cultura que deveria orientar a vida social e

eliminar a alienação e a passividade. A cultura não aflorava porque ficava obscurecida pela condição semicolonial e pela figura do opressor que habitava a consciência do oprimido emprestando-lhe a sua cultura aristocrática (FREIRE, 1998).

Assim, o contexto exigia a excessiva valorização dispensada aos elementos da cultura nacional e o desprezo pela importação de modelos estrangeiros (e evidentemente a crítica se dirige ao pensamento liberal brasileiro). Freire se insere nesse contexto, com bases teóricas que o aproximam dos isebianos, isto é, “utilizando-se daquela mesma terminologia corrente entre os isebianos” (PAIVA, 1986, p. 83). Algumas terminologias são: “trânsito”, “rachadura”, sociedade “fechada” e “aberta”, os binômios, etc., para explicar as relações provocadas pela industrialização na estrutura agrária do país. Além da terminologia, a análise da realidade é muito próxima. Vejamos, nas palavras do próprio Paulo Freire (2005):

o fator preponderante da ‘rachadura’ da sociedade brasileira que vem propiciando o trânsito referido – da sociedade marcadamente fechada para a nova, em abertura – é o surto de industrialização em que estamos envolvidos, cujos ensaios preliminares e incipientes começaram no século passado, se intensificaram na década de 20 a 30 e ganharam as proporções atuais após a última guerra. (FREIRE, 2005, p. 98).

O trânsito da sociedade agrária para a industrial, desde a década de 1930, não se fez sem conflitos e contradições, pois de um lado estavam as elites agrária e industrial em choque por interesses econômicos divergentes, e, de outro a massa, silenciada pelo histórico e brutal processo de colonização e pela circunstância de controle social.

Nesse sentido, pode-se dizer que Freire pensou como os isebianos, a saber, que se estava passando por uma fase de transição e que era preciso fortalecer as bases para a formação da cultura brasileira, projetando-a para o diálogo e recompondo a cultura tipicamente nacional, “apagada” ideologicamente durante todo o processo de colonização.

Encontramos suporte para discutir as ideias dos isebianos no livro de Caio Navarro de Toledo (1978), intitulado “ISEB: fábrica de ideologias”. Segundo o autor, a concepção “faseológica” dos isebianos determinava as diferentes fases que precisavam ser superadas pelo desenvolvimento. No caso brasileiro, a fase semicolonial tinha origem na mentalidade agrária e precisava ser superada pela industrialização. Na avaliação dos isebianos, o Brasil era um país dependente e com uma estrutura envolta no subdesenvolvimento, fatores que geravam os binômios “metrópole-periferia”, “colonizador-colonizado”, “opressor-oprimido”, “senhor-escravo”, “sujeito-objeto”, “desenvolvido-subdesenvolvido”, etc. A dependência projetava um país com uma estrutura alienada, como eram também a sua superestrutura ideológica e cultural.

A dicotomia entre estes binômios remete à dialética hegeliana (que veremos com mais cuidado no capítulo seguinte). O escravo não possui direitos, portanto, não é sujeito da história,

sendo reconhecido pelo senhor como objeto. Da mesma forma, a colônia não tem um ser próprio, mas um ser do outro. “Escravo e colônia ficam, pois, reduzidos à condição de ‘objetos’, de ‘coisas’, enquanto Senhor e metrópole estão na categoria de sujeito e de liberdade” (TOLEDO, 1978, p. 71).

Para superar os binômios, Toledo diz que os isebianos forjaram uma ideologia do desenvolvimento cujos pressupostos se pautavam na definição de metas de superação daquela realidade histórica atrasada que afundava o povo numa consciência ingênua e mitificada, buscando pelo desenvolvimento econômico romper com o subdesenvolvimento a fim de permitir que o povo conquistasse a autonomia e recuperasse o “ser histórico” da comunidade. Para os isebianos uma nação subdesenvolvida que ainda não se apropriou do seu ser social e de sua essência se mantém alienada, porque a sua essência está fora dela. Portanto, a “ideologia do desenvolvimento” tinha, necessariamente, que negar a dependência econômica externa (defendida pelos liberais) e valorizar a cultura brasileira como condição *sine qua non* de fortalecimento da unidade: da comunidade-povo.

A ideia apontada por Toledo (1978) e concebida pelos isebianos é que quanto mais o Brasil exporta produtos primários mais reforça a sua condição de colônia, pois exporta o seu não-ser, e quanto mais importa os produtos manufaturados mais reforça a sua identidade com a metrópole, o seu ser. É muito semelhante com o que Freire (1998) afirmava na “Pedagogia do oprimido” em relação ao oprimido que tinha no opressor a sua testemunha de existência, sendo necessário o artifício da conscientização para libertá-lo, reforçando a sua própria cultura e o seu ser.

Para Toledo, os isebianos acreditavam que as consequências do subdesenvolvimento (como alienação econômica, política, social, cultural, etc.) só poderiam ser suprimidas pelo nacionalismo, porque o seu modelo de desenvolvimento econômico não era pensado em termos de capitalismo dependente.

O desenvolvimento econômico e o seu correlato, a consciência nacionalista, representariam desta forma, simultaneamente, a desalienação da consciência proletária e do proletariado histórico (em todos os seus níveis: econômico, político e cultural), bem como a realização do projeto de destino da nação através da conquista da autonomia e da verdadeira independência. (TOLEDO, 1978, p. 76).

A ideologia isebiana, no entanto, não incitava o conflito entre as classes sociais em formação, já que a industrialização beneficiaria a todos à medida que os grupos sociais adquirissem a essência de seu “ser histórico”, ou seja, a partir do momento em que a fase anterior (agrária) fosse completamente superada pelo desenvolvimento econômico, a unidade nacional estaria preservada e todos seguiriam buscando um fim comum, que é a prosperidade e a

autorrealização. Toledo explica que se dentro da concepção faseológica houvesse a plena integração dos trabalhadores à fase haveria uma consciência do desenvolvimento que se colocaria em oposição à dominação e evidenciaria a possibilidade de integração com as elites industriais mediante uma aliança política.

O problema que Weffort (1980) muito bem detectou foi a ausência de resultados práticos dos nacionalistas diante da hegemonia populista, além da recusa em aceitar que havia uma condição de classe²⁷ a ser fortalecida. Na verdade, a formação das classes sociais acabou obscurecida pela ideologia nacionalista.

A luta de classes não era vista pelos nacionalistas como relevante para o desenvolvimento econômico do país. Assim, a defesa dos interesses do povo feita por eles não “coincidiu” com os interesses das classes sociais em formação na emergência das massas à vida pública no contexto do populismo.

No entanto, numa entrevista concedida a Revista Risk, em 1970, em Genebra, na Suíça e, publicada originalmente em 1975²⁸, Paulo Freire fala mais abertamente de suas posições ideológicas e diz ter deixado implícito no livro “Pedagogia do oprimido” a luta de classes. Em suas palavras: “a partir do momento em que eu proponho a dialética opressor-oprimido, está indubitavelmente implícito o problema de classe social” (NÓVOA, 1979, p. 44).

É nesse sentido que consideramos que Paulo Freire superou os isebianos, no sentido de sua visão de mundo admitir o problema das classes sociais, mesmo o autor afirmando, na entrevista citada, a sua pouca experiência com o marxismo.

Pensamos que a consideração do autor em relação ao cuidado com a questão das classes sociais e os fundamentos ideológicos se deve à concepção historicista que orienta a sua visão de mundo. Na próxima seção apontamos alguns argumentos para mostrar que Paulo Freire olhava para a situação brasileira a partir do historicismo, muito próximo do historicismo concebido por Mannheim.

Freire afirma na mesma entrevista que é necessário compreender e considerar o contexto histórico antes de tecer críticas ao seu trabalho. As críticas são quanto à sua postura neutra de não fomentar a luta de classes no livro “Pedagogia do oprimido”. A pergunta do entrevistador vai nesse sentido, vejamos:

²⁷ Segundo Toledo (1978), os isebianos acreditavam que a mentalidade semicolonial impedia a formação da consciência de classe do proletariado. Era necessário, antes, vencer a fase da alienação. O conceito de proletariado não é o usado correntemente na acepção marxista pelos isebianos, mas tal como salienta o autor, um conceito aproveitado da sociologia de Toynbee, o qual só pode ser entendido como população operária urbana num contexto de industrialismo usando técnicas específicas.

²⁸ Ver NÓVOA, Carlos A. T. *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979.

Como entender o problema da contradição opressor-oprimido sem situá-lo dentro do contexto da luta de classes? Porque, nas suas obras, pelo menos, ela não está claramente situada. Em suas obras, o pensamento apresenta-se como a-histórico, quer dizer, sem uma categoria histórica como pano de fundo. Víamos tentativas de delinear-se uma perspectiva definida que não fica, entretanto, claramente explicitada (NÓVOA, 1979, p. 41).

Enfim, o questionamento é extenso e quer saber por que, exatamente, Paulo Freire estava sendo perseguido no Brasil pela ditadura, já que os seus escritos estavam sendo taxados de idealistas por alguns críticos. O autor respondeu que era preciso entender a sua postura como dialética, ou seja, uma postura de educador que não dissocia a teoria da prática, mantendo distância da teoria como sectarismo e da prática como mero ativismo. Ele diz que a chave para entender isso é, ao mesmo tempo, o que tem sido o alvo das críticas - é o processo de conscientização. Quem critica rejeita este processo por acreditar estar diante de uma consciência que cria a realidade, isto é, por ver nela apenas um idealismo, sem considerar a postura dialética.

A compreensão da forma como o autor entende que deva ser o processo de libertação das massas depende da dialética em relação estreita com a conscientização. Paulo Freire afirma: “Eu não posso reunir um punhado de camponeses para lhes falar, abstratamente, da relação de produção, mas posso partir da própria relação de produção” (NÓVOA, 1979, p. 50).

Ele deixa claro na entrevista que a vanguarda possui um papel essencial no processo de conscientização, mas a ideia não é transferir conhecimento para as bases populares sob o risco de manipulação, e sim experimentar e refazer o processo junto com as massas, na verdade, vincular dialeticamente o contexto teórico com o contexto concreto. Freire (1998) apostava no diálogo, tendo em vista que a ausência dele tinha gerado a cultura do silêncio.

A ausência de diálogo entre dominantes e dominados gerou em ambos a in experiência para a vida democrática no interior da sociedade fechada, opressora, dominadora e antidialógica. Assim, a passagem definitiva para sociedade aberta - industrial e urbana -, e, portanto, democrática, perpassa pela educação, cujo fim é preparar os homens para a vida pública e para o trabalho a partir de sua consciência existencial de estar “no mundo e com o mundo”, transformando-o e se transformando com ele, em processo de humanização (FREIRE, 2005).

O seu pressuposto é que a ausência de diálogo entre dominantes e dominados significa, além da ausência de democracia, a acomodação e o ajustamento da consciência existencial do povo aos padrões dominantes e, por conseguinte, a crescente alienação econômica, social e cultural. A mudança na estrutura social, devido ao trânsito, ainda não havia se concretizado

plenamente para milhões de brasileiros porque as políticas educacionais estavam inadequadas²⁹ para promover a Educação Popular, fator que excluía e privava a condição de cidadania, principalmente de adultos.

A nosso ver, o que possui relevância na discussão para entender o pensamento freireano é a defesa do nacionalismo, primeiramente por fatores culturais e, segundo, procurando mostrar que dentro desse modelo todos possuem os mesmos objetivos, isto é, que todos caminham e buscam o desenvolvimento nacional que produzirá as mudanças necessárias para a superação do subdesenvolvimento e da condição semicolonial. Por que avaliamos este ponto como relevante? Porque ele nos permitirá, num primeiro momento, entender o papel do educador freireano na fase de transição (não diretivo e desinteressado) para uma posição de engajamento e para a necessidade de fomentar a luta de classes (este tema será retomado mais à frente na seção seguinte).

Na entrevista já mencionada, Freire diz que na fase de transição as vanguardas não podem correr o risco de serem “espontaneístas” ou “dirigistas”, no sentido de dirigir as massas como se estas carecessem de direção e pudessem ser manipuladas. Da mesma forma, o educador tem de formar para a decisão, mas sem doutrinar. Em suas palavras: “a consciência de classe identifica-se com o conhecimento de classe. Mas, acontece que o conhecimento não é algo que se dá” (NÓVOA, 1979, p. 51), sendo necessária uma visão dialética em que o conhecimento seja resultante da *práxis*, isto é, de uma experiência construída entre as vanguardas e as bases populares, entre o educador e o educando.

Em princípio é necessário pensar que o contexto histórico não permitiu a formação nítida de classes sociais no país, justamente porque não houve espaço para ideologias que orientassem no caminho da consciência política. O próprio contexto educacional neutro dos escolanovistas camuflava os conflitos onde eles deveriam ser estimulados: na escola.

Diante disso, ficou aberto o caminho para o processo de massificação e de homogeneização cultural responsáveis por obscurecer a formação das classes sociais. Na concepção de Freire (2008), as classes populares, passaram a depender de um processo de conscientização para se libertarem, compreenderem a sua cultura e ascenderem da condição de dominadas a de integrantes de um todo social com participação decisiva em questões políticas que dizem respeito aos rumos da nação.

²⁹ Parece evidente que Freire se refere à política liberal aplicada à educação, pautada somente em valores e ideais da cultura da elite, no sentido de torná-la universal, aumentando a alienação do povo em relação à sua própria cultura. Na segunda parte da tese discutiremos os problemas relacionados à cultura evidenciados pelo autor.

Embora o nosso autor tenha sido um adepto do nacionalismo nos moldes isebianos, a sua postura tanto como intelectual quanto como educador foi muito diferente, pois enquanto os isebianos careciam de senso prático, ele uniu teoria e prática no ato de educar, pensando não somente no desenvolvimento industrial, mas na inserção concreta dos indivíduos na vida pública em meio à urbanização e industrialização a partir da educação.

Vanilda Paiva, em seu livro “Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista”, defende uma tese que “postula ser a pedagogia de Freire, fundamentalmente (embora não apenas isto), a tradução pedagógica da ideologia isebiana”, uma “poderosa ferramenta da *práxis*” (PAIVA, 1986, p. 142) ausente nos isebianos. Tese indiscutível, que podemos acrescentar para contribuir com a discussão.

Paiva afirma ainda “que as ideias pedagógicas de Freire exprimiam, na época, uma posição liberal-conservadora, altamente diretiva” (PAIVA, 1986, p. 144). A autora pressupõe a filiação de Freire à liberal-democracia, afirmação que esta tese como um todo procura contrapor. Ora, se Paulo Freire seguiu os pressupostos isebianos, a sua postura era nacionalista e não liberal, portanto a sua postura não pode ser considerada liberal-conservadora. Se tal postura apresenta uma posição autoritária e diretiva, se deve à concepção de fase, tendo em vista que era preciso conduzir as massas a um nível de desenvolvimento adequado até um ponto em que a consciência crítica coincidissem com a consciência de classe.

Certamente, Freire não via com bons olhos a doutrinação para formar uma consciência de classe, já que a sua pedagogia se voltava para educar para a decisão conforme os pressupostos culturais, fator que elimina a neutralidade. Ao referir-se à “Pedagogia do oprimido”, na entrevista à revista Risk, já citada, ele afirmou ter manifestado “com clareza a dimensão política da educação (não creio que me possam criticar de estar falando de uma educação neutra), é impossível que, ao fazer a crítica do que parece constituir as características de uma ação cultural domesticadora, eu não critique também, em contraposição, a manipulação, a invasão cultural etc.” (NÓVOA, 1979, p. 46).

Evidentemente, a crítica à educação domesticadora se faz contra a educação nos moldes liberais (e nesse sentido, Paulo Freire não pode ser considerado um escolanovista e, nem por isso, por ser um crítico do liberalismo nos moldes como era praticado, um educador autoritário). A diretividade não é um problema, pois se explicita na teoria de um autor que reconhecia na *práxis* uma pedagogia voltada para a decisão, ou seja, que via na leitura que o outro fazia do mundo a oportunidade de criticizá-la e elevá-la a um grau de superação da consciência ingênua por sua própria capacidade de se libertar e de agir sobre o mundo.

Um dos pressupostos de nossa tese é justamente mostrar que Freire não é um pensador liberal, mas comunitarista, uma tendência que tem no Estado a sua grande força no que tange à formação das pessoas. Como vimos na análise que Weffort (1980) fez do período, a democracia brasileira inexistiu, enquanto democracia participativa, e as elites tanto nacionalistas quanto liberais eram compostas por quadros da burguesia e, também, da pequena-burguesia, pouco dispostos a compactuar com as massas, ou seja, elites pouco dispostas a permitir a participação popular.

Ambas as concepções, no entanto, e isso parece unânime, mostravam-se contra os resquícios das velhas oligarquias presentes nos vários setores sociais, ou seja, combatiam o autoritarismo tradicional que emperrava a vida democrática do país com o apoio do imperativo então em voga: a industrialização.

3.3. Um olhar historicista sobre a pedagogia freireana

Acreditamos que Paulo Freire tenha adotado uma posição historicista na análise de seu objeto social: a Educação Popular. Certamente, ele sugeria que o modelo de educação liberal não era o único possível e nem o melhor para o contexto brasileiro daquele momento histórico, mas um dentre outros.

Para compreendermos o historicismo buscamos apoio no livro de Michael Löwy, intitulado “Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista”. O historicismo, segundo Löwy (1989, p. 69), é “uma corrente específica, que não é idêntica nem ao positivismo, nem ao marxismo, embora possa se articular tanto com um, quanto com o outro”.

Parece bastante razoável interpretar o pensamento freireano sobre esse enfoque, considerando que o historicismo pode ser uma vertente aproximativa do marxismo. Salientamos que o historicismo também pode ser compatível com a dialética hegeliana, que tem forte influência no livro “Pedagogia do oprimido”.

O historicismo é uma das correntes mais importantes na teoria do conhecimento social ou sociologia do conhecimento, principalmente por relacionar ideologias e visões de mundo com o conhecimento científico. Esta corrente possui três bases fundamentais como matriz comum: 1) nas Ciências Humanas e Sociais os fenômenos só podem ser compreendidos em sua integralidade dentro do seu contexto histórico; 2) há diferenças fundamentais entre o fato social e o fato natural, de forma que são qualitativamente distintos; 3) o objeto pesquisado está no fluxo da história, bem como o pesquisador está imerso no processo histórico observando um objeto histórico para produzir conhecimento histórico (LÖWY, 1989).

“Portanto, não existe conhecimento da história desde fora, quero dizer, ninguém está fora do rio da história, olhando para ele de suas margens. Todo observador está imerso no curso da história, nadando ou navegando em um barco neste curso tempestuoso da história, ninguém está fora.” (LÖWY, 1989, p. 70). A primeira versão do historicismo surgiu na passagem do século XVIII para o XIX, na Alemanha, e possuía um caráter conservador por legitimar as instituições tradicionais enquanto produto do processo histórico organicamente desenvolvido. Portanto, atentar contra estas instituições seria destruir a própria história e gerar uma catástrofe. Esta versão não partilha das revoluções, porque elas destroem as instituições e o que a história construiu.

O autor ressalta que, embora esta visão romântica estivesse tentando preservar o passado, o que era retrógrado, a sua visão histórica foi importante para o conhecimento científico; “o desenvolvimento da ciência histórica moderna começa justamente com o historicismo alemão do começo do século XIX” (LÖWY, 1989, p. 70). Como também, foi somente em fins do século XIX que começaram a aparecer dúvidas e problemas relacionados com a objetividade do conhecimento científico diante da perspectiva relativista.

Alguns historiadores, como Droysen, por exemplo, afirmavam a impossibilidade da neutralidade na história e que a objetividade seria uma ideia castradora. Então, o historicismo assumiu o relativismo, mas abriu mão da postura conservadora, tendo em vista que as instituições ruem frente ao desenvolvimento histórico de qualquer forma. Os valores tradicionais e sua estrutura hierárquica feudal começaram a entrar em decomposição quanto mais a industrialização acelerava e consolidava a sociedade burguesa, fator que colocou os intelectuais europeus em estado de incerteza e de transição.

Wilhelm Dilthey (1833-1911) foi um dos representantes mais expressivos do relativismo histórico pela ênfase com que distinguia as Ciências Naturais das Ciências Sociais no que concerne ao estudo dos fenômenos. Na primeira, o espírito estuda-se a si próprio e, na segunda, os objetos exteriores a si. Quando se estuda a si mesmo o espírito é um ser cultural que estuda a cultura de modo que “há uma relação de identidade entre sujeito e objeto, que coloca o problema da objetividade em termos completamente diferentes das ciências naturais” (LÖWY, 1989, p. 73).

O que se tem de considerar, dessa perspectiva, é que os juízos de valor e os juízos de fato não se separam porque há um sujeito cultural, que é o pesquisador, com seus valores buscando analisar a cultura. Outro ponto que Löwy confere ao historicismo de Dilthey “é a sua necessidade de não apenas explicar os fatos sociais, mas também de compreendê-los” (LÖWY, 1989, p. 73), no sentido de buscar um significado (diferente da mera descrição), mas um

significado que não se constitui em verdade absoluta, pois os conhecimentos históricos são relativos a uma situação histórica determinada. Porém, a despeito do relativismo, estas explicações possuem um valor científico.

Obviamente, para solucionar o problema do relativismo da história, válida somente como um ponto de vista de quem a vê, não basta unir os fragmentos das diferentes visões de mundo (sistemas teóricos, científicos, filosóficos que estão presos em determinados momentos históricos) numa única visão, uma vez que a solução não é o ecletismo, bem como assumir o relativismo total é inviabilizar a objetividade e abrir caminho para o ceticismo. Dilthey não conseguiu resolver o problema do relativismo, mas formulou uma pergunta que não era possível dar uma resposta simplista:

Como é que um conhecimento da história ou da sociedade pode ser, ao mesmo tempo, historicamente limitado, unilateral, relativo, e objetivo, universalmente válido? [...] É nesse ponto que chega o historicismo: descobriu a relatividade histórica do conhecimento, descobriu a limitação unilateral de toda interpretação científica da realidade, desmistificou as ilusões positivistas de um conhecimento absoluto, neutro, da realidade, mostrou a importância de se dar conta da especificidade, da particularidade do conhecimento científico da sociedade, das diferenças entre conhecimento social e os conhecimentos das ciências naturais. Mas não conseguiu superar os dilemas do relativismo, para o qual todo o conhecimento é parcial e subjetivo. (LÖWY, 1989, p. 76-78).

O problema colocado por Dilthey foi retomado por Karl Mannheim (1893-1947), o fundador da sociologia do conhecimento, que imprimiu ao problema, segundo Löwy, certa dose de marxismo ao relacionar conhecimento, doutrinas e utopias, posições sociais determinadas e posições de classe. Este último elemento, as posições de classe, é a dose de marxismo que fez avançar o historicismo, já que introduziu a ideia de que o conhecimento é socialmente relativo e depende dos interesses sociais. Certamente, o relativismo prevalece, mas como caminho para a sua superação, já que ficou centrado numa posição de classe social. Mannheim “vai levar ao máximo de relativização, para depois colher todos os pontos de vista relativos e tentar fazer uma síntese” (LÖWY, 1989, p. 79).

O relativismo é uma dependência em relação à classe social, incluindo os diversos grupos sociais (religiosos, partidários, classes, etc.). Mannheim adota os conceitos sinônimos de “estilo de pensamento” ou “estrutura de consciência” ou “perspectiva socialmente condicionada” que determina a problemática, a orientação de pesquisa, a forma de análise, etc. Nesse sentido, o marxismo ou ideia de classe social que determina uma concepção é só mais uma concepção dentre as outras que contribui para que se conheça a realidade e, portanto, não será a sua concepção de sociedade a verdadeira ou única possível. Então, as posições dos grupos sociais (classe, religiosa, partidária, etc.) apresentam posições relativas a interesses e a solução para o

relativismo está no ecletismo, mas com um centro que representa uma síntese conciliatória, na qual um grupo social a representa: “os intelectuais desvinculados” ou “intelectuais flutuando livremente”.

Na análise de Löwy, vemos que estes intelectuais não estão vinculados a grupos de interesses – como os de classe, por exemplo, - senão se tornariam porta-vozes e o papel deles não é este, mas o de realizar a tarefa de síntese de todos os grupos e conciliá-los. “Portanto, segundo Mannheim, o dever do intelectual não é o de se transformar em porta-voz de tal ou qual classe social, como acontece muitas vezes, mas de tomar consciência de sua própria missão.” (LÖWY, 1989, p. 84). A ideia é que há entre os intelectuais uma espécie de flutuação ou desinteresse que lhes confere o privilégio da síntese desinteressada. “É um fenômeno real que não foi inventado por Mannheim” (1989, p. 85).

Contudo, estes intelectuais, uma hora ou outra terão de adotar uma perspectiva social, quando se concretizar a transição e a síntese for consolidada. Então, fica implícita a idéia de que, em princípio, o autor está falando de uma situação de transição que exige do intelectual desvinculado a missão de unir as forças em conflito em torno de um ideal comum até que se consolide uma síntese. Quando consolidada a síntese o intelectual, em algum momento, estará num dos lados das forças socialmente produzidas, conscientemente ou inconscientemente. Löwy afirma que caso o intelectual não tome nenhum “partido”, acreditando-se estar acima da ideia de classe social, a crítica aponta para uma condição ilusória ou posição pequeno-burguesa. A dinâmica da história é a luta de classes (pressuposto marxista implícito na teoria de Mannheim).

Observamos que há uma aproximação muito incisiva do historicismo de Mannheim com a pedagogia freireana. Mannheim é muito citado nos trabalhos de Paulo Freire quando este faz menção ao período de transição da sociedade oligárquica para a sociedade democrática, sugerindo uma vanguarda que agrupasse os interesses e forças sociais divergentes e os pudesse representar no processo de transição para uma síntese.

Na entrevista concedida a Revista Risk, em 1970, em Genebra, na Suíça, Paulo Freire assinalou o seguinte: “continuo insistindo na crítica a invasão cultural e continuo insistindo que todo tipo de invasão cultural é anti-revolucionária; porque a revolução tem que ser a dialética vanguarda-massa e isto, não tem sido estimulado de forma alguma” (NÓVOA, 1979, p. 46).

Entendemos que as forças divergentes (liberais e nacionalistas) se uniriam para eliminar os traços retrógrados da sociedade oligárquica que impedia tanto o avanço da industrialização quanto a libertação dos homens para a vida pública; e a síntese seria a própria sociedade democrática, que depois de consolidada permitiria que os interesses divergentes (classe, gênero,

religião, etc.), principalmente os de classe, continuassem a sua luta e perfizessem o curso da história.

Diante desta perspectiva, vimos que os liberais e os nacionalistas concordavam pelo menos num ponto - na luta contra as velhas oligarquias, mas eram forças que divergiam radicalmente no que tange às concepções políticas, econômicas, sociais, etc., que o Brasil precisava tomar para se desenvolver industrialmente e democraticamente.

Percebemos que a situação com a qual Freire estava se deparando, no momento de pensar uma pedagogia para a fase de transição, em “Educação como prática da liberdade”, conduziu a Mannheim: “Necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política. Nesse sentido, faz Mannheim afirmações que se ajustavam as condições que começávamos a viver.” (FREIRE, 2008, p. 96). O historicismo parece ter sido uma resposta.

É muito sugestivo pensarmos que na pedagogia freireana os educadores radicais³⁰ (em oposição aos sectários, como vemos na “Pedagogia do oprimido”) têm a mesma missão dos “intelectuais desvinculados” de Mannheim, que é educar para a transição, num primeiro momento, preparando e estimulando as pessoas a participarem da vida pública e dos processos decisórios, que são as bases da democracia participativa. Os educadores fazem parte desta “vanguarda” desinteressada responsável por unir as forças em conflito em torno de um ideal comum, só que faria isto nas escolas, preparando o oprimido para a liberdade e para a tomada de decisão consciente.

Dessa forma, faz sentido falar numa sociedade em transição que precisava de forças sociais divergentes constituídas em classes sociais bem definidas, que o país realmente não tinha – como vimos em Weffort, - já que a classe dirigente ou burguesia industrial se ausentou da posição que lhe cabia e o populismo contribuiu muito para obscurecer as posições das classes sociais, fazendo com que a própria classe proletária não se constituísse enquanto força com interesses característicos.

Notamos que em “Educação como prática da liberdade” a educação não é outra coisa senão educação para a vida democrática, para a compreensão de que a democracia se faz a partir de um jogo de interesses das forças socialmente divergentes, da luta de classes. Nesse sentido, a soberania popular precisava aparecer como força nos diferentes grupos sociais ou “comunidades parciais”³¹ (TAYLOR, 2005). Mas como fazer com que os interesses populares façam parte deste

³⁰ “O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em ‘círculos de segurança’, nos quais aprisione também a realidade.” (FREIRE, 1998, p. 27).

³¹ A expressão “comunidades parciais” (TAYLOR, 2005) se refere aos diferentes grupos socioculturais, que podem ser comunidades históricas ou entidades civis organizadas com finalidades comuns, a saber, concretizar os seus interesses identitários (de classe, gênero, étnico-raciais, etc.).

jogo de interesses se a nossa história social e política semeou a cultura do silêncio, pautada numa relação explícita entre opressores e oprimidos, como nos faz entender Freire (1998)? Ele entendeu que o único caminho para a libertação seria a educação para a vida pública. Assim, é correto afirmar que a educação freireana é essencialmente política.

Contudo, a relação ética do educador radical, na figura do “intelectual desvinculado”, que não pode possuir interesses de classe com o educando precisa ser estabelecido pelo caminho do diálogo que conduz à participação. O papel do educador não é doutrinar, prescrevendo os caminhos a serem seguidos, já que a educação para a liberdade precisa ser educação para a decisão.

As vias da politização adotadas por Freire na sua pedagogia são inquietantes porque complexas e contraditórias, já que o educador precisa politizar, mas não pode ter uma posição política explícita, precisa “ensinar” o conhecimento, mas não pode depositá-lo, precisa fortalecer a cultura nacional, mas não pode sobrepujá-la com a cultura universal. Enfim, estas inquietações podem ser esclarecidas na “Pedagogia do oprimido” interpretada à luz do método historicista de Mannheim.

Ora, temos de considerar o momento histórico, isto é, o nacionalismo-desenvolvimentista como cenário e a luta política entre liberais e nacionalistas pelo poder, além de uma terceira via infiltrada que é o populismo, como pano de fundo, e todos manifestando os seus interesses, mas sem a inclusão da maioria das classes populares nessa luta. A educação preconizada por Freire estava voltada para a inclusão consciente dessa maioria, a massa, para que se constituísse de fato um ecletismo. A massa ascendeu à vida pública pelo processo de massificação originada pelo crescimento urbano e industrial e começava a perceber a sua exclusão na partilha dos bens socialmente produzidos. As reivindicações por reformas de base mostravam que o momento era mesmo o de transição.

Vamos supor que a missão do educador descrito na “Pedagogia do oprimido” fosse conduzir o processo de transição até que a síntese dinâmica da sociedade se consolidasse em democracia. Este educador não poderia expressar interesse de classe para não se tornar porta-voz sectário, portanto, não poderia e nem deveria defender uma posição política de direita, nem de esquerda, isto é, não poderia ser liberal, nacionalista, socialista, populistas, simplesmente, não é. O seu papel é libertar a consciência do oprimido, não somente da opressão sofrida pelas relações tradicionalistas das oligarquias, mas de toda e qualquer opressão que representasse uma contradição e habitasse a consciência, impedindo-a de exprimir a sua cultura para a vida democrática participativa. “A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se” (FREIRE, 1998, p. 35).

Para que a consciência libertada não se tornasse consciência doutrinada, o educador teria de se manter na posição de “intelectual desvinculado”, já que posições sectárias impediriam o diálogo e, por conseguinte, o exercício da expressão necessário para a vida democrática. “Parta de quem parta, a sectarização é um obstáculo à emancipação dos homens” (FREIRE, 1998, p. 25), pois se a posição sectária for de direita a tendência seria de frear o processo para se defender de possíveis transformações que possam afetá-lo (procura “domesticar” o tempo presente e os homens), se for sectária de esquerda a tendência é doutrinar os homens para produzir um futuro irremediável, preestabelecido, como no mundo iminentemente socialista quando houver a derrocada do capitalismo.

No entender de Freire (1998), o oprimido precisa descobrir-se enquanto oprimido pelo reconhecimento de sua condição social como alguém que possui direitos, fator que requer o despertar da consciência crítica – imprescindível para libertar-se da opressão. Nota-se claramente uma situação indicativa de oposição entre classes sociais, mas não necessariamente que haja um educador dizendo de que lado o oprimido deve estar.

Na mesma entrevista que mencionamos, à Revista Risk, em 1970, Paulo Freire afirma que quando escreveu o livro *Pedagogia do oprimido* o fez com base na sua experiência com os camponeses no Chile e que tinha em mente o problema das classes sociais no sentido marxista. “A partir do momento em que eu proponho a dialética opressor-oprimido, está indubitavelmente implícito o problema de classe social” (NÓVOA, 1979, p.44). Vejamos, o problema estava implícito, porque o papel do educador radical não era mostrar a sua vontade de doutrinação, mas fazer com o dominado percebesse a situação de classe por si mesmo e por si mesmo fizesse a sua opção dentro de um processo contextualizado de construção do conhecimento social.

Então, o compromisso do educador radical era tão somente com o oprimido e a sua missão, a libertação das consciências, “implicando o enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva” (FREIRE, 1998, p. 25). Nota-se, pelo excerto, que os homens fazem a opção política de acordo com o seu enraizamento sociocultural, de acordo com os seus interesses comunitários. A cultura das pessoas determina os seus interesses sociais e políticos, bem como determina a forma e com quem devem travar uma luta no esforço de conquista e realização de seus interesses. Em tese, seria uma construção democrática.

Certamente, passado o período de transição e consolidada a síntese democrática, o educador, consciente ou inconscientemente, estaria ele próprio, travando a sua luta em favor de algum dos lados que expressasse melhor a sua verdadeira crença e os seus interesses comuns.

Reparamos que foram dois momentos distintos pelo qual o educador radical estabeleceu os seus vínculos de compromisso, a saber, durante a transição, cujo vínculo foi com os oprimidos com a missão de libertá-los e politizá-los, e, após a síntese democrática, a sua militância na posição social que melhor lhe aprouvesse.

Levantamos a hipótese de que houve uma adaptação feita por Freire no compromisso do educador radical. A sua missão era politizar e inserir a população conscientemente no momento de transição e permitir que na síntese democrática a soberania popular pudesse ser representada como interesse do bem comum. Enquanto Mannheim descreveu o “intelectual desvinculado” como um articulador dos interesses das classes sociais, Paulo Freire elegeu o educador como proponente dessa missão voltada exclusivamente para a relação opressor/oprimido, porque a condição social e política em que o Brasil se encontrava, de negação histórica dos direitos fundamentais para a maioria da população brasileira, não havia permitido a formação de classes sociais e, portanto, de uma classe representada pela maioria popular.

Sabemos que Paulo Freire dedicou a vida como educador das classes populares e, a sua militância, após a síntese democrática consolidada não poderia ser outra, senão a sua identificação com a luta das classes populares por transformações sociais para reivindicar a justiça social e a solidariedade.

Observamos que o movimento dialético é histórico e não cessa e a interpretação metodológica que ora apresentamos mostra que Freire pensou no educador radical como um “intelectual desinteressado” cujo papel era o preparo dos homens na fase de transição para uma vida democrática que exigiria participação intensa, mas, uma vez atingida a síntese democrática, a função do educador ganharia um relevo político de engajamento social, prevalecendo a variável da libertação. Podemos pensar o educador com estas características na atualidade?

Precisamos salientar que os dois momentos – o de transição e o de síntese – se expressam nos trabalhos de Paulo Freire em momentos diferentes e com compromissos políticos diferentes.

No primeiro momento, vimos nos livros “Educação como prática da liberdade” e “Pedagogia do oprimido” a fase de transição e a forma como deveria ser a conduta do educador radical no papel de “intelectual desvinculado” – desprovido de interesses de classe – e buscando inserir as consciências libertadas no processo. Enfim, os trabalhos de Freire foram interrompidos e ele partiu para o exílio, passando por diversos países e aprimorando a sua concepção pedagógica. Durante a ditadura no Brasil e fora do país, no exílio, ele escreveu a “Pedagogia do oprimido”. Na entrevista à Revista Risk admite que “estava completamente convencido do problema das classes sociais. Inclusive, escrevi este livro baseado na minha vasta experiência

com camponeses no Chile. Eu estava absolutamente convencido do processo de ideologização e do seu significado” (NÓVOA, 1979, p. 44).

No segundo momento, podemos perceber em livros como “Educação na cidade”, publicado originalmente em 1991³², para citar apenas um dentre outros, que a síntese democrática consolidada alterou o compromisso político do educador radical no sentido de sua militância, mas sem lhe dar o direito de doutrinar ou de adotar uma postura asséptica. Um educador comprometido, ético e socialmente, assume de que lado está (posição ideológica), mas se abrindo para o diálogo e evitando a doutrinação, respeitando a ideia de que o conhecimento foi tecido por diferentes caminhos e métodos (FREIRE, 2006).

Notamos que a aparente neutralidade do educador, caso haja, é também sintomática e pode ser caracterizada como ideologia (pequeno-burguesa), porque a escola está inserida no mundo e imersa nas contradições sociais, sendo palco de diferentes formas de conflito de interesses de classe, gênero, étnico-racial, etc., os quais o educador não pode se eximir e se o fizer apenas justifica e reforça o processo de massificação e homogeneização cultural, promovendo, no revés, a alienação identitária e, por conseguinte, social.

Não há educação neutra. Segundo Paulo Freire (2006, p. 28), “a natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre”. Consequentemente, não pode haver educador que esteja imune às concepções ideológicas, como não há educador asséptico e livre de ideologias perfazendo a ação pedagógica.

Freire (2006) salienta que todo educador progressista precisa constantemente compatibilizar “o dito com o feito” e é somente nesse sentido que se pode pensar a sua formação e a sua conduta ética. O dizer e o fazer, quando indissociavelmente unidos, não somente produzem a conduta ideal de educador, mas, também, constitui no núcleo duro da vida profissional de um educador, já que transcende a postura meramente técnica em favor de uma postura política e engajada unida à postura técnica.

Freire usava constantemente o termo educador para conotar as características do engajamento profissional. Paolo Nosella (2005) afirma que há nessa conotação a preocupação com a

responsabilidade na formação integral do cidadão, à cumplicidade radical entre educando e educador. O professor que não assume plenamente a função de educador e se exime de sua responsabilidade de ensinar a *leitura do mundo*, para restringir-se à *leitura das palavras* – utilizando expressões freireanas –, era considerado um técnico asséptico, reducionista, que reeditava na prática pedagógica a velha tese da neutralidade científica (NOSELLA, 2005, p. 226-227).

³² A nossa edição é de 2006, equivale à 7ª edição.

Vale salientar que Nosella está se referindo à disputa entre engajamento e neutralidade que tomava conta dos debates sobre a educação no Brasil após a ditadura. Em contraste com o atual contexto político, diz o autor, o educador se questiona sobre a importância do compromisso político para a competência técnico-pedagógica. Naqueles anos fazia sentido falar de “esquerda”, mesmo porque o país inaugurava a sua fase pós-ditadura. Mas e hoje?

O livro “Educação na cidade” é simbólico porque traz uma entrevista de Paulo Freire vivenciando a democracia num período recentemente saído da ditadura militar e trabalhando como secretário da educação municipal de São Paulo. Este livro pode indicar algumas respostas.

Quando Paulo Freire (2006) se tornou secretário, no período que vai de 1989 a 1991, a sua postura de educador ético e compromissado não mudou, isto é, os pressupostos do historicismo se mantiveram. A síntese democrática, tal como previsto, alterou o compromisso do educador.

Ele relata a sua experiência como secretário e diz que assumiu o cargo por convite da então prefeita Luiza Erundina, como também assumiu a sua filiação a um partido político, mas no que tange às concepções educativas, manteve a ética e não condenou nenhuma forma de educar, embora disse fazer de sua palavra a defesa de um educador munido de ideologia, que precisa mostrar de que lado está, já que não existe educação neutra.

Enquanto numa prática educativa conservadora competente se busca, ao ensinar os conteúdos, ocultar a razão de ser de um sem-número de problemas sociais, numa prática educativa progressista, competente também, se procura, ao ensinar os conteúdos, desocultar a razão de ser daqueles problemas. (FREIRE, 2006, p. 30).

O autor entendeu que a qualidade política da educação se mede pelo compromisso do educador com a *práxis* educativa, mas cabe sempre definir a favor de quem e de quem ela se realiza, ou pelo contrário, contra o quem e contra quem está se afirmando. Parece uma posição coerente com a síntese democrática que, como vimos, após o período de transição exigiria que o educador mostrasse de que lado está para não ter a sua condição de politicidade rotulada de pequeno-burguesa, como vimos em Mannheim.

Certamente, buscar as raízes dessa politicidade se faz necessária para o bem da própria *práxis* educativa, uma vez que permite observar a conduta do educador, no sentido de torná-la aparente e transparente e de se poder verificar uma coerência entre o que se diz e o que se faz, além de incentivar o mesmo nos educandos.

Para adiantar a conclusão desta tese, o ato de educar contextualizado, conforme delineado por Freire em toda a sua obra, pode conduzir o educando a perceber-se como ser social, datado e situado e, portanto, como ser essencialmente político que partilha objetivos comuns com uma

“comunidade parcial”³³ (grupos socioculturais ou entidades civis organizadas para lutar por objetivos comuns).

Entendemos que a democracia participativa é o ponto de chegada da educação politizadora no sentido freireano, perfazendo uma síntese dinâmica de um processo social consolidado. Uma vez dotada de pessoas politizadas, as “comunidades parciais” adquirem condições de se fortalecer contra a opressão e ganham subsídios para a atuação organizada na vida pública. Estamos falando de uma educação de classe, ponto de chegada desta tese.

Para Freire (2006), a democracia é uma conquista que deve se fazer presente na prática educativa pela cumplicidade criada entre o educador e o educando, pois ela é uma conquista de todos que só pode ser medida pela consciência intencional e espontânea vista na participação e no desejo de mudar pela decisão: é uma opção. Pensando como Freire, os homens fazem a história, mas ela depende do protagonismo social consciente.

Sendo coerente com o historicismo relativizado, que vemos traços claros na pedagogia freireana, observemos mais um trecho de sua entrevista à Revista Risk, em 1970, ao se referir à “Pedagogia do oprimido”:

Este livro está também totalmente situado em uma realidade histórica. Se vocês analisarem, por exemplo, o problema dos oprimidos-opressores e a ideologização dos oprimidos pelos opressores, perceberão que tudo o que se disse foi resultado da experiência feita em um tempo e espaço específico. (NÓVOA, 1979, p. 45).

Porque este excerto nos parece tão caro? Porque ele mostra uma condição historicamente constituída diante de um contexto de transição, perfazendo a sua experiência num espaço e num tempo determinado com alguns grupos de pessoas específicas. A ideologização dos oprimidos pelos opressores na fala dos oprimidos mostra uma realidade, uma faceta da “verdade” em relação às coisas.

O que se tem de considerar acerca do historicismo é o seu respeito pelo conhecimento científico na sua especificidade e particularidade, sem absolutizar a verdade ou apontá-la como neutra, já que em termos de conhecimento social as diferenças estão na forma como vemos e como interpretamos a realidade de acordo com a nossa cultura.

Se o conhecimento é relativo, não é neutro e nem absoluto sobre a realidade a qual se aplica, desmistifica-se a ilusão liberal de homogeneização da cultura e universalização do conhecimento.

Dessa perspectiva, adiantando um pouco mais a conclusão desta tese, o que queremos dizer e que está implícito na pedagogia freireana 1) a pluralidade sociocultural existe e é

³³ Este termo traz consigo um ideal comunitário que pode refrear o individualismo liberal e suas consequências nefastas para a vida pública.

inegável, precisando ser considerada no ato de educar como importante recurso para o reconhecimento identitário na vida pública; 2) que o conhecimento não pode ser doado de cima para baixo como se os diferentes grupos sociais não possuíssem raízes e conhecimentos originados de sua vida coletiva; 3) como consequência da anterior, não se universaliza o conhecimento, se constrói o conhecimento contextualizado de acordo com a cultura como medida essencial para o reforço na condição de classe social; 4) não há conhecimento e nem educação neutra, já que o movimento dialético da própria história impulsiona os homens a fazer a história e a interpretá-la conforme a sua cultura. “Ninguém está fora do rio da história”, como disse Löwy (1989).

CAPÍTULO IV

Os fundamentos do Comunitarismo

4.1. Considerações sobre os fundamentos teóricos do Comunitarismo

Em seções anteriores, evidenciou-se que o liberalismo brasileiro nasceu em luta com a estrutura oligárquica e os valores patriarcais e rurais que determinavam a vida econômica e social, impedindo o florescimento pleno da democracia.

Paulo Freire considerou esse problema e presenciou o período de desenvolvimentismo industrial, um período de transição que continuava a negar essas estruturas oligárquicas que representavam um atraso para a vida pública. No entanto, vale lembrar, como explicou Weffort (1980), que o populismo obscureceu os caminhos que a democracia brasileira deveria ter trilhado. A tendência liberal, que se mostrava contra as estruturas oligárquicas e também contra a política populista, era extremamente impopular e veiculadora de uma concepção pequeno-burguesa que só defendia os seus interesses próprios. O nacionalismo surgiu como uma opção adotada por Paulo Freire.

Vimos também que o desenvolvimento industrial e urbano produziu a ascensão da massa na vida pública, mas entendemos que mais no sentido de massificação do que propriamente para o exercício da democracia consciente. Notadamente, o problema que verificamos foi que o Brasil não passou por uma revolução social para que as forças sociais e políticas estabelecessem os rumos da nação segundo parâmetros de uma vida democrática. A população não se configurou como realidade histórica, porque a democracia instaurada no país sempre exigiu níveis altos de abstração e impediu a participação espontânea.

O modelo de democracia liberal, por ser formal, os seus conceitos de liberdade e igualdade são abstratos e desprezam a existência de qualquer pluralidade cultural, produzindo a massificação, o desenraizamento e a homogeneização das culturas, fator que interfere na identidade dos sujeitos e, por conseguinte, na sua participação consciente na vida pública. Este capítulo procura mostrar os problemas de democracia liberal e apontar os caminhos para uma democracia participativa a partir do comunitarismo. De certa forma, adianta o debate comunitarista feito mais adiante, em que se evidencia o projeto iluminista liberal como fracassado. O mesmo se pensa em relação ao liberalismo brasileiro.

Atualmente, no Brasil e nas sociedades ocidentais em geral, estabeleceu-se um dilema quanto aos princípios que instituem a ordem pública em meio a uma democracia que se fragiliza

cada vez mais diante da perda de legitimidade dos sistemas políticos e da disseminação de identidades culturais em busca de reconhecimento (TOSS, 2006).

O dilema que vem causando mal estar, segundo Toss (2006), não está relacionado com o reconhecimento pelo poder público e pelas instituições sociais da pluralidade sociocultural, mas em como fazer com que estas demandas socioculturais sejam incluídas no processo democrático não somente no que tange à decisão, mas, fundamentalmente, pela participação, elaboração e distribuição de recursos de acordo com as suas singularidades.

O choque entre o princípio de igualdade formal, que prima pelo direito do indivíduo, e as reivindicações por reconhecimento de grupos socioculturais evidencia o cenário de disputa ético-política entre liberais e comunitaristas³⁴.

A ética liberal é deontológica³⁵ e se pauta na justiça como princípio de racionalidade na organização da vida pública, propondo critérios racionais e objetivos para o julgamento de questões morais e orientação das ações. O horizonte é a rejeição da existência de um bem supremo e a “manutenção continuada da ordem social e política liberal, nada mais, nada menos”, apontando para uma concepção de bem que serve aos interesses individuais.

Enquanto a ética comunitarista segue o modelo teleológico que se pauta na virtude presente na tradição e na comunidade. As virtudes capacitam o ser humano a alcançar o seu *telos* ou fim. Assim, o fim último da vida comunitária é o bem comum e a felicidade. Esses pressupostos têm origem na teleologia aristotélica, cujo fulcro está na vida comunitária, que prevaleceu até o fim da Idade Média, sendo superada com a chegada do iluminismo e abandonada. Desde a antiguidade clássica, a tradição aristotélica vinha sendo revitalizada sem deixar de lado a concepção de homem dotado de uma essência que define o seu fim, cuja autorrealização se encontrava no interior da própria comunidade com princípios de busca comum da felicidade (VIEIRA, 2002).

O problema para MacIntyre é que essa teleologia estruturou as bases tanto das sociedades antigas quanto das medievais, cristalizando uma tradição que não pode ser desconsiderada devido aos princípios já perpassados pelo crivo histórico. O projeto iluminista fracassou ao criar

³⁴ De um lado estão os representantes das principais tendências do liberalismo atual, John Rawls, Ronald Dworkin, Thomas Nagel e Charles Larmore e, do outro os autores cujas teorias oferecem um suporte para as tendências comunitaristas, Michael Sandel, Charles Taylor, Alasdair MacIntyre e Michael Walzer.

³⁵ Com o advento do iluminismo, o justo, que possui uma natureza deontológica, foi sobreposto ao virtuoso (como um bem deduzido da presença divina), retirando da ética todo o conteúdo existencial e subjetivo e, por conseguinte, negando o homem como possuidor de uma essência teleológica. Para os liberais, o fundamento da existência humana é a liberdade. Entretanto, MacIntyre (2001) observa que o homem é dotado de uma cultura, cuja tradição retoma o pensamento aristotélico. Este homem possui uma essência teleológica e está em constante processo de atualização, indo do ato à potência, rumo à perfeição divina e, portanto, ao repouso ou ato puro, postura que foi terminantemente negado pelos pressupostos liberais.

uma moral racional que recusou essa teleologia aristotélico-tomista e a lei divina, que foram as bases da reflexão moral por séculos. Independente, se certa ou errada, tal teleologia se cristalizou em tradição e suas raízes culturais estão presentes na moralidade ainda hoje.

A Teoria Social comunitarista tem influências do socialismo utópico do século XIX, mas “enquanto escola de pensamento, articulando uma filosofia política particular, só surgiu no século XX, nos anos oitenta, desenvolvendo-se especificamente como uma crítica ao liberalismo [...]” (VIEIRA, 2002, p. 43).

Atualmente, os fundamentos do comunitarismo se encontram em vários estudos de Filosofia Política. Dois filósofos políticos contemporâneos constituem a base para os debates que procuramos empreender acerca dessa Teoria Social – o filósofo canadense Charles Taylor e o escocês Alasdair MacIntyre. Taylor (2005), em seu livro “Hegel e a sociedade moderna”, faz uma análise do pensamento político do filósofo alemão Georg Willhelm Friedrich Hegel (1770-1831), procurando mostrar a sua importância para a compreensão dos problemas políticos da contemporaneidade. MacIntyre, por sua vez, apresenta críticas relevantes à forma como o liberalismo entende a moralidade na contemporaneidade, evidenciando o fracasso do projeto iluminista. Os autores possuem concepções muito diversas, mas como não é a nossa intenção confrontar as teorias, foi exposto brevemente a essência do trabalho de cada um deles com o intuito de construir argumentos que fundamentem o pensamento de Paulo Freire e a sua pedagogia como veiculadores de ideais educativos que servem aos pressupostos comunitaristas na organização da vida pública.

O principal problema evidenciado é que a gradual perda da identidade cultural, devido ao advento do liberalismo moderno, que originou o individualismo e eliminou as relações tradicionais, tem produzido e aprofundado o fenômeno do desenraizamento e da alienação. A ideia central é que o indivíduo destituído de suas raízes culturais pode ter a participação na vida pública comprometida em meio ao processo de homogeneização da sociedade massificada; não há um *telos* com o qual se identifique. Para Taylor (2005), essa identidade é essencial para a vida política e para a manutenção da democracia participativa. Entendemos que o pensamento freireano dos anos de 1950 e 1960 apresenta muitas semelhanças teóricas com esse pressuposto.

Para Taylor (2005), a sociedade de massas, seguindo um ideal liberal de cultura, estimula o individualismo, procurando homogeneizar a pluralidade e eliminar as tradições, mas não supre as perdas subjetivas. Assim, o homem sem identidade é “jogado” no mundo para buscar, por si mesmo, uma concepção de vida sem a observância de sua origem cultural, o que tem gerado sérios problemas, porque o seu “quadro referencial” prevalece. Não há um “eu” esvaziado, o que

sugere que só pode haver autorrealização no interior de uma organização social com princípios comunitários.

MacIntyre (2001), em seu livro “Depois da virtude”, critica as teses do liberalismo sobre a moralidade, tomando-as como fracassadas por justificarem a moralidade contemporânea a partir de bases puramente racionais, sem reconstituir historicamente as tradições para dar suporte aos debates. O seu livro é considerado um clássico para os estudiosos da tendência comunitarista, principalmente porque retoma as raízes históricas do pensamento aristotélico como uma herança para a contemporaneidade nos debates sobre a moralidade.

A tese fundamental de MacIntyre é que não há racionalidade prática sem uma relação com as tradições, fator completamente desconsiderado pelos iluministas liberais desde o século XVIII. Em meio à fragmentação da vida na contemporaneidade, a cultura prevalece nas “narrativas de vida” e expõem “fragmentos conceituais” que pertenceram a uma tradição. Tais narrativas e fragmentos são fundamentais para a compreensão da moralidade e precisam ser retomados para justificar a racionalidade de seus pressupostos. Evidentemente, há uma pluralidade de narrativas que fortalecem ou mesmo condicionam a identidade do indivíduo à identidade da comunidade, por si mesma, definidora do seu ser.

Nesse sentido, não se pode pensar todo e qualquer indivíduo como desenraizado, como querem os liberais, mas dotado de concepções de vida singulares compatíveis com a sua origem. Certamente, este fator implica num problema sério para o projeto de estabelecer uma racionalidade ética única e desvinculada das tradições veiculadas pelos diferentes grupos comunitários.

As teorias destes dois autores, Taylor e MacIntyre, são diferentes entre si, mas ambos retomam a tradição para contrapor às posições preconceituosas dos pensadores positivistas que negam a história e as bases antropológicas como necessárias para a justificativa racional das proposições morais na contemporaneidade e para a compreensão das singularidades socioculturais dos diferentes grupos.

No Brasil, os debates entre o comunitarismo e o liberalismo ainda são recentes (VIEIRA, 2002), embora estejam acontecendo nos espaços acadêmicos em áreas como a Filosofia Política, a Ética e o Direito, de onde fluem as bases conceituais. A intenção desta tese é trazer o debate para a Educação Popular a fim de possibilitar diálogos que fortaleçam a soberania popular. Não há estudos sobre a pedagogia freireana com este olhar. Nesse sentido, acreditamos que as discussões aqui empreendidas podem ampliar os espaços de debate sobre os Fundamentos da Educação Popular e apontar algumas perspectivas que podem influenciar nas políticas públicas

que orientam a prática educativa contextualizada, além de influenciar no compromisso político dos que adotam a perspectiva freireana no ato de educar.

4.2. Os fundamentos do comunitarismo no pensamento de MacIntyre

O filósofo escocês, radicado nos EUA, Alasdair MacIntyre é considerado um dos principais críticos da modernidade iluminista e da ética fundamentada nos pressupostos liberais. Ele aponta a fragilidade dos valores disseminados pelo liberalismo e mostra a impossibilidade de se fazer cumprir o projeto iluminista de justificar a moralidade a partir de critérios puramente racionais, porque estes se privam de qualquer justificação da tradição, veiculadora dos valores historicamente constituídos.

Num dos seus principais argumentos afirma que a moralidade, na contemporaneidade, precisa ser compreendida mediante a sua íntima associação com esquemas conceituais enraizados por tradições culturais históricas, concepção que se coloca em oposição ao formalismo, universalismo e racionalismo disseminados pela ética liberal.

O advento do iluminismo, desde o século XVIII, tem promovido a ética liberal nos países ocidentais, contribuindo, segundo MacIntyre (2001), gradualmente para a fragmentação dos valores morais comunitários e tem conduzido os debates éticos, hoje, a uma posição “emotivista”.

A doutrina do Emotivismo surgiu com o projeto iluminista, sendo descrita pelo autor como uma tendência arbitrária e carente de critérios para julgar a moralidade. O Emotivismo é a

[...] a doutrina segundo a qual todos os juízos valorativos e, mais especificamente, todos os juízos morais não passam de expressões de preferência, expressões de sentimentos ou atitudes, na medida em que são de caráter moral ou valorativo. Os juízos particulares podem naturalmente, reunir elementos morais e factuais (MACINTRE, 2001, p. 30).

Os juízos são morais quando considerados expressões de atitudes ou de sentimentos, sem que seja possível considerá-los verdadeiros ou falsos, já os juízos factuais podem ser considerados verdadeiros ou falsos, existindo critérios morais para defini-los.

O “eu emotivista”, ou sujeito que analisa, usa apenas critérios subjetivos e arbitrários, pois é “carente de qualquer identidade social necessária, porque o tipo de identidade social de que um dia gozou não está mais disponível; o eu agora é tido como destituído de critérios, porque o tipo de *telos* sob cujas condições ele outrora julgava e agia não é mais considerado digno de crédito” (MACINTYRE, 2001, p. 68).

A tradição proporcionava o conhecimento das formas de vida social em sua funcionalidade, biologicamente dizendo. Ser homem, na tradição clássica, por exemplo,

significava desempenhar papéis específicos e com propósitos objetivos – soldado, artesão, etc., permitindo o julgamento da moralidade pelas ações e pelo *status*, já que o homem era o que ele fazia, sugerindo uma identidade entre ele e os seus atos, sem complexidades ocultas. Pela tradição, a moralidade era aplicada diretamente à conduta do homem diante do desempenho de sua função. A ideia de dizer que um ato é justo implicaria em dizer que é o que um homem bom faria em determinada situação, tendo em vista a sua função. Porém, MacIntyre (2001) afirma que quando a ideia de função perde o valor, enquanto finalidade humana essencial, este tipo de moralidade desaparece.

Os filósofos das luzes foram os algozes responsáveis pela perda desta estrutura presente na “unidade narrativa” funcional, garantindo assim que o eu adquiriria a sua autonomia, já que estaria livre de qualquer visão antiquada de organização social e das crenças que o mantinham prisioneiro de uma ordem teleológica. Enfim, no jargão liberal, o homem estava livre para julgar por si mesmo, racionalmente, e para buscar o seu próprio modelo de vida boa. Assim nasceu o indivíduo na Idade Moderna.

Ao transportarmos a ideia para situações que envolvem a moralidade, a primeira consequência do emotivismo para a vida prática é a insolubilidade dos dilemas morais, fator que coloca um sério obstáculo à concepção ética liberal de fundo puramente racional.

Dentro da concepção emotivista qualquer dilema moral tende a se tornar conflitivo, pois os valores morais necessários para trazer a tona alguma possível solução sobre um dilema estão envoltos apenas por fragmentos de esquemas conceituais, sem nenhuma consistência. Esta fragmentação da moralidade no homem contemporâneo torna as contendas do mundo prático insolúveis, devido às diferentes perspectivas e princípios que orientam o olhar (MACINTYRE, 2001). Numa analogia, é como num teatro em que diferentes atores apresentam uma peça com o mesmo tema, mas com diferentes perspectivas valorativas pautadas apenas em suas preferências e escolhas pessoais, sem necessariamente veicular critérios racionais.

Para mostrar que o projeto iluminista é fracassado, MacIntyre argumenta que, atualmente, nossa cultura não possui meios de garantir um acordo moral sobre questões polêmicas, por exemplo, como o aborto, pena de morte, o conceito de justiça, as guerras, etc., pois os discursos apresentam variações de argumentos que produzem o que o autor chama de “incomensurabilidade conceitual”. Porque os discursos apresentam essas variações? Será possível justificar racionalmente a moralidade se há diferentes argumentações e contra-argumentações disputando tal posição?

O autor, para fins de orientação metodológica e epistemológica no estudo da ética, orienta-se pelo que chama de “tradição de pesquisa”. Ele afirma que há no campo de estudos da

ética uma gama de respostas já dadas, historicamente constituídas, - as tradições -, de onde se deve partir, reconstituindo os caminhos, geração após geração, num fluxo contínuo de aperfeiçoamento. Este fluxo possui uma dinâmica interna carregada de conflitos que obrigaram a definição de acordos para a manutenção da tradição; alguns conceitos de moralidade se transformaram e se adaptaram a uma nova realidade, outros deixaram de existir, etc.; prevaleceu a narrativa histórica que resolveu melhor os problemas, prevaleceram os conceitos que se adaptaram à nova condição.

No entanto, pode-se, num primeiro momento, incorrer no erro de unir anti-historicamente fragmentos conceituais de tradições que se sucederam umas às outras, promovendo a defesa de um pluralismo moral, como de fato se faz no mundo contemporâneo, mas sem o contexto de sua origem, sem retomar a tradição, o que torna tal compreensão um simulacro devido à sua independência do resto da cultura. MacIntyre questiona e desconfia justamente dessa compreensão.

A retórica superficial da nossa cultura tende a falar complacientemente de pluralismo moral nesse contexto, mas a noção de pluralismo é muito imprecisa, pois pode muito bem aplicar-se a um diálogo ordenado de opiniões em intercessão, como a uma mistura desarmônica de fragmentos mal-organizados (MACINTYRE, 2001, p. 28).

A ideia do autor estabelece o foco na desconfiança quanto a adoção de um pluralismo moral pela contemporaneidade, tendo em vista que os fragmentos conceituais são partes de totalidades maiores que só podem ser compreendidas mediante o contexto histórico da cultura em que se originaram como narrativa, senão perdem o significado, desenraizam, causando desordem.

Os fragmentos de moralidade persistem sem sua “substância integral” no mundo contemporâneo. Assim, “temos, na verdade, simulacros da moralidade, continuamos a usar muitas das suas expressões principais. Mas perdemos – em grande parte, se não totalmente – nossa compreensão, tanto teórica quanto prática, da moralidade.” (MACINTYRE, 2001, p. 15).

As diferentes tradições geram uma incomensurabilidade de princípios valorativos e apontam para o fracasso do projeto iluminista de uma ética universal ou capaz de justificar sua existência com princípios estritamente racionais e válidos para todas. Fundamentar conceitos universais diante de narrativas e tradições históricas distintas é o mesmo que fincar estacas na areia. O seguinte excerto pode esclarecer melhor a problemática acerca de argumentos adversários:

Cada uma das argumentações é logicamente válida ou pode ser facilmente expandida de modo a tornar-se válida; as conclusões realmente provêm das premissas. Mas as premissas adversárias são tais que não temos meios racionais de sopesar as afirmações uma com a outra, pois cada premissa emprega um conceito

normativo bem diferente das outras, de modo que as afirmações são de tipos bem distintos. (MACINTYRE, 2001, p. 24).

Os debates morais, dessa perspectiva, apresentam sua primeira característica, a saber, ficam restritos a afirmações e contra-afirmações, inclusive, publicamente, onde os debates entre as pessoas comuns apresentam perspectivas diversas sem critérios racionais específicos, reinando certa arbitrariedade privada. A segunda característica, apontada pelo autor, é a impessoalidade com que as argumentações são conclamadas como racionais. O desacordo moral está na combinação entre estas duas características, na medida em que representam nada mais do que vontades antagônicas orientadas por arbitrariedades determinadas, embora a segunda característica aponte para um critério de objetividade, presumivelmente, como dotado de uma roupagem racional e universal.

Uma terceira característica, decorrente das anteriores, e talvez a mais importante no que tange à fundamentação da moralidade, é a incomensurabilidade apresentada pelas premissas nas argumentações adversárias, que possuem origens históricas diversas, ou seja, trazem fragmentos conceituais de diferentes tradições herdadas.

Esta incomensurabilidade nas premissas serve ao emotivismo, já que fragmentos de esquemas conceituais se embatem sem as bases fundamentais de sua historicidade que lhes dariam a sustentação conjuntural e unicidade em torno de uma concepção, ou seja, fica decretado a insolubilidade do dilema moral e um estado de caos na moralidade.

Se o emotivismo causa a desordem moral na vida prática devido às suas expressões serem consequências de sentimentos e emoções, a proposta de MacIntyre se apoia em dois elementos alternativos para a compreensão dessa desordem: a tradição e a comunidade.

De fato, os valores que orientam a vida prática das pessoas (ações), normalmente, estão ligados às tradições morais e não podem ser avaliadas somente à luz de uma racionalidade abstrata e formal que as desconsidera. Pelo contrário, tem-se que considerar as raízes históricas a fim de que se encontre o seu lugar genuíno, para que os valores não sejam dissolvidos pela “instrumentalidade de uma vontade arbitrária e alienada” (CARVALHO, 2000, p. 32).

Evidentemente, os valores da comunidade, oriundos da cultura contextualizada histórica e socialmente, bem como os estudos históricos e antropológicos, são caros à análise de MacIntyre (2001) pelas narrativas cristalizadas nas tradições que apresentam, muito diferente dos valores individualizados e desenraizados pressupostos pela cultura liberal e que permitiram o estado de caos na contemporaneidade.

Para Carvalho (2000, p. 44),

MacIntyre busca forjar um modelo de racionalidade em oposição ao modelo iluminista, que não negue a conquista das tradições como um constitutivo

epistemológico e reafirme a condição histórica tanto da vida prática como da vida do espírito humano, mas sem cair num relativismo negador da existência de verdades ou afirmador da validade de toda e qualquer proposição ética.

As tradições expressam as virtudes sociais e carregam consigo as regras da ação e os subsídios para tecer julgamentos, como uma lei natural a ser seguida incontestavelmente, interferindo nas justificativas dadas aos dilemas morais (MacIntyre, 2001).

O contexto histórico permite encontrar uma racionalidade. Nesse sentido, o autor diz não ser possível estudar os conceitos de moralidade de forma apenas reflexiva “no estilo poltrona de Oxford”, tendo em vista que há uma diversidade e uma heterogeneidade de crenças, práticas e conceitos morais importantes para a compreensão não somente da forma como as pessoas vivem, mas de suas escolhas de acordo com opções morais.

O pensamento de MacIntyre aponta para três dimensões que o dissociam profundamente do projeto liberal: a dimensão metodológica, a ética e a política.

1) Metodologicamente, a crítica aponta para a insuficiência do projeto liberal de querer justificar a moralidade com critérios puramente racionais, dispensando os esquemas conceituais enraizados pelas tradições que necessariamente trazem consigo outros critérios. O autor sugere o abandono da “poltrona de Oxford” como princípio metodológico para um estudo relevante dos pressupostos que fundamentam a moralidade, ganhando destaque a História e a Antropologia como disciplinas dotadas de métodos capazes de responder de forma mais eficiente à problemática levantada, em contraposição aos métodos analíticos de robustez positivista.

A relação entre sujeito e objeto envolve o espírito que estuda a si mesmo como objeto cultural. Nesse sentido, a interpretação é o caminho. MacIntyre (2001) percebeu que não era possível unir os “fragmentos conceituais” de tradições passadas expressas nas diversas “unidades narrativas” contemporâneas para resolver o problema.

Então, para o autor há diferentes narrativas de vida que retomam diferentes tradições, sendo possível verificar os seus fragmentos conceituais, sendo o seu papel, enquanto intelectual, apenas reconstituir historicamente os discursos de forma desinteressada, mas com vistas a provar que nas sociedades ocidentais a tradição aristotélico-tomista predomina.

Ele compreendeu que os contextos sociais e históricos interferem profundamente na concepção de cada modelo de ética, pois esta última, necessariamente, molda-se em meio à tradição. Há uma relação estreita entre tradição e pluralismo cultural.

Não existe um indivíduo abstrato, sem raízes, já que até mesmo as suas escolhas estão condicionadas aos valores historicamente constituídos e compartilhados pela tradição, tendo relações com os laços familiares, a comunidade, o clã, a tribo, a nação, etc. e não se pode

encontrar a identidade fora dessa pertença, desligando o indivíduo dela e dos vários papéis que o caracteriza e perfaz o esquema de racionalidade com o qual atua na vida prática.

Para o MacIntyre (2001), a ética oriunda da tradição traz consigo uma teleologia esboçada nos valores e juízos morais, como heranças linguísticas das práticas do teísmo clássico, mas uma análise meramente conceitual linguística não consegue abarcar as dimensões dessa ética enraizada, já que esta envolve questões sociais e históricas singulares, bem como narrativas de vida que precisam ser compreendidas mediante o seu contexto.

A metodologia de MacIntyre (1991) para o estudo da moralidade segue o seguinte princípio: um tema é abordado seguindo uma tradição de pesquisa, tendo os seus pressupostos coligidos com outras tradições a fim de averiguar, pelo critério de falsificabilidade, qual tradição subsistiu, deixando sua herança no tempo. As melhores tradições deixaram suas respostas. A ideia é que o reino da moralidade pertence à vida prática, onde inerentemente acontecem as controvérsias de toda ordem - moral, política, religiosa, etc. -, e, nesse sentido, o sucesso de uma tradição depende fundamentalmente do fracasso de sua rival pela refutação de seus pontos de vista. Assim, sobrevive a melhor. O autor afirma que “nenhuma tese particular pode ser conclusivamente estabelecida sem que pontos de vista incompatíveis sejam conclusivamente refutados” (MACINTYRE, 1991, p. 360).

MacIntyre (2001) entende que a contemporaneidade apresenta fortes conotações de um núcleo forjado pela tradição aristotélico-tomista, fazendo-o sustentar a ideia de que foi esta a tradição que resistiu no tempo e no espaço, com muito dos seus valores ainda veiculados na vida prática do mundo ocidental, mas em meio a outras tradições competindo por nossa adesão. O autor apenas explora a ideia de emergência dessa tradição sobre as outras.

Decorre daí, que a pesquisa racional tem de investigar a origem das virtudes que orientam a ação e verificar a qual tradição está por trás das justificativas. O conjunto de valores racionais instituídos e universalmente válidos como justos, nestes casos, não se mostra adequado como método para a investigação.

Aqui, evidencia-se o *locus* do conflito entre liberais e comunitaristas, a disputa entre a justiça (com a exigência de formulação de juízos adequados ao universalismo abstrato e ao individualismo) contra a virtude da comunidade que informa ao indivíduo o valor do que é bom.

2) Eticamente, a crítica recai sobre a incoerência de ver o indivíduo como desenraizado, entendendo-o como indivíduo livre, isto é, sem determinações teleológicas oriundas de tradições e dono de seu próprio destino. No liberalismo não existe um bem supremo a ser alcançado, isto é, os princípios que regem a vida social não se fundamentam em nenhuma teleologia, de forma que os indivíduos nada têm a construir juntos, mas cada um por si em busca de satisfazer os

seus interesses. Essa concepção aponta para uma ideia de heterogeneidade, naquele sentido em que cada um busca o que melhor lhe apraz, conforme sua visão política, econômica, religiosa, familiar, artística, etc.

Ser educado na cultura de uma ordem social liberal, significa portanto, tornar-se o tipo de pessoa para quem parece normal buscar vários bens, cada um adequado à sua própria esfera, sem um bem supremo que confira unidade geral à vida. (MACINTYRE, 1991, p. 362).

A luta do liberalismo contra a tirania da tradição (no intuito de emancipar os indivíduos) o transformou também numa tradição que pode ser vista em todos os tempos, desde o seu início, seja pelos pressupostos individualistas e mercantis, seja pela interminabilidade dos debates em torno de temas controversos. Tanto isso é enfático que MacIntyre (2001) inicia o capítulo dois do livro “Depois da virtude” afirmando que a linguagem moral contemporânea se caracteriza pelos intermináveis debates, cheio de discordâncias insolúveis.

3) Politicamente a crítica se volta para as estruturas sociais no sentido de mostrar a importância da vida comunitária para a compreensão das particularidades, diferenças e singularidades culturais, que precisam ser respeitadas e reafirmadas dentro de estruturas democráticas e não diluídas numa universalidade homogênea.

Ora, o foco de desacordo de MacIntyre (1991) se direciona para o fato das atuais sociedades liberais ocidentais colocarem em prática um projeto (o projeto iluminista) cuja ordem social desconsidera as raízes sociais e culturais dos valores veiculados pelos indivíduos e, portanto, suas características singularidades advindas da tradição, em função das regras universais da razão. Contudo, para o autor, se há um conjunto de tradições veiculando valores nas práticas sociais, fica decretado o fracasso do projeto iluminista, saltando aos olhos o emotivismo decorrente da fragmentação do homem contemporâneo (MACINTYRE, 2001).

Para solucionar o problema, não basta unir os fragmentos conceituais de uma tradição para obter resultados dispostos numa teoria coerente e coesa em torno de posturas, no sentido de se notar certa homogeneidade, já que premissas rivais e concorrentes sugerem tanto racionalidade quanto subjetivismos que imprimem um estado de caos e desordem no campo da moralidade. Na perspectiva liberal criticada “fica claro que gradualmente, se dá cada vez menos importância a se chegar a conclusões substanciais e cada vez mais se atribui importância a continuar o debate pelo debate”. (MACINTYRE, 1991, p. 370).

O autor aponta que a perda da tradição e, por conseguinte, das narrativas e dos fragmentos conceituais que conferem valor à moralidade tem produzido desordem na linguagem. Se sua tese se comprovar, “se for verdade, já atingimos um estado de caos tão calamitoso que não há mais remédio” (MACINTYRE, 2001, p. 19).

4.3. Os fundamentos do comunitarismo no pensamento hegeliano

Historicamente, o século XVIII foi marcado pelo advento do iluminismo (1680-1780), uma tendência filosófica que se propôs estender a razão como crítica e guia para todas as esferas da experiência humana (ABBAGNANO, 2000), incluindo qualquer crença ou conhecimento. A razão deveria se sobrepor às crenças. O objetivo do liberalismo era romper com a compreensão medieval, vista como arcaica, e emancipar o indivíduo a partir da reflexão racional.

MacIntyre (1991, p. 361) compreende que o liberalismo é um projeto de sociedade “no qual os indivíduos possam emancipar-se das contingências e das particularidades da tradição, através de recursos e normas genuinamente universais e independentes”. Trata-se de um projeto que dá a todo indivíduo a liberdade para escolher o conceito de bem que melhor lhe convém.

Porém, uma das principais características do iluminismo “é a exclusão do elemento religioso do campo da moral. O mundo dos valores é laicizado e estes caem, por assim dizer, do céu à terra. É aqui na terra, que se devem realizar, para os iluministas, os ideais de felicidade humana; é aqui que o homem, ser racional e livre, se descobre” (ULHÔA, 1999, p. 54).

A verdade não mais é a verdade eterna que deve ser buscada a custo de privações e nem a felicidade que está num plano divino deve ser conquistada com mortificações nessa existência. O ser humano é dotado de desejos que podem ser satisfeitos aqui na terra e só depende dele mesmo buscar a felicidade e a satisfação.

Nesse contexto, a palavra tradição, que estava relacionada tanto às crenças religiosas quanto à tradição científica medieval, ganhou uma conotação negativa. Segundo Carvalho (2000), a tradição passou a ser referência para posições velhas e antigas, opostas aos interesses do século das luzes, ou mesmo de retorno a teses cientificamente ultrapassadas, como as que norteavam o pensamento medieval, pautadas na ciência grega, principalmente em Aristóteles. Assim, “o moderno passou a ser entendido como crítica à tradição e, muito especialmente, como recusa do seu conteúdo metafísico e religioso que aprisionaria os homens na obscuridade e no atraso” (CARVALHO, 2000, p. 44). A tradição foi negada pelo iluminismo, opondo-a à razão em várias esferas, tanto no plano político e ético quanto no plano epistemológico e metodológico.

O liberalismo ilustrado, ou liberalismo nascido no contexto do iluminismo, apostava na racionalidade científica e na técnica, optando por fortalecer um conceito de razão puramente instrumental, matematizado e neutro. No campo político, proclamava-se o nascimento do indivíduo e afirmava-se que a liberdade e a igualdade eram direitos naturais, inspirando cada

indivíduo a fazer parte da construção de um novo mundo a partir de sua própria competência, sem que fosse necessário alguém indicar os caminhos.

Certamente, ninguém poderia negar que o ideário liberal representava uma conquista da modernidade, pois no seu bojo havia nascido, também, o indivíduo com liberdade de pensamento, liberdade de palavra e liberdade de consciência para viver da forma como achasse melhor sem a intervenção das instituições religiosas, livre para empreender sem a intervenção do Estado, etc. Os direitos e liberdades do indivíduo, de fato, faziam parte integral dos destinos da sociedade.

Antes do advento do iluminismo, - movimento que permitiu a revolução da subjetividade moderna -, os homens viviam sob a égide do obscurantismo, tendo de reverenciar estruturas sociais que iam desde a monarquia até toda a hierarquia sacerdotal, e sendo a vontade divina os fundamentos de tudo, os homens deveriam se submeter.

Contudo, o verdadeiro espírito do liberalismo e os seus valores produziram efeitos que não somente negaram as tradições, mas também permitiu o desenvolvimento de uma concepção de vida utilitarista que rapidamente confluiu para os interesses do capitalismo.

A idade Média ficou para trás com seu homem que pensava a si mesmo como ‘criatura de Deus’; ficou para trás o *zoon politikon*, o animal político da polis grega; para trás ficou também o Nós, recheado de circunspectos e sisudos deveres morais para com o grupo. Emerge, em meio aos escombros de tudo isso, o EU, o particular, o mundo do privado, do mercado, da concorrência, da competição, da busca por direitos privados cada dia mais vorazes. É esse o mundo que o liberalismo, como doutrina e como ideologia, explica e justifica. (ULHÔA, 1999, p. 64).

Os países com economia mais avançada na Europa do século XVIII, por exemplo, viram as concepções românticas de vida e sua realização em meio ao ideal de liberdade ser acompanhadas pela evolução de uma sociedade industrializada que cada vez racionalizava e burocratizava mais as estruturas coletivas, além de voltar-se para a natureza e para os homens de maneira instrumental. Estava em curso a destruição das estruturas coletivas.

Segundo Charles Taylor (2005), expressando o pensamento político de Hegel, os protestos do romantismo contra a tendência iluminista se faziam constantes em nome de uma “liberdade radical e expressão integral”. Os intelectuais alemães observaram uma relação estreita entre o ideário iluminista e o pensamento político liberal com os interesses do capitalismo, já que as concepções de indivíduo atomizado em meio aos preceitos utilitaristas serviriam às várias perspectivas, mas favorecia apenas uma. “Hegel é importante hoje porque, de maneira recorrente, sentimos a necessidade de uma crítica das ilusões e distorções de perspectivas resultantes das concepções atomistas, utilitaristas e instrumentais acerca do homem e da natureza [...]” (TAYLOR, 2005, p. 95).

A Alemanha de Hegel, no século XVIII, estava sob a influência de uma variante do pensamento iluminista francês e duas tendências surgiram como reação. A primeira delas foi o “expressivismo”³⁶ difundido pelo movimento conhecido como “*Sturm und Drang*”, em protesto à objetificação do indivíduo pela análise científica e sua visão da constituição humana apenas por desejos egoístas, devendo a natureza (objetificada) e a sociedade fornecer-lhes os meios para satisfazê-los. Todavia, “como um ser expressivo, o homem tem de recobrar a comunhão com a natureza, que foi rompida e mutilada pela postura analítica e dissecadora da ciência objetificadora” (TAYLOR, 2005, p. 14). Enfim, era um protesto contra a distorção da ética utilitarista e da ciência analítica iluminista acerca de um ser humano que deveria construir por si mesmo os caminhos que conduzem à sua satisfação individual.

A saída proposta contra o individualismo estava na cultura comunitária, pois não se poderia conceber o indivíduo isolado; a ideia é que cada indivíduo tinha uma forma para se realizar de acordo com sua cultura, retomando os pressupostos contidos no pensamento Aristotélico de homem com uma natureza essencial. Taylor pondera que este foi o baluarte que sustentou o nacionalismo na modernidade – o sujeito se autorrealizava em meio à sua cultura ao se tornar um veículo dos valores compartilhados pela comunidade em que estava inserido.

A segunda tendência surgiu contra a objetificação humana na sua liberdade moral, tendo em vista que o moralmente correto jamais pode ser influenciado pelos desejos individuais e busca a qualquer preço da felicidade. O indivíduo moralmente livre precisaria se manter uno, sendo racional e coerente nas suas decisões.

O principal expoente desta tendência é o filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804), para quem “a moralidade deve ser completamente separada das motivações da felicidade ou do prazer. Um imperativo é categórico, ele nos obriga incondicionalmente” (TAYLOR, 2005, p. 14). A liberdade, nesse sentido, é uma noção radical influenciada por uma lei puramente formal e condicionada a uma vontade racional. Em outras palavras, a liberdade é autodeterminada pela vontade moral. A autonomia, no sentido kantiano, é a vontade pura livre das inclinações e de fatores externos à razão.

Este entendimento, racionalizando ao extremo a liberdade, permitiu aos liberais pensar que toda a moralidade poderia ser justificada a partir somente de princípios racionais, entendendo os indivíduos como desenraizados da tradição, como objetos que poderiam se

³⁶ O homem é uma unidade viva e expressiva e não uma composição de elementos (faculdades da razão e sensibilidade, corpo e alma, razão e sensação) que se separam de acordo com os interesses individuais e, por conseguinte separam o homem da própria natureza. A maior realização humana está na atividade expressiva e cultural transmitida no interior de sua comunidade (vista também como uma unidade expressiva).

adaptar às abstrações da justiça e abandonar suas virtudes comunitárias. Tal concepção é válida ainda hoje e condenada, principalmente, por MacIntyre.

O problema detectado, ainda no século XVIII, por Hegel, é que essa liberdade radical preconizada por Kant rompia com a natureza, pois o seu pressuposto se fundava numa luta constante entre a razão e as inclinações e os desejos, mas ao mesmo tempo, ao romper com a natureza, rompia com o expressivismo, cuja base fundamental era a sensibilidade. Contudo, a divisão entre razão e sensibilidade na teoria kantiana se fazia necessária para que o eu individual pudesse decidir por si mesmo, isto é, racionalmente e sem as interferências do mundo externo.

A liberdade radical só seria possível se houvesse uma ruptura com a natureza, divisão que separaria razão e sensibilidade com o intuito de fazer com que o indivíduo tivesse necessariamente de negar qualquer causalidade externa, sendo independente e capaz de decidir sem a interferência dos outros e sem que os outros participassem de sua decisão. Assim, o eu individual estava em oposição à natureza e em guerra constante consigo mesmo.

Estas duas tendências, o expressivismo e o racionalismo kantiano, tiveram profunda influência sobre a juventude e sobre os intelectuais alemães da época, que reagiram aos novos valores disseminados pelo iluminismo francês. O problema para os alemães não estava na esfera política, mas na esfera cultural e da consciência humana, exigindo uma revolução espiritual. Por um lado, esta revolução seria possível pela união entre a liberdade radical e a expressão integral, que, em princípio, eram conflituosas, como se observa no pensamento kantiano. Por outro lado, socialmente dizendo, a plena liberdade estaria em choque com os pressupostos comunitários, já que colocaria em oposição o coletivo e o individual. Nesse sentido, exigiu dos intelectuais da época pensar numa autonomia moral individual em consonância com os pressupostos de uma vida comum, coletiva.

Em meio à progressiva perda de liberdade e aos ideais de lucro e produção eficiente, típicas características de uma sociedade que se industrializava em ritmo frenético, Hegel, diz Taylor, tentou combinar as duas tendências em suas contrailusões românticas³⁷ (gerando uma filosofia inverossímil, mas altamente relevante) para a construção de uma sociedade mais justa: a liberdade radical e a unidade expressiva, mediadas pela razão.

Hegel se opôs ao dualismo e procurou dissolver a dicotomia entre razão e natureza, entre indivíduo e sociedade, já que estes não são apenas opostos, mas também idênticos. Oposição e identidade estavam profundamente ligadas uma a outra, já que nenhuma poderia existir sem a outra. A relação entre elas, para Hegel, era circular. “Um elemento não está simplesmente

³⁷ Hegel não é um romântico, na verdade, foi um crítico da geração que compôs o romantismo.

relacionado a um outro, mas ao seu outro, e esta identidade oculta necessariamente se reafirmará num restabelecimento da unidade” (TAYLOR, 2005, p. 28). Este modo de pensar caracterizou a dialética hegeliana.

Para entender o pensamento hegeliano, Taylor (2005) diz ser necessário compreender a sua noção de sujeito. O sujeito hegeliano possui uma existência corpórea, e só poderia existir assim; inclusive, as suas funções espirituais são corporificadas, de modo que o “animal racional”, um ser que pensa e se expressa, o faz por diferentes formas de linguagens culturais; assim, a razão, que determinava a liberdade radical não poderia estar dissociada da unidade expressiva, pelo contrário, ela mediará essa relação. O princípio de corporificação permitiria ao *Geist* ou espírito cósmico estar situado como sujeito que pensa e se expressa segundo a sua cultura, mostrando a sua identidade. O sujeito é o seu corpo e o seu corpo a sua identidade, embora este corpo esteja dotado também de vontade para as inclinações opondo-se a si mesmo. “Podemos dizer, assim, que o sujeito é, ao mesmo tempo, idêntico e oposto ao seu corpo” (TAYLOR, 2005, p. 35). A contradição é inerente à própria vida em movimento, transformando-se em alguma outra coisa, ontologicamente, rumo à autorrealização e a perfeição.

Pela contradição, a identidade e a oposição se unem e se atualizam no corpo, embora o *Geist* mantenha o conflito consigo mesmo, desenvolvendo-se a partir do seu oposto, da sua negação. É por isso que Hegel, diz Taylor, fundamenta a sua dialética em três proposições: “A é A”, pois o corpo mantém sua identidade, atualizando-se em meio ao fluxo temporal; mas, nesse sentido “A é também não A”, pois o corpo é constantemente movimento (sendo assim, o corpo não é, está sendo, mas sem deixar de ser o que é), fator que nos faz pensar que a identidade e a oposição coexistem como necessária uma a outra; logo, “não A se revela A”, pois o corpo, ao deixar de ser o que era, atualizando-se, continuava sendo o que é (alcança-se a unidade pela oposição).

Certamente, este fluxo constante responsável pelo movimento e pela mudança permite pensar no homem em como ele poderia ser realizando o seu *telos* (fim), passando de um estado a outro, sugestivamente, pensando na natureza humana como ela é tendo em vista a idéia de autorrealização e perfeição, que se fundem para perfazer um ideal de natureza humana como poderia ser ao suprir suas carências.

Essa concepção faz parte da teleologia aristotélica retomada por Hegel, a qual sugere que o fim último do ser humano é ser feliz em meio a uma sociedade que não se opõe a ele, pelo contrário, é a sua fonte para suprir e aprimorar o espírito pela educação e pela cultura, a qual está imerso e integrado. O indivíduo é idêntico a si mesmo, portanto diferente da sociedade, a sua

negação, a qual oferece resistência, mas ele supre uma carência ao imergir na cultura, transformando-se em veículo dela e se autorrealizando em meio a ela (TAYLOR, 2005).

No entanto, as aspirações do iluminismo, eticamente dizendo, primaram pelo utilitarismo³⁸ e socialmente, por uma vida atomizada e individualista, que não postulava nenhuma natureza essencial no homem.

Via a natureza e a sociedade como tendo importância apenas instrumental, ambas sendo consideradas como possíveis meios para a satisfação do desejo humano e nada mais. E sua esperança era conduzir o homem à felicidade por meio do ajuste mútuo perfeito, reorganizando o homem e a sociedade de acordo com os princípios de uma engenharia social científica. (TAYLOR, 2005, p. 91).

Para contrapor esse estado de coisas, exposto no excerto, a teoria política de Hegel procura apresentar a figura de um Estado divino, marcando a sua diferença tanto da ordem liberal (que retira a autoridade do Estado) quanto da tradição (que coloca o Estado acima do indivíduo). O Estado hegeliano se faz na representação do próprio indivíduo, isto é, nem o Estado se ausenta completamente da vida do indivíduo, nem o indivíduo se submete ao seu poder arbitrário.

Vejamos a argumentação de Taylor. Para Hegel, a liberdade radical só existe se renunciar a toda heteronomia, toda vontade guiada por desejos particulares e autoridade externa, sendo vontade guiada pelo espírito cósmico (*Geist*), já que o seu conteúdo é a *Ideia*, que produz o mundo externo a partir de si mesmo com conteúdo particular. *Ideia* é uma razão cósmica que discerne os aspectos de nossas vidas particulares como seres particulares em meio ao universal, ao concreto.

Se a substância da vontade é a razão, sendo livre se e somente se seguir os seus princípios, a razão não é meramente razão humana, mas espírito cósmico que representa o universo como vontade livre e vontade pensante. No pensamento hegeliano, vontade e liberdade estão intimamente relacionados, pois é o pensamento e/ou razão que produz a vontade livre.

A razão³⁹, tal como pensada por Hegel, é a faculdade que nos permite ver a estrutura verdadeira das coisas e, moralmente dizendo, agir conforme a razão significa agir conforme essa estrutura verdadeira (agir conforme a natureza). O homem é um ser racional que pertence a uma ordem mais ampla (divina) que pode ser compreendida por sua racionalidade.

³⁸ A ética utilitarista funciona da seguinte forma: promover a maior felicidade para o maior número de pessoas. As estruturas sociais devem estar voltadas para satisfazer a este fim. Certamente, nessa concepção o maior número de pessoas não inclui todas as pessoas e/ou pode excluir um número considerável delas num Estado de bem estar social como o liberal.

³⁹ Com o advento do iluminismo, a razão ganhará outra conotação, a saber, a de cálculo inteligente que permite ao homem se autodefinir, porque ele não possui uma essência.

O Estado cósmico seria o produto de uma razão cósmica, isto é, é um Estado racional que é uma corporificação necessária para subsidiar a base material que permite a integração de uma vida mais ampla para os indivíduos, para que possam compreender, também, esta ordem mais ampla e divina presente, inclusive, na própria estrutura social, entendida como corporificação do *Geist*.

Se a vida possui um *telos*, isto é, uma finalidade, no sentido aristotélico, ela se realiza na vida comunitária, onde os homens se relacionam de forma mais ampla “e seus objetivos têm a maior importância e a tarefa da sociedade é permitir sua realização em conjunto com a dos outros” (TAYLOR, 2005, p. 104).

A proposta hegeliana é uma sociedade fundada na *Ideia* de “vida ética”, “ética objetiva”, “ética concreta” ou, ainda, “costumes” (*Sitten*) - termos que, segundo Taylor (2005), aproximam-se da tradução da palavra alemã *Sittlichkeit*, que se refere às obrigações morais em relação a comunidade. Os costumes existem e são comuns na vida comunitária, representando as normas e regras, bem como as obrigações morais do indivíduo para com a sua comunidade. Não se trata de uma obrigação formal do indivíduo, nem de uma noção abstrata que se contrapõe à natureza do que é. Como também, não se trata de uma ética do indivíduo, mas da *Ideia* de uma vida social mais ampla à qual o indivíduo está imerso e na qual a vida moral alcança a sua realização na vida pública pela “unidade expressiva” (TAYLOR, 2005). O conceito de unidade expressiva está intimamente ligado à vida coletiva, pois representa o próprio indivíduo como representante e representado pela essência do Estado (e/ou comunidade) na sua cultura.

Taylor aponta que esta forma de pensar remonta à Grécia de Aristóteles, “[...] segundo se acreditava – os homens haviam visto a vida coletiva de sua cidade como a essência e o sentido de suas próprias vidas [...]” (TAYLOR, 2005, p. 109).

A vida coletiva é a “meta final” para os indivíduos, pois estes são o que são pelo pertencimento a certa comunidade – ela é a sua substância e essência ao mesmo tempo. É como se o Estado, na figura da comunidade fosse o fundamento da identidade do indivíduo, a sua “consciência em si”. Evidencia-se, assim, a força do nacionalismo presente nas ideias de Hegel. Perspectiva que se coloca também diante do indivíduo, que só é o que é devido a sua comunidade cultural e mesmo saindo dela, dela levará muito: a sua identidade e a sua experiência privada (que se tornará experiência pública).

A alienação é produto da ausência de sentido da experiência pública, condição impensável de ocorrer numa comunidade, já que o “espírito objetivo” se faz observar pelas práticas sociais estarem naturalmente imbuídas nos indivíduos. As ações dos indivíduos sustentam a comunidade como ela é com suas regras e normas. Viver numa comunidade assim é

ser livre, já que “a oposição entre a necessidade social e a liberdade individual desaparece” (TAYLOR, 2005, p. 116), ou seja, não há oposição entre vontade subjetiva e vontade objetiva.

Porém, é plenamente possível pensar na alienação quando há o desenraizamento do indivíduo, isto é, quando a experiência pública do indivíduo fica carente de significado em meio, por exemplo, a uma sociedade massificada e com valores individualistas. As regras e normas que até então regiam a sua vida não significam nada frente ao contexto da justiça abstrata e neutra disseminada pelo ideário liberal iluminista, já que nele o indivíduo é pensado como desenraizado de qualquer cultura, sem uma natureza essencial e, portanto, sem qualquer noção de *telos*, sem nada a construir com os outros.

Tendo em vista todos estes pressupostos, qual é a relevância do pensamento hegeliano para a atualidade?

Hegel apontou para um problema que persiste ainda hoje. A revolução da subjetividade moderna eliminou as relações tradicionais, desenraizou o indivíduo, mas nada colocou no lugar que pudesse proporcionar uma relação de identidade entre o indivíduo e a sociedade.

Para Taylor, o indivíduo sem identidade foi jogado no mundo para buscar por si mesmo uma concepção de vida sem a interferência da tradição, isto é, das relações comunitárias. A sociedade individualista se tornou apenas um instrumento para atingir a felicidade e, nesse sentido, deixou de se justificar pelo que é e passou a se justificar por aquilo que os indivíduos conseguem alcançar em termos de satisfação dentro dessa estrutura social, que tem de necessariamente estar voltada para este fim.

Os homens maduros estão vinculados à sociedade em virtude daquilo que ela produz para eles. [...] O homem utilitarista cuja lealdade a sua sociedade dependeria somente das satisfações que esta assegurasse aos indivíduos é uma espécie praticamente desprovida de membros. (TAYLOR, 2005, p. 143).

A ironia continua Taylor, é que “algumas das mais ricas sociedades de nossos dias estão entre as mais sobejadas em insatisfação” (TAYLOR, 2005, p. 143).

Hegel entendeu que a liberdade absoluta só seria possível se houvesse homogeneidade, isto é, identificação dos indivíduos com a sociedade a ponto de sentir, por ela, devoção, no sentido, de ser uma criação sua. Assim, para Taylor, Hegel entendeu que suprimir a heteronomia significava superar a alienação. Todavia, a sociedade individualista e utilitarista é uma máquina vazia que não permite a conciliação de interesses comuns. Os homens não têm nada a conquistarem juntos e, portanto, não mais participam das decisões da sociedade. Em resumo, quanto mais homogeneidade nessa sociedade vazia, mais alienação. O problema ganha dimensões quando colocado na esfera da democracia participativa.

Taylor nos fala de um ponto negativo. Afirma que Hegel estava errado ao pensar que a dimensão privada impediria que os homens se entregassem à vida pública, ficando cada vez mais à margem, alienados.

A sociedade caminhou rumo a um processo de homogeneização e os indivíduos, mesmo dentro de sua pluralidade, foram agrupados em torno de uma unidade de perspectiva, de modo que isso não interferiu nos processos decisórios (políticos). Os homens podem se identificar com sua comunidade parcial. Eis a resposta.

Taylor afirma que as comunidades parciais perderam autonomia e, em certa medida, a identidade, mas as diferenças perduraram, embora tenham perdido o valor para os que a possuem devido à ideologia da homogeneidade propagada pela massificação.

Certamente, a minoria mais afetada por esta ideologia se ressentiu, mas “a primeira resposta da sociedade liberal é tentar cada vez mais o mesmo: programas para eliminar a pobreza, ou assimilar os índios, ou remover a população de regiões em declínio, ou implantar um estilo de vida urbano para a zona rural etc.” (TAYLOR, 2005, p. 145). Em duas percepções: 1) supera-se a alienação incluindo os excluídos pela participação plena nas decisões e, 2) converte-se a alienação em demanda por liberdade absoluta.

Porém, para o autor, o problema não se resolve facilmente, já que o problema colocado por Hegel persiste: a homogeneização dos pressupostos liberais retirou os fundamentos da tradição e nada colocou no lugar. Assim, os indivíduos gradualmente perderam a sua identidade coletiva.

Uma saída possível para o problema é suprir a lacuna com uma identidade nacional. “O nacionalismo se tornou o mais poderoso foco de identidade na sociedade moderna” (TAYLOR, 2005, p. 145). Certamente, pensando no nacionalismo unido à busca por liberdade radical como base para a identidade.

Caso contrário, numa sociedade de massas, tem-se que superar a alienação pela participação de massas e o problema que surge, via este mecanismo, é de ordem técnica. Em meio à homogeneização, perdurando a pluralidade, a sociedade de massas estaria diante de uma dificuldade, a saber, como alcançar o consenso básico e conduzir todas as pessoas à vontade geral, preceito tão caro à democracia? Esta fragmentação somente reforçou a saliência desigual dos grupos por demandas sem que houvesse um compromisso com a democracia. Como resolver o problema?

Hegel, diz Taylor, aponta um caminho. Ele pressupõe um acordo, tendo em vista que somente assim seria possível a participação de todos. Porém, isso pode conduzir a consequências destrutivas, pois teria de se pensar em formas de se fazer cumprir o acordo. Outra solução seria

efetivar a posse de um grupo “e atribuir seu propósito à sociedade, sustentando representar a vontade geral. Este grupo, portanto, ‘resolve’ o problema da diversidade por meio da força” (TAYLOR, 2005, p. 146). Um exemplo, o comunismo, mas que a prática mostrou ser um caminho totalitário. O problema da democracia é colocado nos seguintes termos: “a ideologia moderna da igualdade e da participação total conduz a uma homogeneização da sociedade” (TAYLOR, 2005, p. 147) e, necessariamente, desenraiza os homens de sua comunidade, sem, no entanto, eliminar por completo a sua identidade.

O indivíduo destituído de suas raízes, homogeneizado e atomizado possui uma liberdade absoluta vazia sem um foco de identidade com a sociedade, fator que interfere na sua participação na vida pública. E, ainda há uma forte pressão para uma intensificação da homogeneidade, principalmente, em países com forte tradição liberal, onde as diferenças são vistas com desconfiança.

A alternativa nacionalista tende a reforçar as identidades, homogeneizando da mesma forma, mas ao repelir a diferenciação pode incorrer em posições chauvinistas. Esta não era a intenção de Hegel, defender o nacionalismo. Na verdade, Taylor afirma que ele dava pouca importância ao nacionalismo, pois este não poderia suprir a carência de diferenciação que os indivíduos necessitavam sem colocar um grupo contra o outro.

Hegel, então, acreditava que a única forma possível de resolver o problema estava nas concepções tradicionais de ordem cósmica que conferia um significado metafísico às diferenciações existentes entre os grupos sociais aglutinados numa unidade.

Independente da ordem cósmica, as sociedades atuais existem em meio a um profundo mal estar devido à fragmentação do homem e sua tradição, restando apenas o que Taylor chama de “comunidades parciais”, dispostas em fragmentos culturais, geográficos, raciais, ocupacionais, etc., que precisam ser vistas como centro de interesse tanto pelos seus próprios membros, pela valorização, quanto pela estrutura social, no sentido de acatar estes interesses como princípio de identidade. Nesse sentido, o pressuposto que foi legado por Hegel é que ao final se chega a uma sociedade de participação universal, pela superação da oposição indivíduo-sociedade, a uma nova homogeneidade como unidade (TAYLOR, 2005).

A subjetividade situada é parte essencial de seres corporificados e sociais que não pode ser reduzida a uma natureza objetificada pela ciência instrumental no interior de uma sociedade esvaziada de significados. Esta subjetividade possui uma finalidade (noção teleológica) que só se autorrealiza em meio a uma sociedade cujos valores sejam compartilhados por identidades coletivas expressando a sua cultura e não por individualidades desenraizadas onde os indivíduos nada têm a construir juntos.

CAPÍTULO V

Pressupostos comunitaristas na pedagogia freireana

5.1. Paulo Freire no contexto hegeliano

Quando Paulo Freire lançou os seus primeiros trabalhos, no fim dos anos de 1950, colocou a educação no centro das atenções políticas, pois partilhava de preocupações muito relevantes que têm ainda fortes ecos na atualidade como, por exemplo, a participação consciente das pessoas na vida pública e suas relações com o desenraizamento cultural, a alienação e a massificação de um grande contingente de pessoas frente ao avanço da sociedade industrial. Taylor (2005) aponta estas mesmas preocupações em Hegel e seus estudos mostraram que a contemporaneidade está passando por uma crise de identidade que, de fato, afeta não somente a moralidade, mas sobremaneira a vida política.

Certamente, as preocupações de Freire estavam intimamente ligadas à participação na vida pública de um grande contingente populacional (a ascensão das massas na política) por razões muito claras, a saber, pelos rumos que a democracia brasileira havia tomado.

O problema que Paulo Freire estava equacionando pode ser comparado ao equacionado conforme o pensamento hegeliano. O iluminismo e o liberalismo aboliram a tradição em nome de uma sociedade que também se industrializava em ritmo frenético e, gradualmente, esvaziava-se de valores culturais enraizados, massificando e criando um grande problema na relação entre indivíduo e sociedade, já que o indivíduo dotado de sua cultura comunitária não se identificava com a vida numa sociedade com aquele contexto. Vemos que os trabalhos de Paulo Freire apontam o mesmo.

O Brasil estava diante de um processo de transição, iniciado com a Revolução de 1930, que Freire (2005) chamou de “rachadura” (termo emprestado dos isebianos); no passado ficava a sociedade fechada, agrária, oligárquica e no presente uma sociedade nova, aberta, urbana, industrial. Em tese, a nova sociedade urbana deveria decretar o fim dos valores tradicionais oligárquicos que impediam o desenvolvimento da democracia nos moldes liberais.

No entanto, a impopularidade dos representantes liberais na política brasileira fez com que o próprio liberalismo fracassasse diante da política de massas veiculada pelo populismo. Como apenas alguns Estados brasileiros passaram por um contexto de intensa industrialização, convergiu para as cidades grandes contingentes de pessoas de Estados periféricos a este contexto, além de migrantes do campo, em busca de trabalho. Essa massa tinha de ser incluída na vida pública, mas não pelo populismo e sim pela participação concreta.

Diante dessa conjuntura, o problema equacionado por Freire ganha dimensões se pensarmos que a participação na vida pública não se desvinculava do tipo de democracia que ora se partilhava com o povo. Em última instância, a democracia não poderia estar voltada para mobilizar as massas para fins eleitoreiros e de manipulação, como estavam fazendo os populistas, bem como ela não poderia ser demasiado abstrata a ponto de impedir a participação, como faziam os liberais.

Observa-se em Freire a possibilidade de uma Educação Popular voltada para a politicidade, expressando o desejo de estimular a participação. Tal como afirma Weffort (2008), na introdução do livro “Educação como prática da liberdade”, a democracia defendida por Freire é muito diferente da preconizada pelos liberais, pois focalizava os princípios de soberania popular. A educação freireana não tinha outro objetivo senão o de organizar a ação popular, tornando o povo consciente de seu papel em relação aos destinos do país. O combate ao populismo seria uma consequência desse objetivo, isto é, da participação consciente na vida pública.

Não é fortuito que Freire aderiu à proposta de líderes populistas para implantar o seu método de alfabetização em todo o país, não por ser populista ou por apoiar o populismo, mas por perceber a importante oportunidade de gerar consciência política com o apoio do próprio Estado (pressuposto comunitarista).

Há todo um esforço do povo espalhado em sociedades beneficentes, em clubes recreativos, em sindicatos, em associações religiosas, nos centros urbanos ou, em menor escala, nas comunidades rurais brasileiras, que poderia ser aglutinado e sistematizado pelo Poder Público. Esforço privado a que aquele poder juntaria o seu, melhorando as condições materiais e técnicas desse trabalho popular. (FREIRE, 2005, p. 101-102).

A sociedade em trânsito apresentava o seguinte problema: a maioria do povo brasileiro na figura do oprimido estava vinculada àquela estrutura agrária tradicional por laços de servidão, misturados com empatia e afinidade a ponto de ter no opressor o seu ideal de humanidade, isto é, a sua própria identidade. Este tema foi exaustivamente discutido no livro “Pedagogia do oprimido”. O fim da estrutura oligárquica poderia libertar os indivíduos das amarras políticas, mas não libertava o seu espírito, a sua consciência cultural para se integrar, junto como as elites aos novos valores democráticos, assim pensava Freire. As elites eram as parcelas políticas filiadas ao liberalismo (contingentes urbanos e defensores do progresso industrial). Este fato pode levar a interpretação de que Paulo Freire era um educador liberal e esta tese quer mostrar justamente o contrário.

O povo brasileiro estava condicionado às prescrições das estruturas de opressão, que fazia da consciência dominada e oprimida um mero instrumento a ser manipulado, sem voz, sem vez,

sem direito de participação e sem condições de expressar a sua cultura com dignidade. Era preciso libertar a consciência do oprimido a partir de sua própria cultura.

A título de comparação, o tema da libertação, presente tanto em “Pedagogia do oprimido” quanto em “Educação como prática da liberdade”, para se restringir apenas a dois dos principais livros de Freire, expõem a mesma problemática apontada por Hegel⁴⁰ em relação à busca por liberdade radical⁴¹.

Desde os anos de 1920, a homogeneização dos pressupostos liberais vinha solapando os fundamentos da estrutura oligárquica, que impedia o progresso industrial e emperrava o desenvolvimento da vida urbana. Quando a Revolução de 1930 colocou um “fim” nesta antiga estrutura teve início uma transição para a sociedade democrática.

Uma vez livre das amarras oligárquicas, o povo deveria ser inserido nos rumos desta nova sociedade democrática e, de fato, foi, mas a sua emergência na política ocorreu em meio ao tumultuado contexto do populismo, que ofuscava ainda mais a liberdade e cooptava a participação na vida pública, além de impedir a consciência de classe. Os falsos discursos populistas se aproveitaram da ingenuidade da consciência hospedeira para manipular a massa e produzir mais dominação política. A inserção do povo na vida pública se deu como massa e não como integração consciente ou grupos com consciência de classe.

O papel da educação numa sociedade em transição deveria ser a de inserir o indivíduo na vida democrática. “Inserção que, apanhando o povo na emersão que fizera com a ‘rachadura da sociedade’, fosse capaz de promovê-lo da transitividade ingênua à crítica. Somente assim evitaríamos a sua massificação” (FREIRE, 2008, p. 115).

A transição foi o marco inicial para se começar um trabalho pedagógico de libertação das consciências oprimidas, no fim dos anos de 1950, para fazê-las perceber as contradições existentes na vida social e impedir a sua identificação com o seu oposto – o opressor, que impedia a humanização. De posse da consciência crítica poderiam superar a contradição e se integrar, emergindo enquanto projeto de nação (FREIRE, 2008). Ora, evidencia-se a busca por superar a contradição como condição *sine qua non* para recuperar o sentido da existência social.

Assim, entendemos porque “[...] a contradição é tão essencial à realidade quanto a identidade. Com efeito, se tivéssemos de escolher, entre estas duas, a mais importante,

⁴⁰ Os esquemas que compõem a “visão de Hegel baseiam-se, em última análise, em proposições existenciais” (TAYLOR, 2005, p. 56)

⁴¹ Esta comparação não é fortuita, já que Paulo Freire se apóia na tradição teórica do pensamento europeu para construir sua problemática. Segundo Paiva (1986, p. 17), os conceitos e categorias presentes na pedagogia freireana eram familiares aos intelectuais europeus, o que auxiliou na difusão das idéias do autor como “um instrumento pedagógico dos mais interessantes surgidos nas últimas décadas em todo o mundo e que muito deve também à sua intuição e sensibilidade”.

escolheríamos a contradição, pois ela é a fonte de toda a vida e de todo movimento” (TAYLOR, 2005, p. 61).

A transitividade da consciência ingênua para a consciência crítica, porém, não era suficiente para perfazer o ato consciente da integração entre identidade e oposição. Freire (2008, p. 48) explicita que “não é o resultado exclusivo da transitividade de sua consciência, que o permite auto-objetivar-se e, a partir daí, reconhecer órbitas existenciais diferentes, distinguir um ‘eu’ de um ‘não eu’” para perfazer uma unidade integrada.

Não se trata apenas do homem ser herdeiro de uma cultura, a popular, por exemplo, e, num processo educativo, suprir uma carência ao se integrar à cultura do outro, produzindo uma unidade. Ele precisa transcender, pois há um propósito maior que o liga ao seu Criador. “Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação” (FREIRE, 2008, p. 48). O sentido da existência social não está desvinculado do cosmos como uma ordem dada a qual o homem deve aspirar. Parece que Paulo Freire pensa ser possível recuperar o sentido de comunidade, quando se refere à integração.

O propósito da vida comunitária é a libertação do homem, pois nela ele participa, dialoga e comunica como ser individual, porque existir é individual, mas só se realiza junto com outras existências, todas com um fim comum e determinadas por uma vocação divina, a saber, vocação para a liberdade.

A transcendência está na consciência da finitude e do ser inacabado, “cuja plenitude se acha na ligação com o seu criador” (FREIRE, 2008, p. 48). Vemos que a ideia dessa transcendência afirma que a finalidade última do ser humano é a autorrealização à medida que é um ser inacabado que supre as suas carências em meio às relações com o outro, conquistando a sua autêntica forma histórico-cultural. A condição de existência é a corporificação e, também, aquilo que o homem é no mundo. A ideia proposta por Freire (2008) é que cada homem é veículo de uma vida racional que evolui num mundo com um propósito coletivo.

Vemos coisa parecida no pensamento de Hegel: o homem “sofre oposição interna, para em seguida superá-la, e evolui, por meio de seus veículos, a uma consciência de si como necessidade racional” (TAYLOR, 2005, p. 58-59). O homem luta, mesmo sem ter consciência clara, inconsciente de sua vocação para superar a oposição e objetivar-se num mundo que não cessa de oferecer resistência. Na verdade, tem de ser assim porque a corporificação existe num mundo que é divergente de si, mas porque há um propósito maior, que é a superação para tomar parte no processo, integrando-se a ele. Integrando-se cumpre a meta que é a autoconsciência racional (TAYLOR, 2005).

Tal como salienta Freire (2005, p. 96): “É que a historicidade do homem é dado da razão. Daí se fazer histórico o homem que, em vez de “imerso” no tempo, se “insere” no tempo. No inserir-se, ganha decisão, que conforma a própria inserção, resultante da razão. Só aí, então, é que realmente o homem se integra”.

As proposições hegelianas auxiliam na compreensão da dialética dualista do pensamento freireano, sobretudo como aquela que aparece no livro “Pedagogia do oprimido”. A ideia é a seguinte: o oprimido precisa identificar-se como oprimido, fazendo valer o princípio de identidade: “**A é A**”, mas tomando consciência da opressão, atualizando-se e suprindo uma carência por aquilo que, até então, não tinha consciência e que consistia em seu oposto. Atualizar-se em meio a este fluxo temporal e emergir enquanto oprimido lutando por libertação, num todo complexo e contraditório, faz aflorar a segunda proposição hegeliana: “**A é também não A**”. O oprimido consciente da opressão estaria diante de sua própria identidade (subjetividade) e perceberia na objetividade, no outro a sua oposição. Na verdade, a oposição responsável pela opressão, sendo impelido a lutar para superá-la. Somente assim se estabeleceria uma unidade.

A dialética entre opressor e oprimido produz o movimento do espírito (o *Geist* hegeliano) em direção à superação da oposição, necessária para que o homem transcenda a unidimensionalidade e se temporalize para produzir a história. “O homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (FREIRE, 2008, p. 49).

O excerto nos diz muito, primeiro, que ao “temporalizar-se” o homem entra num fluxo permanente de transformação, atualizando-se, deixando de ser o que era para tornar-se o que é, alcançando a unidade pela oposição. Segundo, que o homem, herdeiro de uma cultura, supre uma carência ao incorporar a cultura oposta e, à medida que faz isso, produz modificações em si mesmo e na cultura do outro, perfazendo uma unidade que não se reduz à identidade do que era e nem tampouco aos pressupostos da oposição. Terceiro, que a unidade alcançada pela oposição entra, também, num fluxo dialético circular, pois está sujeita à mudança, à modificação, à transformação, o que implica dizer que esta unidade é negação da negação. Ela “só pode existir negando sua própria negação” (TAYLOR, 2005, p. 60).

A unidade nega-se a si mesma, isto é, o homem nega a sua identidade ao incorporar o seu oposto; “ele só pode existir superando o seu oposto” (TAYLOR, 2005, p. 60); a oposição, por sua vez, nega-se a si mesma ao ser incorporada devido às modificações que sofre. Assim, o

homem que emerge é algo diferente do que era, sem deixar de ser o que é: uma unidade com consciência da sua temporalidade e da sua historicidade.

A relação entre os opostos, por exemplo, entre o oprimido e o opressor é necessária e mediata, pois um só existe se o outro existir, ou seja, a identidade e a oposição coexistem como necessária uma a outra. É no processo de superação da contradição desta dualidade que **“não A se revela A”**, isto é, que o opressor, ao reconhecer-se como tal, solidariza-se com o oprimido e, juntos, libertam-se e lutam pela transformação da realidade. Em suma, a unidade pela oposição faz emergir o novo homem, nem opressor e nem oprimido, mas fruto de um processo de homens se libertando mutuamente.

Há que se destacar que a síntese dialética do método freireano ocorre pela integração e não pela contradição. Afirmar que a síntese ocorre pela integração ajuda na compreensão de um ponto controverso quando se lê a “Pedagogia do oprimido”, deparando-se com a argumentação de que o destino histórico dos oprimidos seria libertar os opressores. Pois, é nesse sentido que Freire (1998) diz que a tarefa histórica dos oprimidos é libertar os opressores, restaurando a humanidade de ambos.

Contudo, a superação da contradição não pode ocorrer por idealismo, mas pela luta dos oprimidos por libertação. A luta é um processo constante por humanização, um processo que evidencia um movimento de reflexão-ação-reflexão incessante. “Não basta saberem-se numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico – descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria (Hegel), para estarem de fato libertados”⁴² (FREIRE, 1998, p. 36).

Uma ideia fundamental, presente na “Pedagogia do oprimido”, explicita-se inteiramente na educação como forma de libertar, mas deixando claro que ninguém educa ninguém para a libertação, porque o trabalho político tem início com as experiências de educação compartilhada, visando a sua libertação em comunhão pela leitura do mundo; à medida que os oprimidos se libertam a si mesmos, lutando, libertam também os opressores, dado que se humanizam no processo e ganham ferramentas para impedir a desumanização.

O processo de humanização, por si mesmo, revela a existência de uma natureza humana essencial e racional que distingue os homens dos animais. Então, temos de recuperar uma teleologia presente nesta estrutura explicativa, aquela que Hegel retomou de Aristóteles, também presente nos dois livros já citados de Paulo Freire.

⁴² Como se vê, Freire cita Hegel na “Pedagogia do oprimido”.

Nesses livros, é possível observar que a subjetividade datada e situada é parte essencial dos seres corporificados e sociais que não podem ser reduzidos a uma natureza objetificada ou que se furtam ao processo histórico de humanização.

5.2. O pensamento freireano sob a ótica comunitarista

Nesta seção, fizemos uma interpretação do modelo de Educação Popular freireano sob a ótica do comunitarismo, uma Teoria Social que tem as suas bases no pensamento de autores como Charles Taylor (2005) e Alasdair MacIntyre (2001), nomes cujas contribuições nos debates sobre Ética e Filosofia Política se tornaram referência.

Observamos que há um elemento comum nas teorias de Taylor e MacIntyre que é evidente nos trabalhos de Paulo Freire, a saber, a ideia de uma natureza humana essencial, cujas raízes remontam a tradição aristotélica⁴³ até chegar a Hegel, fator que nos permite estabelecer um vínculo teórico entre os autores, bem como o trânsito de um autor para o outro.

Tendo em vista este elemento teórico comum entre os autores, nosso objetivo é identificar algumas características do comunitarismo na pedagogia freireana. Uma vez feita essa identificação, o objetivo desta tese se concretiza. Para tanto, dois dos principais livros de Paulo Freire, “Pedagogia do oprimido” e “Educação como prática da liberdade”, dentre outros, fornecem as bases para essa interpretação e análise, já que neles o autor expõe uma concepção de homem que possui uma natureza essencial com a vocação para a liberdade diante de sua condição de “ser inacabado”.

Num mundo em que opressor e oprimido se desumanizam⁴⁴ nas relações em todas as esferas da vida, um pressuposto fundamental aponta um possível caminho para a superação desta contradição – um modelo de Educação Popular contextualizada e identificada com a cultura da comunidade. Entendemos que tal modelo educativo satisfaz o direito à cultura contextualizada. Esse é o modelo de Educação Popular freireano, que pode se apresentar como importante ferramenta para a libertação, já que o seu propósito e/ou *telos* é fortalecer a identidade sociocultural das comunidades, identificadas aqui como “comunidades parciais” (na terminologia de Taylor).

Certamente, numa concepção comunitarista o Estado, em relação ao planejamento individual, tem o dever de garantir os meios necessários para o desenvolvimento e existência de

⁴³ Paulo Freire não faz menção aos trabalhos de Aristóteles, mas teoricamente a base da sua pedagogia possui uma dívida para com a filosofia aristotélica. Não é nossa intenção retomar o pensamento de Aristóteles, mas observar que a ideia de uma natureza humana essencial remonta a de ato e potência.

⁴⁴ O primeiro porque oprime e nesse ato se desumaniza e o segundo porque é oprimido e impedido de se humanizar no sentido da autorrealização.

uma vida comum boa para todos. A prioridade é a comunidade e não o indivíduo, dado que é a cultura que norteia a vida pública dos cidadãos em prol do bem comum.

Outro ponto importante é que a ideia de uma natureza humana essencial presente na pedagogia freireana se atualiza no pensamento político comunitarista. Nesse sentido, procuramos argumentar para qualificá-la como uma pedagogia comunitarista e seu criador – Paulo Freire – como um veiculador de ideais comunitaristas.

Segue, dessa forma, uma interpretação do pensamento freireano conforme os pressupostos sociais e culturais do comunitarismo. As reflexões do filósofo canadense Charles Taylor, no livro intitulado “Hegel e a sociedade moderna”, mostram como o pensamento hegeliano pode ser atualizado e como os problemas apontados por ele persistem, tanto que os identificamos no pensamento de Paulo Freire e procuramos dotá-los de atualidade. O filósofo escocês Alasdair MacIntyre, por sua vez, tece críticas ao liberalismo contemporâneo e a forma como este encara os problemas de ordem moral sem buscar apoio num contexto histórico tradicional que justifique as ações dos indivíduos. A sua argumentação, fundamentalmente, quer mostrar que o projeto iluminista fracassou.

Procuramos identificar elementos nas reflexões desses filósofos que possam contribuir para a atualização do pensamento de Paulo Freire, mas, evidentemente, a proposta implícita nesta tese, que ora apresentamos, é suprir uma lacuna teórica, dado que não há trabalhos publicados sob esta perspectiva e, também, acender alguns debates atualizados sobre este importante educador brasileiro. A pedagogia freireana sob o enfoque comunitarista permite-nos vislumbrar outras possibilidades acerca dos fundamentos da Educação Popular que podem influenciar as políticas públicas acerca do compromisso político para com a educação contextualizada com os parâmetros socioculturais e as necessidades reais, dentro de uma variada gama de interesses, das “comunidades parciais”. Quando nos referimos a uma variada gama de interesses, significa que a crítica deve recair sobre o modelo de educação formal, hoje instituído, que homogeneiza, domina, padroniza e serve somente aos interesses do capital.

O contexto social e político vivenciado por Freire, dispostos no conjunto de seus principais livros, aponta para uma indignação com a pobreza de crítica da educação em relação aos problemas históricos e sociais enfrentados pelo país. A cultura do silêncio convivendo contraditoriamente com a democracia.

Possivelmente, a aproximação do autor com o nacionalismo dos isebianos foi uma resposta, naquela época, a certo ceticismo quanto ao modelo de democracia liberal na condução

do país⁴⁵. Este fator parece também ficar implícito na sua concepção de educação frente à descrença no modelo educacional liberal que se enraizou no ensino, desde os anos de 1920, com a Escola Nova. A neutralidade do modelo educacional liberal escolanovista ficava disfarçada numa ideologia que favorecia os interesses dominantes. Portanto, Paulo Freire distancia-se do escolanovismo por seus princípios serem opostos, embora reconheça nos liberais a importância na luta contra a presença das oligarquias no poder que dirigia o país, travando o desenvolvimento e a possibilidade de vida democrática.

O problema é que a própria democracia liberal estava permitindo o aprofundamento e o reforço de uma série de problemas como o individualismo, o desenraizamento, a alienação, a homogeneização cultural, a massificação, etc. Tais fatores implicam no desprezo à identidade cultural como necessária para a vida social no sentido de participação plena na vida pública. Como salientou Taylor (2005), o sujeito desenraizado de sua cultura não se identifica com a cultura universalista e individualista liberal, pois ela prevê que os homens nada têm a construir juntos, são indivíduos que devem buscar por si mesmo e de acordo com os seus interesses particulares a vida que querem. Pois são iguais – conforme faz crer a ideia de igualdade formal.

Nesse sentido, verificamos que o conflito se instaura entre modelos sociais que divergem em vários aspectos no que tange à organização da vida pública. Uma concepção universalista de um lado e uma concepção particularista de outro, ambas incidindo diretamente sobre a cultura. Não há um conflito direto entre o indivíduo e a sociedade, mas um profundo mal estar devido à fragmentação de sujeitos esvaziados de sua condição histórica e sociocultural, cuja autorrealização não mais está na vida social, mas no que a sociedade de massa pode lhe oferecer para a realização pessoal e individual que é, em grande medida, a possibilidade de consumir.

Tal como salienta Vieira (2002, p. 27):

O projeto do iluminismo buscava propiciar a todo debate público critérios e métodos de justificação racional com base nos quais se procedesse a avaliação das ações como justas ou injustas, racionais ou irracionais, esclarecidas ou não, de forma que a razão viesse a substituir a autoridade e a tradição e a racionalidade se libertasse de todas as particularidades sociais e culturais.

Esta é a base do individualismo construído pelo projeto iluminista, desde o século XVIII, criticado por Hegel (Taylor, 2005). Paulo Freire trazia este mesmo debate.

Vimos que Freire defendia uma pedagogia que pudesse preservar o enraizamento cultural do indivíduo como fundamental para a vida pública, isto é, da educação como prática política voltada para a libertação e para a vivência democrática. Portanto, sua postura evidencia uma

⁴⁵ A abertura do país para entrada de capital estrangeiro (como defendiam os liberais) e a dependência econômica faziam parte deste clima de pessimismo, acentuando a sua concepção pedagógica contra os resquícios colonialistas, o imperialismo e a dominação cultural e a gradual eliminação das tradições devido a alienação e o desenraizamento.

linha de pensamento que contribui para o ideal comunitarista. Além disso, o entendimento do homem com uma natureza essencial retoma a noção de *telos* como finalidade ética, que quando aplicada à educação pressupõe uma noção de autorrealização, dado que lhe fornece os instrumentos necessários para a sua libertação, pensando no “ser inacabado” passando de um estado a outro num processo gradual de humanização. Podemos, aqui, recuperar o entendimento de MacIntyre (2001, p. 103) que afirma o seguinte: “Já que a finalidade da ética – tanto como disciplina prática quanto teórica – é capacitar o homem a passar de seu estado atual ao verdadeiro fim [...]”, deixa aberta a possibilidade para pensarmos o papel da educação junto à ética: “a natureza sem instrução, ‘o homem como poderia ser se realizasse seu *telos*’ e os preceitos morais que o capacitam a passar de um estado a outro”.

Apenas para salientar o trânsito de um autor para o outro a partir de um vínculo teórico, lemos a mesma concepção indicada no excerto acima na seguinte afirmação de Freire (1996, p. 50): “Ensinar exige consciência do inacabamento”, isto é, exige a compreensão do inacabamento enquanto ser e de um processo constante por suprir carências, passando incessantemente de ato a potência (Aristóteles).

A contradição entre opressores e oprimidos, cuja relação naturalizou um processo de desumanização, encontra ecos nas possibilidades de superação pela proposta de educação freireana, pois ela estimula os homens a se educarem em comunhão e com os princípios de suas próprias características culturais, fortalecendo a sua identidade e viabilizando a realização de seu *telos*: a libertação e, por conseguinte, a sua autorrealização.

A passagem de um estado a outro, que se deduz de sua função essencial, como condição da natureza humana de “ser inacabado”, pode ser feita mediante o auxílio de uma educação contextualizada cultural e historicamente, que Freire (2008) entende como sendo a “democratização fundamental da cultura”.

À medida que os homens ganhassem consciência dessa condição, isto é, compreendessem que estão em constante transformação e que a liberdade é fundamental para se humanizar e conquistar a autorrealização se instalaria um progressivo processo de resistência e luta para superar a contradição entre opressor e oprimido. Salientamos, de antemão, que a autorrealização, numa perspectiva comunitarista, vincula-se extensivamente e em todos os sentidos à vida comunitária, pressuposto que conduz à ideia de que o homem enraizado em sua cultura se autorrealiza nela e com ela, já que o seu princípio é o bem comum. Lembrando, nesse mesmo contexto, uma passagem em que Freire afirma que o homem está no mundo e com o mundo.

Ora, no atual contexto histórico, não basta que os diferentes grupos socioculturais tenham menção no processo democrático segundo a sua existência, mas que tenham representatividade

junto aos canais efetivos de participação para reivindicar os seus direitos conforme seus interesses, suas necessidades e seus valores. Em suma, estariam no mundo e com o mundo. Então a pergunta que se sugere é a seguinte: seria possível formar os indivíduos conforme os pressupostos de sua comunidade parcial, ou seja, politizá-los para atuar na vida pública segundo a identidade coletiva da classe a qual pertencem e os interesses do seu grupo social?

Não se pode negar que, enquanto teoria social, há sérias divergências entre o liberalismo e o comunitarismo no que tange à organização da vida pública. O liberalismo defende uma concepção universalista de não intervenção do Estado na vida dos indivíduos, considerando que eles são livres para decidirem e apostarem nos seus próprios interesses particulares. O seguinte excerto, que coloca a ideia num exemplo prático, do professor Hans-Georg Flickinger (2003, p. 45), embora longo, expressa perfeitamente bem essa ideia:

Se eu, como proprietário legítimo de um amplo terreno, fizesse uso desse direito querendo expulsar, p. ex., famílias sem-terra acampadas ilegalmente na minha fazenda, ninguém, nem o juiz responsável pelo caso, poderia me negar o pedido e, portanto, impedir a retirada das pessoas de minha propriedade. As famílias atingidas ou, o que acontece frequentemente, instituições sociais ou humanitárias, decepcionadas com minha insistência na legalidade, não disporiam de meio jurídico nenhum senão o apelo *moral*, a fim de me levar a mudar de ideia. Nesse caso, o apelo moral teria que buscar apoio em argumentos oriundos de uma reflexão qualitativa, opondo, p. ex., ao meu direito particular de proprietário a vida e o bem estar dos atingidos enquanto valores de maior importância que deveriam prevalecer em relação ao meu interesse particular. Porém, tal não poderia ser enquadrada nos princípios que regem o direito liberal ou, em outras palavras, a vontade moral do direito é outra em comparação com aquela que remete a valores substanciais.

A conotação negativa dessa concepção se deve à defesa do indivíduo, herdado da visão moderna de homem atomizado que tem como centro somente a salvaguarda de uma justiça abstrata que lhe garante o direito individual, sobretudo o de propriedade. Na jurisprudência “os advogados, não os filósofos, são o clero do liberalismo” (MACINTYRE, 1991, 370). Ou seja, os interesses individuais possuem mais valor e se sobrepõem aos interesses coletivos, numa sociedade como a brasileira, com profundos problemas sociais historicamente constituídos.

A tradição jurídica brasileira do direito liberal mantém uma neutralidade assídua no campo qualitativo-material.

Torna-se evidente que o direito moderno só consegue cumprir o seu compromisso de concretizar a ideia de liberdade como princípio universal da organização sociopolítica, através de um simultâneo processo de abstração de base material de nosso relacionamento social, fazendo desse processo a condição de possibilidade objetiva da realização da autoconsciência liberal. (FLICKINGER, 2003, p. 42).

Contudo, abstrair a base material de nosso relacionamento social significa, em última instância, separar-se do campo político, social, moral, etc., ou seja, o direito liberal se distancia de valores, ficando numa condição de franca contradição com a vida prática, inclusive para a

manutenção da própria democracia naquilo que é mais essencial, que é a participação de todos no processo.

As pessoas só podem aprender o valor da democracia vivenciando-a (existencialmente) com responsabilidade social e participação ativa, interferindo nos destinos das instituições sociais para conquistar os seus direitos. No entanto, observa-se que os diferentes grupos socioculturais têm dificuldade em se organizar para reivindicar direitos, prevalecendo uma natural aceitação das condições de vida degradante e negação de direito aos bens socialmente construídos coletivamente.

Há que se fazer referência à cultura e a constituição histórica da própria formação social dos brasileiros para que haja justiça social, visto que esse modelo de organização – o liberal -, desde a sua implantação -, não cumpriu a promessa de realização e felicidade para todos os seus membros. “Não é preciso dizer que uma civilização que deixa insatisfeito um número tão grande de seus participantes e os impulsiona à revolta, não tem nem merece a perspectiva de uma existência duradoura.” (FREUD, 1996, p. 22).

O comunitarismo, por sua vez, defende uma concepção particularista em que o Estado deve intervir em prol das diferentes necessidades e demandas socioculturais. Em resposta à pergunta se seria possível uma Educação Popular contextualizada para fortalecer as comunidades parciais, seria positiva.

A despeito das divergências entre o liberalismo e o comunitarismo, a compatibilização de ambas as concepções interfere na organização, sobretudo, no que tange à justiça social e a própria ideia de democracia.

Antes, contudo, de enfrentar os termos mais específicos do debate há de considerar que, embora inúmeras questões os separem, a possibilidade de construir um discurso público e democrático que consiga compatibilizar o universal e o particular numa sociedade pluralista e fracionada por inúmeras concepções de bem, de justiça e de democracia os une. Sem essa convergência de ideais, o próprio debate seria inviável (LOIS, 2005, p. 24).

Há, de fato, um ponto de convergência entre o liberalismo e o comunitarismo, que precisa ser valorizado como parte do processo civilizatório, que é a defesa de que as pessoas devem ser livres da escravidão e da servidão⁴⁶.

Contudo, mesmo com a defesa dos princípios liberais, o Brasil não vivenciou uma revolução burguesa e o povo não figurou como realidade histórica; a passagem do brutal

⁴⁶ “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém.” (FREIRE, 1996, CAPA DO LIVRO PEDAGOGIA DA AUTONOMIA). Um pressuposto freireano fundamental é que existe uma vocação humana para a liberdade.

processo de escravidão ocorreu abruptamente para outro tão brutal quanto - o capitalismo; a negação dos direitos sociais à maioria da população pode ser vista ao longo do século XX.

Ora, a luta histórica do projeto iluminista defendido pelos liberais clássicos foi contra a “tirania” da tradição monárquica e clerical com o intuito de emancipar os indivíduos. A luta contra as relações humanas arcaicas representa uma vitória incontestável. Porém, hoje, os tempos são outros e o que se busca pelo direito liberal é o consenso, como se não houvesse contradições na organização social. Não podemos deixar de fazer uma análise crítica desse processo. Quando Freire aponta a integração dos oprimidos com as elites dirigentes, como síntese dialética, não significa que está propondo um consenso, mas a ampliação da participação democrática nos rumos históricos da nação. O consenso é um elemento do funcionalismo positivista do qual Freire, certamente, não compactua.

Ainda hoje, prevalece a cultura do silêncio e o despreparo para a vida pública, convivendo contraditoriamente com as exigências da cultura democrática. A liberdade conferida pela democracia liberal, na contemporaneidade, tem conotações negativas devido ao individualismo herdado da concepção moderna de homem atomizado (em confluência com o capital), que tem como centro somente a salvaguarda de uma justiça abstrata que lhe garante somente o direito individual, fazendo prevalecer os interesses particulares.

Vimos que este é o principal fundamento do liberalismo, a defesa do indivíduo sem raízes. O Estado, gradualmente, deixar de ter vínculos necessários com os indivíduos na promoção de seus projetos e direitos, deixando-os livres para buscarem por si mesmos a satisfação de suas necessidades, sem jamais olhar para a justiça social de um ponto de vista histórico, isto é, da própria injustiça que historicamente aprofundaram as desigualdades sociais no país.

Ao criticar o projeto iluminista, portanto, não se quer retirar o mérito das conquistas sociais em relação ao obscurantismo, mas dizer que no Brasil tais conquistas foram muito limitadas e poucas pessoas se beneficiaram com um Estado de Direito que confundiu direitos com privilégios. Da mesma forma, de um ponto de vista cultural, não significa exatamente que se quer condenar o bem da pessoa singular por sua escolha individualizada, mas mostrar que ela é parte de algo maior inserido na história e que, dessa forma, ela possui um “quadro referencial” (TAYLOR, 2005) e/ou “narrativa de vida” (MACINTYRE, 2001) que lhe permite contextualizá-la, datá-la e situá-la. O eu sem este quadro referencial e/ou narrativa de vida não tem sentido e representa um problema para a vida pública, já que os indivíduos nada têm a conquistar juntos.

Taylor destaca que na contemporaneidade o “quadro referencial” não é compartilhado uniformemente por todos devido à fragmentação da identidade. Entretanto, aponta a

possibilidade de recuperar “positivamente a matriz relacional da identidade pessoal, mostrando, ao mesmo tempo, como esta tem o seu fulcro na sua história cultural” (RAGUSO, 2005, p. 78). Da mesma forma, MacIntyre (2001) defende a existência de “fragmentos conceituais” presentes na vida dos indivíduos que podem delinear uma narrativa histórica que o liga a alguma tradição cultural.

Evidentemente, a fragmentação do homem contemporâneo se deve ao esvaziamento deste “quadro referencial” e/ou “narrativa de vida” provocada pelo individualismo, constituindo-se em problemática central para a manutenção da própria democracia nas sociedades liberais, sobretudo no Brasil, devido ao fato da população não ter vivenciado a democracia a partir de uma revolução social. Gradualmente, o processo de massificação esta eliminando as identidades necessárias para a vida socialmente participativa. O individualismo está instaurando a concorrência e movimentando a roda do consumo, desmotivando as intenções de construção do bem comum.

A educação é uma prática social e, como tal, serve a fins, independente de qualquer vertente pedagógica que se adote, mas é necessário que todo e qualquer educador saiba disso e faça dessa prática um ato consciente, dotado de sentido para si e para o educando. Assim, “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica” (FREIRE, 1996, p. 125), que há a necessidade de se educar para o bem comum a partir da crítica ao individualismo reforçado pelos pressupostos liberais e presente nas sociedades capitalistas.

Hoje, vivemos sob a égide de orientações liberais que invadem as várias esferas da vida com concepções que parecem democráticas, mas que são extremamente totalitárias (porque determinam como tem de ser). A educação formal, por exemplo, está repleta dessas orientações invadindo os seus principais documentos com indicativos de “educação para todos”, “igualdade”, “cidadania”, “pluralismo”, “inclusão social”, “inclusão digital”, etc., com uma naturalidade impressionante, como se não houvesse problemas. Todavia, o problema está, justamente, no fato de que esses conceitos quando vistos da perspectiva liberal são abstratos e universais, pressupondo a sua aplicação num contexto homogêneo e de desenraizamento cultural.

A principal consequência desse modelo educativo é a massificação e a gradual perda da subjetividade e da identidade cultural dos indivíduos, prejudicando as suas instâncias decisórias ao não considerar a sua cultura. Não será esta uma forma de negação dos direitos fundamentais dos indivíduos – o direito a sua cultura?

Retomando a desconfiança de MacIntyre (2001), o discurso sobre o pluralismo é muito impreciso, como são os discursos sobre os conceitos de cidadania e igualdade, porque os argumentos que os sustentam são produzidos a partir de uma concepção liberal que destoam do

contexto histórico original. Enfim, são simulacros de moralidade que, uma vez aplicados à realidade, produzem contradições, choques culturais, desenraizam.

De um ponto de vista comunitarista, são as práticas enraizadas que devem servir de critérios para a ação moral e não regras abstratas e universais. “O ‘eu’ precisa ser compreendido narrativamente, enquanto fruto de uma determinada história e membro de uma comunidade comprometida com determinadas práticas e são esses fatores que determinam, em cada situação, o que é virtude e o agir moralmente” (VIEIRA, 2002, p. 84).

Assim, entendemos que a cultura precisa ser vista pela educação formal⁴⁷ como um processo que está em curso e não como um produto que se quer forçosamente atingir para atender aos interesses do mercado.

Se a instituição escola participa da vida do sujeito desde a mais tenra idade como proponente de uma consecução dos fins, qual é o papel da educação diante de tal estado de coisas? Qual postura o educador deve adotar para tornar o ato educativo culturalmente significativo, transformador da realidade e proponente da autorrealização e do bem comum? Como precisa ser a educação que estimula a superação da contradição entre opressores e oprimidos?

A pedagogia freireana pode ser uma resposta, pois está voltada para a prática e contextualizada com a cultura, podendo ser atualizada metodologicamente e utilizada nas escolas para minimizar os impactos causados pela homogeneização e pela massificação que servem aos fins do capitalismo. Poderia ser uma educação para a resistência contra a padronização e o consumismo alienado, por exemplo.

Ao compartilhar o ideal de “democratização da cultura”, Paulo Freire (2008, p. 110) deixa bem claro “que só nas bases populares e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas”. A ideia é que não se deve fazer doação de cultura e de conhecimento de forma prescrita de cima para baixo, mas construir criativamente condições para unir o conhecimento formal com o conhecimento popular, produzindo conhecimento contextualizado e crítico.

No livro “Educação como prática da liberdade”, publicado originalmente em 1967, Freire já dizia que a ação educativa das populações urbanas estava ligada a um contexto de transitividade social e que não poderia, nesse sentido, ser descartado nos processos formais de educação o elemento cultural que o sujeito trazia enraizado. Portanto, o debate sobre a

⁴⁷ A Educação Popular é também educação formal, porém, procuramos evidenciar que a sua preocupação não deve ser exclusivamente com a forma e o resultado (seleção dos melhores), mas com o conteúdo e o processo (educação contextualizada e participação consciente na vida pública).

democratização da cultura tem seu direcionamento quando a cultura deixa de ser meramente “aquisição sistemática de experiência humana” (2008, p. 118) para atender aos fins sociais do mercado, etc., para se constituir em fonte histórica de formação.

O problema apontado por Paulo Freire estava estreitamente relacionado com o contexto de sua época, isto é, com o contexto nacional desenvolvimentista do país naquele momento específico, cujo projeto de nação, seguindo a “ideologia do desenvolvimento” articulada pelos isebianos, precisava ser construído a partir da própria cultura brasileira. A sua preocupação era com os problemas relacionados às fases anteriores de nossa história que não permitiram a formação política e cultural do povo brasileiro para a vida urbana e democrática (FREIRE, 2008). O povo não respondia às circunstâncias do momento vivido por lhe faltar um instrumento essencial para a participação na vida pública: a consciência de sua cultura.

Vale lembrar que, para o autor, o ato de aprender está intimamente ligado a autoformação, isto é, à relação de quem aprende com o seu contexto cultural característico, no sentido de seu saber prévio e de sua leitura do mundo perfazerem a condição de leitura política da realidade. Educar e politizar não se dissociam quando o ensino está voltado para a “democratização fundamental da cultura” e, por conseguinte, para combater a inexperiência democrática, a alienação e a massificação.

Assim, a Educação Popular freireana é crítica e soma dois elementos essenciais para perfazer o ato educativo contextualizado e a participação na vida pública plena: a politização e a alfabetização. O pressuposto subjacente é que a participação crítica só é possível a partir de uma transformação da ingenuidade em atitude capaz de decidir por si mesmo, indicando mesmo a necessidade de uma educação para a democracia participativa.

Certamente, uma educação mecânica, alienada e instrumental não opera tal transformação; pelo contrário, mas uma educação correlacionada estreitamente com a democratização da cultura gera um princípio de politicidade. Entendemos que em meio à crise de identidade, a democratização da cultura é essencial e não pode se reduzir à aquisição do conhecimento neutro sob o rótulo de democratização do ensino.

As noções de cultura e trabalho, por exemplo, deveriam estar presentes em qualquer processo educativo, mas não em forma de conceitos abstratos e teorias, mas da maneira tal como o homem produz a sua cultura e o seu trabalho, isto é, a partir de seu próprio processo de humanização e libertação, da sua leitura do mundo. Tal como afirma Weffort (2008) no prefácio do livro “Educação como prática da liberdade”, de Freire, ao comentar as experiências dos círculos de cultura:

Não se pretende apenas definir alguns atributos do homem em geral. O que fundamentalmente importa é que estes homens particulares e concretos se reconheçam a si próprios, no transcurso da discussão, como criadores de cultura. Por isto as imagens devem poder expressar algo deles próprios e, tanto quanto possível, seguindo suas próprias formas de expressão plástica (WEFFORT, 2008, p. 16).

Em resumo, no ato de educar, os conceitos de cultura e de trabalho precisavam começar pela experiência de vida do indivíduo, pois ele sabe o que é cultura e sabe o que é trabalho, precisando apenas descobrir-se como produtor deles e reforçar isto perante a sua consciência de forma crítica. Subjacente à ideia de Freire está o pressuposto de que para justificar sua existência, o indivíduo precisava da consciência histórica para negar a cultura dominante cheia de resquícios coloniais que, naquele momento, permanecia viva na conduta das elites do país. Tratava-se de uma educação cuja meta era fazer com que o educando superasse a consciência ingênua e atingisse a condição de consciência crítica.

Somente de posse dessa consciência crítica seria possível a integração nacional (FREIRE, 2005), dado que racionalmente o “povo”⁴⁸ se tornaria também sujeito da história ao produzir as transformações sociais qualitativas na estrutura social do país pela participação ativa e consciente.

Ora, se naquele momento (fins dos anos de 1950 e 1960), o “imperativo existencial” estava mesmo relacionado com a industrialização e a urbanização, qualquer processo educativo deve estar voltado para promover três funções essenciais: 1) a participação popular consciente na vida pública; 2) a qualificação de mão de obra para atender ao desenvolvimento industrial, mas atentando para a criação de disposições mentais contra o trabalho alienado; 3) reforçar a cultura popular para evitar os perigos do desenraizamento.

Espera-se, assim, que a escola cumpra com a “não menos imperiosa necessidade de se formar no homem disposições mentais críticas com que não apenas adira ao desenvolvimento, mas, sobretudo, com que se evite o perigo da sua ‘desenraização’” (FREIRE, 2005, p. 98) e, também, da alienação.

Como fica sugerido na “Pedagogia do oprimido”, aderir de forma alienada ao desenvolvimento seria sucumbir à dominação e ter por testemunho de existência desejada a cultura dominante, hospedando na consciência a cultura do opressor (FREIRE, 1998). Parece ser com vistas nesse entendimento que Freire (2005) acreditava ser necessário revisar as reformas educacionais, justificando a sua inadequação e inorganicidade para se ajustar ao clima cultural brasileiro em formação e por se formar. O que implica dizer que qualquer ação educativa deveria

⁴⁸ Paulo Freire usa a palavra “povo” para se referir às classes populares e não exatamente às massas (massa não tem forma e está a deriva no jogo político do populismo); usa a palavra “povo” por influência dos isebianos.

possuir um caráter político e libertador para despertar a consciência existencial do “povo” em relação à estrutura social de dominação e violência.

Um elemento importante que Freire (2008) percebeu na democracia é a mudança e, justamente por isso, ela exige participação intensa de todos, como também exige do indivíduo maior plasticidade e flexibilidade. A sua proposta era de uma educação “que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação” (FREIRE, 2008, p. 100), cobrando-lhe postura e estimulando-o a vivenciar, no sentido existencial, a responsabilidade social atuante pela interferência nos destinos de seu sindicato, igreja, bairro, associação, etc. Ora, dar aula de democracia sem nenhuma conexão com a realidade e repetir discursos desconectados para mentes acostumadas a só receber conteúdos desprovidos de historicidade e sem significado, apenas reforçaria os processos de alienação, homogeneização e massificação.

Então, o ensino precisaria ter um papel determinante na vida das pessoas, mas, ao contrário, a homogeneização evidente no ensino escolanovista acentuava o processo de massificação e promovia certa rigidez mental, devido ao valor conferido às respostas exatas que se aprendia no processo bancário em que a mente serviria como depósito de informações prescritivas. Em relação ao indivíduo com a consciência ingênua, “daí a sua identificação com formas míticas de explicação do seu mundo. Seu comportamento é o do homem que perde dolorosamente o seu endereço. É o homem desenraizado” (FREIRE, 2008, p. 99).

Esta descrição de homem desenraizado confere com a que MacIntyre (2001) descreve do fenômeno emotivista⁴⁹ na contemporaneidade, de um homem formado e informado por informações prescritivas e concepções midiáticas com discursos e argumentos revestidos de racionalidade, mas destituídos de historicidade. Uma vertente do emotivismo justifica que as discordâncias acerca do que é bom se resolvem pelo critério da objetividade e da impessoalidade, mas MacIntyre salienta que prevalece sempre o desejo mais forte e a habilidade psicológica em sua defesa. Prevalece o sofisma daqueles que defendem bem os seus interesses e, nesse sentido, as elites dominantes afirmavam o que é certo. Vale lembrar que o interesse das elites era econômico e não necessariamente de formação de uma capacidade crítica nos oprimidos.

Caberia aos oprimidos a libertação em comunhão. A consciência para atingir a criticidade depende do debate aberto e da superação do senso comum, do diálogo contínuo e instigante dentro de um processo em que os indivíduos se educam num ato político de comunhão e partilha de sua própria condição social e cultural (FREIRE, 1998). Vários indicativos dessa forma de

⁴⁹ “Emotivismo é a doutrina segundo a qual todos os juízos valorativos e, mas especificamente, todos os juízos morais não passam de expressões de preferência, expressões de sentimento ou atitudes, na medida que são de caráter moral ou valorativo.” (MACINTYRE, 2001, p. 30).

conceber a educação estão dispostas ao longo dos trabalhos do autor, principalmente, em “Pedagogia do Oprimido”, onde se lê: 1) “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”; 2) “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1998, p. 54-68); 3) “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém⁵⁰” (FREIRE, 1996). Estas três frases constituem princípios que podem reger os diferentes momentos da educação, sistematizados e orientados pelo educador.

A primeira frase está dentro de um contexto histórico específico, mas a sua universalidade pode permitir que a educação das identidades e das subjetividades, ora desenraizadas, partilhem em comunhão os seus “quadros referenciais” para fundamentar concepções morais presentes na vida prática, de forma que as amarras da massificação e da homogeneidade se afrouxem. A vida em comunidade torna possível que os indivíduos, enquanto agentes morais, sejam formados e educados conforme um ideal bem comum, colocando em prática a virtude e deliberando de forma compartilhada, em prol da própria comunidade.

A segunda frase, da mesma forma, possui a sua universalidade e serve aos interesses de qualquer educação que se proponha a trabalhar com o conceito de liberdade de forma contextualizada para gerar condições de politicidade. À medida que os indivíduos expõem a sua visão de mundo, com a sua linguagem característica e sob o manto de sua própria cultura, tocando em problemáticas comuns ao grupo, mesmo que de forma ingênua e pouco clara, está emergindo um processo de conscientização, que uma vez contextualizado pelo diálogo sistematizado dá início a uma alfabetização política. Essa forma de educar respeita o princípio de que a leitura da realidade, enquanto alfabetização política, vem antes da leitura das palavras, além de colocar o diálogo como peça-chave para a liberdade de expressão, pressuposto de uma educação para a democracia participativa. O confronto pelo diálogo torna a subjetividade situada junto a outras subjetividades, que sob as mesmas condições e, juntos, tornam-se seres corporificados e sociais que compartilham uma identidade coletiva originada de sua cultura.

A terceira frase, inscrita na capa do livro “Pedagogia da autonomia” (numa foto de lousa na sala de aula), sugere a integração das duas frases anteriores como um resultado lógico, embora esteja inserida no contexto histórico da vocação humana para a liberdade.

Paulo Freire deixou o seu legado para a contemporaneidade: a Educação Popular, enquanto uma vertente da educação formal pode propiciar as condições para fortalecer a cultura de base tradicional, os movimentos populares e a organização da sociedade civil. Ele

⁵⁰ Capa do livro “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”.

simplesmente subverteu a educação, mas manteve os parâmetros da instituição formal. Substituiu o nome da escola (“carregado de passividade”) por Círculo de Cultura, no lugar do professor entrou um coordenador de debates para estabelecer diálogos (e não discursos) com os participantes do grupo (e não com alunos, termo “com tradições passivas”); em lugar de conteúdos estafantes, chamados de “pontos”, uma programação compacta e codificada em unidades de aprendizagem (Freire, 2008).

Esta subversão nas formalidades foi concebida para atender às necessidades e especificidades dos educandos em seus vários contextos -, trabalhadores rurais, trabalhadores fabris, comunidades históricas, comunidades dos bairros periféricos, ribeirinhos, sertanejos, etc. -, com um propósito comum: educar conforme o contexto social e a cultura em que o grupo está inserido. Mantém-se o compromisso político com o grupo e não se impõe conteúdos universais de cima para baixo. “Ensinar exige comprometimento” (FREIRE, 1996, p. 96). Assim se proporciona educação que reforça os interesses de classe, os interesses do grupo, da comunidade.

Essa maneira de entender o processo educativo de Freire, certamente, fez convergir as tensões políticas do momento (anos de 1960) para a escola, que poderia se converter num *locus* de subversão, no sentido de criar situações que permitissem vislumbrar a identificação de interesses de classe – das classes populares oprimidas e marginalizadas - contra outras classes, contra as elites dominantes.

Uma interpretação possível, diante desta perspectiva, é que Freire, enquanto contextualizado com o clima do nacionalismo desenvolvimentista e tocado pela ideologia nacionalista dos isebianos, pensava que a integração entre dominantes e dominados seria uma possível saída para o desenvolvimento e para a democracia participativa, mas não para o consenso entre eles.

Evidentemente, a educação deveria ser considerada um fim em si mesmo e não uma ferramenta, um meio, para auxiliar fins políticos e econômicos alheios aos interesses populares, como de fato estava sendo feito por líderes populistas e pelas elites liberais (naquele momento), de forma que seria necessário, então, imprimir um caráter político à educação para permitir, também, às classes populares a participação nas decisões importantes que modificariam o curso da história.

O preparo do homem para a vida pública é essencial e o problema de qualquer sociedade em trânsito “radica neste ponto – na inexperiência do diálogo nas minorias quanto nas maiorias” (FREIRE, 2005, p. 97). Em resumo, enquanto as elites estivessem indispostas ao diálogo não poderia haver democracia. Assim, pensar o Brasil como um projeto de nação exigiria uma

educação que tivesse como meta a desalienação política em favor da democracia participativa e a afirmação nacional pela valorização da cultura popular.

O contexto brasileiro sempre foi de negação de voz ao povo, isto é, de negação à sua participação consciente nos processos decisórios, acarretando o problema da inexperiência democrática ou mesmo de alienação, devido ao desenraizamento (FREIRE, 2005). Em muitas passagens de seus trabalhos Freire deixa marcas de sua plena consciência desse problema, como no excerto seguinte:

Se faltaram condições no nosso passado histórico-cultural, que nos tivessem dado, como a outros povos, uma constante de hábitos solidaristas, política e socialmente, que nos fizessem menos inautênticos dentro da forma democrática de governo, restava-nos, então, aproveitando as condições novas do clima atual do processo, favoráveis à democratização, apelar para a educação, como ação social, através da qual se incorporassem aos brasileiros estes hábitos. (FREIRE, 2008, p. 102).

Nesse sentido, entendemos que o pensamento do autor apresentava autenticidade e uma proposta política que priorizava as condições histórico-culturais, reforçando um “quadro referencial”, tal como pensava Taylor (2005), para orientar um projeto de vida coletivo a partir das escolhas simples da vida cotidiana em meio à democracia.

A sugestão dessa educação freireana oferece uma resposta à preocupação apontada por Taylor acerca da fragmentação do homem, desmembrado em “comunidades parciais” (ocupacionais, culturais, geográficos, raciais, de classe, etc.) e sua ausência de participação na vida pública, bem como pressupõe a superação da aparente oposição indivíduo-sociedade à medida que o faz membro consciente de uma comunidade ou grupo que possui um propósito: a sua própria autorrealização.

Observamos que esse entendimento não defende uma tradição metafísica ingenuamente, pois faz antes uma ontologia do humano, centrando a atenção na identidade dividida e cheia de tensões para indicar caminhos possíveis para a sua plena participação na democracia. Certamente, também, observa-se que a busca é apenas por unidade dessa tensão existente entre indivíduo e sociedade. Se a unidade dessa tensão não se resolve pela homogeneização cultural propugnada pela sociedade de massas, devido ao fato da própria sociedade se encontrar esvaziada, deixando cada um por si para conquistar da forma como achar melhor o seu ideal de vida boa (TAYLOR, 2005), como de fato, a ideologia liberal quer que seja, então, o caminho aponta mesmo para uma educação contextualizada, que possa fortalecer e justificar racionalmente outras concepções morais, gerando resistência.

As “comunidades parciais”, mesmo fragmentadas, indicam que há demandas por outras concepções, seja para a manutenção da cultura (caso das comunidades históricas), seja para a

manutenção dos direitos à soberania popular na reivindicação do que prescreve a Constituição brasileira, por exemplo, à sociedade civil organizada, etc.

Outra questão que nos parece importante abordar na educação freireana é a sua exigência de contextualização, no sentido de mostrar como ocorreria na prática a educação das comunidades parciais. Paulo Freire (1979) diz que todo processo educativo tem de começar com a prática. Mas em que sentido essa prática deve se evidenciar como contextualizada? Segundo ele, pela pesquisa. Cabe ao educador na figura do coordenador de grupo, interagir com a comunidade em que se vai inserir um processo de educação formal. Em resumo, precisaria haver um pólo de identificação da escola com a comunidade, com as suas características locais, seu linguajar e formas de existência (FREIRE, 2005). É um trabalho de pesquisa⁵¹ e de interpretação da identidade local que visa produzir organicidade e não somente uma adequação.

Os fundamentos metodológicos dessa interpretação encontram respaldo tanto na História Social quanto na Antropologia. É, nesse sentido, que percebemos traços do método historicista⁵² nos trabalhos de Freire, como um exemplo de abandono da “poltrona de Oxford” (MacIntyre, 2001), para fazer pesquisa contextualizada historicamente e usar em prol de uma educação orgânica.

Ter como base o diálogo sobre temas que dizem respeito aos interesses de determinada comunidade é permitir que a interpretação aflore no curso da própria pesquisa, de acordo com a concepção da própria comunidade e, somente depois, as propostas podem surgir a título de interferência com a sistematização do conhecimento formal. Assim aconteceria um processo de “democratização fundamental da cultura” para produzir conhecimento contextualizado.

A ideia é “primeiramente interpretar, e isto não pode prescindir das motivações do próprio sujeito, da sua própria autointerpretação” (RAGUSO, 2005, p. 76). O educador freireano, diante dessa perspectiva, adota para si o compromisso de interpretar as motivações culturais do educando na forma como se autointerpreta, de modo que a sua identidade cultural fica preservada, enquanto o conhecimento sistematizado, isto é, o conhecimento formal escolar, contextualiza-o e/ou atualiza-o enquanto ser dentro de determinada realidade do mundo em que está inserido.

É necessário compreender, nesse sentido, que a identidade do educando, em seu sentido pleno, confronta-se com um plano axiológico que sempre fez parte de sua vida, mas que ele,

⁵¹ “Ensinar exige pesquisa” (FREIRE, 1996, p. 29).

⁵² Segundo Löwy (1989, p. 78), “é nesse ponto que o historicismo chega: descobriu a relatividade histórica do conhecimento, descobriu a limitação unilateral de toda interpretação científica da realidade, desmistificou as ilusões positivistas de um conhecimento absoluto, neutro, da realidade, mostrou a importância de ser dar conta da especificidade, da particularidade do conhecimento científico da sociedade, das diferenças entre o conhecimento social e os conhecimentos das ciências naturais”.

muitas vezes, não tinha consciência. Então, ele pode perceber o valor de sua cultura, sustentando a sua identidade coletiva e a sua subjetividade.

A natureza dialógica entre um educador comprometido e o educando não pode prescindir de um ideal de autenticidade comunitária como um traço da história cultural. “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (FREIRE, 1996, p. 135).

O papel da Educação popular, nos limites do modelo freireano de educar, atualizado por pressupostos comunitaristas, seria auxiliar na recuperação da matriz que orienta a subjetividade das comunidades parciais, resgatando o seu mundo histórico-cultural. Este pressuposto se reforça quando Paulo Freire (1996, p. 41) diz que “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”.

Para recuperar a identidade cultural e, por conseguinte, restabelecer os vínculos entre o indivíduo e a sociedade, o processo educativo proposto pelo “Método Paulo Freire de Alfabetização” oferece uma alternativa. Freire (2002) pensou que os textos usados para a alfabetização poderiam ser elaborados de forma a motivar os educandos. Para ele, a condição existencial vem à tona quando os educandos redigissem os seus próprios textos de forma orientada, com vistas na superação de sua consciência ingênua por um processo próprio e gradual de conscientização crítica permeada pela leitura do mundo. A idéia é que o indivíduo aprenda a ler e a escrever para descrever a sua condição existencial em palavras, pois, dessa forma, seria o dono de sua própria história.

A consciência crítica representada pela escrita supõe a libertação do indivíduo, uma vez que ele expõe um olhar sobre a realidade livre da opressão cultural histórica e das amarras do formalismo da educação universal, sem a perda da cultura enraizada a qual está inserido. Enquanto escreve sobre si e sobre as coisas ganha a consciência de estar no mundo e com o mundo, deixando aflorar uma compreensão intencional e racional. Nesse sentido, conscientizar-se de sua cultura é um ato de conhecimento e não simplesmente uma sensibilização acerca da condição humana.

Segundo Freire (2005), a chave para a libertação do homem está na consciência histórica de sua cultura, que não pode negar o passado, já que a história humana é feita de integração e recuperação de valores. “Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lançando-se num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura” (FREIRE, 2008, p. 49).

Somente de posse dessa consciência, com voz e capacidade de participar “integradamente”, com a elite, do destino da sociedade, o “dominado” tiraria do outro – do

“dominante” – a responsabilidade exclusiva de ditar os destinos da vida política e cultural da nação (FREIRE, 2005).

A recíproca também se faz verdadeira, pois as elites também precisam se identificar com as maiorias populares e aceitar a sua soberania para a construção da democracia.

Sem nenhuma preocupação demagógica, somos dos que acreditam que somente na intimidade das nossas elites diretoras com o povo poderão elas receber o selo de sua autenticidade e conseguir a indispensável e inadiável promoção da consciência popular. Não há elite diretora verdadeira sem que se identifique com as maiorias populares. (2005, p. 97)

A posição do autor é de que haja um diálogo democrático entre as elites e o povo, num processo de integração para, juntos, delinearem os rumos do país de forma consciente. Nesse sentido, toda e qualquer educação precisava se voltar para atender à demanda política, favorecendo a educação para a democracia e fortalecimento da soberania popular nesse processo de construção coesa do bem público.

Ora, o senso de responsabilidade pela desalienação do povo deveria partir das elites intelectuais “não alienadas” – as vanguardas -, preocupadas e identificadas com os problemas sociais. Em última instância, sugere Freire, elites orgânicas cujas propostas de integração com o povo se fizessem pela abertura ao diálogo, já que “sem diálogo, forma autêntica de ‘comunicação’, não há criticidade, fundamento da ‘integração’” (FREIRE, 2005, p. 96), não há democracia possível.

Enfim, a evidência de traços do ideal comunitarista em Paulo Freire, pela defesa que faz da cultura popular, coloca-o em posição oposta ao liberalismo.

Segundo Francisco Weffort (2008), no prefácio ao livro de Freire “Educação como prática da liberdade”, é “necessário assinalar que esta concepção essencialmente democrática de educação pouco tem a ver com o formalismo liberal. As fontes do pensamento de Paulo Freire – e sobretudo sua prática – nos dizem de uma visão totalmente distinta das concepções abstratas do liberalismo” (WEFFORT, 2008, p. 06).

Os conceitos de liberdade e igualdade são pensados formal e abstratamente no interior do liberalismo, enquanto Freire percebe que eles têm de funcionar no mundo concreto e fazer parte da vida das pessoas, por isso, educar tem um significado muito diverso quando inscrito numa pedagogia da decisão, estando voltado necessariamente para a formação da responsabilidade social. Todo o sentido político da educação se radicaliza quando há a intenção de educar para a democracia, no sentido de criar uma cultura política consciente.

5.3. Alguns pressupostos comunitaristas na Educação Popular

Nesta seção, analisamos um modelo de Educação Popular, hoje, em vigência no Brasil, formalmente conhecido como Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁵³, que possui algumas especificidades quanto aos fundamentos pedagógicos e metodológicos a fim de garantir que o ensino seja contextualizado. Vimos que o documento que orienta a modalidade - o Parecer CNE/CEB 11/2000, aprovado em 11/05/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (PCNs/EJA), que teve como relator conselheiro o Prof. Carlos R. Jamil Cury -, apresenta um discurso que sugere uma aproximação com alguns dos pressupostos comunitaristas. Sabidamente, a EJA se destina à alfabetização e a educação formal de adultos que não frequentaram os bancos da escola em idade apropriada por diferentes fatores motivos.

Segundo o Parecer, a EJA encontra sustentação em três funções que fortalecem o seu caráter de educação contextualizada historicamente, que permite ao homem “descobrir novos campos de atuação como realização de si” (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 10) em meio à sua própria cultura: a função reparadora, a função equalizadora e a função qualificadora.

Apenas para ressaltar uma afinidade teórica com o comunitarismo, a função qualificadora “tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares” (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 10).

Vimos que a concepção de homem com natureza essencial retoma o princípio aristotélico de ato e potência, no sentido existencial de seres inacabados cujo potencial se atualiza em todos os momentos da vida, isto é, supre uma carência, uma privação. Sugestivamente, no campo educacional, os indivíduos se atualizam no processo de aprendizagem, em quadros escolares e não escolares. Considerando que são adultos dotados de experiência de vida e que possuem um “quadro referencial” e/ou uma “narrativa de vida”, que está relacionada diretamente com alguma tradição cultural, o Parecer explicita a ideia de que a escola é uma espécie de catalisador dessa cultura espontânea, informal para gerar conhecimento e cultura contextualiza. Ou seja, o conhecimento popular que os educados da EJA possuem pode e deve ser aproveitado como referencial para a produção de conhecimento contextualizado, fator que nos faz pensar que a modalidade pode contribuir para reforçar a identidade sociocultural.

⁵³ A EJA é uma modalidade de Educação Popular. Portanto, nesta seção, em vários momentos nos referimos a ela como Educação Popular.

A EJA foi criada para que os educandos se atualizarem trocando experiências, mostrarem as suas habilidades e participarem da formalidade do ensino com “a riqueza das manifestações cujas expressões artísticas vão da cozinha ao trabalho em madeira e pedra, entre outras” (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 06), que são facetas de diferentes conhecimentos veiculados no dia a dia na luta pela existência e que podem ser compartilhados. Portanto, a EJA se mostra como uma modalidade que valoriza a cultura dos indivíduos no ato de educar.

Ofertar a educação formal para quem não teve acesso em idade apropriada está sendo entendido no Parecer como a reparação de uma dívida histórica. “Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade” (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 06).

Contudo, nem sempre foi assim. A educação dos adultos, por muito tempo, não se apresentou como prioridade educacional, sendo entendida e tratada apenas como política compensatória direcionada a suprir a perda de escolaridade e, assim mesmo, devido aos altos índices de analfabetismo no país.

A EJA só foi reconhecida como uma modalidade específica de “educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo da educação primária” (CNE/CEB 11/2000, p.01), no início do século XXI, como função reparadora de uma dívida social para com a população excluída da escola em algum momento da vida por diferentes motivos, devolvendo-lhe a prerrogativa do acesso à educação e a igualdade de oportunidade.

Ora, a função reparadora foi concebida para combater a desigualdade no sentido de ter na educação um direito adquirido (positivado) como um bem simbolicamente importante para socializar a cultura e para difundir as conquistas no campo dos direitos humanos e reconhecer a igualdade de todos os indivíduos. Considerando esse fator, ela tem a pretensão de devolver aos adultos que não tiveram a chance de frequentar os bancos escolares, a oportunidade de fazê-lo, respeitando as suas especificidades socioculturais, mediante um ensino que segue um modelo pedagógico e metodológico específico para tal fim, a saber, satisfazer as necessidades por aprendizagem, agregando-lhe valor.

A função equalizadora, por sua vez, pauta-se na possibilidade de restabelecer a igualdade ontológica entre os indivíduos. Portanto, tem como objetivo equalizar as oportunidades de inserção social, por meio de uma educação formal, de trabalhadores e trabalhadoras com experiências diversas. Especificamente, devendo considerar como ponto de partida para a

aprendizagem e aprimoramento as competências e habilidades de valor social que os educandos trazem de fora da escola para dentro da sala de aula (PARECER CNE/CEB 11/2000).

Ao analisar o Parecer, notamos uma característica comum com uma reivindicação de Paulo Freire (2005), a saber, de uma escola contextualizada com a cultura. O autor defendia uma escola que pudesse responder por mão de obra qualificada, mas, antes e acima de tudo, crítica e consciente da preservação da identidade do sujeito com o seu meio, ficando implícito que o papel da escola não deveria ser desenraizar, massificar, alienar. Em texto publicado originalmente em 1961, sobre educação primária⁵⁴, num contexto em que mais da metade da população se encontrava em condição de analfabetismo absoluto, o autor diz o seguinte:

Nossas escolas primárias de centros urbanos, industrializados ou industrializando-se, são escolas que desconhecem as necessidades do mercado de trabalho, sem se lembrar de que é delas que deve sair grande parte da mão de obra para esse mercado. Deixemos claro que não estamos pretendendo defender a profissionalização da escola primária. Não é tarefa sua a profissionalização, mas oferecer um conhecimento básico com que possam identificar-se com o seu meio e nele atuar. (FREIRE, 2005, p. 103).

Tal perspectiva sugere a aproximação do pensamento do autor com algumas propostas da EJA. A função equalizadora surge como proposta de efetivar o caminho das oportunidades iguais para todos, independentemente da idade, pressupondo que a inserção no mundo do conhecimento abre as portas para o mundo do trabalho e permite a atualização de habilidades e competências específicas que as pessoas já possuem. Por isso se diz que a EJA possui, também, uma função qualificadora, pois “nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura” (PARECER CEB/CNE 11/2000, p. 10).

Ao reconhecer as habilidades e competências de seus educandos, integrando-as ao ensino formal para perfazer uma educação contextualizada e orgânica, faz da EJA uma modalidade experimental que poderia ser disseminada para outras modalidades – Ensino Fundamental, Ensino Médio, etc.

A palavra “orgânica” também é mencionada no texto de Freire (2005) para descrever uma escola que se funde à comunidade para reconhecer as experiências e os conhecimentos tecidos por vínculos históricos de coexistência e compartilhamento de condições semelhantes de vida, considerando as características e especificidades regionais e locais. Assim,

muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de

⁵⁴ FREIRE, Paulo. Escola primária para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: v. 86, n. 212, p. 95-107, jan./abr. 2005.

melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles. (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 11).

Para efeito de análise, estas funções da EJA (reparadora, equalizadora e qualificadora) podem ser consideradas parte de um processo que pode fortalecer a soberania popular.

Ao reconhecer a igualdade ontológica dos indivíduos e a necessidade de uma educação contextualizada, que em vários momentos da História da Educação foi um direito negado, o Parecer representou um avanço para a democracia participativa. Os grupos étnico-raciais (negros, indígenas, mestiços), por exemplo, tiveram este direito negado, de forma que “impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica” (PARECER CEB/CNE 11/2000, p. 06).

De um ponto de vista histórico e cultural, segundo Freire (2008), a maioria da população brasileira não demonstra ter experiência para a vida democrática, porque é a parcela que não foi assistida historicamente em seus direitos básicos, porque foram, literalmente, desprezados e esquecidos nas formulações das políticas públicas. Assim, não se formaram as condições necessárias para um comportamento participante. Freire salienta que isso se deve ao

sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o ‘poder do senhor’ se alongava ‘das terras às gentes também’ e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento do clima cultural democrático, no homem brasileiro (FREIRE, 2008, p. 74-75).

Certamente, os períodos de colonização, escravidão e as ditaduras habituaram o povo brasileiro à ausência da educação formal, da cidadania, do diálogo e de participação que resultou na falta de responsabilidade social e política, devido à falta de identidade com a cultura nacional e com os rumos históricos da nação. Para Freire (1998), sem a vida democrática, a aceitação passiva da autoridade externa e dominadora criou nas pessoas uma consciência hospedeira da opressão.

O resultado desta problemática que o autor estava observando no período do nacionalismo-desenvolvimentista deixou suas raízes: o Brasil ainda carece de uma cultura política voltada para a vida pública, para a democracia participativa.

A ausência de cultura democrática se faz sentir na vida prática, hoje, pela dificuldade de organização da sociedade civil para reivindicar os seus direitos, das sociedades tradicionais manterem resguardadas as suas tradições, dos movimentos sociais conquistarem as suas justas reivindicações, etc., além da aceitação passiva da corrupção e de condições de vida degradantes. As causas são muitas e se inscrevem historicamente na lista de direitos básicos negados nas

várias esferas da vida -, o direito de “voz”, o direito a educação de qualidade, a terra, a teto, a alimentação⁵⁵, etc.

No intuito de corrigir tais injustiças, a defesa dos princípios que restituem a integridade do bem público, como “direito positivado”, asseguram e viabilizam o acesso e a permanência do adulto trabalhador na escola como um direito que, historicamente, sempre lhe foi menosprezado pelo Poder Público (PARECER CNE/CEB 11/2000). A oferta da EJA “assevera, pois, que os estabelecimentos públicos não podem se ausentar deste dever e eles devem ser os principais lugares desta oferta” (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 25), respeitando as especificidades socioculturais dos homens e das mulheres a quem foi negado este direito.

Consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Seção V, intitulada “Da Educação de Jovens e Adultos”, art. 37, que “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. E continua,

§1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, MEC/SEMT, PCN/LDB, 1999, p. 47).

O respeito à pluralidade sociocultural que se observa no Parecer envolve diretamente um compromisso com a vida pública, já que resguarda a organização e a orientação da vida prática em meio à liberdade e a igualdade, que não podem ser meras formalidades e abstrações teóricas, características do individualismo liberal, mas princípios de soberania popular.

O que de fato aproxima o Parecer da teoria social comunitarista são as suas concepções metodológica e pedagógica aplicadas à EJA, pensadas como um conjunto de elementos essenciais para a disseminação dos valores solidários de respeito à diversidade sociocultural, para atender aos interesses e necessidades das pessoas em suas especificidades, procurando integrá-las.

A introdução dos direitos civis de interesse coletivo, presentes na Constituição de 1988, trouxe para a realidade concreta a ideia de igualdade no sentido de acolher o direito dos diferentes grupos sociais “a fim de possibilitar uma situação de maior participação para aqueles que foram historicamente excluídos do acesso aos bens sociais” (CURY; HORTA; FÁVERO, 2001, p. 20-21). Certamente, o acesso à participação respaldada pelos direitos positivados tende a fazer com que se ampliem as formas de poder e soberania popular.

⁵⁵ “Minha sensibilidade me leva a arrepiar-me de mal estar, quando vejo, sobretudo no nordeste brasileiro, famílias inteiras comendo detritos em áreas de aterro, comendo lixo, enquanto ‘lixo’ de uma economia que se vangloria de ser a 8ª ou a 7ª do mundo” (FREIRE, 2006, p. 57).

A heterogeneidade presente na cultura brasileira, com suas diferentes formas de expressão, suas manifestações, condições sociais, princípios e situações em que se inserem como comunidades parciais, já que trazem consigo algo que remete a uma tradição e que é necessário para fortalecer a identidade sociocultural.

O atual contexto em que se inserem as instituições sociais brasileiras exige uma nova gênese constitutiva que prime por ressaltar as diferenças socioculturais, no sentido de reconhecê-las e integrá-las sem homogeneizar. Como salienta Ecléa Bosi (1979), de articular as suas tradições de forma simbólica sem hierarquizar, e de permitir que as identidades linguísticas, no seu interior, sejam alvo de interesse nas pesquisas e não de preconceito.

O desafio maior talvez seja a conciliação entre justiça e democracia participativa, já que a ideia de igualdade ainda traz fortes conotações formais que impedem a redistributividade de direitos nas várias esferas da vida aos bens que a humanidade tem produzido (TOSS, 2006). Ora, a lógica liberal sempre reforçou processos constantes de homogeneização da cultura, submetendo os indivíduos aos valores que reforçam a individualidade, mas que, no revés, diluem a capacidade de organização histórica fundados em princípios valorativos próprios (TAYLOR, 2005).

Pela ótica comunitarista, a tradição e os valores que orientam a prática nos diferentes grupos sociais, principalmente nas comunidades históricas, possuem uma lógica, que é diferente da racionalidade liberal, já que, como explica MacIntyre (1991, p. 18), “nem todas as tradições, obviamente, têm a pesquisa racional incorporada como uma parte constitutiva de si”, embora justifique seus padrões socioculturais mediante sua história, sua narrativa, de forma lógica e coesa para o seu contexto.

O comunitarismo, seguindo este raciocínio de MacIntyre, defende uma concepção historicista cujo interesse está na recuperação de condições e princípios que permitem a compreensão de determinados valores que orientam a prática social dos diferentes grupos.

Uma descrição de Ecléa Bosi (1979) sobre os “problemas ligados à cultura das classes pobres” aponta com precisão a importância que a interpretação tem para justificar um valor substancial, uma atitude, uma expressão, etc., muitas vezes, somente compreendidas pela convivência comunal.

Ao considerar os depoimentos de migrantes nordestinos para áreas urbanas e industrializadas nos anos de 1970, a autora expressou a percepção de que é necessário se despir dos traços da cultura homogênea para compreender a cultura singular (na sua expressão popular) a partir de outra racionalidade.

Se tivermos o cuidado de passar para a escrita a fala popular, sentiremos de imediato a diferença em relação à que chamamos fala culta. Os conteúdos de consciência que buscamos vão apresentar-se como substância narrável reveladora do que os sociolinguistas denominam *código restrito*. Os desníveis e fraturas da elocução costumam ser diagnosticados como signos de um contexto de carência cultural. Mas os recursos expressivos dessa fala podem não se atualizar no abstrato, e sim no concreto, no descritivo e numa concisão que se acompanha do gesto e do olhar. Num ‘encolhimento’ do código que *repousa* na compreensão do outro. Compreensão sedimentada no trabalho comum, na convivência, nas condições de vida muito semelhantes. (BOSI, 1979, p. 26).

Evidentemente, a cultura nos limites do entendimento liberal, ornamentada pelo discurso exclusivamente racional, dispensa os contextos históricos, sociais e ambientais e, por conseguinte, as origens tradicionais na justificativa de um dado contexto. Os liberais, movidos por um ideal de racionalidade universal, tendem a desprezar o que não seja a fala culta e as argumentações racionais. E, em resumo, cristalizam a sua visão em preconceito.

Segundo Galvão e Di Pierro (2007), o preconceito se evidencia na pressuposição de que pessoas analfabetas possuem pouco potencial dedutivo ou mesmo pouca densidade psicológica. Para os autores, o preconceito tem uma relação com expressões típicas do discurso dos médicos higienistas do início do século XX, que abordavam “o analfabetismo como mal, praga, chaga, doença passível de erradicação mediante a profilaxia da alfabetização [...]” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 30).

Tal como ressalta o Parecer CNE/CEB 11/2000, qualquer forma de preconceito contra o analfabetismo pode esconder toda uma riqueza cultural ou menosprezar potenciais humanos que, muito pelo contrário, deveriam ser revelados como habilidades e aptidões de alto valor social.

O Parecer afirma a existência de potenciais humanos, referindo-se ao ser inacabado, incompleto, em busca constante de realização, condição presente na História do pensamento humano desde Aristóteles, perpassando diferentes autores, dentre eles, o próprio Paulo Freire, para quem a temporalidade media as relações humanas, permitindo ao indivíduo humanizar-se gradualmente. Nesse sentido, a temporalidade e a historicidade caminham juntas para perfazer a condição humana (FREIRE, 2008) e para perfazer uma condição multidimensional explícita na transformação constante do ato em potência, da condição natural em cultural.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. (FREIRE, 2008, p. 51).

A riqueza sociocultural pode observada nas tradições, muitas de alto valor cultural no Brasil por revelarem traços singulares dos grupos que a veiculam em diferentes regiões do país.

Em vários momentos, vemos questionamentos no PARECER CNE/CEB 11/2000 expressando preocupação com as tradições culturais. Em que medida o universalismo do ensino liberal deixa espaço para o singular? Para o repente, o cordel, as festas populares, as tipicidades culinárias, às especificidades da cultura afro-brasileira e indígena, para a fala e os sotaques populares?

Desvalorizar a cultura ou fazer comparações culturais desprovidas de sustentação contextual que as fundamentem histórica e geograficamente, parece ser uma das características das concepções abstratas do liberalismo, que nitidamente separa teoria e prática, desrespeitando as condições em que grupos socioculturais historicamente constituídos sustentam a sua visão de mundo, produzem a sua cultura e os seus conhecimentos de valor prático.

Assim, percebemos no Parecer uma tentativa de resguardar a pluralidade sociocultural contextualizada nas tradições, ressaltando a importância de preservá-las, além de aproveitá-las como experiência compartilhada no próprio processo de ensino e aprendizagem. São experiências de vida, leituras do mundo, diversas habilidades práticas, competências para o trabalho, etc. “Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho” (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 09).

A EJA está fundada sob os alicerces da diferenciação, já que no próprio Parecer consta que foi elaborada visando reconhecer as habilidades e competências e a certificá-las como experiências consolidadas em aprendizados não-formais⁵⁶, fator que permite a inclusão nos currículos não somente de conteúdos, mas vivências e práticas, facilitando a participação e o envolvimento, bem como a interação e o diálogo em torno de objetivos comuns.

A educação formal é colocada como um instrumento imprescindível para que a pessoa se faça presente na vida pública como dotada de algo que lhe dá a garantia de participação nos bens socialmente produzidos: a cidadania. O domínio da leitura e da escrita abre as portas para o mundo do trabalho.

Segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000, numa sociedade grafocêntrica a leitura e a escrita foram naturalizadas e representam instrumentos que dotam as pessoas de poder e a sua ausência acarreta consequências materiais e simbólicas, seja pela negação dos direitos fundamentais, seja

⁵⁶ Para fins de aproveitamento de estudos o educando poderá apresentar documentos atestando o conhecimento formal, mas o informal será medido por avaliação. “Entende-se por formais, os estudos realizados em cursos autorizados ou reconhecidos pelos órgãos competentes, e por informais os conhecimentos adquiridos ao longo da vida e no trabalho. O aproveitamento dos conhecimentos informais não poderá ultrapassar um percentual de 20% da carga horária de cada módulo, segmento, período, ciclo ou outras formas de organização de oferta de curso” (CEE/MS Indicação nº 60/2009, p. 06).

pela privação da socialização da cultura. Por conseguinte, reforça-se a estratificação social devido ao próprio valor inferior que se atribui ao analfabeto.

A discussão empreendida no Parecer indica que aqueles que estão excluídos da escola pouco ou nada têm a oferecer ao mercado de trabalho formal e o seu destino é o mercado informal, o subemprego e o desemprego. Portanto, garantir o acesso das pessoas no ensino formal significa combater o preconceito, a exclusão e as desigualdades sociais. Dessa perspectiva, a EJA restitui o valor de

uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 05).

A EJA como um direito positivado⁵⁷ precisa ter a oferta de vaga à disposição como alternativa viável que atenda às necessidades específicas do educando trabalhador. A qualidade política da EJA deve prevalecer. Porém, torna-se possível analisar e tecer muitas reflexões acerca dessa oferta de vaga com vistas na formação para o trabalho, a partir da politização e da alfabetização.

Na atualidade existem diferentes dimensões relevantes para o ato de educar – social, cultural, psicológico, etc. -, que transbordam a mera visão/dimensão de uma educação instrumental que visa única e exclusivamente criar disposições mentais para o trabalho.

Sobre esta questão, Silva (1998) tece uma reflexão crítica muito relevante ao explicitar a ideia de que a leitura e a escrita agregam apenas um valor econômico à força de trabalho, sem, no entanto, conferir-lhe dignidade, já que além de não garantir a ascensão social, a alfabetização neutra não convida para a luta por condições sociais iguais.

A tese de que, pela leitura, pode-se ascender socialmente, não é apenas enganadora, como, e principalmente, reforça o preconceito político e social contra os seguimentos sociais marginalizados. Trata-se de um processo muito semelhante ao que se faz com relação à defesa da chamada norma culta: depreciam-se as formas de expressão populares, caracterizando-as como erradas ou inadequadas para o uso universal e inculca-se nas pessoas a ideia de que elas poderão ter mais sucesso social se vierem a falar como fala a elite. Em outras palavras, convida-se o sujeito pobre não para que lute para acabar com a pobreza, mas que se esforce para deixar de ser pobre, aderindo a valores e modos de vida diferentes dos seus. A língua e a leitura tornam-se, assim, instrumentos estratégicos na perpetuação da pobreza (SILVA, 1998, p. 12-13).

Ora, o excerto, aponta para um problema crucial da EJA, hoje, no que tange à sua consecução dos fins, a saber: alfabetizar para qual finalidade? Deve-se alfabetizar um adulto apenas para que ele saiba ler, pressupondo sem nenhum fundamento, que ele começará a ler

⁵⁷ A EJA tem respaldo legal no artigo 208 da Constituição Federal de 1988.

tudo, depois que estiver alfabetizado? Alfabetizar somente para diminuir os índices de analfabetismo frente aos organismos internacionais? Educar para a vida pública?

Estas questões precisam ser levantadas quando se pretende que o ato de educar seja contextualizado segundo uma finalidade específica: a inserção social e não ascensão social.

Como salienta FREIRE (2002), o material didático sem contexto com a realidade, isto é, neutro, apenas aliena os educandos ao distorcer a sua própria condição existencial. Assim, o ato de alfabetizar pode se tornar sinônimo de domesticar. O primeiro ensinamento fundamental do autor para uma educação contextualizada está no reconhecimento da experiência de vida do educando e no respeito ao seu saber adquirido pela cultura. O segundo é o ato de educar como sinônimo de politização.

Vimos pelo Parecer CNE/CEB 11/2000, que o papel da EJA é sugestivamente incitar as trocas e reforçar nas pessoas a identidade social, a partir daquilo que elas trazem de experiências com um valor social, como as habilidades e competências necessárias nos vários domínios da vida prática (o trabalho) e as experiências socialmente constituídas na vida pública.

Entendemos que ao oferecer subsídios para uma interpretação comunitarista da EJA, pela valorização das experiências socioculturais e das identidades como necessárias para a participação na vida pública, fica aberta a possibilidade de discutir a Educação Popular sob outra perspectiva. Bem como, pode reacender os debates sobre os direitos subjetivos, que remetem ao papel do Estado, em relação aos cidadãos, na promoção do bem público, e dos cidadãos em relação ao seu papel diante do Estado e da comunidade a qual pertencem, de reivindicar os seus direitos.

O comunitarismo (enquanto teoria social) pode contribuir nos debates para a construção deste compromisso político e projeto histórico na EJA, pois não dissocia as esferas política, social e jurídica na oferta de uma educação contextualizada e respaldada como direito subjetivo.

Se o relativismo na história depende da participação das classes sociais, o papel da EJA é auxiliar na formação da consciência de classe para que a democracia para a classe trabalhadora possa se justificar em interesses concretizados pela participação.

CAPÍTULO VI

Educação Popular e Comunitarismo

6.1. O comunitarismo e a fundamentação jurídica dos direitos civis

Nesta seção procuramos mostrar a forma como foi rompida a hegemonia do positivismo jurídico que sustentava a neutralidade da Constituição Federal. A partir das reformas de cunho comunitarista introduzidas no texto constitucional de 1988, ampliaram-se os direitos humanos e o compromisso com a sociedade civil acerca de mudanças na jurisdição liberal.

Durante o processo de reforma da Constituição de 1988, “o discurso comunitarista estava mais presente entre alguns atores jurídicos do que entre os constituintes [...]”. (XIMENES, 2010, p. 56), para reivindicar uma abordagem que incluísse no texto as reivindicações socioculturais de diferentes grupos sociais. No entanto, a idéia de uma ruptura em favor de uma ação política transformacional como, por exemplo, de implantação de uma estrutura mais popular nos artigos constitucionais, não teve total adesão.

Para os atores jurídicos liberais, segundo Ximenes (2010), a inclusão de demandas políticas e sociais representou “uma falta de respeito com a tradição” jurídica e uma afronta ao Supremo Tribunal Federal (STF), já que rompeu com os princípios de neutralidade e imparcialidade.

A defesa desses atores jurídicos liberais se fez em prol do poder simbólico⁵⁸ no campo jurídico, principalmente, pela dificuldade de dissociar o público do privado (duas esferas com interesses diversos e legítimos). O problema é que a tradição jurídica brasileira tem fortes traços liberais e sempre esteve ligada somente a defesa dos interesses do indivíduo, mas, agora, está diante de outras demandas que exigem uma relação mais próxima com o campo político e social. Em tese, os atores jurídicos liberais priorizavam os interesses privados em detrimento dos interesses públicos. Contudo, essa situação tende a se modificar.

Os critérios para avaliar a ação moral de um sujeito devem estar intimamente relacionados com as práticas sociais em que está envolvido. Certamente, os valores possuem um fundamento cultural e, muitas vezes, material, que não podem ser desconsiderados pela ética procedimental dos liberais (VIEIRA, 2002). O problema é que em questões que demandam uma avaliação jurídica, prevalece a abstração do que é justo e racional, a despeito da virtude

⁵⁸ Poder simbólico é uma categoria teórica emprestada do pensamento de Pierre Bourdieu e usada por Ximenes para explicar e caracterizar o conflito de forças entre os atores jurídicos (defensores da “comunidade de interpretes” ou não) e o Supremo Tribunal Federal.

contextualizada pela cultura. Este entendimento desvinculado das tradições pode interferir no que se entende por direitos humanos? A partir da promulgação da Constituição de 1988, sim.

O direito no Brasil encontra-se, depois do eclipse que se verificou entre os anos sessenta e os noventa, num ativo estágio de crise de fundamentos. Há um grande consumo de filosofia e um repensar das categorias fundamentais, métodos de interpretação, formas de revelação do direito, tudo o que tinha sido sufocado pela predominância do positivismo jurídico, do regime autoritário, das ciências sociais e econômicas, como forma única de solução dos problemas sociais. (MACEDO, 2002, p. 16).

Então, mesmo com resistência os novos parâmetros comunitaristas, que foram inseridos no texto constitucional pela inquestionável necessidade de atender não somente às demandas específicas de interesses particularizados, mas também dar atenção e respaldo jurídico aos interesses públicos, estão conduzindo a este “repensar das categorias fundamentais”. O texto expressa uma composição em que os interesses de forças opostas se fizeram presentes na orientação dos atores jurídicos no que tange ao “controle concentrado de constitucionalidade”.

Embora o Supremo Tribunal Federal tenha de preservar o seu *status* no campo simbólico, procurando manter-se no limite da imparcialidade, a neutralidade das decisões precisou ser repensada a partir das novas bases sociais. Evidentemente, “ao permitir esta interpretação mais ‘elástica’, que inclui questões de cunho ‘político’, o Supremo perde sua legitimidade simbólica a partir da neutralidade” (XIMENES, 2010, p. 93).

Historicamente, o Poder Judiciário se manteve numa linha positivista-liberal de atuação, apresentando certa aversão às questões sociais, políticas e ambientais, embora esta posição não se sustente, já que o texto constitucional de 1988 passou a exigir dos atores jurídicos a sua observância no que tange à interpretação. Então, os atores jurídicos precisam atender a prerrogativa constitucional do que ficou denominado como “comunidade de interpretes”, pois são os representantes legitimados como “litigantes sociais”, responsáveis por fazerem propostas de ação e de apontarem as “Ações Diretas de Inconstitucionalidade” (ADI) em defesa das demandas socioculturais (XIMENES, 2010).

Nesse quesito, os comunitaristas conquistaram legalmente canais receptores para expor os anseios da sociedade civil organizada e mobilizada. Em resumo, os litigantes sociais (atores jurídicos) precisam perfazer o elo entre a comunidade organizada e o STF na defesa de valores e interesses da comunidade política (desde que os diferentes grupos da sociedade civil organizada, as comunidades tradicionais, minorias, etc., acionem os atores jurídicos para fazer valer seus direitos⁵⁹ constitucionais). Isso fez com que o poder público pudesse priorizar metas relacionadas

⁵⁹ Podemos citar como alguns dos direitos positivados da sociedade civil: o direito das minorias sexuais, direitos indígenas, demarcação de terras, direito das minorias sociais e raciais, questões relacionadas ao preconceito, direito

às denominadas liberdades positivas – aquelas estreitamente ligadas aos valores veiculados por comunidades históricas, minorias e por entidades civis.

Dessa perspectiva, diz Ximenes (2010), o discurso inclui valores que tendem a garantir uma convivência digna, já que concretiza na Constituição o dever do Poder Público em relação aos indivíduos no que concerne a igualdade e a liberdade, segurança e bem estar, educação, direitos sociais e individuais, justiça social, etc., voltados para a construção de uma sociedade pluralista e fraterna, sem discriminação de cor, sexo, idade, origem, raça, etc.

O STF, embora mantenha suas características no campo simbólico, ao campo jurídico cabe interpretar e expor as controvérsias e/ou contradições passíveis de ADI. O STF mantém “especificidades próprias, tem um ideal de autonomia e neutralidade com vistas a obter eficácia simbólica junto à sociedade. Trata-se do ambiente em que as lutas simbólicas acerca da predominância dos direitos humanos ou da soberania popular se travam” (XIMENES, 2010, p. 74).

Ora, se prevalece, ainda, a defesa da neutralidade por parte dos atores jurídicos, no que tange à Constituição, é mesmo devido à tensão entre o Direito e a Política permeada pela crença liberal na democracia formal, que faz valer os direitos e as garantias individuais, a despeito de qualquer posição política, contexto histórico ou relevância em favor do coletivo. Certamente, um equívoco, diz a autora, já que a Constituição de 1988 deixou claro em muitas passagens de seu texto o poder do Estado na intervenção em favor dos interesses gerais.

Ao STF cabe guardar a Constituição, mas Ximenes ressalta que uma vez promulgada a Constituição de 1988, com os princípios comunitaristas, o discurso da neutralidade e da apoliticidade no campo jurídico “caem por terra”, obrigando os atores jurídicos a se aproximarem do campo político e das questões sociais. “A doutrina constitucional brasileira tem apregoado um novo papel ao Poder Judiciário por ocasião da promulgação da Constituição de 1988, que criou uma série de institutos em que o cidadão ‘participa’ da democracia além dos momentos eleitorais.” (XIMENES, 2010, p. 102).

Este fator provoca a tendência, no atual contexto, de fortalecimento e estabilidade das instituições republicanas brasileiras, permitindo maior prática da democracia nas várias esferas da vida em que se misturam os campos político, jurídico e social.

Pode-se dizer, então, que há algum ordenamento valorativamente não neutro em casos que envolvam procedimentos interpretativos, por exemplo, em reivindicações feitas por comunidades históricas ou por grupos organizados da sociedade civil. Assim, a inserção da

de expressão política e cultural, etc. Assegura-se como direito a ser requerido pela sociedade civil, o direito a educação.

ideologia comunitarista na Constituição permitiu balizar marcos de referência em futuras ponderações, sendo uma conquista da sociedade no campo jurídico à medida que o texto constitucional apresenta uma abordagem voltada para a cidadania, o que sugere que questões de cidadania também podem ser levadas ao tribunal por ADI. Evidentemente, isso aumenta o nível de responsabilidade dos indivíduos, um em relação ao outro, em relação à manutenção das leis que organizam a vida pública.

6.2. A EJA de um ponto de vista jurídico-comunitarista

A concepção filosófico-política do comunitarismo, ao apresentar as suas preocupações de ordem jurídica, interferiu no texto constitucional, mas a sociedade civil tem de se fazer representar para reivindicar os direitos que estão na esfera do interesse público. Dentre as importantes vitórias na constituinte e que trouxeram contribuições, está a proposta de mudança na estrutura normativa para respaldar um conjunto de valores, cujo sentido só pode ganhar relevância na totalidade da vida coletiva. “Uma visão comunitarista da liberdade positiva limita e condiciona em prol do coletivo a esfera da autonomia individual” (XIMENES, 2010, p. 57).

Da sociedade civil se exige a cidadania participativa para postular seus direitos e pressionar em favor da mobilização política e cabe aos tribunais controlar a constitucionalidade. Diante dessa conquista, os direitos positivados fazem parte de um rol de ponderações em meio às denominadas liberdades negativas, aquelas que protegem somente a esfera privada contra as intervenções do poder público, deixando o indivíduo liberdade na busca da felicidade de acordo com seus interesses pessoais⁶⁰.

Todavia, se a sociedade civil, organizada em comunidades parciais, não discutir e não reivindicar prevalecerá somente o núcleo da igualdade formal no interior das virtudes procedimentais do Estado, implicando que os direitos e responsabilidades, bem como interesses políticos e culturais comunitários, tecidos em vínculos de solidariedade, anulam-se no silêncio e nos indícios duvidosos de consentimento. Se não há reivindicação é porque não há necessidades a serem atendidas. Ximenes (2010, p. 74) salienta que “a previsão normativa de igualdade formal não é suficiente para assegurar este nível de solidariedade. Neste sentido, a contribuição comunitarista: o consenso entre os cidadãos sobre valores de sua comunidade política”.

Sendo assim, a democracia formal dos liberais pode ganhar o caráter de democracia participativa se de fato houver a participação política da sociedade civil como um todo para fazer cumprir os seus direitos fundamentais, legalmente constituídos. Para Ximenes (2010), os valores

⁶⁰ O caráter individual dos direitos e das liberdades civis são assuntos tratados no artigo 5º da Constituição Federal.

de uma comunidade política se tornam válidos e justificados enquanto expressão de liberdades individuais quando a sociedade civil se organiza em torno de seus interesses coletivos, tornando-os direitos positivados. Percebe-se que um bem público não pode ser negado se for reivindicado pela sociedade civil organizada, porque está respaldado pela Constituição e, esta, por sua vez, protege interesses que estão para além dos meramente individuais: confere legitimidade aos interesses coletivos.

Todavia, no Brasil ainda há pouca preocupação com os direitos da cidadania e que, em sua maioria, as ações que pedem intervenção apontam “que a produção jurisprudencial rotineira do Supremo tem uma direção marcante na proteção de interesses privados, e que não há controvérsia instalada sobre questão de direitos civis” (XIMENES, 2010, p. 76).

A quase ausência de pedidos por parte das confederações sindicais e entidades de classe pode indicar que os movimentos sociais fazem uso mínimo de seus direitos de cidadania e, conseqüentemente, que participam pouco do processo democrático.

A autora observou, com base em pesquisas, que houve pouca demanda por parte de litigantes sociais, indicando, também, nesse sentido, que houve pouca participação e reivindicação da sociedade civil, naquilo que os valores comuns de determinada comunidade se sobrepõe ao da liberdade individual. Caberia a reivindicação dos direitos e ao Estado o dever de garanti-los. Se é dever do Estado garantir os direitos e tornar relevante o conceito de cidadania é em oposição a ele – ao Estado - que os cidadãos devem se postar, reivindicando mediante mecanismos legais o cumprimento dos direitos constitucionais.

A sociedade civil pode acionar o Ministério Público contra o Estado por “Ação Direta de Inconstitucionalidade” e, comprovada a negligência da autoridade competente, pode ser imputada a ele pena por crime de responsabilidade. Um estudo citado por Ximenes (2010) apontam duas posições contrárias como motivos para a procura por direitos pela sociedade civil:

1) Crença que os movimentos sociais ainda passam por um processo de politização e sua eficiência contra-hegemônica são questionáveis; há a ideia que “pessoas mais desfavorecidas e grupos minoritários tendem a ter mais receio dos tribunais, o que dissuade a mobilização legal” (XIMENES, 2010, p. 99). Outro aspecto importante é que os tribunais são vistos como fontes de opressão e frequentá-los reforçaria tal condição;

2) Oposta à primeira, esta posição sustenta que os tribunais possuem um caráter emancipatório e que são dotados de visibilidade no apoio às lutas cívicas. Trata-se de uma posição que acredita na democracia e na cidadania e procura reforçar estes laços pela consciência dos movimentos sociais em relação aos seus direitos e capacidade de reivindicação, embora não

descarte a ideia de que há posições de atores jurídicos que entendem o Direito como forma de controle e instrumento de dominação social.

É certo afirmarmos, então, que a construção da cidadania se faz pelo incentivo à participação gradual das pessoas, estabelecendo aos poucos a relação estreita entre Estado, sociedade civil e nação. A participação na vida pública e a satisfação em perceber que as mudanças são possíveis geram e aumentam o sentimento de pertencimento a um Estado, no sentido de que há algo a ser construído junto.

A EJA é uma modalidade de educação formal estratégica que visa proporcionar a igualdade de acesso à educação como bem social, com bases legais que defendem a sua existência e inclusão nas escolas; trata-se de uma modalidade que, em si mesmo, tornou-se um direito conquistado que pode ser peticionado junto ao Poder Judiciário em qualquer momento pela sociedade civil para atender as suas demandas e seus interesses, conforme § 2º do artigo 208 da Constituição Federal. Consta também, como obrigação do Estado, o recenseamento da população que necessita de acesso a EJA, a promoção da chamada pública e, no caso de jovens menores de idade, mas aptos a ingressarem na EJA, criar instrumentos para responsabilizar os pais pela frequência dos filhos na escola (BRASIL, PCN/LDB, 1999).

A EJA se insere como proponente na defesa de valores que coadunam com as prerrogativas comunitaristas acerca das liberdades positivas, já que o direito à educação básica é um direito positivado e sustentado legalmente. Na Constituição de 1988, no artigo 208, e, respectivamente, no artigo 4º, inciso I, da LDB, onde se lê:

“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurado inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;” (BRASIL, PCN/LDB, 1999, p. 39).

Seguindo os princípios constitucionais, o artigo 5º do mesmo documento é ainda mais incisivo na questão do direito positivado.

“O acesso ao ensino fundamental é direito subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo” (PCN/LDB, 1999, p. 40).

Como se vê, o artigo não faz nenhum tipo de discriminação quanto aos cidadãos e frisa como direito subjetivo a exigência da educação, sendo dever do Estado oferecê-la. Entende-se por direito subjetivo “aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação” (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 21).

A EJA também encontra respaldo legal no Parecer que institui a modalidade, que embora faça parte de uma legislação bem mais recente, reforça a garantia desse direito. “O ensino fundamental obrigatório é para todos e não só para as crianças. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e cercado de mecanismos financeiros⁶¹ e jurídicos de sustentação” (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 21).

Nesse momento, pode-se dizer, histórico da vida política e social do país, a participação da sociedade civil organizada na busca por direitos é uma necessidade e possui respaldo legal, já que o poder público não pode se eximir de assegurar os direitos sociais, como é o caso da educação básica gratuita e de qualidade para todos. O Ensino Fundamental é gratuito e obrigatório para todas as faixas etárias; vale destacar que a obrigatoriedade ficou a cargo do livre arbítrio de pessoas maiores de 15 anos completos para exercer o seu direito público subjetivo, já que tem assegurado a sua defesa e proteção no que tange ao direito positivado.

O Parecer CNE/CEB 11 2000 (p. 25) afirma que “a EJA é uma modalidade da educação básica⁶², nas suas etapas fundamental e média” e a sua existência se faz legítima para garantir a erradicação do analfabetismo, ação que deve caminhar junto com a ideia de universalização do Ensino Fundamental; ambas, com um objetivo comum, - não permitir a exclusão devido à ausência de acesso ao mínimo de educação formal.

Para garantir o direito à Educação Básica e ao Ensino Fundamental e a sua universalização, a Emenda Constitucional n.º. 14 deu suporte jurídico para a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que passou a vigorar em 1º de janeiro de 1998. Contudo, a prioridade dos investimentos não foi para a EJA, embora o direito ao Ensino Fundamental fosse alvo de reivindicação por parte de trabalhadores, mães de família e outras pessoas que passaram longos anos afastados da escola para melhorar a qualificação e aumentar a renda familiar e garantir mobilidade social (PARECER CNE/CEB 11/2000).

Segundo Davies (2008), este fundo vigorou até 31 de dezembro de 2006, quando em seu lugar foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB).

⁶¹ O Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional n.º. 53, em 19/12/2006, com previsão para durar 14 anos, isto é, até 31/12/2020, tem como objetivo custear as modalidades de Educação Básica no país, incluindo a EJA (DAVIES, 2008).

⁶² Conforme a Lei n.º. 9.394/96, a EJA deixa de ser uma modalidade de Ensino Supletivo, como era previsto na Lei n.º. 5.692/71.

O FUNDEB⁶³ tinha como objetivo, entre outras coisas, corrigir as falhas do FUNDEF, uma delas se referia ao desrespeito à inclusão da EJA no cálculo desse fundo. Este Fundo⁶⁴ é sustentado por impostos estaduais e federais (20% de contribuição para manutenção e desenvolvimento do Ensino Básico), transferidos ao governo de cada Estado e repassados às prefeituras tendo em vista o número de educandos matriculados, havendo a possibilidade de complementação de verba federal “quando o valor por matrícula de cada etapa, modalidade e tipo de estabelecimento de ensino no estado não atingisse o valor mínimo nacional” (DAVIES, 2008, p. 36).

O investimento na EJA tem um papel fundamental para promover a inclusão social e permitir a mobilidade tanto política quanto social, desde o estímulo a cidadania ao (re)direcionamento para o mundo do trabalho; enquanto modalidade caracterizada como um direito positivado, deve priorizar no processo de ensino e aprendizagem o conhecimento com um valor social agregado, característica que rompe completamente com os preceitos de neutralidade, mas que devolve a uma parte da população a confiança para eliminar o histórico silêncio a que foi submetida pela falta de democracia e atendimento aos direitos civis.

Independente da explicação que se possa dar para a pouca participação política das minorias na busca por seus direitos, sabemos que boa parte das causas estão relacionadas à tradição formal liberal-positivista presentes nas instituições brasileiras, que ainda afasta a sociedade civil do âmbito dos direitos sociais.

No caso da EJA, por exemplo, pode haver demanda e não oferta, então, a ação se faz contra o Estado, já que “trata-se de uma linha de argumentação que aponta o Estado como único responsável pelo respeito aos direitos constitucionais do cidadão” (XIMENES, 2010, p. 78). A sociedade civil pode apontar ações de inconstitucionalidade não somente contra o Estado, mas também contra possíveis problemas causados por entes indeterminados, empresas, instituições, etc., que prejudica direta ou indiretamente a sociedade civil e que fere a Constituição.

Os direitos não podem ser entendidos como privilégios de poucos e nem tampouco as obrigações e deveres devem ter caráter de sacrilégio -, por isso, devem ser atitudes estimuladas, respondidas prontamente e de maneira adequada; devem ser atitudes fomentadas desde cedo nas

⁶³ Lei n.º 11.494, de 20/06/07. Conversão da medida provisória n.º 339, de 2006. Regulamenta o FUNDEB, altera a lei n.º 10.195, de 14/02/01, revoga dispositivos das leis n.º 9.424, de 24/12/96, 10.880, de 9/6/04, e 10.845, de 5/3/04, e dá outras providências.

⁶⁴ A lei n.º 11.494, de 20/6/2007 (que converte MP n.º 339, de 2006, altera de 10% para 15% o percentual do fundo para a manutenção da EJA. No artigo 11 da lei mencionada se lê o seguinte: “o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT, observará, em cada Estado e no Distrito Federal, percentual de até 15% (quinze por cento) [10%] dos recursos do Fundo respectivo”). (DAVIES, 2008, p. 89). Não menos que 60% do fundo estará destinado ao pagamento dos profissionais da Educação básica (EC n.º 53, art. 2º, Inciso XII).

escolas, nos sindicatos e associações comunitárias como forma de estimular as mudanças sociais e produzir emancipação que, aos poucos, torna-se, também, resistência e soberania popular.

6.3. A cultura popular em Paulo Freire e a concepção liberal de cultura

Nesta seção se discute algumas características emergentes do pensamento de Paulo Freire no que tange à cultura, mostrando a diferença da sua concepção de cultura popular da concepção liberal de cultura. A base para apontarmos as diferenças se faz a partir do confronto de argumentos contidos em dois artigos, – um de Freire e um de Fernando de Azevedo –, cujas concepções de cultura opostas perfazem, cada uma a seu modo, um ideal de sociedade democrática.

O objetivo é tecer algumas considerações acerca do ideário contido nos dois artigos, publicados originalmente em 1946 (AZEVEDO) e em 1961 (FREIRE) pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), e, republicados em 2005. Os textos expõem concepções distintas de cultura para a formação do povo brasileiro, remetendo às discussões do conturbado período de transição da sociedade agrária para a industrial, iniciado após a Revolução de 1930, mas cujas repercussões ganham destaque quando contextualizadas no interior do período caracterizado como nacional desenvolvimentista de industrialização.

O artigo de Fernando de Azevedo (2005), intitulado “O nacionalismo e o universalismo na cultura”, trata-se de uma conferência pronunciada no Ministério das Relações Exteriores, por ocasião da fundação do Instituto Rio Branco, publicada em 1946⁶⁵. O texto evidencia, além da importância dessa instituição, alguns aspectos universais da cultura que vão ao encontro do ideário liberal e que, de certa forma, reproduzem também a forma como o autor entendia a relação da política e da economia com a educação.

O artigo de Paulo Freire (2005), por sua vez, intitulado “Escola primária para o Brasil”, foi uma conferência proferida no Simpósio “Educação para o Brasil”, em 1960, publicada em 1961⁶⁶, e, também republicada em 2005; é um texto que, inclusive, já comentamos em outras seções anteriores desta tese. Ele traz as marcas do nacionalismo desenvolvimentista, embora exponha uma interpretação acerca da realidade cultural brasileira oposta a de Azevedo e, portanto, oposta à concepção liberal. A defesa de Freire da cultura popular se aproxima do ideal comunitarista. Paulo Freire (2005) afirmava nesse artigo que a cultura estava intimamente relacionada com o seguinte “imperativo existencial”: a industrialização. A educação, diante de tal imperativo, necessariamente precisava reforçar a cultura dentro de um contexto existencial

⁶⁵ RBEP, V. 7, n.º. 21, p. 421-441, mar/abr., 1946.

⁶⁶ RBEP, v. 35, n.º. 82, p. 15-33, abr/jun., 1961.

local, servindo diretamente como ponto de apoio da ação educativa para evitar o desenraizamento e a alienação dos trabalhadores.

Em suma, os textos expõem elementos para o embate entre uma concepção universalista e uma concepção popular de cultura. Certamente, ao confrontar os aspectos culturais e as ideologias que permeiam o contexto de desenvolvimento social em cada um dos textos, pode se evidenciar dois modos distintos de educar e de pensar os conceitos de “Educação Popular” e de “cultura popular”. Então, começamos por tecer considerações sobre estes conceitos.

Seguindo as definições estabelecidas por Beisiegel (1979), o adjetivo “popular” é extremamente complexo, porque possui alto teor de indefinição, mas ganha significado quando unido a um conceito mais genérico como educação, cujo processo pode seguir diversas orientações, interesses e imposições de diferentes ordens (econômicas, políticas, ideológicas). A ideia é que o conceito de Educação Popular depende da ótica que se imprime às determinações como interesses, imposições, ideologias, etc., tendo em vista a consecução dos fins da educação tal como concebida pelas elites para preparar os indivíduos para os fins sociais.

Embora imprecisa, pois qualifica diferentes processos educativos concebidos como indispensáveis à formação comum de todos os habitantes, a palavra popular, quando associada a uma prática educativa qualquer, por isso mesmo já identifica uma característica essencial a todas elas. Trata-se, em todos os casos, de uma educação concebida pelas ‘elites intelectuais’ com vistas à preparação da coletividade para a realização de certos fins. (BEISIEGEL, 1979 p. 50).

Então, para que possamos trabalhar com o conceito de “popular”, atrelado ao de educação formal, precisamos ter em mente que todo processo educativo é pensado para a realização de determinados fins para o controle social, entendendo os fins como metas a serem atingidas por intermédio do ato educativo com vistas a preparar o indivíduo para executar funções na vida coletiva.

Segundo o autor, o processo educativo se relaciona profundamente com uma concepção de mundo e com um tipo de sociedade que se quer realizar como projeto de nação. Nesse sentido, a educação aparece como um instrumento ideológico de preparação dos indivíduos para integrar as bases dessa ordem social.

Para efeito de esclarecimento, dois exemplos mostram isso: 1) as reformas na educação durante as décadas de 1920 e 1930 promoveram uma grande reforma de costumes para ajustar o povo aos valores vigentes e à cultura “civilizada”, tida como superior, a fim de ajustar as disposições mentais dos indivíduos para o mundo do trabalho; 2) A Campanha de Educação de Adultos promovida pelo Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, em 1947, chamada de educação de base, teve o intuito de promover o ajustamento social

e a possibilidade de melhoria individual trazida pelo progresso social para integrar os “marginalizados” pela ignorância.

A Educação de base foi entendida como fundamental para o desenvolvimento econômico da nação e, no interior de seu programa, incluía, além da alfabetização, noções de vida social, civismo e higiene (BEISIEGEL, 1979). São dois exemplos que sugerem que as elites dominantes estavam indisposta ao diálogo com as classes populares à medida que verticalizavam as relações, embora se perceba uma pretensa valorização nos direitos sociais.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 111), “duas outras campanhas ainda foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura: uma em 1952 – a Campanha Nacional de Educação Rural -, e outra, em 1958 – a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Ambas tiveram vida curta e pouco realizaram”.

Quanto ao conceito de cultura popular, por conseguinte, só poderia encontrar uma definição precisa numa realidade social em que houvesse uma rígida separação entre a elite dominante e a maioria subalterna, dado que ambas exprimiriam modos próprios de vida e de concepção de mundo. Contudo, Beisiegel (1979) afirma que esta nitidez de contornos inexistente nas sociedades industriais e urbanas em que os processos interativos da cultura dominante com a popular ganham complexidade e, conseqüentemente, geram novas características. Muitos aspectos da vida nestas sociedades industriais e urbanas justificam as características desejáveis da seguinte forma:

sob os efeitos da generalização dos direitos da cidadania, da extensão de um mínimo de bens e serviços a setores cada vez mais amplos da coletividade, da crescente complexidade do mercado de trabalho e da estratificação social, e mais ainda, da expansão dos meios de comunicação de massa, da ‘democratização’ das informações e do desenvolvimento de uma indústria da cultura (BEISIEGEL, 1979, p. 41).

De modo geral, a sociedade moderna (liberal) oferece condições de adaptação e acesso aos benefícios que acomodam as tensões crescentes e reflete condições de vida mais dignas, mas supervalorizar este fato significa esquecer todas as condições adversas do mundo urbano que, para milhares de pessoas (migrantes, principalmente), eram sinônimos de miséria (WEFFORT, 1980), obscurecida pela sensação de que não existiam a exclusão e as desigualdades sociais ou que as ilusões do mundo liberal as tinham eliminado por completo.

Enfim, a ideia de “educação para todos” se refere à Educação Popular comum para todos, isto é, para a massa, visando determinados fins, que dentro do modelo explicitado pelo excerto acima, é a inclusão do indivíduo nos bens socialmente produzidos pelo desenvolvimento capitalista, mas cobrando, no revés, o ajustamento de suas disposições mentais com determinados parâmetros sociais previamente estabelecidos “de cima para baixo”, sem garantir

benefícios ou direitos sociais, ou se garantisse era mediante o preço da expropriação no trabalho em face da alienação.

Certamente, esses pressupostos forçavam a admitir que a Educação Popular estava identificada com a cultura de massa e não com a cultura popular. Da mesma forma, que a cultura de massa se aplicava de cima para baixo – “dos produtores para os consumidores” (BEISIEGEL, 1979, p. 42) – e que a Educação Popular estava seguindo o mesmo processo no interior da escola, isto é, sendo aplicada de cima para baixo – das elites para as classes populares -, generalizando, padronizando, homogeneizando a cultura para produzir o ajustamento das disposições mentais.

Dessa perspectiva, o ato educativo foi intencional, havendo, no entanto, a imposição de valores, ideias, sentimentos, etc., que prescrevem ideologicamente os meios para se atingir determinados fins que descaracterizam a cultura popular⁶⁷, tornando-a cultura de massa (BEISIEGEL, 1979).

A tendência, nesse sentido, é que as singularidades culturais seriam descaracterizadas como populares ao serem absorvidas por processos universalizantes do modelo formal de educação, no qual o indivíduo é pensado de forma abstrata, desenraizado de qualquer forma de cultura, precisando fazer parte de um universo cultural novo, fator que poderia causar um choque de identidade.

Procuramos mostrar na primeira parte desta tese que a educação pensada pelas elites não era crítica e apenas pressupunha o controle social para fins de reprodução do modelo dominante e de sua cultura. A concepção dominante de educação, desde as reformas dos anos de 1920 e compreendendo todo o período do nacionalismo desenvolvimentista, seguiu os princípios liberais, cuja concepção de educação era propedêutica e universal e, portanto, supostamente neutra, visando preparar todos os indivíduos de forma igual para a vida social. Porém, as suas características pragmáticas sempre apresentaram funções determinantes de controle social, servindo aos fins que corroboraram para a ordem e ao *status* dominante e, nesse sentido, a sua neutralidade não pode ser sustentada.

Para esclarecer o problema da universalidade/imparcialidade e o da neutralidade, buscamos apoio nas explicações de Lacey (1998). Segundo o autor, o conceito de universalidade está relacionado com a subtese da imparcialidade. Um juízo imparcial precisa atender a todas as

⁶⁷ Pode-se definir cultura popular como aquela resultante da interação singular de homens comuns no tempo e no espaço. Porém, “deixando de lado os mecanismos informais de transmissão da cultura, aqueles complexos de interações que dão substância a uma educação espontânea, entendida em seu significado mais amplo, e tendo em conta somente o processo educativo desenvolvido intencionalmente nas organizações escolares, é possível afirmar que de um ponto de vista empírico a ‘educação popular’ apresenta maiores afinidades com a ‘cultura de massa’ do que com a ‘cultura popular’” (BEISEIGEL, 1979, p. 42).

perspectivas de valor, isto é, quando se fala de valores universais, está se falando de valores que incluem todas as perspectivas de valores, sem que haja privilégios. O conceito de neutralidade “é uma das subteses da concepção de que as ciências são livres de valores” (LACEY, 1998, p. 183).

Aplicando estas explicações à forma como a educação liberal, no período citado, projetou a sua consecução dos fins, pode-se dizer que não houve nem imparcialidade e nem neutralidade. Estes conceitos não se sustentam na educação liberal, porque os valores veiculados serviram à reprodução social somente das elites. Vimos essa discussão na primeira parte desta tese quando, falamos dos pressupostos biológicos – funcionalistas e darwinistas - inseridos na concepção de educação da Escola Nova.

Uma defesa da cultura universal feita por Fernando Azevedo (2005), numa conferência, por ocasião da fundação do Instituto Rio Branco, diferia a cultura de elite da cultura popular. O conferencista ressaltou o seu gosto pelo universalismo - o culto ao humanismo como instrumento de libertação e como força capaz de desenvolver a igualdade entre os indivíduos.

No seu entender os valores humanistas universais seriam de suma importância para o desenvolvimento da cultura nacional, uma vez que a cultura universal permanece sempre aberta a influências de outras culturas, enquanto a cultura popular está sempre fechada dentro de seus limites e anônima.

Mas, enquanto uma – a cultura popular, em que é tão reduzido o papel do indivíduo – é anônima, espontânea, coletiva, impermeável ou fechada às influências externas e se identifica com a tradição, a outra, a das elites, a qual tende a apoiar-se cada vez mais nas diferenças individuais, é mais aberta às influências de outras culturas e, por isto mesmo, suscetível de se enriquecer e de renovar-se, de reduzir as forças uniformizadoras da tradição que recua por toda parte em que o trabalho se divide, diante das conquistas do individualismo. Estas camadas superiores podem levar uma vida isolada, desarraigada do elemento social e da vida do povo, como entre nós no período colonial e no império, ou podem, ao contrário, abrir-se às suas influências, sobretudo religiosas, literárias e artísticas, tornando-se então a cultura obra de todo um povo, e a um tempo aristocrática. (AZEVEDO, 2005, p. 113).

O pressuposto do argumento se pauta na ideia de que a formação das nacionalidades é o resultado histórico da “fusão progressiva de populações” que transpassam fronteiras e rompem as “idiossincrasias das culturas particulares” (AZEVEDO, 2005, p. 116).

A cultura universal, denominada aristocrática, deve se apoiar nas diferenças individuais, pois estas são frutos da “individualidade histórica” de gênios que conseguiram perceber o valor da cultura superior, mesmo em meio às típicas aglomerações urbanas permeadas por valores nacionais. Assim, as influências de outras culturas superiores servem de modelo cultural para países como o Brasil, subdesenvolvido e culturalmente atrasado.

Enfim, a interpretação de Azevedo explicitava o desejo de homogeneização da cultura nacional pela fusão da cultura popular com a cultura da elite, esta última devendo prevalecer pela superioridade.

Antevemos, ao analisar o discurso do autor, que tal concepção tende a dissolver as tradições comunitárias por valorizar o individualismo e a forma de pensar a cultura universal liberal. Além disso, trata-se de uma concepção que estava estampada no modelo educativo, cuja cultura veiculada tinha a própria elite como depositária da cultura superior, mobilizando um aparato ideológico que projetava os valores individualistas como oriundos da competência de cada indivíduo (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2010), partindo do pressuposto de que todos os indivíduos são livres e iguais, mas alguns se sobressaem – “os gênios”, como disse Azevedo (2005).

A hierarquia de capacidades e aptidão naturais, no interior do processo educacional e de socialização da cultura, acreditava-se, poderia permitir a seleção dos melhores (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO, 2010), mitificando a existência de mecanismos de exclusão social pela lógica da naturalidade, entendendo o problema como sendo de ordem das habilidades, isto é, de ordem biológica.

A influência da concepção biológica sugere que a competitividade deve prevalecer sobre solidariedade e que a igualdade se origina no âmbito das oportunidades, no caso, da “educação para todos”, que é uma concepção abstrata. Ora, a liberdade e a igualdade são os temas fundamentais de uma revolução social que não aconteceu no Brasil para consolidar a democracia liberal.

Segundo Freire (2005), não aconteceu devido à ausência de diálogo das elites indispostas a inserir o “povo” na vida pública. Porém, a democracia formal foi defendida pelos liberais, mesmo que as etapas históricas tenham sido atropeladas e não tenha ocorrido uma revolução social. A Revolução de 1930 deveria ter consolidado esta revolução social, mas como isto poderia ocorrer se o povo não se configurou como realidade histórica?

Assim, entendemos que ao defenderem os princípios de universalização cultural, como fez Azevedo (2005), os liberais estavam eliminando indiscriminadamente o que pensavam inexistir no povo brasileiro: as suas tipicidades culturais.

Somos mesmo livres e iguais? É essa a discussão que o comunitarismo empreende: procura mostrar que este modelo que aplica tais conceitos serve somente ao individualismo e a um único padrão cultural, desprezando a existência de outras conotações e demandas que devem servir ao social, isto é, aos diferentes grupos e comunidades que ostentam singularidades e

sustentam distintas concepções tradicionais de cultura. A escola nos moldes liberal acabou se transformando num instrumento de veiculação de ideologias reducionistas.

O sentimento contra este reducionismo fica bem expresso nas palavras de Paulo Freire, na entrevista à Revista Risk, já citada: “A meu ver, somente ao analisar a força ideológica que está por trás da Escola como Instituição social, pode-se compreender o que ela é e também o que pode deixar de ser” (NÓVOA, 1979, p. 60). Ora, sendo o que é, liberal e fechada à pluralidade sociocultural, massifica, homogeneiza, aliena.

Freire continua: “[...] não é a Escola que transforma a sociedade, mas é a sociedade que faz a Escola e, ao fazê-la, faz-se com ela, dialeticamente” (NÓVOA, 1979, p. 60). Observamos claramente a inversão de perspectiva, já que o papel da escola não é impor cultura, conhecimentos e valores, mas construí-los junto com a comunidade na qual se insere, reforçando a identidade cultural e as tradições veiculadas pelas pessoas.

A discussão não está centralizada na escola como produtora de cultura ou doadora de conhecimento, mas como instituição que se enraíza organicamente e passa a ser a expressão social da comunidade a que serve. Dessa perspectiva, a crítica de Paulo Freire (2005) se dirige contra os interesses das elites de manter o ritmo de alienação do povo em relação à sua própria cultura e conhecimento. A escola não pode centralizar todo o processo de formação social sem considerar as práticas informais características da cultura⁶⁸.

Decorre daí que se mantém o povo acomodado e passivo diante de padrões que aos poucos massificam e homogeneizam suas tradições. Uma vez acomodado, o povo mantém-se imerso no tempo e no espaço, sem condições de conhecer a sua própria história, de influir nela como consciência existencial, como razão capaz de decidir por si mesma (FREIRE, 2005). A cultura tem importância fundamental para a vida democrática no interior da concepção freireana, como é fundamental para a concepção comunitarista.

O autor afirma que “as sociedades alienadas se desesperam precisamente porque, alienadas também suas elites, distanciadas da cultura popular, aplicam soluções a problemas que são seus com instrumental estranho” (FREIRE, 2005, p. 95). Esta ideia sugere que o instrumental estranho é a própria cultura liberal, que adota certas concepções que não servem a um projeto genuíno e autêntico de nação, optando pela invasão cultural.

⁶⁸ Conforme destacam Haddad e Di Pierro (2000, p. 108), “muitos desses processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância”.

Percebemos que o desafio que Paulo Freire aceitou enfrentar, ao pensar a educação e a cultura com bases tipicamente populares e tradicionais, estava expresso nas abstrações da universalização conceitual e na homogeneização da cultura massificadora e alienada.

O autor destacava que as particularidades e as singularidades das culturas regionais brasileiras precisavam estar presentes nos materiais didáticos, já que poderiam se tornar instrumentos que valorizassem a identidade coletiva do grupo social onde a Educação Popular fosse veiculada.

Contraditoriamente, um material didático que infantiliza o adulto e apenas diz coisas absurdas como “Ada deu o dedo ao urubu” ou “Ada deu o dedo a ave”, ou ainda “a asa é da ave”, não possui sentido, senão ideológico; afinal, tal como pensa Freire (2002), quem convidaria um urubu a pousar em seu dedo? Fica evidente que a finalidade de frases como essas servem apenas para a prática da memorização e não de aprendizado real, existencial e de preparo para o mundo do trabalho e para a participação na vida pública.

As críticas de Freire, segundo Beisiegel (2010), têm fundamento quando apontadas para as Campanhas de Educação de Adultos – conhecidas como “Educação de base” -, lançadas à partir de 1947, visando suprir as massas de técnicas elementares de cultura. As orientações para a alfabetização seguiam as ideias de Lourenço Filho, um educador liberal que fazia questão de alertar para que se respeitassem as características dos adultos, no sentido de adaptar o vocabulário das cartilhas aos interesses específicos deles. Porém, “ressalvado o claro esforço de adequação das lições aos conteúdos da vida adulta, o material didático elaborado para a Campanha buscava proporcionar aos adolescentes e adultos analfabetos os conhecimentos trabalhados com a população infantil no ensino primário fundamental comum” (BEISIEGEL, 2010, p. 24).

Freire (2002) se manifesta de forma contundente contra esta compreensão limitada e ingênua do problema que reduz a alfabetização ao ato mecânico de depositar palavras, sílabas e letras nos educandos. Certamente, tanto o ato de educar incompatível com a idade, quanto o material didático inadequado para alfabetizar adultos, serviram para o autor pensar que tipo de educação seria necessária em tal circunstância. Do ponto de vista sociológico e metodológico as cartilhas eram instrumentos domesticadores, pois o seu objetivo servia apenas para o ato da transfusão: o educador doa o “sangue salvador” ao “analfabeto enfermo” (FREIRE, 2002).

Evidentemente, o analfabetismo era visto como doença e a educação formal como um remédio eficiente para curar a ignorância do povo brasileiro.

CAPÍTULO VII

A Educação Popular e os caminhos para a soberania popular

7.1. Uma proposta de Educação Popular

Neste capítulo, procuramos olhar para a educação como uma prática social e, portanto, passível de intervenção. Enquanto prática social não é neutra e pode servir aos interesses de uma ampla gama de valores. A educação liberal, por exemplo, serve às elites, então, seria possível uma Educação Popular que sirva aos interesses da cultura. Procuramos apontar uma proposta com base na argumentação tecida ao longo desta tese.

Conforme observamos na seção anterior, a vitória dos comunitaristas na Constituição de 1988 foi conseguir que se incluísse no texto a ideia de uma “comunidade de interpretes” ou atores jurídicos que podem representar os grupos minoritários em suas reivindicações e garantir os direitos positivados.

No entanto, a Constituição de 1988, com toda a sua abertura para a “judicialização da política”, ainda não apresenta os impactos positivos na prática porque há muitos atores jurídicos avessos às mudanças e, fundamentalmente, porque não houve assimilação da sociedade civil, em relação à cidadania, sobre o seu novo papel, que é o de participante em potencial.

A democracia exige direitos iguais no sentido de oportunidade de exercer um poder mínimo (o direito de voto), ou tentar exercer um poder maior (o direito à expressão, à assembleia de fazer petições). Trata-se da ideia do ‘bom cidadão’: aquele que está sempre tentando exercer este poder maior, embora não obrigatoriamente em benefício próprio, pois ele tem princípios e ideias, e coopera com pessoas de ideias comuns. [...] O cidadão como participante em potencial. (XIMENES, 2010, p. 80).

Há pouca expressividade de petições por parte da sociedade civil em Ações Diretas de Inconstitucionalidade e os comunitaristas jurídicos entendem que o aumento da demanda precisa estar relacionado com o aumento da consciência e luta por cidadania e, portanto, da própria democracia participativa. Em contrapartida, a perda dos referenciais identitários pode levar os indivíduos a um gradual distanciamento da vida pública, à inapetência para a participação política nos processos decisórios e reivindicatórios. Esse é o cerne do problema.

Diante disso, explicita-se o argumento de um “Estado-educador”, no sentido de permitir que a sociedade civil se eduque e participe do destino social, mas que, ao mesmo tempo, mostra-se como Estado que precisa ser cobrado nos seus compromissos. A ideia é que a sociedade civil deve “educar” o Estado e “conduzi-lo a realizar aqueles direitos que, nos limites constitucionais, efetivam a igualdade fundamental entre os cidadãos” (CURY; HORTA; FÁVERO, 2001, p. 29).

O ato de educar que estimula a troca de experiências entre as identidades subjacentes, toca nos interesses dos diferentes grupos sociais que frequentam a escola. Portanto, uma condição fundamental para o fortalecimento da democracia participativa, em prol da inclusão social e para a organização da soberania popular, pode ser a efetivação de uma Educação Popular. A relevância da Educação Popular se pauta na formação de uma postura crítica que pressupõe o diálogo contextualizado (base da democracia) com os educandos sobre a realidade e sobre as condições de existência humana, buscando formas de organização, reivindicação, resistência, subversão e libertação das formas de vida que projetam a desumanização.

Considerando as desigualdades sociais e a pluralidade cultural, o Brasil precisa de uma Educação Popular que apresente uma postura crítica, que somente seria possível pelo compromisso e pelo engajamento político dos educadores, unido a um esforço do próprio Estado na formação profissional e produção de materiais didáticos adequados ao estímulo da criticidade dos educandos.

A democracia participativa seria o fulcro dessa nova Educação Popular, que estaria voltada para os diferentes grupos sociais e seus interesses socioculturais. A participação da sociedade civil organizada se configura como a base dos valores sociais necessários para o autogoverno, principalmente, no que se refere à discussão aberta acerca de projetos de vida e formas de existência social e cultural. A sociedade civil organizada precisa estar preparada para exercer a democracia participativa, - as comunidades históricas, as minorias, os sindicatos, enfim, as “comunidades parciais” etc., precisam se fortalecer enquanto grupo e peticionar junto ao Ministério Público os seus direitos.

O comunitarismo defende a participação do cidadão na vida pública, isto é, a participação da sociedade civil nos processos em que há a ingerência, a omissão ou a inércia do poder público no cumprimento de um dever. Basta a legitimidade da reivindicação, fundamentada historicamente e formulada a partir de valores solidários unidos à capacidade de ação dos cidadãos para conduzir uma luta no interior do campo jurídico contra as ingerências do próprio Estado. Seria preciso apenas atentar para a imparcialidade e a legitimidade⁶⁹ do campo jurídico.

A homogeneização e a massificação produzem a alienação e não adianta apenas resolver o problema com a ideologia moderna da igualdade formal e participação massiva nas eleições, pois há a necessidade premente por reconhecimento das identidades socioculturais e suas demandas a fim de gerar um sentimento de pertença. A complexidade das relações parecem se

⁶⁹ A organização de um grupo social pode se fazer representar por um ator jurídico reconhecido como legítimo perante o Ministério Público para reivindicar alguma causa. “A questão da legitimidade perpassa a luta dos diferentes campos, ou seja, de determinado agente ser reconhecido como legítimo (ou sua ação ser reconhecida como legítima) quando busca exercer o poder simbólico neste campo (grupo)”. (XIMENES, 2010, p. 13).

diluir numa massa homogênea e adaptada, mas os conflitos permanecem envolvidos nessa dialética entre o opressor e o oprimido, o global e o local, a maioria e a minoria, o campo e a cidade, a periferia e o centro, o público e o privado.

Toss (2006), apoiando-se numa gama de autores que trabalham com a perspectiva comunitarista, aponta para diferentes dimensões como essenciais na construção das relações sociais, numa perspectiva de inclusão. A ideia é transformar o conceito de cidadania numa definição de conduta política para os indivíduos inseridos nos diferentes grupos sociais, como comunidade política, dotada de direitos e deveres:

a dimensão psicológica (sentimento de pertencer a algo), a dimensão cultural (modo e estilo de vida), a dimensão econômica (inserção no sistema de recursos), a dimensão social (compartilhar algo) e a dimensão jurídica (inserção em um sistema de direitos e obrigações). Mais do que um conceito, ou idéia de cidadania, poderíamos considerá-lo como um *status* que algumas pessoas alcançaram, por meio de direitos reconhecidos, e que outras pessoas podem pretender obtê-lo (TOSS, 2006, p. 10).

A Educação Popular, diante dessa complexidade, é uma modalidade cuja consecução dos fins poderia fortalecer e preservar os valores socioculturais dos educandos, equacionando essas dimensões no ato de educar. Porém, tocaria no perfil do educador, exigindo, necessariamente, uma formação especializada e uma postura politizada e engajada, mas não doutrinária.

Ora, um modelo educativo que sirva ao comunitarismo precisa ter um perfil de educador como prerrogativa para o reconhecimento da heterogeneidade, ancorada na pluralidade sociocultural das comunidades históricas, minorias, e diferentes grupos sociais – das comunidades parciais. Dessa perspectiva, seria preciso aceitar, como parte do processo educativo, o saber que o educando traz para a escola – “o saber de experiência feito”, como diz o próprio Paulo Freire (2006), para aplicar sobre ele a natureza científica do conhecimento, promovendo a união dialética entre teoria e prática.

O pensamento do autor não sugere que a escola seja o centro homogeneizador das atitudes e nem universalizador da cultura e do conhecimento, mas que o conhecimento seja construído junto, dentro de um contexto cultural heterogêneo, isto é, dentro de um contexto em que reforce as diferenças culturais e as identidades, mas com a clara convicção que isso não exigiria que o educador tomasse um partido, que ele fosse doutrinário. Bastaria apenas que reconhecesse os problemas historicamente constituídos que o Brasil arrasta desde os tempos da colônia.

A preocupação de Freire com a participação popular na vida pública esteve presente em todos os seus escritos, bem como a preocupação com a inserção do indivíduo no mundo do trabalho. Parece-nos evidente que o autor sabia perfeitamente que somente a participação pelo

voto não poderia concretizar o sonho brasileiro de uma democracia participativa, sendo necessário mais do que isso, a consciência de cada indivíduo de estar no mundo e com o mundo (FREIRE, 2008) e de ser capaz de transformar a sua própria realidade e os rumos da história pela participação.

Cabe a Educação Popular criar, portanto, estratégias para estimular a participação dos diferentes grupos sociais na vida pública, utilizando-se da pesquisa como ferramenta para conhecer o contexto sociocultural e histórico de cada comunidade, que é função inerente de toda escola inserida numa comunidade, visando, acima de tudo, entender quais são seus problemas, as preocupações coletivas, para enfim, promover a leitura contextualizada e política local.

Hoje, o primeiro “passo” de um educador engajado e comprometido com a modalidade é fortalecer a capacidade de organização social dos seus educandos, tendo em vista a imersão na realidade sociocultural e ambiental em que vivem para, enfim, vislumbrem as suas peculiaridades enquanto comunidade, desde as singularidades culturais, particularidades sociais até as necessidades. Os conteúdos específicos unidos aos elementos da pesquisa seriam direcionados aos fins da politização.

Trata-se de uma ação política, base não somente válida para a relação entre o educador e o educando no processo de ensino e aprendizagem formalizados na escola, mas como valor básico do exercício do poder popular, de defesa das expressões sociais, políticas e culturais das diferentes comunidades em diferentes contextos. O valor da escola estaria justamente nessa ordem, a saber, de fornecer aos educandos os meios necessários para a participação na vida pública, faceta que, atualmente, caracteriza pontualmente o conceito de cidadania.

7.2. As contradições no ato educativo e a metodologia da Educação Popular

A Educação Popular, tal como a designamos nesta tese, é uma modalidade de educação crítica e com potencial libertador, já que os seus pressupostos se pautam numa metodologia diferenciada para produzir o ato de educar significativo, que não separa teoria e prática. Trata-se de um modelo de educação contextualizado com os pressupostos informados pela cultura local e regional, com características próprias de organização adaptadas às necessidades dos educandos.

Nesse sentido, a interpretação do ato de educar numa concepção estritamente freireana apresenta problemas ou evidencia contradições se interpretada a partir da concepção liberal de educador. Tal como afirma Paulo Freire, “dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa” (1998, p. 36). A partir dessa afirmação, a pergunta que se pretende responder é a seguinte: seria possível

formar os indivíduos conforme os pressupostos de sua “comunidade parcial”, ou seja, politizá-los para atuar na vida pública segundo a identidade coletiva da classe a qual pertencem e os interesses do seu grupo social (classe, gênero, étnico-racial, etc.)?

O primeiro ponto a ser considerado no ato de educar para a soberania popular é o processo de politização, fomentando o diálogo como elemento vital para a ordenação política; mas não o diálogo que sobrepõe o saber acadêmico ao saber popular, e sim o que incita a superação da ingenuidade pela organização crítica do pensamento, levando o ser inacabado a temporalizar-se, partindo de sua própria cultura. Começaria, então, a se produzir uma mudança: “descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura” (FREIRE, 2008, p. 117).

O segundo ponto se refere às perspectivas metodológicas, que envolvem quatro características fundamentais interrelacionadas: 1) a cultura letrada e o conhecimento universal não podem ser pejorativamente depositados “de cima para baixo” como se os educandos não possuíssem nenhuma cultura e nenhum conhecimento; 2) esta metodologia transborda o objetivo de meramente socializar; 3) é uma metodologia que exige preparo profissional para atuar de forma diferenciada; 4) aponta para a construção de um currículo que supere a concepção conteudista.

Evidentemente, a proposta metodológica não pode se distanciar do contexto histórico-cultural vivenciado pelo grupo e nem tampouco dos problemas sociais, políticos, ambientais, vividos atualmente pela humanidade. Em suma, o particular e o universal perfariam um ato educativo com significado, tendo como horizonte a politicidade e suas implicações na vida pública. Educar teria uma tarefa muito diferente do que reforçar e ajustar nas disposições mentais pelo processo de socialização.

Então, a perspectiva metodológica da Educação Popular que se propõe não seria somente diferente, mas oposta à metodologia hoje em curso no ensino regular formal. A consecução dos fins do ato de educar não pode ser a homogeneização cultural, mas o reconhecimento da heterogeneidade e da pluralidade sociocultural como forma de reforçar as identidades enquanto quadros referenciais e/ou narrativas de vida.

A pluralidade sociocultural pode gerar divergências e fazer aflorar as contradições quando está em debate às concepções de como educar, exigindo uma postura engajada do educador para canalizar o debate para o currículo, que é um “território em disputa”, na visão de Arroyo⁷⁰. O fato é que a politicidade na educação se pauta na ideia de que o aprendizado precisa

⁷⁰ O debate que Arroyo empreende em seu livro, intitulado “Currículo: território em disputa”, nada tem a ver com Educação Popular no sentido em que se está vislumbrando aqui, porém a ideia de currículo como território em disputa sugere que educadores engajados possam lutar pela autoria de um currículo contextualizado com a cultura.

estar vinculado à realidade, de forma que a consciência histórica venha à tona como defesa dos interesses comunitários e, ao mesmo tempo, seja consciência que luta contra a opressão dos processos que geraram e geram a desigualdade entre os indivíduos.

7.3. O perfil do educador na Educação Popular

A Educação Popular é diferenciada em si mesma, mas poderia estar voltada para atender às necessidades das pessoas com as mais diversas expectativas em relação ao ensino, com diferentes visões de mundo, diferentes experiências, diferentes habilidades e competências, diferentes perspectivas socioculturais, etc., - homens e mulheres, negros, pardos, índios, idosos, jovens, etc. A pluralidade cultural faz parte do contexto escolar, exigindo do educador da Educação Popular um preparo profissional para atender às demandas quantitativas e qualitativas, as singularidades culturais, observando em seu ambiente de trabalho o quadro heterogêneo de interesses em relação ao ensino formal e usando-os em favor de uma educação contextualizada.

As diversas experiências socioculturais adquiridas fora da escola, nas relações familiares, na vida comunitária, nas redes societárias no âmbito das instituições, nos meios de comunicação de massa, etc., representam um processo formativo que precisa ser considerado na Educação Popular, a fim de que se identifiquem e reconheçam as experiências em proveito da construção social do conhecimento.

Esteve (2004) ressalta que após a “terceira revolução educacional”, que está em curso na contemporaneidade, a mentalidade obsoleta de formar alunos para dar continuidade aos estudos não procede mais. O que se precisa ter consciência é que os sistemas formais de ensino precisam garantir o acesso à cultura e ofertar serviços de qualidade nos aspectos educativos e aportes científicos para que, mesmo sem dar continuidade aos estudos, qualquer pessoa possa se situar no mundo e usufruir dos benefícios socialmente produzidos como cidadão de direitos. O autor adverte ainda que um dos elementos fundamentais da crise atual da educação advém de sua obsolescência, de obrigar os educados a estudar conteúdos desvinculados de sua vida prática ou que não tenham interesse para as suas vidas. O ensino propedêutico e universal se mantém preso às “antigas estratégias didáticas, eficazes apenas para a formação de uma minoria seleta capaz de chegar logo à Universidade” (ESTEVE, 2004, p. 134).

Entendemos que a primeira implicação relevante para a Educação Popular, diante do excerto, é que o ato de educar não pode mais ser submetido à ideia de um currículo que valoriza somente o conteúdo e o domínio de competências para as avaliações classificatórias. Cobra-se um serviço público de qualidade e com um significado para a vida, cujo foco tem de ser o educando e não o conteúdo.

Paulo Freire (2005) observou, ainda no início dos anos de 1960, que a escola precisava atender às necessidades existenciais dos educados, veiculando conteúdos com os quais se identificassem no meio em que atuariam, mas as escolas desconheciam “as necessidades do mercado de trabalho, sem se lembrar que é delas que deve sair grande parte da mão de obra para esse mercado” (FREIRE, 2005, p. 103). Freire não defendia uma escola utilitarista e profissionalizante, mas que pudesse servir aos interesses dos trabalhadores no sentido de evitar a desenraização e a alienação.

A preocupação do Freire era com a cultura e com a forma com que o conteúdo/conhecimento estaria sendo disseminado para atender às necessidades dos educados, pensando que as necessidades somente poderiam ser atendidas num contexto em que a leitura política da realidade permitisse a leitura contextualizada do conteúdo/conhecimento ou mesmo que fosse construído por educadores e educandos juntos, e não aplicado de cima para baixo. A pesquisa, nesse caso, seria necessária ao educador na descoberta do conteúdo que melhor atenderia às necessidades do contexto social. Reforçar as identidades e estimular o protagonismo social, conforme a cultura, seria o objetivo do ato de educar.

Tal concepção educativa serve aos pressupostos comunitaristas, pois fortalece a cultura do educando e a sua identidade para que, conscientemente, seja inserido num processo de transformação social, estando capacitado para interferir e tomar decisões contextualizadas com as suas expectativas de classe, gênero, etnia, etc., fazendo a defesa de seus interesses conforme o grupo social ao qual pertence. Então, a proposta seria o preparo do educando para a vida pública de acordo com os valores comunitários e não exatamente para concorrer individualmente, como o proposto pela educação liberal que encontra respaldo no profissional conteudista, técnico reduzido a treinador de habilidade e competências a serem medidas em provinha e provões no intuito de medir a qualidade do ensino. São duas perspectivas diferentes.

A preocupação com um perfil de educador para a Educação Popular ganha relevância quando se volta para a politização, para a valorização da cultura e de necessidades específicas comunitárias.

Atualmente, é contraditório para o educador sustentar uma posição profissional técnica e de assepsia política, cujo envolvimento com os educados acontece apenas pelo intermédio dos conteúdos desvinculados da realidade. Os problemas historicamente constituídos exigem um perfil de educador comprometido com a formação política. Ora, “a própria mística da docência como ideal profissional entra em crise quando o nosso foco na sala de aula está entre o passar a matéria ou a educação” (ARROYO, 2011, p. 26).

A reconfiguração de uma identidade profissional para uma identidade educadora se faz de acordo com a exigência do quadro que se apresenta, isto é, dos problemas que precisam de intervenção do educador e não de um técnico. Entretanto, a identidade do educador nem sempre está atrelada ao profissional técnico de acordo com a área de formação, exigindo mudanças. É no chão da sala de aula que se forma o educador, aquele preocupado com a aprendizagem e não com o ensino, com o processo e não com o conteúdo, enfim, preocupado com uma educação que forme para a vida e não para a seleção dos melhores.

Porém, “toda mudança de identidade profissional afeta nossas identidades pessoais e termina afetando a função da docência, da escola, das didáticas e dos currículos” (ARROYO, 2011, p. 24), mas afetando positivamente. A educação escolar talvez seja a única oportunidade que o educando tem de compartilhar a cultura e de ter acesso aos bens simbólicos produzidos coletivamente, assaz, fundamentais para a sua inserção nas várias esferas da vida.

Outra questão que a educação brasileira precisa enfrentar é a precarização da vida, condição que os educados trazem para dentro da escola e que, por conseguinte, precariza também o trabalho docente. Hoje, “a lacuna identitária fica exposta na urgência de olhar para os alunos, para o que a turma traz. Seu viver ou mal viver passou a ser parâmetro obrigatório para repensar quem somos como profissionais nas salas de aula” (ARROYO, 2011, p. 25).

Sugestivamente, Arroyo ressalta que a luta por libertar-se das concepções “conteudistas” e “aulistas”, que promovem o processo de exclusão ao selecionar os melhores e reduz o restante ao fracasso escolar, pode ser travada de forma mais equilibrada no território dos currículos. Ora, “o que a turma traz para a sala de aula, como vivem e se socializam, pensam o mundo, se pensam, condiciona o como pensam e aprendem, aceitam ou rejeitam nossas lições” (ARROYO, 2011, p. 28). O interesse do autor é na aprendizagem com foco no educando.

Essa ideia é fundamental para se pensar num currículo para a Educação Popular, com conteúdos conforme a realidade vivenciada pelas comunidades parciais, as quais pertencem os educandos. Somente quando se sabe os valores que veiculam uma comunidade parcial, torna-se viável a adequação de atividades voltadas para atender à sua demanda. Os conteúdos, para serem significativos, precisam estar ligados ao perfil identitário e aos interesses veiculados pelos educandos.

Em resumo, um currículo precisa atender às diferentes dimensões e não somente os fins pedagógicos e didáticos, devendo, sobretudo, incluir em seus pressupostos as preocupações sociais, ambientais, políticas, culturais, econômicas da própria comunidade. Para tanto, o educador pode reivindicar o direito de autoria na construção curricular.

A implementação de um currículo cujo foco seja a cultura, com bases historicistas e antropológicas, necessariamente, pode reforçar as identidades culturais diversas, conforme o ambiente em que a escola está inserida.

Considerações Finais

O grande desafio para o Brasil, um país com tanta diversidade sociocultural, e com tantas desigualdades sociais devido à negação de muitos direitos fundamentais para a maioria da população ao longo da história, é criar instrumentos, mecanismos e estratégias de inclusão social que possam desencadear um processo gradual de desenvolvimento social pautado na soberania popular e sua participação efetiva nos rumos da nação. Para tanto, torna-se imprescindível que a democracia permita a participação de todos os grupos sociais na reivindicação de seus direitos para a construção de um projeto de nação pautado na pluralidade sociocultural.

Entendemos, dessa forma, que o papel de toda e qualquer educação deva ser educar para a democracia e para a heterogeneidade com o intuito de reforçar as identidades das comunidades parciais, que grupos organizados ou entidades civis organizadas em torno de objetivos comuns por afinidade identitária. Caberia à comunidade parcial a organização e reivindicação dos direitos de acordo com os seus interesses de classe, gênero, etnia etc. Entendemos que a ideia de comunidade parcial pode ser extremamente importante para uma Educação Popular, sobretudo para retomar a educação de classe.

Ao estudar a História da Educação brasileira, vimos que, desde os primeiros anos da República, o país adotou o modelo liberal de democracia, que procuramos evidenciar o fracasso. Sob sua influência os projetos educacionais, principalmente os destinados às classes populares, procuravam homogeneizar a massa pela universalização dos valores com o intuito de integrá-la a um ideal de unidade nacional.

Evidentemente, uma democracia nos moldes liberais exige um alto grau de abstração e compreensão dos conceitos de justiça, liberdade, igualdade, etc., para que haja a percepção por parte dos indivíduos, acerca de sua universalidade e das suas condições de validade para cada um dos cidadãos sob a mesma jurisdição. Em suma, esse modelo de democracia apenas valoriza o direito individual e preconiza que cada homem possa buscar por si mesmo o seu ideal de vida boa e a sua felicidade individual, fortalecendo o individualismo e, por conseguinte, as bases do capitalismo. Dessa forma, condena-se a participação coletiva na vida pública como objetivo de bem comum.

Para a concepção liberal, a despeito de sua ideologia de estado mínimo de direitos, pouco importa se a felicidade de um indivíduo irá custar a infelicidade de outros milhares, mesmo porque todos são iguais e competiram pelas mesmas oportunidades: uns se sobressaem outros fracassam. Esse espírito estava estampado no escolanovismo como uma ordem da natureza

biológica a destinar aos melhores o sucesso, servindo ao propósito de reproduzir o *status* dominante.

O modelo liberal prescreve que as diferenças socioculturais devem ser integradas num padrão de conduta e cultura, homogeneizando-se ao todo com o claro objetivo de dificultar e/ou inviabilizar a reivindicação por direitos sociais comuns.

A proposta da tese foi mostrar a possibilidade de criação de um modelo de Educação popular, de vertente freireana, capaz de restituir a politicidade à educação, bem como, reconstituir o ato educativo a partir da democratização fundamental da cultura para valorizar as identidades socioculturais, com o objetivo de fortalecer a soberania popular, garantido a todos os indivíduos a participação na vida pública.

Pensamos que isso pode ser possível, pois a pedagogia freireana valoriza a cultura popular e Paulo Freire é um educador respeitado mundialmente pela forma de pensar a educação como veículo de politicidade. A Educação Popular poderia auxiliar na construção de um projeto histórico de nação.

A argumentação ao longo da tese procurou mostrar que são justamente as especificidades, singularidades e particularidades historicamente constituídas pelas tradições socioculturais que perfazem uma noção concreta dos valores que orientam a vida prática e que não podem ser dispensadas no ato de educar. As pessoas são historicamente constituídas, são datadas e situadas no mundo em que vivem, e suas visões de mundo estão intrinsecamente relacionadas com a sua cultura. Então, não se pode reduzi-las a uma natureza objetificada, como se sua cultura não tivesse valor e fosse carente de significados, supervalorizando o conhecimento universal.

Existe uma noção teleológica que perfaz a ligação da subjetividade com o meio em que se vive, ou seja, do indivíduo com a comunidade por meio da cultura, como forma de estabelecer parâmetros de autorrealização pelo compartilhamento de valores num ideal de vida comum.

Paulo Freire, nesse contexto, foi incisivo no seu modelo educativo ao mostrar que as pessoas possuem sua história de vida e a sua trajetória cultural, em hipótese alguma, pode ser desmerecida no ato de educar. O autor parece ter percebido o mal estar na educação brasileira pela ausência de crítica desta em relação à democracia negada às pessoas. Percebeu que a educação contextualizada poderia ser um caminho para inserir o indivíduo conscientemente na vida pública. Procuramos mostrar que Freire veiculava um entendimento de democracia diferente do modelo liberal: a democracia participativa.

A democracia participativa é defendida pelos comunitaristas e a freireana se assemelha a ela. Freire não partilhava do ideal liberal de educação e nem do seu modelo de democracia formal, procurando reforçar (via educação) a necessidade da participação comunitária. As

preocupações do autor com o desenraizamento e a alienação das populações sertanejas, por exemplo, diante da educação bancária e do populismo manipulador, mostram a aproximação com o comunitarismo contemporâneo.

Freire parece pensar exatamente como um comunitarista, que quer revelar que algo não se ajusta às abstrações e formalidades da democracia liberal, já que esta última ocasiona um mal estar em sociedades heterogêneas, como a brasileira, acerca dos valores que devem orientar a vida pública e o papel do Estado nessa orientação. Vale lembrar que o ponto de vista do liberalismo sempre foi concebido sob a ótica do universalismo e de parâmetros que desconsideram as raízes históricas, justamente por isso exige alto grau de abstração e compreensão das formalidades, porque parte da concepção de homem desenraizado. Ora, uma das lutas de Paulo Freire, quando defendia a cultura no ato de educar, era preservar o que Hegel preconizou como essencial para a participação na vida pública, que é a identidade cultural, as raízes do discurso popular tradicional e dotado de racionalidade contextualizada.

Certamente, não se quer desmerecer as conquistas históricas do liberalismo, mas tão somente afirmar que o Brasil é um país com uma vasta pluralidade cultural que não se consegue homogeneizar pela educação. O caminho seria começar o ato educativo pela valorização da cultura popular e, depois, inserir a cultura universal, indo do particular para o universal, e não supervalorizar a cultura universal como ponto de saída e de chegada.

O interesse é preservar a historicidade dos quadros referenciais, fazendo da educação uma experiência dos indivíduos nas pesquisas históricas e antropológicas para refazer suas raízes.

A ideia não é doar conhecimento sem finalidade, mas construir um conhecimento contextualizado, participativo dentro de um diálogo que politiza e/ou reconstrói um contexto político, social e cultural, ao mesmo tempo, em que reforça as competências e habilidades de valor social que os indivíduos veiculam. O que sugere, em última instância, que a Educação Popular, está longe de ser neutra e exige do educador um perfil de pesquisador engajado numa causa social. O que estamos defendendo é uma educação de classe, partindo do pressuposto que os educandos possuem uma identidade social, um quadro referencial, que pode servir aos fins pedagógicos na formulação de uma educação contextualizada.

Quanto à relação entre indivíduo, Estado e sociedade, em poucas palavras, o comunitarismo pode ser definido como sendo uma tendência cuja concepção prioriza o público em detrimento do privado e coloca o Estado como responsável por promover o bem público e por defender os interesses comuns, mesmo que estes sejam de grupos minoritários, comunidades históricas, associações sindicais, etc., mediante a reivindicação, prevista para se fazer cumprir os deveres do Estado.

Os direitos políticos e sociais oportunizados à sociedade civil, com respaldo constitucional da carta de 1988, representam uma ação “positiva” do Estado em relação à confiança que deposita na vida comunitária, permitindo aos diferentes grupos sociais não somente reivindicar, mas partilhar riquezas sociais e culturais e tornar o público de fato público.

Tais direitos precisam ser resguardados e protegidos por um conjunto de instrumentos institucionais e servir para a sociedade civil lutar contra as injustiças sociais e contra qualquer ingerência do próprio Estado para fazer cumprir a Lei. A saúde e a educação, por exemplo, são bens públicos que estão sendo gradualmente corroídos pela mentalidade privatista.

O que está implícito é que a participação na vida pública consciente é fundamental para fazer prevalecer os direitos conquistados e os que se pretende conquistar pela participação organizada da sociedade civil, na representação de seus diferentes grupos sociais.

Observamos, dessa forma, que os princípios de liberdade e igualdade delineados por esta nova postura do Estado em relação ao cidadão, prevista na Constituição, evidencia, também, uma nova forma de compreender a democracia como fundamentada na participação de todos, como princípio da soberania popular.

Historicamente, vimos que a concepção de uma democracia abstrata, propagada desde a Proclamação da República e disseminada nos próprios meios educacionais durante o século XX pelos pressupostos escolanovistas, somente produziu a exclusão e a negação aos direitos sociais. Por mais que os escolanovistas tenham lutado por uma causa – a universalização do ensino –, o modelo liberal produziu mais alienação e exclusão do que participação. Uma parcela significativa da população excluída do que deveria ser um direito fez do analfabetismo um problema a ser combatido, ainda hoje, devido às suas consequências para a vida prática. A exclusão, o preconceito e as desigualdades sociais são algumas das consequências da exclusão escolar, que precisam ser reparadas pelo direito à educação. Mas não pelo direito a “educação para todos” (coisa abstrata), mas no direito à educação contextualizada na forma de democratização fundamental da cultura, como defendeu Freire.

Os valores que os diferentes grupos socioculturais veiculam não se confirmam no interior das abstrações e formalidades prescritas pelo pensamento liberal, senão pelo ajustamento e pelo silenciamento cultural, que no Brasil, historicamente, manteve a maioria da população afastada da vida pública e excluída dos rumos que deveria tomar a nação e, portanto, dos rumos que tomaria a sua própria vida em meio ao conjunto social.

A homogeneização cultural procurou eliminar do ato educativo a identidade dos indivíduos e, por conseguinte, os fundamentos de sua cultura. Assim, gradualmente, os brasileiros perderam a sua identidade coletiva, resultando na alienação e na inapetência para a

vida pública. Os homens, sem afinidade de interesses e sem ter algo para compartilhar e construir juntos não encontram motivos para participarem de um projeto coletivo de vida pública, ou seja, tornam-se alienados por não se reconhecerem na estrutura e na organização social.

O problema é que os conceitos de liberdade e de igualdade que seguem os pressupostos liberais de cultura precisam ser revistos e contextualizados, porque são muito abstratos e não servem aos brasileiros, pois o Brasil não passou por uma revolução social que fundamentasse a igualdade e a liberdade dentro dos limites de uma democracia formal em que o indivíduo é a base. Pelo contrário, a nossa democracia ocorreu pela necessidade de ampliação dos horizontes sociais devido à industrialização e a urbanização, ou seja, os indivíduos se viram obrigados a participar da vida pública devido às condições objetivas e sem que houvesse as devidas preocupações com a justiça social.

Nesse sentido, tais conceitos precisam ganhar outra conotação dentro dos interesses de uma democracia participativa, onde a soberania popular possa se inserir de forma concreta.

Percebemos, neste ponto, que discutir a ideia de educação numa sociedade democrática, necessariamente, implica pensar nos fins desta mesma educação com vistas no modelo democrático, já que este último indica a formação que o indivíduo terá para a vida social. O modelo democrático liberal é procedimental e formal, exigindo dos indivíduos um alto grau de abstração, e o modelo democrático comunitarista é essencialmente participativo.

Numa sociedade com valores liberais impera uma ideia de justiça abstrata e formal a qual os indivíduos têm de se ajustar. Da mesma forma, devem ser pensadas a cultura e a educação, como valores universais, nos quais os indivíduos devem ser incluídos para promover a homogeneização. Numa sociedade com valores comunitaristas, pelo contrário, a ideia de justiça como condição de vida social deve prever e/ou incluir a pluralidade sociocultural como condição concreta e historicamente constituída de existência para promover o respeito às diferenças e a cultura como identidades coletivas.

A oposição entre estas duas tendências se faz sentir com mais notoriedade quando contextualizados com o ideal de uma sociedade justa e boa – será aquela que promove o bem privado e o individualismo ou será aquela que promove o bem comum e os valores solidários e coletivos? Qual dos dois modelos pode sustentar melhor o conceito de felicidade? Em que medida eles interferem, direta ou indiretamente, na educação?

Entendemos, dessa forma, que a Educação Popular, criada conforme o modelo comunitarista de educação se propõe ao enfrentamento de uma gama de desafios e, portanto, não poderá ser reduzida a modalidade cujo único fim é homogeneizar, ficando presa às receitas teóricas de desenvolvimento cognitivo ou de aprendizagem que beiram ao ato mecânico da

repetição para atingir resultados propedêuticos. Há problemas sociais que precisam ser enfrentados e o papel da Educação Popular deve ser conduzir os educandos a um estado de percepção da realidade de forma crítica e questionadora, principalmente no que tange a aspectos políticos que permeiam a vida cotidiana e que, necessariamente, exigem constante reflexão e ação.

O que se precisa considerar é a cultura e não a socialização como foco de atenção no ato de educar. Diante da pluralidade sociocultural e dos diferentes interesses que os educandos apresentam, pode-se construir, gradualmente, estratégias práticas para atender às suas especificidades e promover a inserção social, atendendo a diferentes expectativas de acordo com as experiências, conhecimentos, aptidões, interesses e gostos.

A proposta também requer pensar numa nova configuração para a identidade profissional específica e voltada para o trabalho pedagógico sob um enfoque politizador e uma metodologia diferenciada que atenda às necessidades e singularidades socioculturais. Como também, requer repensar as práticas pedagógicas cotidianas, tendo o diálogo como base para a educação.

O que fizemos? Interpretamos o pensamento de Paulo Freire à luz de uma teoria social contemporânea – o comunitarismo - e tirar consequências desta interpretação para apresentar uma proposta de Educação Popular. Vimos que o pensamento Paulo Freire possui vínculos teóricos com os fundamentos do comunitarismo e que, portanto, a sua pedagogia serve aos princípios comunitaristas.

Será possível uma Educação Popular dessa natureza, cuja consecução dos fins conduza as pessoas a participarem da vida pública num ato de soberania e luta por direitos sociais, conforme a sua condição identitária, isto é, conforme a sua condição de classe?

Referências Bibliográficas

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de Ivone C. Benedetti. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 2000.
- ALVES-MAZZOTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais*. 2ª. Ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- AZEVEDO, Fernando. O nacionalismo e o universalismo na cultura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: v. 86, n. 212, p. 109-123, jan./abr. 2005.
- BEISIEGEL, Celso R. Cultura do povo e educação popular. In.: VALLE, E.; QUEIRÓZ, J. J. (Orgs.). *A cultura do povo*. São Paulo: Cortez e Moraes; EDUC, 1979.
- _____. *Paulo Freire*. Recife/PE: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.
- BOSI, Ecléa. Problemas ligados à cultura das classes pobres. In.: VALLE, E.; QUEIRÓZ, J. J. (Orgs.). *A cultura do povo*. São Paulo: Cortez e Moraes; EDUC, 1979.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. MEC/SEMT. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília/DF: MEC, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n.º 11/2000*, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Aprovado em 10 de maio de 2000. Brasília/DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf
- BUFFA, Ester; PINTO, G. A. *Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971*. São Carlos/SP: EdUFSCar; Brasília: INEP, 2002.
- CARVALHO, Marta M. C. de. Notas para reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920-1930). **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (66): 4-11, agosto, 1988.
- _____. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CARVALHO, Helder B. A. Alasdair MacIntyre e o retorno às tradições morais de pesquisa racional. In.: OLIVEIRA, Manfredo A. (ORG.). *Correntes fundamentais da ética contemporânea*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- COVRE, Maria de Lourdes M. *A fala dos homens: análise do pensamento tecnocrático 1964-1981*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CURY, Carlos R. Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 4ª edição. São Paulo: Cortez; Campinas/SP: Autores Associados, 1988.

_____. *A educação e a primeira Constituinte republicana*. In.: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas Constituintes brasileiras: 1823-1988*. 2ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

CURY, C. R. J.; HORTA, J. S. B.; FÁVERO, O. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. In.: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas Constituintes brasileiras: 1823-1988*. 2ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

DAVIES, N. *FUNDEB: a redenção da educação?* Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

ESTEVE, José M. *A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento*. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In.: OLIVEIRA, Inês B. de; PAIVA, Jane (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERNANDES, Florestan. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. Apresentação de Paul Singer 5ª ed. rev. São Paulo: Global, 2008.

FLICKINGER, Hans-Georg. *Em nome da liberdade: elementos da crítica ao liberalismo contemporâneo*. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. *A educação na cidade*. 7ª ed. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2008.

_____. Escola primária para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: v. 86, n. 212, p. 95-107, jan./abr. 2005.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 10ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23ª. Ed. São Paulo: Autores associados; Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREUD, Sigmund. *O futuro de uma ilusão, O mal-estar na civilização e outros trabalhos (1927-1931)*. Vol. XXI. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GALVÃO, A. M. O.; DI PIERRO, M. C. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. n° 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

HORTA, José S. B. A Constituinte de 1934: comentários. In.: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas Constituintes brasileiras: 1823-1988*. 2ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

LACEY, Hugh. *Valores e atividade científica*. São Paulo: Discurso editorial, 1998.

LOIS, Cecília C. *Da união social à comunidade liberal: o liberalismo político de John Rawls e o republicanismo cívico liberal de Ronald Dworkin*. In.: LOIS, C. C. (ORG.). *Justiça e democracia: entre o universalismo e o comunitarismo – a contribuição de Rawls, Dworkin, Ackerman, Raz, Walzer e Habermas para a moderna teoria da justiça*. São Paulo: Landy Editora, 2005.

LÖWY, Michael. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. 5ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MACEDO, U. B. Prefácio. In.: VIEIRA, Daniela A. *Alasdair MacIntyre e a crítica da modernidade: uma contribuição para o debate liberais versus comunitários*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2002.

MACINTYRE, Alasdair. *Justiça de quem? Qual racionalidade?* Trad. Marcelo P. Marques. São Paulo: Loyola, 1991.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932) e dos educadores (1959). Fernando Azevedo... [et al.]. Recife/PE: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

MARQUES, Vera R. B. *A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico*. Campinas/SP: UNICAMP, 1994.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n° 90, p. 223-238, Jan/abr. 2005.

NÓVOA, Carlos A. T. *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979.

OLIVEIRA, Romualdo P. A educação na Assembléia Constituinte de 1946. In.: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas Constituintes brasileiras: 1823-1988*. 2ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

PAIVA, Vanilda P. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

RAGUSO, Fabrizia. *O desafio do multiculturalismo: entre a identidade e o reconhecimento. Uma leitura a partir de Charles Taylor*. Tese de Doutorado. Universidade do Minho, Braga, 2005. Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9125/1/O%20Desafio%20do%20multiculturalismo.pdf>

REIS FILHO, Casemiro dos. *A Educação e a ilusão liberal: origens da escola pública paulista*. Campinas/SP: autores associados, 1995.

ROCHA, Marlos B. M. Tradição e modernidade na educação: o processo Constituinte de 1933-34. In.: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas Constituintes brasileiras: 1823-1988*. 2ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Ezequiel. T. *Criticidade e Leitura: ensaios*. Campinas/SP: ALB, 1998.

SOARES, Guilherme. Neutralidade e comunidade no diálogo liberal: em torno do pensamento filosófico-político de Bruce Ackerman. In.: LOIS, Cecília C. (ORG.). *Justiça e democracia: entre o universalismo e o comunitarismo – a contribuição de Rawls, Dworkin, Ackerman, Raz, Walzer e Habermas para a moderna teoria da justiça*. São Paulo: Landy Editora, 2005.

SODRÉ, Nelson W. *Capitalismo e Revolução burguesa no Brasil*. Belo Horizonte: Oficina de livros, 1990.

TAYLOR, Charles. *Hegel e a sociedade moderna*. Trad. Luciana Pudenzi. São Paulo, Loyola, 2005.

TOLEDO, Caio N. *ISEB: fábrica de ideologias*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1978.

TOSS, Luciane L. W. *Comunidade e inclusão: entendendo o comunitarismo*. Porto Alegre/RS: Dacasa Editora, 2006.

WEFFORT, Francisco. *O populismo na política brasileira*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. Prefácio. In.: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

ULHÔA, Joel P. *(Neo)liberalismo?: uma introdução*. Uberaba/MG: Ed. Uniube/Editorial Cone Sul, 1999.

VIEIRA, Daniela A. *Alasdair MacIntyre e a crítica da modernidade: uma contribuição para o debate liberais versus comunitários*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2002.

XIMENES, Julia M. *O Comunitarismo & a dinâmica do controle concentrado de Constitucionalidade*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2010.