



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
CONTEMPORANEIDADE**

**JOSÉ EDEMILSON PEREIRA DOS ANJOS**

**O PENSAMENTO EDUCACIONAL DE  
ANÍSIO TEIXEIRA E DE PAULO FREIRE:  
A EDUCAÇÃO NO BRASIL E  
OS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE**

**SALVADOR**

**2015**

**JOSÉ EDEMILSON PEREIRA DOS ANJOS**

**O PENSAMENTO EDUCACIONAL DE  
ANÍSIO TEIXEIRA E DE PAULO FREIRE:  
A EDUCAÇÃO NO BRASIL E  
OS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE**

Dissertação de Mestrado submetida à Universidade do Estado da Bahia como requisito parcial exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Costa Santos

**SALVADOR**

**2015**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Elaboração: Sistema de Biblioteca da UNEB

Bibliotecária: Maria das Mercês Valverde – CRB 5/1109

Anjos, José Edemilson Pereira dos

O pensamento educacional de Anísio Teixeira e de Paulo Freire: a educação no Brasil e os desafios da contemporaneidade / José Edemilson Pereira dos Anjos. - Salvador, 2015.

149 f.

Orientador: Luciano Costa Santos

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Contém referências

1. Teixeira, Anísio, 1900-1971. 2. Freire, Paulo - 1921-1997. 3. Educação - Filosofia. 4. Educação popular. 5. Educação - Finalidades e objetivos. 6. Democratização da educação. I. Santos, Luciano Costa. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação - Campus I.

CDD: 370.11

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### O PENSAMENTO EDUCACIONAL DE ANÍSIO TEIXEIRA E DE PAULO FREIRE: A EDUCAÇÃO NO BRASIL E OS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE

**JOSÉ EDEMILSON PEREIRA DOS ANJOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 24 de abril de 2015, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

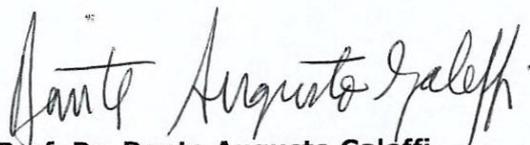


**Prof. Dr. Luciano Costa Santos**

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Doutorado em Filosofia

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil



**Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi**

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Doutorado em Educação

Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



**Profa. Dra. Jaci Maria Ferraz de Menezes**

Universidade do Estado da Bahia - Uneb

Doutorado em Ciências de La Educación

Universidade Católica de Córdoba

## **AGRADECIMENTOS**

À família – apoio e confiança inesgotáveis

Ao Prof. Dr. Luciano Costa dos Santos

Aos demais professores e técnicos do PPGEduC / DEDC I / UNEB

A todos/as os/as colegas, especialmente os/as da Linha de Pesquisa 1

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

À Biblioteca Comunitária Paulo Freire (BCPF)

Ao SOFIA Centro de Estudos

Ao Deus da Vida, sem O qual nada haveria

## RESUMO

A Dissertação, ora apresentada, almeja responder, desde a perspectiva da Filosofia da Educação, à questão acerca de como o ideário educacional elaborado por Anísio Teixeira e Paulo Freire poderia contribuir para o desenvolvimento da Educação no Brasil hoje, frente aos desafios emergentes na contemporaneidade. Estruturado em quatro capítulos, o trabalho aponta para os principais aspectos que configuram a concepção antropológica subjacente às teorias educacionais de Anísio Teixeira e de Paulo Freire e sistematiza os principais elementos constitutivos do pensamento filosófico de ambos os educadores; reconstrói o processo histórico-cultural que torna possível, a partir de imagens de Brasil e de povo brasileiro interpretados como arcaicos ou pré-modernos, elaborar projetos em vista da modernização da nação e de seu povo por meio da educação; investiga o caráter emancipatório e sistematiza os principais aspectos modernizantes presentes no pensamento político-educacional de ambos os educadores; expõe a contribuição teórica de Anísio Teixeira e de Paulo Freire para o desenvolvimento da “Educação Popular” enquanto um campo específico da educação.

**Palavras-chave:** Anísio Teixeira. Paulo Freire. Educação e Modernidade. Educação Popular. Educação e Contemporaneidade.

## **ABSTRACT**

The dissertation, presented here, aims to answer from the perspective of Philosophy of Education, the question about how the educational ideas developed by Anísio Teixeira and Paulo Freire could contribute to the development of education in Brazil today, considering the emerging challenges in the contemporary world. Structured in four chapters, the work points to the main aspects that make up the underlying anthropological conception to educational theories of Anísio Teixeira and Paulo Freire and systematize the main component elements of philosophical thought of both educators; it reconstructs the historical and cultural process that makes possible, from images of Brazil and Brazilian people interpreted as archaic or premodern, to develop projects intending the nation's and its people modernization through education; the thesis investigates the emancipatory character and profiles the major modernizing aspects present in the political and educational thought of both educators; exposes the theoretical contribution of Anísio Teixeira and Paulo Freire for the development of "Popular Education" as a specific field of education.

**Keywords:** Anísio Teixeira. Paulo Freire. Education and Modernity. Popular Education. Education and Contemporary.

## Sumário

<b>Introdução</b>	<b>8</b>
<b>1. Antropologia Filosófica</b>	<b>18</b>
1.1. A Formação do Verdadeiro Indivíduo, o Homem Democrático	20
1.2. Um Ser de Relações: Existência e Práxis de Libertação	31
a. <i>Existência</i>	32
b. <i>Teoria do Conhecimento</i>	36
c. <i>Práxis sobre o Mundo</i>	43
<b>2. Brasil: a Formação do Homem e da Nação</b>	<b>52</b>
2.1. Os Influxos da Ideologia Desenvolvimentista na Elaboração do Projeto de Modernização do Brasil	53
a. <i>As Décadas de 1920 e 1930: Pessimismo Catastrófico, Otimismo Pedagógico e “Americanismo”</i>	53
b. <i>As Décadas de 1950 e 1960: a Ideologia Desenvolvimentista</i>	58
2.2. A Representação da Identidade Nacional no Pensamento Educacional Educacional de Anísio Teixeira e de Paulo Freire	65
<b>3. Modernidade e Sociedade Brasileira</b>	<b>75</b>
3.1. Modernidade: Origens, Fundamentos Conceituais e Aspectos de sua Crise	75

3.2. Emancipar o Homem e a Nação: a Modernidade de Anísio Teixeira e de Paulo Freire	83
<i>a. O método Experimental</i>	84
<i>b. O Industrialismo</i>	92
<i>c. A Democracia</i>	97
<b>4. De Anísio Teixeira a Paulo Freire: Contingências Histórico-culturais da Educação Popular</b>	<b>114</b>
4.1. Uma Tentativa de Aproximação Semântica	115
4.2. Aspectos Históricos da Popularização da Educação no Brasil	120
4.3. Para o Povo ou com o Povo? – Um Debate Educacional e Político	124
4.4. Educação Popular: Educação com e pelo Povo	129
<b>Considerações Finais</b>	<b>136</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>142</b>

## Introdução

Anísio Spínola Teixeira, nascido a 12 de julho de 1900, no município de Caetité, sertão do estado da Bahia. Filho de Deocleciano Pires Teixeira, médico, grande proprietário de terras, figura eminente na política regional, e Anna Spínola Teixeira. Tornou-se Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais (1922), pela Faculdade de Direito (Rio de Janeiro), e Especialista em Educação (1929), como Master of Arts, pelo Teacher's College da Columbia University (EUA). Ocupou os cargos de Inspetor Geral de Ensino da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública da Bahia (1924), Diretor Geral de Instrução, vinculado à mesma Secretaria (1925-1929), Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal (1935), Conselheiro de Educação da UNESCO (1946-1947), Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia (1947-1951), Secretário Geral da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior/CAPES (1951-1964), integrante da Diretoria do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos/INEP (1952-1964), membro do Conselho Federal de Educação (1962), Reitor da Universidade de Brasília (1963-1964). Anísio Teixeira foi encontrado morto, no ano de 1971, durante o regime de ditadura militar, sob condições ainda não, satisfatoriamente, esclarecidas.

Paulo Reglus Neves Freire, nascido a 19 de setembro de 1921, em Casa Amarela, bairro popular do Recife, capital do estado de Pernambuco. Filho de Joaquim Temístocles Freire, oficial da Polícia Militar pernambucana, e Edeltrudes Neves Freire. Graduado pela Faculdade de Direito de Recife, Pernambuco (1947), optou pela carreira de professor. Foi Diretor do setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria/SESI do estado de Pernambuco (1947-1954) e Superintendente do Departamento Regional do Sesi de Pernambuco (1954-1957). Após o golpe militar no Brasil (1964-1985), foi preso e exilado político. Foi Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra, Suíça (1970). Funda, em parceria com outros exilados, o Instituto de Ação Cultural/IDAC, em Genebra (1971), Desenvolveu consultoria educacional a vários governos da América Latina e da África. Ao retornar ao Brasil (1980), lecionou na Universidade Estadual de

Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e atuou como Secretário de Educação no Município de São Paulo (1989-1992). Paulo Freire faleceu em 02 de maio de 1997 em decorrência de um infarto agudo do miocárdio.

Apenas duas décadas separam o nascimento de Anísio Teixeira e o de Paulo Freire. Contemporâneos, portanto, na observação e vivência de profundas transformações ocorridas na sociedade global e na brasileira em particular – as novas descobertas científicas, o progresso tecnológico, a expansão da industrialização e a crescente urbanização da população no Brasil, a persistência da tradição autoritária na condução da política, a incipiente experiência de democracia, etc.

Anísio Teixeira e Paulo Freire debruçaram-se sobre o problema da educação no Brasil em explícito diálogo com as questões impostas pela realidade de sua época: o desenvolvimento urbano-industrial como fator de modernização das instituições brasileiras e de fortalecimento de uma cultura democrática, a emersão participativa dos segmentos populares na vida pública do país, a necessidade de renovação do sistema educacional e o papel da educação na transformação da sociedade brasileira.

O pensamento educacional de ambos dialogava, portanto, com uma época de profundas transformações observadas no mundo e vivenciadas, também, no Brasil. É possível vislumbrar a produção educacional dos dois educadores como um pensamento em diálogo com intensas transformações não somente no plano material, isto é, do desenvolvimento da infraestrutura do país, da produção de riquezas, mas também no plano do pensamento, na concepção das instituições sociais, na moral, na política e na cultura.

Os desafios da sociedade brasileira, em contexto de modernização, podem ser captados, indiretamente, através do projeto emancipatório de educação para a nação (Anísio Teixeira) e do projeto libertário de educação para os oprimidos (Paulo Freire). Os escritos dos dois educadores, particularmente aqueles nos quais descrevem e analisam as transformações decorrentes da modernidade (ocorridas, sobretudo, nos países de industrialização avançada), apontam, como desdobramento de suas reflexões, as consequências constatadas ou supostas como indispensáveis para a vivência da

democracia no Brasil. Deste esforço intelectual, emergem questões pertinentes ao caráter da educação e ao seu papel desempenhado nesse processo.

De acordo com Maria Cecília Sanches Teixeira (2000), as matrizes do pensamento educacional atualmente elaborado no Brasil provêm do ideário liberal da Escola Nova e do ideário revolucionário de cunho marxista, cujos representantes mais significativos são os educadores Anísio Teixeira e Paulo Freire, respectivamente. Para a pesquisadora, referenciada nas ideias de Gilbert Durand, a convivência, aparentemente contraditória, destas duas matrizes no pensamento pedagógico brasileiro é possibilitada pela mesma filiação mítica e paradigmática de Anísio Teixeira e de Paulo Freire, que compartilham de igual “bacia semântica”, a modernidade.

A comunidade acadêmica brasileira reconhece-os, por um lado, como dois dos mais importantes pensadores no campo da educação, no século XX, com ampla divulgação e estudos de suas obras. Por outro, dispensa a ambos toda sorte de preconceitos academicistas, resultando no esquecimento das ideias de Anísio Teixeira – pelos setores que, ao relacionarem o pensamento liberal com conservadorismo, classificam-no como um mecanismo ideológico de falseamento das reais causas das desigualdades sociais (BRANDÃO & MENDONÇA, 2008) – ou na cobrança do rigor acadêmico aos escritos de Paulo Freire, acusado de muito eclético e portador de uma linguagem demasiado afetiva, própria a um sonhador (SANCHES TEIXEIRA, op. cit.).

A filosofia da educação de Anísio Teixeira enfrentou a resistência oferecida ao pragmatismo de John Dewey, por intelectuais e profissionais da educação. Em parte, como resultado do caráter metafísico e fundamentador da filosofia ensinada no Brasil e da tradição acadêmica brasileira de ensinar a filosofia da educação a partir da abordagem da história da filosofia e das ideias pedagógicas referenciadas em manuais de pedagogia europeia, sobretudo alemã e francesa, além de certa tendência à abordagem sociológica do pensamento pedagógico brasileiro (PAGNI, 2001b, p. 356-357). Não obstante este fato, Anísio Teixeira figura no cenário educacional brasileiro como um dos principais educadores do século XX, cujas ideias, contestadas ou aclamadas, permanecem vivas no campo acadêmico ou no plano político-administrativo do sistema educacional brasileiro.

As últimas duas décadas, entretanto, assistiram ao ressurgimento do interesse acadêmico pela obra de Anísio Teixeira. Fato motivado, em grande medida, pela proximidade da celebração de seu centésimo aniversário de nascimento, ocorrido no ano de 2000. Este renovado interesse propicia, assim, a oportunidade para novos enfoques de suas ideias educacionais que possam buscar, como apontam Medeiros & Martins (1995), o entendimento historicizado de conceitos, de modo a favorecer a apreensão de sua variação semântica no decorrer da história<sup>1</sup>.

Quanto a Paulo Freire, ser fiel à sua obra hoje significa, na opinião de Moacir Gadotti, não reproduzi-lo, mecanicamente, de maneira submissa e acrítica, mas “*reinventá-lo e reinventar-se com ele*” (2007, p. 44 – grifo do autor). Pois,

Não se pode reduzir a contribuição de Paulo Freire apenas à alfabetização popular de adultos, como muitos dos seus seguidores pensam. Sua contribuição ultrapassa o seu método, situando-se num âmbito mais amplo da educação e da teoria do conhecimento (Ibidem, p. 44).

Definida a perspectiva da Filosofia da Educação, enquanto norteadora deste estudo, e considerando-se a grande extensão da obra de Anísio Teixeira e de Paulo Freire, a delimitação do campo de pesquisa recai, necessariamente, sobre o plano das ideias, isto é, das concepções teóricas em Educação elaboradas por ambos os educadores. Deste modo, sem a intenção de subestimar o valor dos aspectos biográficos de Anísio Teixeira e de Paulo Freire, bem como de suas realizações práticas, no plano da Administração Pública do Sistema de Educação, para a Pesquisa em Educação, estes aspectos poderão emergir apenas de maneira secundária na elaboração desta dissertação.

Uma vez aceita a premissa de que a perspectiva histórica assume um papel relevante no processo pelo qual Anísio Teixeira e Paulo Freire interpretam as condições de formação da sociedade brasileira, pensam os principais temas de sua época e elaboram suas ideias educacionais, importa destacarmos – ainda que a investigação historiográfica não se constitua como a perspectiva determinante nesta pesquisa – o sentido que assume a noção de *história* na obra de ambos os educadores.

Luis Felipe Serpa (1990) propõe-se apresentar a concepção de história de Anísio Teixeira e mostrar as principais consequências desta concepção para o conjunto

---

<sup>1</sup> Cf. a nota de rodapé 48, na página 124, desta Dissertação.

da obra do educador. A tarefa de sistematizar a concepção de história de Anísio Teixeira ocorre em dois planos definidos a partir dos próprios textos selecionados, através dos quais o educador baiano explicita suas concepções de história do pensamento e de história da sociedade brasileira.

A análise da concepção de história de Anísio Teixeira parte de duas dimensões básicas, segundo Serpa, presentes na obra do educador: uma está associada ao *processo* e ao *espaço-tempo históricos* e possui cinco categorias relevantes (evolucionismo, continuidade, periodização, gênese e anacronismo)<sup>2</sup>; a outra dimensão básica envolve o *conteúdo* dos textos selecionados, observando-se quatro categorias fundamentais (ciência, estado, sociedade e escola)<sup>3</sup>.

Tendo apresentado três concepções de História associadas, cada uma, a três modelos de processo cognitivo a partir da relação sujeito-objeto<sup>4</sup>, Serpa infere, a título de “afirmação-síntese”, que “o presentismo é a concepção de História na obra de Anísio Teixeira” (Ibidem, p. 123). O presentismo – continua Serpa – “considera a história como uma projeção do pensamento e dos interesses presentes sobre o passado. Assim, o conhecimento histórico é resultante da atividade do historiador e da época em que vive. Admite-se que a história equivale ao pensamento sobre a história (Ibidem, p. 122) e se baseia “em um processo histórico contínuo, cumulativo e evolucionista, através do qual a ciência moderna é a referência fundamental para todo o processo” (Ibidem, p. 126).

---

<sup>2</sup> “O evolucionismo supõe que o processo histórico tem a direção para a maior complexidade; a continuidade prevê que o processo é cumulativo na direção do maior desenvolvimento, ocorrendo ‘mutações’ em sua dinâmica; a periodização relaciona-se com a concepção de como o autor divide o espaço-tempo histórico; gênese se ocupa com a origem do processo histórico e o anacronismo dá conta dos ‘desvios’ da normalidade do desenvolvimento do processo histórico e da superposição de espaço-tempo históricos distintos (SERPA, 1990, p. 120-121).

<sup>3</sup> “Anísio Teixeira realiza a análise da dimensão conteúdo nessas quatro categorias fundamentais, através das categorias da dimensão do processo e espaço-tempo histórico, utilizando um conceito mediador: o dualismo. Esse conceito não tem o caráter da contradição, não forma uma unidade de opostos para, em movimento, se superar. Ao contrário, o conceito mediador – dualismo – tem natureza complementar e de valor, equivalente à complementaridade entre o bem e o mal, em que a superação deve eliminar o mal e prevalecer o bem” (Ibidem, p. 121).

<sup>4</sup> De acordo com a sua análise, “o primeiro modelo propõe que o objeto do conhecimento atua sobre o aparelho perceptivo do sujeito, que é um agente passivo” – a este modelo associa a concepção positivista da História. No segundo modelo, “o conhecimento é o resultado da atividade do sujeito que constrói o objeto” – associa a este modelo o presentismo, enquanto concepção de História. O terceiro modelo corresponde à proposta de Marx, “que admite a existência do objeto sobre o ponto de vista gnosiológico, mas considera o conhecimento como resultante da atividade do sujeito, compreendido ele mesmo como um conjunto de relações sociais” – a este modelo associa a concepção do materialismo histórico dialético (Ibidem, p. 121-123).

Neste sentido, afirmar o presentismo como a concepção de história de Anísio Teixeira equivale a dizer que, na obra do educador baiano, “o que o presente julga ser importante no presente é uma determinada compreensão da ciência moderna, o que a torna a referência fundamental para toda a obra desse educador” (Ibidem, p. 124). Assim, pode-se inferir, conseqüentemente, “que é a concepção de História do autor o fio condutor de toda a sua obra” (Ibidem, p. 135).

Quanto à concepção de história assumida por Paulo Freire, encontramos na reflexão do próprio educador a resposta a esta questão. Paulo Freire distingue três compreensões diferentes de história. A primeira decorre de perspectivas religiosas e desdobra-se em duas vertentes: uma perspectiva mágico-mítica de religiosidade que compreende a história como uma luta para evitar cair em pecado ou nele recair e a procura pelo caminho da salvação. “A História, no fundo, é a história dessa procura. A salvação da alma pela fuga ao pecado” (FREIRE, 2014, p. 39); a outra perspectiva se enraíza na experiência concreta espaço-temporal da Teologia da Libertação, segundo a qual a presença de Deus na história não proíbe o ser humano de fazê-la: “Em lugar de ser perseguição constante ao pecado em que me inscrevo para me salvar, a História é a possibilidade que criamos ao longo dela, para nos libertar e assim nos salvar” (Ibidem, p. 41).

A segunda compreensão, também desdobrando-se em duas vertentes, decorre de perspectivas imobilizadoras, deterministas: “A primeira, que tem no futuro a pura repetição do presente. De modo geral assim é que pensam os dominadores” (Ibidem, p. 40); a segunda vertente reduz o porvir a uma realidade dada, estática. E, neste sentido, “o futuro não é problemático. Pelo contrário, é inexorável. A dialética que essa visão da História reclama, e que tem sua origem num certo dogmatismo marxista, é uma dialética domesticada” (Ibidem, p. 40-41).

A terceira compreensão de história, consoante Paulo Freire, decorre da perspectiva individualista:

Uma outra maneira de entender a História é a de submetê-la aos caprichos da vontade individual. O indivíduo, de quem o social depende, é o sujeito da História. Sua consciência é a fazedora arbitrária da História. [...] Para esta visão da História e do papel das mulheres e dos homens no mundo, o fundamental é cuidar de seu *coração* deixando, porém, intocadas as estruturas sociais (Ibidem, p. 41 – grifo do autor).

E, por fim, Paulo Freire declara identificar-se com a acepção de história conforme concebida pela Teologia da Libertação:

Vejo a História, exatamente como os teólogos da libertação, entre quem me sinto muito bem, em total discordância com as demais compreensões dela de que falei.

Para mim, a História é tempo de possibilidade e não de determinações. E se é tempo de possibilidades, a primeira consequência que vem à tona é a de que a História não apenas é mas também demanda liberdade. Lutar por ela é uma forma possível de, inserindo-nos na História possível, nos fazer igualmente possíveis. Em lugar de ser perseguição constante ao pecado em que me inscrevo para me salvar, a História é a possibilidade que criamos ao longo dela, para nos libertar e assim nos salvar (Ibidem, p. 41).

Quanto ao aspecto metodológico, esta Dissertação resulta do desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica. A seleção dos textos de autoria de Anísio Teixeira e de Paulo Freire, constituindo-se como as principais fontes para a pesquisa, observou o critério de abordagem de três campos temáticos, quais sejam: a) da reflexão filosófica e dos aspectos modernizantes da civilização industrial; b) da reflexão acerca do processo histórico e cultural de formação da nação brasileira, sua sociedade e seu povo; e c) da reflexão acerca de seu ideário educacional.

Vale ressaltar que a elaboração do texto dissertativo, a composição temática e a organização dos conteúdos buscou favorecer, não a exposição, em separado, das concepções educacionais de Anísio Teixeira e de Paulo Freire em vista de cotejá-los através do confronto de capítulos, mas o cotejo direto e dinâmico de suas ideias no interior mesmo de cada um dos capítulos.

A presente Dissertação teve origem como pesquisa acadêmica, com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), para o Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da UNEB, na categoria de Mestrado, no âmbito da Linha de Pesquisa 1 (Lpq 1) “Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural”. O Projeto de Pesquisa almejou sistematizar elementos de uma filosofia da educação, a partir do pensamento educacional presente na obra de Anísio Teixeira e de Paulo Freire, capaz de contribuir com o diálogo entre Educação e Contemporaneidade. O trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, com o título *Antropologia Filosófica*, busca apontar os principais aspectos que configuram a concepção de homem subjacente às teorias educacionais de Anísio Teixeira e de Paulo Freire, bem como sistematizar os principais elementos constitutivos de seu pensamento filosófico, que atuam no fundamento das concepções antropológicas e na teoria educacional. Anísio Teixeira busca refletir sobre o caráter da filosofia da educação contemporânea e responder à questão acerca de qual seja a filosofia mais adequada para a compreensão da dinâmica civilização industrial, para identificar seus principais problemas, anseios, dilemas, propor soluções eficientes e formar no homem as disposições mentais necessárias à sociedade democrática. Com Paulo Freire, suas ideias filosóficas e suas concepções antropológicas emergem juntas na mesma atividade reflexiva pela qual busca compreender a existência do homem. Daí parecer-nos apropriada a referência a Paulo Freire como elaborador de uma antropologia filosófica. Este capítulo é subdividido em duas partes: *1.1. A Formação do Verdadeiro Indivíduo, o Homem Democrático* – trabalha com algumas das principais questões debatidas por Anísio Teixeira ao refletir acerca do homem e da filosofia mais adequada à vida contemporânea e aborda o desenvolvimento da filosofia moderna, sua crítica à tradição metafísica, crítica à mentalidade dualista e a influência recebida das ciências humanas e sociais; e *1.2. Um Ser de Relações: Existência e Práxis de Libertação* – dedicado ao pensamento elaborado por Paulo Freire, para quem a experiência humana se manifesta como relação dialógica e participação transformadora nas dimensões histórico-política e histórico-existencial; desenvolve temas como diálogo, historicidade, transcendência, humanização e consciência – e também se subdivide em *a) Existência, b) Teoria do Conhecimento e c) Práxis sobre o Mundo*.

O segundo capítulo, cujo título é *Brasil: a Formação do Homem e da Nação*, parte do pressuposto de que, sendo as concepções educacionais de Anísio Teixeira e de Paulo Freire inspiradas por ideais filosóficos e políticos originados no contexto da modernidade e influenciadas pelas promessas da civilização industrial e animadas por um forte impulso emancipatório, ambos os educadores conceberam o projeto de modernização do Brasil através da educação enquanto tarefa de superação dos aspectos que julgaram arcaicos ou pré-modernos da sociedade brasileira. Deste modo, importa perguntar-se: que concepções de Brasil e de povo brasileiro serviram como referenciais no processo de elaboração de ambas as teorias educacionais? Sob que clima cultural,

político e ideológico pensaram a nação e o homem nacional? E qual o papel representado pelas ideias nacionalistas e desenvolvimentistas na concepção pedagógica de Anísio Teixeira e de Paulo Freire? Assim está dividido este capítulo: 2.1. *Os Influxos da Ideologia Desenvolvimentista na Elaboração do Projeto de Modernização do Brasil* – tópico subdividido em a) *As Décadas de 1920 e 1930: Pessimismo Catastrófico, Otimismo Pedagógico e “Americanismo”* e b) *As Décadas de 1950 e 1960: a Ideologia Desenvolvimentista*; e 2.2. *A Representação da Identidade Nacional no Pensamento Educacional de Anísio Teixeira e de Paulo Freire*.

O terceiro capítulo é nomeado *Modernidade e Sociedade Brasileira*. Investiga o caráter emancipatório das ideias educacionais de Anísio Teixeira e de Paulo Freire, buscando apresentar uma visão panorâmica do surgimento, desenvolvimento e crise da modernidade, retomando seus fundamentos conceituais. E sistematiza os principais aspectos modernizantes presentes no pensamento político-educacional de Anísio Teixeira e de Paulo Freire. Destaque para o modo como, em Anísio Teixeira, a filosofia moderna e a ciência experimental desempenham um papel preponderante na interpretação das principais questões relacionadas à modernização e democratização do Brasil, bem como na elaboração de um programa de ação no qual a educação ocupa lugar de destaque. Como um educador moderno, Paulo Freire desafia o homem a conhecer criticamente a sua realidade, de modo que, emergindo da situação de opressão, em que sua consciência prescrita encontra-se fechada, abre-se ao mundo, dialoga com o outro homem mediado pelo mundo, integra-se ao seu contexto, interfere, imerge criticamente em sua realidade, humaniza-se. O capítulo está dividido em: 3.1. *Modernidade: Origens, Fundamentos Conceituais e Aspectos de sua Crise*; e 3.2. *Emancipar o Homem e a Nação: a Modernidade de Anísio Teixeira e de Paulo Freire* – esta parte desenvolve-se, conforme indicação colhida em Anísio Teixeira, em a) *O Método Experimental*, b) *O Industrialismo* e c) *A Democracia*.

Intitulado *De Anísio Teixeira a Paulo Freire: Contingências Histórico-culturais da Educação Popular*, o quarto e último capítulo enfoca o controverso tema da escolarização do povo e ressalta, no contexto, os diferentes conflitos de interesses (político-administrativos, de classes sociais, ideológicos) – envolvidos no processo de expansão do ensino escolar aos setores populares da sociedade brasileira – disfarçados de debates pedagógicos. Não se propõe o capítulo a investigar, de maneira ampla e

geral, o tema da “Educação Popular no Brasil”, mas os aspectos que configuram a contribuição teórica de Anísio Teixeira e de Paulo Freire para o desenvolvimento da “Educação Popular” enquanto um campo específico da educação. O capítulo se compõe da seguinte maneira: 4.1. *Uma Tentativa de Aproximação Semântica*; 4.2. *Aspectos Históricos da Popularização da Educação no Brasil*; 4.3. *Para o Povo ou com o Povo? – Um Debate Educacional e Político*; e 4.4. *Educação Popular: Educação com e pelo Povo*.

A referência às ideias de Anísio Teixeira e de Paulo Freire poderia fornecer elementos que concorram para consolidar uma proposta de Educação capaz de dialogar com o mundo atual. Se houve convergência, entre ambos educadores, no diálogo com as questões do mundo moderno, por outro lado, em que consistem os contrastes (pressupostos filosóficos? princípios metodológicos? visões de sociedade e de política?) de sua concepção de educação? Que modelo de educação seria o mais adequado à preparação de homens e mulheres capazes de atender às exigências do mundo atual?

## 1. Antropologia Filosófica

Anísio Teixeira e Paulo Freire concebem o homem como produtor de conhecimento e possuidor das capacidades de percepção do mundo e de elaboração mental; como dotado de uma consciência que internaliza os valores e os significados da vivência democrática via processos educativos; como tendo adquirido a característica de estar aberto para a mudança porque seu espírito incorpora o mudar como algo que lhe é próprio. Ambos os educadores concebem o homem da sociedade democrática como o tipo ideal de sujeito, cuja educação está associada à realização da democracia (FONSECA, 2011).

Enquanto pensamento eminentemente educacional, a filosofia elaborada por Anísio Teixeira não pode prescindir de refletir sobre o homem. O modo desta reflexão, todavia, por força de seus vínculos com a matriz do pragmatismo filosófico, não se realizaria conforme a via consagrada pela tradição metafísica. As concepções antropológicas de Anísio Teixeira emanam de suas reflexões inspiradas nos ideais iluministas e fundamentadas nos novos conhecimentos alcançados sobre o homem pelas ciências humanas e sociais.

Urge, para o educador, neste domínio, a crítica à mentalidade dualista perpetuada na forma de conhecimento racional que, em busca do conhecimento essencial do homem, prescinde do conhecimento proveniente da experiência humana. Pois, a despeito de todo o desenvolvimento do método experimental da ciência – que suprimiu, em princípio, o velho dualismo *conhecimento x experiência, ciências racionais ou teóricas x ciências práticas ou empíricas* –, os campos do social, da política, da moral e da religião tornaram-se o refúgio da mentalidade dualista, afirma Anísio Teixeira. Nestes campos, os conhecimentos alcançados acerca do mundo físico e do biológico ainda não exercem sua influência (TEIXEIRA, 2006, p. 56).

Anísio Teixeira explicita, em conformidade com as ideias do pragmatismo de John Dewey, a revisão histórica da origem e desenvolvimento da filosofia e a

reformulação de seu estatuto à luz da ciência experimental, como condição para a análise da filosofia da educação de sua época. Não obstante o autor buscasse expor “os fundamentos da teoria da educação baseada na experiência” (Id., 2007, p. 25) e “chamar a atenção da consciência pública e profissional para os problemas e perigos mais graves da situação educacional brasileira” (Id., 2006, p. 25), sua intenção visava, mais que ao puro debate filosófico, a propósito de sua coerência com os princípios do pragmatismo, a elaborar “um programa de ação a partir de uma filosofia da educação que pensasse as tarefas educacionais brasileiras”, em vista do que teria aderido à concepção de filosofia como teoria geral da educação, de John Dewey (FONSECA, op. cit., p. 55).

Quanto a Paulo Freire, verifica-se, já na composição de seu primeiro grande escrito – *Educação e Atualidade Brasileira*, de 1959, apresentado como tese no concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação, na Escola de Belas-Artes de Pernambuco –, o predomínio da análise dos fatores histórico-culturais, como se depreende do propósito do livro, conforme esclarece o próprio autor:

O que nos importa diretamente é a análise ou o levantamento do que poderemos chamar de *antinomia fundamental* de nossa atualidade, em algumas de suas dimensões, e a “posição” que deve assumir o nosso agir educativo face a essa mesma antinomia fundamental. Neste capítulo, o que nos interessa propriamente é o levantamento desta antinomia, reservando-se para outro a análise mais alongada de um dos termos de nossa atualidade, como, para um terceiro, a do processo educativo que sintonize com ela (FREIRE, 2001, p. 26 – grifo do autor).

No livro *Pedagogia do Oprimido*, de 1970, Paulo Freire elabora uma ontologia do sujeito enquanto *consciência de si*, um *ser para si*, cuja existência depende de seu *estar sendo com os outros homens e com o mundo*. Ao conceber o homem-sujeito em sua vocação ontológica e histórica de *Ser Mais*, dá sentido à práxis humana – transformar o mundo e recuperar a humanidade negada pela opressão do homem pelo homem – e ressignifica o mundo como realidade mediatizadora pela qual se inaugura o diálogo da educação como prática de libertação. Desde o livro *Pedagogia do Oprimido* – reconhecido como a sua principal obra –, portanto, a reflexão acerca da dimensão do sujeito, de onde retira os princípios político-pedagógicos para uma educação libertadora, marca o conjunto de seu pensamento educacional e antropológico.

## 1.1. A Formação do Verdadeiro Indivíduo, o Homem Democrático

Para Anísio Teixeira, a análise da filosofia da educação contemporânea supõe a tarefa de pesquisar a gênese da filosofia e o desenvolvimento da teoria do conhecimento predominante na história da civilização ocidental. Nestes termos, postulava que a filosofia seria, enquanto um pensamento sistematizado e racional, uma conquista tardia no desenvolvimento da civilização. Que o caráter especulativo do homem resultaria de um disciplinamento a que alguns homens teriam se submetido no decorrer do curso da história. Dominado por emoções e fantasias, o homem recorda, revive suas experiências cotidianas de empenho e luta por sua sobrevivência por meio de sua memória. Deste exercício mental, que ainda seria, de acordo com o educador, mais fantasia que um exercício de inteligência, originar-se-iam as mitologias, as crenças e as superstições. Os homens passariam a interpretar a sua realidade estruturada em dois mundos – um, o mundo da prática, de conhecimentos positivos e empíricos; o outro, dos ritos, cerimônias e lendas. Esses dois grupos de conhecimentos, os práticos e empíricos e os das tradições e ritos, não se coadunavam, bem como não se misturavam os homens a eles associados.

Assim, a filosofia teria surgido não como uma atividade desinteressada pela pesquisa da verdade, mas como “um esforço da inteligência, para justificar, com fundamentos racionais, costumes, crenças e instituições tradicionais da espécie humana” (TEIXEIRA, 2007, p. 137), com o intuito de “reconciliar produtos mentais já existentes. A sua tarefa, a sua missão era a de revelar os valores existentes nos dois mundos – o dos conhecimentos positivos e o das tradições, morais e religiosas” (Ibidem, p. 136):

A massa de conhecimentos positivos, de conhecimentos concretos, conquistados pelos homens no contato com as coisas e a ação, crescia sempre. A incompatibilidade, entre eles e os costumes e ideais encarnados no código religioso e político dos povos, era inevitável. Aqueles promoviam as modificações, a ação e o progresso. Esses promoviam a conservação das crenças, dos costumes e dos modos de viver (Ibidem, p. 134).

De um lado, estavam os conhecimentos reais e positivos, empíricos e imperfeitos, é certo, mas que iam permitindo ao homem o controle das condições naturais e o erguimento de sua civilização material; do outro os costumes, as tradições, as religiões, consolidados em um sistema político, mas desapoitados de racionalidade, de exatidão ou de utilidade pública (Ibidem, p. 135).

De acordo com o dualismo platônico, a legitimação do conhecimento racional como o mais nobre, mediante o qual é possível acessar a verdadeira realidade, o mundo das Ideias, seria uma conclusão lógica em vista da justificação do regime social grego, desigual e aristocrático. Desde então, o desenvolvimento das ideias filosóficas até os primórdios do pensamento científico moderno foi marcado por uma visão dualista acerca do real, da sociedade e do homem. A filosofia platônica, baseada no dualismo entre formas e aparências, originou teorias acerca do universo, do homem e da sociedade que exercem sua influência sobre a vida humana e sobre a educação ocidental até os dias atuais (Id., 2006).

Anísio Teixeira adere a uma teoria do conhecimento através da qual busca demonstrar como, no longo decurso histórico, o conhecimento humano teria evoluído – e com ele o próprio homem e a sociedade – de sua concepção dualista para uma concepção unificada, o *pragmatismo*. Consoante esta elaboração teórica, uma vez que o saber humano – originado como produto de experiência e erro (no campo prático) ou de algum acidente imemorial (no campo mítico ou religioso) – era transmitido, passivamente, por meio da tradição, guardada sempre com muito zelo<sup>5</sup>, explica o progresso humano, no campo intelectual e social, por meio de analogia com o fenômeno da evolução no meio biológico, ou seja, o progresso humano não ocorreria sempre de forma contínua e fluente, mas por meio de um processo de saltos e mutações.

É, portanto, desta perspectiva que Anísio Teixeira interpreta o chamado “milagre grego” (Ibidem, p. 120), ou seja, a invenção da democracia e a descoberta de “um critério para avaliar e sistematizar esse saber conceitual: o critério racional” (Ibidem, p. 121). Aqui a contribuição grega, de acordo com o educador, para a especialização do elemento que distingue o homem dos demais animais em seu esforço por ajustar-se ao ambiente: o pensamento e sua capacidade de criação simbólica:

A distinção humana consiste não em ser inteligente; mas em pensar. E o pensamento é algo que parte daquele ponto de contato imediato com a experiência, em que os fatos são *sinais* que condicionam o comportamento, para chegar ao símbolo significativo, em que transforma e pelo qual interpreta aqueles sinais (ou seja, a realidade imediata), elaborando, então, os conceitos e mitos que passam a determinar o comportamento não já animal, mais propriamente humano.

---

<sup>5</sup> E, no caso do saber religioso, reitera Anísio Teixeira (2006, p. 120) o zelo possuía o agravante do caráter de intangibilidade, conferido pela atribuição da qualidade de sagrado.

[...]

A capacidade humana de transformação simbólica da experiência, entretanto, só amadurece, só se faz adulta e objetivamente eficaz, quando o homem a desenvolve até ao ponto de poder *unir* a sua percepção dos *dados* da experiência, como sinais, à percepção deles, como símbolos, retificando nestes toda a parte, digamos, metafórica e fazendo com que o pensamento simbólico se faça ele próprio realístico, reencontrando-se, assim, no campo do comportamento inteligente primitivo, porém armado já agora de significações muito mais complexas do que as que, originariamente, orientava a imediata conduta, ajustada, porém quase-animal, do homem (Ibidem, p. 124-125 – grifos do autor).

Uma segunda mutação ocorre, então, neste processo evolutivo do conhecimento humano. E “assim como os gregos criaram o ‘critério racional’, para a avaliação e a crítica das nossas ideias e instituições, Galileu cria o ‘critério da experimentação’, para guiar a nossa observação e rever as nossas intuições, conceitos, ideias e julgamentos”. A ciência, como a compreendemos hoje, “surge com a vitória dos métodos da observação sobre os métodos da pura especulação” (Ibidem, p. 129):

Era uma segunda superação, mutação ou salto no desenvolvimento humano, e com ele deveria ter-se operado, afinal, a unificação, sob certo aspecto, dos dois processos imemoriais de saber – o saber prático ou empírico e o saber racional ou especulativo. Porque este, para se confirmar, passou a exigir a observação, antes, e a experimentação depois; e observar ou experimentar não são exclusivamente “mentais”, mas fundamentalmente operacionais, isto é, materiais, objetivos e concretos. Fazer, então, passou a ser essencial para o próprio ato de pensar (Ibidem, p. 129).

A integração, à filosofia, dos conceitos de experiência, no sentido de interação do organismo vivo com o meio, e de conhecimento, como resultado da atividade humana, possibilitou a reformulação da filosofia, originando “uma teoria geral do conhecimento fundada no método do conhecimento científico, uma teoria da sociedade adaptada aos novos meios de trabalho industrial criados pela ciência e uma nova teoria política da democracia, a qual essa mesma ciência veio afinal tornar possível” (Ibidem, p. 40). Essa nova filosofia – mais propriamente um método<sup>6</sup> que um sistema, acredita Anísio Teixeira – foi correntemente designada de pragmatismo.

Moreira (2008, p. 183) evidencia o dualismo presente em duas formas dominantes do pensamento filosófico a partir de dois possíveis significados para o termo experiência – enquanto “algo anterior ao conhecimento racional” (perspectiva

---

<sup>6</sup> De acordo com Anísio Teixeira (2007, p. 131-137), John Dewey teria demonstrado, a partir de sua releitura das origens da filosofia, como esta já consistiria em um *método* desde os seus primórdios.

racionalista) e enquanto os próprios dados apreendidos pelos sentidos (perspectiva empirista) – e, deste modo, infere que “o pragmatismo pode ser compreendido como um certo tipo de empirismo, mas se caracteriza pela ideia de superação da perspectiva dualista”.

O pensamento pragmático teria surgido, de acordo com Anísio Teixeira, como uma tentativa de reconciliação entre os pensamentos empiricista e racionalista “mediante uma reconstrução fundamental dos conceitos de experiência e de razão, à luz desse novo método científico” (TEIXEIRA, 2006, p. 38):

A experiência, no conceito tradicional, consistia no processo de tentativa e erro, só podendo produzir o saber por acidente, saber que se consubstanciava em hábitos e procedimentos cegos, os quais, por sua vez, se cristalizavam em costumes e rotinas hirtos e duros. Daí ser a experiência em instrumento de escravização ao passado e não de renovação e progresso. A experiência, como a concebeu Bacon, seria a *experimentação*, o produzir-se voluntariamente a experiência para se conseguir o resultado novo e o novo conhecimento (Ibidem, p. 38-39 – grifo do autor).

Quanto ao seu aspecto metodológico, essa nova filosofia pragmática seria caracterizada por “integrar os estudos filosóficos de nossa época no campo dos estudos de natureza científica” (Ibidem, p. 40), cuja contribuição mais significativa para a integração das filosofias contemporâneas ao campo da ciência experimental caberia a John Dewey, na opinião de Anísio Teixeira.

De uma perspectiva pragmática, portanto, a revisão da filosofia passaria, necessariamente, pela crítica da mentalidade dualista – originada na filosofia grega e assimilada pela filosofia medieval, a perdurar nas estruturas do nascente pensamento científico moderno – e pelo exame da pertinência de sua reflexão quanto aos aspectos da vida atual, de sua utilidade no julgamento dos valores de uma dada sociedade e de sua capacidade de auxiliar os homens na direção da transformação e do progresso. Sua reformulação significou, portanto, a elaboração de uma “filosofia fundada na nova ciência do mundo físico” (Ibidem, p. 41).

Segundo Anísio Teixeira, a transformação sofrida pela filosofia, sob os influxos da modernidade, fê-la converter-se de um “instrumento especializado de pesquisa de concepções engenhosas para a justificação e racionalização de verdades tradicionais, em um instrumento intelectual de trabalho para cada um de nós” (Id., 2007, p. 137). Esta transformação somente foi possível porque a adoção do método

experimental revelaria sem sentido a busca e o conhecimento das causas últimas e finais, enquanto objeto da filosofia (Ibidem, p. 138), esvaziando-a de seu antigo status de saber universal, portador do conhecimento verdadeiro do mundo em sua totalidade. A filosofia moderna, por certo, reinterpretou a sua pretensão de totalidade, universalidade e última-causalidade. E tem demonstrado uma tendência mais razoável e modesta como um saber que, ao lado de outros, busca estabelecer “o mais compreensivo método de julgar, com integridade e coerência, os *valores reais da vida atual*, para o efeito de *dirigi-la para uma vida cada vez melhor e mais rica*” (Ibidem, p. 140 – grifo nosso):

Por conseguinte, o caráter de generalidade e universalidade da filosofia não o é com relação ao objeto do seu conhecimento, mas em relação à direção e atitude em que se busca esse conhecimento. Procura-se, aí, com efeito, mais um ponto de vista coerente e harmônico em relação à pluralidade de acontecimentos que ocorrem e os conhecimentos que possuímos, do que um novo conhecimento geral e universal (Ibidem, p. 140-141).

Em relação às últimas causas, também se faz sentir o ponto de vista moderno. Não é que se busquem realmente hoje causas últimas. É que, se em relação à ciência o que se busca é a verdade, no sentido da sua objetividade verificável, em relação à filosofia o que se busca é penetrar no sentido íntimo e profundo das coisas. O *sentido* das coisas não se confunde com a verdade, como nos habituamos a considerá-la em ciência (Ibidem, p. 141 – grifo do autor).

Sob a égide do pensamento pragmático, o embate epistemológico entre a filosofia e a ciência, resulta desfavorável à primeira. Ao distinguir filosofia e ciência, Anísio Teixeira delimita o campo epistemológico da filosofia moderna ante a multiplicidade dos saberes humanos: “A verdade diz respeito *a fatos e existências*. No mais, não há verdades, mas interpretações, sentidos, valores” (Ibidem, p. 141 – grifo do autor). Sem restar confusão entre os significados de *sentido* e *verdade*, cabe à filosofia oferecer critérios e parâmetros coerentes que ampliem a visão do homem acerca de suas experiências e das questões de sua época, capacitando-o para *interpretar* o sentido, os valores da vida. E, somente assim, “vai [a filosofia] às ‘causas últimas’, para usar a velha expressão, porquanto nos deve levar à compreensão mais larga, mais profunda e mais cheia de sentido que for possível obter do universo, à vista de tudo que o homem fez e conhece na terra” (Ibidem, p. 141).

Quanto à relação entre Filosofia e Educação, argumenta Anísio Teixeira: se a primeira grande formulação filosófica ocidental teria iniciado com evidentes propósitos educativos, com vistas à reformulação dos valores da sociedade e à reforma da educação

então vigente – tal fora, de acordo com a sua visão pragmática, a contribuição dos sofistas e de Platão que, por meio da reforma da educação e dos costumes, forjaram uma nova civilização – a grande tarefa das futuras gerações deverá ser, portanto, a generalização do novo método do conhecimento humano ao campo da política, da moral e da organização social (Id., 2006, p. 27-28).

É a partir desta nova filosofia, “fundada na nova ciência do mundo físico e nova ciência do humano e do social” (Ibidem, p. 41), que deveria se efetivar a necessária transformação educacional, segundo Anísio Teixeira, apontada por John Dewey, de quem adota a concepção de filosofia como teoria geral da educação, compreendida esta como o processo pelo qual se formam no homem as disposições mentais e morais essenciais para uma sociedade democrática. Seu discurso educacional apresenta, então, o caráter de um programa de ação (FONSECA, 2010) que deveria ser posto em prática por meio da escola, com o intuito de intervir na vida social e questionar a mentalidade conservadora que impregnava a escola e a sociedade.

As relações entre filosofia e educação, consoante o educador baiano, implicam que aquela fornece à educação uma visão larga e aprofundada do homem e da sociedade e a compreensão mais coerente das principais questões da vida democrática, ao passo que a educação é o campo de aplicação, elaboração e revisão desta visão de mundo.

De acordo com Anísio Teixeira, uma nova *inteligência experimental*<sup>7</sup> será responsável, no processo de seu desenvolvimento, pela construção de uma nova ordem mais humana que quaisquer outras já conhecidas, porque não justificada pela “preeminência do conhecimento de natureza puramente intelectual ou literária” (TEIXEIRA, 2006, p. 43), mas fundamentada no conhecimento resultante da atividade humana e aberta às correções, ajustes e modificações que a própria experiência humana indique necessárias.

Anísio Teixeira evita pronunciar um discurso metafísico sobre a natureza humana, enquanto busca o fundamento científico para o seu discurso sobre o homem. Imbuído de tais razões epistemológicas, portanto, a antropologia anisiana atém-se a abordar o homem circunscrito ao plano do real, no qual é apreendido a partir de suas

---

<sup>7</sup> Em alusão ao “método da inteligência”, como John Dewey denomina o seu método filosófico, através do qual efetivou a revisão dos conceitos de razão e experiência (TEIXEIRA, 2006, p. 40).

relações travadas no campo social (como indivíduo), no campo político (como cidadão), no campo das ideias (como produtor de conhecimento), no campo da produção (como produtor de riquezas), etc. O conceito de indivíduo, entretanto, torna-se o conceito fundamental em sua reflexão acerca do homem.

Anísio Teixeira pensa o homem com referência no conceito de indivíduo, isto é, tipo emancipado do homem, de quem se espera a capacidade de autogoverno unicamente referenciado nos atributos de sua própria racionalidade, que, por meio de processo educativo adequado e intencionado, pode vir a tornar-se cidadão da moderna sociedade democrática; e, por outro lado, propõe a reformulação dos princípios da conduta humana<sup>8</sup>, em polêmica com a moral tradicional.

Neste sentido, o homem, uma vez emancipado de toda espécie de autoridade exterior, passando a governar-se a partir dos critérios de sua própria razão, desenvolve a autoridade interna, e torna-se indivíduo, isto é, destaca-se de seu coletivo indiferenciador. De acordo com este pensamento, o saber adquirido e sua racionalidade desenvolvida, são critérios qualitativos que distinguem o indivíduo do homem natural e o aproximam do significado pleno de homem:

Pelo saber e pela razão o indivíduo se faz humano entre humanos, conquistando o poder e a eficácia de pensamento e de ação, que são, por excelência, formas de interação, de socialização, de sua inserção no contexto social, que lhe irá nutrir e dirigir a existência (TEIXEIRA, 2006, p. 265).

Nestes termos, Anísio Teixeira busca esclarecer a verdadeira concepção de indivíduo, em clara oposição à concepção – em sua opinião, romântica – de Rousseau, como

o animal altamente evoluído, irrecorrivelmente candidato a homem, graças, justamente à sua educabilidade, estamos a procurar, sem romantismo, ver como devemos educá-lo para fazê-lo homem na plena significação social da palavra, ou seja, *homem democrático* (Ibidem, p. 258-259 – grifo do autor).

---

<sup>8</sup> A *conduta humana* corresponde ao título do quinto capítulo do livro *Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a Escola Progressiva ou a Transformação da Escola*, de Anísio Teixeira. Neste capítulo, o autor aborda o tema da natureza humana, a crítica aos princípios da moral tradicional à luz dos conhecimentos da ciência humana e social e propõe a elaboração de uma moral experimental, isto é, livre de preconceitos eternos, imutáveis, e baseada apenas nas conclusões a que se chegue através da aplicação do método experimental.

Para Anísio Teixeira, a crença na igualdade política dos indivíduos equivale a uma hipótese político-social que instaura o princípio da igualdade individual, proclamado, por sua vez, como o princípio fundamental da forma social democrática (Id., 2009). A afirmação do indivíduo, sua individualidade, portanto, não supõe, necessariamente, oposição à noção de sociedade. A natureza individual do homem é socialmente constituída de modo que não há oposição entre indivíduo e sociedade. O social não se constitui pela restrição à natureza do indivíduo. Ao contrário, quanto mais sociedade, mais livre o indivíduo (Id., 2006). Como a relação do indivíduo com a sociedade é o resultado do tipo de educação assegurada ao homem, cabe à escola a tarefa de formar o indivíduo para a cooperação em grupo:

Como a escola visa formar o homem para o modo de vida democrático, toda ela deve procurar, desde o início, mostrar que o indivíduo, em si e por si, é somente necessidades e impotências; que só existe *em função* dos outros e *por causa* dos outros; que a sua *ação* é sempre uma *trans-ação* com as coisas e as pessoas e que *saber* é um conjunto de conceitos e operações destinados a atender àquelas necessidades, pela manipulação acertada e adequada das coisas e pela cooperação com os outros no trabalho que, hoje, é sempre de grupo, cada um dependendo de todos e todos dependendo de cada um (Ibidem, p. 262 – grifos do autor).

A relação indivíduo-sociedade para Anísio Teixeira, portanto, antes de ser uma relação caracterizada por antagonismos, compreende-a como constitutiva do indivíduo. Anísio Teixeira concebe o homem como um ser ativo, cuja atividade tem por finalidade manter-se em permanente atividade. Daí infere a importância da noção de participação: “Desde que toda ação é um ato partilhado, a ideia de participação faz-se a matriz de toda atividade humana” (Ibidem, p. 263). Como toda ação humana é uma ação associada, o indivíduo se realiza por meio da sociedade; as instituições são, portanto, instrumentos da liberdade do indivíduo:

A ideia fundamental de que toda ação humana é uma ação associada, começará a dar-lhe a consciência de que a individualidade não é algo a opor aos outros, mas a realizar-se pelos outros, tendo apenas um sentido que é o da medida de sua responsabilidade para com o grupo e para consigo mesmo. Este conceito, pelo qual o indivíduo não se opõe à sociedade e às instituições, mas se realiza por meio delas – que são os instrumentos de sua liberdade, como o saber, o conhecimento e a ciência são, por outro lado, novos instrumentos desta sua crescente liberdade –, fará com que o aluno perceba a necessidade de sua lealdade às instituições e ao saber, que aprenderá a amar como condições do seu crescimento e de sua força (Ibidem, p. 262-263).

Subjacente ao tema da relação indivíduo-sociedade, encontra-se o dilema da liberdade do indivíduo. Em função das novas circunstâncias de complexidade da nova sociedade industrial, Anísio Teixeira julga necessária a elaboração de um novo conceito de liberdade:

As teorias democráticas de liberdade individual e de *laissez-faire* do século XX não são efetivamente suficientes para a nova conjuntura a que chegamos. Não é que as aspirações de liberdade individual não sejam as mesmas, mas as condições são tão diversas, que os meios de atingi-la terão de ser outros e, talvez, outro o próprio conceito de liberdade (Id., 2009, p. 49 – grifo do autor).

Há de se superar, antes de tudo, a falsa concepção psicológica que fundamenta o conceito de liberdade e reconhecer que o problema da liberdade tem sido mal colocado, “ou como um problema de ausência de constrangimento físico, ou como um problema de ausência de direção social” (Id., 2007, p. 97):

Essa noção de liberdade como algo de negativo, como simples ausência de restrições e constrangimentos exteriores, era uma novidade no mundo. O homem *livre* grego não era este homem. Não seria, assim, concebida a liberdade nem entre os romanos nem na Idade Média. Essa nova “liberdade” fundava-se numa teoria psicológica falsa, pela qual a “mente” era algo de absoluto e capaz de existir por si e de por si abrir o seu caminho (Id., 2009, p. 46 – grifo do autor).

Consoante Anísio Teixeira, dois fatos corroboram a necessidade de um novo conceito de liberdade para a convivência na sociedade industrial: primeiro, a convicção de que a “natureza” individual do homem é socialmente constituída de modo que não há oposição entre indivíduo e sociedade; e, segundo, o fato de as relações humanas terem se tornado impessoais em decorrência do desenvolvimento da grande sociedade moderna, relações entre homens e organizações em planos tão diversos que a sua antiga integridade se desfaz em multiplicidades (Ibidem, p. 49-50). Pois, afirma o educador, “nesta sociedade em transformação permanente, a parte de integração espontânea do homem em sua cultura diminui na razão direta em que crescem a complexidade social e a velocidade das mudanças [...]” (Id., 2005, p. 118):

As relações não são mais, habitualmente, de homem a homem e, sobretudo, de conhecido a conhecido, mas altamente impessoais, entre o homem e organizações e em planos tão diversos, que a pessoa humana, a pessoa social se sente múltipla, diversa, dividida, ficando-lhe muito mais difícil a antiga integridade, aquele antigo “caráter”, que era seu maior orgulho... (Id., 2009, p. 50).

Superada, portanto, a contradição indivíduo-sociedade, Anísio Teixeira pode conceber a liberdade, por um lado, “como algo que se consegue, se forem dadas ao homem as condições necessárias e suficientes” (Ibidem, p. 47) sem as quais não há liberdade e, por outro, como um problema de educação para a integração participante do indivíduo nos múltiplos processos da sociedade:

Reconhecido que a “natureza” individual do homem é algo de social, ou seja, um produto de adequadas condições sociais (sociedade simples, íntegra, com relações de homem a homem) e que a supressão dessas condições é que produziu a nova situação, podemos compreender os problemas novos que se põem para a organização da sociedade e a educação do indivíduo. O processo de integração da grande sociedade se irá gradualmente desenvolvendo, na medida em que os conflitos se resolvam e o conhecimento das consequências das novas estruturas sociais se faça mais completo e mais perfeito. Enquanto essa integração se processa e em complementação a ela, temos de preparar o indivíduo para viver a sua vida entre grandes forças impessoais e distantes, sem, entretanto, perder as qualidades pessoais e o senso de *pertencer* à sua sociedade. Pode-se ver o grau de educação que se precisa atingir para chegar, verdadeiramente, pela compreensão da sociedade, a essa nova intimidade com o impessoal e o remoto (Ibidem, p. 51 – grifo do autor).

Quanto à abordagem dos aspectos antropológicos referentes ao campo da moralidade e dos costumes, Anísio Teixeira polemiza com as ideias antropológicas da moral tradicional – erigida sobre princípios vinculados a uma ordem espiritual sagrada e imutável –, fundamentado nos conhecimentos positivos alcançados pela ciência experimental. Em franco debate contra a perspectiva da moral tradicional, da qual rejeita três premissas fundamentais<sup>9</sup>, Anísio Teixeira concebe a natureza humana como uma “matéria-prima, nem boa nem má, que fornece as condições e os limites para a ordem social”, posto ser a natureza humana, essencialmente, mutável (Id., 2007, p. 118). Uma vez que “o homem é simplesmente um animal em que a obra de ajustamento ao seu meio, longe de se fazer por processos fixos e estáticos, pode assumir as formas mais diversas” (Ibidem, p. 117), não há, portanto, leis inflexíveis para o progresso humano no campo da moral.

Anísio Teixeira concebe o homem como um ser, naturalmente, ativo, cujos próprios impulsos e desejos de seu organismo são “os agentes estruturais de sua

---

<sup>9</sup> De acordo com Anísio Teixeira (2007, p. 114 – grifos do autor), a moral tradicional pode ser resumida em três premissas fundamentais: “1) Considerar a natureza humana como qualquer coisa impura e corrompida ou bárbara, incapaz de chegar naturalmente a um desenvolvimento feliz. 2) Considerar a atividade humana *em si*, não como o bem, mas como *simples* meio de atingir o *bem*, que era estranho ou superior a essa atividade. 3) Considerar que as regras da conduta humana fluem de princípios morais preconcebidos e estranhos à experiência racional ou positiva”.

atividade” (Ibidem, p. 121). Daí que, “supor o homem um animal inativo, criado para não sei que estado de êxtase perpétuo”, constitui um erro de fato (Ibidem, p. 120). Ao passo que considerar os resultados alcançados por meio da atividade como os fins desta – passando a atividade a existir apenas como meio pelo qual se alcançam aqueles fins –, constitui um erro de compreensão, pois

Não é qualquer coisa estranha que busque *atingir* por meio da atividade. É antes o próprio *meio*, repetimos, de sua atividade prosseguir. O fim real do homem, o único fim substancial, é o de viver, o que quer dizer: exercer atividades significativas para si próprio.

Os *fins*, pois, dos moralistas, longe de serem coisas remotas que temos de conquistar por meio de alguma atividade compulsória, devem ser os próprios *meios* de direção e reconstrução da atividade (Ibidem, p. 122 – grifos do autor).

[...]

O prazer, ou a virtude, ou a perfeição, ou a salvação da alma, não são o fim supremo da vida humana porque tal fim não existe. A atividade humana se justifica por si mesma e tem em si mesma o seu próprio fim. Prazer, virtude, felicidade são *resultados* da atividade, o que é diferente de um fim externo que se buscasse alcançar (Ibidem, p. 124 – grifo do autor).

A natureza humana é essencialmente mutável. E essencialmente mutável, em decorrência disto, a ordem social. Por isso, Anísio Teixeira propõe a elaboração de uma moral experimental baseada nas conclusões de uma ciência do homem, em lugar da velha moral metafísica, presa a preconceitos imutáveis e eternos:

A grande transformação estará em fazer da conduta moral do homem uma consequência dos conhecimentos positivos a que o homem vai chegando em fisiologia e em psicologia. Quando chegarmos a conceber o mal como um simples funcionamento anormal dos órgãos biossociais do homem – digamos assim –, e tivermos para com ele a mesma atitude experimental que temos para com os males físicos, teremos dado o primeiro passo para uma ciência moral (Ibidem, p. 109).

A ciência que já conquistou, praticamente, o mundo físico, que está a progredir a olhos vistos do mundo biológico, aumentando com suas vitórias a praticabilidade dos propósitos e objetivos mais humanos, tem de agora estender os seus métodos e processos de conhecimento ao mundo dos propósitos e dos fins verdadeiramente humanos. O tratamento diverso desses graves problemas humanos, pretendendo subtraí-los aos métodos da ciência, é que vem permitindo que a vida humana se torne o juguete dos interesses desencontrados e em conflito da nossa época em desenvolvimento, ao sabor de doutrinas absolutistas que, *grosso modo*, na extrema-esquerda ou na extrema-direita, erguem princípios dogmáticos anteriores e superiores à ciência, para entravar-lhe, justamente, a ação renovadora, construtiva (Id., 2006, p. 57 – grifo do autor).

Por fim, importa afirmar que Anísio Teixeira deve ser lembrado como um dos grandes humanistas brasileiros conforme testemunha seus escritos e seus projetos

realizados na administração do sistema público de ensino. De acordo com Nogare (1982, p. 277), “humanismo e educação sempre estiveram relacionados”. Em sua opinião, estes dois elementos – educação e humanismo – se encontram na obra de Anísio Teixeira:

[...] Como humanista, baseava toda a sua visão na crença no progresso e nos princípios democráticos. A tese da confiança no homem, como ele mesmo declarou, era a sua *premissa fundamental*.

[...]

O ideal de Anísio é, com efeito, um Brasil educado, justo e livre. E para chegar aí é preciso que a escola se transforme num “instrumento consciente e inteligente do aperfeiçoamento social”. Para o que defendia igualmente a independência do pensamento, a liberdade da escola, do professor, da sociedade (NOGARE, op. cit., p. 277-278 – grifos do autor).

## 1.2. Um Ser de Relações: Existência e Práxis de Libertação

A tarefa de elaborar uma síntese do pensamento filosófico de Paulo Freire e, a partir desta, sistematizar as principais ideias de sua concepção antropológica, revela-se uma tarefa redundante. Se a filosofia e a ciência são tomadas como objetos de reflexão filosófica e devolvidas ao leitor, através de um discurso epistemológico<sup>10</sup> explícito e conciso, por Anísio Teixeira, o mesmo não se verifica nos escritos de Paulo Freire. Com este, a filosofia emerge do interior da própria reflexão antropológica e gnosiológica<sup>11</sup>. Deste modo, o esforço em vista de estabelecer a separação didática, por um lado, do discurso filosófico e, por outro, do discurso antropológico, queda redundante. O discurso filosófico pronunciado por Paulo Freire é já, em sua gênese, uma antropologia filosófica. Não obstante esta dificuldade, acreditamos haver três campos temáticos a partir dos quais seja possível captar as principais elucubrações filosóficas de Paulo Freire: o campo temático da *existência*, da *teoria do conhecimento* e da *práxis sobre o mundo*.

---

<sup>10</sup> Pode ser encontrado, especialmente, nos capítulos “Filosofia e Educação”, “Ciência e Humanismo” e “O espírito científico e o mundo atual” do livro *Educação e o Mundo Moderno*, de autoria de Anísio Teixeira.

<sup>11</sup> Cf. sua reflexão acerca do “equivoco gnosiológico”, encontrado no livro *Extensão ou Comunicação?*, de Paulo Freire.

### a. Existência

A concepção antropológica inerente ao pensamento humanista<sup>12</sup> de Paulo Freire é fecundada por ideias existencialistas. Já no livro *Educação e Atualidade Brasileira*, a primeira assertiva acerca da natureza do homem deriva do pressuposto de sua existência, e traz uma lógica de pensamento que revela a genealogia de sua inspiração filosófica: “A possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser –, mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional” (FREIRE, 2001, p. 10).

O conceito de *existência* é, frequentemente, empregado como sinônimo de *ser*. Sua etimologia, todavia, acrescenta uma diferença em relação a este último, posto que

Existir é nascer ou se encontrar (*sistere*) fora (*ex*), ou seja – pois não há *fora* absoluto –, em outra coisa: é ser no mundo, no universo, no espaço e no tempo. [...] A existência é a lei do mundo, ou o próprio mundo como lei. O homem só se distingue do mundo pela consciência que dele toma e que o separa desse *fora* que o faz existir, e de si mesmo. É por isso que ele *ex-siste* – no sentido heideggeriano ou existencialista do termo, desta vez – sempre fora de si, sempre à frente de si e de tudo, sempre jogado (no mundo) e projetando-se (no futuro), sempre outro que não o que ele é, sempre livre, sempre fadado à preocupação ou à angústia, sempre voltado para a morte ou para o nada (COMTE-SPONVILLE, 2011, p. 230 – grifos do autor).

A possibilidade de *existir* – diz Paulo Freire – distingue, qualitativamente, o ser humano dos demais animais. Em sua existência, o ser humano se relaciona com os demais seres vivos, com os quais compartilha a sua constituição biológica, e se relaciona com a realidade simbólica, dos significados, da cultura; por seu aspecto biológico, participa da dimensão natural – ainda que não contribua para o surgimento dos demais entes desta dimensão, a eles confere significados diversos ao longo das diferentes épocas históricas – e, por seu poder criador, participa da dimensão cultural e torna-se criador de cultura, sem estar limitado, contudo, a uma única destas dimensões. A irredutibilidade do ser humano ressalta do dinamismo com que participa destas duas

---

<sup>12</sup> De acordo com Benedito E. L. Cintra (1998), autor de extenso e profundo estudo da obra de Paulo Freire, o humanismo do educador pernambucano constituiu-se na “pendência” entre as duas matrizes do humanismo ocidental, o humanismo helênico e o semita, conforme aconteceu “por toda a cultura ocidental, desde o advento do judeu-cristianismo” (Op. cit., p. 20). Para Moacir Gadotti, a pesquisa de Cintra “encontrou dois Paulos ‘oscilantes’: o helênico que cultivava a razão, a teoria, e o semita, mais identificado com o desejo, o bem, a política. [...] onde o semita é contido pelo grego, onde aparece ora o profeta, ora o revolucionário” (Ibidem, p. 7 – prefácio).

dimensões: por um lado, não se reduz ao seu aspecto biológico; por outro, tampouco pode ser reduzido a objeto de cultura (FREIRE, 1977; Id., 2001):

Os animais, por sua vez, estão simplesmente no mundo, incapazes de objetivar-se e ao mundo. Rigorosamente falando, vivem uma vida sem tempo, nela submersos, sem a possibilidade de emergir dela, ajustados e aderidos a seu contorno.

Homens e mulheres, pelo contrário, podendo romper esta aderência e ir mais além do mero estar no mundo, acrescentam à vida que têm a existência que criam. Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se (Id., 2010, p. 77-78).

O ser humano é um ser de relações e não apenas de contatos; “não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (Id., 1977, p. 39). Um ser de relações, eis o homem freiriano. A concepção de homem como um *ser eminentemente relacional* é a base sobre a qual Paulo Freire erige suas ideias antropológicas. Não sendo, por sua existência, um ser apenas de contatos, o ser humano põe-se em relação com o mundo a partir de duas relações fundamentais: uma que estabelece *com o seu semelhante*; outra que estabelece *com a sua realidade*. No âmbito da primeira modalidade, ocorrem relações de humanização e de desumanização, relações de diálogo e de mutismo, relações por meio das quais o homem se torna sujeito autônomo, responsável ou um prescrito. Na segunda modalidade, ocorrem relações de integração e de acomodação ou ajustamento e relações por meio das quais a consciência se transitiva. Assim, a consciência se abre e se flexibiliza, ou permanece intransitiva ou, quando já transitivo-ingênua, não se desenvolve em transitivo-crítica, mas se distorce em consciência fanatizada.

Portador de significados que remetem a certos atributos constitutivos do ser do homem, Paulo Freire analisa o conceito de relação e, decompondo-o em suas significações, toma-as como referenciais para a elaboração de suas ideias antropológicas e sobre o agir educativo. De acordo com o educador pernambucano, o conceito de relação – tomado este em referência ao âmbito estritamente humano –, correlato ao conceito de existência, encerra, em si, os significados de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade – fundamentais, por um lado, para a

compreensão da experiência existencial do homem e, por outro, para a organização, a partir desta experiência, de seu discurso antropológico.

A existência humana, afirma Paulo Freire, extrapola o limite dos contatos, modo de existência próprio à esfera animal. Acomodados às circunstâncias de seu meio e desafiados em seu contexto, os animais dispõem apenas de respostas singulares e reflexas, ou seja, respostas condicionadas biologicamente e, por isso mesmo, não passíveis de escolha e de discernimento conscientes, atributos exclusivos do homem. Daí se encontrarem os animais acomodados às circunstâncias de sua realidade. Seres de relações, por outro lado, os homens encontram-se integrados à sua realidade. A noção de integração<sup>13</sup> implica, de acordo com Paulo Freire, a noção humana de ajustar-se à realidade e também sua capacidade de transformá-la, o que supõe ainda a capacidade de optar, que aponta para o aspecto de criticidade. Ao perder sua capacidade de optar e decidir, já não se integra, ajusta-se ou acomoda-se (Ibidem, 1977, passim.). Integrados às suas circunstâncias, portanto, os seres humanos podem responder de maneira plural, crítica e, por isso, reflexiva aos desafios provenientes de seu contexto. Daí que, “No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder” (Ibidem, p. 40).

A pluralidade inerente às relações humanas resulta não apenas do variado rol de respostas possíveis aos diferentes desafios enfrentados em sua realidade, mas da variedade de respostas possíveis para a mesma situação a que é desafiado: “Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade” (Ibidem, p. 40). A condição de pluralidade revela o grau de criticidade de suas relações, o que lhe confere a capacidade de saber organizar, escolher, testar suas respostas, captar e organizar as informações de seu contexto. Ao caráter de criticidade inerente às relações entre os seres humanos e destes com o mundo, vincula-se a sua capacidade de atuar com vistas a finalidades, o que os torna seres que projetam: “A criticidade e as finalidades que se acham nas relações entre os seres humanos e o mundo implicam em que estas relações se dão com um espaço que não é apenas físico, mas

---

<sup>13</sup> Em Anísio Teixeira, o conceito de integração é empregado com o significado de superação do dualismo, isto é, no sentido da (1) *integração* do homem do século XX, que deverá integrar-se em seu mundo e buscar segurança e certeza, não na razão absoluta, como os gregos, nem em um mundo sobrenatural da teologia, mas nos controles científicos, que lhe permitirão dominar, efetivamente, o mundo social e moral; (2) *integração* indivíduo-sociedade, posto que não há oposição entre indivíduo e sociedade, sendo aquele constituído por esta; (3) *integração* enquanto superação do dualismo de classes da sociedade brasileira, estruturada em elite e povo.

histórico e cultural” (Id., 2010, p. 81). Diferentemente dos animais, que, imersos no tempo, não se assumem presentes no mundo, os seres humanos, enquanto inseridos no tempo, tornam-se seres históricos possuidores do sentido de projeto e atuam por finalidades:

A possibilidade que têm os seres humanos de atuar sobre a realidade objetiva e de saber que atuam, de que resulta que a tomam como objeto de sua curiosidade, a sua comunicação mediatizada pela realidade, por meio de sua linguagem criadora, a pluralidade de respostas a um desafio singular, testemunham a criticidade que há nas relações entre eles e o mundo (Ibidem, 2010, p. 78-79).

Para Freire, a transcendência humana não resulta apenas da transitividade da consciência, subjetividade que reconhece a si e ao mundo objetivamente; não resulta como exclusiva de sua consciência transitiva, por meio da qual pode auto-objetivar-se, distinguindo um *eu* de um *não eu*. Emerge também da consciência de sua finitude, de seu inacabamento, que o leva a buscar completar-se na ligação com o seu Criador. A transcendência não se dá, todavia, apenas como um dado de sua qualidade espiritual, mas se origina na consciência de sua finitude e de seu ser inacabado que se completa em sua ligação com o Criador (Id., 1977): “Por isso mesmo que existir é um conceito dinâmico. Implica uma dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador” (Ibidem, p. 60).

No ato de discernir, encontra-se a raiz da temporalidade humana, ou seja, de sua capacidade de ultrapassar a unidimensionalidade do tempo, de distinguir um ontem, um hoje e um amanhã: “Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (Ibidem, p. 41). Ao libertar-se da unidimensionalidade do tempo e por sua irredutibilidade a uma só das dimensões com que se relaciona com o mundo – dimensão da natureza, por seu aspecto biológico, e dimensão cultural, por seu poder criador –, o ser humano torna-se um interferidor e suas relações com o mundo adquirem ares de consequência.

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (Id., 1978, p. 105).

## *b. Teoria do Conhecimento*

Ciente de que “a educação envolve sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática”, Paulo Freire (2010, p. 66) insiste, ao tematizar a teoria do conhecimento própria à educação concebida como prática para a liberdade, na necessidade de superação da dicotomia *consciência* e *mundo*, desvelada como o fundamento da educação domesticadora<sup>14</sup>, que serve aos interesses das classes dominantes. Porque, afirma Freire, “numa posição dialética<sup>15</sup>, não me é possível aceitar a separação ingênua entre consciência e mundo. Quando o fazemos, caímos ou nas ilusões do idealismo ou nos erros do mecanicismo” (Ibidem, p. 110):

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

A reflexão que se propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (Id., 1978, p. 81).

A superação desta dicotomia faz-se necessária à prática da educação libertadora<sup>16</sup>. Para Freire, portanto, decorrem da permanência desta dicotomia, por um lado, a concepção da consciência humana como consciência espacializada e mecanicista e, por outro, a concepção de conhecimento como algo de estático:

---

<sup>14</sup> Corresponde à prática da *educação bancária*, cuja ação pedagógica se fundamenta, não na comunicação, no diálogo, mas em “fazer comunicados”, em práticas narrativas de uma realidade alheia à experiência existencial dos educandos, em “depósito de conteúdos” que devem ser memorizados pelos educandos. Neste sentido, a educação bancária torna-se domesticadora à medida que, ao tolher, nos educandos a criatividade, a curiosidade, a criticidade, torna-os passivos, domestica-os (FREIRE, 1978, especialmente o segundo capítulo).

<sup>15</sup> Encontramos, na base do pensamento crítico de Paulo Freire, a estrutura de pensamento da dialética marxista, pela qual busca a unidade dos contrários.

<sup>16</sup> A *pedagogia do oprimido*, concebida por Paulo Freire, é uma modalidade de educação libertadora. A pedagogia dos oprimidos “é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação. [...] A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não ‘humanitarista’, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização” (Ibidem, p. 43).

Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo espacializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração “enchê-los” de pedaços seus (Ibidem, 71-72).

Paulo Freire se refere à prática da educação domesticadora como *educação bancária*, ou seja, aquela que se funda sobre a absolutização da ignorância – expressão da alienação da ignorância, isto é, a suposição de que a ignorância está localizada sempre no outro, no educando, no analfabeto, no oprimido<sup>17</sup> –, forma de manifestação instrumental da ideologia da opressão (Ibidem, passim.). Na base desta educação bancária, encontra-se uma falsa concepção de homem.

Com a ideia de *corpo consciente*, Paulo Freire expressa a sua concepção antropológica antagônica à da visão bancária, que apreende o ser humano de uma perspectiva mecanicista, segundo a qual sua consciência, como um compartimento de seu corpo, assemelha-se a um recipiente vazio que deve ser preenchido de “conhecimento”. A superação da inexistente dicotomia “consciência-corpo” ou “homem-mundo” sugere a concepção dos seres humanos como corpos conscientes e da consciência como consciência *intencionada* ao mundo:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Ibidem, p. 77 – grifos do autor).

[...] a consciência reflexiva caracterizou o homem como um animal não apenas capaz de conhecer, mas também capaz de saber-se conhecendo. Desta forma, ao emergir, a consciência emerge como “intencionalidade” e não como recipiente a ser enchido (Id., 2010, p. 118).

---

<sup>17</sup> Categoria sociológica empregada por Paulo Freire para representar, na dialética opressor-oprimidos, pessoas, grupos, classes sociais e povos submetidos a variadas manifestações de violência física (fome, prisão, tortura, desterro), cultural (analfabetismo, machismo, racismo), político-econômica (subdesenvolvimento, dependência econômica externa, ameaças à democracia). Oprimido é o ser humano reduzido, na relação de opressão, a “quase coisa”; enquanto hospedeiro do opressor, o oprimido é um ser duplo e inautêntico, pois, para ele, *ser é parecer com o opressor* (FREIRE, 1978).

Se a relação educador-educando aparece, na concepção bancária de educação, como uma relação narradora, dissertadora – o educador fala da realidade como algo parado, estático, ou sobre algo alheio à experiência existencial do educando; na narração, cujo sujeito é o educador, o educando memoriza, mecanicamente, o conteúdo narrado – por meio da qual o educador “faz comunicados”, deposita conteúdo no educando-recipientes, cuja ação possível é receber o depósito, memorizá-lo e reproduzi-lo, na educação como prática de libertação<sup>18</sup> os seres humanos são percebidos em situação de diálogo, posto ser através deste que, pronunciando o mundo, com o que o transformam, ganham significado enquanto seres humanos.

Esta mesma lógica dialética está presente na experiência de alfabetização de adultos. Sendo um ato de conhecimento, o processo de alfabetização supõe o autêntico diálogo entre os sujeitos do conhecimento, educadores e educandos, e a análise dos fatos da realidade social vivida pelos alfabetizandos. Neste contexto, Paulo Freire compreende do diálogo como sendo “o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (Id., 2013a, p. 51).

O processo de alfabetização implica, portanto, dois contextos dialeticamente relacionados: o contexto teórico e o contexto concreto. No contexto teórico, faz-se a experiência de distanciamento do contexto concreto em vista da análise crítica deste. Assim,

Esta análise envolve o exercício da abstração através da qual, por meio de representações da realidade concreta, procuramos alcançar a razão de ser dos fatos. O meio de que nos servimos em nossa prática para operar tal abstração é a codificação ou a representação de situações existenciais dos educandos (Id., 2010, p. 61).

---

<sup>18</sup> Na obra de Paulo Freire, o conceito de libertação é o equivalente político da promessa moderna de emancipação do indivíduo. Importa ressaltar, uma vez mais, a influência da matriz semítica (CINTRA, op. cit.) atuante na elaboração do conceito de libertação dos oprimidos: trata-se da saga bíblica do *Êxodo*, enraizada na consciência do povo hebraico como experiência de libertação da escravidão no Egito. Tal influência é devida, por um lado, ao confessado vínculo à espiritualidade cristã-católica (FREIRE, 1980) e, por outro, à apropriação da dialética marxista na elaboração de sua teoria crítica. Neste sentido, o conceito de libertação dos oprimidos remete, no plano histórico-político, à constatação de uma realidade opressora e à contradição opressor-oprimidos. No plano da pessoa, o conceito de libertação dos oprimidos corresponde ao de humanização, ou seja, na luta contra a opressão, tarefa humanista e histórica dos oprimidos, estes se tornam “restauradores da humanidade”, deles próprios, os oprimidos, e dos opressores. Daí que, para Paulo Freire, a luta dos oprimidos contra a opressão – e dos que, com eles, verdadeiramente se solidarizam por meio desta luta – constitui-se em um ato de amor (Id., 1978, p. 31-32).

O conhecimento crítico acerca da realidade não provém, todavia, de exercícios intelectualistas, que abdicam da prática: “A prática está compreendida nas situações concretas que são codificadas para serem submetidas à análise crítica” (Ibidem, p. 65). O exercício de codificação, por um lado, faz a mediação entre os dois contextos – o teórico, da análise crítica, e o concreto, onde ocorrem os fatos existenciais – e, por outro, sendo a codificação objeto de conhecimento, mediatiza o diálogo através do qual educador e educando, sujeitos cognoscentes, descodificam a realidade codificada. Deste modo, instaura-se o que Paulo Freire denomina como situação gnosiológica, na qual “o objeto de conhecimento não é o termo do conhecimento dos sujeitos cognoscentes, mas a sua mediação” (Ibidem, p. 101). Através do processo de alfabetização, portanto, descobre-se que

Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa *dizer a palavra*: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar (Ibidem, p. 59 – grifo do autor).

O diálogo<sup>19</sup>, enquanto encontro de sujeitos que pronunciam o mundo, é a comunhão daqueles que buscam saber mais. Sendo o diálogo, na perspectiva da práxis, unidade dialética entre ação e reflexão, no sentido de transformar o mundo para a libertação dos seres humanos, é um ato de criação e, por isso, não deve haver depósito de ideias, nem a conquista de um sujeito por outro, mas a conquista do mundo pelos sujeitos dialógicos. Paulo Freire cunha novo vocábulo com o intuito de exprimir o significado desta unidade dialética, *palavração*. Para Freire, só existe linguagem com o pensamento. E ambos somente existem referenciados a uma realidade: “Assim como não é possível linguagem sem pensamento e linguagem-pensamento sem o mundo a que se referem, a palavra humana é mais que um mero vocábulo – é palavração” (Ibidem, p. 59).

Há de se destacar o caráter prático da palavra pronunciada, palavra cuja autenticidade esteja referida à ação que transforma o mundo. Reitera-se, desta maneira,

---

<sup>19</sup> Paulo Freire associa, à experiência do diálogo, noções como *encontro* (de sujeitos), *comunhão* (entre os seres humanos), experiência *comunitária* noções cujas raízes podem ser encontradas na matriz semítica, atuante em sua concepção humanista (CINTRA, op. cit.).

a unidade dialética entre ação e reflexão. Neste sentido é que, para Paulo Freire, a tentativa de obtenção de conhecimento fora da práxis conduz, necessariamente, ao puro idealismo: “O ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação [...] Não há ‘pronúncia’ do mundo sem consciente ação transformadora sobre o mesmo” (Ibidem, p. 60). Ação e reflexão são duas dimensões da palavra. Duas dimensões de tal modo solidárias entre si que, sacrificada uma, a outra se ressent. Pronunciar a palavra autêntica, que é praxis, é um direito de todos. A palavra inautêntica, isto é, aquela cuja pronúncia não transforma a realidade, “resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes” (Id., 1978, p. 92):

Esta busca [dos elementos constitutivos da palavra] nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja praxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (Ibidem, p. 91).

O diálogo supõe uma linguagem existencial. Por existir, mais que apenas viver, o ser humano põe-se em relação com o mundo, comunica-se. E, neste sentido, sua comunicação supõe uma linguagem existencial, isto é, uma linguagem que exprima os problemas, dilemas e soluções concretas a partir da realidade vivida (Id., 2001); o desenvolvimento de uma comunicação que favoreça o comprometimento com a sua circunstância. Esta experiência propicia ao sujeito o exercício do diálogo: “É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico” (Id., 1977, p. 60).

A comunicação existencial e o diálogo exigem a realidade como seu elemento mediatizador. Trata-se da noção de mundo – “que, sendo mundo do homem, não é apenas natureza porque é cultura e história” (Id., 2013a, p. 46) –, ou realidade, como mediador do diálogo entre os sujeitos: “O mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização” (Id., 1978, p. 86):

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos

sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar* (Ibidem, p. 92 – grifos do autor).

O diálogo dos sujeitos entre si, mediados pelo mundo, é intercomunicação. O educador bancário “não pode perceber que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (Ibidem, p. 73). Daí o pensar do educador deva ser um pensar na e pela comunicação, que se realiza em torno de uma realidade. O pensar só tem sentido, isto é, só se torna autêntico se originado a partir de uma ação sobre o mundo, através do qual as consciências em comunicação se mediatizam.

No livro *Extensão ou comunicação?*, Paulo Freire discute o papel da comunicação enquanto princípio ético do agir educativo realizado como prática de libertação em oposição à prática de extensão, que é antidialógica por definição. Conclui, com base em análise semântica, “que o conceito de extensão não corresponde a um quefazer educativo libertador” (Op. cit., p. 21). Ao analisar a atuação do extensionista, infere que o objetivo fundamental de seu agir é a persuasão, por meio da qual espera induzir as populações assistidas à substituição de seus conhecimentos empíricos por conhecimentos técnico-científicos. Em contraposição à opção libertadora, a prática extensionista intenciona persuadir ou submeter as populações assistidas “à força mítica da propaganda” (Ibidem, p. 23).

Por isso, incorre o extensionista no equívoco gnosiológico (Ibidem, p. 24-44) que corresponde, por um lado, à conotação mecanicista do conhecimento como conteúdos a serem “transferidos” pelos que “sabem” – os técnicos, os especialistas – àqueles que “nada sabem” – o povo; e, por outro lado, à incapacidade de compreender, da perspectiva dialética, as diferentes formas pelas quais o ser humano conhece. Deste modo é que o equívoco gnosiológico, afirma Paulo Freire, obstaculiza a aprendizagem – posto que “só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas”<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Neste ponto, é possível notar a proximidade desta concepção de aprendizagem de Paulo Freire com a teoria de John Dewey, referente ao papel da experiência na prática educativa e no processo de aprendizagem da criança. No Brasil, estas ideias são defendidas, dentre outros, por Anísio Teixeira:

(Ibidem, p. 29) – e a superação da compreensão ingênua de conhecimento (Ibidem, p. 28), que, ao reduzir a conteúdos estáticos o conhecimento do mundo, não revela suas relações:

No processo de extensão, observado do ponto de vista gnosiológico, o máximo que se pode fazer é *mostrar*, sem *revelar* ou *desvelar*, aos indivíduos, uma presença nova: a presença dos conteúdos estendidos.

A captação destes, como mera presença, por si mesma, não possibilita, àqueles que os captam, que deles tenham um verdadeiro conhecimento. É que a mera captação dos objetos como das coisas é um puro dar-se conta deles, e não ainda conhecê-los (Ibidem, p. 30 – grifos do autor).

De qualquer modo, porém, neste campo também, os objetos, os fatos, os acontecimentos não são presenças isoladas. Um fato está sempre em relação com outro, claro ou oculto. Na percepção da presença de um fato está incluída a percepção de suas relações com outros. São uma só percepção. Por isso, a forma de perceber os fatos não é diferente da maneira de relacioná-los com outros, encontrando-se condicionadas pela realidade concreta, cultural, em que se acham os homens (Ibidem, p. 31-32).

Por meio da dialogação dos sujeitos entre si e com o mundo, o ser humano torna-se histórico (Id., 1977). Por isso, Paulo Freire concebe o diálogo como “um instrumento de promoção da consciência perigosamente acrítica ou transitivo-ingênua [...] para a consciência transitivo-crítica, vital à democracia” (Id., 2001, p. 31). Pois, na medida em que o ser humano “amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de sua circunstância e aumenta o seu poder de ‘dialogação’ não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se transitiva” (Ibidem, p. 35).

Da perspectiva histórica na qual investigou as raízes de nossa inexperiência democrática, um dos pólos da antinomia fundamental que caracterizou a atualidade brasileira durante a fase de transição em que vivia o Brasil nas décadas de 1950 e 1960, Paulo Freire reconhece o mutismo como uma marca traçada na índole do brasileiro enquanto herança de nossa colonização portuguesa, originada em nossa inexperiência de autogoverno: “Entre nós, pelo contrário, o que predominou foi o mutismo do homem. Foi a sua não-participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos, na verdade, com o tipo de colonização que tivemos, vivência comunitária” (Id., 1977, p. 70). Daí

---

“Aprender significa ganhar um modo de agir. [...] Aprendemos quando assimilamos uma coisa de tal jeito que, chegado o momento oportuno, sabemos agir de acordo com o aprendido. [...] E o que aprendemos é sempre uma forma especial de reação. [...] Logo, não se aprende senão aquilo que se pratica. Aprender é um processo ativo de reagir a certas coisas, selecionar reações apropriadas e fixá-las de pois no organismo” (TEIXEIRA, 2007, p. 50-51).

que “o mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico” (Ibidem, p. 69).

Não obstante a centralidade do conceito de diálogo para a prática pedagógica, bem como para o pensamento educacional de Paulo Freire, em seu conjunto, Moacir Gadotti (2004) chama atenção para os limites enfrentados pela prática dialógica. Limites que são estabelecidos, intrinsecamente, na própria natureza antagônica das partes que se encontram em relação:

Diálogo e conflito articulam-se como estratégias do oprimido. O diálogo se dá entre iguais e diferentes; nunca entre antagônicos. Entre estes há um conflito ou, quando muito, um pacto. Tal conflito também existe entre iguais e diferentes, só que entre estes ele é de outra natureza: há respeito ao fundamental, que de uma forma ou de outra os mantém juntos. Convive-se com diferentes e não com antagônicos (Ibidem, p., 43).

### *c. Práxis sobre o Mundo*

Por meio da expressão “ser mais”, Paulo Freire indica o processo de humanização dos seres humanos, ao tempo em que aponta para as características destes enquanto seres de busca, seres abertos e conscientes de sua inconclusão. *Ser mais* é a vocação ontológica e histórica do homem. Em sua luta contra a opressão, os oprimidos tornam-se “restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (Id., 1978, p. 31):

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. [...] Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação (Ibidem, p. 30).

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do SER MAIS. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. [...] Esta [a luta pela humanização] somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos* (Ibidem, p. 30 – grifos do autor).

Vale ressaltar que Paulo Freire distingue humanismo de humanitarismo. Para o educador, o humanismo expressa o verdadeiro compromisso com o homem, pois sua

ação é animada pela autêntica generosidade, ou seja, a luta de quem se empenha pela causa da restauração da humanidade do homem. O humanitarismo, por outro lado, é instrumento de desumanização, posto que animado por falsa generosidade, que preserva a ordem opressora, através da domesticação do oprimido, para justificar-se como generosidade (Ibidem, p. 31-32 e 43).

Cabe ao oprimido, na luta pela liberdade contra a opressão, substituir a sombra do opressor, a quem hospeda, por autonomia e responsabilidade. Isto porque – em concordância com o conceito de aderência – a condição concreta e existencial em que se forma o oprimido leva-o a aderir ao opressor, isto é, em sua luta por humanizar-se, tende a ver o opressor como modelo de humanidade. E, “nestas circunstâncias, os oprimidos têm no opressor o seu testemunho de ‘homem’” (Ibidem, p. 34).

Autonomia e responsabilidade são atributos do sujeito formado para a vivência democrática. Trata-se de uma aprendizagem existencial que se dá através de experiências concretas, viabilizadas pelo alargamento do raio de participação e atuação na vida de sua comunidade, pela ampliação de sua ingerência na vida das organizações comunitárias e das instituições públicas, como a escola local. A autonomia e a responsabilidade do sujeito apontam para a transitividade de sua consciência. À medida que a consciência do sujeito passe de uma situação em que predomine<sup>21</sup> uma consciência intransitiva, fechada, para o predomínio de uma consciência transitiva, em princípio ingênua e, posteriormente, crítica, como efeito da implementação de um processo educativo intencionado à efetivação de uma formação crítica.

A prescrição impede a formação da autonomia e o desenvolvimento do senso de responsabilidade. A prescrição é a maneira pela qual o opressor forma a mentalidade do oprimido, determinando seus pensamentos, seus valores, suas crenças, seus anseios, suas atitudes e comportamentos:

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a *prescrição*. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-

---

<sup>21</sup> Paulo Freire destaca a noção de “predominância” para referir-se às diferentes etapas em que pode ser encontrada a consciência humana em processo de desenvolvimento. Desta forma, rejeita a ideia de “gradação” entre uma mentalidade lógica e outra alógica (Cf. a 13ª nota de rodapé em FREIRE, 2001, p. 32).

se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores (Ibidem, p. 34-35 – grifo do autor).

Sua condição de integrado à realidade, ao seu contexto, decorre da consciência da temporalidade, isto é, da historicidade, do comprometimento com o seu tempo. O ser humano existe no tempo. A historicidade é a consciência da própria temporalidade. Liberta-se do tempo unidimensional comum aos demais seres, faz-se histórico. Enquanto histórico, o ser humano existe *sendo* no tempo e *estando* integrado a sua realidade. A história humana é a história da tomada de consciência de sua inconclusão. Enquanto histórico, o ser humano torna-se interferidor, ou seja, um sujeito, posto que integrado ao seu contexto. Tal integração ao seu contexto significa a condição de estar no mundo, *com* ele e não somente nele. Por outras palavras, estar integrado a sua realidade indica a não acomodação, o não ajustamento ao meio. Acomodado ou ajustado às circunstâncias, não interfere em seu meio, não o modifica; não se integra. O compromisso com a sua circunstância, isto é, com a sua realidade, é condição da existência humana: “É neste sentido que se pode afirmar que o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a sua realidade” (Id., 2001, p. 11):

A acomodação exige uma dose mínima de criticidade. A integração, pelo contrário, exige um máximo de razão e consciência. É o comportamento característico dos regimes flexivelmente democráticos. O problema da acomodação e do ajustamento se vincula ao do mutismo a que já nos referimos, como uma das consequências imediatas de nossa inexperience democrática. Na verdade, no ajustamento, o homem não dialoga. Não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõem a ele. As disposições mentais que criamos nestas circunstâncias foram assim disposições mentais rigidamente autoritárias. Acríticas (Id., 1977, p. 74).

A noção do ser humano como integrado e interferidor remete a outra ideia relevante no pensamento de Paulo Freire, a noção de organicidade: “A relação de organicidade a que nos referimos implica a posição cada vez mais conscientemente crítica do homem diante de seu contexto para que nele possa interferir” (Id., 2001, p. 11). Da prática educativa e escolar cuja postura seja contrária ao princípio da organicidade diz-se que é, portanto, inorgânica ou justaposta:

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

Posteriormente, as ideias de acomodação/justaposição e integração são retomadas no livro *A Pedagogia do Oprimido*, desta vez, respectivamente, sob as terminologias *imersão* e *inserção crítica*. A noção de imersão do oprimido na realidade opressora, por indicar que os oprimidos encontram-se “acomodados e adaptados, ‘imersos’ na própria engrenagem da estrutura dominadora” (Op. cit., p. 35), difere da noção de inserção crítica, isto é, ação propriamente dita, “que só existe na dialeticidade objetividade-subjetividade” (Ibidem, p. 41). A inserção crítica, sendo já a mesma coisa que ação transformadora, pressupõe a *emersão* do oprimido da realidade domesticadora, ou seja, o ato de reconhecer, criticamente, a realidade de opressão como uma realidade opressora. Por isso, “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserem’ nela criticamente” (Ibidem, p. 42). E, “desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela” (Ibidem, p. 40):

Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria *situacionalidade*, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, em algo mais que estar em *situacionalidade*, que é a sua posição fundamental. Os homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão (Ibidem, p. 119).

A ideia de inserção crítica implica na superação da dicotomia objetividade-subjetividade. Esta visão dicotomizada é a causa, por um lado, da negação da subjetividade na análise da realidade ou na ação sobre a mesma – objetivismo – e, por outro, da negação da objetividade na análise da realidade como na ação sobre esta – subjetivismo:

A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é *objetivismo*. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade (Ibidem, p. 39 – grifo do autor).

Posto que “toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador [e, por sua vez], esta postura, em si mesma, implica – às vezes mais, às vezes

menos explicitamente – uma concepção dos seres humanos e do mundo” (Id., 2010, p. 51), retornamos à enfática e reiterada defesa, por Paulo Freire, da unidade dialética verificada entre consciência e mundo:

Reconhecemos a indiscutível unidade entre subjetividade e objetividade no ato de conhecer. A realidade concreta nunca é, apenas, o dado objetivo, o fato real, mas também a percepção que dela se tenha. Esta não é uma afirmação idealista, como poderia parecer. Idealismo existiria se, rompendo a unidade dialética subjetividade-objetividade, submetêssemos esta aos caprichos daquela (Ibidem, p. 61).

A verdadeira práxis, portanto, “implica a unidade dialética entre subjetividade e objetividade, prática e teoria” (Ibidem, p. 79). Paulo Freire define práxis como a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” – e completa – “Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (Id., 1978, p. 40). É na práxis, portanto, que a consciência crítica se constitui; jamais apenas através de um trabalho intelectualista:

É que não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um “projeto”, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la (Ibidem, p. 42).

Este princípio é fundamental para a compreensão da ação de *conscientização* – conceito cuja autoria, consoante o próprio Paulo Freire, cabe à equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Coube a dom Hélder Câmara, sua difusão e tradução para os idiomas inglês e francês:

[Quanto a mim,] ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (Id., 1980, p. 25).

A conscientização é compromisso histórico. Compromisso por meio do qual o ser humano assume o papel de sujeito que se insere, criticamente, na história em vista da transformação da realidade:

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. [...] a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta

unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (Ibidem, p. 26).

O problema da necessidade de urgente desenvolvimento da consciência do brasileiro fora debatido por diferentes intelectuais, dentre os quais se destacaram aqueles vinculados à difusão de uma ideologia do desenvolvimento, ligados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB. Consoante Paulo Freire, a “rachadura” de nossa sociedade fechada foi o ponto de partida da promoção da transitividade da consciência brasileira:

O ponto de partida de nosso trânsito foi exatamente aquela sociedade fechada [...] com o centro de decisão de sua economia fora dela. Economia, por isso mesmo, comandada por um mercado externo. Exportadora de matérias-primas. Crescendo para fora. Predatória. Sociedade reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Antidualogal, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo, ainda hoje persistentes. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu mundo, em vez de com ele integrada.

Esta sociedade rachou-se. A rachadura decorreu da ruptura nas forças que mantinham a “sociedade fechada” em equilíbrio. As alterações econômicas, mais fortes neste século, e que começaram incipientemente no século passado, com os primeiros surtos de industrialização, foram os principais fatores da rachadura da nossa sociedade. Se ainda não éramos uma sociedade aberta, já não éramos, contudo, uma sociedade totalmente fechada (Id., 1977, p. 48-49).

À sociedade fechada, correspondia um primeiro estágio de consciência caracterizada por sua intransitividade. De acordo com Paulo Freire, “a consciência intransitiva representa um quase compromisso entre os homens e a sua existência” (Id., 2001, p. 34):

A primeira postura se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida. Pela extensão de seu raio de apreensão de problemas a essas formas de vida, quase exclusivamente. Suas preocupações se cingem mais ao que há nele de vital, biologicamente falando. Falta-lhe historicidade, ou, mais exatamente, teor de vida em plano mais histórico. Sua consciência é intransitiva, nestas circunstâncias. É a consciência dos homens de zonas pouco ou nada desenvolvidas do país. São uns “demitidos da vida” ou, talvez mais precisamente, uns inadmitidos à vida, tomada a expressão no seu sentido mais amplo (Ibidem, p. 32).

As transformações ocorridas na infraestrutura da sociedade possibilitaram mudanças nos rígidos padrões de mentalidade e na visão de mundo do brasileiro, forçando a abertura desta sociedade e promovendo a consciência do sujeito, nestas circunstâncias, a um segundo estágio, isto é, à sua transitivação:

A segunda posição se caracteriza, ao contrário, por preocupações acima de interesses meramente vegetativos. Há uma forte dose de espiritualidade, de historicidade, nessas preocupações. Nestas circunstâncias, o homem alarga o horizonte de seus interesses. Vê mais longe. Sua consciência é, então, transitiva. Corresponde às zonas de desenvolvimento econômico mais forte (Ibidem, p. 32).

A promoção da consciência predominantemente intransitiva para a predominantemente transitivo-ingênua, consoante Paulo Freire, ocorre automaticamente em função das transformações que acontecem nos padrões econômicos da sociedade. Já a promoção desta para a predominantemente transitivo-crítica – estágio de consciência característico dos autênticos regimes democráticos, correspondendo a formas de vida permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialógicas – exige a inserção do sujeito em um trabalho educativo com esta finalidade específica:

A transitividade ingênua, fase em que nos encontramos, com tintas mais fortes aqui, menos ali, se caracteriza pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela transferência da responsabilidade e da autoridade, em vez de sua delegação apenas. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao “gregarismo”, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade da argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela desconfiança de tudo o que é novo. Pelo gosto não propriamente do debate, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. Pela tendência ao conformismo.

A transitividade crítica, pelo contrário, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas. Na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa de posições quietistas. Pela aceitação da massificação como um fato, esforçando-se, porém, pela humanização do homem. Por segurança na argumentação. Pelo gosto do debate. Por maior dose de racionalidade. Pela apreensão de receptividade a tudo o que é novo. Por se inclinar sempre a arguições (Ibidem, p. 33-34).

A promoção da consciência do estágio predominantemente transitivo-ingênuo para o estágio predominantemente transitivo-crítico implica o desenvolvimento de um processo educativo crítico e intencionado para este fim, pois a consciência transitivo-ingênua guarda o perigo de se deturpar e se distorcer em massificação. Isto porque,

[...] se distorcida do sentido de sua promoção à consciência transitivo-crítica, resvala para posições mais perigosamente mágicas e míticas do que o revestimento mágico, característico da consciência intransitiva. Neste sentido, a distorção que conduz à massificação implica um compromisso maior ainda

com a existência do que o observado na consciência intransitiva (Ibidem, p. 37).

Deste modo, há dois sentidos possíveis para o desenvolvimento da consciência ingênua: caso não alcance o nível de criticidade, poderá se distorcer e assumir a forma de consciência *irracional* ou *fanática*: “O caráter mágico da consciência semi-intransitiva é, na consciência ‘irracional’, substituído pelo ‘mítico’. A ‘massificação’ coincide com este nível de consciência” (Id., 2010, p. 97). A massificação equivaleria à coisificação do sujeito moderno, que, dominado pelos mitos e comandado pela publicidade, perde sua capacidade de decidir. O ser humano massificado encontra-se afogado no anonimato nivelador da desesperança e da falta de fé, domesticado e acomodado, rebaixado a puro objeto (Id., 1977):

Nas sociedades massificadas os indivíduos “pensam” e agem de acordo com as prescrições que recebem dos chamados meios de comunicação. Nestas sociedades, em que tudo ou quase tudo é pré-fabricado e o comportamento é quase automatizado, os indivíduos “se perdem” porque não têm de “arriscar-se”.

[...]

A tecnologia deixa de ser percebida como uma das grandes expressões da criatividade humana e passa a ser tomada como uma espécie de nova divindade a que se cultua. A eficiência deixa de ser identificada com a capacidade que têm os seres humanos de pensar, de imaginar, de arriscar-se na atividade criadora para reduzir-se ao mero cumprimento, preciso e pontual, das ordens que vêm de cima (Id., 2010, p. 97-98).

No livro *Ação Cultural para a Liberdade*, Paulo Freire substitui a expressão *consciência intransitiva* pela expressão *consciência semi-intransitiva*. Deste modo, soluciona a aparente contradição surgida da afirmação da intransitividade da consciência em seres ontologicamente abertos. Com esta alteração, reitera o cerne de sua ideia desde o início expressa em seu livro *Educação e Atualidade Brasileira*, assegurando a coerência em sua concepção antropológica, pois

O homem, qualquer que seja seu estágio, é sempre um ser aberto. Ontologicamente aberto. O que pretendemos significar com a consciência intransitiva é a limitação da sua esfera de apreensão. É a sua inaudição a estímulos situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido, e só neste sentido, é que a intransitivização representa um quase compromisso com a existência (Id., 2001, p. 35).

Paulo Freire, contudo, alerta para a distinção entre o fenômeno de emergência das massas populares, ocasionado pela rachadura da sociedade fechada, e o processo de massificação, característico das sociedades modernas:

De fato, a emergência das massas populares, com suas exigências, é um fenômeno que corresponde à “rachadura” da sociedade fechada. A “sociedade massificada” aparece muito mais tarde: surge nas sociedades altamente tecnologizadas, absorvidas pelo mito do consumo. Nestas sociedades, a especialização necessária se transforma em “especialismo” alienante e a razão se distorce em “irracionalismo” (Id., 2010, p. 97).

## **2. Brasil: a Formação do Homem e da Nação**

O período compreendido entre os anos de 1920 a 1960 representa, em escala mundial, uma época de entusiasmo – não obstante os fatos decorrentes da crise de 1929 e a tragédia de duas guerras mundiais – com o desenvolvimento tecnológico-científico e a expansão industrial, alimentando uma confiança no progresso material ilimitado, acompanhada de uma crescente expectativa de melhores condições de vida e entusiasmo com as promessas de uma civilização moderna. Em nível de Brasil, os influxos modernizadores desta era de progresso influenciaram a mentalidade de segmentos sociais dos centros urbanos – intelectuais da educação, pesquisadores sociais, artistas – localizados, sobretudo, na região sudeste, cujo desenvolvimento industrial já despontava, particularmente a cidade de São Paulo, em severo contraste com o restante de um país ainda predominantemente rural, memória impertinente de seu passado colonial, pré-moderno.

Neste contexto, no qual o Brasil figura, no panorama mundial, como uma nação pobre (plano econômico), atrasada (plano cultural) e periférica (plano político), qual o papel representado pelas ideias nacionalistas e desenvolvimentistas na concepção pedagógica de Anísio Teixeira e de Paulo Freire? Que concepções de Brasil e de povo brasileiro atuaram como referenciais para a sua elaboração educacional e, ao mesmo tempo, emergem de seus escritos?

Além de tentar responder a estas indagações, buscar-se-á reconstruir, neste capítulo, o contexto histórico – político, econômico e cultural –, identificando os seus principais atores institucionais, no qual foram forjados alguns dos referenciais teóricos utilizados por ambos os educadores na elaboração de suas concepções acerca do Brasil e da índole do homem brasileiro, com a finalidade de compreender como e em que medida o ideário desenvolvimentista e sua correlata ideologia nacionalista influenciaram na análise e interpretação de Anísio Teixeira e de Paulo Freire sobre o processo de constituição da nação, de seu atraso econômico e cultural e das estratégias para a sua superação, notadamente no campo educacional.

## **2.1. Os Influxos da Ideologia Desenvolvimentista na Elaboração do Projeto de Modernização do Brasil**

*a. As Décadas de 1920 e 1930: Pessimismo Catastrófico, Otimismo Pedagógico e “Americanismo”*

Na história recente do Brasil, duas épocas registram intensa mobilização social em torno do tema da modernização da nação. A primeira delas, que vai dos anos de 1920 a 1930, marcada por três eventos situados no campo da cultura, da educação e da política, expressivos do clima político-cultural favorável à mudança, exerce forte influência na mobilização e no posicionamento de amplos setores da intelectualidade brasileira: a Semana de Arte de São Paulo, em 1922; a criação da Associação Brasileira de Educação – ABE, em 1925 (FONTES, 2008) e a revolução de 1930 (TEIXEIRA, 2009).

A segunda época refere-se ao período de 1950 a 1960, quando o debate acerca de temas como a consolidação da industrialização e sua relação com o crescimento econômico do país, a reforma do sistema de ensino e a democratização da sociedade brasileira mobilizou inúmeros intelectuais – sob a influência da ideologia desenvolvimentista (MENDONÇA, 2006) –, dentre os quais educadores, cientistas sociais e políticos, em torno da questão nacional.

Fontes destaca a importância da Semana de Arte de São Paulo, no contexto daquela atmosfera favorável à mudança, por sua contribuição para a modernização nacional, no campo da cultura, pela perspectiva das artes. Quanto à Associação Brasileira de Educação, sua contribuição para a modernização da nação notabilizou-se por sua atuação política e influência ideológica ao difundir ideias e propostas em prol da reforma da educação e do ensino no país, causa que foi promovida a questão cívica nacional. A ABE aglutinou intelectuais na década de 1920, desiludidos com os rumos da nação no período da República, tornando-se um núcleo de pensamento e difusão de ideias mobilizadoras de uma campanha cívica de modernização da nação pela educação, cujo corolário se expressa no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 (FONTES, op. cit.).

A causa cívica em que se transformou a luta pela reforma da educação brasileira e que arregimentou inúmeros intelectuais de diferentes campos do conhecimento floresceu, contudo, sob a atmosfera cultural da década de 1920, caracterizada pelo pessimismo catastrófico. Esta expressão – associada ao movimento dos entusiastas da educação, composto por intelectuais e políticos diletantes da educação em uma época na qual o país ainda não dispunha de educadores profissionais – faz referência aos significados e conteúdos valorativos das representações de povo brasileiro e, por extensão, de nação:

Um catastrofismo semelhante a esse sobressalta o imaginário dos chamados *entusiastas da educação* nos anos 20. Ressoa nele, como um alarma, o lema de Euclides da Cunha: *Progredir ou desaparecer*. Fala-se insistentemente em crise, em horas gravíssimas, significando-se algum enorme perigo que ameaça o país se suas elites não superarem o pessimismo, a passividade e a indiferença, lançando-se à campanha de regeneração nacional pela educação (CARVALHO, 2000, p. 62 – grifos da autora).

Nas duas primeiras décadas do século XX, o analfabetismo fora apontado como o principal obstáculo à assunção do Brasil ao rol das grandes nações cultas. De acordo com o programa dos entusiastas da educação, “a educação era obra de moldagem de um povo amorfo e doente que urgia regenerar; era intervenção profilática no *organismo nacional*” (Ibidem, p. 69 – grifos da autora). O combate à *chaga do analfabetismo* fora concebido como verdadeira causa cívica. Neste período, intensificava-se a defesa da educação popular com preocupações meramente quantitativas relativas à difusão do ensino, pois, sendo a educação do povo o principal problema nacional, seria natural atribuir todos os problemas do país à ignorância deste. Daí o preconceito contra o analfabeto, “como elemento incapaz responsável pelo escasso progresso do país e pela impossibilidade do Brasil participar do conjunto das ‘nações de cultura’” (PAIVA, 1987, p. 28). No imaginário dos entusiastas da educação,

A representação privilegiada desse “povo” é a de população doente e improdutiva que, vegetando na imensidão do território do país, era matéria informe e plasmável pela ação educacional projetada. Condensando os males do Brasil na metáfora de um brasileiro doente e indolente e as esperanças de erradicação desses males na ação de uma “elite” dotada de poderes demiúrgicos, esse discurso propõe a educação como intervenção profilática (CARVALHO, op. cit., p. 62).

A ênfase quantitativa na abordagem das questões educacionais perde relevância, na década de 1930, para as preocupações com a qualidade (eficiência) da

educação. Educadores profissionais surgem no cenário educacional brasileiro e aspiram à modernização educacional a partir de uma perspectiva interna ao sistema de ensino. Sob este novo clima “otimista”, e tomados por preocupações técnicas no campo pedagógico, os pedagogos teriam sido conduzidos “à abstração da realidade social como fator determinante da estrutura e da história de nossa educação” (PAIVA, op. cit., p. 30) e o “otimismo pedagógico” caracterizado por sua tendência à “desvinculação entre o pensamento pedagógico no Brasil e a reflexão sobre o social” (Ibidem, p. 31). A elaboração do pensamento educacional brasileiro seguiria, deste modo, alheia à realidade em que vivia o povo.

Consoante Marta M. C. de Carvalho (Op. cit.), a perspectiva pessimista dos entusiastas perdeu espaço para uma nova perspectiva otimista: o *americanismo*, o qual teria surgido, enquanto modalidade de otimismo pedagógico, como resposta àquela atmosfera catastrófica: “É no final da década de 20 que o pessimismo catastrofista dos entusiastas da educação transmuda-se em *otimismo pedagógico*, embalado por profissões de fé americanicistas como as de Anísio Teixeira e Vicente Licínio Cardoso” (Ibidem, p. 64 – grifo da autora).

O otimismo subjacente à perspectiva americanicista teria origem na expectativa de progresso e eficiência associada à civilização industrial dos Estados Unidos. Neste caso, o vetor da força mobilizadora dos esforços em favor da reformulação da educação do país e, conseqüentemente, de seu desenvolvimento, apontaria não mais no sentido do desenvolvimento de ações profiláticas, mas no sentido do progresso, cuja metáfora estava contida no funcionamento da máquina:

Nessa mutação não se deve subestimar o papel do investimento imaginário na máquina como metáfora do progresso. No novo discurso que se articula como otimismo pedagógico, *eficiência* é o topos que articula os enunciados em que a *máquina* é a metáfora que condensa as aspirações de progresso social e modelo regulador de um novo *ethos*. Nesse registro, os saberes pedagógicos deixam-se impregnar pelos novos ritmos da sociedade da técnica e do maquinismo. Esse *otimismo pedagógico* conta com o poder disciplinarizador das novas exigências postas nos novos ritmos que a técnica e a máquina imprimem à sociedade (Ibidem, p. 64 – grifos da autora).

Carvalho chama atenção para uma aparente contradição presente na obra do educador baiano, na qual “a crítica acirrada dos processos de transplante cultural convive com a defesa de proposições americanicistas que, no limite, advogam também

modalidades de transplantação de práticas, instituições e valores de uma cultura estrangeira” (Op. cit., p. 58). Tal inferência, contudo, pode ser redutora – continua a ensaísta – se considerado o americanismo de Anísio Teixeira como simples processo de transplante de tradições e instituições, por meio do qual o modelo cultural europeu, então referência para o sistema educacional e prática do ensino no Brasil, seria substituído pelo modelo proveniente dos Estados Unidos.

Ao refletir sobre qual seria a “irreduzível diferença” que marca o americanismo de Anísio Teixeira, a autora busca resposta à seguinte questão: “Teria o *americanismo* de Anísio deslocado o modo dominante de conceber a educação e a causa educacional nas décadas de 1920 e 1930?” (Ibidem, p. 67 – grifos da autora). Assim, recorrendo às ideias expostas no livro *Aspectos Americanos de Educação*, de autoria de Anísio Teixeira, a autora afirma:

É com essa crítica à *noção de educação como o ajustamento estático a um ambiente fixo* que o americanismo de Anísio fratura a zona de consenso em que se movia a campanha cívico-educacional da ABE nos anos 20. A recusa em pensar o processo educativo como movimento para um alvo ou finalidade fixa singulariza a posição de Anísio Teixeira no âmbito das modalidades por meio das quais a sua geração se mobilizou para *pensar o Brasil*, refletindo sobre a identidade da cultura brasileira. No programa dos *entusiastas da educação*, a educação era obra de moldagem de um povo amorfo e doente que urgia regenerar; era intervenção profilática no *organismo nacional*. Para o jovem Anísio leitor de Dewey, a *reforma da sociedade pela reforma do homem* assume outra configuração. Nela, a metáfora sanitária deixa de dar conta da política, pois na apropriação que faz do conceito de educação progressiva não há lugar para a representação de um país doente passível de ser proposto como alvo fixo, como objeto passivo de estratégias de intervenção regeneradora. Concebendo a educação como “processo de contínua transformação, reconstrução e reajustamento do homem ao seu ambiente social móvel e progressivo” o *americanismo* de Anísio incide, assim, sobre os fundamentos do programa abraçado pelos *entusiastas da educação*.

[...]

Assim, marcar a irreduzível diferença do americanismo de Anísio é evidenciar como os seus fundamentos discrepam do molde autoritário que conformou o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” e como, nele, um novo desenho da escola e da sociedade se esboçou, projetando-se como arquitetura de um futuro possível, mas não realizado (Ibidem, p. 68-69 – grifos da autora).

De acordo com Anísio Teixeira, o Brasil permaneceu como um país dual – por força do papel conservador de um sistema escolar dualista, configurado em dois sistemas independentes e estanques, um para atender a elite, o outro, o povo – até a Revolução de 1930, responsável pela integração política do Brasil, e a Constituição de 1946, responsável pela implantação do sufrágio universal, pela unificação do sistema de

educação e pela universalização do ensino como um direito público: “A realidade era o país dual, repartido entre elite e povo, aquela com os seus fundamentos patriarcais aluídos, mas ainda dominante, e o povo, estagnado e submetido” (TEIXEIRA, 2009, p. 59).

Consoante Anísio Teixeira, a Constituição de 1946 viabilizou a formulação legal da identidade de direitos para todos os cidadãos: igualdade perante a lei e igualdade de oportunidades oferecidas pela nação, representada pelo direito à educação e pela continuidade do sistema escolar, desde os seus níveis mais básicos até o acesso à universidade. O processo de integração nacional possibilitado representou, em sua opinião, o início de dissolução do dualismo de classes, a integração de todos os segmentos de classes na vida pública e o reconhecimento, pelo Estado de Direito, da cidadania de todos os brasileiros. No desenvolvimento deste processo político, Anísio Teixeira reconhece como tendo ocorrido, finalmente, a *constituição do Brasil*. Constituição que é – acreditava o educador – mais um processo histórico que supõe a interação consciente dos grupos sociais entre si e destes com as instituições do Estado, que a mera formalidade legal:

A integração política da nação, acompanhada de um processo mais profundo de integração econômica, só depois de 1930 começa a dar ao Brasil a sua *constituição* verdadeira, com a participação crescente, nas suas formas de poder e de ação, das diferentes classes sociais. A constituição de uma nação não é a sua *lei constitucional* – entre nós, sempre algo de artificial, de outorgado e, sob certos pontos de vista, até de fútil –, mas as verdadeiras, no sentido de reais, relações entre os diferentes grupos sociais no organismo nacional e entre os grupos e o poder (Ibidem, p. 60 – grifos do autor).

Para Anísio Teixeira, este processo político que resultou na *constituição real* do Brasil, resultado da coesão ou integração nacional enquanto superação do modelo de estruturação da sociedade brasileira baseada no dualismo de classe, corresponde à manifestação do nacionalismo: “A manifestação consciente deste processo integrativo é o chamado nacionalismo que, sob tal aspecto, constitui aqui o mesmo fenômeno que acompanha no século XIX o desenvolvimento político de todas as nações hoje consideradas desenvolvidas” (Ibidem, p. 61).

De acordo com Jaci M. F. de Menezes, o debate sobre os rumos da nação – influenciado, no ambiente interno, pelo clima cultural e político marcado pelo sentimento nacionalista posterior à Revolução de 1930 e, no ambiente externo, pela

disputa ideológica internacional entre a democracia liberal, o socialismo e o nazifascismo, ocorrido no período entre as duas grandes guerras mundiais – favoreceu a polarização de ideias entre os educadores vinculados à ABE. No campo pedagógico, a disputa fora polarizada, por um lado, pelas ideias da corrente progressista (à qual vinculou-se Anísio Teixeira), contidas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, “cuja pregação básica é a consideração da educação – pública, gratuita, universal e laica – como direito de todos e dever do Estado” (2000, p. 144), e, do outro, pela defesa da manutenção do ensino religioso e das escolas confessionais, defesa sustentada pelos tradicionalistas com o apoio da Igreja Católica.

No campo político, o embate havia se configurado entre a suposição de “conceito de Estado prestador de serviços básicos e uma ampliação da visão dos direitos do cidadão para além da simples liberdade de ir e vir”, em um pólo, e a defesa da “livre empresa e da redução do papel do Estado na sociedade”, no outro pólo, à qual se soma “uma visão de ordem social que privilegiaria as ‘elites’, negando a possibilidade da igualdade e da plena cidadania para todos e reafirmando os valores tradicionais da nação e das famílias brasileiras” (Ibidem, p. 144).

#### *b. As Décadas de 1950 e 1960: a Ideologia Desenvolvimentista*

O contexto político-econômico do pós-guerra permitiu a retomada do debate acerca das questões nacionais, dentre as quais a consolidação da democracia, os projetos de desenvolvimento industrial e a reforma do sistema de educação e dos métodos de ensino, em vista de torná-los instrumentais para a formação do homem e da sociedade democráticos. Neste sentido, o período que vai de 1950 a 1960 oferece um pano de fundo temático que permite a aproximação das ideias educacionais de Anísio Teixeira e de Paulo Freire (FONSECA, 2011), particularmente, daquelas elaboradas sob a influência do ideário desenvolvimentista difundido pelos cientistas sociais vinculados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB).

Segundo Fonseca, o debate acerca do desenvolvimento industrial aparece como pano de fundo no qual, influenciados pelas ideias oriundas do escolanovismo e pela produção dos intelectuais isebianos, Anísio Teixeira e Paulo Freire, cada um a seu modo, procuravam entender a industrialização como um processo de salto civilizatório do homem, observando que tal avanço não se reduzia apenas ao campo material, pois seus efeitos marcavam profundamente a consciência das pessoas. Deste modo, ambos buscaram esclarecer os meios de superação das forças contrárias à democratização da sociedade brasileira e observaram que a educação escolar estava opondo obstáculos ao desenvolvimento socioeconômico da nação.

Consoante Mendonça (2006), transformações socioeconômicas e políticas ocorridas nos países latinoamericanos, dentre eles o Brasil, nos anos de 1950, ensejaram mobilizações em torno do ideário desenvolvimentista, com a finalidade de debater a aceleração e a consolidação do processo de desenvolvimento econômico e social no continente. No Brasil, foram retomadas, neste período, questões direcionadas às políticas de autonomia nacional e de industrialização, analisadas desde os anos de 1930. O processo de industrialização por que passava o Brasil desde a década de 1930 e, especialmente, na década de 1950, tornou mensurável à imensa maioria da população a noção de progresso como sinônimo de *nova civilização material*.

O ideário desenvolvimentista pode ser compreendido, por um lado, enquanto ideologia do desenvolvimento. E, por outro, genericamente, como uma política voltada a orientar a implantação de um modelo específico de desenvolvimento. Em sua acepção mais ampla, concebido como

[...] estratégia política utilizada na condução de um determinado modelo econômico para o país, o desenvolvimentismo enfatizava a “defesa da industrialização como passo estratégico para uma política de autonomia econômica e como requisito indispensável para a soberania nacional. Ainda nessa linha, defendia a nacionalização do processo econômico e a inclusão das massas urbanas na coalização política” (SANTOS, 1978, p. 40 apud MENDONÇA, op. cit., p. 97).

Mendonça destaca o papel do ISEB enquanto agente de elaboração e difusão da ideologia do desenvolvimento no Brasil. De acordo com a autora, a lógica atuante na produção teórica dos isebianos postulava a formulação de uma ideologia que possibilitasse a elaboração de um planejamento global que viabilizasse a eficácia na

aplicação das políticas de desenvolvimento em vista das transformações e do efetivo desenvolvimento do país. A importância da ideologia desenvolvimentista estaria em sua condição de propiciar um crescimento econômico qualitativo, com ampla abrangência de todos os elementos do país e em consonância com as aspirações nacionais, de modo a superar a continuidade de um crescimento meramente quantitativo, que, historicamente, estaria associado às origens das desigualdades regionais do país.

De acordo com Mendonça, os intelectuais vinculados ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos<sup>22</sup> (INEP) e ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros<sup>23</sup> (ISEB) forneceram bases semelhantes para a análise das causas do atraso do país e para a sua superação. Análises que

[...] serviram de base para a elaboração de um planejamento político, econômico e educacional que objetivava a construção do moderno Estado brasileiro, nos anos em estudo [1950 a 1960, a autora se refere ao período de abrangência de sua pesquisa]. Ambos os grupos estavam interessados na reconstrução da nação por meio da criação de determinados mecanismos que propiciariam a autonomia nacional e a fermentação de uma nova atmosfera cultural no país (Op. cit., p. 111).

As décadas que antecederam ao golpe militar de 1964 caracterizaram a sociedade brasileira, consoante Paulo Freire, como uma sociedade em fase de trânsito, ou seja, uma sociedade na qual se experimenta a passagem de uma época<sup>24</sup> para outra; quando podem ser percebidas “as fortes contradições que se aprofundam com o choque

---

<sup>22</sup> “O Inep foi criado, por lei, no dia 13 de janeiro de 1937, sendo chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. No ano seguinte, o órgão iniciou seus trabalhos de fato, com a publicação do Decreto-Lei nº 580, regulamentando a organização e a estrutura da instituição e modificando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos” (FONTE: <<http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>>, acesso em 15/05/2014). Atualmente, o INEP recebe a denominação de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – homenagem post mortem a um de seus diretores mais ilustres.

<sup>23</sup> “O ISEB foi criado pelo Decreto nº 37.608, de 14 de julho de 1955, como órgão do Ministério da Educação e Cultura. O grupo de intelectuais que o criou tinha como objetivos o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, cujos dados e categorias seriam aplicados à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira e deveriam permitir o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional. O ISEB foi um dos centros mais importantes de elaboração teórica de um projeto que ficou conhecido como ‘nacional-desenvolvimentista’. [...] Os militares que depuseram o presidente João Goulart em 31 de março de 1964 decretaram a extinção do ISEB pouco depois, em 13 de abril”. (FONTE: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/ISEB>>, acesso em 15/05/2014).

<sup>24</sup> De acordo com Paulo Freire (1977, p. 44), uma época é marcada pelo conjunto de temas e suas tarefas correlatas. Uma época “se realiza à proporção em que seus temas são captados e suas tarefas resolvidas. E se supera na medida em que temas e tarefas já não correspondem a novos anseios emergentes, que exigem, inclusive, uma visão nova dos velhos temas. Uma época histórica representa, assim, uma série de aspirações, de anseios, de valores, em busca de plenificação”. Confira também FREIRE, 1978, p. 109.

entre valores emergentes, em busca de afirmação e de plenificação, e valores de *ontem*, em busca de preservação” (FREIRE, 1977, p. 46 – grifo do autor).

E ressalta que *todo* trânsito é mudança, mas *nem toda* mudança é trânsito. A mudança estaria, assim, associada a transformações sociais que ocorrem no interior de uma unidade de tempo histórico, sem, contudo, provocar profundas alterações. Daí a fase de trânsito caracterizar-se como um tempo no qual as mudanças efetivadas na ordem social sejam, qualitativamente, distintas das simples mudanças decorrentes das interações ordinárias dos homens em sociedade. O trânsito, por outro lado, implica a procura de novos temas e novas tarefas:

Quando, porém, estes temas iniciam o seu esvaziamento e começam a perder significação e novos temas emergem, é sinal de que a sociedade começa a passagem para outra época. Nestas fases, repita-se, mais do que nunca, se faz indispensável a integração do homem. Sua capacidade de apreender o mistério das mudanças, sem o que será delas um simples brinquete (Ibidem, p. 46).

A fase de trânsito tem início quando a antiga sociedade fechada, iniciada com o processo de nossa colonização, sofre os primeiros impactos das transformações da infraestrutura do país e “racha”. A abolição da escravatura marca o início da rachadura desta sociedade fechada:

Esta sociedade rachou-se. A rachadura decorreu da ruptura nas forças que mantinham a “sociedade fechada” em equilíbrio. As alterações econômicas, mais fortes neste século, e que começaram incipientemente no século passado, com os primeiros surtos de industrialização, foram os principais fatores da rachadura da nossa sociedade. Se ainda não éramos uma sociedade aberta, já não éramos, contudo, uma sociedade totalmente fechada. Parecia-nos sermos uma sociedade abrindo-se, com preponderância de abertura nos centros urbanos e de fechamento nos rurais, correndo o risco, pelos possíveis recuos no trânsito, como o atual golpe de Estado, de um retorno catastrófico ao fechamento (ibidem, p. 49).

Encontramos, em Sérgio Buarque de Holanda, quando este reflete acerca de nossa “revolução lenta”, ideias que antecipam, em meados da década de 1930, o conceito de “fase de trânsito” com o qual Paulo Freire trabalha na década de 1960:

A forma visível dessa revolução não será, talvez, a das convulsões catastróficas, que procuram transformar de um mortal golpe, e segundo preceitos de antemão formulados, os valores longamente estabelecidos. É possível que algumas das suas fases culminantes já tenham sido ultrapassadas, sem que possamos avaliar desde já sua importância transcendente. Estaríamos vivendo assim entre dois mundos: um definitivamente morto e outro que luta por vir à luz (HOLANDA, 2013, p. 180).

De acordo com Holanda (op. cit., p. 171), “existe um elo secreto estabelecendo entre esses dois acontecimentos [abolição e república] e numerosos outros uma revolução lenta, mas segura e concertada, a única que, rigorosamente, temos experimentado em toda a nossa vida nacional”. Sua acepção de revolução lenta – isto é, enquanto um conjunto de acontecimentos que têm imposto transformações à sociedade brasileira através de um processo demorado, mas constante – revela-se bastante próxima do amplo e diversificado leque de transformações a que Paulo Freire se refere por meio das noções de “sociedade fechada” e “rachadura”. Consoante Holanda,

A grande revolução brasileira não é um fato que se registrasse em um instante preciso; é antes um processo demorado e que vem durando pelo menos há três quartos de século. Seus pontos culminantes associam-se com acidentes diversos de um mesmo sistema orográfico. Se em capítulo anterior se tentou fixar a data de 1888 como o momento talvez mais decisivo de todo o nosso desenvolvimento nacional, é que a partir dessa data tinham cessado de funcionar alguns dos freios tradicionais contra o advento de um novo estado de coisas, que só então se faz inevitável. Apenas nesse sentido é que a Abolição representa, em realidade, o marco mais visível entre duas épocas (Ibidem, p. 171-172).

Atento às novas *condições faseológicas* da atualidade brasileira, isto é, as décadas de 1950 e 1960, Paulo Freire desperta atenção para o fato de que ainda se insista, no Brasil, em processo de industrialização e democratização, em uma educação verbal e palavrosa; tipo de educação que se constitui em obstáculo para o seu desenvolvimento. Daí a urgência da revisão do agir educativo e da escola no sentido de que possam responder à necessidade de preparação técnica e científica do homem e, desta forma, torná-lo apto para participar, ativamente, do desenvolvimento econômico e da democratização do país.

Paulo Freire revela estar convencido de que o homem brasileiro precisa adquirir a consciência de sua responsabilidade social e política; viver essa responsabilidade através da experiência de participação; conquistar mais e mais ingerência na administração da escola, do sindicato, da empresa, das associações e sociedades do bairro e da comunidade rural:

Assim, não há dúvida, iria o homem brasileiro aprendendo democracia mais rapidamente. Assim é que conseguiríamos introjetar no homem brasileiro o sentido de nosso desenvolvimento econômico, fazendo-o, dessa forma, participante desse processo e não apenas espectador dele. Problema em que lucidamente vêm insistindo, de modo geral, os professores do Instituto

Superior de Estudos Brasileiro (Iseb), nem sempre bem compreendidos na sua “ideologia do desenvolvimento” (FREIRE., 2001, p. 15).

Medita-se, ainda, no que representa para países subdesenvolvidos como o Brasil, mas em processo de desenvolvimento, a inserção do povo no esforço da recuperação econômica de suas comunidades. E não só econômica, mas política e social. O que representa a criação e a amplitude de uma consciência popular do desenvolvimento. O sentido da responsabilidade social do homem. O que não poderão fazer comunidades assim *ideologizadas* no esforço de sua recuperação (Ibidem, p. 21 – grifo do autor).

Sob a influência da ideologia desenvolvimentista, portanto, Paulo Freire concebe a educação adequada a este *clima cultural novo* por que passa o Brasil como portadora de dupla instrumentalidade<sup>25</sup>: do preparo técnico, que situasse o homem na sua época e o tornasse apto a interferir no processo de desenvolvimento do país; e da formação de disposições mentais, que permitissem a sua adesão crítica ao processo de democratização em curso:

Salientamos a necessidade inadiável que tem o nosso processo educativo de estabelecer relações de organicidade com esta atualidade para que, só assim, possa assumir a posição de instrumentalidade, naqueles dois planos referidos: o da preparação técnica de nosso homem, com o que se inserirá aptamente no desenvolvimento econômico do país; o da criação de disposições mentais democráticas, críticas e permeáveis, com que se situará legitimamente no crescente surto de democratização cultural e política, uma das mais importantes manifestações do nosso “hoje” (Ibidem, p. 59).

A identificação do agir educativo com o contexto da sociedade, sua fase histórica, faz-lhe autêntico; sua autenticidade torna-o instrumental. O caráter instrumental da educação, por meio do qual o agir educativo mostra-se adequado ao contexto histórico, supõe a integração da educação e da escola à realidade do país, de maneira que as soluções aplicadas não lhe sejam superpostas. Neste sentido, à noção de educação integrada à realidade corresponde a de educação autêntica, ou seja, uma educação que, buscando a apropriação do *ser nacional*, propicie o desenvolvimento da consciência crítica. Desta forma, o discurso proferido por Paulo Freire transita do âmbito do debate sobre o processo de desenvolvimento econômico, político e cultural do país, influenciado pelo ideário do desenvolvimentismo, para a esfera ideológica das concepções nacionalistas: “O nacionalismo verdadeiro é exatamente a corporificação

---

<sup>25</sup> Esta concepção de dupla instrumentalidade da educação também pode ser encontrada na teoria educacional de Anísio Teixeira.

desta posição de autenticidade nacional, ou melhor, de procura desta autenticidade” (Ibidem, p. 55-56).

Neste sentido, o nacionalismo exige a abdicação das *vistas quase estrangeiras* com que se tem observado a realidade brasileira, o atraso do país e pensado suas soluções. Antes do ISEB, afirma Paulo Freire, o Brasil era pensado de um ponto de vista não-brasileiro, como indica esta longa citação:

Dois empenhos, da mais alta importância, da educação universitária e pós-universitária, merecem referência especial. O do Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB – e o da Universidade de Brasília. Ambos frustrados pelo Golpe Militar. Compreender o seu papel implica em apreender o significado desta realidade: o ISEB foi um momento do despertar da consciência nacional, que se prolonga à Universidade de Brasília.

Até o ISEB, a consciência dos intelectuais brasileiros ou da grande maioria daqueles que pensavam e escreviam dentro do Brasil tinha como ponto de referência tanto para o seu pensar como para a própria avaliação do seu pensar a realidade do Brasil como um objeto do pensar europeu e depois norte-americano. Pensar o Brasil, de modo geral, era pensar sobre o Brasil, de um ponto de vista não brasileiro. Julgava-se o desenvolvimento cultural do Brasil segundo critérios e perspectivas nos quais o País era necessariamente um elemento estrangeiro. É evidente que este era fundamentalmente um modo de pensar alienado. Daí a impossibilidade de um engajamento resultante deste pensar. O intelectual sofria de uma nostalgia. Vivia mais uma realidade imaginária, que ele não podia transformar. Dando as costas a seu próprio mundo, enojado dele, sofria por não ser o Brasil idêntico ao mundo imaginário em que vivia. Por não ser o Brasil a Europa ou os Estados Unidos. Na verdade, introjetando a visão europeia sobre o Brasil, como País atrasado, negava o Brasil e buscava refúgio e segurança na erudição sem o Brasil verdadeiro e, quanto mais queria ser um homem de cultura, menos queria ser brasileiro. O ISEB, que refletia o clima de desalienação característico da fase de trânsito, era a negação desta negação, exercida em nome da necessidade de pensar o Brasil como realidade própria, como problema principal, como projeto. Pensar o Brasil como sujeito era assumir a realidade do Brasil como efetivamente era. Era identificar-se com o Brasil como Brasil (Id., 1977, p. 98).

Claramente influenciado pelas ideias dos intelectuais isebianos, Paulo Freire acredita que o desenvolvimento econômico brasileiro tornou-se um *imperativo existencial* para a nação e para a sobrevivência de nossa democracia, daí poder afirmar que o quietismo e o mutismo do brasileiro começaram a ser abalados com as primeiras alterações de nossa infraestrutura, com o crescimento da economia do país:

Na verdade, tem sido a industrialização que vem pondo o homem brasileiro em posição participante no nosso acontecer político. Isto é, posição que implica uma atitude ativa do povo em oposição àquela outra que o fazia simples espectador dos fatos a cujo desenrolar apenas comparecia, mas de que não participava. Daí uma das mais fortes conexões de nossa democracia em aprendizagem, na fase atual da vida brasileira, vir se fazendo com o processo de nosso desenvolvimento econômico. Não há democracia sem povo

participante, paradoxo em que pretende nos conservar o reacionarismo. Não há povo, no sentido legítimo, sem mercado interno. Sem estradas. Sem trabalho em condições de boa produtividade. Sem desenvolvimento harmonioso das estruturas econômicas. Daí, também, a promoção do país de ser semicolonial, alienada ainda em várias manifestações de sua vida, em ser nacional, autêntico, estar intimamente ligada ao desenvolvimento econômico. E indispensavelmente ligada a uma posição nacionalista (Id.Ibidem, p. 29).

## **2.2. A Representação da Identidade Nacional no Pensamento Educacional de Anísio Teixeira e de Paulo Freire**

A dimensão emancipatória intrínseca ao pensamento educacional de Anísio Teixeira e de Paulo Freire pode ser percebida quando captado, neste ideário, o seu caráter político-educacional – que pode se manifestar como um plano de ação direcionado à emancipação do indivíduo e à democratização da administração do sistema educacional, particularmente as instituições de ensino (Anísio Teixeira) e como ação educativa comprometida com a realização da vocação ontológica e histórica do homem, sua humanização, ou seja, a permanente luta por libertá-lo da relação opressor-oprimido (Paulo Freire) – engajado com os esforços de diversos segmentos intelectuais e políticos comprometidos com a democratização e a modernização do Brasil, nação portadora de um desenvolvimento contraditório, com modernos centros urbanos, nos quais ocorre intenso progresso industrial, portadores de um franco crescimento, marcados por dinamismo na renovação cultural e pela flexibilidade na mentalidade e nos costumes, em oposição à predominância de vastas áreas rurais portadoras de recrudescente pobreza, rigidez na mentalidade e conservação de costumes.

Anísio Teixeira e Paulo Freire buscaram, no processo histórico de formação cultural e política do Brasil, respostas que explicassem os problemas educacionais de sua época, bem como o imobilismo da sociedade brasileira manifesto, para o primeiro, no *dualismo da sociedade brasileira* – na existência de classes de lazer e classes para o trabalho; na promoção de uma educação para o uso da mente e outra para o uso das mãos; uma nação real e uma nação de ficção – e, para o segundo, no *quietismo e no mutismo do homem brasileiro*, resultantes de fatores culturais e econômicos associados à formação do povo brasileiro, a quem faltou experiências participativas e o diálogo,

aprendendo a obedecer e a esperar proteção dos grandes senhores proprietários de terras.

Em obra recente, Sérgio César Fonseca (2011) investiga o alcance da influência da teoria educacional de Anísio Teixeira sobre a elaboração da teoria educacional de Paulo Freire. De acordo com o autor, temas como *democracia*, o homem como *produtor do conhecimento* e a *educação escolar* são convergentes na obra dos dois educadores – tomadas no período de 1959 a 1969 – e possibilitam a investigação de tal influência. Para Fonseca, Anísio Teixeira e Paulo Freire, à procura de resposta à questão acerca de por que, no Brasil, não vingou a democracia como forma de vida, interrogaram o passado brasileiro à procura das raízes de sua inexperiência democrática: o primeiro teria identificado, como causa, a formação de uma sociedade imobilista, estruturada sobre o dualismo de classes. O segundo teria se debruçado sobre a compreensão da antinomia fundamental da sociedade brasileira, ou seja, o confronto entre legados arcaicos de um passado autoritário e as transformações forjadas por um tempo de industrialização e desenvolvimento – permanências X rupturas.

Nesta interrogação do passado, constatam-se aproximações temáticas e de enfoques interpretativos a respeito da formação histórica brasileira: a negação de certas heranças do passado colonial (domínio dos latifúndios, aversão ao trabalho manual); o autoritarismo das relações humanas (organização da família patriarcal, autoridade dos senhores dos grandes domínios); a identificação do caráter semifeudal da economia e da sociedade coloniais; a crítica à alienação da educação em vista das demandas da vida prática; a crítica ao centralismo e autoritarismo da organização escolar brasileira. A grosso modo, portanto, a sociedade brasileira surge, à observação de ambos os educadores, como uma sociedade imobilista, portadora de contradição intrínseca à sua estrutura, herdada de seu processo de colonização.

Refletindo acerca do processo pelo qual Anísio Teixeira construiu a sua noção de identidade nacional, Marcos Cezar de Freitas (2000) traça as linhas de influência sofridas nos “encontros” teóricos do educador com o pensamento de outros intelectuais dedicados a decifrar o Brasil. De acordo com Freitas, Anísio Teixeira elabora a sua noção de identidade nacional a partir da análise do caráter não-moderno do país. O dualismo que marca a estrutura da organização social é indicativo da permanência do

caráter duplo da aventura colonizadora herdada e perpetuada nas instituições brasileiras.

De acordo com Freitas,

Anísio Teixeira instala-se numa margem historiográfica que está do lado oposto à margem onde habita a tradição proveniente de Francisco Adolfo Varnhagen, a qual transmuda-se e magnifica-se na obra de Gilberto Freyre. As águas que, ao mesmo tempo, separam e unem as duas margens correspondem ao leito percorrido pela cultura brasileira, no qual ora se toma a tradição rural como exemplo de um passado de conquistas e domínio sobre o meio físico, ora como pecado a ser expiado.

Os que coabitaram a mesma margem de Anísio Teixeira ficaram sempre com a hipótese de que o passado português deveria ser superado (Op. cit., p. 42).

Situado em um marco referencial – continua Freitas – oposto ao de Gilberto Freyre, que julgou heroica a colonização portuguesa, elogiou a síntese cultural resultante e exaltou a continuidade com a tradição portuguesa, Anísio Teixeira compartilha da mesma perspectiva crítica de Capistrano de Abreu, Sérgio Buarque de Holanda e de Florestan Fernandes, que apontaram a permanência de vícios no legado português de nossa colonização: falso individualismo, inclinação à mentalidade privatista, tendência à imutabilidade temporal, efeito degenerativo da escravidão para a desvalorização do trabalho e estímulo à atitude privatista na relação com o poder público:

Em Anísio Teixeira, um diagnóstico bastante assemelhado toma “por específico” de nossa constituição a herança da Contra-Reforma. Parados no tempo, sob a mentalidade rural tradicional, as dificuldades de racionalização e construção de uma identidade nacional mais autêntica e menos artificial decorriam da quantidade de “transplantações” inoportunas ocorridas em nossa história (Ibidem, p. 45).

O “desterrado na própria terra”; a transplantação acrítica de ideias e instituições; a perene marca da escravidão; um privatismo acentuado na gestão da “coisa pública”; a cultura urdida nos marcos da Contra-Reforma são imagens/leituras da história do Brasil, que habitam um mesmo topos intelectual, que percorrem uma mesma via historiográfica e que revelam encontros (metafóricos) entre leitores e leituras do/sobre Brasil (Ibidem, p. 50).

Do capítulo *Democracia e educação no Brasil*, localizado na primeira parte do livro *Educação é um Direito*, de autoria de Anísio Teixeira, emerge a noção de um Brasil que se constituiu a partir do conflito entre o velho e o novo – entre a ordem medieval, representada pela mentalidade, pelos costumes e pelas instituições portuguesas, forjadas na cultura da Contra-Reforma, e o novo mundo brasileiro, representado pela cultura, pela mentalidade e pelos costumes do indígena brasileiro.

Este conflito daria origem à estrutura dualista da sociedade brasileira e de suas instituições. Deste conflito entre o velho e o novo resultou a inevitável separação entre as instituições europeias e o contexto brasileiro, entre os campos espiritual e material. Desta separação, restou para o espiritual a “aparência de aceitação”, para o meio brasileiro a marca de um “desabrido sentimento de licença, desordem e rebeldia” (TEIXEIRA, 2009, p. 59), que conferiu à nação em formação, a marca de um país em *estado de dissolução*, cujos primeiros séculos de história podem ser contados pela luta das autoridades, eclesiásticas e seculares, para impor ordem ao caos social:

A religião se fazia simulação, e o espírito de liberdade, inconseqüência e confusão. O País nascia em estado de dissolução. A luta dos padres e dos governos para dar ordem e espinha dorsal à nova estrutura social é a história dos primeiros séculos (Ibidem, p. 59).

A nova civilização que emerge em terras brasileiras é portadora de um espírito de liberdade proveniente – desconfia Anísio Teixeira – provavelmente da imensidão geográfica, a que esteve abandonado o homem. “No Brasil deve ter sido o espaço geográfico o grande construtor do espírito de liberdade e de tolerância. Ideias, instituições, costumes, raças, tudo caía no desmesurado brasileiro e se esgarçava, se diluía, se misturava em suas imensas extensões” (ibidem, p. 58). Desta sensação de liberdade irrefletida, passou o brasileiro a experimentar uma nova ordem, na qual o país foi dividido em duas estruturas sociais: de um lado a elite, do outro, o povo. Dualismo social que perdurou até as primeiras décadas do século XX.

Em *A crise educacional brasileira*<sup>26</sup>, ao descrever o modo como ocorreu a implantação do sistema educacional no Brasil e analisar a natureza de sua crise, Anísio Teixeira associa a origem da crise da educação brasileira ao processo civilizatório da nação. Para sustentar sua tese, o educador baiano formula um panorama histórico do desenvolvimento da educação e da escola na Europa e no Brasil, desde o modelo de educação tradicional, voltado para a formação intelectual e humanista dos representantes das classes abastadas, até as transformações decorrentes dos influxos da industrialização sobre a educação do homem comum, culminando na unificação do

---

<sup>26</sup> Palestra pronunciada por Anísio Teixeira no curso de Administração da Fundação Getúlio Vargas, e, posteriormente, publicada como parte integrante do livro *A Educação e a Crise Brasileira*, de 1956.

sistema escolar oferecido pela escola pública. Interessa-nos capturar, nesta reconstrução histórica, os elementos indicativos do processo de formação do país.

O Brasil aparece, para Anísio Teixeira, como uma nação de personalidade dupla, uma oficial e outra real, posto que o “nosso esforço de civilização constituiu um esforço de transplantação, para o nosso meio, das tradições e instituições europeias, entre as quais as tradições e instituições escolares” (Id., 2005, p. 88-89). Este *defeito original* se manifesta na “tendência de suprir as deficiências da realidade por uma declaração legal de equivalência ou validade dos seus resultados” (Ibidem, p. 89). Esta marca acompanha a nação desde o período do Brasil colônia, com a sua velha prática de transformar a realidade através de declaração oficial, expediente pelo qual atenderia à necessidade de reconhecimento por equiparação com a matriz cultural.

As ideias de transplantação cultural e duplicidade nacional foram retomadas no artigo “Duplicidade da aventura colonizadora na América Latina e sua repercussão nas instituições escolares”<sup>27</sup> e acrescidas de outras como colonização predatória, anacronismo cultural e inautenticidade congênita. Aqui a colonização da América Latina é descrita como uma “aventura impregnada de duplicidade” (“jesuítas e bandeirantes; ‘fé e império’, religião e ouro”) e anacronismo (em face da renovação social e religiosa por que passava a Europa sob a Reforma); como uma “obra destruidora e predatória”, embora não confessada (Id., 2011, p. 297-298). Resultou desta aventura, um continente dividido em dois hemisférios com padrões distintos de desenvolvimento:

[...] parte do Hemisfério Norte definitivamente conquistada e organicamente integrada em duas nações, de origem anglo-saxônia, nascidas com a Reforma, a liderarem, nessa parte do Planeta, a revolução democrática e a revolução científica, e, abaixo do Rio Grande, a América Latina a bracejar por se encontrar a si mesma (Ibidem, p. 298).

Baseado nas ideias de Viana Moog, Anísio Teixeira contrasta o “sentido orgânico” inerente ao processo de colonização anglo-saxônica dos Estados Unidos com o “sentido predatório” da colonização ibérica. E enfatiza a ausência de propósitos civilizatórios para o novo continente:

---

<sup>27</sup> Publicado, originalmente, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, abr./jun., de 1962, integrou, posteriormente, a segunda parte (Educação e Sociedade) de seu livro *Educação no Brasil*.

Nem o espanhol nem o português que aqui aportaram traziam propósitos de criar, deste lado do Atlântico um mundo novo. Encontraram um mundo novo, que planejaram explorar, saquear e, assim enriquecidos, voltar à Europa. [...] O mundo novo dos americanos ia ser criado. O mundo novo dos espanhóis e portugueses iria ser saqueado (Ibidem, p. 299).

Anísio Teixeira faz referência ao “sentimento de mazombismo” – ainda citando Viana Moog – como causa originária de nossa inautenticidade congênita, além de associá-lo ao nosso defeito de querer suprir as deficiências humanas e sociais do Brasil através de atos declaratórios e revalidações legais:

[...] Os “brasileiros” eram “europeus” nostálgicos, transviados nestas paragens tropicais. E, como sucede em tais casos, nem eram aceitos pelos europeus, como europeus, nem pelos brasileiros mestiços, ou seja, os primeiros brasileiros autênticos, como brasileiros. Esse tipo cultural, dúbio, ambivalente, nem peixe nem carne, acabou por criar nestas terras novas da América algo de congenitamente inautêntico, de congenitamente caduco, na cultura americana (Ibidem, p. 300).

O emprego da noção de aventura com a finalidade de caracterizar a empresa colonizadora portuguesa no Brasil mantém-se próxima da interpretação encontrada no clássico *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda. Nesta obra, o autor analisa, dentre outros aspectos, os traços culturais e antropológicos das nações ibéricas que poderiam ter influenciado no processo de formação da nação brasileira. Neste sentido, a conquista e colonização das Américas, e do Brasil em particular, teriam sido obras de aventureiros, cujo gosto da aventura teria influenciado, decisivamente, a nossa vida nacional, deixando-nos, como legado, sua ética caracterizada pela instabilidade dos projetos, pelos propósitos ambiciosos e pela busca por recompensa imediata (Ibidem, p. 44-45).

A mesma aproximação pode ser constatada quando Anísio Teixeira desenvolve as noções de transplantação cultural e de sentimento de estrangeiro, este nutrido pelos primeiros “portugueses” nascidos no Brasil. Para Sérgio Buarque de Holanda,

A tentativa de implantação da cultura europeia em extenso território, dotado de condições naturais, se não adversas, largamente estranhas à sua tradição milenar, é, nas origens da sociedade brasileira, o fato dominante e mais rico em consequências. Trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas ideias, e timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorável e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra (Ibidem, p. 31).

Quanto à índole do brasileiro, pouco propenso à organização solidária, Anísio Teixeira, aponta a influência de nossa formação ibérica. Segundo o educador, do processo de colonização sul-americana não poderia ter resultado a noção de indivíduo. Da noção de autogoverno, restou-nos o modelo de família patriarcal. Imerso neste ambiente cultural, favorável ao desenvolvimento do poder arbitrário, faltou, ao brasileiro comum, as condições para que desenvolvesse a sua responsabilidade, restando-lhe a obediência, a dependência e a passividade: “A sociedade brasileira funda-se assim na família patriarcal, na escravidão e no latifúndio, cujos característicos são a imobilidade, a limitação de oportunidades e a supremacia da ordem privada” (TEIXEIRA, 2011, p. 325).

Em sua crítica ao modelo dualista de educação vigente no país, através da qual Anísio Teixeira denunciou a permanência de uma situação que reproduz, em pleno século XX, a formação de um quadro político (uma elite governante) não integrado com a contextura de nação, emerge, desta leitura dos fatos, uma grave descrição dos fatores sociológicos, históricos e culturais que teriam concorrido, na opinião de Anísio Teixeira, para a “verdadeira formação do brasileiro”<sup>28</sup>:

Essa dualidade entre o sistema educacional e a Nação continuava, assim, após o regime colonial, marcando a organização do Estado ou do poder político com os mesmos característicos do anterior poder político estrangeiro. O fenômeno mais profundo da situação brasileira é este de um povo submetido a um governo, primeiro estrangeiro e depois nacional, que atua como um quadro político exterior, que não se integrava na contextura íntima da sociedade. Esta, a despeito desde governo, se sentia livre para guardar, devido à distância e ao grande espaço geográfico em que se movia, as estruturas elementares e antigas, ou sejam, a da família patriarcal e a do latifúndio da propriedade territorial, estas sim realmente baseadas em costumes e hábitos arraigados que as formas de governo não chegaram a atingir. Estas eram as estruturas de base e de verdadeira formação do brasileiro. Ambas eram autoritárias e facilitavam o aparecimento das oligarquias, que, de fato, governavam o País e se entendiam com a elite de cúpula oficialmente governante. Como só esta cúpula era a que recebia educação formal, educar era o processo pelo qual se saía da sociedade geral e comum e se ingressava na sociedade especial de privilégios e de comando exterior da Nação (Ibidem, p. 331-332).

Da leitura de *Educação e Atualidade Brasileira* e *Educação como Prática da Liberdade*, depreende-se que, também para Paulo Freire, consoante sua análise

---

<sup>28</sup> Note-se a semelhança apresentada entre a perspectiva histórica através da qual Anísio Teixeira interpreta o processo de formação da sociedade brasileira e de seu povo – elaborada no capítulo “A Educação e a Sociedade Brasileira”, do livro *Educação no Brasil* – e a análise desenvolvida por Paulo Freire nos livros *Educação e Atualidade Brasileira* e *Educação como Prática da Liberdade*.

desenvolvida, o evento da colonização portuguesa desempenhou um papel relevante na formação do *ethos* nacional. O educador pernambucano ressalta a influência do caráter exploratório de nossa colonização, realizada com o único propósito comercial, em detrimento da intenção de se criar, por estas terras, uma civilização. Movidos, unicamente, pela intenção de explorar comercialmente a nova colônia, teria faltado a seus exploradores a intenção de povoar a nova terra, integrando-se a esta.

Posteriormente, uma nova política de ocupação da colônia portuguesa possibilitou o seu efetivo povoamento por meio da criação de sesmarias, imensas extensões de terras doadas a homens dotados de poderes econômico, militar e político, com a finalidade de assegurar os direitos da Coroa portuguesa sobre as terras brasileiras através da implantação de povoados e da exploração das riquezas locais. Este novo empreendimento colonial submeteu o homem local ao poder senhorial do grande proprietário. O homem do povo que cresceu no interior das grandes propriedades precisou buscar a proteção do senhor todo-poderoso proprietário. Noutras palavras, o modelo de colonização exploratória do Brasil, de acordo com Paulo Freire, fornece as primeiras “condições culturológicas” que deram origem e nutriram, no brasileiro, “o gosto, a um tempo de mandonismo e de dependência, de ‘protecionismo’, que sempre floresce entre nós em plena fase de transição” (FREIRE, 1977, p. 69).

A atitude de obediência e a dependência de proteção do trabalhador em relação ao proprietário das terras, somada à nefasta experiência de escravidão, no período em que o trabalho do negro africano tornado escravo exerceu o papel de principal força produtiva da economia açucareira, favoreceu o desenvolvimento da índole privatista que caracteriza a atitude do homem brasileiro, pouco afeito a comportamentos participativos no espaço público:

Dentro da estrutura econômica do grande domínio, com o trabalho escravo, não teria sido possível um tipo de relações humanas que pudesse criar disposições mentais flexíveis capazes de levar o homem a formas de solidariedade que não fossem as exclusivamente privadas. Nunca, porém, as de solidariedade política (Ibidem, p. 73).

Como consequência do emprego do braço escravo e da desmesura do latifúndio, restou-nos a ausência de organização para o trabalho em cooperação. Nenhuma experiência de solidariedade política pôde florescer devido às condições culturais e políticas de nosso processo colonial. Ao contrário, nestas circunstâncias,

apenas foi possível se desenvolver uma forma paradoxal de “solidariedade privada”, isto é, o mutirão<sup>29</sup> (Id., 2001, p. 75). Neste, o ato solidário é movido mais pelo sentimento, pela necessidade de socorrer um parente, amigo ou vizinho, que pelo “alvo material do trabalho”. Daí a dificuldade em poder relacionar o mutirão à “tendência para a cooperação disciplinada e constante” (HOLANDA, op. cit., p. 60).

Faltou-nos em nossa formação histórico-cultural, conclui Paulo Freire, as condições necessárias ao surgimento de um comportamento participante; faltou-nos experiência de autogoverno (FREIRE, 1977; Id., 2001):

Não será exagero falar-se de um centro de gravitação de nossa vida privada e pública, situado no poder externo, na autoridade externa. Do senhor das terras. Das representações do poder político. Dos fiscais da Coroa, no Brasil Colônia. Dos representantes do Poder Central, no Brasil Império. O que estas circunstâncias propiciavam ao povo era a introdução desta autoridade externa, dominadora: a criação de uma consciência hospedeira da opressão e não uma consciência livre e criadora, indispensável aos regimes autenticamente democráticos (Id., 1977, p. 71).

O declínio da influência da propriedade rural e a ascensão dos centros urbanos, três séculos mais tarde, favoreceu a elevação do prestígio de ocupações eminentemente urbanas, como a atividade política, a burocracia e as profissões liberais, que passam a ser reclamadas pelos indivíduos de maior influência na sociedade colonial, ou seja, os antigos donos de engenhos. Deste modo, transplanta-se para os novos centros urbanos o antigo ethos rural. A mentalidade de senhores de escravos transplantada para o ambiente urbano recobriu de decoro aristocrático o exercício das profissões, dos serviços públicos e de governo.

A influência desta mentalidade sobre a nova sociedade urbana em formação determinou a proeminência da inteligência – mais como ornamento e prenda que instrumento de conhecimento e ação – sobre o espírito prático: “o trabalho mental, que não suja as mãos e não fatiga o corpo, pode constituir, com efeito, ocupação em todos os sentidos digna de antigos senhores de escravos e dos seus herdeiros” (HOLANDA, 2013, p. 83). Desta maneira, as classes dominantes da sociedade urbana brasileira assumiriam o aspecto de uma “aristocracia do espírito”, posto que

---

<sup>29</sup> O mutirão – prática inspirada na cultura indígena e fundamentada “na expectativa de auxílio recíproco, tanto quanto na excitação proporcionada pelas ceias, as danças, os descantes e os desafios que acompanham obrigatoriamente tais serviços” – teria sido a experiência mais próxima a que chegamos de cooperação (HOLANDA, 2013, p. 60).

Numa sociedade como a nossa, em que certas virtudes senhoriais ainda merecem largo crédito, as qualidades do espírito substituem, não raro, os títulos honoríficos, e alguns dos seus distintivos materiais, como o anel de grau e a carta de bacharel, podem equivaler a autênticos brasões de nobreza (Ibidem, p. 83).

Por fim, pode-se apresentar a seguinte síntese do pensamento comum de Anísio Teixeira e de Paulo Freire acerca do processo civilizatório brasileiro. Este teria se constituído a partir do conflito entre a mentalidade, os costumes e as instituições portuguesas (forjadas na cultura da Contra-Reforma) e o novo mundo conquistado, sua cultura, sua mentalidade e seus costumes. Ressalte-se o fato de que a Europa ibérica que aportou na América Latina se encontrava já em situação de anacronismo em face da Europa renascentista. A colonização brasileira, tida como uma aventura marcada pela duplicidade em seus propósitos – o oficial e o real – teria originado o dualismo característico de nossa sociedade. O predominante caráter de exploração comercial de nossa colonização, em detrimento da intenção de povoamento e integração com a nova terra, marcaria, posteriormente, o nosso povoamento tardio com a implantação de uma sociedade dividida entre a casta de poderosos senhores de terra e o povo, constituído de autóctones e mestiços, alijados do direito à participação política e à propriedade de terras.

### **3. Modernidade e Sociedade Brasileira**

Interessa-nos, neste capítulo, investigar o caráter emancipatório das ideias educacionais de Anísio Teixeira e de Paulo Freire. Neste intento, buscar-se-á, em princípio, apresentar uma visão panorâmica do surgimento e desenvolvimento da modernidade – suas origens, os fundamentos conceituais e alguns aspectos daquilo que se convencionou chamar de a crise da modernidade – e expor os fundamentos conceituais do Iluminismo – com o auxílio da síntese didática de Rouanet (1993), que apresenta o programa iluminista a partir de três linhas gerais, quais sejam universalismo, personalismo ou individualismo e emancipação.

Em seguida, serão apresentados os principais elementos que compõem o referencial de modernidade presente no pensamento político-educacional de Anísio Teixeira e de Paulo Freire. Deste modo, espera-se poder evidenciar, a partir do amplo e diversificado campo temático da modernidade, o caráter emancipatório na obra dos dois educadores.

#### **3.1. Modernidade: Origens, Fundamentos Conceituais e Aspectos de sua Crise.**

As origens da modernidade podem ser situadas – a partir de uma perspectiva conceitual *lato sensu*, que abarque, inclusive, o período histórico conhecido por Renascimento cultural – entre os séculos XVI e XVII, a partir da observação de profundas transformações ocorridas, nas diferentes sociedades europeias, no campo da filosofia, das ciências, da política, da produção, das artes. No século XVIII, o Século das Luzes, a modernidade alcança o período áureo em seu desenvolvimento, quando o conjunto das principais realizações humanas nos campos da ciência, da política e da

economia, dinamizadas pelas novas ideias da filosofia iluminista, configura-se no paradigmático movimento de *Ilustração*, cujo espírito revolucionário e dinamizador – ideologicamente nomeado de *Iluminismo* – de todas as transformações ocorridas neste período, ultrapassa-o e se estende até o século XIX, alcançando novas plagas, inclusive nas Américas e, particularmente, no Brasil.

A modernidade, pensada em sua temporalidade, sucede a decadente sociedade feudal, e tem na Revolução Francesa o seu principal marco histórico. Tomada enquanto processo civilizatório, a modernidade opõe à cosmovisão metafísica e teocêntrica do feudalismo, que concebe o ordenamento do mundo (físico e social) como uma totalidade sagrada, fundamentada e regida por leis divinas, uma nova cultura antropocêntrica e secular (secularização) por meio de um processo de desencantamento do mundo, cuja meta seria a dissolução dos mitos e a substituição da imaginação pelo saber (ADORNO & HORKHEIMER, 2013, p. 5). Neste processo contínuo de secularização, a modernidade extrapola os limites da sociedade feudal e atinge representações da mentalidade tradicional de qualquer época e território geográfico.

Segundo Marshall Berman (1986), a modernidade, enquanto espaço vital, permite ao homem a experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros e das possibilidades e perigos da vida. Ao anular todas as fronteiras – geográficas e raciais, de classe e de nacionalidade e de religião e de ideologia –, une a espécie humana em uma *unidade paradoxal, unidade de desunidade*, despejando-a em um turbilhão de permanente desintegração e mudança, luta e contradição, ambiguidade e angústia. Em seu livro, Berman estuda a história da modernidade, dividindo-a em três fases: sua fase inicial (séculos XVI-XVIII); a fase iniciada com a Revolução Francesa; e sua fase atual, que se inicia com o século XX.

A primeira fase, que vai do século XVI até final do século XVIII, é o começo da experiência da vida moderna; as pessoas não têm clareza das mudanças que lhes atingem e procuram por um vocabulário adequado com o qual possam descrever tais mudanças; há “pouco ou nenhum senso de um público ou comunidade moderna, dentro da qual seus julgamentos e esperanças pudessem ser compartilhados” (Ibidem, p. 16). A segunda fase, iniciada com a Revolução Francesa, é marcada por uma sensação de simultaneidade, de se viver em dois mundos ao mesmo tempo:

Com a Revolução Francesa e suas reverberações, ganha vida, de maneira abrupta e dramática, um grande e moderno público. Esse público partilha o sentimento de viver em uma era revolucionária, uma era que desencadeia explosivas convulsões em todos os níveis de vida pessoal, social e política. Ao mesmo tempo, o público moderno do século XIX ainda se lembra do que é viver, material e espiritualmente, em um mundo que não chega a ser moderno por inteiro (Ibidem, p. 16).

Na terceira fase, o processo de modernização se expande e abarca, virtualmente, o mundo todo, em cuja expansão o público moderno

se multiplica em uma multidão de fragmentos, que falam linguagens incomensuravelmente confidenciais; a ideia de modernidade, concebida em inúmeros e fragmentários caminhos, perde muito de sua nitidez, ressonância e profundidade e perde sua capacidade de organizar e dar sentido à vida das pessoas. Em consequência disso, encontramos hoje em meio a uma era moderna que perdeu contato com as raízes de sua própria modernidade (Ibidem, p. 17).

Esta fase corresponde ao desenvolvimento do século XX, quando a modernidade teria perdido o contato com suas próprias raízes. Berman propõe, portanto, o retorno ao passado, ao dinâmico e dialético modernismo do século XIX, para recuperarmos o sentido de nossas próprias raízes modernas (Ibidem, p. 35).

A modernidade expressa uma tendência geral a submeter toda autoridade à razão, isto é, à capacidade humana de autodeterminar-se pelo recurso de seu próprio entendimento, sem a tutela de autoridade externa – maioridade (KANT). Nestes termos, subjaz o esforço de afirmação da liberdade do indivíduo frente às estruturas de pensamento e instituições das sociedades tradicionais. Neste embate, a modernidade é apresentada como *renascimento, esclarecimento, ilustração ou iluminismo*, expressões que intencionam afirmar o caráter positivo da nova cultura moderna ante o obscurantismo da sociedade em relação à qual deveria vir em substituição.

A sociedade moderna, produto de um longo processo de desenvolvimento, de revoluções no modo de produção e de troca, é a sociedade da classe burguesa, que desempenhou um papel revolucionário na história ao suplantando as relações feudais, patriarcais e idílicas; ao substituir os vínculos do homem feudal com seus superiores naturais pelos vínculos do interesse, do pagamento à vista, na relação entre os homens; ao substituir antigos valores religiosos, políticos e morais pelo cálculo egoísta, pelo valor de troca (MARX & ENGELS, 2002). A emergência da vida moderna ocasionou

rupturas profundas, em extensão e intensidade, com os tipos tradicionais de ordem social à medida que foram estabelecidas interconexões sociais de abrangência global e que alterou características de nossa existência cotidiana. As discontinuidades que separam as instituições sociais modernas das ordens sociais tradicionais podem ser percebidas através das transformações ocorridas no *ritmo* de mudança, ou seja, na rapidez com que ocorrem as transformações sociais; no *alvo* da mudança, isto é, as novas transformações sociais se estendem às novas áreas de influência alcançadas pela modernidade; e da *natureza intrínseca* das instituições modernas, visto que algumas destas instituições inexistem antes da emergência da modernidade (GIDDENS, 1991).

Rouanet compreende o Iluminismo como “uma tentativa de modernização, de transformação de sociedades arcaicas em sociedades regidas pela razão” (Op. cit., p. 5), de modo que “as estruturas sociais consideradas obsoletas deveriam ser atualizadas à luz de novos princípios da filosofia, da ciência, da moral tal como eram representadas naquela época” (Ibidem, p. 5).

Dada a dificuldade de definir o conteúdo do projeto de modernização iluminista, em decorrência de o Iluminismo se configurar como um movimento heterogêneo, o autor propõe uma síntese de seus elementos centrais em três linhas gerais. A primeira linha, o *universalismo*, pelo qual se dirige a todos os homens, resume uma concepção antropológica que oferece uma visão cosmopolita da natureza humana; não obstante a observação da realidade reiterasse a existência de diferenças, era possível afirmar a existência de uma natureza humana universal e postular a igualdade humana no plano biológico, a semelhança no aparelho passional e a invariabilidade da razão e de alguns princípios de moralidade, posto que se operava uma distinção entre o reino da natureza – composto de algumas regras morais imutáveis – e o reino dos costumes, no qual eram concebidas toda sorte de variações éticas, cognitivas, valorativas, etc.

De acordo com a segunda linha geral, o *personalismo ou individualismo*, os beneficiários deste programa eram pessoas concretas: “O indivíduo era o destinatário principal da visada da razão iluminista” (Ibidem, p. 7); aponta para a emergência do indivíduo diferenciado de seu coletivo indiferenciador, e, pela primeira vez, “o indivíduo se destaca deste plasma, deste magma indiferenciador do coletivo e se torna objeto de um olhar universalista” (Ibidem, p. 7-8). A terceira grande linha, a

*emancipação*, desdobra-se em três eixos: a emancipação do homem pela conquista da autonomia da razão ante a tutela da autoridade externa, de natureza religiosa ou de tradição, que ocorre no plano do pensamento; a emancipação do homem por meio da defesa dos direitos humanos e individuais contra a tirania dos déspotas, que ocorre no plano político; e a emancipação do homem através da superação do reino da escassez e da necessidade, que ocorre no plano econômico.

Não obstante a conquista da autodeterminação do indivíduo pelos recursos próprios de sua racionalidade, o conflito entre autonomia e heteronomia acompanha todo o desenvolvimento da moralidade moderna: a busca da autonomia do indivíduo e o anúncio da heteronomia da administração racional. As soluções para este conflito foram buscadas na forma de universalismos e fundamentações políticas e filosóficas (BAUMAN, 2011).

Nossa experiência da modernidade é ambivalente. Por um lado, oferece-nos amplas oportunidades de existência segura e gratificante ocasionadas pelo desenvolvimento das instituições sociais modernas. Por outro, ameaça-nos com o seu lado sombrio: potencial destrutivo de larga escala das forças de produção em relação ao meio ambiente, a possibilidade de totalitarismos contida nos parâmetros da modernidade e a industrialização da guerra (GIDDENS, op. cit., p. 12-15). Paradoxos e contradições, desintegração e ambiguidade (BERMANN, op. cit.), ruptura nos paradigmas do real, ambivalência moral e crise de autoridade – conflito autonomia-heteronomia, do qual resulta a perda da responsabilidade e impessoalidade do indivíduo sobre suas escolhas e seus atos (BAUMAN, op. cit.) – são ocasionados pela emergência da modernidade.

O caráter emancipatório do projeto da modernidade remete à fé na racionalidade e no progresso. Trata-se de um progresso imanente à história (tempo secular) em lugar da esperança na salvação futura (tempo sagrado) em outro mundo, o que converte o progresso no novo *telos* da história. Com a substituição da noção de salvação pela concepção de emancipação, “a atitude contemplativa e passiva cede lugar à atividade racional que avança pelo mundo físico e social, na busca de novas formas de entendimento e de organização” (GOERGEN, 2005, p. 16-17). A modernidade teria adquirido “*status* messiânico que gera a visão de um futuro glorioso no qual se esgota

todo o sentido do passado” (Ibidem, p. 14). A virada epistemológica ocorrida – substituição do conhecimento especulativo pelo conhecimento que buscava compreender e transformar a natureza e o social – representou a mudança paradigmática responsável pela secularização das expectativas emancipatórias. A noção de conhecimento científico como paradigma de conhecimento claro e seguro substitui o equilíbrio entre as dimensões científica, ética e estética, ainda presente no pensamento medieval. Assim, este conhecimento claro e seguro, proveniente da racionalidade científica, associado à dimensão de utilidade, se reveste de poder (Ibidem, p. 13-18).

O poder subjacente a esta racionalidade possui uma estrutura senhorial, como um saber que deve imperar sobre a natureza que desencantou. Em estreita relação com a sua essência (técnica), a ciência moderna opera com vistas a resultados utilizáveis e não ao conhecimento especulativo: “o que importa não é aquela satisfação que, para os homens, se chama ‘verdade’, mas a ‘*operation*’, o procedimento eficaz” (ADORNO & HORKHEIMER, op. cit., p. 5 – grifo dos autores). Neste contexto, poder e conhecimento são sinônimos, pois “o que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens.” (Ibidem, p. 5). O caráter utilitário do conhecimento associado à escolha dos meios técnicos mais adequados para alcançar fins determinados possibilita a articulação entre racionalidade e eficiência empírica, o que assegura a hegemonia da racionalidade técnica, imposta como paradigma de racionalidade científica: “a essência do novo saber que perfaz a superioridade do homem está na técnica [...] O que importa não é o conhecimento em si, mas o conhecimento com seu atributo tornado essencial: sua utilidade” (GOERGEN, op. cit., p. 20-21).

Na modernidade, a subjetividade manifesta-se como a única fonte de todo o sentido, evoluindo para uma racionalidade instrumental dominadora. A promessa emancipatória e libertadora da modernidade é contrariada incessantemente pela degradação da natureza, da vida e da cultura humanas. A razão emancipadora converteu-se em instrumento de poder e dominação. A razão mostra-se hoje uma ilusão, como uma racionalidade perversa. Por trás da pretensão de esclarecimento e liberdade, característica de uma civilização da razão, emerge uma experiência de perda de sentido decorrente de uma razão técnica, instrumental, que ameaça a natureza e a própria vida

humana (OLIVEIRA, 1993, p. 68; GOERGEN, op. cit., p. 20 e 23). Adorno & Horkheimer expressam, de maneira eloquente, a constatação da perversão da razão:

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal (ADORNO & HORKHEIMER, op. cit., p. 5).

Para Fontes, de acordo com a perspectiva dos representantes da Escola de Frankfurt, a crise da modernidade resulta da ausência de autocrítica, devido a que, por não ter desenvolvido a sua reflexividade, não aceitou submeter-se à crítica de seus próprios princípios e valores. Na ausência deste movimento interno de autocrítica, e uma vez que tais princípios e valores não tenham se efetivado, senão parcialmente em sua realização histórica, transformaram-se “em nova espécie de mitologia, em face da realidade de um mundo administrado e de um capitalismo regido pela razão instrumental” (FONTES, 2008, p. 65).

Na sociedade moderna, o avanço técnico-científico proporcionou a elevação da produtividade econômica, que, por sua vez, tornou possível o desenvolvimento social, com o acesso a melhores condições de vida, e tornou maior a superioridade de especialistas que exercem o controle sobre o restante da população. Os poderes econômicos, em expansão, anulam o indivíduo e ampliam o domínio da sociedade sobre a natureza. O indivíduo esvai-se diante de equipamentos que, mais e mais, vêm em seu auxílio. Quanto maior o nível de consumo, tanto maiores a impotência e a dirigibilidade das massas (ADORNO & HORKHEIMER, op. cit., p. 3).

No século XX, o projeto normativo de modernidade teria se encarnado historicamente, de acordo com Rouanet, através de duas formas de organização social, como *liberal-capitalismo* e como *socialismo real*. O projeto original, todavia, teria sido deturpado: o ideal de universalismo tomou a forma de, por um lado, mercado mundial e, por outro, de internacionalismo proletário; o ideal de individualismo transformou-se no ideal do trabalhador “livre” – ou seja, liberado de suas coletividades de origem, sem vínculos com a sua terra, sua cultura e seu clã, vulnerável para ser explorado pelo mercado ou pelo paternalismo estatal; e, por fim, o ideal de emancipação transmuda-se:

- No plano do pensamento: em ideal de eficácia (a partir do qual se critica as concepções tradicionais e religiosas que possam interferir e obstaculizar o acúmulo de riquezas) ou em crítica à ideologia (no sentido marxista);
- No plano político: em democracia ritualizada ou na substituição da participação popular por um Estado autoritário e um Partido único; e
- No plano econômico: em liberdade de ação para os agentes econômicos atuarem sem intervenções estatais ou colapso na produção e distribuição de riqueza material, bens e serviços.

Rouanet aponta para formas de manifestações de um *contra-iluminismo*, que reage ao projeto iluminista considerado como um novo mito que aprisiona o homem (plano das ideias) ou pela valorização da comunidade, pela reimersão no coletivo e pela busca das raízes, pátria, nação (plano das atitudes). No Brasil, o contra-iluminismo prático tem emergido, em sua visão, na forma de tendência nacionalista, na busca das raízes ou afinidades tribais (recentramento) e como reencantamento do mundo. Rouanet propõe o retorno ao iluminismo, com seu impulso universalista, sua razão dialética e sua crítica à religião.

Qual o futuro da razão? Negá-la, em sua pretensão de universalidade, como fonte de sentido, possibilidade de conhecimento e ordenação da convivência humana em sociedade? Ou, a partir de sua própria tradição, criticá-la enquanto falha na sua realização histórica e buscar construir um novo paradigma de racionalidade? Parte significativa da dificuldade em compreender o debate sobre razão e racionalidade se ancora no fato de que razão/racionalidade foi identificada com uma experiência histórica particular de racionalidade: a racionalidade científica. A hegemonia política e ideológica deste paradigma gerou resistências a toda crítica à racionalidade instrumental, como se fosse uma crítica à própria modernidade (aqui vislumbrada em seu espírito emancipatório). Daí o impasse resultante: apesar da crítica da dominação, exploração e ameaça da vida exercidas pela ciência moderna – especialmente a partir de seus efeitos sobre a vida da população que habita a periferia do mundo desenvolvido –, resultante desta face perversa da racionalidade moderna, compreendida como um “desvio”, como reverter esta tendência destrutiva, dominadora e recuperar seu espírito emancipatório e libertador?

### **3.2. Emancipar o Homem e a Nação: a Modernidade de Anísio Teixeira e de Paulo Freire.**

Faz-se importante destacar a primazia da filosofia moderna e da ciência experimental na perspectiva hermenêutica pela qual Anísio Teixeira pensa o sentido de civilização moderna no Brasil. Desta forma, sua dinâmica analítica impulsiona o seu pensamento em um movimento dialógico permanente entre a experiência civilizatória da humanidade e os desafios contemporâneos lançados ao homem brasileiro; entre os processos de transformação por que passa a grande sociedade e a necessidade de reinvenção da nação brasileira.

Quanto a Paulo Freire, seu compromisso com os princípios democráticos – no âmbito da atividade educativa como, também, no âmbito das relações interpessoais e da administração das instituições públicas –, mais a sua declarada fé no homem enquanto criador de cultura e modificador de seu mundo, consagra-o como um pensador moderno, ainda que não priorize, como fez Anísio Teixeira, a pesquisa acerca do processo de desenvolvimento da ciência moderna, nem sobre os aspectos civilizatórios da aplicação dos novos conhecimentos científicos e do método experimental para o surgimento da sociedade industrial. Sua reflexão, ao contrário, desenvolve-se mais centrada na pessoa, enquanto sujeito – “educador-educando” e “educando-educador” – de um processo educativo através do qual, desafiado pela “dramaticidade da hora atual”, estando em relação com os outros homens e com o seu mundo, apreende-o, modifica-o e, reflexivamente, modifica a si próprio.

Em vista da apreensão do caráter emancipatório – conceitual e prático – do projeto político-educacional de ambos os educadores, seguiremos duas perspectivas analíticas. A primeira, já desenvolvida no item anterior, é oferecida por Paulo Sérgio Rouanet (Op. cit.) ao refletir sobre as linhas gerais a partir das quais se configura o programa do Iluminismo. A segunda, indicada pelo próprio Anísio Teixeira, quando, ao analisar a evolução do nosso processo civilizatório, não obstante sua marca de impulsiva mudança e permanente reconstrução, aponta a existência de “certas grandes tendências, mais ou menos fixas, que marcam as linhas gerais por onde a nossa evolução se está processando” (TEIXEIRA, 2007, p. 40). São elas: o método

experimental, o industrialismo<sup>30</sup> e a democracia. A análise destas três grandes tendências, conforme realizada por Anísio Teixeira, será cotejada com as ideias de Paulo Freire.

#### *a. O Método Experimental*

Tendo a ciência moderna, revelado o caráter mutável e dinâmico do universo, desde então, a noção de mobilidade tornou-se paradigmática da visão do homem sobre si e sobre o seu mundo. Influenciado pelas ideias de William Kilpatrick, Anísio Teixeira percebe a nova civilização como aquela que se encontra em mudança permanente porque “esteada na experimentação científica, e, como tal, animada de um permanente impulso de movimento e contínua reconstrução” (Ibidem, p. 40). A civilização que se funda e se ergue impulsionada por um espírito de mudança, de revisão, de reconstrução se vincula à noção de progresso, daí o seu caráter progressivo. Daí o caráter progressivo<sup>31</sup> da educação voltada à formação do homem moderno, o homem da nova civilização.

Esta compreensão da mudança como paradigma é fundamental para a percepção da relação de integração que se dá entre as três tendências que marcam as linhas gerais do desenvolvimento de nossa civilização.

Anísio Teixeira estabelece o debate epistemológico acerca da fundamentação do conhecimento verdadeiro por meio do confronto entre ciência e tradição, neste caso, precisamente, contra o conhecimento fundamentado na religião. Embora o método científico não tenha substituído, afirma, “o velho dogmatismo das ‘verdades eternas’”

---

<sup>30</sup> Optamos por manter a expressão *industrialismo*, originalmente empregada por Anísio Teixeira (2007, p. 42-43) por compreendermos que, ao apontá-la enquanto uma das tendências da evolução de nosso processo civilizatório, enfatiza não o processo de expansão da infraestrutura industrial (industrialização), mas o processo histórico, social e cultural de desenvolvimento da hegemonia do modo de produção industrial (seus instrumentos, técnicas e processos produtivos) na economia.

<sup>31</sup> Consoante Anísio Teixeira (2007, p. 26), a educação progressiva é “uma educação em mudança permanente, em permanente reconstrução, buscando incessantemente reajustar-se ao meio dinâmico da vida moderna, pelo desenvolvimento interno de suas próprias forças melhor analisadas, bem como pela tendência de acompanhar a vida, em todas as suas manifestações”.

(Ibidem, p. 40), logrou êxito ao estabelecer, desde então, o caráter transitório de toda verdade. Recorrendo, todavia, a uma linguagem metaforicamente carregada de significado religioso, Anísio Teixeira segue com o seu propósito iluminista de desencantamento cultural, por meio do qual anuncia uma *nova fé esclarecida* e uma *nova atitude espiritual* do homem moderno.

Ainda que a verdade relativa ao conhecimento científico possa e deva ser revisada – por um novo achado, uma nova prova experimental – e, por isso, suas conclusões sejam falíveis, “o ato de fé do homem moderno esclarecido não repousa nas conclusões da ciência, repousa no método científico, que lhe está dando um senso novo de segurança e de responsabilidade” (Ibidem, p. 40). Assim, de maneira eloquente, Anísio Teixeira expressa a tendência moderna a substituir a esperança escatológica pela eficácia do progresso imanente (GOERGEN, op. cit.): “É essa a nova atitude espiritual: a ciência tornou possível o bem do homem nesta terra e nós temos a responsabilidade de realizá-lo pela revisão completa da velha ordem tradicional do ‘vale de lágrimas’” (TEIXEIRA, 2007, p. 42).

O método experimental conferiu um novo senso de segurança e responsabilidade diante da vida em lugar da “velha atitude de submissão, de medo e de desconfiança na natureza humana” (Ibidem, p. 40). Este novo sentimento de segurança do homem moderno, por meio do qual este se reconhece como o construtor de uma nova civilização do progresso, possui sua origem no método experimental. Seu novo senso de responsabilidade decorre da consciência acerca de sua capacidade de transformar a realidade e, por isso, de seu dever de mudá-la. Posto já não haver uma autoridade externa a ditar a ordem do mundo, “o homem moderno sabe que pode mudar as coisas e sabe que *deve* mudá-las. O homem antigo podia ser um irresponsável” (Ibidem, p. 41 – grifo do autor).

Ainda que o critério da experimentação tenha contribuído para a unificação entre os saberes prático ou empírico e o racional ou especulativo, a permanência de novas formas de dualismo resulta da dificuldade de mudança na própria mentalidade humana. Através do saber prático, o homem conseguiu a sua adaptação prática à vida. Através da teologia e da filosofia, saberes racionais, o homem buscou a sua integração pessoal em um estado de segurança e certeza. A vida espiritual, da maneira como a entenderam os

gregos, em oposição à vida de ação e trabalho, mantem-se como expressão superior da busca da certeza e do absoluto, que, para os povos primitivos, ocorre na prática religiosa com o seu mundo sobrenatural; para os filósofos gregos, na Razão, enquanto mundo ideal, livre de contingências. Em sua busca contínua por segurança, não sendo possível alcançá-la no mundo real, os homens a procuraram, mediante processos mentais, em uma “realidade anterior e superior à realidade do mundo, considerando-a o só e único objeto digno do conhecimento” (Id., 2006, p. 131). Para Anísio Teixeira,

O método da razão, apesar de tão harmonioso e tão original, não se destinava, portanto, a emancipar a humanidade do equívoco fundamental de sua existência, isto é, o equívoco de buscar a certeza e a segurança fora da realidade contingente ou do universo. Pelo contrário, era uma confirmação das velhas crenças da humanidade e a formulação intelectual do seu sonho de segurança e certeza fora do mundo, não já em algum céu, mas numa Realidade superior e absoluta, a ser atingida pela mente e pelo saber (Ibidem, p. 132).

Se a sociedade contemporânea, alerta Anísio Teixeira, ainda guarda, por um lado, o risco de ver restabelecida a mentalidade dualista – em decorrência da manutenção da tendência de separar os meios (oferecidos pela ciência) dos fins (definidos pela filosofia e pela religião) ou no fato de estarem os cientistas e técnicos, responsáveis por definir os meios, assim como os antigos artesãos, subordinados aos legisladores e políticos, que, ao interpretarem a tradição, definem os fins (Ibidem, p. 62-63) –, por outro lado, com a afirmação da ciência como instrumento para o controle progressivo do universo e o surgimento da tecnologia científica, dá-se a integração real entre os saberes racional e empírico “em um só método, o científico” (Ibidem, p. 134).

A mudança de mentalidade do homem moderno, entretanto, levou-o a questionar toda ordem preestabelecida, seja ela religiosa ou tradicional, e a desapegar-se dos velhos sistemas autoritários do passado, não aceitando outra autoridade senão aquela proveniente de sua própria razão: “Nenhuma autoridade exterior é hoje aceita. As ideias e os fatos são examinados nos seus méritos e resolvidos de acordo com as luzes da razão de cada um” (Id., 2007, p. 44). Desta forma, o homem do século XX deverá integrar-se em seu mundo e buscar segurança e certeza, não na razão absoluta, como os gregos, nem em um mundo sobrenatural da teologia, mas nos controles científicos, que lhe permitirão controlar, efetivamente, o mundo social e moral (Id., 2006).

Esta nova ordem de coisas, esta nova organização social erigida sobre os fundamentos do novo saber humano, entretanto, preserva um sentido religioso, ainda que distinto daquele da antiga ordem da sociedade tradicional, e, segundo Anísio Teixeira, exige

um cidadão particularmente devotado aos seus ideais e seus métodos. [...] A nova sociedade não pode escapar a um sentido religioso, mas a sua religiosidade tem de ser fundada no novo saber humano e na nova fé democrática que a tem de inspirar (Id., 2009, p. 49).

Para Anísio Teixeira, a formação científica e tecnológica do homem moderno não o desumaniza. Deste modo, posiciona-se contrário à mentalidade daqueles que opunham, de maneira explícita ou subentendida, uma civilização espiritual, moral e humana à outra civilização material, científica e técnica, em nome de uma suposta ameaça “materialista” à humanidade. Esta mentalidade, desprovida de qualquer fundamento filosófico, observa Anísio Teixeira, revela-se inspirada “[...] em elementares revoltas contra a ciência e a técnica, e retornos sentimentais aos estudos literários e linguísticos que, em outros tempos, constituíam os chamados estudos humanísticos” (Id., 2006, p. 48). Sendo o ideal de trabalho a característica da sociedade moderna, a “espiritualidade” grega e medieval, fundada na contemplação e na negação do trabalho material, não poderia remediar a “materialidade” da sociedade moderna – conclui o educador (Ibidem, p. 53).

Ao discorrer sobre os modos de existência do homem, Paulo Freire caracteriza as ações deste através do emprego de termos próprios ao vocabulário da atividade científica. O reiterado emprego deste recurso linguístico em seu discurso pedagógico testemunha, por um lado, a favor da perspectiva modernizante que caracteriza a sua teoria educacional e, por outro, o modo como a atividade científica configura-se em paradigma da atividade de educação. Diferentemente do educador baiano, Paulo Freire não se detém na elaboração de um discurso epistemológico propriamente dito, isto é, não toma a ciência, enquanto forma especializada de conhecimento, e o seu método experimental como objetos em si de sua reflexão, ainda que não se abstenha de revisar uma teoria do conhecimento abstrata, fundada em uma falsa dicotomia objetividade-subjetividade, e de propor, em seu lugar, a busca do conhecimento autêntico, ou seja, o

conhecimento originado no diálogo da ação do homem com a sua realidade, sobre a sua circunstância, como unidade dialética ação-reflexão.

E, neste sentido, mais que refletir acerca da problemática da Filosofia das Ciências, Paulo Freire busca aprofundar a sua reflexão em direção de elaborar uma Teoria do Conhecimento que possibilite o diálogo entre as diferentes formas de conhecer, isto é, o conhecimento teórico-conceitual, do campo científico, e o conhecimento prático-existencial-corporal, aprendido e ensinado na cotidianidade das comunidades populares.

Neste sentido, o discurso epistemológico de Paulo Freire poderá ser apreendido como reflexão intrínseca à elaboração de sua reflexão sobre o homem, sobre a participação deste no processo de desenvolvimento econômico e sobre a sua pedagogia, propriamente dita. No tocante ao homem, enquanto ser que se põe em relação *com* o mundo, não estando apenas *no* mundo, afirma a sua capacidade de objetivá-lo e objetivar-se a si mesmo. Neste processo, por meio do qual alcança conhecimento objetivo do mundo e a consciência de si, o homem torna-se capaz de conhecer, de produzir conhecimento e de conhecer, reflexivamente, o seu próprio ato de conhecimento:

Ao nível humano, o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade. Como presenças no mundo, os seres humanos são corpos conscientes que o transformam, agindo e pensando, o que os permite conhecer ao nível reflexivo. Precisamente por causa disto podemos tomar nossa própria presença no mundo como objeto de nossa análise crítica. Daí que, voltando-nos sobre as experiências anteriores, possamos conhecer o conhecimento que nelas tivemos (FREIRE, 2010, p. 103).

A partir da perspectiva dialética, que caracteriza o seu pensamento crítico no âmbito da filosofia e da política, reitera o matiz científico subjacente ao modo de existir humano como unidade dialética consciência-mundo, fundamento da verdadeira práxis “que implica a unidade dialética entre subjetividade e objetividade, prática e teoria” (Ibidem, p. 79). Baseado no conceito de práxis, Paulo Freire refere-se à atuação do homem sobre a sua realidade como a um procedimento científico: o conhecimento da realidade necessário a sua transformação supõe uma investigação que possibilite conhecer cientificamente os fatos e as causas dos fatos. “Ao procurar conhecer cientificamente a realidade em que se dão os temas, não devemos submeter nosso

procedimento epistemológico à ‘nossa verdade’, mas buscar conhecer a *verdade* dos fatos” (Ibidem, p. 114 – grifo do autor).

A participação do povo em nosso desenvolvimento (em sua elaboração e ao inserir-se criticamente neste processo) criam novas disposições mentais no homem; é o início da abertura de sua consciência fechada, a que Paulo Freire se refere como a passagem da consciência de um estágio preponderantemente intransitivo para o estágio preponderantemente transitivo. A consciência transitiva figura, em princípio, como transitivo-ingênua, e, posteriormente, como transitivo-crítica. Ao definir a consciência transitivo-crítica, chama atenção como a terminologia empregada na descrição dos atributos deste estágio de consciência estabelece uma relação de analogia entre o perfil do homem cuja consciência alcançou o estágio de criticidade e o esperado perfil do homem de formação científica: *profundidade na interpretação dos problemas; substituição de explicações mágicas por princípios causais; tendência a testar e revisar os achados; esforço por evitar preconceitos na análise dos problemas de modo a que os fatos não sejam deformados ou distorcidos; não transfere responsabilidade; segurança argumentativa; gosto pelo debate; racionalidade; apreensão e receptividade a tudo o que é novo e inclinação à arguição* (Cf. Id. 2001, p. 34).

Não obstante o risco de a consciência transitivo-ingênua distorcer-se em consciência fanatizada – em decorrência, por um lado, de uma educação domesticadora, não crítica, e, por outro, do efeito da propaganda e dos meios de comunicação – Paulo Freire ressalta a importância de se buscar a superação do falso dilema entre humanismo e tecnologia<sup>32</sup>, em vista da preparação do homem para o indispensável desenvolvimento, fator de aceleração da rachadura da sociedade fechada e transitivação da consciência humana:

Daí a necessidade que sentíamos e sentimos de uma indispensável visão harmônica entre a posição verdadeiramente humanista, mais e mais necessária ao homem de uma sociedade em transição como a nossa, e a tecnológica. Harmonia que implicasse na superação do falso dilema humanismo-tecnologia e em que, quando da preparação de técnicos para atender ao nosso

---

<sup>32</sup> Também Anísio Teixeira (2006, p. 48) se posicionou contra este falso dilema: “A divisão que o nosso tema traz a debate é a divisão entre o ‘humano’ e o ‘científico’ e o ‘humano’ e o ‘técnico’, divisão e conflito que chegam a se manifestar, com tamanha intensidade, em certos meios ou certos grupos, a ponto de sugerirem soluções extremadas, que se inspiram menos em quaisquer filosofias, que em elementares revoltas contra a ciência e a técnica, e retornos sentimentais aos estudos literários e linguísticos que, em outros tempos, constituíam os chamados estudos humanísticos”.

desenvolvimento, sem o qual feneceremos, não fossem eles deixados, em sua formação, ingênua e acriticamente, postos diante de problemas outros, que não os de sua especialidade (Id., 1977, p. 97).

Paulo Freire toma a atividade científica como paradigma da educação crítica. Preste-se atenção à terminologia empregada pelo educador ao refletir sobre o tipo de educação voltada à promoção da consciência crítica. Neste sentido, a leitura atenta do texto a seguir oferece-nos uma significativa mostra de como o educador toma da atividade científica o modelo a ser seguido pelo agir educativo:

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a *visão totalizada do contexto* para, em seguida, *separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades* do contexto, através de cuja *visão voltariam com mais claridade à totalidade analisada* (Id., 1978, p. 113 – grifos nossos).

No texto citado, a argumentação do autor faz referência ao método analítico da ciência moderna tomado como paradigma para a investigação e produção de conhecimento rigoroso acerca da realidade a ser transformada pelo homem. Ao buscar apreender a realidade por meio de seus *pedaços* isoladamente, não se apercebe de suas interações, logo não se alcança o conhecimento da totalidade. Falta a indispensável “visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja *visão voltariam com mais claridade à totalidade analisada*” – falta uma educação que prepare o homem para os recursos da ciência.

Sendo tarefa da educação, elevar o grau de consciência dos brasileiros acerca dos problemas de seu tempo e de seu espaço, Paulo Freire denuncia o caráter *nocional e palavroso* da educação desenvolvida no Brasil, cuja sociedade já se encontrava em fase de trânsito, configurando-se como uma educação à qual faltam *organicidade* com os principais temas e tarefas de sua época e *integração* com as circunstâncias de seu meio. Inexistindo, enfim, experiência de diálogo dos homens entre si e destes com a realidade, a educação desenvolvida no Brasil tem sido uma educação que prescreve às classes dominadas a mentalidade da classe dominante. Por isso, ressalta a importância do caráter de cientificidade da educação quando afirma que nos falta

Uma educação que possibilite ao homem discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o coloque em diálogo constante com o outro. Que o predisponha a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia no sentido mais humano da expressão. Que o identifique com métodos e processos científicos (Id., 2001, p.38).

Ao ressaltar o aspecto de cientificidade indispensável à educação como promotora da consciência transitivo-crítica, pode-se observar a concordância da análise de Paulo Freire com aquela desenvolvida por Anísio Teixeira quanto ao papel desempenhado pela ciência para a mudança de mentalidade do homem moderno. Concordância também detectável em sua proposição de dupla instrumentalidade característica da educação em uma sociedade em processo de industrialização. Educação que, identificando o homem com os métodos e processos científicos, viabilize uma adequada capacitação tecnológica necessária a sua inserção no processo de desenvolvimento da sociedade e possibilite a abertura de sua mentalidade para captar os novos temas e novas tarefas próprias de uma sociedade em fase de transição.

Em outro trecho, influenciado pelas ideias de Anísio Teixeira, Paulo Freire propõe uma educação que propicie a produção de conhecimento através do estímulo à pesquisa e à problematização do mundo, em substituição ao modelo de educação *bancária*. Corroborando as ideias de Anísio Teixeira, Paulo Freire ecoa a sua crítica à negligência da escola brasileira em relação à formação científica dos aprendizes.

Protesta:

Nada, ou quase nada, que se desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos “achados” [...] estamos fazendo em nossa escola [...] (Ibidem, p. 88).

[...] Pouco, ou quase nada, no nosso processo educativo, que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras. Tudo, ou quase tudo vem nos levando, desgraçadamente, pelo contrário, à passividade, ao conhecimento memorizado apenas que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração do que queremos conhecer, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria (Ibidem, p. 89).

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (Id., 1978, p. 80).

## *b. O Industrialismo*

A segunda tendência, o industrialismo, representa a possibilidade de articulação e integração de todo o planeta. Seja em nível de exploração dos recursos em escala planetária, seja pelo estabelecimento de uma nova interdependência global, criada por novas facilidades no transporte e na comunicação. Tomado, portanto, a partir de uma escala mais ampla, o industrialismo possibilitou o desenvolvimento de um novo mundo integrado, mais rico e mais consciente da interdependência das outras localidades, nos campos da produção e da cultura. Por outro lado, observado a partir de uma escala reduzida, provocou profundas alterações na família, ao transferir, desta para a indústria ou à fábrica, algumas de suas antigas funções econômicas: a casa deixou de ser ambiente de trabalho e diversão e, em centros mais industrializados, o lar ficou reduzido a simples dormitório do operário (TEIXEIRA, 2007). O industrialismo, portanto, desintegrou pequenas unidades como o trabalho individual, o lar, a cidade e a nação:

O processo de industrialização afeta a sociedade em quase todos os seus elementos: muda o sistema familiar (da família chamada extensa ou colateral para a família nuclear ou conjugal); mudam as estruturas de classe (de rígidas para flexíveis, de fechadas para abertas) e mudam com elas as relações entre trabalhador e empresários; mudam valores religiosos e éticos em relação ao trabalho, à economia e à satisfação de desejos materiais; e em relação à inovação, à mudança e à utilização da tecnologia moderna; mudam os conceitos jurídicos e legais, a respeito das relações de trabalhador e empresário e muda o conceito de Estado-nação, cujo poder sobre os grupos divididos da sociedade tradicional anterior se faz muito mais forte, conseguindo muitas vezes certo grau de unificação política e social. O interesse nacional torna-se mais consciente na sociedade em vias de industrialização, e certa mobilização coletiva de esforços mais viável (Id., 2006, p. 238-239).

Para Anísio Teixeira (2007, p. 38), a aplicação da ciência à civilização humana “determinou que a nova ordem de coisas de estável e permanente passasse a dinâmica”. Por sua vez, essa nova ordem dinâmica determinou a visão de mundo do homem, que assimilou a noção de mudança, transformação e progresso como hábito. Por meio de uma *nova visão intelectual* – modo como o educador concebe o industrialismo, enquanto resultado da aplicação da ciência à vida – o homem busca ensaiar, à luz dos mesmos processos de julgamento e de experiência, uma nova ordem social e moral posto que, “se em ciência tudo se subordina à experiência, para, à sua luz, se resolver,

por que também não subordinar o mundo moral e social à mesma prova?” (Ibidem, p. 39).

No discurso de Anísio Teixeira, destaca Luiz Carlos Barreira (2000, p. 23), a indústria aparece como “categoria estruturante do pensamento e ordenadora da ação”:

A indústria – expressão da racionalidade, da ação inteligente e da ação tecnológica – representa, para Anísio Teixeira, a possibilidade concreta de adequação, através da educação, dos hábitos mentais e morais da sociedade brasileira às novas condições materiais.

A industrialização aparece, então, como sinônimo de desenvolvimento. Desenvolvimento concebido como anunciação do progresso e como condição de consolidação do mundo moderno (Ibidem, p. 33).

Em função da importância da noção de industrialização para o modo como Anísio Teixeira interpreta o processo civilizatório da modernidade, Barreira chama atenção para a concepção de história do educador baiano:

A leitura que Anísio faz da história se encontra fundada, portanto, em uma visão evolucionista do mundo, que se encontra na origem do positivismo. De acordo com essa visão, o progresso material teria trazido consigo uma série de mudanças que acabaram por penetrar todas as instituições sociais, particularmente a família e a comunidade, impondo à sociedade novos hábitos e costumes, o que passou a exigir dos homens em geral e de cada um em particular uma nova “atitude espiritual” diante dessas mudanças. Uma atitude consentânea com o “espírito da época”, em que “cada indivíduo conta como uma pessoa” (Ibidem, p. 33).

O desenvolvimento industrial do Brasil constitui-se, para Anísio Teixeira e Paulo Freire, fator desencadeador de processos de mudanças que ocorrem no plano da ordem material e no plano da ordem social e moral. Paulo Freire corrobora a tese de Anísio Teixeira acerca da importância da industrialização do país para a criação de novas disposições mentais no homem brasileiro, ao estimular a sua participação na elaboração de nosso desenvolvimento e sua inserção crítica neste processo. Para o educador pernambucano, o desenvolvimento econômico torna-se, portanto, um *imperativo existencial* para a nação e para a sobrevivência da democracia brasileira (FREIRE, 2001, p. 30), posto que o desenvolvimento da infraestrutura do país, proporcionado pela crescente industrialização da economia nacional, tem ampliado a participação do homem brasileiro e, desta forma, abalado a sua posição quietista e o seu mutismo, de simples espectador (Ibidem, p. 28).

O traço de ambiguidade, característico da modernidade, é captado, por Anísio Teixeira e Paulo Freire, como intrínseco ao processo de desenvolvimento da sociedade industrial. Ambos os educadores captaram a face ameaçadora do processo de industrialização à nossa civilização. Anísio Teixeira destaca a exigência de que o homem desfrute, na grande sociedade, de mais liberdade e que desenvolva sua inteligência e compreensão a fim de poder evitar o risco de uma interdependência mecânica e degradante em consequência da superespecialização do trabalho, tendência intrínseca à atividade da grande indústria. Paulo Freire ressalta a preocupação com uma educação que ofereça ao educando instrumentos com que possa resistir ao perigo da massificação (Id., 1977, p. 62-64), aos poderes de desenraizamento, típicos da civilização industrial à qual estamos vinculados. Um modelo de educação que possibilite o diálogo permanente entre os homens a fim de que possam debater criticamente esta problemática.

Bastante significativa, para indicar o alcance e profundidade da visão de Anísio Teixeira acerca do significado das transformações impostas pelo desenvolvimento da sociedade industrial em escala mundial, é a sua compreensão, ao final dos anos 1960, da já citada capacidade da indústria de articular e integrar a terra inteira, forjando, por meio de sua atuação, uma *enorme unidade planetária* que, ainda em esboço, “há de se refletir profundamente na mentalidade do homem moderno, que tem que pensar em termos muito mais largos do que o do seu esplêndido isolamento local ou nacional de outros tempos” (TEIXEIRA, 2007, p. 42-43). Anísio Teixeira antecipa, portanto, o debate, muito em voga a partir dos anos 1990, acerca do caráter globalizante da expansão do capitalismo internacional, que reconfigurou o debate sobre as fronteiras nacionais, a atuação das grandes multinacionais e a formação de áreas de livre comércio.

De acordo com Fontes, tomando por base o referencial crítico da Escola de Frankfurt, a produção intelectual de Anísio Teixeira, ao inspirar-se no projeto iluminista, revela idêntica postura de outros intelectuais que aderiram ao ideário iluminista sem, contudo, questionar-se acerca dos resultados do processo de desencantamento do mundo. Assim,

Ao inspirar-se, portanto, em valores e princípios abstratos tomados de empréstimo à filosofia oitocentista, Anísio nada mais fazia do que outros tantos intelectuais iluministas que, ao assumirem sua promessa de esclarecimento e desencantamento do mundo, deixaram sua crítica para outros, os acadêmicos

principalmente, que se encarregariam de refletir sobre o esgotamento da referida promessa, sua ausência de autocrítica e sua conversão a uma nova mitologia. Diferente destes, (os referidos frankfurtianos por exemplo), Anísio fazia sua a inspiração iluminista, ainda que retardatária, sem perguntar-se sobre o resultado do “desencantamento do mundo”, em sociedades ocidentais e modernas que já teriam exercitado o processo de secularização da vida. Não indagava se o alcance da igualdade, pelo esclarecimento, não teria se transformado em novo fetiche ou mitologia, como o fazem estes teóricos críticos (FONTES, op. cit., p. 167).

Esta crítica esboçada por Fontes dá margem à concepção de Anísio Teixeira como um intelectual que adere, assim como outros, ingenuamente à razão iluminista, sem cobrar-lhe autocrítica, ou seja, sem cobrar à razão iluminista que se submeta ao seu próprio critério de *desencantamento*. A posição de Anísio Teixeira, entretanto, parece-nos outra: por certo, uma crença inquebrantável no método experimental, uma confiança inabalável na capacidade humana de melhorar-se por meio da educação. No entanto, não obstante mantenha-se, inalteradamente, fiel às suas convicções, não escapa a sua sensibilidade de intelectual a percepção da crise por que passa a civilização industrial, bem como dos desvios que conduziram a racionalidade científica a desumanizar-se e, até mesmo, a ameaçar a sobrevivência da humanidade. Para Anísio Teixeira, todavia, a ameaça de aniquilação total da vida pela aplicação da ciência e da tecnologia resulta da não aplicação dos métodos e processos científicos ao campo humano, isto é, no social, na moral, no político, no econômico. A redução da ciência a ciência instrumental não lhe escapa à consciência. O desenvolvimento da ciência, entretanto, não lhe parece a causa desta distorção. Ao contrário, afirma-a como consequência da separação entre ciência e filosofia:

O avanço do conhecimento científico e os seus frutos, as tecnologias, de base científica, transformaram a vida humana em todos os seus aspectos econômicos, sociais, morais e políticos. Mas, não prevalecendo em nenhum desses campos o método científico de estudo, observação e controle, e sim os métodos tradicionais e pré-científicos de direção e governo os resultados dos progressos da ciência não puderam ser orientados, vindo a provocar desordens, deslocamentos e confusões. A aplicação da ciência – esta totalmente indiferente aos resultados das aplicações – gerou desintegrações e fragmentações as mais lamentáveis, muitas vezes, para a vida humana em conjunto considerada, infundindo-lhe desequilíbrios e artificiais desigualdades, muito acima de tudo quanto se reconhecia como desigualdades humanas naturais (TEIXEIRA, 2006, p. 59).

Anísio Teixeira está ciente de que, se o desenvolvimento da sociedade industrial, por um lado, representa a possibilidade de articulação e integração de todo o

planeta em uma grande sociedade, por outro pode constituir-se em significativo fator de aprofundamento da crise do indivíduo na sociedade moderna, visto que

A moderna sociedade industrial, explorando ao máximo as possibilidades financeiras das novas invenções, por meio de um sistema científico e impessoal de trabalho, e, por outro lado, lutando com todas as forças para se manter conservadora, se não reacionária, deu em resultado a situação presente, em que um máximo de integração mecânica se alia a um mínimo de integração social, produzindo em consequência o indivíduo perdido, fragmentado e neurótico em que se vem transformando o homem moderno, sensível apenas às formas de excitação ou de sensação, isto é, a choques e rupturas que se fazem indispensáveis aos seus nervos gastos e distendidos por uma vida absurda (Id., 2009, p. 36).

Para Anísio Teixeira, a solução aos graves problemas por que passa a humanidade, em parte resultantes do próprio avanço tecnológico e do processo de produção e acúmulo de riquezas, exige, não o recuo à ordem social anterior, governada por critérios supra-humanos, mas que os métodos e processos científicos sejam aplicados ao âmbito social, político e moral:

[...] tem de agora estender os seus métodos e processos de conhecimento ao mundo dos propósitos e dos fins verdadeiramente humanos. O tratamento diverso desses graves problemas humanos, pretendendo subtraí-los aos métodos da ciência, é que vem permitindo que a vida humana se torne o juguete dos interesses desencontrados e em conflito da nossa época em desenvolvimento, ao sabor de doutrinas absolutistas que, *grosso modo*, na extrema-esquerda ou na extrema-direita, erguem princípios anteriores e superiores à ciência, para entravar-lhe, justamente, a ação renovadora, construtiva (Id., 2006, p. 57).

A posição de Anísio Teixeira, enfim, parece-nos bastante próxima àquela defendida por Rouanet, para quem, ante as opções de um *iluminismo pervertido* e as soluções apresentadas pelo *Contra-iluminismo*, defende, como terceiro caminho, a *volta ao Iluminismo*: “Creio que nós temos, de uma maneira mais resoluta possível de tentar recuperar o impulso universalista da Ilustração do século XVIII” (ROUANET, op. cit., p. 19). Ambos, Anísio Teixeira e Sérgio Paulo Rouanet, insistem em permanecer acreditando no espírito iluminista – ainda que o primeiro não o expresse tão explicitamente quanto o segundo.

Anísio Teixeira, todavia, sabe-se passível de ser acusado de ingênuo por manter-se fiel a suas convicções:

Não se creia que esteja aqui a manifestar a ingenuidade de um entusiasmo, de muito já superado nos tempos áridos e ácidos deste nosso século. Duas guerras

mundiais, nazismo, fascismo, socialismo revolucionário ou comunismo, capitalismo reexaltado, Guerra Fria, corrida armamentista sem igual, bombas atômicas e de hidrogênio, ameaças de retaliações maciças, nada disto seria, talvez, de ordem a permitir as considerações quiçá otimistas que acabo de fazer.

Desejo correr o risco de assim parecer ingênuo, mas repetir-lhes que, a despeito de tudo isso, continuo a julgar razoável o otimismo do nosso tempo (TEIXEIRA, 2006, p. 141).

### *c. A Democracia*

A *democracia* revela-se como um tema central na teoria político-educacional de Anísio Teixeira e de Paulo Freire. A forma democrática de organização social representa para ambos a possibilidade real de superação do atraso nacional – situação em que perduram instituições e costumes arcaicos, herdados da colonização portuguesa – e de desenvolvimento do homem brasileiro. Noutras palavras, o regime democrático aparece como o único caminho a ser percorrido no sentido da emancipação do homem e da modernização da nação. A despeito de concordarem, Anísio Teixeira e Paulo Freire, em linhas gerais, acerca desta tese, há especificidades na teoria educacional de ambos que exigem análise mais apurada acerca de seus elementos, seja no que tange ao aspecto da abordagem conceitual seja no que concerne ao aspecto operacional, dos procedimentos práticos indispensáveis à realização do processo de democratização do país.

De acordo com Fonseca (2011), a democracia era concebida por Anísio Teixeira, sob a influência das ideias de John Dewey, como um modo de vida, algo mais amplo do que a noção de forma de governo. A democracia estaria fundamentada na construção de consensos estabelecidos entre os membros de uma comunidade, na qual a negociação, a conversação e a possibilidade de participação de todos os indivíduos são elementos imprescindíveis para a existência da democracia como modo de vida. A realização da democracia na sociedade estaria articulada com a estruturação do Estado democrático, ou seja, um Estado cuja organização institucional seja descentralizada; que viabilize a distribuição de poderes nas esferas estaduais, regionais ou municipais; no qual ocorra delegação de responsabilidades e divisão de serviços; que permita a

autonomia na tomada de decisões e que possibilite o pluralismo institucional. Paulo Freire a conceberia como uma forma de aprendizado em que o homem reflete sobre a sua posição no mundo e atua na transformação deste. Para o educador pernambucano, o brasileiro conhece uma democracia incompleta, ou seja, já a conhece como forma de governo, sem tê-la vivenciado plenamente, nas instâncias e momentos mais elementares da vida social.

No que tange os aspectos práticos exigidos para que a sociedade brasileira se democratize, Anísio Teixeira e Paulo Freire projetaram suas expectativas modernizadoras sobre o homem brasileiro e sobre a nação. E postularam à atividade educativa a dupla tarefa de preparar o homem para compreender as transformações e os principais temas de sua época, tornando-o responsável e capaz de, com autonomia, decidir sobre a sua conduta social e moral; e aprumar o destino do Brasil ao processo irrevogável de desenvolvimento das grandes nações ocidentais, cujas sociedades industrializadas e democráticas lograram alcançar elevados níveis de produção de bens materiais e maior qualidade de bem-estar para o seu povo.

Os dois educadores concordaram quanto ao necessário esforço para superar os obstáculos interpostos a este processo por nossa herança cultural, resultante de nossa colonização portuguesa. Conforme Fonseca, Paulo Freire teria incorporado, em sua reflexão, duas teses de Anísio Teixeira: “a possibilidade de formação de hábitos e disposições democráticas no homem brasileiro por meio de processos educativos escolares e a crítica ao centralismo do sistema escolar no Brasil” (FONSECA. 2010, p. 251). Ainda que o campo da educação aproxime as reflexões dos dois educadores – com referência às publicações *Educação e Atualidade Brasileira* e *Educação como Prática de Liberdade*, a abordagem de Paulo Freire sobre a educação e a escola pública revela marcante influência das ideias de Anísio Teixeira –, no tocante à problemática da democratização da sociedade brasileira, a trajetória intelectual e, sobretudo, suas experiências práticas, todavia, distanciaram-nos, quanto aos procedimentos tomados no desenvolvimento da educação democrática. Ainda de acordo com Fonseca,

O tema da educação escolar foi um dos pontos comuns entre Freire e Anísio até o início da década de 1960, dando lugar, após o Golpe de 1964, ao distanciamento gradual do primeiro em relação às ideias do outro. Até Educação e atualidade brasileira, a educação escolar merece considerável atenção de Freire, visto que suas críticas ao centralismo do sistema educacional e ao formalismo do ensino têm como fonte as proposições de Anísio Teixeira.

Embora parte do teor dessas críticas permaneça, em Educação como prática da liberdade, Freire ressaltou, com maior destaque, outras dimensões visadas pelo processo educativo, como a conscientização, a mobilização e atuação política, situadas fora da educação escolarizada, ou, pelo menos, não restritas a ela (Ibidem, p. 270).

A abordagem de Anísio Teixeira sobre o tema democracia pode ser estruturada em duas partes. A primeira corresponde à sistematização genealógica das ideias de democracia, indivíduo e individualismo. E se subdivide em três linhas de estudos: a primeira corresponde à pesquisa sobre o surgimento da experiência de democracia e da ideia de indivíduo – em seus primórdios gregos e as transformações ocorridas em seu escopo conceitual devido às contribuições de outras civilizações, tais como a teoria criacionista judaico-cristã e a teologia cristã medieval sobre o binômio corpo-alma; a segunda linha concerne ao estudo sobre a emancipação do indivíduo e a formação da moderna sociedade democrática, tendo como referencial histórico a efervescência das ideias revolucionárias de democracia, liberdade e individualismo decorrentes do liberalismo do século XVIII; e a terceira linha, representada pelos estudos acerca do processo de formação da sociedade brasileira e seus óbices à democratização da nação.

A segunda parte, subdivida em duas linhas de estudos, relaciona-se à sua teoria educacional considerada enquanto um programa de ação elaborado em vista de viabilizar a formação do homem democrático e da democratização do país. Nesta, a primeira linha corresponde aos estudos acerca da necessidade de reconstrução do sistema educacional brasileiro a partir dos referenciais da educação progressista. A segunda linha refere-se aos debates acerca da importância de se fortalecer a escola pública compreendida como a máquina de fabricação de democracia.

Quanto ao desenvolvimento da primeira parte de sua abordagem, Anísio Teixeira toma como ponto de partida a perspectiva de origem da ideia e da experiência de democracia na história da humanidade e projeta na educação a tarefa político-civilizatória de formação do homem para a democracia e de construção da sociedade democrática. Ao reconstruir a genealogia<sup>33</sup> da experiência de democracia, por meio de

---

<sup>33</sup> Freitas (2000, p. 40) chama atenção para um traço característico do método empregado por Anísio em seu trabalho de reconstrução teórica dos temas analisados em suas pesquisas. De acordo com este, “Há em seus escritos uma recorrência às genealogias; às consequências dos passos históricos retiradas de movimentos de ‘longa duração’ [...] [pelo qual] o autor analisa a contemporaneidade levando em consideração a necessidade de se retomar fios históricos rompidos, ou seja, reatar com a trajetória da

uma reflexão que perfaz um movimento de longa duração da humanidade até a experiência de democracia moderna, Anísio Teixeira vincula o seu estudo, por um lado, à reflexão acerca do desenvolvimento da teoria do conhecimento – passeando pelos primórdios da humanidade, época do surgimento do pensamento especulativo e da democracia grega, influência do cristianismo e período das revoluções científica e industrial – e, por outro, aos processos históricos de emancipação do indivíduo desencadeados pelos movimentos liberais do século XVIII<sup>34</sup> – critica a concepção limitada da “democracia” grega e do “individualismo” liberal e expõe a intrínseca relação entre sociedade democrática e educação, esta como condição fundamental para o funcionamento daquela.

Quanto à contribuição do cristianismo para o desenvolvimento da noção de democracia, esta ocorre, consoante Anísio Teixeira, no campo das ideias, a partir da mudança de mentalidade forjada pela disseminação de duas ideias fundamentais: a respeitabilidade da natureza enquanto obra da criação divina; e uma nova explicação para os elementos constitutivos do homem – carne e espírito em lugar de corpo e alma. Decorrem desta distinção substancial entre a concepção grega de alma/corpo e cristã de espírito/carne, dois elementos “quase-novos”: primeiro, a *vontade* do homem na luta do bem contra o mal (espírito x carne) e, em segundo lugar, o homem passa a ser julgado, não mais por suas vitórias alcançadas, mas por suas *intenções* na luta permanente contra o mal: “os homens passaram a ser julgados pelo esforço com que lutavam pela vitória do espírito sobre a carne, e o mérito humano, em oposição ao critério grego, a se medir pela sinceridade na luta e não pelas vitórias alcançadas” (TEIXEIRA, 2006, p. 34). Por esta razão, “a fórmula platônica era intelectualista e aristocrática e a fórmula cristã ‘voluntarística’ e (potencialmente) democrática” (Ibidem, p. 34).

De acordo com Anísio Teixeira, embora não tenha havido alteração das estruturas do mundo, do homem, da natureza e da sociedade, surgiram duas novas linhas de desenvolvimento:

A primeira é o fermento democrático, decorrente da igualdade substancial de todos os homens; a segunda é a do estudo da “natureza”, como algo em que se

---

razão e buscar os instrumentos necessários para sair, para romper com o imobilismo medieval que sobrevivera em algumas sociedades forjadas pela cultura da Contra-Reforma”.

<sup>34</sup> Cf. o capítulo “Democracia e educação” do livro *Educação e Mundo Moderno*; e “Fundamentos democráticos da educação”, primeira parte do livro *Educação é um Direito*, de Anísio Teixeira.

esconderiam as formas, pois já não era a natureza a extravagância de um demiurgo, mas a criação de Deus (Ibidem, p. 33).

Nesta construção intelectual, não obstante as origens históricas da democracia remontem à experiência de Atenas, a democracia moderna, analisada na perspectiva da *liberação das energias individuais* (Id., 2009), surge para Anísio Teixeira, como desdobramento de movimentos reivindicatórios ante a opressão exercida pelas instituições sociais vigentes no século XVIII (Id., 2006). O conjunto dessas reivindicações – de caráter político e, sobretudo, imbuídas de ideais individualistas – foi teoricamente formulado no liberalismo econômico (face à organização do trabalho e da produção), no liberalismo político (face à organização do Estado) e no liberalismo ético-estético (face à emancipação do indivíduo, sob forte inspiração das ideias de Rousseau). Ao remontar a origem da democracia moderna ao processo histórico de liberação das energias individuais, em referência aos fatos históricos relacionados ao liberalismo, Anísio Teixeira evidencia, portanto, como principal fato civilizatório da era moderna, a emergência do indivíduo enquanto o seu novo sujeito histórico.

Anísio Teixeira procura demonstrar<sup>35</sup> como a humanidade teria transitado de uma teoria do conhecimento baseada na oposição entre saberes racionais e práticos, própria às sociedades tradicionais, fechadas em um modelo mítico-religioso e, por isso, conservadoras, para uma teoria do conhecimento baseada na experimentação, aberta à autocorreção e, por isso, propícia à mudança e ao progresso, característica da moderna sociedade democrática. Consoante o autor baiano, o regime democrático é o que mais se filia à ciência. Tal afinidade decorre do fato de que a ciência, uma vez aplicada à vida humana, teria provocado mudanças na mentalidade e na visão de mundo do homem e também porque a democracia moderna representa a forma de governo de uma sociedade organizada na base deste novo saber científico e por ser a forma de organização social, tal qual a ciência, flexiva, aberta e propícia à autocorreção por meio da experimentação.

De acordo com esta linha de argumentação, a organização democrática da sociedade moderna teria surgido como o resultado da evolução científica do espírito humano, pois, à medida que o indivíduo moderno aprende a avaliar e a revisar suas

---

<sup>35</sup> Cf. os capítulos “Filosofia e Educação” e “O espírito científico e o mundo atual” do livro *Educação e o Mundo Moderno*, de Anísio Teixeira.

instituições políticas, administrativas e econômicas por meio dos critérios da experimentação, este regime social tende a se apresentar como o mais favorável à liberação das potencialidades do indivíduo (emancipação), ao desenvolvimento tecnológico e à aplicação deste à vida, em vista da produção de riquezas materiais.

Tendo destacado a “natureza” individual do homem e concebido a democracia como sendo, “essencialmente, o modo de vida social em que ‘cada indivíduo conta como uma pessoa’” (Id., 2007, p. 43), Anísio Teixeira empenhara-se em influenciar, na condição de intelectual, a mentalidade nacional por meio de sua produção teórica, e, enquanto homem de ação, por meio de sua gestão à frente da administração pública do sistema educacional, em favor de uma educação que preparasse o homem para exercer o seu “papel único que continua a caber ao indivíduo, de ser a força de revisão e mudança, pelo pensamento livre, da extrema e complicada máquina da sociedade moderna” (Id., 2006, p. 257). Para Anísio Teixeira, os dias atuais revelam a maior necessidade de não só melhor planejar a economia e política, mas, sobretudo, a

necessidade de educar muito melhor o indivíduo, para que lhe seja possível exercer o seu papel de *participante* da vida social complexa e organizada de uma sociedade avançada, e também o de *modificador* de sua rotina e organização, pela independência e liberdade de pensamento e de crítica (Ibidem, p. 257 – grifos do autor).

Para o educador baiano, a forma democrática de vida tem, por pressuposto, o fato de que todos os indivíduos são portadores de inteligência, por mínima que seja, de modo a estarem aptos a contribuir com as instituições e sociedade a que pertencem. Tal pressuposto permite a Anísio Teixeira afirmar o princípio da igualdade individual – baseado não na igualdade psicológica dos indivíduos, mas em sua igualdade política, o que, objetivamente, remete ao direito a oportunidades iguais de desenvolvimento e de participação social – enquanto princípio fundamental da democracia (Id., 2009), sobre cujo fundamento enuncia o postulado democrático:

todos os homens são suficientemente educáveis, para conduzir a vida em sociedade, de forma a cada um e todos dela partilharem como iguais, a despeito das diferenças das respectivas histórias pessoais e das diferenças propriamente individuais (Id., 2006, p. 253).

A sociedade democrática, Anísio Teixeira a define como sendo aquela “sociedade em que haja o máximo de participação dos indivíduos entre si e entre os

diferentes grupos sociais em que se subdivide a sociedade complexa, diversificada e múltipla em que se vem transformando a associação humana” (Ibidem, p. 44).

Por seu caráter educativo, o postulado da democracia, tal como enunciado por Anísio Teixeira, liga o programa de vida democrática ao programa de educação, sem o qual a democracia não poderia ser pensada. Assim, de acordo com Anísio Teixeira, a democracia apresenta duas exigências à educação: formar indivíduos capacitados (personalidade) e desenvolver o senso de responsabilidade pelo bem social (cooperação) (Id., 2007, p. 40-44). Daí a sua crítica ao caráter limitado da experiência grega de democracia e da concepção de indivíduo no liberalismo. Nestes dois casos, a parcela de indivíduos verdadeiramente beneficiados pelas transformações simbólicas e materiais estava limitada, no caso grego, a uma classe de intelectuais livre de preocupações materiais e desligada de vínculos sacerdotais e de certos aspectos da tradição, por isso, capazes de analisar, criticar e classificar o saber humano, isto é, o conjunto do saber racional, posto que, para estes, o saber prático não era legitimado enquanto saber de homens livres (Id., 2006, p. 120). Quanto à teoria individualista do século XVIII, a crítica de Anísio Teixeira (ibidem, p. 255-257) incide sobre o fato desta não ser, em sua opinião, suficientemente individualista, posto que somente os integrantes da classe proprietária dos meios econômicos – os únicos tratados, verdadeiramente, como indivíduos – possuíam recursos para aplicar os novos conhecimentos em benefício próprio.

Para Anísio Teixeira, o verdadeiro individualismo resulta da educabilidade do homem, em cujo processo educativo desenvolve a sua autoridade interna, amplia o domínio de seu autogoverno, dirigindo a reconstrução de suas experiências sob a orientação de métodos e planos provenientes de sua própria razão:

A educação se processa, com efeito, por meio de um ato consciente de readaptação, em que determinada experiência, percebida em suas conexões e relações, habilita o homem a aumentar o seu poder de governo e direção de outras experiências. Tal ato é eminentemente individual, em sua origem e em seu processo. Sucede mesmo que o indivíduo só é verdadeiramente *individual* quando, nessa reconstrução da experiência, obedece a métodos e planos que lhe são próprios. E sendo a educação o processo pelo qual o pensamento se efetiva e se incorpora à vida, a educação se torna também o processo pelo qual o homem se torna, verdadeiramente, um *indivíduo*. Na medida em que o homem se torna capaz de reflexão, de pensamento e, conseqüentemente, de reconstrução da própria experiência, nessa medida é ele uma *individualidade* (Id., 2007, p. 93 – grifos do autor).

Para Anísio Teixeira, o dualismo característico da organização social brasileira remonta aos princípios da colonização portuguesa de acordo com os mesmos moldes em que se dava, na Europa, o confronto entre a civilização baseada na tradição e a civilização progressiva, baseada nos novos saberes e no conhecimento experimental. Em terras brasileiras, a velha Europa, quase medieval, trazida ao Brasil por Portugal, entrou em conflito, por meio de seus costumes e instituições, com a nova forma de vida autóctone. Pouco a pouco, o Brasil foi-se estruturando em forma de dualismo de classe, em uma ordem patriarcal que separava o país em duas estruturas sociais, a da elite e a do povo. Esta conformação social dual chegaria até os anos 1930, a elite “com os seus fundamentos patriarcais aluídos, mas ainda dominante, e o povo, estagnado e submetido” (Id., 2009, p. 59). Por fim, a educação jesuítica, de cunho literário, humanista e metafísico, teria contribuído para que a renovação intelectual que se processava na Europa, impulsionada pela filosofia moderna e pela ciência experimental, não chegasse ao Brasil.

A segunda parte das reflexões de Anísio Teixeira sobre democracia adquire um sentido programático, voltado à democratização do sistema de educação brasileiro e, por fim, da própria sociedade, por força da atuação da escola pública sobre a formação do indivíduo. Consoante Fonseca, o discurso educacional elaborado por Anísio Teixeira possuía o caráter de um programa de ação, que deveria ser posto em prática por meio da escola, com o intuito de intervir na vida social e questionar a mentalidade conservadora que impregnava a escola e a sociedade (FONSECA, 2010, p. 249-250).

Em “A crise educacional brasileira”<sup>36</sup>, Anísio Teixeira aponta os fatores históricos, culturais e políticos que influenciaram na implantação das instituições públicas brasileiras, particularmente, o sistema de educação e a escola. Analisa como estes fatores, enquanto causas da crise educacional brasileira, influenciam a qualidade de seu funcionamento. E, por fim, propõe medidas administrativas em vista de tornar as escolas, efetivamente, formadoras de cidadãos e realizadoras da sociedade democrática. Ao descrever as diferentes fases de desenvolvimento da escola nos distintos períodos históricos, na Europa e no Brasil, Anísio Teixeira indica a relação de pertinência entre as características de uma determinada sociedade, seu desenvolvimento econômico, suas

---

<sup>36</sup> Artigo integrante do livro *A Educação e a Crise Brasileira*, de Anísio Teixeira.

instituições sociais, sua cultura, seu desenvolvimento científico e tecnológico, e o modelo de escola, o conteúdo transmitido e o método de ensino realizados.

De acordo com Anísio Teixeira, o ensino público promovido, mais tarde, pelo Estado brasileiro – já sob os influxos das transformações sociais e culturais decorrentes do processo de industrialização da economia do país – operou como um mecanismo de manutenção da divisão social e de aprofundamento das diferenças sociais por meio de uma “legislação infeliz e ambígua” (TEIXEIRA, 2005, p. 102). A legislação educacional sobre o ensino secundário, por um lado, “deu-lhe ou reforçou-lhe o privilégio de conduzir ao ensino superior, emprestando-lhe, assim, uma superioridade sobre todos os demais ramos de ensino” (Ibidem, p. 100); por outro, equiparou os colégios particulares aos colégios oficiais e conferiu àqueles, com esta medida, todos os privilégios destes.

Desta forma, o sistema de ensino brasileiro manteve o seu caráter dualista. Se a implantação da escola pública pôs fim – ao menos oficialmente – à matrícula por meio de seleção baseada em critérios sociais e econômicos, a legislação educacional em vigor tornou o ensino secundário na “grande via” para a educação das elites. E, como o Estado brasileiro não teria investido na implantação de escolas de ensino secundário, com a expectativa de, assim, “conter a pressão social para o acesso às mesmas”, este seria desenvolvido pela iniciativa privada, restando às classes populares o ensino público desprestigiado, os “becos sem saída” dos ensinos primário, normal e técnico-profissional (Ibidem, p. 100).

Anísio Teixeira propõe medidas administrativas e políticas – descentralização administrativa do ensino, constituição de fundos para a educação nos níveis federal, estadual e municipal, continuidade do sistema educacional, prolongamento do período escolar, melhores condições de trabalho e remuneração para os profissionais, dentre outras – concebidas no sentido de uma reorganização do sistema educacional. Nesta perspectiva, associa a superação da crise educacional brasileira à organização da nação, de modo que estejamos “em condições de poder suportar e dirigir o próprio progresso” (Ibidem, p. 90). O que exige que tenhamos “a coragem de lançar as bases de uma verdadeira readaptação institucional para o país” (Ibidem, p. 112).

Ao traçar uma visão panorâmica do desenvolvimento da instituição escolar na Europa e no Brasil, Anísio Teixeira recorre a imagens e analogias médicas para indicar a enfermidade da situação educacional brasileira. Com este recurso linguístico, o educador baiano expressa otimismo e esperança na educação e na escola pública, posto que, não obstante a gravidade da enfermidade, há uma terapêutica recomendada, que consiste em um esforço público pela organização da nação no sentido da adaptação de suas instituições à realidade nacional. Por seu caráter pragmático, este esforço de adaptação institucional exige condições para que se realize como uma ampla experimentação social, isto é, a aplicação dos conhecimentos atuais às condições brasileiras, sem a imposição de modelos prontos transplantados de outras realidades.

Anísio Teixeira propõe uma escola pública brasileira que prepare os alunos para serem produtivos (ponto de vista econômico); seja formadora de hábitos e de atitudes indispensáveis ao cidadão em uma sociedade democrática (ponto de vista social); seja prática, ativa e formadora e não expositiva, passiva e formalista (ponto de vista do método). Uma escola pública portadora de plasticidade e flexibilidade, capaz de se ajustar às condições dos alunos e oferecer aos mais capazes as máximas oportunidades de desenvolvimento e aperfeiçoamento.

Então, de acordo com Anísio Teixeira, o Brasil teria permanecido – por força do papel conservador de um sistema escolar dualista, configurado em dois sistemas independentes e estanques, um para atender a elite, o outro, para atender o povo – como um país dual até a Revolução de 1930, evento histórico responsável pelo início do processo de integração política do Brasil. Na concepção de Anísio Teixeira, segundo Fonseca (2011), caberia à escola o papel de tornar-se instrumento na construção da democracia, enquanto lugar onde se poderiam formar, nas pessoas, as disposições favoráveis para a vida democrática: ao formar disposições mentais e atitudes adequadas à vivência democrática, com o estímulo às atitudes de cooperação e solidariedade; ao ampliar a todos a possibilidade de inserção no processo formativo; ao se configurar como o lugar onde as pessoas podem ter oportunidades semelhantes de desenvolver suas potencialidades e aplicá-las, mais tarde, na vida social. E a função de regulação social, ao possibilitar a integração, no processo educativo, dos aspectos intelectuais e dos elementos de técnica; ao favorecer a distribuição social com a igualdade de acesso, de acordo com os interesses individuais e aptidões desenvolvidas; ao eliminar os

critérios apriorísticos, ou seja, as justificativas dualistas e as distinções de classe por posse e renda.

Paulo Freire, por sua vez, aborda o tema da democracia diretamente a partir da experiência brasileira, da observação de termos antinômicos atuantes na atualidade brasileira, isto é, nos anos de 1950 a 1970. Atualidade apreendida em sua fase de trânsito e que, por esta razão, revela-se como um tempo anunciador: “É este choque entre um *ontem* esvaziando-se, mas querendo permanecer, e um amanhã por se consubstanciar, que caracteriza a fase de trânsito como um tempo anunciador” (FREIRE, 1977, p. 46 – grifo do autor).

Paulo Freire parte da questão por que o espírito democrático não teria vingado ainda no brasileiro. Questão para a qual buscou respostas, conforme exposto em seu livro *Educação e Atualidade Brasileira*, na formação histórica e cultural do Brasil. Direciona a sua pesquisa para as raízes de nossa inexperiência democrática – identificada como um dos pólos da antinomia fundamental atuante na atualidade brasileira –, encontrando-as em nossa inexperiência de autogoverno, em nossa inexperiência comunitária e em nossa inexperiência participativa na vida pública do país (Id., 2001; Id., 1977).

De acordo com Fonseca (2011), Freire teria apontado como características de nossa inexperiência democrática: o *centralismo asfixiante*, que se manifesta por meio do planejamento e de decisões que desconsideram a realidade e a diversidade locais e regionais (alienação), bem como na concentração de poderes em estruturas burocráticas; *as atitudes de submissão*, cujas origens podem ser encontradas no tipo de colonização do Brasil – sujeição do homem brasileiro à autoridade senhorial do grande proprietário, posição de obediência silenciosa, mutismo; nessa constante de silêncio e obediência, essas relações de submissão praticadas desde o período colonial não teriam contribuído para a criação de comportamentos participativos, de atitudes de diálogo no homem brasileiro; *o autoritarismo e a herança autoritária*, nutrida em épocas nas quais, por necessidades impostas pelo meio ou em troca de proteção, o homem comum teria abdicado do direito a decidir e mandar em relação às questões de seu interesse, delegando-o ao senhor proprietário de terras; em troca de suposta segurança, o senhor das terras cobrava fidelidade e obediência.

Paulo Freire constata, na atualidade brasileira, o confronto entre legados arcaicos de um passado autoritário e as transformações forjadas por um tempo de industrialização e desenvolvimento, época de permanências e rupturas. Alimentando esta atualidade, dando-lhe contextura *epocal*<sup>37</sup>, atua uma antinomia fundamental, da qual se originam outros termos antinômicos:

A antinomia fundamental de que a atualidade brasileira vem se nutrindo e de que se ramificam outros termos antinômicos é a que se manifesta no jogo de dois pólos – de um lado, a “*inexperiência democrática*”, formada e desenvolvida nas linhas típicas de nossa colonização e, de outro, a “*emersão do povo na vida pública nacional*”, provocada pela industrialização do país (FREIRE, 2001, p. 26 – grifos do autor).

A *inexperiência democrática* do homem brasileiro decorre da ausência, na história da formação do povo brasileiro, de experiências de participação na vida pública, reforçada pela experiência de colonização, que forjou no povo atitudes de submissão e obediência silenciosa (mutismo) à autoridade senhorial do grande proprietário de terras. Daí que, para Paulo Freire, “centralismo, verbalismo, antidialogação, autoritarismo, ‘assistencialização’ são manifestações de nossa ‘inexperiência democrática’, conformada em atitudes ou disposições mentais” (Ibidem, p. 13) e que se reflete em nosso “gosto da verticalidade, do autoritarismo, enraizado em nossas matizes culturológicas” (Ibidem, p. 12).

Na raiz desta *inexperiência democrática*, Paulo Freire aponta (1977, p. 66-67; Id., 2001, p. 61-66) a existência de três termos: a) nossa *inexperiência de autogoverno* – decorrente de uma colonização implementada, não como um projeto civilizatório, mas como uma empreitada comercial; do protecionismo do latifundiário (sesmaria) ao trabalhador das terras, que originou as nossas soluções paternalistas; do modelo exploratório da grande propriedade, que deu origem ao mutismo brasileiro; b) *ausência de experiência comunitária* – inexistência de condições para o diálogo, mutismo; a democracia importada como regime político, faltando as condições culturais para que houvesse uma vivência da democracia como forma de vida; e c) *faltou-nos a experiência de participação na vida pública do Brasil*, experiência que propiciasse a

---

<sup>37</sup> Cf. a nota de rodapé 24 localizada na página 60, desta dissertação.

“introjeção”<sup>38</sup> da autoridade externa, que originasse a autoridade interna, indispensável à vivência da democracia.

Para Freire (1977, p. 76-69), faltou ao português enviado à colônia a intenção de povoamento, de integração à nova terra, à qual mirava, apenas, com a intenção de explorá-la; posteriormente, o modelo de povoamento promovido pela metrópole favoreceu os grandes empreendedores, beneficiando-os com grandes latifúndios (sesmarias), em detrimento do trabalhador das terras.

Em *Educação e Atualidade Brasileira*<sup>39</sup>, seu estudo sobre a democracia revela grande proximidade com aquele apresentado por Anísio Teixeira no que tange ao recente processo de democratização da sociedade brasileira. Nesta obra, o educador pernambucano, assim como, anteriormente, Anísio Teixeira o fizera, destaca o modo como as alterações na estrutura formal do conhecimento e o desenvolvimento da infraestrutura econômica do país – acelerado a partir dos anos 30, do século XX, decorrente da aplicação dos novos conhecimentos científicos e tecnológicos no campo da produção – têm contribuído para flexibilizar a mentalidade do homem, predispondo-o a formas de vida mais democráticas, tornando-o apto a participar das instituições da sociedade democrática. A noção de mudança, portanto, constitui-se em marca essencial da democracia, que se nutre de termos em mudança constante. Devido ao caráter flexível e dinâmico dos regimes democráticos, “deve corresponder ao homem desses regimes maior flexibilidade psicológica e mental” (Id., 2001: p. 38).

Importa destacar a distinção, presente na teoria educacional de ambos os educadores, relativa à forma como cada um deles concebe o *ator*, sua “natureza” e o seu papel desempenhado no curso da democratização em processo. Personalismo, mais que individualismo, caracterizaria o enfoque dado por Paulo Freire à emergência do novo sujeito histórico moderno. A natureza humana emerge, no conjunto da obra de Paulo Freire, como um ser eminentemente relacional; um ser de relações com outros homens e

---

<sup>38</sup> Paulo Freire emprega o termo *introjeção*, claramente, com o significado de *internalização*, indicando, assim, a necessidade que tem o brasileiro de interiorizar uma ideia a qual somente aprendeu como exterior a si, em função do modo como se processou a nossa colonização: “Faltavam circunstâncias que propiciassem ao povo, ‘experencialmente’, a incorporação ou a ‘*introjeção*’ da autoridade externa com que ele criasse a autoridade interna, indispensável aos regimes democráticos de vida” (FREIRE, 2001, p. 66 – grifo do autor).

<sup>39</sup> Livro no qual Paulo Freire evidencia, de maneira mais explícita, a influência, em suas ideias, do pensamento de Anísio Teixeira.

com o seu mundo. Não obstante o seu pensamento revele claros vínculos com a tradição do pensamento metafísico, Paulo Freire não se desvia em ilações acerca do homem abstrato, antes toma como seu referencial o homem concreto, integrado com a sua realidade. Autenticamente moderno, quanto ao compromisso com os ideais de emancipação do homem, e atento às vicissitudes históricas que marcaram a formação do homem brasileiro, Paulo Freire identifica como um de nossos principais desafios sabermos dar o passo em direção à aprendizagem do diálogo:

Daí, para nós, o nosso grande problema está em sabermos dar um passo. Dar o passo da “assistencialização” para a “dialogação”. Dar o passo da autoridade externa, impermeável e autoritária, rígida e antidemocrática, que nos marcou intensamente, para a autoridade interna, permeável, crítica, plástica, democrática. O problema está, então, em “*introjetarmos*” a autoridade externa e darmos nascimento à autoridade interna, à razão ou à consciência transitivo-crítica, indispensável à democracia (Ibidem, p. 78 – grifo do autor).

Favorecendo, assim, por meio da aprendizagem do diálogo – concebido este como “um instrumento de promoção da consciência perigosamente acrítica ou transitivo-ingênua, em que se encontra o homem brasileiro, nos centros urbanos, para a consciência transitivo-crítica, vital à democracia” (2001, p. 31) –, o percurso da heteronomia para a autonomia, a educação cumpre a sua tarefa de elevar o grau de consciência dos brasileiros acerca dos problemas de seu tempo e de seu espaço, condição exigida para que a educação se faça orgânica. Em relação de organicidade com o espaço e com a época, possibilita o posicionamento consciente, crítico, do homem diante de seu contexto, de modo que possa nele interferir, modificando-o. Neste sentido, a educação faz-se instrumental e a emancipação do homem corresponde à ação de ajudá-lo a ajudar-se, isto é, ajudá-lo no desenvolvimento de sua consciência crítica diante de seus problemas e dos problemas de sua comunidade. Pois,

Na medida em que o homem amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que parte de sua circunstância e aumenta o seu poder de “dialogação” não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se transitiva (ibidem, p. 35).

Assim como Anísio Teixeira, também Paulo Freire discorre sobre a relação necessária entre educação e democracia. A educação comprometida com o desenvolvimento da cultura democrática deve apresentar um caráter de dupla instrumentalidade: deve assegurar a formação técnica do homem de modo que este

possa participar do processo de desenvolvimento do país; e formar as disposições mentais democráticas que lhe permitam aderir ao desenvolvimento e identificar-se com o novo clima cultural. A superação da antinomia fundamental supõe uma educação voltada para o desenvolvimento e para a democracia; uma educação implementada pelo diálogo e pela participação e que, desta forma, desenvolva no homem brasileiro a sua criticidade.

O sujeito da democratização da sociedade brasileira, o homem concreto tomado na perspectiva de pessoa, como soe na reflexão de Paulo Freire, exige uma educação que lhe proporcione assimilar novos hábitos de solidariedade e participação em substituição às atitudes de mutismo e quietismo adquiridas com o processo de nossa colonização:

Parece-nos que uma das fundamentais tarefas da educação brasileira, vista sob o ângulo de nossas condições faseológicas atuais, será, na verdade, a de criar disposições mentais no homem brasileiro, críticas e permeáveis, com que ele possa superar a força de sua “inexperiência democrática”. Superar esta força e, perdendo o quase assombro em que se acha hoje, inserir-se à vontade no clima da participação e da ingerência (Ibidem, p. 79-80).

Entre nós, a educação tem de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições mentais democráticas, através de que se substituam no brasileiro antigos e culturoológicos hábitos de passividade, por novos hábitos, de participação e ingerência. Hábitos de colaboração. [...] Aspecto importante de nosso agir educativo, pois, 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 autênticos dentro da moldura do Estado-nação em que vivemos, da forma democrática de governo, resta-nos, então, aproveitando as condições do novo clima cultural, eminentemente propícias à democratização, apelar para a educação com ação social, através de que incorporemos ao brasileiro estes hábitos (Ibidem, p. 86).

Para Anísio Teixeira e Paulo Freire, confirma Fonseca, o imobilismo da sociedade brasileira teria impregnado a educação e a escola, que teria reproduzido o dualismo de classe ao promover uma educação para as classes de lazer desvinculada das exigências da vida prática. Paulo Freire, como anteriormente Anísio Teixeira, considerava a educação desenvolvida no Brasil como “bacharelesca”, “oca” e “ornamental”. Para ambos, a sociedade democrática em construção supõe um ambiente escolar que seja constituído sobre os preceitos da vida cooperativa; que funcione autonomamente; que conheça as situações locais para lidar com as particularidades dos indivíduos; que distribua responsabilidades e que possibilite a redistribuição social.

A escola deve ser, de acordo com Anísio Teixeira, progressiva e democrática, referenciada nos pressupostos da teoria da experiência: em sua administração (praticando os valores de um governo democrático), em seu funcionamento (os hábitos da vida cooperativa e da colaboração comunitária devem nortear suas atividades, seu programa e as relações entre os membros da comunidade escolar) e estar aberta à mudança permanente conforme a civilização industrial; e, para Paulo Freire, a escola deve ser orgânica, isto é, estando próxima das condições locais e regionais, a escola possua organicidade em sua atuação – neste sentido, organicidade significa atribuir capacidade de ingerência à comunidade sobre uma instituição pública; sua condição de organicidade confere à escola o caráter de autenticidade<sup>40</sup>, ou seja, o processo educativo deve estar integrado à contextura do espaço-temporal da sociedade a que se aplica.

A vinculação da educação à democracia confere significativa relevância à dimensão ética desta, posto que, antes de ser tomada como forma de governo, a democracia deve ser compreendida, acima de tudo, como “*um modo de vida*, uma expressão ética de vida” (TEIXEIRA, 2007, p. 44 – grifo do autor). Para Freire, a democracia

[...] que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (FREIRE, 1977, p. 80).

Ao modo de uma síntese, poder-se-ia afirmar que Anísio Teixeira empenhara-se pela democratização do país pela via da transformação das estruturas institucionais, precisamente, o sistema de educação e a escola pública. Paulo Freire, por outro lado, engajado na mesma causa de modernização da nação – o que, enfim, representava a causa democrática –, aprofundou a perspectiva democratizante da educação (1978), não exclusivamente escolar, sem prescindir de mencionar, contudo, a urgente tarefa de substituir a concepção bancária de ensino, com suas práticas pedagógicas baseadas na narração e memorização de conteúdos depositados no educando pelo educador, por uma

---

<sup>40</sup> “De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica” (FREIRE, 2001, p. 10).

educação problematizadora, que supera a relação educador-educando e problematiza o homem em suas relações com o mundo.

Daí que, a despeito de as concepções educacionais de Anísio Teixeira e de Paulo Freire estarem sintonizadas com os valores da civilização moderna – fato que, em princípio, possibilita a aproximação de suas perspectivas de investigação temática (a importância da formação científica para a abertura da mentalidade do homem moderno, desenvolvimento econômico e expansão industrial, desenvolvimento da democracia no interior da sociedade brasileira, o julgamento negativo em relação ao legado da colonização portuguesa do Brasil) – e da convergência quanto à identificação de problemas que se perpetuam no caráter do homem e na organização da sociedade brasileiros (a índole privatista do brasileiro; as marcas da experiência da escravidão constatadas na desvalorização do trabalho manual e na inclinação para o autoritarismo; o processo de transplantação cultural que atribui caráter de inautenticidade às instituições brasileiras; o imobilismo da sociedade; o centralismo praticado na administração das instituições, particularmente, do sistema de educação e instituições de ensino), ocorre um gradual distanciamento de ambos quanto à perspectiva a partir da qual será problematizada a modernização da nação e a emancipação do brasileiro. Anísio Teixeira enfatizará a dimensão do público, ou seja, a participação colaborativa do indivíduo na vida social da comunidade e a organização das instituições do Estado. Paulo Freire, por sua vez, enfatizará a dimensão ontológica do sujeito e a práxis do povo, enquanto sujeito coletivo.

#### **4. De Anísio Teixeira a Paulo Freire: Contingências Histórico-culturais da Educação Popular**

É importante esclarecer, de partida, os limites deste capítulo. Não obstante faça, em seu enunciado, referência explícita ao tema “Educação Popular”, este capítulo tem por finalidade, não uma investigação ampla e geral acerca da “Educação Popular no Brasil”, isto é, as etapas de sua formação histórica, os processos de seu desenvolvimento teórico e metodológico e sua diversidade de linhas e tendências, mas, tão-somente, investigar alguns elementos que configuram a contribuição teórica<sup>41</sup> de Anísio Teixeira e de Paulo Freire para o seu desenvolvimento enquanto um campo específico da educação no Brasil.

Como pressupostos desta investigação, foram consideradas as circunstâncias históricas<sup>42</sup> que, configurando a sociedade brasileira à época de atuação de ambos os educadores, influenciaram suas opções políticas e suas ações, bem como os referenciais filosóficos<sup>43</sup> que embasaram o pensamento educacional de Anísio Teixeira e de Paulo Freire.

Este quarto capítulo, por fim, guarda certa simetria, do ponto de vista metodológico, com o intencionado no segundo capítulo desta dissertação. Ou seja, enquanto no segundo capítulo buscou-se compreender a maneira como as ideias educacionais de ambos os educadores foram influenciadas pelo pensamento brasileiro – de modo mais preciso, pelas concepções de Brasil e de povo brasileiro – emergente em um determinado contexto histórico e cultural, este capítulo investiga as principais implicações, decorrentes das concepções de Anísio Teixeira e de Paulo Freire acerca das

---

<sup>41</sup> Esta investigação limita-se ao campo das ideias, ou seja, às contribuições emergentes do pensamento educacional de Anísio Teixeira e de Paulo Freire para o desenvolvimento da Educação Popular no Brasil, não obstante se reconheça o quanto contribuíram, também, no campo das ações – no setor da Administração do Sistema Educacional, nos planos estadual e federal (Anísio Teixeira), e por sua atuação em campanhas de educação de adultos, junto aos diversos movimentos sociais, em países da América Latina, além do Brasil, e da África (Paulo Freire).

<sup>42</sup> Cf. o capítulo 2, Brasil: a Formação do Homem e da Nação, desta dissertação.

<sup>43</sup> Cf. o capítulo 1, Antropologia Filosófica, desta dissertação.

noções de povo e de cultura popular, para o posterior desenvolvimento dos padrões de educação escolar no Brasil – no contexto de expansão do ensino para as populações não privilegiadas –, do conceito de educação popular e, finalmente, do pensamento educacional brasileiro.

#### **4.1. Uma Tentativa de Aproximação Semântica**

As transformações semânticas por que passou o conceito de educação popular, desde a época das primeiras preocupações com a instrução compulsória da população, surgidas com o advento do ideal republicano, e tendo em vista as novas ocupações emergentes com a crescente urbanização da sociedade brasileira, apontam para um amplo leque de variações de significados: da elementar instrução mínima (ler, escrever e contar) das classes trabalhadoras, passando pelas medidas de Estado em vista da expansão do ensino escolar para todo o povo brasileiro até a legitimação epistemológica dos saberes populares e o reconhecimento do valor gnosiológico das diversas formas de luta e resistências travadas na cotidianidade.

Para além da semântica, mudou também o agente da ação, isto é, da concepção de educação popular enquanto iniciativa do Estado – tomado este como sujeito da ação educativa por meio do aparato público de educação (escolas, professores, técnicos, recursos financeiros) e através de concessão à iniciativa privada – em prol da escolarização do povo (destinatário passivo), passa-se a uma concepção de educação popular que reconhece o protagonismo dos segmentos sociais menos favorecidos, no meio urbano e rural, alçados à posição de sujeitos de sua própria educação transformadora.

As transformações ocorridas no contexto político e cultural da América Latina, ao longo da segunda metade do século XX, a partir dos sucessivos golpes militares, com a substituição de governos democráticos por ditaduras militares, incorrendo no impedimento da participação popular, dentre outras gravíssimas violações de direitos individuais e coletivos, influenciou o enfoque negativo através do qual se torna

dominante a acepção de educação popular enquanto uma educação *não estatal, não oficial, não escolar*.

As transformações verificadas extrapolam, portanto, o campo do simbólico e alcançam o âmbito factual. Por esta razão é que a semântica supõe – enquanto estudo dos significados que, variando ao longo do tempo e em diferentes espaços, são incorporados às palavras em seu uso social – a investigação de um conjunto mais amplo de mudanças no contexto histórico e cultural de uma sociedade.

As concepções educacionais de Anísio Teixeira e de Paulo Freire foram inspiradas por ideais filosóficos e políticos originados no contexto civilizatório da modernidade e animadas pelo impulso de suas promessas emancipatórias. Sendo a modernidade, portanto, o lugar epistemológico a partir de onde ambos os educadores analisam os padrões de sociedade e de cultura brasileiras, que concepções de *povo* e *popular* emergem dos escritos de Anísio Teixeira e de Paulo Freire?

A noção de povo/popular, para Anísio Teixeira e Paulo Freire, apresenta, em um nível mais fundamental, certa convergência em sua estrutura semântica. Isto pode ser verificado quando de seu emprego nos campos da sociologia e da cultura. Enquanto categoria sociológica, esta convergência decorre do emprego dos termos povo/popular com a intenção de representar os setores sociais que se constituem na relação antagônica com os setores dominantes (política, econômica e culturalmente): deste modo, a sociedade brasileira será concebida, por Anísio Teixeira, como uma sociedade dualista estruturada em elite e povo; e, por sua vez, Paulo Freire a conceberá como uma sociedade injustamente estruturada em opressores e oprimidos.

No campo cultural, a tarefa de modernização da nação brasileira assume contornos de um esforço educativo em prol da superação daquilo que há de arcaico a manifestar-se em nosso ser nacional. Anísio Teixeira e Paulo Freire chegaram à mesma conclusão quanto aos resultados negativos decorrentes da influência da cultura de Contra-Reforma sobre o processo de nossa formação cultural. É neste sentido que, para ambos – aproximados, semanticamente, em um primeiro momento –, povo/popular manifesta o aspecto não moderno, isto é, rural, arcaico, herdado de nossa colonização portuguesa (sua tendência à submissão à autoridade externa, sua inexperiência

associativa, seu mutismo), a ser superado pela cultura do progresso, característica das sociedades industriais:

Não podemos modificar por ato de força a mentalidade popular em educação, como não podemos modificar a crença de muitos no uso, por exemplo, da prece para chover; mas já chegamos àquele estágio social em que não oficializamos, não legislamos sobre a obrigação de preces públicas contra flagelos climatéricos... (TEIXEIRA, 2011, p. 319).

Que fazer com comunidades que se acham assim, cujo pensar e cuja ação, ambos mágicos e condicionados pela estrutura em que estão, obstaculizam seu trabalho? Como substituir os procedimentos destes homens frente à natureza, constituídos nos marcos mágicos de sua cultura? (FREIRE, 2013a, p. 34)<sup>44</sup>.

Nos termos de Paulo Freire, esta acepção de povo/popular remete à consideração de que sua consciência encontra-se ainda fechada, pouco desenvolvida ou, predominantemente, semi-intransitiva. Esta similitude de acepções, verificada inicialmente, começará a desfazer-se em função de alterações ocorridas no estágio de desenvolvimento da consciência do sujeito. É que, à medida que as preocupações do povo adquiram historicidade e se elevem “acima de interesses meramente vegetativos” (Id., 2001, p. 32), então, a noção de povo/popular, em Paulo Freire, diferencia-se, gradualmente, nos aspectos gnosiológico e político, da forma como Anísio Teixeira a concebe.

Iniciado, portanto, o processo por meio do qual a consciência humana se torna flexível – mediante o qual esta se torna transitiva; em princípio, com o predomínio do estágio transitivo-ingênuo, podendo, ou não, desenvolver-se ao estágio transitivo-crítico –, a acepção de povo/popular diverge, qualitativamente, da primeira acepção: agora povo/popular se converte, através de um processo emancipatório de desenvolvimento de sua autonomia e responsabilidade, em povo como *sujeito coletivo da práxis de libertação*.

Por fim, os valores gnosiológico e político atribuídos à acepção de povo/popular situam Anísio Teixeira e Paulo Freire em posições antagônicas. No plano da ação político-administrativa, Anísio Teixeira opõe à ideia de povo – embora não de

---

<sup>44</sup> No livro *Extensão ou Comunicação?*, Paulo Freire não debate a questão acerca de se devem ou não ser substituídos os “conhecimentos sensíveis” ou “empíricos” dos camponeses por outros conhecimentos técnico-científicos. A questão discutida é o *como* estes conhecimentos empíricos poderão ser substituídos. Daí a necessidade de assegurar o caráter dialógico deste processo educativo. Relação dialógica que imunize o educador contra o risco de ceder ao equívoco gnosiológico – característico da prática de extensão – e que preserve o processo educativo de se distorcer em invasão cultural.

modo explícito – o conceito de indivíduo<sup>45</sup>, isto é, o homem moderno, sujeito da sociedade democrática. Para Paulo Freire, o oprimido – o povo, portanto –, inserido em um processo educativo que favoreça o desenvolvimento de sua consciência crítica, deve assumir a tarefa histórico-política de humanizar (libertar histórica e ontologicamente) a si e ao opressor no contexto de uma estrutura injusta de sociedade. Para Anísio Teixeira, o sujeito político não pode ser outro, senão o indivíduo que tenha adquirido, mediante uma educação escolar adequada aos novos tempos, as disposições mentais necessárias a sua participação efetiva na sociedade democrática da complexa e diversificada civilização industrial.

Em perspectiva gnosiológica, por sua filiação à corrente de pensamento pragmático, a distinção entre *experiência empírica* e *experimentação* é tema recorrente, enquanto origem do conhecimento humano, nos escritos de Anísio Teixeira. De acordo com este, o conhecimento empírico, resultante da observação da experiência, desenvolve-se acidentalmente ou por “tentativa e erro” e se consolida pelo hábito da repetição. Neste sentido, pode-se inferir que, para Anísio Teixeira, o conhecimento popular, mais empírico que experimental, representava um aspecto arcaico da índole nacional, que deveria ser superado pelo desenvolvimento do conhecimento técnico-científico.

Por força de sua identificação com as concepções desenvolvimentistas, Paulo Freire se posiciona, a princípio, próximo a esta visão de Anísio Teixeira conforme é possível constatar quando Freire (2014, p. 35) afirma que “uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista” é favorecer a “superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico”. Paulo Freire reconhece a exigência posta às escolas, pela crescente complexidade da sociedade democrática e industrial, do preparo do sujeito moderno para o domínio dos recursos da ciência e da técnica, de modo a permitir ao aprendiz que possa se identificar com métodos e processos científicos.

---

<sup>45</sup> Trata-se, aqui, da distinção entre a noção de indivíduo – cuja individualidade não impede a instauração do princípio da igualdade individual entre todos os seres humanos, princípio que se constitui no fundamento da forma democrática de sociedade – e a noção de homem enquanto amalgamado, indiferenciado na coletividade natural de sua espécie (Cf., de Anísio Teixeira, “Democracia e Educação”, no livro *Educação e o Mundo Moderno*, p. 253-270).

Freire, entretanto, ao afirmar o valor gnosiológico inerente às diferentes formas de luta e resistências travadas pelo povo em seu cotidiano, transpõe as barreiras que separam os saberes empíricos (menosprezados como pré-científicos) dos conhecimentos aceitos como científicos, pois originados dos processos e métodos experimentais:

Os nossos *conceitos*, estamos falando deles; eles são mediadores. Eles fazem ponte entre a inteligência e a experiência vivida, eles iluminam conteúdos já pressentidos no interior da prática.

Ora... e o discurso do acadêmico soa alto e dominante *sobre* a fala popular, esse discurso congela-se em conceito, congela a inteligência, faz com que esta adormeça no interior das frases feitas. Desaparece a ênfase na luta, entendida como curiosidade interrogadora e crítica da ordem. Permanecerão somente os pacotes de frases feitas (Id., 2011, p. 47-48 – grifos do autor).

Há diferentes formas entre esses dois tipos de conhecimentos [aqueles que são adquiridos através do corpo no interior das ações e os outros, sistematizados em códigos escritos]. Quero dizer, há diferentes maneiras de organizar o saber.

O corpo nos remete a conhecimentos que se organizam no interior das ações, das práticas de vida. O texto (a escrita) nos remete aos conhecimentos organizados no interior de convenções, códigos ou conceitos (Ibidem, p. 51-52).

Desta forma, a teoria do conhecimento que fundamenta o pensamento educacional de Paulo Freire, além de reconhecer a legitimidade epistemológica dos saberes populares, também responde à questão acerca do modo como se dá a relação epistemológica entre os saberes popular e acadêmico. Neste ponto, retomamos o conceito de “corpo consciente”<sup>46</sup>:

O corpo se transforma em corpo percebido. E ele descreve, ele anota que, em sua transformação, a vida social está mudando também. O corpo age e, durante suas atitudes, ele desaninha de si e de suas relações o conhecimento sobre a vida. Uma das facilidades que a gente aprende aí é essa multiplicidade de códigos e linguagens. O corpo expressa suas descobertas, esse corpo se agrupa em um grupo e se expõe em movimentos sociais; nesse movimento há expressões de corpos e nossa contribuição intelectual pode se dar no terreno da organização do conhecimento. Creio que se trata de buscarmos aquela organicidade mencionada pelo Gramsci (Ibidem, p. 53).

---

<sup>46</sup> Cf. a abordagem deste conceito localizada na página 37 desta dissertação.

## 4.2. Aspectos Históricos da Popularização da Educação no Brasil

De antemão, importa esclarecer que, não obstante a aparente pretensão sugerida pelo título, este item não almeja a realização de uma investigação historiográfica de maior porte, seja em extensão ou profundidade, do processo de desenvolvimento do sistema educacional brasileiro. A tentativa de apresentar os, assim chamados, *aspectos históricos*<sup>47</sup> da popularização da educação no Brasil atendeu à necessidade de reconstituir o contexto histórico, político e cultural da sociedade brasileira enquanto fator condicionante do desenvolvimento do polissêmico campo da educação popular.

A escola pública, legítimo rebento da Revolução Francesa, voltada à formação comum do homem, representou o ideal de universalização de educação escolar para todos os cidadãos. A escola pública nascente substituiria, assim, a antiga escola aristocrática – voltada para a formação de uma casta privilegiada de intelectuais especializados – e a sua prática de selecionar os alunos com base em critérios apriorísticos (distinção por hereditariedade, posses, etc.) em detrimento de critérios de inteligência. Visava, portanto, em conformidade com os ideais civilizatórios da modernidade, à formação comum do homem e à especialização de trabalhadores para o exercício de diferentes papéis na emergente sociedade moderna e industrial.

Não obstante a origem “revolucionária” da escola moderna, o sistema escolar brasileiro fez-se arcaico em seu método de ensino (reprodução e memória de conteúdos sistematizados); enciclopédico em seu currículo (“cultura geral” ou educação humanística); e seletivo, ao priorizar o preparo de alguns privilegiados para a fruição de vantagens de classe social – advindas de seu prestígio social decorrente de sua formação superior – e não a emancipação do homem comum por meio de trabalho produtivo (TEIXEIRA, 1971, p. 18-26). Configurou-se dualista – conforme o modelo francês –, estruturado em dois sistemas independentes e estanques, um para atender a elite, o outro, para atender o povo.

---

<sup>47</sup> A construção deste relato histórico toma, como referência, a interpretação dos fatos por Anísio Teixeira conforme apresentada nos livros *Educação não é Privilégio*, *A Educação e a Crise Brasileira* e *Educação no Brasil*.

A educação no Brasil, no período colonial, fora encarregada à Igreja Católica como parte de suas obrigações religiosas. A educação, à qual somente os homens tinham direito, cumpriria a finalidade de formar o clero e os funcionários letrados para a ocupação de cargos na empresa colonial e a bem dos interesses políticos e econômicos da Metrópole. Com a proibição de instalação de instituições de ensino superior na colônia, a formação superior da elite colonial deveria ocorrer em universidades portuguesas.

Com a independência política em relação a Portugal, a situação educacional brasileira, durante o período monárquico, não sofreu significativas transformações. A emancipação política não se fez acompanhar pela emancipação cultural. A política educacional deste período, como um reflexo do dualismo verificado na estrutura da sociedade brasileira, conservou o modelo de escola tradicional voltada ao cultivo das classes dominantes e à preservação de seu alto prestígio social. O modelo de escola transplantado da cultura europeia, não formava o caráter nacional do brasileiro, tornando-o, devido à educação de natureza clássica e universalista, um “desenraizado do seu próprio País e de suas condições locais” (Id., 2011, p. 331). A educação na época do Império “refletiu a cultura dominante da sociedade dividida entre o conservadorismo de hábitos e o liberalismo de gestos, entre a estrutura social reacionária e opressora e a superestrutura intelectual e formal de constitucionalismo e liberdade” (Ibidem, p. 330).

Apesar da Abolição e da República, o modelo de educação do período monárquico é tomado como padrão para a expansão da educação escolar no período republicano, cujo sistema permanece dualista (de elite e povo) e adquire o caráter de meio de ascensão social para os segmentos menos favorecidos da sociedade. A convulsão social originada com o advento da República moveu forças favoráveis ao desencadeamento do processo de expansão do ensino escolar para os filhos das camadas populares. Época de genuínos ideais, eloquentes e fervorosos discursos, entretanto, de pouca ação, tímidos avanços e raríssima eficiência administrativa no tocante à política de expansão do ensino escolar.

De acordo com Anísio Teixeira, o dualismo característico da mentalidade brasileira teria contribuído, no decorrer das primeiras décadas da República, para o adiamento dos inevitáveis conflitos decorrentes da continuidade de um modelo de

escola dualista. Esta aparente estabilidade social, todavia, chegaria ao fim. A partir das décadas de 1920 e 1930, sob o clima de revolução nacional, a convivência pacífica entre os dois tipos de escolas médias, o técnico-profissional (popular) e o acadêmico (de elite) – configurando, segundo Anísio Teixeira, mais um dualismo que um conflito –, começa a ceder lugar às evidentes contradições entre um ensino para educar a mente e outro para educar as mãos (Id., 2005, p. 127). O clima de instabilidade política da nascente República e as recém-iniciadas transformações socioculturais (dinamizadas pelo incipiente processo de desenvolvimento industrial e pela tênue expectativa de democratização do país) ensejaram, no Brasil, a partir dos anos de 1920, um amplo movimento de reivindicação social pelo direito à educação da parte de segmentos das classes populares. A resposta do Estado a esta demanda de educação para todos, entretanto, caracterizou-se mais por seu aspecto político que, propriamente, educacional:

Até então, os educadores, com a indiferença das classes governantes, vinham mantendo uma escola pública de cinco anos, seguida de um curso complementar. Quando os políticos, entretanto, resolveram tomar conhecimento do problema, forçados pela conjuntura social do Brasil, a primeira revelação de que não lhes era possível senti-lo em sua integridade, mas, apenas, sentir a necessidade de escamoteá-lo, patenteou-se na solução proposta: – reduzir as séries, para atingir maior número de alunos (Id., 1971, p. 64).

A concepção brasileira de emancipação popular pela educação, todavia, trouxe em seu cerne, aponta Anísio Teixeira, a marca do anacronismo. É que, se a educação escolar representava, nos primórdios da República, “a maior e mais clara conquista social” para os setores não privilegiados da sociedade, “o anseio por outras conquistas, mais pretenciosas e atropeladas [na década de 1950, sob um clima de expectativas desenvolvimentistas], a despeito de não poderem, em rigor, ser realizadas sem a escola básica, tomaram a frente e subalternizaram a reivindicação educativa primordial” (Ibidem, p. 53):

Desde a segunda metade do século dezenove, quando não antes, as nações desenvolvidas haviam cuidado da educação universal e gratuita. Cogitando de realizá-la, agora, em época que, na verdade, já se caracteriza por outras agudas reivindicações sociais, de mais nítido ou imediato caráter econômico, corremos o risco de não poder configurar com a necessária clareza os objetivos da emancipação educacional. É que, no caso, trata-se ainda de algo que já não devia ter sido dado, que já há muito fora dado a outros povos, de cujas atuais aspirações queremos partilhar. Estas novas aspirações mais fortemente motivadas pelos imperativos da época, sobrepõem-se às aspirações

educacionais e de certo modo as desfiguram, criando, pela falta de sincronismo, especiais dificuldades para o seu adequado planejamento (Ibidem, p. 52).

O caráter de reivindicação social com que se revestiu o movimento de emancipação popular forçou o Estado a voltar-se com interesse para a problemática da educação popular. As soluções apresentadas, todavia, seguiram o padrão nacional das medidas oficiais, por meio das quais o nosso processo de expansão da educação escolar distorceu-se em dissolução do sistema educacional: redução do tempo e multiplicação dos turnos escolares; uso de insuficientes e inadequados prédios escolares; defasagem entre o número de candidatos e a oferta de vagas:

A verdade é que já se faz difícil ocultar a descaracterização do nosso movimento educacional. [...] E o que vimos fazendo é, em grande parte, a expansão do corpo de participantes, com o congestionamento da matrícula, a redução do horário, a improvisação de escolas de toda ordem, sem as mínimas condições necessárias de funcionamento. Tudo isto seria já gravíssimo. Mas, pior do que tudo está a confusão gerada pela aparente expansão, tumultuária, levando o povo a crer que a educação não é um processo de cultivo de cada indivíduo, mas um privilégio, que se adquire pela participação em certa rotina formalista, concretizada no ritual aligeirado de nossas escolas (Ibidem, p. 57).

Este quadro, por si, explica por que, na década de 1950, Anísio Teixeira pôde declarar que a nossa educação era uma “educação por decreto”, cuja validade tinha por fundamento, não a sua qualidade, mas a sua legalidade, isto é, a sua condição de “oficial” ou “oficializada”:

É pela lei que a escola primária de três e quatro turnos é *igual* à escola primária completa, que o ginásio particular ou público, sem professores nem condições para funcionar, é *igual* aos melhores ginásios do país, que a escola superior improvisada, sem prédios nem professores, é igual a algumas grandes e sérias escolas superiores do país (Ibidem, p. 70 – grifos do autor).

Em suma, a escola brasileira descuidou da educação do homem do povo – de sua emancipação pelo trabalho produtivo, exigida para a sua efetiva inserção na sociedade democrática –, tornando-se *seletiva e classificatória*. A expansão da educação escolar no Brasil foi marcada mais pela busca de prestígio social que de eficiência pela educação em um contexto no qual “a escola, como instituição de cultura, não era realmente exigida e imposta pelo meio brasileiro; representava, antes, um esforço para elevá-lo ao nível de outros meios, de que desejávamos copiar os padrões” (Id., 2005, p. 91).

Assim, a escola brasileira tornou-se mais atrativa como “um processo de validação, pelo qual nos assegurávamos de um título legal de educado” (Ibidem, p. 92), que por sua função educativa. E, por força da herança aristocrática de nossa sociedade, também a “educação popular” – ou, mais rigorosamente falando, o ensino público expandido às camadas populares da sociedade – moldou-se como educação para formar *privilegiados*, bastando ao Estado assegurar um “tipo de educação verbal, decorativa, destinada a permitir a vida que não seja a do comum do brasileiro e sobretudo em que não haja esforço manual” (Id., 1971, p. 31):

Não era só a roupa, o sapato, que afastavam o povo da escola, mas o próprio tipo de educação que ali ministrávamos e de que *não podia* aproveitar-se, em virtude da penúria do seu ambiente cultural doméstico. O “padrão europeu”, cuidadosamente mantido, servia assim para limitar a participação popular à própria escola popular. A escola primária e a escola normal prosperavam, mas como escolas de classe média; a escola acadêmica e o ensino superior ficavam ainda mais restritos, destinando-se predominantemente a grupos da classe superior alta. Abaixo dessas classes média e superior, dormitava, esquecido, o povo (Id., 2011, p. 308 – grifos do autor).

#### **4.3. Para o Povo ou com o Povo? – Um Debate Educacional e Político**

A participação ativa de Anísio Teixeira nos debates educacionais ocorridos nas décadas de 1920 e 1930 (as polêmicas acerca de qual modelo de escola seria o mais adequado à expansão do ensino escolar e qual o padrão educacional a ser alcançado) e, mais tarde, na década de 1950 (acerca da universalização, obrigatoriedade e gratuidade da educação primária e a defesa da escola pública em face dos interesses da iniciativa privada atuante no campo da educação) oferece elementos que possibilitam, em conformidade com a perspectiva apontada por Medeiros & Martins<sup>48</sup> (Op. cit.), pensar acerca do papel desempenhado por Anísio Teixeira no campo da educação popular.

---

<sup>48</sup> Medeiros & Martins, referenciadas no pensamento de Jürgen Habermas, Nelson W. Sodré, Lucien Goldman e Florestan Fernandes, refletem acerca da importância de se buscar o entendimento historicizado de conceitos de modo a favorecer a apreensão de sua variação semântica no decorrer da história; de se proceder ao exame dialógico entre a totalidade e a particularidade, isto é, a recíproca influência da vida e obra do autor pesquisado em relação aos grupos sociais e o seu contexto de época, com suas possibilidades e limites; da percepção da contextualização da posição do autor estudado, como discernimento da factibilidade histórica de tal posicionamento (1995, p. 83-86). Ambas as pesquisadoras estariam inconformadas com o tratamento dado a Anísio Teixeira por diferentes críticos, cujas análises,

Qual o significado de educação popular nas primeiras décadas da República brasileira? Neste período, quando o Estado brasileiro executou medidas expansionistas no campo do ensino escolar, qual o posicionamento político de Anísio Teixeira ante a problemática da educação do povo ou educação popular, tal como era concebida em sua época? A partir de um estudo contextualizado, como avaliar o papel desempenhado pelo educador baiano no processo de desenvolvimento da educação popular no Brasil?

Consoante Clarice Nunes, Anísio Teixeira teria interpretado o problema das desigualdades sociais e culturais decorrentes da não educação popular, diferentemente de outros educadores de sua época, não como defeito inerente ao povo, conforme a mentalidade dominante, mas como um efeito político. Neste sentido, afirma que

Anísio Teixeira participou da mentalidade de sua época e acabou endossando o papel disciplinador da escola sobre a cidade. Lidou com a heterogeneidade das classes populares e de suas crianças dentro delas, mas não o fez, como alguns de seus colaboradores, de forma a identificá-la como carência de atributos intrínsecos do sujeito pobre. Ele deslocou a carência do indivíduo para a omissão dos governos na direção da reconstrução das condições sociais e escolares. Não considerou as classes populares urbanas como obstáculos sociais e políticos e por esse motivo defendeu a educação como instrumento de superação de uma carência que não é do indivíduo, mas da cultura erudita que lhe faz falta. Pôde perceber que a desigualdade entre as pessoas não estava dada. Era feita (NUNES, 2010, p. 23).

Movido pela causa da modernização do sistema educacional, da universalização do ensino escolar e da defesa da escola pública, gratuita e democrática, Anísio Teixeira analisou os modos como os padrões de educação escolar brasileira refletiram os padrões de educação e cultura de nossa sociedade<sup>49</sup> – por meio do que evidenciou as circunstâncias da crise educacional brasileira, suas causas históricas e culturais – e dirigiu enfática crítica, por um lado, ao processo desordenado pelo qual foi promovida, a partir das últimas décadas da Monarquia e primeiras da República, a expansão do ensino público para as classes populares e, por outro, ao caráter anacrônico e ineficiente do sistema educacional brasileiro, que resistira desvirtuado à passagem da primeira metade do século XX.

---

desenvolvidas a partir de “uma posição radical da realidade em uma perspectiva de cunho emancipatório” (Ibidem, p. 80) e de “molduras ideológicas” construídas em torno do ideário do educador baiano, não superaram a “ótica da exclusão, do maniqueísmo e da dicotomização” (Ibidem, p. 86).

<sup>49</sup> Cf. o capítulo “Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura”, no livro *A Educação e a Crise Brasileira*, de Anísio Teixeira, p. 115-140.

Por esta via, afirmou o caráter dualista do sistema educacional brasileiro – estruturado em um sistema de preparação técnico-profissional, para as camadas populares, e em um sistema de ensino acadêmico, de qualificação social, voltado à formação da elite nacional –, já no recente período republicano, como reflexo do dualismo de classes (aristocracia e povo) da sociedade brasileira. A compreensão dessas conexões é requisito para a percepção da educação enquanto um instrumento de conservação dos antigos padrões sociais – de acordo com os quais, o povo permanece em posições subalternas – e como freio aos ímpetos de mudanças característicos das sociedades industrializadas.

Posto que a problemática da educação encontra-se associada ao processo de desenvolvimento da nova civilização industrial, a reconstrução da nação brasileira se faz, deste modo, tanto necessária e urgente quanto um produto da ação educativa. E, sendo a expansão da educação no Brasil, ao mesmo tempo, causa e efeito da modernização da sociedade brasileira, Anísio Teixeira preconiza a urgente revisão do nosso sistema educacional, a fim de que seus padrões estejam ajustados aos novos padrões da sociedade a que irá servir, isto é, a sociedade industrial.

Pode-se inferir de seu pensamento educacional, configurado enquanto um programa de ação, propósitos civilizatórios para todo o conjunto da sociedade brasileira. Por seu aspecto político, visava emancipar o homem do povo, inerte, em indivíduo, membro capaz e ativo de uma sociedade moderna e democrática. Por seu aspecto cultural, almejava elevar a sociedade brasileira ao nível das grandes sociedades industrializadas, cujo padrão de vida pode ser medido tanto pelo aspecto da transformação material e da produção de riqueza quanto pela mudança de mentalidade, cujo escopo de mudança permitia ao sujeito moderno compreender a sua época e ajustar-se à civilização do progresso com confiança e otimismo.

Anísio Teixeira faz referência ao processo histórico através do qual a educação – concebida como função social de transmissão, consolidação e renovação cultural – perde, com o surgimento da escola, em civilizações literárias, isto é, naquelas em que a transmissão cultural ocorre através da linguagem escrita, o seu caráter de aprendizagem por meio da participação direta dos aprendizes na vida social da comunidade. Isto ocorre, segundo Anísio Teixeira, porque, à medida que a maior complexidade cultural

das sociedades letradas fez sentir a necessidade de partilhar a todos os indivíduos a tradição escrita, a escola, nestas sociedades, tornou-se

[...] não a instituição ajustada às demais forças espontâneas e diretas de *educação pela participação*, [...] mas uma agência especial, destinada a inculcar artes e conhecimentos desligados e abstraídos de suas funções reais na vida (TEIXEIRA, 2005, p. 117 – grifos do autor).

Este modelo de escola apartada do contexto da vida em sociedade, cujos métodos de ensino e aprendizagem se fazem artificiais, porque sem a experiência da participação social, não obstante esteja inserida no interior da sociedade, não representa rigorosamente os padrões da sociedade industrial. É neste sentido que a exigida revisão do sistema educacional brasileiro, à medida que se faz educação progressiva, a exemplo do que já se conhece na Inglaterra e nos Estados Unidos, concebe a escola como uma réplica da sociedade, com o propósito de recuperar sua capacidade de ensinar através da participação na vida social:

Estamos lentamente chegando a uma situação – quero afirmá-lo – equivalente à inicial, ou já de completa e espontânea integração da tradição escrita e técnica no processo global da vida. A sociedade moderna, neste nosso período da civilização, é uma sociedade institucionalizada, em que toda a cultura se fez efetiva ou presumidamente uma cultura consciente, dependente de técnicas mais ou menos racionais ou científicas, que têm de ser aprendidas em atividades de participação montadas especialmente para esse fim. A escola, então, tem de se fazer uma réplica da sociedade – apenas mais simplificada, mais ordenada e mais homogênea – para recuperar a sua capacidade educativa, perdida, em virtude de sua concepção e de sua organização iniciais, abstratas ou irreais. Longe de um conjunto de atividades ideais e artificiais, a escola se tem de organizar como a própria sociedade, com um conjunto de atividades reais, integradas e ordenadas, capazes de suscitar uma participação social, que constitui a própria condição para o ato natural de aprendizagem (Ibidem, p. 118).

Demonstrar o ajustamento pedagógico da educação nova à dinâmica da sociedade industrial e democrática não é o bastante para assegurar os interesses da educação popular. Mais que ideias e argumentos educacionais, o tema mobiliza outros interesses exógenos às questões pertinentes ao plano da escola, de sua administração, da formação de professores, dos temas pedagógicos. Emerge, também, como um debate político – demonstra-o Anísio Teixeira – em face da existência de conflitos de interesses políticos e econômicos em torno da educação no Brasil.

Daí, tornar-se relevante a permanente defesa do padrão da educação primária e dos interesses da escola pública. Embora trasvestidas de polêmicas educacionais, o

debate acerca do modelo de educação popular – ao nível do ensino primário, a disputa se dava entre os defensores da simples alfabetização (limitada ao ensino da leitura e da escrita) e os que defendiam a ampliação da educação escolar (Id., 2005, p. 124); no nível secundário, a tensão se manifestava em torno da manutenção ou superação da divisão entre ensino técnico profissional e ensino acadêmico (Ibidem, p. 127) – e o embate, no campo da administração pública, entre as tendências centralizadoras e descentralizadoras do sistema educacional brasileiro (Ibidem, p. 71ss), revelam-se autênticos debates políticos:

A centralização é buscada, assim, não como programa, mas como meio hábil para o exercício do controle da escola pelos grupos organizados de pressão que atuam no Rio, liberados da vigilância e fiscalização da opinião pública local, cuja soma, no final das contas, é a opinião pública nacional.

[...]

Não existe, pois, entre centralizadores e descentralizadores uma divergência propriamente de programa educacional. [...] A diferença única entre as duas posições é a de espírito antidemocrático ou democrático, antifederalista ou federalista (Ibidem, p. 77-78).

No livro *Educação não é Privilégio*, a temática da educação popular emerge do incisivo debate travado por Anísio Teixeira (Op. cit., p. 52) acerca das questões da educação primária – concebida esta, não como “a educação dos poucos, a educação dos privilegiados, mas, a educação dos muitos, a educação de todos” – e da defesa da escola universal, pública e gratuita. Tendo identificado a escola pública com os interesses dos setores populares da sociedade, Anísio Teixeira defendeu-a como um direito do povo, ainda que sob a perspectiva de uma ordem capitalista<sup>50</sup>, contrariando uma tendência nacional de educação para poucos. Por isso, se refere à demanda popular por educação escolar e às correlatas iniciativas em favor da universalização da educação primária como um “movimento de emancipação popular pela educação” (Ibidem, p. 51-55).

O tema da educação popular equivale, no contexto do pensamento educacional de Anísio Teixeira, ao debate travado em torno da questão da educação primária, isto é, de seu caráter de educação para a formação comum – não somente por força dos conteúdos ensinados, mas também em decorrência de sua universalidade, ou seja, de sua

---

<sup>50</sup> “A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras [...]” (TEIXEIRA, 1971, p. 54).

extensão a todas as crianças, independentemente da classe social de origem – em oposição, portanto, ao modelo de educação tradicional, de vocação aristocrática, voltada à formação de elites, à diferenciação de classes e à conservação dos privilégios destas.

É, portanto, como reflexo da sociedade brasileira (em desenvolvimento industrial e consolidação democrática) que a educação primária, promovida pela escola pública, deverá constituir-se em autêntica educação popular, porque voltada à formação comum para *todos* os brasileiros e não apenas para *uma classe*:

Assim sendo, a agência ou instituição que lhe corresponde não pode mais estar *a latere* da sociedade e nem pode estar apenas *dentro* da sociedade, pois, mais do que isto, a refletirá, a representará no seu *ser* e no seu *vir a ser*...

A verdadeira nova escola será então o retrato mais lúcido da sociedade a que vai servir. Nela encontraremos, cuidado e cultivado, tudo que a sociedade mais preza, os seus hábitos, as suas rotinas, as suas peculiaridades, e também as suas aspirações, os seus ideais, os seus propósitos, as suas reivindicações (Id., 2005, p. 119 – grifos do autor).

#### **4.4. Educação Popular: Educação com e pelo Povo**

A entrada de Paulo Freire no cenário educacional brasileiro influenciou, inegavelmente, na demarcação da educação popular como um *campo específico* do agir educativo, da formação de educadores e da pesquisa em Educação. Com base em seus primeiros escritos, não é possível afirmar, todavia, que a noção de “educação popular”, *em si mesma*, já apareça como *objeto conceitual* de sua reflexão pedagógica. Paulo Freire cuidou, antes, de pensar os pressupostos antropológicos, filosóficos e epistemológicos da prática educacional concebida como práxis de libertação e sistematizou o seu modelo de pedagogia do oprimido, uma pedagogia dialógica através da qual critica e denuncia as práticas mecanicistas de um modelo domesticador de educação, responsável por reproduzir e legitimar a opressão das classes sociais dominantes sobre as classes dominadas.

Paulo Freire imprime, em decorrência de sua teoria do conhecimento e de sua práxis educativa, duas mudanças decisivas para o posterior desenvolvimento do conceito de educação popular: a primeira mudança incidirá sobre a posição ocupada e o

papel desempenhado pelo povo inserido na ação cultural para a libertação; a segunda, de ordem epistemológica, corresponde à crítica ao equívoco gnosiológico<sup>51</sup>, no qual incorrem os educadores antidialógicos. Estes elementos já podem ser vislumbrados na maneira como Freire entende a educação popular:

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso *poder*, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira “definição” eu a aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política.

[...]

Agora... depois que a entendo como mobilização, depois que a entendo como organização popular para exercício do poder que necessariamente se vai conquistando, depois que entendo essa organização também do saber... *compreendo* o saber que é sistematizado ao interior de um “saber-fazer” próximo aos grupos populares. Então... se descobre que a educação popular tem graus diferentes, ela tem formas diferentes (FREIRE, 2011, p. 33-34 – grifos do autor).

A primeira mudança refere-se, portanto, ao deslocamento do povo de sua posição subalterna e obediente e de seu papel marginal, como espectador passivo, à condição de sujeito do processo educativo, isto é, de agente da ação transformadora. Daí que Paulo Freire conceba a educação popular, primeiramente, como esforço de mobilização e organização das classes populares; sem desprezar, obviamente, o seu aspecto de capacitação, o que implica a questão da relação entre as diferentes formas de saber – o técnico-científico e o “saber de pura experiência feito”.

Esta mudança implica, de acordo com Paulo Freire, na exigência de sensibilidade e competência científica aos educadores a fim de que estes possam compreender as diversas formas possíveis de organização, luta e resistência em face das múltiplas situações de injustiça social e opressão a que se encontra submetido o povo. Enquanto força de mobilização e organização, a educação popular exige compreensão crítica acerca dos desafios cotidianos vividos nas periferias urbanas e no campo:

Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos –

---

<sup>51</sup> Cf. o significado de “equívoco gnosiológico” conforme apresentado na p. 41, desta dissertação.

trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular (Id. 2014, p. 33-34).

A prática educativa que se presta à ação de mobilização e organização do povo, com a finalidade de – enquanto busca solucionar os problemas e atender as necessidades concretas, emergentes no plano do cotidiano – possibilitar a compreensão crítica das causas estruturais (sociais, político-econômicas e culturais) de opressão, Paulo Freire a define como ação cultural. Tal qual a educação como prática para a liberdade encontra na prática “bancária” o seu modelo antagônico de educação, a ação cultural para a liberdade, que “se caracteriza pelo diálogo e seu fim principal é conscientizar as massas”, implica na existência de uma “ação cultural para a dominação [, que] se opõe ao diálogo e serve para domesticá-las” (Id., 1980, p. 91).

As campanhas de alfabetização de adultos<sup>52</sup>, com as quais Paulo Freire se comprometeu, e cujo êxito possibilitou-lhe notoriedade nacional e internacional, constituem-se sua mais celebrada experiência de ação cultural. A noção de ação cultural implica a compreensão crítica de que a luta em favor da libertação dos oprimidos exige o enfrentamento das estruturas de dominação, que são reproduzidas e legitimadas no plano da ideologia e da cultura. Daí que Paulo Freire conceba a ação cultural como a ação “[...] através da qual se enfrenta, culturalmente, a cultura dominante. [E, através da qual] os oprimidos precisam expulsar os opressores não apenas enquanto presenças físicas, mas também enquanto sombras míticas, introjetadas neles” (Id., 2010, p. 64-65):

Na medida em que a interiorização dos valores dominadores não seja somente um fenômeno individual mas também um fenômeno social e cultural, a repulsa destes valores deve ser levada a cabo por um tipo de ação cultural na qual a cultura negue a cultura. Quer dizer, a cultura como produto interiorizado, que condiciona os atos ulteriores do homem, deve chegar a ser o objeto de seu conhecimento, para que possa perceber seu poder de condicionamento (Id., 1980, p. 88).

A época histórica e as contingências políticas e culturais por que passavam a América Latina e, particularmente, o Brasil, a partir da década de 1960, influenciaram a elaboração dos conceitos de ação cultural e revolução cultural, que se distinguem entre si, de acordo com Paulo Freire, pelo fato de que, “em primeiro lugar, a ação cultural

---

<sup>52</sup> Cf. “O Processo de Alfabetização de Adultos como Ação Cultural para a Libertação”, no livro *Ação Cultural para a Liberdade. E Outros Escritos*, de Paulo Freire.

para a libertação se realiza em oposição às classes dominantes, enquanto a revolução cultural se faz com a revolução já no poder” (Id., 2010, p. 99):

Os limites da ação cultural se encontram na realidade opressora mesma e no silêncio imposto às classes dominadas pelas classes dominantes. São esses limites os que determinam as táticas a serem usadas, que são necessariamente diferentes das empregadas na revolução cultural. Enquanto a ação cultural pela liberdade enfrenta o silêncio, ao mesmo tempo como um fato exterior e como uma realidade interior, a revolução cultural enfrenta-o somente como realidade interior. A ação cultural para a liberdade e a revolução cultural representam, as duas, um esforço para repelir a cultura dominante no plano do cultural, antes mesmo que a nova cultura que provém desta repulsa se tenha convertido numa realidade (Id., 1980, 91).

Enquanto ação cultural, a educação popular pode ser reconhecida, de maneira ainda mais expressiva como prática política – a despeito do caráter político de toda educação, inclusive aquela praticada pelas classes dominantes. E, deste modo, por seu aspecto mobilizador e organizador dos setores populares, a educação popular passa a ser percebida por educadores e organizações populares, também, como “o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios” (Id., 2014, p. 34).

De uma perspectiva crítica, afirma Paulo Freire (2009, p. 23), “é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”. Por esta razão, a ideia de neutralidade da educação, como um quefazer puro, conota a visão ingênua da educação. Ao refletir sobre esta relação entre educação e política, Paulo Freire aponta alguns elementos da “politicidade” do processo educativo:

- a) *A compreensão dos limites da prática educativa e a opção política*: demanda dos educadores a clareza política com relação a seu projeto e que o educador assuma a natureza política do ato educativo, pois “não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação” (Id., 2014, p. 54-55);
- b) *Ângulo de classe*: o reconhecimento dos limites da prática educativa (que é também política), na qual o educador se vê envolvido, exige que este tenha ciência de a favor de quem pratica a educação. “O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico, e,

necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar” (Ibidem, p. 55);

- c) *A questão do poder*: está relacionada com os limites impostos à prática educativa pelos conflitos de classes, pois a compreensão do estágio em que se encontra a luta de classes em uma sociedade “é indispensável à demarcação dos espaços, dos conteúdos da educação, do historicamente possível, portanto, dos limites da prática político-educativa” (Ibidem, p. 55);
- d) *As formas de resistências das classes populares*: no interior da luta de classes, que define os limites de factibilidade da ação educativa, as classes populares aprendem a desenvolver formas de resistências à dominação cultural das classes opressoras. “É preciso entender que as formas de resistência envolvem em si mesmas limites que as classes populares se põem com relação à sua sobrevivência em face do poder dos dominantes” (Ibidem, p. 57).

Corroborando a tese de Paulo Freire acerca da natureza política da educação, Moacir Gadotti (2007, p. 23) afirma a presença, implícita ou explícita, de uma proposta política: “O ‘Método Paulo Freire’ é um excelente exemplo disso: não tem sentido separar o seu método de uma visão de mundo. Sua teoria do conhecimento está ancorada numa antropologia”. Ainda de acordo com Gadotti, tão importante quanto reconhecer a “politicidade” presente na ação de educar é a necessidade de explicitar a “politicidade” também na teoria do conhecimento que fundamenta esta ação. Neste ponto, as práticas populares, as lutas cotidianas, os conhecimentos de experiência feitos, se prestam a esta tarefa:

Paulo Freire não desconsidera o papel informativo, *o ato de conhecimento* na relação educativa, mas insiste que o conhecimento não é suficiente se, ao lado e junto deste, não se elabora uma *nova teoria do conhecimento* e se os oprimidos não podem adquirir também uma *estrutura do conhecimento* que lhes permita reelaborar e reordenar seus próprios conhecimentos e apropriar-se de outros.

Nesse contexto, isto é, no contexto da *luta de classes*, o saber mais importante, mais necessário para a libertação do oprimido, é a descoberta de sua situação de oprimido (dominação política e exploração econômica) para, então, elaborar sua “consciência crítica” passo a passo com sua organização de classe (Id., 2004, p., 33 – grifos do autor).

A segunda mudança, conforme já anunciado, é de ordem epistemológica e corresponde à atitude de quem, em lugar de negar os conhecimentos provenientes do senso comum, reconhece a educação popular como um modo de conhecimento peculiar à experiência de vida do povo, pois “[...] é através dessas práticas que inventamos uma educação familiar às classes populares. Estamos admitindo um modo de conhecimento que é peculiar a elas” (FREIRE, 2011, p. 34). Há, entretanto, níveis diferentes de educação popular (Ibidem, p. 35-36), afirma Paulo Freire.

Há um nível em que os conhecimentos são referenciados às experiências existenciais das pessoas envolvidas (problemas, desafios, desejos, sonhos, lutas, projetos de mudança, etc.). Paulo Freire reflete acerca das práticas cognitivas dos corpos (Ibidem, p. 42), ou seja, o conhecimento sistematizado deve percorrer os caminhos da prática. Neste percurso, o conhecimento torna-se acessível para reflexão por meio dos corpos humanos “que estão resistindo e lutando, estão (portanto) aprendendo e tendo esperança. [...] É uma criticidade que reinventa e atualiza a capacidade crítica da reflexão humana” (Ibidem, p. 41).

E há outro nível no qual a reflexão, partindo sempre das experiências existenciais das pessoas envolvidas no processo educativo, alcança uma compreensão do todo da sociedade (Ibidem, p. 35-36). Neste nível, torna-se possível desvelar as teorias subjacentes às crenças e práticas empíricas de maneira que este saber possa ser superado por uma compreensão mais crítica e mais, cientificamente, rigorosa:

Dessa forma são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta. E, ao fazê-lo, devem ir, com a indispensável ajuda do educador, superando o seu saber anterior, de pura experiência feito, por um saber mais crítico, menos ingênuo.

[...]

Assim compreendida e posta em prática, a Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências. Esta é uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do “penso que é”, em torno do mundo e de si no mundo e com ele (Id., 2014, p. 34-35).

Havendo, portanto, diferentes “níveis” de educação popular, *o campo* da educação popular, define-o Paulo Freire como sendo *o lugar* “onde se juntam a revisão

da prática teórica e a superação das práticas de SABER dos corpos que resistem e se defendem” (Id., 2011, p. 43 – grifo do autor). Esta convergência dos saberes empíricos e teóricos pode ser bem ilustrada, através da experiência de alfabetização de adultos, que, “fundando-se na prática social dos alfabetizandos, associa a aprendizagem da leitura e da escrita, como um ato criador, ao exercício da compreensão crítica daquela prática, [...] oferece uma contribuição a este processo” (Id., 2010, p. 26).

Ao descrever, de modo sintético, o método pedagógico de Paulo Freire, Gadotti ratifica a compreensão da prática de alfabetização como um “lugar” de convergência dos saberes empíricos e teóricos:

O ponto de partida é o “*universo vocabular*” e as “*palavras geradoras*” extraídas de sua própria experiência vivida, partindo do sensível, do imediato, do dado, do empírico para o mediatizado, para o concreto. O empírico passa a ser visto de outra forma, recriado pela reflexão e pela ação (práxis). Seguindo o modo dialético de pensar, o seu método pedagógico tem no particular o ponto de partida: da parte para o todo, do empírico para o abstrato (GADOTTI, 2004, p., 33 – grifos do autor).

Deste modo, Paulo Freire critica as concepções e práticas educacionais que, elaboradas no sentido de educar a pessoa analfabeta, “não se lhes reconhece a experiência existencial bem como o acúmulo de conhecimentos que esta experiência lhes deu e continua dando” (FREIRE, 2010, p. 17). Pois, de acordo com o educador, para a concepção crítica, o analfabetismo

não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca (Ibidem, p. 18).

## Considerações Finais

Por que continuar lendo os escritos de Anísio Teixeira e de Paulo Freire? Porque são clássicos do pensamento educacional brasileiro. E os clássicos – já nos afirmou Ítalo Calvino (2007, p. 12) – “são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos”.

A leitura dos escritos de Anísio Teixeira e de Paulo Freire nos oferece a oportunidade de reencontro com a *intelligentsia* brasileira no cumprimento de sua tarefa de pensar o Brasil, as condições de sua constituição como nação, a formação do homem brasileiro e os desafios emergentes na contemporaneidade.

O cotejo de escritos de Anísio Teixeira e de Paulo Freire lança luzes sobre o processo de geração de uma matriz de pensamento comprometido com a causa da modernização da nação brasileira e com a emancipação de seu povo, que se tornará responsável por influenciar, de maneira indelével, o nascente pensamento educacional brasileiro. Esta matriz corresponde ao legado comum, que une, sem uniformizar, as teorias educacionais de Anísio Teixeira e de Paulo Freire.

A leitura historicizada de uma obra foi objeto de reflexão no capítulo quarto desta dissertação. E sua relevância se expressa pela oportunidade oferecida de compreensão das possibilidades e dos limites de seu autor em função das circunstâncias (sua factibilidade histórica, isto é, a contextualização cultural e sociológica, a disponibilidade tecnológica, etc.) de seu meio e de sua época. Considerada esta observação, a presente pesquisa buscou imunizar-se de eventuais pré-conceitos fortes o suficiente a ponto de poderem alterar o sentido da visão e distorcer a compreensão dos significados. Em suma, importava evitar, a todo custo, perder-se em controvérsias reducionistas que desqualificassem o cotejo das ideias educacionais de Anísio Teixeira e de Paulo Freire através de caricaturas e rótulos, tais como liberalismo x marxismo, conservadorismo x libertação, tecnicismo x formação crítica.

Neste sentido, buscou-se identificar, através deste trabalho, os principais elementos que caracterizam o pensamento educacional de Anísio Teixeira e de Paulo Freire, evidenciando os pontos de convergência e divergência existentes entre os dois teóricos da educação. Considerados a partir de uma perspectiva mais geral, pode-se constatar o compartilhamento dos mesmos pilares – ou seja, a autonomia da razão e a verdade científica; o desenvolvimento tecnológico e material da sociedade; e a forma democrática de organização e participação social – sobre os quais os dois educadores ergueram a obra de seu ideário educacional.

Deste ponto de vista, é possível afirmar, portanto, de maneira sintética, que os temas estruturantes do pensamento educacional de Anísio Teixeira e de Paulo Freire – *educação, Brasil, sociedade e o ser humano* – são pensados a partir de noções fundamentais para a sua elaboração teórica, tais como *modernização, res publica, democracia e autonomia*. E que esta maneira de refletir ocorre desde as perspectivas de *civilização* (industrial), de *nação* (integrada), *desenvolvimento* (científico e tecnológico) e de *emancipação* (cultural e política) *do sujeito*.

Aproximando o foco sobre cada um dos dois educadores, isto é, de um ponto de vista menos geral e mais particularista, o que possibilita a melhor observação das marcas próprias ao pensamento de cada um destes dois mestres brasileiros, pode-se afirmar que, não obstante pertençam a uma mesma bacia, Anísio Teixeira e Paulo Freire navegaram afluentes distintos.

Anísio Teixeira rompe com a cosmovisão cristã-católica, adquirida com a sua formação jesuítica; influenciado pelas ideias de John Dewey, adere à corrente de pensamento do pragmatismo (que seria responsável, segundo Anísio Teixeira, pela consolidação da unidade teoria-prática, alcançada pelo desenvolvimento do método de experimentação científica); limita-se ao horizonte epistemológico das ciências ditas oficiais; demarca o seu campo de ação ao nível das instituições do Estado republicano (tomando-as como referências no plano da teoria educacional e ao ocupar cargos públicos e desempenhar funções governamentais); suas ideias sociológicas e político-econômicas denotam afinidades com o paradigma do capitalismo liberal.

Paulo Freire, por sua vez, amalgamou alguns princípios judeu-cristãos e marxistas (diálogo amoroso e lógica dialética, comunhão e luta de classes); reconheceu

a legitimidade epistemológica dos conhecimentos empíricos (a unidade teoria-prática ocorre como síntese dialética e justifica a práxis de transformação da realidade); atuou, prioritariamente, na consultoria educacional ao nível das organizações sociais (no Brasil, no Chile e em Guiné-Bissau e Cabo Verde); suas ideias sociológicas e político-econômicas se aproximam do paradigma do socialismo.

Anísio Teixeira prioriza a reflexão acerca de educação a partir da perspectiva do Estado, isto é, educação enquanto ação educativa da escola, que deve ser, prioritariamente, de natureza pública, necessariamente democrática em seu funcionamento e politicamente descentralizada em sua gestão (sobretudo no que se refere à estrutura e governo do sistema de educação escolar). Anísio Teixeira concede ao Estado a prerrogativa da ação educativa.

Paulo Freire, em outra direção, sem abandonar a causa da escola pública e democrática, reflete a ação educativa, prioritariamente, a partir da ótica da educação popular, concebida como mobilização, organização e reflexão das lutas populares, seus conhecimentos e experiências existenciais provenientes da cotidianidade de comunidades rurais e das periferias dos centros urbanos. Nesta perspectiva, a educação popular se expressa como ação cultural protagonizada pelos movimentos populares organizados em oposição, no contexto da luta de classes, ao modelo de educação das classes dominantes.

A despeito do enfoque universalista a partir do qual Anísio Teixeira e Paulo Freire concebem seus discursos acerca do homem, da educação e da democracia, trata-se de discursos situados no contexto do Brasil, ou seja, discursos em cuja elaboração e pronunciamento são consideradas as condicionantes históricas, culturais e sociológicas inerentes ao processo de formação da sociedade brasileira e de seu povo. Neste processo, lançam mão de recursos das ciências sociais e humanas, buscam explicar tais condicionantes e propõem a revisão dos padrões de educação desenvolvida no país, adaptando-os às circunstâncias da nova sociedade industrial.

O desvelamento das conexões existentes entre o padrão da educação desenvolvida no Brasil e os padrões de cultura e sociedade brasileiras constitui-se como um elemento constante da elaboração teórica de Anísio Teixeira e de Paulo Freire. A necessária revisão dos padrões de educação brasileira tem por pressuposto, de acordo

com estes educadores, a condição arcaica dos padrões de cultura e de sociedade brasileiras, cujos reflexos fazem-se sentir na qualidade de educação desenvolvida e no tipo de escola mantida.

Neste sentido, será no campo da educação o ambiente onde deverá ser travada a batalha pela modernização do país e pela emancipação do brasileiro: no âmbito da cultura, a persistência de uma mentalidade fechada às novas ideias da ciência e da filosofia, um conservadorismo de costumes e aversão à mudança, uma moral rígida submetida à autoridade da religião e da tradição e uma escola conservadora, forjada pelo modelo de educação jesuítica; no âmbito da sociedade, constataram a divisão de elite e povo (dualismo social) e opressores e oprimidos (luta de classes), uma sociedade imobilista, com pouca ou nenhuma ascensão social vertical; quanto ao processo de formação do povo, este traz consigo as marcas da inexperiência de autogoverno, de aversão às práticas associativas e de forte tendência ao privatismo dos interesses familiares.

As contribuições de Anísio Teixeira e de Paulo Freire ao pensamento educacional, geradas ainda sob o ambiente cultural da modernidade, não poderiam passar ao largo, ilesas à crise dos paradigmas modernos instaurada, desde a segunda metade do século XX, em múltiplos ambientes da vida real, tais como na indústria (especialmente a cultural), na política e na economia, com sérios reflexos na educação e no ambiente acadêmico (no ensino e na pesquisa), em particular.

Não obstante o atual clima de indefinições (modernidade, pós-modernidade, modernidade tardia?), incertezas (no campo do saber, crise de saberes) e desconfianças (disputa por legitimidade, crise da razão), que põe em cheque quaisquer discursos portadores de expectativas modernizadoras e emancipatórias, as ideias de Anísio Teixeira e de Paulo Freire parecem resistir às agruras desta época. Mais que isto, permanecem como fontes de inspiração para novas pesquisas e realizações no campo do ensino e da gestão educacional.

Inúmeras questões foram suscitadas por ambos os educadores e que permanecem atuais. Não somente porque, a despeito do tempo, permanecem sem solução, mas, sobretudo, porque se revelam pertinentes à problemática da educação na contemporaneidade. Neste sentido, podem ser arroladas questões que, repetidas hoje,

ecoam a atualidade das vozes de Anísio Teixeira e de Paulo Freire. São questões acerca da condição humana e como esta se relaciona com cada época; de como superar os obstáculos culturais e políticos que impedem a consolidação de fato da democracia como forma de vida e como forma de governo no Brasil; a relevância da cultura regional e local para o planejamento pedagógico e para o funcionamento da escola; a importância do diálogo entre escola e comunidade; o valor da educação integral.

Outras questões apontam para a importância de se buscar o equilíbrio entre a formação humanista e a capacitação tecnológica e científica do estudante; a revalorização do discurso da ética (da perspectiva da pessoa, das instituições e do planeta) ante a prevalência do discurso da eficiência (a lógica do mercado); o desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia do sujeito em face do risco do crescimento do irracionalismo/fanatismo resultante do domínio da propaganda sobre a consciência do sujeito; a possibilidade de alienação do indivíduo ante a crescente complexidade da sociedade global e sua força desintegradora (simultaneidade, variados espaços, múltiplas identidades); o emprego de novas tecnologias – rádio, televisão, cinema, projetor de slides (ontem); internet, tablets, bibliotecas virtuais (hoje) – em benefício do ensino-aprendizagem.

A que época pertencem tais reflexões e questionamentos? Educadores, nossos contemporâneos, as formularam com referência às convulsões culturais e sociológicas inerentes ao século XXI? Estariam o pensamento de Anísio Teixeira e de Paulo Freire, definitivamente, conservados pela Academia para efeito de ensino e pesquisa em História da Educação? Iniciativas inovadoras de Anísio Teixeira, no plano da administração pública do sistema de ensino, inclusive universitário, não se fazem notar ainda atuais? As reflexões de Paulo Freire acerca da relevância da dimensão cultural, do aspecto ético de práticas dialógicas, a evidência dada às relações de poder e à perspectiva de classes no âmbito das relações de gênero e raça não poderiam ser interpretadas como ideias precursoras da perspectiva intercultural em educação?

Ao cabo deste empreendimento, impõe-se a assertiva de que os ideais de Anísio Teixeira e de Paulo Freire ainda são portadores de vitalidade e que o compromisso de ambos os educadores, com a causa da democratização da sociedade

brasileira e de emancipação de seu povo através da educação, inspira atuais e futuros educadores.

É preciso concluir a pesquisa.

– “E então, Anísio Teixeira ou Paulo Freire?” – perguntaram-me.

– Se esta de-*cisão* fosse necessária, decidiria, livremente, por *Anísio Freire* ou *Paulo Teixeira* – respondi.

## Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Disponível em: <[http://www.nre.seed.pr.gov.br/umuarama/arquivos/File/educ\\_esp/fil\\_dialetica\\_esclarec.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/umuarama/arquivos/File/educ_esp/fil_dialetica_esclarec.pdf)>. Acesso em: 13/jul/2013.

ALMEIDA, Stela (Org.). **Chaves para ler Anísio Teixeira**. Salvador: EGBA/UFBA, col. Cidadania, 1990.

AZEVEDO, Fernando de (et al.). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)>. Acesso em: 12/10/13.

\_\_\_\_\_. Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 205-220, ago. 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf)>. Acesso em: 12/10/13.

BARREIRA, Luiz Carlos. Escola e formação da mentalidade do desenvolvimento no discurso político-pedagógico de Anísio Teixeira. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZEZ, Maria Cristina (Orgs.). **Anísio Teixeira, 1900-2000**. Provocações em Educação. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000, p. 23-35.

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira e a doutrina do nacional-desenvolvimentismo. In: MONARCHA, Carlos (org.). **Anísio Teixeira: a obra de uma vida**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 101-124.

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, col. Critérios Éticos, tradução de João Rezende Costa, 5ª ed., 2011.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, col. Educadores MEC, 2010.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido se desmancha no ar: A aventura da Modernidade**. Companhia das Letras: São Paulo, 1986.

BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Waleska (orgs.). **Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira?** Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2ª ed., 2008.

CALVINO, Ítalo. **Por que Ler os Clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, Tradução de Nilton Moulin, 2ª ed., 4ª reimpressão, 2007.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O debate sobre a identidade da cultura brasileira nos anos 20: o americanismo de Anísio. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZEZ, Maria Cristina (Orgs.). **Anísio Teixeira, 1900-2000**. Provocações em Educação. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000, p. 53-69.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil. Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, col. História do povo brasileiro, 2000.

CINTRA, Benedito Eliseu Leite. **Paulo Freire entre o grego e o semita**. Educação: filosofia e comunhão. Porto Alegre: EDIPUCRS, col. Filosofia, n. 83, 1998.

COMTE-SPONVILLE, André. Verbetes “*Existência*”. In: COMTE-SPONVILLE, André. **Dicionário Filosófico**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, tradução de Eduardo Brandão, 2ª ed., 2011.

FONSECA, Sérgio C. **Paulo Freire & Anísio Teixeira: Convergências e divergências (1959-1969)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. A democracia como fim e a escola como meio: convergências entre Anísio Teixeira e Paulo Freire. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 24, n. 48, p. 247-272, jul./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação e Atualidade: Paulo Freire e a aproximação com as ideias de Anísio Teixeira**. Disponível em:

<<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo7/417.pdf>>.

Acesso em: 02/07/13.

FONTES, Solon Santana. **Anísio Teixeira, um educador iluminista**: premissas da modernidade no Brasil (1924-1970). Salvador: Instituto Anísio Teixeira, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7ª ed., 1977.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, col. O Mundo, hoje, v. 21, 5ª ed., 1978.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 3ª ed., 2001.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Ed. Cortez, col. Questões da Nossa Época, vol. 13, 50ª ed., 2009.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. E outros escritos. São Paulo: Ed. Paz e Terra, col. O Mundo, hoje, v. 10, 13ª reimpressão, 2010.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, tradução de Rosiska Darcy de Oliveira, 16ª ed., 2013a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 44ª ed., 2013b.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria de Araújo (Org.). **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 1ª ed., 2014.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer**: teoria e prática em educação popular, Petrópolis-RJ: Vozes, 11ª ed., 2011.

FREITAS, Marcos Cezar de. História, interpretações e identidade nacional: os “encontros” de Anísio Teixeira. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZEZ,

Maria Cristina (Orgs.). **Anísio Teixeira, 1900-2000**. Provocações em Educação. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000, p. 37-52.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, série Fundamentos, 8<sup>a</sup> ed., 2004. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/2794#page/1/mode/1up>>.

Acesso em: 02/10/14.

\_\_\_\_\_. Paulo Freire e a Educação Popular. In: **Proposta**. Revista Trimestral de Debate da Fase, ano 31, n. 113, jul./set. 2007, p. 21-27.

GERIBELLO, Wanda Pompeu. **Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra**. São Paulo: Editora Atlas, 1977.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**, São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, col. Polêmicas do Nosso Tempo, vol. 79, 2<sup>a</sup> ed., 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez Editora, col. Questões da nossa época, vol. 5, 6<sup>a</sup> ed., 2005.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 26<sup>a</sup> ed., 40<sup>a</sup> reimpressão, 2013.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**, São Paulo: Centauro Editora, tradução de Sebastião Uchoa Leite, 7<sup>a</sup> ed. (2007), 2<sup>a</sup> reimpressão, 2013.

LOVISOLO, Hugo. A Tradição Desafortunada: Anísio Teixeira, velhos textos e ideias atuais. In: ALMEIDA, Stela (Org.). **Chaves para ler Anísio Teixeira**. Salvador: EGBA/UFBA, col. Cidadania, 1990, p. 11-85.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 3<sup>a</sup> ed., 2<sup>a</sup> reimpressão, 2011.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-moderna**, Rio de Janeiro: José Olympio Editora, tradução de Ricardo Corrêa Barbosa, 15ª ed., 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Editora Martin Claret, Tradução de Pietro Nasseti, col. A Obra Prima de cada Autor, vol. 44, 2002.

MEDEIROS, Marilu Fontoura de; MARTINS, Ana Maria P. O educador negado: reflexões e possibilidades de resgate do pensamento pedagógico de Anísio Teixeira. In: **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo: FEUPS, jul/dez, 1995, vol. 21, nº 2, p. 79-108.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. (etti ali). Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 31 jan./abr. 2006, p. 96-113. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a08v11n31.pdf>>. Acesso em: 12/10/13.

MENESES, Djacir (Org.). **O Brasil no pensamento brasileiro**. Brasília: Senado Federal, col. Edições do Senado Federal, vol. 55, 2011.

MENEZES, Jaci Maria de. Anísio Teixeira, secretário de educação ou: por que não se democratiza a educação na Bahia?. In: **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, n. 13, p. 141-150, jan./jun. 2000.

MONARCHA, Carlos (org.). **Anísio Teixeira: a obra de uma vida**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. Notas sobre o pragmatismo. In: BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Waleska (orgs.). **Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira?** Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2ª ed., 2008, p. 179-187.

NASCIMENTO, Clara Germana Sá Gonçalves. Anísio Teixeira e a Filosofia. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZEZ, Maria Cristina (Orgs.). **Anísio Teixeira, 1900-2000**. Provocações em Educação. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000, p. 9-52.

NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismos e anti-humanismos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 7ª ed., 1982.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, col. Educadores MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. In: **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez./2000, p. 9-40. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313697002>>. Acesso em: 08/12/14.

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira: a luta pela escola primária no país. In: SMOLKA, Ana Maria Bustamente; MENEZES, Maria Cristina (orgs.). **Anísio Teixeira, 1900-2000**. Provocações em educação. Campinas-SP: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000, p. 107-127.

OLIVEIRA, Manfredo A. de. **Ética e racionalidade moderna**. São Paulo: Loyola, col. Filosofia, vol. 28, 1993.

PAGNI, Pedro Angelo. A constituição da Filosofia da Educação de Anísio Teixeira (1930-1934). Entre a doutrina e a crítica filosófica. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Anísio Teixeira: a obra de uma vida**, Rio de Janeiro: DP&A, 2001a, p. 153-192.

\_\_\_\_\_. A recepção e a atualidade da Filosofia da Educação produzida por Anísio Teixeira. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 351-369, jul./dez.2001b.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola; IBRADES, col. Temas Brasileiros II, 5ª edição, 1987.

ROCHA, João Augusto de Lima. **Anísio em movimento** (Org.). Brasília: Senado Federal, col. Biblioteca Básica Brasileira, 2002.

ROUANET, Sérgio Paulo. Iluminismo e contra-iluminismo. In: **Textos de Cultura e Comunicação**, Salvador, fase II, n. 29, p. 5-23. 1º sem. 1993.

SANTOS, Luciano Costa. O Pensamento Fecundo: elementos para uma racionalidade *transmoderna*. In: **Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 205-213, jan./jun. 2013.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial**. Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes. São Paulo: Brasiliense, 4ª ed., 1995.

SERPA, Luis Felipe Perret. A Concepção de História na Obra de Anísio Teixeira. In: ALMEIDA, Stela (Org.). **Chaves para ler Anísio Teixeira**. Salvador: EGBA/UFBA, col. Cidadania, 1990, p. 86-140.

SILVA, Sabina Maura. A filosofia e a filosofia da educação no pensamento de Anísio Teixeira. **Verinotio revista on-line**, n. 13, Ano VII, abr./2011, p. 110-116. Disponível em: <<http://www.verinotio.org/conteudo/0.086095893835738.pdf>>. Acesso em: 03/08/13.

SMOLKA, Ana Maria Bustamente; MENEZES, Maria Cristina (orgs.). **Anísio Teixeira, 1900-2000**. Provocações em educação. Campinas-SP: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Editora Nacional, col. Cultura, Sociedade, Educação, vol. 10, 3ª ed., 1971.

\_\_\_\_\_. **A educação e a crise brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, col. Anísio Teixeira, vol. 5, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação e o mundo moderno**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, col. Anísio Teixeira, vol. 9, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, col. Anísio Teixeira, vol. 2, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, col. Anísio Teixeira, vol. 7, 4ª ed., 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, col. Anísio Teixeira, vol. 8, 4ª ed., 2011.

\_\_\_\_\_. **Porque “Escola Nova”**. Boletim da Associação Bahiana de Educação. Salvador, n. 1, 1930. p. 2-30. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/nova.htm>>. Acesso em: 20/05/13.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Discurso pedagógico, mito e ideologia: o imaginário de Paulo Freire e Anísio Teixeira**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

VIANA FILHO, Luís. **Anísio Teixeira: a polêmica da educação**. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Ed. UNESP, 3ª ed., 2008.