

A TRAJETÓRIA INICIAL DE PAULO FREIRE: do Desenvolvimento e das Tensões do Seu Método de Alfabetização de Adultos (1958-1967)

Rodrigo Lima Ribeiro Gomes¹

Resumo

O presente artigo tem o objetivo de, a partir da trajetória intelectual de Paulo Freire, localizar o contexto e os fundamentos de seu método de alfabetização de adultos, identificando os desdobramentos de suas experiências pedagógicas e o impacto que tiveram na educação popular. Para tal, apresentamos algumas ideias-chave do autor durante o período de 1958 a 1967, correspondentes ao momento de amadurecimento das reflexões do autor, de seu engajamento no movimento de cultura popular, da elaboração de sua proposta metodológica e das meditações a respeito do sentido político-pedagógico de seu método. Em seguida, apresentamos algumas críticas de autores progressistas e conservadores em relação às consequências simbólicas e práticas da proposta freiriana e do conjunto da educação popular do início da década de 1960, no Brasil, reconhecendo a validade de algumas considerações e os limites e imprecisões de algumas de suas críticas.

Palavras-chave: Paulo Freire; Educação Popular; Alfabetização de Adultos.

THE EARLY TRAJECTORY OF PAULO FREIRE: On Development and Tensions of His Adult Literacy Method (1958-1967)

Abstract

This article aims, based on the intellectual trajectory of Paulo Freire, to explicit the context and the fundamentals of his method of adult literacy education, explaining the process of his pedagogical experiences and the impact they had on popular education. In order to reach this goal, we present some key ideas of the author during the period from 1958 to 1967, corresponding to the moment of maturation of the author's reflections, his engagement in the popular culture movement, the elaboration of his methodological proposal and the meditations on the meaning of the political-pedagogical approach of his method. Furthermore, we present some criticisms realized by progressive and conservative authors regarding the symbolic and practical consequences of the Freirean proposal and the popular education movement set of in the early 1960s in Brazil,

¹ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Professor Adjunto do Instituto de Educação de Angra dos Reis/UFF. rlrgomes@id.uff.br.

recognizing the validity of some considerations and the limits and inaccuracies of some criticism directed to him.

Keywords: Paulo Freire; Popular Education; Adult Literacy Education.

LA TRAYECTORIA INICIAL DE PAULO FREIRE: Del Desarrollo y de las Tensiones de Su Método de Alfabetización de Adultos (1958-1967)

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo, a partir de la trayectoria intelectual de Paulo Freire, localizar el contexto y los fundamentos de su método de alfabetización de adultos, identificando los desdoblamientos de sus experiencias pedagógicas y el impacto que tuvieron en la educación popular. Para ello, presentamos algunas ideas centrales del autor durante el período de 1958 a 1967, correspondiente al momento de maduración de las reflexiones del autor, de su compromiso en el movimiento de cultura popular, de la elaboración de su propuesta metodológica y de las meditaciones acerca del sentido político-pedagógico de su método. A continuación, presentamos algunas críticas de autores progresistas y conservadores en relación a las consecuencias simbólicas y prácticas de la propuesta freiriana e incluso del conjunto de la educación popular del inicio de la década de 1960, en el Brasil, reconociendo la validez de algunas consideraciones y los límites e imprecisiones de algunas de sus críticas.

Palabras clave: Paulo Freire; Educación Popular; Alfabetización de Adultos.

Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar o desenvolvimento da trajetória de Paulo Freire, nos anos iniciais da conquista de sua notoriedade, mais especificamente em fins da década de 1950 e durante a década de 1960, com enfoque na construção de seu método de alfabetização de adultos.

Para tal, buscaremos contextualizar essa trajetória enfatizando o fenômeno que nos parece ser essencial para a compreensão do desenvolvimento de Freire: suas relações com os movimentos de educação e cultura popular do período, porque é no seio mesmo desse processo, mais especificamente no Movimento

de Cultura Popular do Recife, que são desenvolvidas as práticas e as concepções que fundamentarão a referida proposta pedagógica.

Posteriormente, analisamos algumas das obras que Paulo Freire redigiu no período, a começar pela sua contribuição ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos, de 1958, até *Educação como prática da liberdade*, de 1967, quando, já forçado ao exílio por conta do golpe de 1964, o educador busca sistematizar teoricamente a sua experiência anterior com o método de alfabetização.

Por fim, destacamos alguns dos dilemas que emanam das concepções de Freire e, por conseguinte, também da educação popular do período e posteriormente à década de 1960, através das análises de estudiosos desse fenômeno educativo. Tais autores procuram aproximar as concepções dos educadores populares a fenômenos socioculturais, como o romantismo e o populismo, desenvolvidos em contextos históricos distintos, que lançam novas luzes e sombras em algumas das contradições da educação popular.

Apresentamos brevemente, também, alguns dos argumentos da crítica conservadora a Paulo Freire, ressaltando a permanência das mesmas acusações feitas ao educador pernambucano desde a década de 1960, bem como algumas das imprecisões históricas e conceituais nas quais elas estão fundamentadas.

A educação popular no contexto do surgimento do método

Consideramos que a compreensão do surgimento do método Paulo Freire deve levar com conta o contexto em que ele foi desenvolvido, bem como as ideias político-pedagógicas que circulavam no período. No âmbito da educação popular, o aspecto de maior relevo do período eram os movimentos de educação

e cultura popular, surgidos no final da década de 1950, que permaneceram em plena atividade até o golpe de 1964.

Por sua vez, a compreensão do significado e das mudanças trazidas por esses movimentos deve ter em mente o processo histórico anterior de formação da educação popular brasileira, o que faremos brevemente, uma vez que os movimentos de educação e cultura popular desenvolveram-se a partir de um processo de continuidade e de ruptura em relação às concepções e práticas prévias de educação popular no país.

A origem do conceito de educação popular remete ao período da Revolução Francesa e da consolidação e afirmação do pensamento liberal “clássico”, elaborado no contexto de revoluções burguesas na Europa dos séculos XVII e XVIII. Do ponto de vista da educação, tal pensamento traduzia-se na defesa da instrução pública (estatal) para todos, com o intuito de formar os indivíduos para uma vida social como cidadãos de um povo-nação. Assim sendo, a própria defesa de uma educação para o povo desenvolve-se no Brasil juntamente a uma maior penetração das ideias liberais, no imediato pós-Independência, na década de 1820 (BEISIEGEL, 2004).

Entretanto, o liberalismo manteve-se restrito fundamentalmente à sociedade política, em um momento em que o escravismo ainda era a base da produção social no Brasil. Some-se a este elemento o fato de que as mulheres eram mantidas à margem do acesso à escola e constatamos que uma ínfima parcela da população brasileira ascendia aos bancos escolares. A limitada oferta educativa por parte do poder público brasileiro foi a regra até, pelo menos, a Revolução de 1930, quando o advento de um processo mais consistente de industrialização exigia uma formação mínima para os trabalhadores de uma economia que se modernizava (PAIVA, 2003).

A partir da década de 1930, a oferta em educação popular aprofunda-se em novos desdobramentos: além da educação básica para crianças e adolescentes, amplia-se a modalidade específica de educação básica de adultos, assim como o ensino profissionalizante (ROMANELLI, 1997). Dessa ampliação da instrução popular, destacamos, para os objetivos deste trabalho, as campanhas massivas de educação de adultos, as quais buscavam combater o analfabetismo e fornecer uma “educação fundamental” para o povo, nos marcos conceituais da UNESCO e no bojo do I Congresso Nacional de Educação de Adultos, de 1947. Dessas iniciativas, destacam-se a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER (FÁVERO, 2006).

Os movimentos de educação e cultura popular desenvolvem-se, em grande medida, a partir da crítica às práticas e aos resultados dessas campanhas massivas, principalmente a CEAA, que se manifestam inicialmente no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958. Nesse Congresso, destacou-se a intervenção da delegação de Pernambuco, que tinha Paulo Freire como seu principal representante (SÁ, 1979). As críticas eram, fundamentalmente, de três ordens: 1) técnica, denunciando ineficiência metodológica e de recursos; 2) política, acusando as campanhas de se limitarem ao ensino do mínimo necessário para se considerar uma pessoa apta a votar – em um contexto em que era proibido o voto de analfabetos; e 3) pedagógica, caracterizando como “impositivos” os métodos da campanha. Subjacente a essa última crítica, estava em germe o desenvolvimento da concepção distintiva dos educadores populares de início dos anos 60: a valorização da *cultura popular*, entendida como as manifestações culturais “autênticas” do povo, que não mais poderiam ser violentadas por um processo de educação impositiva (PAIVA, 2003).

Apesar dessa peculiaridade frente a educação popular tradicional, os movimentos de educação e cultura popular também traziam características dela, em especial um ímpeto de mobilização que, muitas das vezes, manifestava-se na forma de campanhas. Outra característica importante era a íntima relação dos movimentos com o Estado, sendo que muitos deles eram de iniciativa direta da sociedade política em aliança com atores da sociedade civil, forjando aquilo que, a partir de Gramsci, poderíamos entender como “Estado integral” ou “ampliado” (SEMERARO, 2001; LIGUORI, 2007). Era o caso do Movimento de Educação de Base (MEB), desenvolvido a partir de um vínculo do Governo Federal, presidido por Jânio Quadros, com a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); do Movimento de Cultura Popular (MCP), forjado na relação entre intelectuais, artistas e educadores com a Prefeitura do Recife, governada por Miguel Arraes – que teve Paulo Freire como um de seus fundadores; da Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, um programa da prefeitura de Natal, tendo à frente Djalma Maranhão, cuja principal característica era a “mobilização popular” direta para a construção da infraestrutura educativa, habitacional, etc. Já os Centros Populares de Cultura (CPC) eram oriundos da relação entre a União Nacional dos Estudantes (UNE) também com intelectuais, artistas e educadores. Os CPCs eram exceção, em parte, porque, apesar de não serem diretamente iniciativas de governos, tampouco os Centros e a própria UNE furtavam-se de relações diretas e verbas de governos de esquerda.

Embora muitos dos movimentos tivessem características locais, eles procuraram desenvolver um processo de articulação nacional entre si, o qual também, em consonância com a prática usual, foi efetivado mediante a iniciativa do Estado, através da convocação, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em Recife, entre os dias 15 e 21 de setembro de 1963. Segundo o Ministério, na convocação do Encontro foi levada em consideração a própria “emergência e desdobramento dos inúmeros Movimentos de Alfabetização e Cultura Popular em todo o Brasil”

e a “necessidade” de promover um “encontro de âmbito nacional, em que tornasse possível o conhecimento mútuo, a discussão, a aglutinação e o incentivo àquelas experiências já em andamento” (BRASIL, 1963, 2009, p. 39).

É claro que o fato de o MEC ver como “necessária” a articulação nacional dos movimentos de educação e cultura popular devia-se à presença de integrantes dos próprios movimentos na assessoria do Ministério de Paulo de Tarso. Essa influência fez-se sentir não apenas naquele Encontro, mas também na implantação do Plano Nacional de Alfabetização – PNA, um programa que, em larga medida, remetia às grandes campanhas tradicionais de combate ao analfabetismo, com a peculiaridade contraditória de ser fundamentado no chamado “método Paulo Freire de alfabetização de adultos” – cuja marca principal é a perspectiva não diretiva e valorizadora da “autenticidade” da cultura popular (MANFREDI, 1981).

Dentre a assessoria de Paulo de Tarso, destacavam-se as atividades e as pressões dos estudantes católicos da Ação Popular (AP) – uma “dissidência” da Juventude Universitária Católica (JUC) –, ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE), que procuravam convencer o Ministro Paulo de Tarso a adotar o sistema de Paulo Freire como uma política do Estado, visando à alfabetização em massa de adultos.² Os jovens católicos próximos ao MEC tinham iniciado a deflagração de uma grande mobilização em prol da alfabetização de adultos, a qual seguiria os impulsos oriundos do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. Foi organizada uma Comissão Nacional de Alfabetização, em Brasília, que foi ativa entre outubro de 1963 e março de 1964, a qual elaborou o Plano Nacional de Alfabetização (Decreto 53.465/64. Este Plano, entretanto, não conseguiu ir além de alguns cursos de formação para os professores e da elaboração de materiais, sobretudo no Rio

² Herbert de Souza, o “Betinho”, teria feito a intermediação entre o movimento estudantil e o Ministério, de acordo com a narrativa de Beisiegel (2008, pp. 283-286).

de Janeiro e em Sergipe, alvo que foi da crítica dos setores conservadores, que conseguiram, depois do golpe de 31 de março/1º de abril, suspendê-lo, no dia dois, e extingui-lo, no dia catorze, pelo Decreto n.º 53.886/64 (PAIVA, 2003, pp. 283-286).

O desenvolvimento das ideias de Freire e dos fundamentos do método

O método Paulo Freire ganhara significativa notoriedade, em função da experiência bem-sucedida em Angicos, pequeno município do Rio Grande do Norte, em 1963. Como veremos adiante, já era acusado, na década de 1960, de ser um meio de “doutrinar” os analfabetos de acordo com a “ideologia comunista”, argumento que é repetido por conservadores até os dias de hoje

Paulo Freire já desenvolvia atividades educacionais antes da emergência dos movimentos de educação e cultura popular, com o destaque para os dez anos de trabalho junto a operários, através do Serviço Social da Indústria (SESI), quando afirma ter desenvolvido a ideia de que o trabalho educativo com adultos deveria ser realizado mediante o exercício do “diálogo”. Entretanto, foi no bojo no Movimento de Cultura Popular de Recife que o educador ganhou maior projeção, desenvolvendo, a partir da prática do movimento, a proposta pedagógica que o tornou uma referência da educação popular, o seu método de alfabetização de adultos. Nesta seção procuramos resgatar o desenvolvimento desse método a partir de um recorte que cobre o período mais documentado de textos de Freire, isto é, desde o relatório pernambucano de preparação ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos, de 1958, até o livro *Educação como prática da liberdade*, de 1967, quando o educador afirma procurar uma maior sistematização teórica das experiências realizadas com o método, anteriormente ao golpe de 1964.

O Congresso de 1958

Segundo sua esposa, Ana Maria Freire, foi a partir dos trabalhos no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em junho de 1958, que Paulo Freire “firmou-se como educador progressista” (SOUZA, 2010, p. 38). Neste Congresso, o grande destaque em termos de novas concepções educativas é atribuído à equipe de Pernambuco, que teria, já em seu Seminário Regional de preparação para o Congresso, esboçado as perspectivas que demarcariam uma distinção diante da educação popular anterior. Segundo Nicanor Sá (1979, p. 91), foi no Seminário Regional de Pernambuco “que teses nitidamente vinculadas às classes subordinadas começam a ser explicitadas”, sobretudo a partir da comissão que teve como relator Paulo Freire, que tratava do tema “A educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”.

O relatório da comissão de Paulo Freire identificava no Brasil um processo de transição, no qual um “regime de vida e de trabalho, que de simplesmente agrícola, latifundiário, paternal e escravocrata, se transforma no de um país que se industrializa, inserido em um processo de desenvolvimento e de mudanças rápidas”. Assim,

É tempo de, atendendo a estes imperativos, considerar a indispensabilidade da consciência de processo de desenvolvimento, por parte do povo, a emersão desse povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública – como convém à estrutura o funcionamento de uma democracia (RELATÓRIO, 2008, s. p.).

Tratava-se de conhecer “tão criticamente quanto possível” a realidade local, inserida naquele processo maior de desenvolvimento e de democratização, “em mudança constante”, para que o trabalho educativo operasse principalmente onde houvesse “maior concentração de desajustes sociais”, como era o caso

dos mocambos de Recife: dever-se-ia capacitar os “marginalizados” para a sua participação democrática no desenvolvimento nacional (*Ibidem*).

O elemento novo da concepção pernambucana – que pode ser atribuída mesmo a Paulo Freire, pois se assemelha bastante ao conteúdo e à linguagem de seus trabalhos posteriores – era o questionamento à característica inadequada de “transplante”, que a educação brasileira até aquele momento realizaria nas localidades específicas.

Dever-se-ia “proporcionar ao homem um preparo técnico especializado”, para que ele pudesse intervir no “processo de desenvolvimento”, superando “a condição de marginal” pela “de participante do trabalho, da produção, do rendimento”. Contudo, este trabalho educativo não deveria “ser feito sobre ou para o homem, do tipo apenas alfabetizador ou de penetração auditiva simplesmente, substituindo-o por aquele outro que se obtém com o homem”, contando com a “sua participação em todos os momentos do trabalho educativo, preparatória ou concomitante àquela outra ainda mais estimável, que é participação na vida da região e nas esferas mais amplas da sociedade em que vive” (*Ibidem*).

A tese de 1959

Algumas dessas ideias contidas no Relatório pernambucano ao Congresso de 1958 foram, posteriormente, melhor desenvolvidas por Freire, manifestando-se na sua Tese de Concurso para a Cadeira de História e Filosofia da Educação, na Escola de Belas Artes de Pernambuco, intitulada *Educação e atualidade brasileira*, de 1959.

A começar, Freire destaca positivamente o advento da industrialização e da urbanização para a sociedade brasileira, porque, segundo ele, a condição

histórica de colônia e a estrutura produtiva latifundiária do país desenvolviam no “homem brasileiro” uma série de “disposições mentais”, “culturológicas”, que se manifestavam em um comportamento resignado, submisso, acrítico, impróprio ao diálogo, característico de uma “consciência intransitiva”. Tal estrutura colonial somada a essas características culturais comporiam o quadro da “inexperiência democrática” dos brasileiros, a qual entraria em contradição com o processo de desenvolvimento urbano-industrial, que, para Freire, deveria caminhar de par com um processo de democratização (FREIRE, 1959, pp. 11, 23, 67-69, 72, *passim*).

Entretanto, dever-se-ia tomar o cuidado para se evitar um possível mal que poderia acompanhar o processo de industrialização: o advento da massificação, que acarreta num comportamento assistencialista e domesticado dos homens do povo, característicos de uma “consciência transitivo-ingênua” – que supera a intransitividade, mas não logra atingir um estado de “crítica”. Contra o perigo da “fanatização” que vem junto da massificação, tratava-se de desenvolver um processo educativo capaz de desenvolver nos homens as características necessárias para uma vida social democrática: diálogo, responsabilidade e participação, elementos de uma “consciência transitivo-crítica” (*Ibidem*, pp. 33, 37, 87-89, *passim*).

No entanto, Freire identificava na educação brasileira de seu tempo as marcas do passado, classificando-a de autoritária, “palavrosa”, “academicamente oca”, inorgânica, individualizante, descolada da “realidade circunstancial” da transição do Brasil rumo a uma sociedade urbana e industrial (a “atualidade brasileira”), e, portanto, como mantenedora de nossa “inexperiência democrática” (*Ibidem*, pp. 10, 42, 92, *passim*). Assim sendo, nos diz Freire, a respeito das tarefas da educação:

[...] para nós, o nosso grande problema consiste em sabermos dar um passo. Dar um passo da 'assistencialização' para a dialogação. Dar um 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. [...] Estamos, assim, vivendo também um momento difícil, chamado de crítico, precisamente porque de transição. Daí insistirmos tanto nas relações de organicidade do nosso processo educativo com nossa atualidade tão rica de contrários, no sentido de diminuí-los. Sobretudo no sentido de ajudar, em conexão com o clima cultural presente, a incorporação na experiência do homem brasileiro, de formas de vida democráticas (*Ibidem*, p. 81, negritos do original).

Na base da educação que visa desenvolver a consciência transitivo-crítica adequada ao processo de modernização da sociedade brasileira está a "ideologia do desenvolvimento" (no sentido conferido pelos autores do ISEB),³ que deve ser difundida junto às massas. Contudo, a "ideologização" do povo apenas torna-se "legítima" quando não é imposta, mas reflete os anseios das massas, e pratica-se na construção de um projeto em comum entre "classe dirigente" e "povo", entre os "quadros intelectuais" e as "massas" (*Ibidem*, pp. 19-21, *passim*).

Essas perspectivas da Tese de Freire, embora com modificações, acompanharão o autor em dois textos posteriores que possuem a característica de fundamentação ao seu método de alfabetização de adultos, *Conscientização e alfabetização*, de 1963, e *Educação como prática da liberdade*, de 1967 – com a importante alteração da noção de "ideologização" pela de "conscientização".

³ Em especial na concepção de Álvaro Vieira Pinto (1959), como expressa em "Ideologia e desenvolvimento nacional", conferência proferida no Instituto Superior de Estudos Brasileiros, em 1956.

O contexto do surgimento e as características do método

Como condições históricas do surgimento e do desenvolvimento do método Paulo Freire, Beisiegel enumera os seguintes elementos, além das “ambiguidades” do governo de João Goulart:

A ‘emergência das massas urbanas’ e, no final do período, de alguns contingentes das ‘massas camponesas’, a miséria popular no país subdesenvolvido, e as potencialidades revolucionárias inerentes a essa condição, a atuação das lideranças ‘populistas’ e a política ‘populista’ em geral, o nacionalismo, a *ação social da Igreja católica*, a atividade política de partidos ou agrupamentos revolucionários, a reação da ‘ordem’ contra as ameaças visualizadas em cada um desses fatores e na ação de conjunto de todos eles, foram sobretudo estes os elementos que permearam a criação e a prática do método Paulo Freire (BEISIEGEL, 2008, p. 33, grifos do autor).

Vanilda Paiva assinala elementos semelhantes aos que foram levantados por Beisiegel, salientando as influências do pensamento cristão em movimento de mudança progressista e do ISEB, com suas ideias a respeito do “trânsito” social pelo qual passava o Brasil e do papel “conscientizador” da educação crítica neste processo. Nesses marcos surge a especificidade propriamente pedagógica do método Paulo Freire:

O método Paulo Freire para a educação dos adultos, sistematizado em 1962, representa tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna. Entretanto, o método derivava diretamente de ideias pedagógicas e filosóficas mais amplas: não era uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a prática pedagógica e seus meios (PAIVA, 2003, p. 279).

Como já dito, o método Paulo Freire tem sua origem vinculada às experiências profissionais do educador pernambucano, que remetem ao seu trabalho no Serviço Social da Indústria (SESI), mas merecendo destaque suas atividades iniciais no Movimento de Cultura Popular e junto ao Serviço de Extensão Comunitária da então Universidade do Recife. Nessas atividades, o trabalho educativo de Freire dava-se mediante a instituição dos “Círculos de Cultura” e

dos “Centros de Cultura”, que visavam o estabelecimento de um processo educativo “dialogal” junto aos alfabetizandos, buscando a superação da compreensão “mágica” da realidade favoravelmente ao desenvolvimento de uma concepção “crítica”. Para a consecução deste objetivo, aparecia o diálogo como o único meio possível para se evitar a “massificação” proporcionada pelo processo de “trânsito” na sociedade brasileira – ideias já presentes em *Educação e atualidade brasileira*.

O diálogo inicial da atividade alfabetizadora começava com a apresentação do conceito “antropológico” de “cultura”, ou seja, com a distinção daquilo que é “natural” do que é “criação humana”, visando à percepção, por parte dos educandos, de serem também eles indivíduos “dotados de cultura”. Só depois desta apresentação tinha início o processo de alfabetização propriamente dito, que se baseava no momento anterior para que os alfabetizandos percebessem a si como criadores e recriadores de cultura, entendimento que também deveria se estender à escrita.

No método Paulo Freire, eram rejeitadas as cartilhas a favor do que o educador designou de “palavras geradoras”, que eram selecionadas mediante uma pesquisa anterior da linguagem local, com o critério de sua riqueza fonética e do seu potencial de “politização”. Essas palavras eram extraídas do “universo vocabular” da “comunidade” a ser alfabetizada, visando juntamente um processo de “conscientização”. O trabalho de alfabetização se dava através da decomposição em sílabas das palavras geradoras, com o incentivo para que os próprios educandos formassem palavras diferentes – isto é, era valorizada a iniciativa dos alfabetizandos (FREIRE, 1983; BRANDÃO, 2010).

As primeiras experiências com o método Paulo Freire foram realizadas no âmbito dos círculos de cultura, em relação com o Movimento de Cultura Popular, no Centro de Cultura Dona Olegarinha, no bairro Poço da Panela, em Recife, em

1962. Pouco depois, iniciativas foram desenvolvidas junto a estudantes paraibanos, dando origem à Campanha de Educação Popular (CEPLAR), com suporte do governo estadual da Paraíba e com a prefeitura de Natal, no seio da Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (FREIRE, 1983). Contudo, seu método ganhou repercussão nacional e internacional com a experiência realizada em Angicos, no ano de 1963, a qual teria demonstrado a um público mais amplo o seu êxito no que tange à alfabetização de adultos em curto período de tempo (40 horas). Além disso, como já dissemos, o método também foi a referência básica do Plano Nacional de Alfabetização do governo João Goulart, de breve duração (LYRA, 1996; FERNANDES; TERRA, 1994).

Os fundamentos do método: Educação como prática da liberdade

No livro *Educação como prática da liberdade*, de 1967, Paulo Freire busca a sistematização “teórica” da experiência prática com a alfabetização de adultos anterior ao golpe de 64. O educador ainda julgava que a educação escolar de seu tempo era caracterizada pela “consciência ingênua”, marcada “pela morosidade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais” (FREIRE, 1992, pp. 94-95). Contra essa tendência, a educação crítica deveria propiciar “experiências de debate e de análise dos problemas”, proporcionando ao “povo” as “condições da verdadeira participação” (*Ibidem*, p. 93).

Naquele trabalho, Freire mantém uma análise do contexto histórico brasileiro em termos semelhantes aos dos trabalhos anteriores, localizando o Brasil num processo de “trânsito” social, de uma sociedade “fechada” rumo a uma sociedade “aberta”. O Brasil seria marcado, desde o processo de colonização, pelo domínio das “elites”, as quais seriam responsáveis pelo estado de “imersão” do “povo” na história, ou seja, por sua condição de “objeto”, pelo rebaixamento do “homem

simples” a uma “coisa”. Tal condição de seu povo era semelhante à condição da sociedade mesma. Tratava-se então de rumar a uma sociedade descolonizada, que, “sendo sujeita de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua história” (*Ibidem*, p. 35).

Colocada a serviço da ruptura com uma perspectiva “alienada e alienante”, “ingênua”, que buscava a “domesticação” do “povo”, como estaria caracterizada a educação brasileira até então, uma “educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental”. Com isso, objetiva-se atingir um grau de “ampla conscientização das massas brasileiras”, conduzindo-as a uma “postura de autorreflexão e de reflexão sobre o seu tempo e o seu espaço”. Paulo Freire diz-se, naquele momento, “convencido [...] de que a ‘elevação do pensamento’ das massas [...] começa exatamente por esta autorreflexão (*Ibidem*, p. 36).

Com isso, longe da defesa de uma educação “neutra”, o autor afirma que um processo educativo crítico deve estar a favor da “conscientização” do “povo”, visando torná-lo sujeito da história. A educação crítica seria então contrária ao assistencialismo, propondo ao “povo” uma reflexão “sobre o seu papel no novo clima cultural de transição”, capaz de auxiliá-lo na “sua capacidade de opção” (*Ibidem*, p. 59).

No processo de conscientização, Freire retoma seu esquema dos três estágios de consciência, desenvolvido em *Educação e atualidade brasileira*. O primeiro deles seria marcado pela “intransitividade”, isto é, pela “impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa”. Num período inicial de transição, a consciência estaria marcada por uma “transitividade ingênua”, sendo então caracterizada “pela simplicidade na interpretação dos problemas”. Por fim, viria então a “transitividade crítica”, possível de ser alcançada “com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política”, e que “se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas”, pela “segurança

na argumentação” e “pela prática do diálogo e não da polêmica”. Seria o “estágio” relacionado à “verdadeira democracia”, realizada “somente com um trabalho educativo crítico [...] advertido do perigo da massificação, em íntima relação com a industrialização, que nos era e nos é um imperativo existencial” (*Ibidem*, pp. 60-62, *passim*).

Da experiência de Paulo Freire e de seus colaboradores nos círculos de cultura do MCP, nos quais se debatiam, junto aos trabalhadores, temas como “nacionalismo”, “remessa de lucros”, “desenvolvimento”, analfabetismo e voto de analfabetos, socialismo e comunismo etc., surgiu a ideia de “encontrar um método ativo que nos desse na alfabetização resultados iguais aos que vínhamos obtendo na análise de aspectos da realidade brasileira”. A experiência de Freire o levou a concluir que o modo como os analfabetos se relacionam com a realidade é mais “sensível” e “mágica” do que crítica, tendo o trabalho educativo então a tarefa “de organizar o pensamento do homem analfabeto e levá-lo a reformar suas atitudes básicas diante da realidade”, superando “a via puramente sensível” e substituindo “a captação mágica por [uma] captação cada vez mais crítica” que o levasse a atitudes igualmente críticas (*Ibidem*, p. 112).

Para tal, o autor compreendia que a educação deveria manter uma relação dialética com a cultura, sendo que a “experiência educativa não poderia sobrepor-se à realidade contextual nossa”, de tal modo que as “situações desafiadoras” postas nos círculos de debates deveriam ser relativas às “situações existenciais para os grupos” (*Ibidem*, p. 113). Deste modo, forjou-se o método Paulo Freire, enquanto uma proposta pedagógica a ser realizada de modo distinto à “forma escolar”:

Ao invés da escola noturna para adultos, em cujo conceito há certas conotações um tanto estáticas, em contradição, portanto com a dinâmica do trânsito, lançamos o Círculo de Cultura. Como decorrência, superamos o professor pelo coordenador de debates. O aluno, pelo participante do grupo. A aula, pelo diálogo. Os

programas por situações existenciais, capazes de, desafiando os grupos, levá-los, pelo debate das mesmas, a posições mais críticas (*Ibidem*, p. 115).

Como já dito acima, o método Paulo Freire acabou por se tornar a principal referência dos movimentos de educadores populares da década de 1960, mas essas ideias e as práticas nelas fundamentadas ecoaram na educação popular (dos movimentos populares) nas décadas seguintes. Cabe-nos agora olhar mais detidamente para as concepções que emanam desse conjunto de ideias, a partir da reflexão de autores que pensaram a educação popular posteriormente.

As contradições da educação popular

Diretividade e não diretividade do processo pedagógico

Segundo Vanilda Paiva, a influência da leitura dos materiais pedagógicos dos movimentos de educação popular brasileiros de inícios da década de 1960, e de Paulo Freire em particular, teve como consequência um determinado conjunto de práticas, que a autora denomina de “populismo pedagógico”. Este se caracteriza pela reivindicação de um tipo de “autogestão” do processo pedagógico, na qual a função do professor passa a ser redefinida: não mais ensina e avalia, mas se torna “mais um” como os demais, um “companheiro de caminhada” (PAIVA, 1984, p. 229).

O conhecimento não deveria mais ser “transmitido”, resultando da “vivência”. O próprio acúmulo de conhecimento humano e a literatura especializada seriam rejeitados a favor de saberes vinculados à “prática”, à “vivência”, relativos “a uma ‘atuação’ político-educativa no meio popular”. Com isso, “aboliu-se a curiosidade intelectual: interessa o aqui e o agora e tudo aquilo que seja de serventia imediata”. Desenvolve-se assim um “feroz anti-intelectualismo”, no qual a

discussão teórica é substituída pela “troca de experiências”, reduzida ao relato das práticas, sem nem mesmo o incentivo à produção escrita (*Ibidem*, p. 230).

Para Paiva, aquilo que chama de “populismo pedagógico” seria composto pelos “elementos ideológicos” articulados no discurso dos educadores populares, em especial os católicos progressistas, cujas origens remontariam ao esforço de renovação católica iniciado em fins de 1950. As coordenadas da análise conceitual de Vanilda Paiva são apresentadas a partir da referência da noção de “populismo” de Emmanuel de Kadt, de onde a autora desenvolve as noções de *populismo pedagógico* ou *populismo católico*.

Kadt afirma que sua noção de populismo é deliberadamente distinta do conceito de populismo tal como tratada no Brasil e na América Latina, sendo a sua perspectiva baseada nas análises do fenômeno ocorrido na Rússia de fins do século XIX. O populismo russo (*norodnik*) caracterizava-se pela defesa – organizada por intelectuais de “classe média” – dos camponeses que tinham como unidade produtiva a “aldeia comunal”, o *mir*, que começava a se deteriorar com o avanço do capitalismo.

De acordo com Kadt, os intelectuais populistas russos tinham uma formação “ocidentalizada”, com base na cultura absorvida da Europa Ocidental, de modo que encaravam a si próprios como “alienados” frente à sua própria cultura, a cultura de seu “povo”. Para contrapor-se a esta tendência, os populistas teriam adotado a estratégia de “ao povo”: “O povo saberá o que é bom e justo [...] o povo transmitirá seus valores à elite intelectual que, não sendo manipuladora nem elitista, simplesmente ajudará a formar tais estruturas sociais conforme o desejo do povo (KADT, 2003, p. 148).

Kadt identifica nos movimentos de base católica, a partir de sua pesquisa sobre a prática do MEB, as seguintes características, também encontradas no populismo russo:

Eles são formados por intelectuais (e estudantes), preocupados com a situação de vida das massas oprimidas na sociedade, o “povo”, que aparentemente não pode, por si mesmo, defender seus interesses. Estes intelectuais têm um profundo horror à manipulação do povo: seu credo central é que as soluções dos problemas vividos pelo povo devem vir basicamente do próprio povo, que suas ideias e visões, desenvolvidas em um meio totalmente diferente, podem, quando muito, servir como caixa de ressonância mas nunca como flechas indicando ao povo por onde deve seguir (*Ibidem*, p. 152).

Assim, o que Kadt chama de “populismo” é a concepção de fundo da relação estabelecida pelos grupos de católicos progressistas e o “povo”. A marca especificamente pedagógica dessa relação foi o “não diretivismo”, que se baseava na valorização dos próprios materiais da “vida” das classes populares, como conteúdo e forma do processo educativo – precisamente uma das características do método de alfabetização freiriano.

Para Hugo Lovisolo, a educação popular – incluindo Paulo Freire, que o autor identifica como a grande referência dela – estaria de fato sujeita a tencionamentos de tipo “romântico” ou “populista”, manifestos na sua valorização da “autenticidade” da cultura popular (pertencimento) e na concepção de uma educação não diretiva. Entretanto, Lovisolo acrescenta que aqueles elementos conviveriam, contraditoriamente, com tencionamentos contrários: um “iluminismo” e um “vanguardismo”, que também defendem, para as classes populares, os educandos, a necessidade do distanciamento em relação às suas próprias práticas socioculturais. Para Lovisolo, esse paradoxo estaria relacionado à concepção idealmente não hierárquica que os educadores populares atribuiriam ao processo educativo, que era pensado como uma relação de troca entre iguais, ao mesmo tempo em que tinham uma concepção

de conhecimento estabelecida, com o sentido de “desocultação e mesmo de revelação” (LOVISOLO, 1990, pp. 27-29, *passim*).

Lovisoló analisa os educadores populares à luz de uma “sociologia dos intelectuais”, que procuravam o *pertencimento* no contato com o povo, defendendo para as classes populares, por sua vez, o *distanciamento* que os permitissem adotar uma postura crítica frente a realidade, tal como os primeiros a entendiam. É no sucesso desse processo que se estabeleceria o “diálogo” de base da educação popular. Entretanto, na prática, diz o autor, “a procura de um caminho entre vanguardismo e populismo” poderia “se converter na ocupação alternada de ambas as posições” (*Ibidem*, pp. 34-35).

Estabelecida como um diálogo entre iguais, os intelectuais não poderiam conceber a educação popular como transmissão de conhecimento, vendo-se como especialistas em “métodos, em processos, em modos de se pensar”, que sabem ouvir e aprender humildemente com os saberes populares. Sobre esse tópico, nos diz Lovisoló:

O diálogo, a construção intersubjetiva, a observação empírica seriam os processos privilegiados de construção de crenças ou verdades. Digamos que o ‘iluminismo’ dos educadores populares não consista em transmitir ao povo os conhecimentos que a ciência tem formulado; consiste basicamente em transmitir os modos pelos quais a ciência chega a esses resultados. O importante é aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a pesquisar e a inquirir, aprender a questionar, enfim, assumir uma consciência crítica e não meros resultados de um processo de conhecimento realizado por outros (*Ibidem*, p. 50).

Enquanto intelectuais, os educadores populares estariam, então, embebidos da tradição intelectual do Ocidente, sendo essa mesma tradição que seria “distribuída” do processo educativo. Das correntes da tradição de pensamento do ocidente, Lovisoló destaca o iluminismo, que comungaria dos mesmos “valores” da educação popular: “coragem para se sair da menoridade, da comodidade da autoridade ou da dominação e a introjeção de seus

pressupostos; humildade para se aceitarem as objeções e o ponto de vista do outro; enfim, diálogo, crítica, pergunta, experiência, libertação, igualdade, autoatividade”. Além desses valores, o iluminismo manifestar-se-ia na educação popular através de um atributo que a ilustração procurou universalizar desde o século XVIII: a alfabetização (*Ibidem*, pp. 97, 199-200, *passim*).

Assim sendo, Paulo Freire padeceria das mesmas contradições que os demais intelectuais da educação popular. Sua noção de “consciência intransitiva”, oriunda de *Educação como prática de liberdade*, seria contraditória frente a sua defesa do conceito “antropológico” de cultura, calcado no relativismo cultural: a “consciência intransitiva” seria “a retomada da representação que nega qualidade de consciência ao pensamento popular, dos primitivos e dos selvagens”. Por outro lado, a “consciência transitiva crítica” seria “um modelo, e fortemente idealizado, de como representamos o funcionamento e as propriedades do pensamento científico” (*Ibidem*, p. 109). Apenas através da referência da tradição iluminista é que se pode definir a “ingenuidade” ou a forma “mágica”, e seu oposto, as manifestações críticas ou experimentadas da consciência popular.

E seria também “iluminista” o fundamento do método de alfabetização de Paulo Freire, ainda que também permeado por elementos de tradições divergentes:

É o desencantamento, a racionalização e a empiricidade do natural e do social que estão sendo, desde a alfabetização até a politização, desenvolvidos nas camadas populares. É o projeto do esclarecimento. Contudo, não sem apelar também para conteúdos de tradições que emergiram em oposição à dinâmica iluminista (*Ibidem*, p. 113).

Ainda seguindo Lovisoló, a educação popular seria resultado de um processo de “ida ao povo” por parte de intelectuais, que, entretanto, disfarçam tal movimento com a ideia de que seu trabalho é resultado de uma demanda “externa”, da sociedade, da nação, das classes populares, dos oprimidos. No caso de Paulo

Freire, tal processo seria apresentado como uma necessidade do próprio “transito” entre uma sociedade “aberta” e outra “fechada”, donde emergiria a “autenticidade” da educação como prática da liberdade, “como expressão e desenvolvimento dos pertencimentos, das potencialidades do povo ou da nação”. Assim sendo, “a educação para a liberdade deve ser também uma educação que dê lugar à realização das experiências e vivências do povo à sua expressão vital como construtora de instituições e formas de vida autênticas”. Contudo, apesar desse lado “romântico”, Lovisoló afirma que “a pedagogia de Freire é diretiva como qualquer pedagogia quando sabe qual é o destino, a chegada do processo pedagógico” (*Ibidem*, pp. 115-117, *passim*).

A crítica do conservadorismo

Além dessas críticas de autores progressistas que procuram salientar os limites e as contradições da pedagogia da educação popular, mas que têm o cuidado de salientar sua importância e sua representatividade histórica, encontramos a crítica conservadora, que apenas enxerga Freire como um “doutrinador comunista” disfarçado de educador. Para tal, procura-se deslegitimar a condição de educador de Freire, com afirmações de que se trataria de uma pessoa ignorante que defende a difusão da ignorância através de uma metodologia de ensino que sequer teria criado.⁴ Não por coincidência, percebemos essas ideias reproduzidas em artigos publicados no site do movimento “Escola Sem Partido”.

O mais evidente, porque ataca tanto a perspectiva política quanto a pedagogia freiriana, é o texto de David Gueiros Vieira, “Método Paulo Freire, ou Método

⁴ Essas afirmações não têm nada de novidade. Quando preso e interrogado por Inquérito Policial Militar, em julho de 1964, Freire era instado a responder sobre a diferença entre seu método de alfabetização e as propostas pedagógicas de um conjunto de educadores citados pelo interrogador, como também tinha que encarar insinuações comparativas entre sua perspectiva de conscientização e os métodos políticos de Hitler, Mussolini, Stalin, Peron, etc., e acusações de “doutrinação” (BEISIEGEL, 2008, pp. 313-318).

Laubach”, publicado, inicialmente, em 2004, no portal conservador “Mídia sem máscara”. O autor, que teria tido contato com o método de alfabetização de adultos de Laubach (1884-1970) – missionário protestante que realizara trabalhos de alfabetização de adultos em vários países – desde o início da década de 1940, acusa Freire e alguns “marxistas pernambucanos” de terem “roubado” a técnica de Laubach para criar cartilhas com “teor marxista” que exaltariam a luta de classes, o ateísmo e a condição de “oprimidas” das massas populares, enquanto a cartilha de Laubach seria de “teor cristão”, pacifista e harmonizadora.

Sem acesso a essa suposta cartilha freiriana – até porque é difícil saber exatamente do que Vieira está falando, porque ele não data as suas afirmações e, em sua narrativa, saltamos da vinda de Laubach ao Brasil, em 1943, para a Cruzada ABC, de 1966, como que percorrendo um período histórico bem mais breve do que os reais vinte e três anos –, podemos supor que o autor estaria se referindo ao conhecido *Livro de leitura para adultos*, do Movimento de Cultura Popular (GODOY; COELHO, 1986). Embora tenha um caráter mais politizado, basicamente por retratar a realidade de vida da população pobre do Recife, dificilmente se pode atribuir uma identidade à técnica de alfabetização deste livro com o sistema de Laubach.

Quanto à técnica de alfabetização que Freire utiliza em seu método, essa aproximação ao método de Laubach certamente pode ser feita, mas com uma distinção fundamental: Paulo Freire diferencia-se precisamente por não utilizar cartilhas prontas, mas partir de uma pesquisa sobre o que chamava “universo vocabular” do grupo a ser alfabetizado, dando origem às conhecidas “palavras geradoras”. Além disso, como já dito, iniciava os trabalhos com a discussão do conceito “antropológico” de cultura, que procurava demonstrar para a pessoa analfabeta que ela não seria inculta por ser iletrada – concepção presente na visão de mundo de Laubach (1947), que tinha muito do que Vanilda Paiva (2003)

chamou de “preconceito contra o analfabeto” –, mas sim uma produtora de cultura em seu cotidiano, além de adotar a perspectiva da “politização”, inclusive como critério avaliativo. Por essas opções, Freire, que era membro do MCP, fez seu trabalho separado da equipe que elaborou a método de alfabetização do Movimento.

A técnica de alfabetização de Laubach tornara-se, de fato, referência em nosso país desde a segunda metade da década de 1940, fundamentando a prática de alfabetização levada a cabo pela Campanha de Educação de Adolescente e Adultos (1947-1963), como pode ser lido nas “Instruções aos professores de Ensino Supletivo”, publicada no número 29 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1947, que diz adotar, “de modo geral”, o “sistema de Laubach” (p. 76). Os principais materiais de educação de adultos criados no seio da campanha, os livros *Ler e Saber*, teriam sido produzidos com a participação de missionários protestantes inspirados por Laubach (PRESTES; MADEIRA, 2001, p. 38). Além disso, depois do golpe de 1964, o método de Laubach é recuperado como referência para as propostas de alfabetização de adultos levadas a cabo pela ditadura, como a Cruzada ABC e o Movimento Brasileiro de Alfabetização-MOBRAI.⁵ Seria muito pouco provável supor que qualquer proposta de alfabetização, por mais inovadora que fosse, como a de Freire, não se apropriasse de aspectos significativos da bem-sucedida técnica “fonética” de Frank Laubach.⁶

⁵ É curioso o modo como Vieira distingue a Cruzada ABC (1966-1970) do MOBRAI (1971-1985), como se apenas o segundo fosse de responsabilidade da ditadura militar. De fato, a Cruzada já vinha sendo elaborada antes do golpe, para se contrapor ao método Paulo Freire, através de educadores presbiterianos pernambucanos, vinculados ao Colégio Evangélico Agnes Erskine, que saudaram o golpe e viam na campanha um meio de combater sentimentos “antiamericanos” que cresciam na sociedade brasileira, atuando em proximidade com a USAID (PRESTES; MIRANDA, 2001, pp. 37-68).

⁶ Embora se possa considerar que, por se utilizar de palavras descoladas do cotidiano do alfabetizando, sua técnica, ao menos tal como expressas nas cartilhas brasileiras, apresentava limites importantes: “ao produzir uma ruptura entre os planos sonoro e semântico da linguagem escrita, o ‘Primeiro Guia de Leitura (LER)’ [a cartilha de leitura da CEAA] se fundamenta em uma concepção de linguagem desvinculada do contexto histórico, cultural e social que lhe dá origem. A linguagem é concebida como um sistema ‘fechado, autônomo, constituído de elementos não

Contudo, como o próprio Freire ressalta, em entrevista televisiva – atribuindo a Celso Beisiegel a ideia –, depois das experiências em educação popular do início da década de 1960, tornou-se impossível retornar às concepções e práticas em educação de adultos, e em alfabetização em particular, utilizadas nas campanhas das décadas de 1940 e 1950 (LYRA, 1996, p. 191).

Considerações finais

As tensões ressaltadas por Paiva e Lovisolo efetivamente verificam-se nos testemunhos históricos dos movimentos de educadores populares da década de 1960 e de Paulo Freire, em especial, sobretudo aquelas entre “iluminismo” e “vanguardismo”, por um lado, e “romantismo” e “populismo”, por outro. Por certo, a valorização da “autenticidade” da “cultura popular” andava de par com as iniciativas político-pedagógicas dos educadores populares, que, embora nem sempre de modo declarado, estavam imbuídas de concepções e de conteúdos que não podiam não ser transmitidos no processo educativo, mesmo que “dialógicos” – antes de representarem aquela “autenticidade”.

Entretanto, parece-me que as conclusões dos autores que localizam bem aquelas tensões estão muito fundamentadas nas *concepções*, nas *ideias* dos educadores populares, mais do que nas suas *práticas* e no *contexto* de surgimento delas – talvez com a exceção de Kadt, que estudou diretamente as atividades do MEB, em fins dos anos 60. A aproximação das concepções dos educadores populares de outras que surgem em contextos históricos

relacionados entre si, [...] fragmentável nos seus elementos constitutivos mínimos, fonemas e morfemas, ‘quebrando-a’ e isolando da totalidade do fenômeno linguístico” (COSTA; COSTA, 2011, s. p.). Outros aspectos significativos do método freiriano, como a forma do *diálogo* substituindo aulas e a ideia de que os temas das aulas deveriam ter relação com a vida cotidiana do adulto alfabetizando, também já eram reconhecidos como meios mais eficazes de realização do trabalho pedagógico, como pode ser percebido em texto de Lourenço Filho (2008) sobre educação de adultos, que data de 1945.

razoavelmente distintos, por exemplo, iluminismo e romantismo, são esclarecedores desde que acompanhadas das devidas contextualizações – caso contrário, o resultado pode ser uma análise pouco equilibrada e nem sempre muito esclarecedora da especificidade histórica dos fenômenos estudados.

Por outro lado, as críticas de setores conservadores a Paulo Freire através da recuperação de Frank Laubach não deixam de ser curiosas. A visão de mundo de Laubach (1947) era consoante com as perspectivas em voga no pós-Segunda Guerra, sobretudo aquelas emanadas a partir da UNESCO, que fundamentavam as ideias e o escopo das campanhas de alfabetização de adultos no Brasil, e da CEAA em particular. Basicamente, tratava-se de ampliar as perspectivas de mundo dos iletrados, tornando-os pessoas mais produtivas no trabalho e ativas na comunidade. A educação é percebida como uma espécie de “fator” do desenvolvimento econômico e principal meio de retirar os países do Terceiro Mundo da perigosa situação de atraso na qual se encontravam.

Atribuindo aos Estados Unidos e demais países capitalistas centrais o papel no “policimento” do mundo, acreditava que o modo mais eficaz de assegurar sua liderança era através do provimento de ajuda econômica e técnica, tendo em vista que a condição de subdesenvolvimento poderia jogar os países pobres contra os ricos. Jugava, pois, que essa via era mais segura do que o controle pela violência, que poderia gerar ressentimentos nas populações terceiro-mundistas, enquanto que a assistência asseguraria sua gratidão.

Contudo, o que soa estranho em relação à reivindicação de Laubach pelos conservadores é que, apesar de sua ação ter como efeito a evangelização de culturas não ocidentais e a efetivação *soft* do imperialismo estadunidense, suas intenções são abertamente progressistas, inclusive com traços de iluminismo. Laubach parece ser um autêntico representante da visão de mundo de

desenvolvimento econômico com entusiasmo democrático que marcou a concepção da UNESCO, nas décadas de 1940 e 1950.

Mais curioso ainda é que ele não poupou elogios ao gigantesco esforço da União Soviética no combate ao analfabetismo, inclusive fazendo abstração do terror stalinista da década de 1930, dos “processos de Moscou”, etc. Descrevendo o esforço educativo soviético, em especial a partir do início dos planos quinquenais, Laubach elogia o planejamento estatal soviético somado a sua ideologia de Estado – com o culto à personalidade de Lênin como uma espécie de deidade – por ter criado “um nacionalismo com qualidades religiosas capaz de superar obstáculos tais como uma grande massa de iletrados” (LAUBACH, 1947, p. 53), alfabetizando cem milhões de pessoas num período de tempo relativamente curto para o tamanho da empreitada.

Em relação à originalidade ou eventual “plágio” do método freiriano, podemos concluir com uma posição equilibrada: seu método não era nem uma ruptura completa com o que se fazia anteriormente, nem tampouco inteiramente original nos aspectos técnicos, mas, certamente, inclusive por razões históricas, vinculadas ao período em que foi criado e aos espaços em que foi posto em prática, foi extremamente bem-sucedido em seus resultados, conduzindo Freire a uma merecida notoriedade e afirmação como um dos educadores brasileiros mais reconhecidos no país e no exterior.

Referências

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular*. um estudo sobre a educação de adultos em São Paulo. São Paulo: Pioneira, 1974.

_____. *Política e educação popular*. A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 4ª edição revista. Brasília: Liber Livro, 2008.

_____. *Política e educação popular. A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. 4ª ed. revista. Brasília: Líber Livro, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. 30ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. “Convocação e Solicitação de Relatórios”. I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular (Recife, 15 a 21 de setembro de 1963). In: SOARES, Leoncio e FÁVERO, Osmar (orgs.). *Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009.

COSTA, Dania M. V.; e COSTA, Deane M. V. “A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e o seu ‘Guia de Leitura (LER)’: concepções de homem, educação e alfabetização nos anos 40”. In: *Anais do Sexto Congresso Brasileiro de História da Educação*. Vitória/ES, 2001. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/file/612.doc>. Data de acesso: 02 de novembro de 2012.

FÁVERO, Osmar. “Apresentação”. In FÁVERO, Osmar. *Cultura popular e educação popular*. memória dos anos 60. RJ: Graal, 1983.

_____. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966)*. Autores Associados, 2006.

FERNANDES, Calazans; TERRA, Antônia. *40 horas de esperança. O método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo: Ática, 1994.

FREIRE, Paulo. “Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo”. In FÁVERO, Osmar. *Cultura popular e educação popular*. memória dos anos 60. RJ: Graal, 1983.

_____. *Educação e atualidade brasileira*. Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, 1959.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 21ª ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1992.

GODOY, Josina Maria L.; COELHO, Norma Porto Carreiro. MCP. *Livro de leitura para adultos*. Movimento de Cultura popular [1962]. In: *MEMORIAL do MCP*. Recife: Fundação de Cultura, 1986.

“INSTRUÇÕES aos professores de Ensino Supletivo”. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 11, n. 29, p. 71-88, jul./ago. 1947.

KADT, Emanuel de. *Católicos radicais no Brasil*. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPE, 2003.

LAUBACH, Frank. *Teaching the world to read*. A handbook for literacy campaigns. New York: Friendship Press, 1947.

LIGUORI, Guido. *Roteiros para Gramsci*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007

LOVISOLO, Hugo. *Educação popular: maioria e conciliação*. Salvador: UFBA/Empresa Gráfica da Bahia, 1990.

LOURENÇO FILHO, M. B. *O problema da educação de adultos* [1945]. In: FÁVERO, Osmar; e BRENNER, Ana Karina. (org.). *Educação popular (1947-1966)*. DVD: NEDEJA/UFF/FAPERJ, 2008.

LYRA, Carlos. *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Política e educação popular*. 2a. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

MEMORIAL do MCP. Recife: Fundação de Cultura, 1986.

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. “Anotações para um estudo do populismo católico e educação no Brasil”. In PAIVA, Vanilda (org.) *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

PINTO, Álvaro Vieira. *Ideologia e desenvolvimento nacional*. 3ª edição. Rio de Janeiro: ISEB, 1959.

PRESTES, Emília Maria T.; MADEIRA, Vicente P. C. *Contexto sociopolítico e educação popular*. O caso da Cruzada ABC. João Pessoa/Petrópolis: UFPB/UCP, 2001.

RELATÓRIO Final do Seminário Regional de Educação de Adultos. 3ª Comissão. Tema: A educação dos adultos e as populações marginais:

problema dos mocambos. Pernambuco, 1958. In: FÁVERO, Osmar; e BRENNER, Ana Karina. (org.). *Educação popular (1947-1966)*. DVD: NEDEJA/UFF/FAPERJ, 2008.

ROMANELLI, Otaísa. *História da educação no Brasil*. 19ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SÁ, Nicanor P. *Política educacional e populismo no Brasil*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade civil*. Cultura e educação para a democracia. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOARES, Leoncio e FÁVERO, Osmar (orgs.). *Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009.

SOUZA, Ana Inês. Educação e atualidade brasileira: a emersão do povo na história. In SOUZA, Ana Inês (org.). *Paulo Freire: vida e obra*. 2ª. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

VIEIRA, David Gueiros. Método Paulo Freire, ou método Laubach. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos/178-metodo-paulo-freire-ou-metodo-laubach>> Acesso em: 15 de junho de 2017.

Recebido em: 15.09.2017

Aceito em: 30.10.2017