

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO**

**DA CONSCIÊNCIA INGÊNUA À FORMAÇÃO DO CRITICISMO:
o diálogo conceitual entre Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire**

DANILO SVÁGERA DA COSTA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DANILO SVÁGERA DA COSTA

**DA CONSCIÊNCIA INGÊNUA À FORMAÇÃO DO CRITICISMO:
o diálogo conceitual entre Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Formação Humana.

Orientador: Dr. José Pereira Peixoto Filho

Co-Orientadora: Dra. Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UEMG
2014

COSTA, Danilo Svágera da.
Da consciência ingênua à formação do criticismo: o diálogo conceitual entre
Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire – 2014,

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de
Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2014.

Orientador: Prof. Dr. José Pereira Peixoto Filho

1.Álvaro Vieira Pinto; 2. Paulo Freire; 3. Consciência; 4. Educação.

DANILO SVÁGERA DA COSTA

**DA CONSCIÊNCIA INGÊNUA À FORMAÇÃO DO CRITICISMO:
o diálogo conceitual entre Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:

Dr. José Pereira Peixoto Filho (orientador)
Universidade do Estado de Minas Gerais

Dr. Tiago Antônio da Silva Jorge
Universidade Federal de Minas Gerais

Dr. José de Sousa Miguel Lopes
Universidade do Estado de Minas Gerais

Dra. Nágela Aparecida Brandão (suplente)
Universidade do Estado de Minas Gerais

Dra. Ana Cláudia Godinho (suplente)
Universidade Federal de Minas Gerais

*Uma flor nasceu na rua!
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de
aço do tráfego.
Uma flor ainda desbotada
ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralitem os
negócios,
garanto que uma flor nasceu.
É feia. Mas é flor. Furou o asfalto, o
tédio, o nojo e o ódio*

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

O objetivo desta dissertação é analisar a existência de um diálogo conceitual entre os pensadores Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire. Neste sentido, enfocamos os conceitos de consciência ingênua e consciência crítica, presentes tanto nos escritos vieiristas quanto nas obras freireanas, bem como as ideias educacionais provindas das fontes dos autores citados. Para tanto, dividimos nosso presente trabalho em três capítulos, a saber: no primeiro, abordaremos o contexto social desenvolvimentista no qual os autores estão inseridos, visando circunscrever as teorias temporalmente e espacialmente. O segundo capítulo abordará o filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto, seu projeto de nação e seus conceitos filosóficos: com efeito, é a partir de uma ampla concepção de nação, somada a abordagem conceitual empreendida pelo autor que vemos a constituição de uma filosofia da educação. O terceiro e último capítulo analisa a pedagogia freireana, seus aspectos relevantes e sua constituição conceitual, proporcionando uma ponte para a análise supramencionada de um diálogo entre os dois intelectuais.

Palavras chave: Álvaro Vieira Pinto; Paulo Freire; consciência; educação.

ABSTRACT

The purpose of this work is to analyse the existence of a conceptual dialogue between Álvaro Vieira Pinto and Paulo Freire. In this perspective, we focused on the concepts of “consciência ingênua” and “consciência crítica”, presents in the writings of both thinkers, as well as the educational ideas stemming from the sources of these authors. To achieve this purpose, we divide our present work in three chapters, namely: at first we discuss the developmental social context in which the authors are included, limiting temporally and spatially their theories. The second chapter will deal the Brazilian philosopher Álvaro Vieira Pinto, his project of nation and its philosophical concepts: indeed, it is from a broad conception of nation, plus the conceptual approach taken by the author that we see the formation of a philosophy of education. The third and last chapter examines Freire's pedagogy, material aspects and its conceptual constitution, providing a bridge to the aforementioned analysis of a dialogue between the two intellectuals.

Keywords: Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire; consciousness; education.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Edilson Geraldo da Costa e Daisy França Svágera Costa, pela inestimável contribuição em minha formação intelectual e humana.

À minha irmã e educadora Sabrina Svágera da Costa, por ensinar-me a determinação e empenho necessários ao tornar-me um educador.

À minha companheira e noiva Laura Alvares Marton, pela motivação, conhecimento e carinho proporcionados em todos os momentos vividos.

Ao professor José Pereira Peixoto, pela orientação e, sobretudo, pela paixão e sabedoria conferida ao abordar os temas de análise dessa dissertação.

À professora Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito, pelos calorosos e frutíferos debates que nortearam minha reflexão para uma esfera crítica e sistemática.

Ao professor Paulo Margutti, por me iniciar no estudo da filosofia nacional e por, sobretudo, acreditar na intelectualidade brasileira.

Aos grandes pensadores da filosofia que, embora não fisicamente, presentificaram-se através de suas obras.

SUMÁRIO

Introdução.....	11
------------------------	-----------

I. O alvorecer do nacionalismo desenvolvimentista brasileiro

1. Preâmbulo.....	20
2. Raízes e estruturação do desenvolvimentismo na América Latina: a CEPAL.....	22
3. O desenvolvimentismo brasileiro: uma era de transformações.....	25
3.1 Celso Furtado e a reflexão sobre o Brasil: a transição econômica em pauta.....	26
3.2 O desenvolvimento nacional: a instauração do Plano de Metas.....	29
3.3 Re-pensando o Brasil: o Instituto Superior de Estudos Brasileiros.....	33
3.4 A educação nacional no período desenvolvimentista: objetivos e desdobramentos.....	37
4. Considerações finais do capítulo.....	39

II. Da ingenuidade ao criticismo: a concepção vieirista de educação e formação humana

1. Observações iniciais.....	41
2. Vieira Pinto: o intelectual e sua saga isebiana.....	41
3. O projeto nacional desenvolvimentista: consciência e educação.....	44
4. Os conceitos de realidade e consciência como fundantes do sistema filosófico.....	50
4.1 A Consciência Ingênua ou a incompreensão da realidade.....	53
4.2 Da ingenuidade à consciência crítica.....	56
5. A concepção educacional vieirista.....	61
5.1 O conceito de educação.....	65
5.2 Conteúdo e forma da educação.....	69
5.3 Ingenuidade e criticismo da educação.....	71

5.4 Educação infantil e educação de adultos.....	72
5.5 Estudo particular da educação de adultos.....	74
5.6 O problema da alfabetização.....	77
5.7 A formação do educador.....	79
6. Considerações finais do capítulo.....	81

III. Paulo Freire e a libertação pela conscientização

1. Considerações iniciais	83
2. Paulo Freire: uma história voltada à educação	84
3. A consciência como ponto nevrálgico da filosofia freireana	87
3.1 A origem vieirista da problemática: Freire, Vieira e a consciência	88
4. A noção de consciência nos primeiros escritos freireanos	92
4.1 A noção inicial de consciência na tese de doutoramento freireana	92
4.2 Aprofundando o conceito: a proposta de uma Filosofia da Educação	93
5. A noção de consciência na Pedagogia do Oprimido: política e ação	99
5.1 Aspectos gerais da Pedagogia do Oprimido.....	101
5.2 A concepção bancária de educação na Pedagogia do Oprimido.....	103
5.3 A dialogicidade como geradora da libertação.....	105
5.4 Notas finais acerca da obra.....	107
6. Considerações finais do capítulo.....	108
Conclusão	110
Referências bibliográficas	113

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, redigida com o intuito da obtenção do grau de Mestre pela Universidade do Estado de Minas Gerais, se assenta na possibilidade de debater acerca do diálogo entre os intelectuais Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire, no que concerne a noção de consciência presente nos dois autores. Porém, antes de iniciarmos efetivamente a discussão supracitada, o preâmbulo abaixo se torna necessário como catalizador da temática investigada.

Aos trinta anos de idade, o personagem nietzschiano Zaratustra deixa sua pátria e isola-se numa montanha. Põe-se durante dez anos a observar o mundo que o cerca, não mais se encontrando no âmbito central da realidade, mas sim na periferia de onde vivia. A imagem colocada nos sugere, sobremaneira, que a compreensão de determinada estrutura tem de ser efetivada pelo lado de fora, pois, como em uma bacia, somente seríamos capazes de entender a totalidade estando nessa posição de exterioridade.

Dez anos se passam e, em um momento descrito como completa lucidez, Zaratustra decide que é hora de voltar. Nas palavras do sábio, “devo descer às profundidades, como tu pela noite, astro [sol] exuberante de riqueza quando transpõe o mar para levar a tua luz” (NIETZSCHE, 2003, p. 23). Assim começa o processo de retorno do personagem que, nos anos seguintes, passará a questionar os habitantes da cidade acerca de suas atitudes e vivências e proporcionar-lhes uma ascese educacional de criticismo.

A história descrita pelo filósofo alemão Nietzsche, embora de cunho fictício, nos coloca defronte indagações diversas. Sobretudo, tece as linhas de uma investigação acerca do ser intelectual que, representado pela figura do profeta persa, primeiramente vive na cidade, para posteriormente a deixar objetivando pensar sua organização e retorna após compreender – e, com efeito, para ensinar aqueles que lá viviam.

Neste mesmo espírito, embora escreva anos antes, o filósofo alemão Hegel elege a coruja como símbolo e arquétipo do intelecto. A ave, associada à deusa grega da sabedoria Atena, alça seu voo vigilante à noite, enquanto os homens se põem a descansar do dia fatigoso. É nesse período de propensa calma que ela perfaz seu trabalho de observar a realidade e pensar acerca do mundo, com uma visão que transcende aquela dos meros expectadores da vida (perceber a totalidade para além de uma mera fragmentação). Além dessa condição, apresenta atitude na caça, ao agir com cautela e, dialeticamente, rapidez.

Ressalta-se que o nome científico da ave faz uma alusão a sua condição noturna, tanto quanto sua especificidade de pertencimento à deusa grega: *Athene noctua*. Nesse viés, podemos notar que a ave torna-se símbolo não somente do pensamento, mas também do agente cujo trabalho se assenta nesse âmbito: o intelectual.

A categoria do intelectual, longe de uma questão supérflua, mostra-se de extrema relevância para a compreensão de uma sociedade. Encarnado nas mais diversas formas e demandas, o ser intelectual é detentor da chave para analisarmos períodos históricos diversos, pelo motivo da sua capacidade em buscar compreender e estruturar a atmosfera vigente de um determinado período.

Sobre essa categoria, indispensável pensarmos na análise de Gramsci acerca dos tipos de intelectuais. Segundo o autor italiano de influência marxista, possuímos dois tipos de representantes dessa classe, denominados tradicionais e orgânicos. Os intelectuais tradicionais, seguindo a linha argumentativa de SANTOS (2009), são pensadores “de origem pequeno-burguesa que não estão comprometidos politicamente com a filosofia da práxis, são os que não atuam em movimentos políticos” (SANTOS, 2009, p. 151). Nesse sentido, seriam clérigos, filósofos, juristas, escritores e outros que possuem um forte sentimento de continuidade temporal e veem-se como independentes em relação às classes sociais em luta. Os orgânicos, por sua vez, fazem parte de um organismo vivo que se afirmam como pertencentes a uma classe e que lutam pela melhoria e compreensão da realidade daquele âmbito. Segundo SEMERARO (2006), tais intelectuais orgânicos são aqueles que estão entrelaçados nas relações sociais pertencentes a uma classe, conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais que envolve seu grupo social. Ao fundo, Gramsci salienta-nos o embate relevante dos intelectuais entre teoria e *práxis* e o papel da educação como norteadora da formação intelectual. Nas palavras do autor,

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (GRAMSCI, 2001 p. 19).

Ademais, sobre o ofício dessa classe, podemos inferir que as publicações dos intelectuais encontram-se nos papéis; mas, ao empreendermos esforços na leitura e interpretação de tais materiais, tornam-se ideias – e esse é o limítrofe tênue entre o pensamento e a *práxis*¹. Assim, não há ação efetiva sem que haja pensamento sistemático. Como ressalta Vicente Menezes,

conhecemos pelos sentidos. Escrevemos com nossas mãos: nossos escritos se fixam em matéria. Mas essa matéria se deteriora, e nossas ideias só permanecem quando transcritas várias vezes. O que permanece, portanto, é o pensamento. (MENEZES, 1954, p. 59)

Ciente dessa importância do papel desempenhado pela supracitada classe e de suas ideias perante a realidade e estruturação de um determinado país, o atual estudo fundamenta-se na possibilidade de debater e elencar as ideias provindas de dois intelectuais que se mostraram sobremaneira influentes no pensamento nacional do século XX: Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire. Perfazendo um amálgama entre a filosofia e a pedagogia, os dois pensadores representaram e legaram ao Brasil um pensamento educacional consistente, calcado na esperança de desvelar ao povo a ideia de criticismo – no fundo, proporcionar compassivamente à nação o mesmo olhar crítico com que eles interpretavam a realidade. Mais do que essa motivação, percebemos que suas reflexões se encontram e se complementam diversas vezes, motivando-nos a pesquisar o intrínseco diálogo que ocorre perante esses dois pensadores.

Embora faça parte de um passado recente da produção intelectual brasileira, o filósofo Álvaro e o instituto ao qual pertenceu foram legados para muitos ao esquecimento. Com efeito, a ditadura brasileira exila o autor e proíbe a reedição de suas obras, bem como fecha o instituto por considera-lo subversivo aos interesses nacionais. Por tais motivos, devemos propiciar uma breve incursão em quem foi Álvaro Vieira e qual o papel tanto do autor quanto do instituto para a memória e intelectualidade nacional. Somente após essas colocações seguiremos na preleção introdutiva acerca do educador Paulo Freire.

Álvaro Vieira Pinto, filósofo nascido em Campos/RJ, possui sua trajetória marcada pela dedicação em interpretar a realidade brasileira, expondo filosoficamente, em suas obras, a estrutura e as demandas dos problemas nacionais. Sua grande obra, escrita no final dos anos

¹ São as palavras “silenciosas” dos pensadores que permitem-nos perceber a atmosfera de um tempo – de forma metafórica, porém não menos elucidativa, são os gritos silenciosos destes que tornam-se *práxis*.

50 do século XX e denominada “Consciência e Realidade Nacional”², desvela-nos de forma conceitual os problemas e as possíveis soluções para a transcendência da realidade do país. Publicada somente em 1960 para constituir a chamada “Bibliografia do Desenvolvimento” (CORTES, 2003) do recém inaugurado Instituto Superior de Estudos Brasileiros³, a obra contém conceitos chave do filósofo que reapareceriam em livros posteriores e tornou-se a suma do pensamento isebiano.

Podemos sucintamente dizer que, sobre as temáticas de interesse, o Instituto Superior possuía um denominador comum: o nacionalismo que passava pela educação, esporte, cultura, economia, e que traria à tona conceitos como desenvolvimento, soberania, nação, povo, dentre outros. Nesse sentido, a obra de Vieira tornar-se a suma do pensamento do Instituto deve-se ao possível fato de que tais conceitos são centrais em tal escrito, mesmo que não haja unanimidade entre os membros quanto as soluções apontadas pelo autor.

Dentre os intelectuais envolvidos no ISEB podemos destacar Hélio Jaguaribe, Roland Corbisier, Alberto Guerreiro Ramos, Nelson Werneck Sodré, Cândido Mendes e, chamado para integrar a coordenação do Departamento de Filosofia, Álvaro Vieira Pinto.

A comunicação entre os diversos membros do ISEB, apresentando posições ideológicas diversas, deu fôlego às investigações filosóficas de Vieira Pinto. Em seu discurso inaugural, proferido em 14 de maio de 1956 no auditório do Ministério de Educação e Cultura do Brasil, o filósofo explica seu projeto filosófico e elucida a trajetória que seria delineada com o lançamento de cada uma de suas obras. Como parte desse projeto, a educação exerceria função central, na medida em que a mudança da situação em que se encontra o país, sob a ótica de Vieira, passaria necessariamente pela alteração do quadro educativo.

Além de CRN, o autor escreve um livro destinado exclusivamente à análise educativa, produzido no exílio⁴, a partir de uma série de conferências ministradas no Chile em 1966 - livro esse denominado “Sete Lições sobre educação de adultos”⁵. Nessa mesma obra, Vieira nos diz não ter escrito livros de pedagogia, mas que possui muitas observações a fazer sobre tal tema (VIEIRA PINTO, 1997). Dentre tais observações, destaca-se o abandono de uma

² VIEIRA PINTO, Álvaro. *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1960.

³ Doravante, iremos referir ao instituto pela sua sigla, ISEB, tal como cunhado pela tradição.

⁴ De fato, a obra “Sete Lições sobre a Educação de Adultos” teria sido escrita por sugestão de seus colaboradores e amigos, dentre eles Paulo Freire – que possui grande importância para a vida de Vieira, visto que é o educador Freire que convida Álvaro para o Chile (anteriormente nosso autor se encontrava exilado na Iugoslávia).

⁵ VIEIRA PINTO, Álvaro. *Sete lições sobre educação de adultos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1982.

consciência ingênua e posterior abertura à uma *consciência crítica* do estudante, tema primeiramente exposto em CRN e de crucial relevância na arquitetura vieirista.

Em seu período de exílio no Chile, o contato entre Álvaro e o educador Paulo Freire se torna constante. É neste mesmo período e neste país que as divagações entre os dois autores tocam na mesma temática, assumindo uma forte confluência entre o pensamento dos pensadores. Freire, pensador nascido em 1921 em Recife, possui durante sua trajetória um esforço focado na conscientização política e pedagógica, empenhando-se sobretudo na educação popular. Suas obras e suas ações no campo educacional renderam-lhe o título de Patrono da Educação Brasileira em 2012.

Durante a ditadura brasileira (especificamente em 1967), o educador Paulo Freire, também exilado, termina a elaboração de seu livro “Educação como Prática da Liberdade” que, nas palavras de Weffort, “se propõe pela primeira vez uma visão global de suas ideias pedagógicas” (FREIRE, 1971, p.4). O objetivo central dessa obra se mostra expor os conceitos e a teoria filosófica do autor, visando a construção de sua intervenção educacional – chamada por Weffort de pedagogia libertária, posteriormente encarnada em seu “Método Paulo Freire”. Dentre os conceitos abordados pelo educador no livro encontramos, em primeiro plano, as distintas modalidades de consciência, chamadas de “consciência crítica, ingênua, fatalista, mágica”.

Podemos dizer que conscientização é uma palavra chave nos escritos de Paulo Freire. Pois era objetivo desse filósofo contribuir para a construção de sujeitos críticos e autônomos. Para Freire era necessário que o indivíduo saísse de sua consciência ingênua para uma consciência crítica da realidade. Se reconhecendo no mundo como seres capazes de analisar as verdades impostas ou ditas pelo meio social. E a partir do “senso crítico” adquirido, colaborasse para a mudança de si mesmo e, posteriormente, contribuísse para a transformação do meio em que está inserido. (RIBEIRO, 2012, p. 5)

Após a publicação de sua *Pedagogia do Oprimido*, obra de 1968, o conceito de consciência vai ganhando distintos contornos, transcendendo sua noção ontológica e epistêmica e indo em direção a um intuito existencial político (transmutando-se na cara noção, para o autor, de conscientização), sugerindo-nos uma plurissignificação do conceito previamente descrito.

As relações da educação como processo de conscientização com a educação como conquista da liberdade constituem marcas constantes do discurso político-

pedagógico de Paulo Freire desde os seus primeiros escritos dos anos 1950 e 1960. Todavia, essas relações passam por mudanças significativas ao longo da construção do seu discurso. O conceito de «conscientização», por exemplo, inicialmente pensado como um produto psico-pedagógico, progride para o entendimento da «consciência de classe» sob a inspiração de preceitos marxistas (como será notado nos próximos tópicos). (SCOCUGLIA, 2005, p. 23).

Nesse aspecto, embora de forma rápida, percebemos o apontamento para um possível diálogo conceitual presente nas obras dos autores citados. Termos homólogos, bem como a inserção no mesmo período histórico, motivou-nos ao escrito presente de tentar compreender os intelectuais Vieira e Freire no tocante aos conceitos.

Analisaremos, portanto, na presente dissertação, as ideias do filósofo Álvaro Vieira Pinto e do educador Paulo Freire, partindo da noção de consciência presente nos dois autores, estabelecendo as possíveis conexões dialógicas encontradas ou, quando o caso, se distanciam. Para tanto, enfocaremos a estruturação categorial filosófica dos binômios *consciência ingênua* e *consciência crítica*, presentes primeiramente nas obras de Álvaro e sua posterior utilização nos escritos freireanos. Não perderemos, contudo, a dimensão histórica na qual estava envolvidos os personagens, por compreendermos que tal se mostra o pilar das indagações e escritos desenvolvidos pelos autores.

A dissertação presente se justifica basicamente por três razões: a) recoloca em debate as ideias educacionais tanto de Álvaro quanto de Paulo Freire, visto que os dois apresentam concepções importantes para nos levar a questionar o cenário educativo nacional; b) permite repensar as determinações que nos leva ao criticismo, tema abordado enfaticamente pelos dois pensadores; c) supre uma carência de estudos acadêmicos acerca de Álvaro Vieira Pinto, evidenciado pela quase ausência de publicações educacionais referentes ao autor.

Aqui nos cabe também uma observação acerca da motivação em empreender o estudo da temática. Em distintos momentos históricos, nos quais pensadores acusam o ser humano de desviarem sua função de seres pensantes e transformadores, podemos perceber a volta da exigência do criticismo na formação do indivíduo completo, seja na educação restritiva ou ampla, para aludirmos a Álvaro (VIEIRA PINTO, 1997). Ao observarmos atentamente a realidade escolar na qual vivenciamos, há uma espécie de consenso entre professores que o ensino escolar deve desenvolver a capacidade crítica nos alunos. A LDB, artigo 35 da seção IV, diz-nos que a educação média deverá prezar pelo “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do

pensamento crítico” (LDB, 1996). Mas, nesse sentido, motiva-nos prioritariamente a questionar o que seja esse criticismo.

Atentemos à história para modelarmos nossa justificativa. No Iluminismo, por exemplo, Immanuel Kant alega que deixamos de pensar por conta própria nos séculos anteriores – abrindo margem para sermos dominados por outrem. Nas palavras do próprio Kant, “o homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem” (KANT, 1974, p. 67). Com efeito, somente se praticássemos o *sapere aude* (ousar saber) poderíamos nos livrar da condição de menores a qual nos encontramos, segundo o filósofo alemão.

A época na qual vivemos, apesar da distância temporal e ideológica com o Iluminismo presente em Kant, apresenta o mesmo bradar pelo criticismo. Encontramos um intenso questionamento acerca da importância do conhecimento na formação do indivíduo livre e a ênfase na formação crítica como diretriz de uma nova sociedade. Na educação, principalmente, o conceito de criticismo aparece constantemente, levando-nos a questionar o que o termo significa e qual o alcance real dessa palavra. Segundo Raymundo de Lima,

Na verdade, a educação pode tanto ser direcionada para a doutrinação como para a libertação. Só uma educação voltada para a formação do pensamento crítico pode contribuir para a libertação e autonomia do sujeito. (LIMA, 2008, p. 1).

Tomando como base essa exigência da formação de seres conscientes de si e pensantes, encontramos em Vieira e Freire figuras centrais para o entendimento da alteração da realidade social a partir da noção de criticismo.

A metodologia que adotaremos no decorrer da dissertação, ao analisar as ideias vieiristas e freireanas, é a análise hermenêutica e filosófica de seus textos. A partir de um recorte bibliográfico das principais obras que tratam das reflexões filosóficas dos autores, procederemos ao exame e interpretação dos seus pensamentos conceituais.

Como bem sabemos, o conceito é a unidade básica com a qual se efetiva o ato de filosofar e, posteriormente, a abertura para uma possível tomada ativa de posição. Ao atentarmos a esse fato, podemos afirmar que entendemos Filosofia como a arte de formar, inventar e fabricar conceitos. Nas palavras de Deleuze e Guattari,

Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência. Não se pode objetar que a criação se diz antes do sensível e das artes, já que a arte faz existir entidades espirituais, e já que os conceitos filosóficos são também sensibilia. Para falar a verdade, as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras, mesmo se compete apenas à filosofia criar conceitos no sentido estrito. (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 12)

Paralelamente, faremos uma análise do contexto históricos, por entendermos que a vinculação a um determinado período favorece, sobremaneira, os autores a pensarem nas questões estudadas. Como enuncia Gadamer acerca da relação entre historicidade e conceitos,

o tempo já não é, primariamente, um abismo a ser transposto porque separa e distancia, mas é, na verdade, o fundamento que sustenta o acontecer, onde a atualidade finca suas raízes (GADAMER, 2008, p. 393)

O tempo, segundo o autor, não pode ser colocado como um abismo que viria a impossibilitar a comunicação ou o estudo de outros períodos históricos. Com efeito, não podemos depender de um esquecimento-de-si, fato impossível para o intérprete. A proposta de Gadamer reside na questão da continuidade, constituída por uma tradição, que dará como fruto a nossa possibilidade de interpretação de dados conceitos.

Uma vez feitas as considerações acima, indicaremos a seguir, sumariamente, a estrutura do texto. Ele está dividido em três capítulos e a parte conclusiva.

No primeiro capítulo, denominado “O alvorecer do nacionalismo desenvolvimentista brasileiro”, tratamos de uma análise histórica da década de 50 no Brasil. Analisamos, sobretudo, as motivações que implicaram tanto no pensamento desenvolvimentista de Álvaro Vieira Pinto quanto na noção educacional de Paulo Freire sem, contudo, adentrarmos nas especificidades de cada autor. Com efeito, é nesse período que vemos ocorrer no nosso país mudanças significativas tanto no âmbito econômico, quanto cultural e social. Ademais, ao adentrarmos na discussão acerca destes pontos, estaremos perfazendo a necessidade de contextualização dos autores que se seguem, ao trata-los como produtos de uma atmosfera intelectual que não deixou de se aliar à práxis e ao pertencimento a uma classe, bem como mencionado pelos intelectuais orgânicos de Gramsci.

No segundo capítulo, denominado “Da ingenuidade ao criticismo: a concepção vieirista de educação e formação humana”, analisaremos o sistema categorial e filosófico desenvolvido pelo pensador Álvaro Vieira Pinto, bem como suas implicações educacionais e formativas. Caracterizaremos os conceitos de *consciência crítica* e *consciência ingênua*, bases que acompanharão os escritos de Álvaro durante suas principais obras e chaves para compreendermos a concepção educacional do autor.

No terceiro capítulo, denominado “Paulo Freire e a libertação pela conscientização”, traremos a tona os conceitos filosóficos freireanos de ingenuidade e criticismo, além de outras considerações pertinentes à sua pedagogia. Utilizaremos, no decorrer do capítulo, dos primeiros escritos freireanos, onde erige a noção de consciência; caminharemos até o alvorecer da noção de conscientização, súmula da sua Pedagogia do Oprimido, onde ocorre o que os comentadores sugerem de giro epistemológico (HARTMANN, 2002; ORDÓÑEZ, 1981). Tais conceitos mostram-se como sumários ao tentar compreender os escritos do autor, pois representam o escopo a partir do qual o autor tece suas considerações acerca de educação; sobremaneira, mostraremos como o autor erigiu sua concepção pedagógica a partir de tais pilares.

A conclusão terá como base a tentativa de vincularmos ou distanciarmos o pensamento dos autores perante suas categorias, retomando também colocações desenvolvidas durante cada capítulo afim de somarmos esforços no argumento.

Passemos, pois, ao primeiro capítulo.

Capítulo I - O ALVORECER DO NACIONALISMO DESENVOLVIMENTISTA BRASILEIRO

1. Preâmbulo

Dissertar acerca do nacionalismo desenvolvimentista nacional, tal como vimos seu alvorecer nos anos 50, exige uma análise de fatores históricos diversos que, relacionados, constituem a base do ideário supracitado. Ademais, a própria origem do termo guarda em si posições intelectuais distintas, apresentando-nos um frutífero debate sobre a temática. Somente a partir da investigação atenta destes conceitos e do recorte histórico e político brasileiro dos anos 50 podemos prosseguir na exposição acerca das ideias de Vieira e Freire que, via de regra, inserem-se em determinado sentido no ideário que os termos trazem em si. Passemos a análise de posições intelectuais distintas acerca das origens do ideário.

Ao buscar as raízes do conceito desenvolvimentismo, ENCINA (2004) e ANDERSON (1989), afirma que esse [conceito] corresponde a uma doutrina ou filosofia política no qual o indivíduo guarda lealdade e devoção à nação, por compreender que tal seja habitada por um conjunto de pessoas presentes num mesmo território e que possuem interesses comuns.

Observa-se que a distinção entre nação e Estado deva ser feita, na medida em que dentro de um mesmo Estado há a possibilidade de coexistir diversas nações, o que acarretaria numa divisão de nacionalismos dentro do mesmo Estado. Outra ressalva pertinente é a de que algumas nações não se configuram como institucionalmente estatais, mas que podem exibir comportamentos nacionalistas. Como consequência,

Existem nações que não estão organizadas política ou institucionalmente mas que podem ser consideradas nações pelo facto de tradicionalmente partilharem um sentimento de identidade nacional, como é o caso de muitas nações inseridas na grande maioria dos estados africanos.⁶

Embora o termo nacionalismo possua um núcleo conceitual fixo, a sua aplicabilidade apresenta-nos diferenças diversas onde tal é empregado – com efeito, sua efetividade pode acarretar o surgimento de atitudes violentas, tais como vimos na Alemanha do século XX, ou de governos populistas, tais como percebemos no Brasil no mesmo século alemão.

⁶ Nacionalismo. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2013. [Consult. 2013-12-31].

Já a partir da argumentação de FONSECA (2004), que nos traz um estudo acerca das raízes históricas do desenvolvimentismo, tal ideário possui sua gênese da confluência de quatro percussores históricos: primeiramente o nacionalismo, considerada como a corrente histórica mais antiga dos quatro aspectos, sendo encarada de forma e temporalmente distinta em cada país (no Brasil, citando o exemplo do autor, ele remontaria a fatores coloniais⁷); o segundo percussor remonta ao século XIX, provinda da Revolução Industrial, na qual emergem os defensores das indústrias; como terceiro fator os papelistas, cumprem o importante papel histórico de trazer à ordem do dia a admissão o crédito, o déficit público e os empréstimos como indispensáveis para alavancar a economia; e, como último fator, os positivistas que, como doutrina contrária ao liberalismo, defendia a intervenção do Estado na economia caso almejasse alcançar a noção de Progresso.

Segundo a perspectiva de IALE (1989), por sua vez, até o século XVIII, a diferença entre as nações menos ou mais ricas “guardava, tão somente, aspectos quantitativos e, a partir de então, passou a guardar aspectos quantitativos e qualitativos” (IALE, 1989, p. 91). Essa mudança, provocada sobremaneira pela introdução da tecnologia (a qual representa o aspecto qualitativo da produção) provocou o surgimento do termo desenvolvimento, que é “próprio das sociedades que passaram a utilizar a tecnologia progressiva, em oposição aqueles que utilizam tecnologia rotineira” (IALE, 1989, p. 92).

Embora, como vimos, as raízes históricas do desenvolvimentismo possam ser analisadas de múltiplas formas, elas guardam consigo, no núcleo do conceito, o ato de progredir a nação através de diversos possíveis meios, sejam econômicos, sociais, culturais, etc. – em outras palavras, subentende-se o fortalecimento da nação visando atingir um suposto desenvolvimento⁸. Assim como o conceito de nacionalismo, o desenvolvimentismo histórico (fruto direto do primeiro conceito) apresenta diferenças de aplicabilidade em cada país. Para nosso intuito, iremos nos deter no conceito de nacionalismo desenvolvimentista tal como percebemos no Brasil.

⁷ As primeiras manifestações nacionalistas tiveram lugar geralmente como crítica ao exclusivismo metropolitano ou a aspectos pontuais da condição colonial, sem todavia encamparem um projeto de separação. Ficaram consagradas na literatura tradicional de história política como “revoltas nativistas”, enaltecidas como os primeiros atos de rebeldia contra Portugal. (FONSECA, 2004, p. 227).

⁸ Embora não seja nosso objetivo, vale ressaltar a discussão empreendida por VIEIRA PINTO (1960), FREITAS (1989) e JAGUARIBE (2008) acerca da noção real de desenvolvimento x subdesenvolvimento que está presente por trás do citado desenvolvimentismo.

Passemos, neste momento, a uma análise pormenorizada acerca do nascimento da ideologia desenvolvimentista na América Latina, que teve na CEPAL sua efetivação como corrente econômica e política.

2. Raízes e estruturação do desenvolvimentismo na América Latina: a CEPAL

Como afirmamos anteriormente, o nacionalismo e a concepção de desenvolvimento nacional apresentou divergências na aplicabilidade em cada região. Principalmente nas nações periféricas, vemos uma movimentação no pós-guerra que permite-nos traçar um quadro afastado daqueles vivenciados pelas nações desenvolvidas. Sobre esse aspecto, RODRIGUEZ (2006) atesta:

Na América Latina, as ideias nacionalistas se disseminaram no início do século XX, associados a um projeto de desenvolvimento de uma economia nacional. Num primeiro momento este movimento teve características conservadoras e antiliberais, tendo como premissa a recuperação da latinidade e a volta às tradições e ao passado espanhol/português. Também as ideias nacionalistas foram ser associadas ao pensamento de esquerda de caráter anti-imperialista que defendia o desenvolvimento da indústria nacional. (RODRIGUEZ, p. 3)

Percebemos nesse momento pós-guerra um intenso clima de descontentamento latino-americano contra a teoria dominante do livre comércio em voga nos países de primeiro mundo. Esse momento acabou por gerar um processo de industrialização, proporcionado por desequilíbrios no balanço de pagamentos desses países.

Assim, nos anos que se seguiram à II Guerra Mundial, as economias latino-americanas passavam por transformações importantes provocadas pela industrialização e urbanização crescentes, potencializados por uma taxa de crescimento de 5,8% entre 1945 e 1954. (PEREIRA, 2011, p. 123).

O subdesenvolvimento da América Latina, perfazendo, portanto, a ideologia desenvolvimentista, era explicado nos termos de “etapas” de um processo de desenvolvimento, o chamado “take-off”, de Rostow⁹. Embora essa explicação não desse conta

⁹ Na época, a explicação usual para o atraso das economias latino-americanas era baseada no famoso artigo de Rostow (“The take-off to sustained growth”, The Economic Journal, março de 1956), que sustentava que o subdesenvolvimento se constituía numa etapa necessária pela qual teriam que passar todas as economias antes de atingir o desenvolvimento.

da nova realidade de cada um dos países latino-americanos, faltava ainda a constituição efetiva de um corpo teórico que demonstrasse que a substituição de importações era o caminho mais fácil para “queimar” etapas e alcançar mais rápido o desenvolvimento.

Esse impulso necessário para dar ênfase às investigações sobre a temática foi encontrado a partir da criação da Comissão para a América Latina e Caribe (CEPAL) em 1948, por uma decisão da Assembleia Geral das Nações Unidas. Originada a partir de um descontentamento dos países latino-americanos ao serem excluídos da ajuda do Plano Marshall e pelo sucateamento dos equipamentos industriais, a CEPAL teve sua sede em Santiago no Chile, sendo considerada a matriz do pensamento econômico latino-americano daquele período.

Interessante notarmos que tanto as temáticas abordadas pela CEPAL, como os próprios termos utilizados, vieram a alterar toda a maneira de pensar os países latino americanos pelos próprios membros destes países. Buscando um pensamento econômico, filosófico e social que lhes seja próprio, independente do olhar dominador do exterior, a Comissão contribuiu em demasia para uma nova consciência e realidade dos países periféricos.

Não se falaria mais em "atraso" mas em "subdesenvolvimento". Este conceito foi elaborado pelos pensadores que participavam da Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), órgão das Nações Unidas, criado em 1948, com sede em Santiago do Chile. (OLIVEIRA, 2005, p. 116).

Longe de buscar expor em toda sua extensão as teses cepalinas, tentaremos abaixo listar as principais contribuições do pensamento de tais perante os países latino americanos. Ressaltamos de antemão que as teses propõe, em demasia, a presença do Estado como fonte inexorável de desenvolvimento. Nas palavras de Lúcia Lippi Oliveira,

As idéias da Cepal - a industrialização pela substituição de importações; a deterioração dos termos de troca; a necessidade de proteção do mercado interno; o papel fundamental do Estado no processo de desenvolvimento - tiveram nos economistas Raul Prebisch e Celso Furtado seus mais importantes formuladores. Mas esta nova matriz, elaborada a partir da análise econômica, irá transbordar para outros campos do conhecimento. (OLIVEIRA, 2005, p. 117)

Seguem as principais teses defendidas pela supracitada Comissão, ao explicar o atraso dos países latino-americanos, tal como organizadas pelo estudo de PEREIRA (2011):

- a) Centro versus Periferia: notadamente, segundo os cepalinos, encontramos um abismo entre os países ricos (centro) e os países pobres (periferia). Notadamente, o progresso técnico era difundido de forma desigual, relegando aos países pobres unicamente o fornecimento de matérias primas.
- b) Deterioração dos termos de troca: Embora produzissem as matérias primas, os ganhos de produtividade do centro não são transferidos para a periferia, e sim o contrário. Como os bens industriais cresciam em valor de produção temporalmente, os países que se especializavam em produzir matéria prima e alimentos eram prejudicados com a queda dos preços nos produtos.
- c) Planejamento e protecionismo: como os países latino-americanos não possuíam uma poupança interna satisfatória, a CEPAL defendia o planejamento interno, de recursos e econômico como forma de obter os melhores resultados. O planejamento estatal, portanto, garantiria um sucesso desenvolvimentista.
- d) Tendência ao desemprego: como a periferia adota técnicas industriais que economiza o que ela tem em abundancia (mão de obra) e gasta o que é escasso (capital), gera-se uma forte tendência ao desemprego nesses países periféricos.
- e) Substituição de importações: a CEPAL, através de suas teses econômicas, defendia a produção interna dos bens de consumo tradicionais que exigissem tecnologia simples, avançando posteriormente para a produção de bens de consumo duráveis – caminhando progressivamente para uma maior industrialização do país.

Tendo como parâmetro que a industrialização é o caminho do desenvolvimento, a CEPAL propunha a substituição do padrão de crescimento “para fora” (voltado para o mercado externo) pelo padrão “para dentro” (baseado no mercado interno). (PEREIRA, 2011, p. 125).

Desta forma, podemos perceber que as principais investigações e conclusões da CEPAL apresentam a necessidade da intervenção do Estado perante o crescimento de um país, sendo efetivada a partir da alteração econômica de produção de bens. Esse mote delineou a tônica encontrada pelo governo de Juscelino para o desenvolvimento nacional, tal como abordaremos mais tarde.

Em que pese tais considerações, é necessário observar que a visão cepalina acerca, principalmente, das razões do atraso econômico na América Latina, sofreu profundas críticas providas de múltiplas correntes teóricas, tais como a institucionalista e a novo-institucionalista. Muitas das críticas feitas se baseiam no posicionamento de que as teorias cepalinas não conseguiriam analisar toda a questão econômica e suas sugestões interventivas para o desenvolvimento não seriam capazes de transcender, de fato, a situação dos países latino americanos, sendo falhas e limitadas. Embora não seja nosso foco, gostaríamos de mencionarmos o estudo de AGUILAR FILHO (2010) e COLISTETE (2001) que visam abordar as análises desfavoráveis sofridas e elaborar um panorama de influência legada pela CEPAL ao quadro econômico da América Latina.

No próximo momento, analisaremos o desenvolvimentismo especificamente brasileiro nos anos 50 e veremos que, sobremaneira, ele se moldou a partir das teses e investigações cepalinas.

3. O desenvolvimentismo brasileiro: uma era de transformações

Após a exposição acerca do alvorecer da ideologia desenvolvimentista no seio da América Latina, proporcionada pelas investigações econômicas e sociais da então criada CEPAL, passemos à investigação dessa ideologia no solo brasileiro.

Dividiremos esse tópico em subitens, afim de que possamos ter uma melhor compreensão do leitor diante do esboço do quadro nacional nos anos 50.

Antes de iniciarmos na demarcação dos momentos textuais, uma primeira colocação, evidenciada pelos apontamentos anteriores, se manifesta: no âmbito nacional, o desenvolvimentismo apresentou muitas de suas reflexões e ações influenciadas pela Comissão supramencionada, o que permite-nos a afirmação de que existe uma vinculação entre o exposto no tópico anterior com o que será exposto nos itens abaixo. Nesses termos, dentre os pensadores que destacam-se ao falar de economia e desenvolvimento neste período, temos o papel inestimável do pensador Celso Furtado para com a reflexão estabelecida. Dedicaremos um espaço para suas teses no texto, sendo o primeiro subitem.

No segundo subtópico do texto, exporemos a respeito do tipo de desenvolvimentismo aplicado pelo presidente Juscelino Kubitschek, suas propriedades e seu alcance. Neste ponto tocaremos num ponto nevrálgico pois, com efeito, o então presidente efetivou um pensamento destacado por implementar uma política nacional dita desenvolvimentista, mas que guarda marcas de distanciamento com a CEPAL - embora possamos afirmar uma certa influência nas suas bases.

No terceiro subtópico, dedicaremos o espaço à reflexões acerca do instituto mantido no período, denominado ISEB, que mostrou-se como o irradiador das ideias desenvolvimentistas em solo brasileiro. Sua criação, seus membros e seus aspectos relevantes serão abordados, visando uma melhor compreensão daquele que seria o pontapé inicial das reflexões de Álvaro Vieira Pinto.

No quarto e último momento iremos abordar as medidas educacionais travadas pelo governo de Kubitschek. Tais alterações na maneira de ver a educação e o incentivo dado a essa merece destaque, sobretudo ao atentarmos numa análise crítica entre desenvolvimentismo e sua relação com a educação.

3.1. Celso Furtado e a reflexão sobre o Brasil: a transição econômica em pauta

Dentre os pensadores brasileiros incitados em pesquisar acerca do atraso dos países subdesenvolvidos, levando em conta os caminhos que nos levaram até o estado que nos encontramos, destaca-se Celso Furtado. Nascido no interior da Paraíba, Furtado forma-se como economista e possui seu doutorado relativo à economia brasileira no período colonial, concluído em 1948 pela Universidade de Paris-Sorbonne. Nesta tese ele analisa a economia nacional do período colonial e, pela primeira vez, possui o interesse histórico em investigar a nação brasileira e seu subdesenvolvimento a partir de uma ótica temporal – fato que irá carregar durante suas obras posteriores.

Em 1949 o pensador muda-se para o Chile para integrar a recém criada CEPAL. É nesse período que seu debate acerca do Brasil se acirra e suas investigações recaem, sobremaneira, neste tema.

A leitura da obra de Furtado constitui uma oportunidade ímpar para colocar o processo nacional como um tema que se desenha através de uma polêmica fundamental acerca de desenvolvimento econômico e social e expõe a relação entre a identidade nacional e as condições sociais do desenvolvimento. (PEDRAO, 2011, p. 249).

Podemos afirmar, portanto, que as obras de Celso Furtado representam o espírito do tempo desenvolvimentista brasileiro: tanto a temática, quanto a tentativa de encontrar soluções para a problemática nacional se evidenciam como a base para o período dos anos 50.

Segundo o pensador, a ideia de subdesenvolvimento nacional estava fora do alcance explicativo das teorias estritas de crescimento demográfico, impondo, portanto, uma análise histórica capaz de desvelar a real estrutura econômica brasileira. Essa análise está exposta em seu livro *Formação Econômica do Brasil*, publicado em 1959. Em sua abertura, ao refletir sobre o subdesenvolvimento, o autor destaca:

As premissas históricas que viabilizaram o desenvolvimento não estão presentes nas economias subdesenvolvidas. A situação periférica e a reprodução das grandes assimetrias sociais criam bloqueios à inovação e a difusão do progresso técnico que inviabilizam o movimento de transformação capitalista. (FURTADO, 2005, p. 6).

O enfoque de Furtado na obra é examinar os problemas do desenvolvimento nacional pela ótica da acumulação. Dessa forma, trata de estabelecer as bases técnicas e econômicas que devem levar à incorporação do progresso para que o avanço das forças produtivas e a modernização dos padrões de consumo possam ter um conteúdo civilizatório, fazendo com que alcancemos, dessa forma, o padrão de desenvolvimento almejado. Nesse paradigma proposto, há uma intensa dose da premissa desenvolvimentista, mostrando-nos por qual motivo Celso Furtado é considerado o grande economista aliado a essa ideologia.

O que está em jogo, segundo o pensador, é a noção de que a história (método capaz de explicar as vicissitudes do atraso do mundo subdesenvolvido) nos mostrou que são necessárias certas condições para que possamos presenciar o acúmulo de capital – e conseqüentemente o desenvolvimento – em determinada sociedade. Em primeiro plano, que a divisão do trabalho aumente a produtividade; no segundo momento, é a estrutura das classes que determina o que vai ser consumido ou guardado, implicando no excedente.

Na formação que veio a determinar a estrutura social dos países, Celso disserta que a relação entre centro e periferia se deu em três estágios históricos: primeiramente, uma noção de centralidade a determinados países europeus e, conseqüentemente, de periferia aos outros – subjungando-os ao atraso determinado pela industrialização dos primeiros. Em segundo lugar, a ocupação dos países periféricos, determinados sobretudo pelo clima e pela localização geográfica; no terceiro e último momento, se consolida o sistema de divisão internacional de trabalho em que os países da periferia desse núcleo são levados a se especializar (como fornecedores de alimentos e matérias-primas) para ter acesso às mercadorias do centro (bens manufaturados).

Percebe-se, a partir da análise conferida pelo autor, que não estamos diante um quadro determinista propiciado pelo modo de produção capitalista, e sim tal como foi engendrado pelas condições históricas que sucederam o ocorrido, muito influenciado pela classe dominante e pela apropriação do excedente pelo Estado dominado por interesses econômicos específicos. Dessa forma, no centro percebemos um aumento dos salários correspondido pelo aumento da produção, enquanto na periferia as mudanças são determinadas pelo exterior e, assim, “não cria uma diversificação da demanda interna (...). A destinação do excedente, portanto, é a base do subdesenvolvimento” (PEREIRA, 2011, p. 126).

Dentro dessa perspectiva, o desenvolvimento requer como condição a equidade social. A questão central consiste na presença de estruturas sociais que permitam que o movimento da acumulação do capital provoque uma tendência a escassez relativa de trabalho. (FURTADO, 2005, p. 7).

Dessa forma, segundo Furtado, há um amálgama entre o desenvolvimento nacional e a equidade social. Além dessa consequência inevitável, o autor defende que o Brasil deva passar por uma inserção internacional seletiva, exigindo o planejamento estatal. Em última instância, deve ser reforçado o papel das instituições da sociedade civil dentro do Estado.

As teses de Furtado, influenciadas pela atmosfera intelectual e pelo CEPAL, serviriam de base para o Plano de Metas do governo de Juscelino. Em 1959 o governo cria, a pedido do então presidente Kubitschek, a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e, posteriormente é nomeado diretor BNDE do mesmo governo. Suas tentativas de analisar o Brasil tornam-se fundamentais na execução e planejamento de ações que iriam tomando corpo a partir das atitudes tomadas pelo presidente citado anteriormente.

Vimos, portanto, como as teses da CEPAL tiveram importância para a formação da consciência econômica brasileira. Representada na figura de Celso Furtado, as teses cepalinas mostraram-se a pedra de torque do desenvolvimentismo nacional – posteriormente encarnada nas colocações e atitudes do governo de Juscelino que, efetivamente, elaborou um plano visando dar cabo as transformações almejadas para a população nacional e para a economia do país. Passemos a este momento.

3.2. O desenvolvimento nacional dos anos 50: a instauração do Plano de Metas

A década de 50 para o Brasil acarretou mudanças significativas no plano econômico e social. Em 1951, Getúlio Vargas reassume a presidência da República e inicia seu segundo governo presidencial, que se estende até 1954.

Em 1951, quando se iniciou o governo Vargas, a sociedade brasileira já se encontrava diferenciada, devido ao crescimento do setor industrial, à expansão do setor terciário e ao rápido crescimento dos centros urbanos dominantes (Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, Recife, Belo Horizonte, Salvador e alguns outros). À medida que progredia a divisão social do trabalho e a diferenciação social interna da sociedade brasileira, as classes sociais tornavam-se mais configuradas e representativas. Nessa época, a burguesia industrial e o proletariado, por exemplo, já eram uma realidade política e cultural, ao lado da classe média, bastante ampliada, e dos setores agrário, comercial e financeiro da burguesia. (IANNI, 1986, p.120).

O governo precisava, nesse momento, enfrentar a inflação herdada do governo anterior, bem como incentivar a importação de máquinas e equipamentos para a indústria, que se encontrava obsoleta. Sendo assim, o governo teve de se colocar perante a economia do país, criando novas instituições visando acelerar o crescimento.

Em 1951, foi apresentado o Plano Nacional de Reparcelamento Econômico (Plano Láfer), anunciado por Horácio Láfer (Ministro da Fazenda). Esse plano objetivava investimentos em indústrias de base, transporte, energia, frigoríficos e modernização da agricultura. Para a realização de tais, foi aprovado em 1952 o Fundo de Reparcelamento Econômico, administrado pelo BNDE (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico), também criado neste ano. Interessante notarmos que o BNDE irá se associar a CEPAL, na medida em que havia uma coincidência, segundo os dirigentes cepalinos, com os propósitos

dos dirigentes do BNDE. Forma-se, posteriormente (1957), um grupo misto denominado BNDE-CEPAL.

Outras instituições, visando essa industrialização brasileira, foram criadas entre os anos de 1952 e 1953, como o Banco do Nordeste do Brasil (BNB), a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) e a Petróleo Brasileiro (Petrobras). A política do segundo governo de Vargas teve sua efetividade voltada para as áreas de energia e transporte, prevalecendo a noção de empresas estatais.

Percebemos, no interior desse governo, o esforço para dar cabo a um projeto desenvolvimentista, que só se efetivará a partir do próximo governo. Com o suicídio de Vargas e o afastamento do posterior presidente Café Filho por motivos de saúde, o Brasil conhece seu novo presidente eleito somente em 1956, com a posse de JK¹⁰.

Juscelino Kubitschek nasce em Diamantina, 12 de setembro de 1902, e teve sua formação em medicina. Seu primeiro cargo político foi o de chefe do Gabinete Civil do estado de Minas Gerais (1933 – 1934). Após filiar-se ao Partido Progressista (PP) de Minas Gerais, elege-se deputado federal em 1935, cargo que exerceu até o fechamento do Congresso, com o golpe de 1937. Foi nomeado prefeito de Belo Horizonte (1940 – 1945); participou da criação do Partido Social Democrático (PSD) em Minas Gerais. Posteriormente, elege-se deputado federal (1946 – 1950) e governador de Minas Gerais (1951 - 1955). Seu grande triunfo político foi concorrer e ganhar à Presidência da República pela coligação PSD-PTB, tendo como vice João Goulart, sendo que toma posse em 31 de janeiro de 1956.

Orador prolífico, seus discursos permeiam durante todo o mandato. Em discurso proferido na Associação Comercial de Santos, no dia 28 de janeiro de 1957, JK deixa clara sua intenção para com o Brasil. Nas palavras do então presidente,

Somos uma nação que atravessa sérias dificuldades, mas já somos um país importante, mesmo com os nossos erros, e o nacionalismo que se preza, o nacionalismo a favor e não contra a nação precisa crer que ninguém é bastante forte para desviar o Brasil do seu caminho, que nenhuma influência maléfica será capaz de impedir o surto do nosso desenvolvimento. Se alguma coisa, aliás, nos falta, é têmos consciência exata de que somos irremediavelmente um grande país. Não podemos convencer os outros dessa realidade, quando não estamos dela convencidos. (NUNES PINTO, 2009, p. 20)

¹⁰ Envolta em polêmicas, a eleição de JK concretizava a esperança desenvolvimentista nacional. Após Vargas, assume a presidência o governante Café Filho. Afastado por motivos de saúde, assume em seu lugar Carlos Luz, deposto por tentar impedir a eleição de JK para a presidência.

No trecho selecionado, dois termos dão ênfase, sendo repetidos furtivamente em outros discursos presidenciais da mesma época: nacionalismo e desenvolvimento. Tais termos retratam, de forma conceitual, o intuito do governo em promover uma mudança concreta na realidade nacional.

Outro conceito que aparece nos discursos governamentais da época é o conceito de consciência, mais tarde abordado enfaticamente na obra de Vieira Pinto. Apesar do vocábulo utilizado em Vieira e no discurso de JK ser homônimo, destacamos que o presidente o utiliza de forma genérica, sem o aprofundamento que Vieira destacará. O trecho selecionado abaixo foi proferido no Tribunal Superior Eleitoral, ao receber o diploma de presidente da República em 1956:

Recebendo das mãos de Vossa Excelência, Senhor Ministro Presidente do Tribunal Superior Eleitoral, os diplomas de Presidente e Vice-Presidente da República, experimentamos uma sensação ao mesmo tempo de júbilo e de terrível responsabilidade. O júbilo vem de ter tido desenvolvimento pacífico e legal a crise brasileira; quanto à temerosa responsabilidade, estão na consciência de todos os inúmeros problemas que tem de enfrentar quem vai governar este país. (NUNES PINTO, 2009, p. 9)

Podemos dizer que o Brasil, pós-Vargas, ganha novo impulso no processo desenvolvimentista com Kubitschek. A política econômica do governo de JK foi sistematizada pelo denominado Plano de Metas, que “[...] visava transformar a estrutura econômica do país, pela criação da indústria de base e a reformulação das condições reais de interdependência com o capitalismo mundial.” (IANNI, 1986, p.160).

O Plano de Metas do governo JK foi estruturado a partir de alguns objetivos centrais, tais como: abolição dos pontos de estrangulamentos da economia por meio de investimentos infraestruturais a cargo do Estado; substituição das importações efetuadas pelo país, que produziria, paulatinamente, bens; expansão da indústria de base, como a automobilística, a indústria pesada e a de material elétrico com estímulos aos investimentos privados nacionais e internacionais. Além dos já citados, percebemos que havia uma necessidade governamental em criar condições econômicas, financeiras, sociais e políticas para a livre iniciativa, estimular a poupança nacional e incentivar a modernização do processo produtivo. Outra faceta provinda do referido plano consistia em incentivar o interesse nos empresários estrangeiros para investirem no Brasil, num processo de internacionalização do capital em

solo nacional. O programa, sobremaneira, ficaria conhecido pelo lema 50 anos em 5, ou seja, recuperaria cinco décadas de atraso nacional em apenas cinco anos de governo.

O Programa Governamental abrangia quatro setores importantes da economia: energia, transporte, alimentação e indústria de base. O Plano de Metas somava trinta metas, incluindo atividades de formação de pessoal técnico. No período de realização das metas, a criação da indústria automobilística foi o empreendimento de maior relevância econômica e política. As fábricas de automóvel cresceram rapidamente e, em meados de 1958, o Brasil possuía 16 unidades de fabricação de carro e, aproximadamente, 1.200 indústrias de autopeças. (IANNI, 1986, p.165).

A construção de Brasília, planejada para se tornar a sede do governo brasileiro, e a pavimentação de rodovias pelo país também ganharam esforços. A criação da rodovia Belém-Brasília alcançou um marco não somente pela questão econômica brasileira, mas por integrar o Brasil ao conhecimento da Amazônia.

Neste período de transformações, as empresas estatais cresceram consideravelmente. Segundo Vilela (apud IANNI, 1996, p.167), “[...] a participação da renda gerada pelas empresas do governo federal na renda dos setores industriais, bancos e transportes tem sido crescente, passando de 7,5% em 1956 a 9,9% em 1959”.

Todas essas mudanças só foram efetivadas pois, com JK, vemos um aprofundamento estreito das relações entre o Estado e a economia. Como referimos no tópico dedicado a CEPAL, esse estreitamento serviria de base para as teses cepalinas para o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos. Mas, cabe-nos ressaltar que o modelo de política adotado por JK se distancia das teses cepalinas, pois lida com a abertura do capital. Neste sentido, embora o modelo juscelinista seja considerado desenvolvimentismo tal como a proposta cepalina, temos de guardar o distanciamento.

Nas palavras de FURTADO (2005, p. 102), quando se refere ao resultado almejado pela realidade nacional do período, “[...] o desenvolvimento compreende a ideia de crescimento, superando-a. Esse desenvolvimento se refere ao crescimento de um conjunto de estrutura complexa.” Ou seja, só é possível o desenvolvimento quando há aumento de produtividade do conjunto econômico mais abrangente e complexo.

Vale ressaltar que com a adoção do Plano de Metas, ao mesmo tempo que a sociedade brasileira assistia a todas essas mudanças e, paralelamente, mudava seus hábitos e seu consumo, gerou também o acúmulo de capital, desigualdades e desequilíbrios. De fato, o Plano não conseguiu estimular a modernização das pequenas e médias empresas nacionais, por dois motivos: primeiramente, havia um abismo financeiro entre as pequenas e médias com as grandes empresas, não sendo transposto [tal abismo] pelos liames do governo; em segundo lugar, esses pequenos e médios empresários não dispunham de condições para se beneficiarem dos programas de investimentos governamentais, na medida em que os programas colocados pelo governo privilegiavam a grande burguesia industrial nacional e internacional. Os grandes empresários brasileiros, aos poucos, conseguiam beneficiar-se através das relações com o poder executivo e, também, através de associação com outras empresas de origem estrangeira.

Empenhado em todo esse crescimento, o governo analisado foi cunhado como o modelo de governo desenvolvimentista nacional. Suas medidas são refletidas economicamente nos dias atuais, posicionando o Brasil em um patamar econômico nunca antes frequentado, mas ao mesmo tempo deixando para trás um lastro de dívidas e críticas pertinentes. Uma das expressivas contribuições do então governo foi o incentivo e manutenção do denominado Instituto Superior de Estudos Brasileiros, o ISEB, responsável por se tornar o irradiador de ideias desenvolvimentistas no período destacado. Passemos a esse momento.

3.3. Re-pensando o Brasil: a experiência do Instituto Superior de Estudos Brasileiros

Através do decreto nº 37.608 de 14 de julho de 1955, sancionado pelo então presidente Café Filho, o Brasil assistia à criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), órgão vinculado ao Ministério de Educação e Cultura. O intuito dessa criação era formalizar um grupo de intelectuais que objetivavam pensar acerca do Brasil em termos filosóficos e sociológicos, dissecando as estruturas nacionais e, quando possível, oferecendo maneiras cabíveis de transcender sua condição.

A ideia de formalizar um grupo de pensadores engajados em repensar a situação nacional nasce no final dos anos 40, sob a coordenação de Hélio Jaguaribe. Naquele tempo, um grupo de intelectuais se reúne para escrever na 5ª página do Jornal do Comércio, incentivados por Augusto Schmidt. Elmano Cardim, diretor e dono do citado jornal, cede a parte de cultura, na qual Oscar Fernandez, Israel Klabin, Jaguaribe dentre outros buscavam compreender

a correlação entre uma visão geral da cultura universal e a problemática brasileira em sua especificidade. O intelectual brasileiro não poderia fugir à especificidade de seu país nem, a partir dela, pensar que poderia compreender as coisas com desprezo e ignorância das categorias da cultura universal. (JAGUARIBE, 2008, 541)

Tais supracitados escritos foram ganhando certa repercussão no meio intelectual, o que acarretou em encontros no Parque Nacional de Itatiaia entre pensadores tanto do Rio de Janeiro quanto de São Paulo, dando origem ao denominado Grupo de Itatiaia. Segundo JAGUARIBE (2008), os encontros ocorriam todo final de mês, com temáticas previamente estabelecidas.

Embora as discussões travadas no Grupo se mostrassem extremamente pertinentes, os membros, que apresentavam posições ideológicas diversas, começavam a se dissipar.

O de São Paulo era quase inteiramente filosófico e o do Rio, embora também tivesse esse interesse, estava muito mais voltado para as ciências sociais e para a aplicação de suas categorias à análise da realidade brasileira, como resposta ao desafio de nosso subdesenvolvimento. (JAGUARIBE, 2008, p. 542).

Esse fato da crise é narrado por Jaguaribe como proveniente de múltiplos fatores ideológicos. De um lado os membros paulistas, formado quase exclusivamente por ex-integralistas e de orientação filosófica; de outro, os membros cariocas, trotskistas ideologicamente e, geralmente, sociólogos. Logo que aprofundara as diferenças, o grupo se desfaz.

O grupo dos cariocas, juntamente com o único paulista (Roland Corbisier) que mantivera-se com eles, mantém o desejo de continuidade de uma comissão para o estudo dos problemas brasileiros. Buscando institucionalizar o intuito, criam o Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP). Tal Instituto, mantido a partir de doações muitas

vezes dos próprios membros, elabora uma revista mas, depois de cinco números, percebe que não seria mais possível o mantê-la sem verbas satisfatórias. Decidem, pois, tentar transformar o IBESP numa instituição pública, através do apoio do ministro da Educação do governo Vargas.

Com o suicídio do então presidente, as pretensões dos pensadores cessam. Somente no governo de Café Filho, com o incentivo do ministro Hélio Cabral, os esforços dos intelectuais ganham concretude: é aprovado um instituto de estudos públicos apoiado pelo Ministério da Educação – assim nascia o Instituto Superior de Estudos Brasileiros.

O ISEB inicia suas atividades paralelamente à ascensão do governo de JK, prezando pela discussão acerca do desenvolvimentismo que o governo propunha. Os membros que compunham o *corpus* provinham das mais diversas áreas, tais como sociologia, filosofia, economia e antropologia. Dentre seus membros citamos: Hélio Jaguaribe, Roland Corbisier, Alberto Guerreiro Ramos, Nelson Werneck Sodré, Antonio Cândido, Cândido Mendes, Ignácio Rangel e Álvaro Vieira Pinto, Carlos Estevam Martins, entre muitos outros. Como colaboradores temos Celso Furtado, Gilberto Freyre e Heitor Villa Lobos, Miguel Reale e Sérgio Buarque de Hollanda.

Influenciados pelas teses da CEPAL, o Instituto debatia enfaticamente o conceito de nacionalismo e desenvolvimentismo, chegando a ser apontado como o irradiador de ideias desenvolvimentistas em solo nacional. Nas palavras de OLIVEIRA (2005),

A seguir, em 1954, foi criado o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) que assumiu a mesma perspectiva da CEPAL, já que a economia oferecia uma explicação estrutural para os problemas brasileiros. Mas acrescentava-se agora a necessidade de uma ideologia do desenvolvimento, sem a qual não haveria processo de mudança. (OLIVEIRA, 2005, p. 117).

O ISEB deste período discutia, sobretudo, a função do Estado como agente da modernização, da democratização e da industrialização. Paralelamente, elaboravam uma filosofia da história calcada nas noções de fases e etapas do desenvolvimento. O Brasil era visto como potencialmente moderno por um lado e, por outro, como tradicional. Restava a esses pensadores pensarem numa ideologia capaz de desenvolver o país e retirá-lo de um possível atraso. “Ou seja, essas formulações serviam para explicar a realidade mas, acima de

tudo, serviam para convencer grupos e classes a lutarem para alcançar uma nova realidade social” (OLIVEIRA, 2005, p. 117).

Outra discussão travada pelo ISEB diz respeito ao estabelecimento de uma consciência crítica na nação – como poderíamos ter cidadãos críticos e questionadores dentro de um país? Como incentivar a formação e o abandono da ingenuidade, com o objetivo de desenvolvermos nosso Estado? Esses questionamentos vieram a luz com Álvaro Vieira Pinto, diretor do departamento de Filosofia do Instituto. Sua obra, denominada Consciência e Realidade Nacional, é considerada por CORTES (2003) como a grande obra do desenvolvimentismo nos moldes isebianos. A resposta dada por Vieira Pinto passa sobremaneira pela educação, tópico importante dentre as discussões isebianas¹¹.

Após diversas mudanças no interior do grupo, ocorre paulatinamente a cisão ideológica entre os membros envolvidos (tal como ocorreu anteriormente com o Grupo de Itatiaia, embora nesse momento não vinculada a questões geográficas Rio x São Paulo). JAGUARIBE (2008) chega a nos relatar que o grupo passa por três fases distintas, sendo elas:

1) Fase problematizante (1955 – 1959): Momento no qual o grupo empenhava-se em identificar os problemas nacionais, incentivados pelo lema “O Brasil, na perspectiva de nosso tempo. Nosso tempo, na perspectiva do Brasil” (JAGUARIBE, 2008, p. 545). Nesse momento, os intelectuais envolvidos realizavam cursos financiados pelo Ministério da Educação. Com o passar dos anos iniciais, o Instituto vai se caracterizando pela centralidade de Guerreiro Ramos e de seu pensamento no interior deste. Da fase de identificação dos problemas nacionais, vemos surgir uma fase de extremos conflitos entre os membros, influenciados pelo radicalismo da posição de Guerreiro frente as demandas iniciais do grupo, elevando o lema “Chega de compreender o Brasil, é preciso modifica-lo” como mote central das demandas isebianas. Neste período Corbisier consegue, do governo JK, uma alteração no Estatuto do ISEB, transformando-o em órgão consultivo do Estado.

2) Fase intermediária (1959 – 1962): Tendo como dirigente Roland Corbisier, o ISEB passa a ser, nas palavras de Jaguaribe, um instrumento de promoção governamental do próprio

¹¹ Vale lembrar que o Instituto estava vinculado ao Ministério da Educação e, na sua fundação, foi incentivado pelo elo intelectual e discursivo com Anísio Teixeira e Cândido Motta Filho, então ministro da Educação e Cultura.

Corbisier, que almejava o cargo de deputado. Para tanto, o grupo que almejava identificar os problemas do Brasil em sua fase inicial, altera-se para um instrumento voltado às questões estatais, promovendo a ideologia de JK.

3) Fase Final (1962 – 1964): Álvaro Vieira Pinto assume a direção do Instituto, que naquela altura já se tornara um centro considerado mais radical, por afinidades com o Partido Comunista. Segundo JAGUARIBE (2008, p.548), o ISEB “se tornou o centro vocalizador das exigências mais radicais do governo Goulart”.

O fechamento do ISEB se deu logo após o Golpe Militar de 1964 – por ser considerado subversivo, principalmente pela fase que se encontrava nos seus momentos finais, para os objetivos dos então dirigentes do Estado.

Podemos perceber diante do exposto que o Instituto Superior de Estudos Brasileiros desempenhou uma função importante dentro do cenário político nacional. Aproximando-se ou distanciando dos propósitos estatais, a função básica – segundo o qual foi criado – foi colocar em discussão os problemas e tentar pensar em soluções pautadas pelo criticismo.

Os temas discutidos (o conceito de nação, de criticismo, de povo, de subdesenvolvimento, educação, dentre outros) perfaziam demandas que a própria nação necessitava – no fundo, calcados pela ideologia do desenvolvimentismo que o Brasil passava.

Para que possamos atingir nosso intuito do primeiro capítulo desta dissertação, a saber, uma contextualização que propiciará o estudo de Vieira Pinto e Paulo Freire, faremos um breve histórico acerca da visão educacional dentro do governo de JK. Veremos como a educação no âmbito desenvolvimentista é colocada e qual as consequências dessa forma de colocação nas decisões nacionais.

3.4. – A educação nacional no período desenvolvimentista: objetivos e desdobramentos

O modelo desenvolvimentista proposto pelo governo Kubitschek atingiu as esferas sociais, econômicas e culturais. E, desta forma, com a educação não seria diferente. Nas palavras do então presidente, durante sua Mensagem ao Congresso Nacional, em 1959, torna-

se necessário “ampliar o sistema educacional do País para colocá-lo a serviço do desenvolvimento”. Nesses termos, podemos concluir que a educação é vista como um instrumento governamental para perfazer seus desígnios desenvolvimentistas. Segundo a análise de CARDOSO (1977), no entanto, podemos perceber não a educação como estritamente uma ferramenta, mas sim como uma esfera interdependente com a ideologia colocada. Em suas palavras,

Não se perde, porém, a estreita interdependência que os une, isto é, não se presume que a educação seja condição prévia para o desenvolvimento, nem vice-versa, mas se percebe que um depende do outro (CARDOSO, *apud* PEIXOTO FILHO, 2004, p. 26)

O que temos, portanto, é uma dialética entre educação e desenvolvimentismo, que somente tomará forma à medida em que certas atitudes forem sendo efetuadas no interior do governo. Essas medidas tomadas só são compreensíveis se atentarmos aos objetivos governamentais expostos nos subtópicos anteriores, ou seja, percebemos uma ênfase do Estado na industrialização e modernização das técnicas – caracterizando, como Cardoso já havia atentado, atitudes extremamente pragmáticas da ideologia.

Passemos a um estudo sucinto de tais medidas adotadas pelo governo, objetivando a composição de um quadro do período. No trabalho intitulado “A travessia do Popular na Contradança da Educação”, o pensador Peixoto Filho oferece-nos uma análise da educação neste período nacional. Segundo o autor,

A articulação do sistema educacional com o desenvolvimento deverá se processar a partir da escola elementar, onde o cidadão de aptidões comuns deverá ser preparado para que atinja a produtividade requerida pela moderna sociedade industrial. (PEIXOTO FILHO, 2004, p. 27)

Como enfatiza o autor supramencionado, o então governo de JK irá privilegiar uma certa noção de talento para atingir seus objetivos: aqueles que possuem “aptidões comuns” irão frequentar a escola elementar; em outro patamar, àqueles que possuem um talento intermediário, irá cursar a escola secundária; a poucos, porém, reservava-se a possibilidade de cursar o ensino superior “para que possa servir aos interesses superiores de nossa cultura” (KUBITSCHKE, 1959).

O ensino de qualificação técnica, por sua vez, é que adquire a grande centralidade nesse contexto, estando presente nas três etapas educacionais citadas anteriormente. A explicação para esse foco reside no fato da necessidade de um país, que esteja em busca do desenvolvimento, possuir técnicos qualificados para exercer as mais diversas produções dentro do mundo prático. Com o aumento da mão de obra qualificada, a economia potencialmente sofrerá um aumento, e isso devido ao aumento do trabalho; dessa forma, diminuiríamos o desemprego e entraríamos num ciclo de desenvolvimento do país.

A preocupação com o ensino técnico e científico faz com que se elaborem críticas à educação academicista no ensino médio que não prepara os jovens para a vida prática após concluírem o ensino secundário. (PEIXOTO FILHO, 2004, p. 28)

Além da preocupação com ensino técnico-científico destacada na passagem acima, o governo de Juscelino também irá atentar-se com as camadas populares, possuidora então de um número vasto de analfabetos. Com efeito, se o processo desenvolvimentista almejava envolver toda a nação, o governo deveria oferecer qualificação necessária para o processo. “Nesse contexto, surge lugar para a educação de base. A grande quantidade de analfabetos existentes no país sempre foi considerada uma vergonha nacional; era preciso acabar com ela” (PEIXOTO FILHO, 2004, p. 29). Nesse momento, podemos assistimos várias intervenções do governo juntamente com a Igreja Católica, a fim de erradicar o analfabetismo nacional¹².

Visando não nos aprofundar demasiadamente no assunto, para não correremos o risco de repetir conteúdos nos capítulos subsequentes, passemos as considerações finais do capítulo.

4. Considerações finais do capítulo

Caminhamos, ao longo deste capítulo, por uma contextualização histórica e por uma exposição de ideias referentes a América Latina e o Brasil dos anos 50. As informações provindas do atual capítulo propiciará o maior entendimento dos conceitos e das condições expostas nos momentos seguintes.

¹² O projeto da Educação de base terá sua continuidade no mandato de Jânio Quadros, dando origem ao MEB (Movimento de Educação de Base). Para uma análise detalhada dos significados e das consequências desse e outros movimentos relacionados, indispensável a leitura de PEIXOTO FILHO (2004).

Começamos com uma análise do conceito de nacionalismo e de desenvolvimentismo, tais como cunhados pela tradição. Em seguida, abordamos as principais ideias da CEPAL, Comissão cujas ideias influenciaram sobremaneira pensadores brasileiros. Um destes pensadores, que foi abordado em seguida, foi Celso Furtado – com efeito, suas teses foram fundamentais na elaboração das metas do governo JK. Governo esse de cunho desenvolvimentista foi analisado em seu aspecto geral e, logo em seguida, específico: a partir da criação do ISEB e do plano educacional que se estabelecia no interior do mandato.

Preparamos, portanto, o terreno para que pudéssemos analisar primeiramente o pensamento do Álvaro Vieira Pinto. Com efeito, tanto ele quanto Paulo Freire (que será estudado no capítulo terceiro) participaram efetivamente das discussões relativas aos termos levantados até então, propondo visões filosóficas e educacionais – produzidas, influenciadas e influentes durante os anos que abordamos.

Não perderemos de vista, contudo, nossa problemática proposta na introdução, a saber: até que ponto há um diálogo conceitual entre Vieira e Freire? Outro ponto a ser respondido, suscitado pelas análises precedentes, diz respeito ao enquadramento de Vieira e Freire no desenvolvimentismo: estariam os dois autores de acordo com o cenário exposto? Resposta essa devidamente discutida nos capítulos adiante.

Passemos ao próximo capítulo.

Capítulo II - DA INGENUIDADE AO CRITICISMO: A CONCEPÇÃO VIEIRISTA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

1. Observações iniciais

No capítulo anterior delineamos o contexto histórico dentro do qual abordaremos nossos autores, contexto esse caracterizado pelo desenvolvimentismo como ideologia fundante dos anos 50 brasileiro. Neste segundo capítulo iremos abordar as ideias do intelectual Álvaro Vieira Pinto, no concernente a sua obra filosófica fundamental (“Consciência e Realidade Nacional”). Chamamos de fundamental pois é nessa obra que o autor oferece-nos os fundamentos conceituais que irão acompanhá-lo durante outras publicações, tornando-se o ponto nevrálgico do sistema vieirista. Somente após esse exame minucioso passaremos para a análise do viés educacional do autor, desenvolvido em sua obra “Sete Lições sobre Educação de Adultos”.

Para alcançarmos nosso objetivo iremos dissecar, em primeira instância, o intelectual Vieira dentro do Instituto aludido anteriormente; no segundo momento textual iremos fazer uma análise intensiva da obra filosófica supracitada, destacando as principais categorias e suas articulações dentro desse proposto sistema. No terceiro momento do capítulo trataremos da noção educacional do autor, sua articulação com sua filosofia e seus limites, permitindo-nos a ponte necessária para o estudo do educador Paulo Freire, matéria de abordagem do terceiro capítulo da dissertação.

2. Vieira Pinto: o intelectual e sua saga isebiana

Álvaro Borges Vieira Pinto nasce em Campos, no estado do Rio de Janeiro, em 11 de novembro de 1909. Segundo seu relato efetuado em VIEIRA PINTO (1982), ao conceder uma entrevista para Dermeval Saviani, sua origem é de classe média pobre. Sua trajetória escolar inicia-se no colégio jesuíta Santo Inácio, onde teve seu primeiro contatos com a Filosofia tomista, num curso regular de um ano oferecido pela escola.

Aos catorze anos Vieira muda-se para o Rio de Janeiro, objetivando uma vaga no curso de medicina na Faculdade Nacional. Coincide, nesse momento, com novos contatos entre Vieira e pensadores vanguardistas da época:

Passei em penúltimo lugar na turma e depois fui ser um dos primeiros alunos, porque não tinha formação nenhuma preparatória para aquele concurso: em São Paulo estudei muito e fiz relações com alguns intelectuais que, naquele tempo, estavam saindo da agitação da Semana de Arte Moderna. (VIEIRA PINTO, 1982, p. 13).

Forma-se em medicina em 1932, vindo a trabalhar exaustivamente durante 16 anos em pesquisas sobre o câncer, sob supervisão de Álvaro Osório de Almeida. Paralelamente, cursa matemática e física, além ministrar aulas de lógica na Faculdade de Filosofia fundada no Distrito Federal como professor adjunto. Logo depois surge a oportunidade de lecionar História da Filosofia, em decorrência do afastamento do professor titular da cadeira.

Em 1941, tornou-se colaborador da revista *Cultura Política*, colocando Vieira em contato com distintos intelectuais da época. Nesse período o pensador muda-se para França, com o intuito de estudar em Sorbonne e defender sua tese acerca da cosmologia de Platão. Afasta-se, em definitivo, das pesquisas médicas e dedica-se, exclusivamente, ao ensino e pesquisa de Filosofia.

Em 1955, a convite de Roland Corbisier, integra o Instituto Superior de Estudos Brasileiros como chefe do Departamento de Filosofia. É nesse momento que suas vertentes de estudo na filosofia mudam, deixando os estudos platônicos de lado e aprofundando no estudo do marxismo e existencialismo – provavelmente em virtude do ambiente intelectual no qual estava envolvido. Nas palavras de JAGUARIBE (2008),

Ele estava, então, nos seus cinquenta e tantos anos, bem mais velho que os demais membros do ISEB, nos seus trinta e poucos. Álvaro, todavia, passara toda a sua vida acadêmica lecionando Platão para um reduzidíssimo número de alunos. Eis que, no ISEB, ele se defronta com turmas muito numerosas de jovens tendencialmente propensos a posições radicais. Essa plateia influenciou profundamente o espírito de Álvaro, o levando, aceleradamente, a se deslocar do platonismo para o marxismo. (JAGUARIBE, 2008, p. 546).

Embora Jaguaribe ateste certo desconforto nessa transição, dizendo que “o inusitado êxito do ISEB teve, entretanto, internamente, alguns efeitos negativos” (JAGUARIBE, 2008,

p. 546), é nesse período de mudança que Vieira começa a escrever e publicar em demasia. Lança a coleção “Textos de Filosofia Contemporânea do ISEB” e publica “Consciência e Realidade Nacional”. Em 1962, na já citada fase final do Instituto, assume a direção executiva deste, enfrentando uma intensa campanha difamatória regida por membros da imprensa conservadora – que acusavam o Instituto de propaganda eleitoral das Reformas de Base do governo do presidente João Goulart.

Com o advento da ditadura nacional e após o fechamento do ISEB, o pensador Vieira é cassado pelo Ato Institucional nº1, sendo exilado primeiramente para a Iugoslávia, onde se empenha para aprender o idioma “servo-croata (...) que estudei para ler o jornal daquele país para saber as notícias da nossa terra” (VIEIRA PINTO, 1982, p. 15). Posteriormente, a convite do educador Paulo Freire, transfere-se para o Chile, momento que marcará intensivamente a orientação de Álvaro. Com efeito, é neste país que ele irá trabalhar como pesquisador e professor no Centro Latino-Americano de Demografia (CELADE), órgão ligado a ONU. Publica, nesse período, um “livro de grande significação” (VIEIRA PINTO, 1982, p.19) sobre o pensamento crítico em demografia e, posteriormente, sobre Ciência e Existência.

Enquanto trabalhava no Chile também teve a oportunidade de ministrar cursos sobre educação, o que rendeu, anos mais tarde no Brasil, a publicação de “Sete Lições sobre Educação de Adultos” a partir dessas conferências. É importante ressaltarmos que esse interesse de Vieira pela educação já havia sido selado anteriormente, pelo menos em dois aspectos: de um lado pela sua admiração e paixão pelo ensino (já que, como o autor observa, dedicara-se quase toda a vida neste campo, chegando a renunciar a medicina). Por outro lado, desde o primeiro discurso feito ao ISEB, Vieira resgata a importância da educação na formação de homens melhores e conscientes de si. Apesar desse fato, não possuímos registros atestando a proximidade física entre Vieira e Freire nesse momento, além do já citado convite feito. Contudo, a julgar pela similaridade das ideias e temáticas estudadas entre os dois pensadores nesse período, acreditamos num contato estreito durante os citados anos.

Em dezembro de 1968 volta ao Brasil, presenciando um cenário de endurecimento militar proporcionado pela instituição do AI-5. Resolve-se, em decorrência deste fato, retirar-se da vida de luta política a qual havia empreendido em seus escritos anos antes, passando os dias em seu apartamento com sua esposa, Dona Maria. Durante os anos seguintes, principalmente nos anos 70, Vieira traduz obras de autores consagrados como Arnold

Toynbee, Georg Lukács, Noam Chomsky e Claude Lévi-Strauss, para a Editora Vozes, assinando sob diferentes pseudônimos. Além disso, redige uma série de textos sobre assuntos diversos que nunca viriam a ser publicados. Nas palavras de Saviani, ao entrevistar Vieira,

O professor Álvaro e a Dona Maria estão lá bem vivos. Ele [Vieira], revelando um ar de superior indiferença, própria dos intelectuais que atingiram a maturidade, quando afirma que, se tinha alguma contribuição a dar, já a tinha dado. (VIEIRA PINTO, 1982, p. 12).

Álvaro Vieira Pinto falece no Rio de Janeiro no dia 11 de junho de 1987.

3. O projeto nacional desenvolvimentista: consciência e educação

Após expormos a saga do pensador Vieira, de sua formação até seu desfecho, passemos ao projeto nacional proposto pelo intelectual. Somente a partir desse projeto podemos compreender a relação entre os conceitos vieiristas, a educação e sua correlação com a realidade nacional. Salientamos que muitas obras destinadas aos comentários sobre o filósofo, tais como CORTES (2003), ROUX (1990) e VAZ (1978) abordaram aspectos internos filosóficos de determinadas obras, sem darem a atenção necessária ao projeto nacional que iremos descrever. Se atentassem a esse fato, possivelmente, veriam as obras como partes integrantes de um processo, conectadas entre si por um objetivo maior. Veremos qual objetivo é esse.

Para desvelar o projeto nacional proposto pelo pensador devemos nos recorrer à aula inaugural¹³ do Curso Regular do ISEB, ministrada em 14 de maio de 1956 no auditório do Ministério de Educação e Cultura do Brasil. O discurso de Vieira em questão seria publicado como um livro, editado pelo próprio ISEB, pouco tempo depois do seu proferimento, com o título “Ideologia e Desenvolvimento Nacional”.

Mais do que uma simples abertura de um curso, naquela ocasião o filósofo explica seu projeto filosófico e elucida a trajetória que seria delineada com o lançamento de cada uma de suas obras. Ademais, oferece-nos uma compreensão da realidade nacional e lança-nos

¹³ PINTO, Álvaro Vieira. Ideologia e desenvolvimento nacional. Rio de Janeiro: ISEB, 1956. Doravante, utilizaremos da sigla IDN para referirmos, nas notas, à obra.

perguntas acerca do desenvolvimento que seria necessário para a travessia brasileira. Passemos à análise dos aspectos mais relevantes da citada aula.

Segundo Álvaro Vieira Pinto, a população do Brasil passa, na segunda metade do século XX, por uma agitação profunda e inquietante, típicas de uma ascensão para uma nova realidade. Após um passado de mutismo das massas, somado à parcial (*desarmada*) interpretação da realidade pelos intelectuais brasileiros, o filósofo diz perceber uma progressiva tomada de consciência populacional dos problemas sociais – embora, ainda, de forma fragmentária e escassa. Neste sentido, apesar do otimismo frente a uma nova conjuntura, afirma-se a necessidade da presença da filosofia e de seus instrumentos conceituais e categoriais, afim de que possamos desvelar e universalizar uma compreensão verdadeira da realidade. Com efeito, o pensar filosófico edificaria a ideologia almejada pelo autor. Cabe ressaltar que Vieira não afirma a inexistência de filósofos nacionais anteriores, argumentando que, infelizmente, tais ficaram presos a categorias estrangeiras que não serviriam como aparato explicativo da situação nacional¹⁴. Nas palavras do autor,

Não tivemos filósofos que desempenhassem o que seria o seu papel natural, o de sugerir aos diferentes especialistas, críticos dos fatos, artistas e reformadores das instituições, a superação dos seus próprios campos de pensamento ou de ação, e a formulação dos problemas nacionais no âmbito de uma visão histórica do conjunto. E porque não tivemos filósofos que nos ensinassem a pensar em termos de universalidade, ficamos cantonados em uma compreensão de nós mesmos, a partir de ângulos parciais. (VIEIRA PINTO, 1956, p. 10 – 11).

Essa passagem mostra-se sobremaneira importante por nos legar, pela primeira vez nos escritos de Vieira, o jogo entre dois conceitos que reapareceriam em diversas obras posteriores: parcialidade x totalidade. Vieira faz uma crítica à visão parcial da realidade, que não conseguiria explicar a situação total (universal) de uma dada estrutura. A visão parcial acarretaria interpretações precipitadas sobre o mundo que nos cerca, por adiantar em conclusões e, no caso de uma intervenção social, prestaria a limitar-se a alterar certas estruturas em detrimento de outras.

A filosofia, na concepção do autor, seria o instrumento necessário para que a compreensão totalizante fosse adquirida. Se percebe que, embora tenhamos ciências que consigam discursar acerca das parcelas sociais - e, no caso, Vieira acredita que a sociologia, a

¹⁴ Pensemos na imagem do filósofo brasileiro, na visão de Vieira, como um mero comentador de obras dos clássicos.

história, a economia e a ciência política tenham condições de executar tal ato - , tais seriam incapazes de compreender o todo.

Depois de recolhidas as contribuições de cada uma das ciências sociais, tarefa filosófica, pois diz respeito a compreensão do processo da realidade em geral, e da realidade histórica, que é a nação, em particular. (...) Não faltam na obra dos nossos sociólogos, historiadores, teóricos políticos e economistas preciosas reflexões e elementos essenciais para o correto empreendimento da análise indicada. Mas não dispensam, ao que nos parece, que intentemos contribuir para realiza-la. (VIEIRA PINTO, 1960, v.1, p.13)

Continuemos seguindo a argumentação do autor. Ele nos revela que, devido ao aumento demográfico acontecido no Brasil a partir da década de 50, a população nacional encontra-se numa encruzilhada assinalada pelo filósofo: “ou tomamos o rumo do *desenvolvimento* (...), de uma ideologia do progresso: ou, se o não fizermos, enveredaremos pela estrada do pauperismo” (VIEIRA PINTO, 1956, p. 13).

Essa bifurcação contem, de forma velada, a estrutura nuclear de um projeto que se inaugurava: com efeito, durante suas obras, a direção tomada pelo autor é a de oferecer condições de análises e possibilidades para transcender uma situação de ingenuidade¹⁵ da consciência nacional, eliminando nosso subdesenvolvimentismo, e enveredando-nos através da via denominada desenvolvimentismo.

Comumente, como analisamos no primeiro capítulo, chama-se de desenvolvimentismo o conjunto de ações político-econômicas que tenham como meta o crescimento da produção de determinado setor industrial, com participação do estado em sua base. A ineficiência de tal definição, ao tratarmos do mesmo conceito na obra do filósofo, se coloca na medida em que, segundo o autor, “se trata de conseguir não a informação superficial e meramente propagandística de propósitos governamentais” (VIEIRA PINTO, 1956, p. 30), mas sim de despertar uma consciência crítica nas massas. Um adendo nesse momento se mostra necessário: como dito anteriormente, a compreensão das obras do filósofo passam pela compreensão desse projeto geral; dessa forma, os conceitos que neste momento o autor apresenta só serão desenvolvidos em momentos posteriores. Nesse sentido, o conceito de consciência ingênua e consciência crítica formarão a base que estruturará sua obra de 1960, denominada “Consciência e Realidade Nacional”. Nela ficará clara a importância desses

¹⁵ Optamos por utilizar o mesmo conceito de Vieira para descrever a modalidade de consciência dos fatos que se mostra, em sua visão, desarmada ou pueril. Tal será esclarecida posteriormente.

conceitos para planejar uma ação nacionalista – utilizando, como escopo, tanto uma análise fenomenológica e existencial para perfazer seus objetivos.

Dessa forma, o projeto desenvolvimentista de Vieira não seria um projeto com bases estritamente governamentais, tal como o conceito inicial poderia sugerir, mas sim num projeto amplo e filosófico das massas [nação]. Isso não significa, contudo, que o autor esteja a descartar a política como uma das raízes das mudanças estruturais, mas sim que o projeto nacionalista de Vieira é amplo e não possui sua centralidade em um governo específico (tal como a tradição, em especial o pensador Caio Navarro de Toledo, sugeriu ao pensar o discurso de Álvaro Vieira Pinto e de alguns isebianos¹⁶ como uma mera propaganda do governo de Juscelino), mas sim num conjunto de mudanças que acarretariam a alteração do quadro nacional. Nas palavras de Vieira,

Pertence ao poder público a faculdade de planejar o desenvolvimento, pois, como é claro, nenhuma outra entidade está melhor aparelhada para isso, por dispor dos meios de conseguir uma informação total; mas, de outro lado, todo plano, para ser executado, inclui a operação de agentes (...). Por conseguinte, a unidade indispensável passa a depender de uma resolução individual, ou melhor, daquilo que influencia a decisão individual. (VIEIRA PINTO, 1956, p. 22).

Nesses termos, teremos o governo como instrumento de planejamento desenvolvimentista, mas que, por si, não teria efetividade perante a mudança. ROUX (1990), ao analisar essa relação supracitada, sintetiza:

O caminho e o instrumento para se mudar o centro de gravidade da reflexão são, para Vieira Pinto, o desenvolvimento e a crescente autopercepção nacional, e a formação futura da comunidade de nações em situação semelhante de crescimento e de consciência. É o passo da consciência ingênua para a consciência crítica que representa o próprio acesso a filosofia. (ROUX, 1990, p. 58).

Álvaro, a partir do momento em que deixa claro no discurso o objetivo de incitar o desenvolvimento do Brasil, nos coloca filosoficamente as quatro teses que dariam escopo a esse desenvolvimentismo - tal como ele compreende: São elas

1) Sem ideologia do desenvolvimento não há desenvolvimento nacional: segundo o autor, a partir do momento em que reconhecemos uma ideologia nascente a ser aplicada, aceitamos paralelamente que é necessário um conjunto de ideias que perfazem a consciência, visando

¹⁶ Não negamos, contudo, que – como dito anteriormente – o ISEB contivesse pensadores que utilizaram o Instituto como fonte propagandística de governo. Para maiores informações, interessante a consulta da obra de Caio Navarro de Toledo, ISEB, Fábrica de Ideologias (1977).

acarretar essa alteração. Nesse sentido, se faz necessário atribuímos um sentido de processo de progressiva tomada de posição cônica por parte dos indivíduos de uma nação, na qual a ideologia é vista como condição primária do desenvolvimento do país. Essa tese é considerada, nos termos do autor, como a “tese central dessa preleção” (VIEIRA PINTO, 1956, p. 27).

2) A ideologia do desenvolvimento tem necessariamente de ser fenômeno de massa: deduzida logicamente da primeira tese, Vieira percebe que para que possamos ter uma ideologia que asseguraria a mudança necessária, tal conjunto de ideias necessita de estar presente na população (fenômeno de massa). Essa afirmação possui um duplo aspecto: de um lado positivo, pois o desenvolvimento possui, necessariamente, a possibilidade de ser atingido; de outro lado negativo, pois independe de ações isoladas, românticas (tal como o autor compreende), o que acarreta em uma maior dificuldade de execução por necessitar da adesão de um número satisfatório de pessoas.

3) O processo de desenvolvimento é função da consciência das massas: decorrente da análise da segunda tese, Vieira defende que possuir uma ideia é privilégio de uma consciência. Nesse sentido, ele nos diz que é a consciência em comum sintonia nas massas, a chamada “consciência das massas” (VIEIRA PINTO, 1956, p. 30), que seria condição fundante de alteração da realidade.

4) A ideologia do desenvolvimento tem que proceder da consciência das massas: Corolário das teses anteriores, o autor afirma que o desenvolvimento não chegará a ser efetivado sobre o povo, e sim pelo povo. O intelectual coloca, portanto, um vívido papel que recai sobre a população – com efeito, caberia a ela e sua consciência de massa o papel de alterar a situação nacional.

Articuladas logicamente, as proposições apontam para uma necessidade de instauração de uma ideologia desenvolvimentista, que viria a sustentar um novo projeto nacional – sendo que tal proviria da tomada de consciência do povo. Porém, o próprio autor lança uma pergunta que deverá ser respondida antes de iniciar o projeto: por que meio podemos fazer essa difusão? A resposta é logo proferida, fornecendo-nos uma junção entre consciência, política e mudança: através da educação das massas.

As gerações em crescimento deverão ser preparadas para uma compreensão nova do seu papel histórico, na transição de fase por que está passando o mundo brasileiro, capacitando-se das suas responsabilidades nesse processo. Consistirá, antes de tudo, em substituir os quadros educacionais inspirados por um humanismo hoje sem sentido, por outros que, não serão anti-humanistas, mas simplesmente representativos de uma nova concepção de humanismo (VIEIRA PINTO, 1956, p. 42).

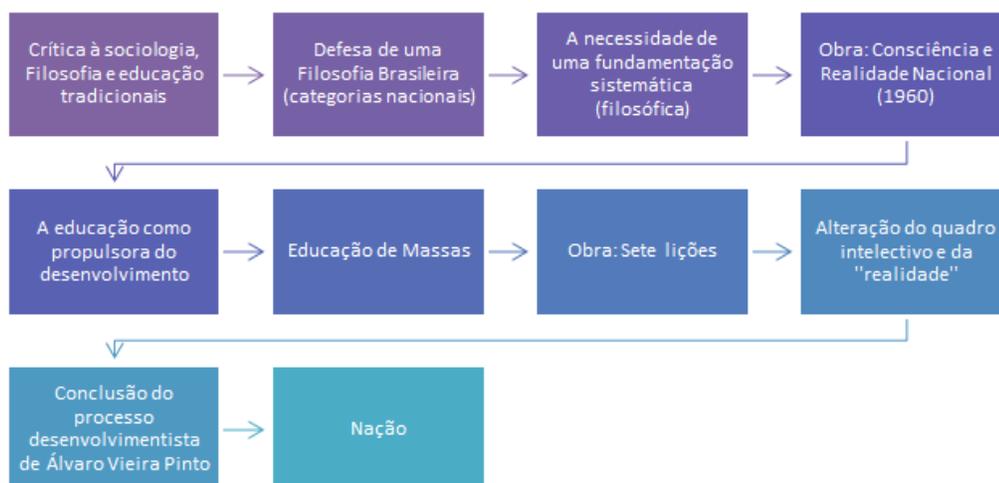
A questão da educação desempenha um forte papel nas obras de Vieira Pinto. Longe de ser uma opção salvacionista, que colocaria toda a pretensão da mudança nos ombros educacionais, ela é parte desse projeto de nação. Apesar de afirmar, na entrevista concedida a Saviani, não ter escrito uma obra especificamente no plano da didática, embora dê suas bases, nosso autor diz poder fazer vários apontamentos sobre os alicerces educacionais.

Seus esforços em fundamentar uma nova realidade a partir da educação das massas ficarão explícitos no lançamento da obra “Sete lições sobre educação de adultos”, suma obra do pensamento educacional de Vieira. Com efeito, embora não encontremos práticas diretas de intervenção pedagógica na obra, percebemos o esforço em oferecer um solo educacional seguro para edificar seu projeto de nação. Novamente, a filosofia age oferecendo os conceitos para repensar a realidade educacional – fato deixado de lado por muitas reflexões de cunho pedagógico. Segundo o autor, através da filosofia,

deverão ser revistos os atuais esquemas educacionais, a fim de que, sem abandonar o que possa ser aconselhável manter da tradição, se concentrem esforços pedagógicos na criação de uma nova mentalidade (VIEIRA PINTO, 1956, p. 41).

Podemos, portanto, resumir esse quadro oferecido pelo autor da seguinte forma: a filosofia desempenharia crucial papel no sistema vieirista, pois através de seus aparatos abstratos conceituais temos suporte para repensar e resignificar a totalidade do real; os intelectuais de outras áreas também colaborariam com o intento, fornecendo dados sobre a situação nacional, embora de forma diferente das feitas até então, na qual a elite assume primeiro plano das reflexões¹⁷; ademais, através da educação das massas a população tomaria consciência da realidade nacional, satisfazendo assim o projeto desenvolvimentista – sobretudo, transcendendo a condição atual da sociedade e apontando para uma nação rumo a prosperidade. A imagem abaixo, produzida em cunho didático, ilustra a proposta descrita e valoriza a interdependência de cada passo para o real estabelecimento da totalidade:

¹⁷ Encontramos a crítica destacada à obra dos sociólogos nacionais, que privilegiariam uma elite nacional em detrimento da compreensão da “nação” como prisma da totalidade orgânica.



Trataremos, no próximo tópico, dos conceitos filosóficos nevrálgicos da arquitetura vieirista: realidade e consciência. Esses dois termos são importantes em toda trajetória das obras do autor, nas quais as referências a tais são constantes.

4. Os conceitos de realidade e consciência como fundantes do sistema filosófico

O intento filosófico de Vieira se concretizaria no término da escrita e no lançamento do seu livro “Consciência e Realidade Nacional”. Publicada em 1960 para constituir a chamada “Bibliografia do Desenvolvimento” (CORTES, 2003, p. 25) do então recém-inaugurado ISEB, a obra tornou-se a grande obra do pensamento desse Instituto.

Embora tenha sido recebida pelos seus primeiros leitores com ressalvas¹⁸, o livro também foi identificado como a verdadeira suma do pensamento iseiano. Alguns críticos, mais entusiasmados, declararam que já nascia como a obra clássica do desenvolvimentismo dos anos 50, uma espécie de índice da crise do espírito nacional. (CORTES, 2003, p. 25).

¹⁸ As ressalvas dos críticos se instauraram em diversos níveis, tais como: a ausência de citações e fontes no decorrer do livro, a hiperbólica extensão da obra (dois volumes totalizando mais de mil páginas) e a circularidade argumentativa. Para um estudo aprofundado de tais críticas, bem como a clarificação de cada um dos pontos assinalados, imprescindível a leitura do Capítulo III de CORTES (2003).

Segundo o autor, no tocante ao traço estilístico adotado, a obra em questão teria o caráter de meditação livre, evidenciando as posições do intelectual diante do assunto abordado. Neste viés, optou por ocultar as citações e fontes no decorrer da extensa obra, visando colocar o leitor comum diante das especulações filosóficas.

Como objetivo geral, podemos dizer que “Consciência e Realidade Nacional” contempla o esforço de Vieira em traçar definições ontológicas e epistêmicas acerca dos conceitos de consciência e de realidade, possibilitando à primeira uma melhor compreensão do real, ao tomar consciência de sua situação. Em última instância, é dessa tomada de posição acerca do mundo que nos rodeia que seríamos capazes de alterar a nossa própria realidade. Nesse sentido, a obra de Vieira oferecia as bases de tomada de consciência, acarretando na transformação de desenvolvimento do próprio país.

Para que possamos adentrar nas ideias filosóficas do autor, mostra-se importante compreender o que ele entende por consciência para que, deste ponto, possamos traçar a distinção entre as duas modalidades de consciências que estarão presentes no decorrer das outras obras. Nasce, portanto, dessas investigações filosóficas que Vieira empreende, o núcleo que será destinado ao projeto nacionalista e que, sobretudo, terá a educação como uma das bases, tal como abordado anteriormente.

Consciência¹⁹, segundo Vieira Pinto, corresponde às imagens da existência produzidas pelos diversos grupos e classes e que são, sobremaneira, representações que irão acarretar em visões de mundo e julgamentos dos fatos, além de projetos de ação e soluções que uma determinada comunidade adotará. Dialogando com a fenomenologia de Husserl, está presente nessa concepção de consciência a noção de que ela não existiria à parte do real representado. A relação da subjetividade ao plano real não é a de ligação entre um postado mundo mental e o das coisas materiais, “nem a de mera reflexão óptica, como se o objeto real admitisse uma imagem virtual num espelho, mas é a relação de intencionalidade” (PINTO, 1960, v.1, p. 42) – com efeito, a consciência é sempre consciência de algo, não tendo existência independente do real. Não está em jogo o eu cartesiano, que existiria por si e que seria a pedra de torque para a epistemologia da modernidade. Mas sim a junção inseparável entre sujeito e objeto.

¹⁹ Podemos adicionar alguns sinônimos para esse conceito, que serão utilizados no decorrer da obra, tais como espírito, mentalidade, representação, pensamento e modalidades do pensar.

Mas, ao contrário de Descartes, que afirmava ser o eu penso a fonte de todo conhecimento, Husserl contesta-o, afirmando que quando eu penso, penso sobre alguma coisa. Não há um pensamento desprovido de uma relação com os objetos. Na verdade, são estes objetos que ao relacionarem-se comigo, constituem o meu eu. Neste sentido, o resultado da epoché fenomenológica não é somente o eu penso, mas também o seu objeto de pensamento, ou seja, não só o ego cogito, mas o cogito cogitatum. (...) Pois as coisas em si não têm sentido, nós é que as interpretamos, ou seja, é somente na consciência que as coisas têm sentido. Desse modo, a consciência está sempre direcionada para um objeto e o “objeto só pode ser definido em relação a uma consciência, ele é sempre objeto-para-um-sujeito.” (LOURDES SILVA, 2009, p. 47)

Nesse aspecto, e tomando a fenomenologia husserliana, o autor ressalta que consciência e realidade possuem uma junção (inseparável), sem uma preponderância do primeiro sobre o segundo, nem vice versa, tal como postulavam alguns idealistas (vide Fichte). A construção da imagem sobre o mundo parte deste próprio mundo, de bases materiais, e é dessa imagem que somos capazes de alterar, dialeticamente, a realidade. É, portanto, do conceito de intencionalidade que nasce o amálgama necessário entre a consciência e a realidade.

A compreensão da intencionalidade permite-nos agora estabelecer a correlação da consciência à realidade como convívio ininterrupto e não na forma de mergulhos episódicos ou de contatos isolados. A consciência existe como incessante apreciação do estado de coisas. Não pratica intervenções momentâneas do processo nacional, mas o apreende subjetivamente de maneira constante. (VIEIRA PINTO, 1960, v.1, p. 44).

Continuemos a argumentação vieirista. Após as considerações gerais, Álvaro destacará as características da chamada “consciência individual”, ou seja, da representação do sujeito sobre a realidade. Se tomarmos como base a consciência individual, veremos que ela possui um duplo aspecto ao exprimir sua imagem sobre a realidade: ou aceita que tal julgamento é pessoal ou a generaliza, tornando-se um “sentimento geral” (VIEIRA PINTO, 1960, v.1, p. 18). Na medida em que a pessoa percebe-se como parte de uma consciência coletiva, munida desse sentimento geral, podemos corretamente compreender sua inserção numa consciência social. Este processo, identificado por Vieira como uma conversão do privado para o público, será importante para que a pessoa faça parte da realidade totalizante.

Percebemos que, sobremaneira, Vieira está a oferecer-nos uma conceituação plurissignificativa da noção de consciência. Seja no âmbito do individual (consciência como representação pessoal, de forte caráter existencial) ou coletivo (consciência como sentimento

geral e ôntico dos seres humanos), o autor aponta-nos para uma multiplicidade de olhares perante o mesmo conceito.

Mas o interesse de Vieira recairá, neste momento, não na relação entre consciência individual e social (“tão rico o assunto e tão grande o perigo de enveredarmos pelo rumo das lucubrações”²⁰), mas sim em quais as diferentes modalidades de consciência que se constituem no todo social. É a partir das duas modalidades apresentadas que o autor estará apto para prosseguir no seu intento de projeto, a saber, transfigurar a consciência individual a ponto de sugerir a transformação no âmbito real – nacional.

Ele [Vieira Pinto] não estava repetindo o bordão da fenomenologia. Em verdade, através da composição textual de CRN, lançou um convite a todos os leitores para que experimentassem realizar tal ação cognitiva. E ofereceu um caminho que, ao ser atravessado, alteraria as suas visões de mundo. Uma trajetória que poderia mudar o modo de se pensar sobre a realidade nacional (CORTES, 2003, p. 81).

Os conteúdos dessa [consciência] reproduzem aquilo que existe independentemente dela e que, por suas condições próprias, a afeta e a determina. Os fatos, as coisas, os outros homens e as relações entre eles refletem-se na consciência e nela se tornam percebidos. De tal percepção resultam atos que modificam a realidade segundo o projeto que a consciência concebe a luz das ideias que nela se formaram. (VIEIRA PINTO, 1960, v.1, p.15)

Tomando como base tais argumentos, Vieira alega poder dividir em duas as formas de consciência (ou duas formas de pensar) presentes na realidade nacional: de um lado a consciência ingênua e de outro a consciência crítica. Longe de serem consciências atemporais, representam um sistema de crenças, valores e ideias “que está histórica e socialmente realizadas como intersubjetividade objetivamente compartilhada” (CORTES, 2003, p. 99) na realidade. Passemos a análise da primeira categoria, denominada consciência ingênua.

4.1 A Consciência Ingênua ou a incompreensão da realidade

Como delineamos na sessão anterior, Álvaro Vieira Pinto dissertará, em “Consciência e Realidade Nacional”, acerca das duas modalidades da consciência presentes na sociedade: a

²⁰ VIEIRA PINTO, 1960, v.1, p.18

denominada Consciência Ingênua e Consciência Crítica. Passemos a análise dessa primeira categoria.

O conceito de consciência ingênua apresenta-se de crucial importância dentro do sistema vieirista, sendo abordada tanto em CRN quanto nas suas Sete Lições, embora desenvolva o conceito na primeira obra citada. A importância do conceito reside no fato de que é a partir dela que será possível transcender o estatuto de nação subdesenvolvida rumo a uma consciência libertadora – ou crítica.

Antes de iniciarmos na exposição acerca do conceito elaborado por Vieira, façamos uma análise do vocábulo para esclarecimento do leitor. O verbete ingênuo, segundo o dicionário Aurélio, provém do latim *ingenuus*, significando em sua forma adjetivada 1) em que não há malícia; 2) simples, franco; 3) puro, inocente, singelo. Substantivando-o, significa 4) indivíduo ingênuo; 5) filho de escravo nascido após a lei da emancipação. O caráter de ser simplista, provindo das definições 1 à 3, darão a tônica segundo a qual Álvaro abordará o conceito em sua obra.

O que estas definições de ingênuo tem em comum é o caráter de pureza, simplicidade, senão de simplicidade, que caracteriza certos indivíduos, ou determinadas visões de mundo. Pode-se conjecturar, a partir das acepções etimológicas e a partir de seu significado linguístico que a consciência ingênua se caracteriza pela estreiteza de horizontes conceituais e analíticos. (BAZZANELLA, p. 26).

Desenvolvendo enfaticamente o conceito durante todo o primeiro volume da obra Consciência e Realidade Nacional, o autor utiliza-se de diversos vocábulos para caracterizar essa modalidade de representação da realidade, tais como: consciência desarmada; pensamento pueril; simplista; inocente; representação cândida; consciência desocupada. Mas, com efeito, o que seria a consciência ingênua? Vieira responde: esse tipo de modalidade é “por essência, aquela que não tem consciência dos fatores e condições que a determinam” (VIEIRA PINTO, 1960, v.1, p.83). Ou seja, entende-se por este conceito uma maneira de ver o mundo despreocupada com explicações, acrítica, apenas receptora e não refletida forma de compreender a realidade. Aqueles que possuem esse modo de ver o mundo não conseguem problematizar e compreender a real situação por qual passa o país.

A modalidade ingênua de pensar é não objetiva, não histórica, não racional não projetiva, não nacional, determinista, além de possuir visões da história que, embora assumam contornos distintos, contrariam a modalidade crítica de consciência do tempo. (CORTES, 2003, p. 100).

Ao apresentar uma explicação acerca do conceito de consciência ingênua, Vieira elege trinta e três comportamentos típicos dessa forma de pensar (fazendo, pois, uma ontologia da consciência irrefletida). São eles:

1. Caráter sensitivo	18. Coisificação das ideias
2. Caráter impressionista	19. Precipitação do juízo
3. Condicionamento individual	20. Imutabilidade dos padrões
4. Absolutização de sua posição	21. Desprezo pela liberdade
5. Incoerência lógica	22. Intelectualismo
6. Irascibilidade	23. Culto ao bom senso
7. Incapacidade de dialogar	24. Defesa do progresso moderado
8. Pedantismo	25. Ignorância potencial
9. Ausência de compreensão unitária	26. Visão romântica da história
10. Incapacidade de atuação/ordem	27. Romantismo econômico
11. Moralismo	28. Pessimismo
12. Idealização dos dados concretos	29. Ufanismo
13. Apelo a violência	30. Saudosismo
14. Desprezo pela massa	31. Primarismo político
15. Culto ao herói salvador	32. Conciliar ideias incompatíveis
16. Messianismo da revolução	33. Não reconhecimento da ingenuidade
17. Crença num problema supremo	

Após traçar os supracitados comportamentos, Vieira afirma ter-se utilizado dessas 33 características da consciência ingênua como algo exemplificativo, e não como algo que viria a esgotar o quadro da forma pueril de ver o mundo. O leitor, por si só, encontraria diversas outras manifestações de ingenuidade dentro da própria estrutura social.

Algumas considerações porém, a partir dos comportamentos mencionados, podem ser induzidas. Em primeiro lugar, Vieira não está a dizer que é exclusivo do povo o ato ingênuo de pensar. Se atentarmos para a característica 14 (desprezo pela massa), veremos que o autor afirma não se tratar de uma ignorância provinda da massa, mas sim como ignorância a não aceitação da massa como corpo pensante. O intelectualismo (22) e o pedantismo (8) são colocados como ingenuidade, se tais forem usados sem a devida compreensão histórica do

real. Nesse aspecto, temos que “em forma não intelectual mas autêntica (crítica), as massas estão dotadas de uma teoria da sociedade, em razão de serem elas que operam o processo material” (VIEIRA PINTO, 1960, v.2, p. 628).

A característica 12 (idealização dos dados concretos) perfaz uma crítica ao idealismo clássico, provindos de filosofias tais como a cartesiana e o idealismo alemão. Vieira está a colocar a maneira idealista de ver o mundo como uma forma ingênua, por não compreender a realidade como processo histórico de base exclusivamente material.

Há uma forte crítica tanto da visão romântica (26 e 27) econômica e histórica, quanto do salvacionismo da revolução (16). O filósofo, pela importância que dá a história e ao processo mencionado no parágrafo anterior, entende como desenvolvimento um processo – o que acarretaria num abandono de uma visão fragmentária da realidade.

A ausência do diálogo e da argumentação (características 7 e 5, respectivamente) são colocadas como fontes de uma ingenuidade também latente.

Longe de esgotar os trinta e três comportamentos que, como mencionamos, são vistos somente como uma diretriz, Vieira nos informa que o essencial de toda a argumentação é percebermos seu núcleo. Segundo o autor, o cerne da consciência ingênua é a ignorância de pressupostos do processo de compreensão da realidade, que daria origem a todos os comportamentos descritos. Ou seja, em linhas gerais: ela se apresenta anti-dialética, anti-histórica e, conseqüentemente, anti-materialista.

Ao tomar o mundo como uma realidade estática, imóvel, desvinculada de sua constituição e participação na efetivação do mundo, da existência em sua totalidade, a consciência ingênua particulariza sua interpretação da realidade, submete-a a julgamentos de valor, a partir de uma tábua de valores tomados como válidos *ad aeternum*. Ressente-se em relação ao mundo e passa a procurar outro mundo, melhor, perfeito, a concretizar-se numa esfera transcendente, na medida em que a realidade em curso está desprovida de possibilidades. (BAZZANELLA, p. 27).

4.2 Da ingenuidade à consciência crítica

Dando prosseguimento ao arcabouço conceitual empreendido por Vieira, passemos a segunda modalidade de consciência: a consciência crítica. Essa modalidade surge a partir do

rompimento paulatino da ingenuidade, caminhando em direção a uma visão mais crítica. Mas como se dá esse rompimento? Para Viera,

A ruptura do complexo de ingenuidade com a correspondente substituição da visão de mundo, não é fato isolado, cujo significado se esgote nessa constatação apenas, mas é ao mesmo tempo ponto de partida de decisiva transformação no processo da realidade, porquanto tem esta consequência capital, que a transmutação de qualidade da consciência se constitui em fator de prosseguimento objetivo já iniciado. (VIEIRA PINTO, 1960, v. 1, p. 192).

O que está em jogo, para o autor, é um rompimento da visão miraculosa de mundo típica da ingenuidade e seus típicos comportamentos, alcançado pela leitura da primeira parte do livro. Através de uma ascendente e fenomenológica ruptura ao reconhecermos nossa ignorância, que caminharia lado a lado com o texto do filósofo, Vieira instaura a passagem de uma consciência a outra. Esse rompimento de um modo de pensar à outro, proporcionado pelo reconhecimento da ignorância e pelo espanto diante do mundo, foi matéria de vasto debate em solo grego antigo, principalmente evidenciados por Platão e Aristóteles.

(...) a admiração é a verdadeira característica do filósofo. Não tem outra origem a filosofia. (PLATÃO, 1973, p. 37)

Com efeito, foi pela admiração que os homens começaram a filosofar tanto no princípio como agora. Perplexos, de início, ante as dificuldades mais óbvias, avançaram pouco a pouco e enunciaram problemas a respeito das maiores, como os fenômenos da Lua, do Sol e das estrelas, assim como a gênese do universo. E o homem que é tomado de perplexidade e admiração julga-se ignorante; portanto, como filosofavam para fugir à ignorância, é evidente que buscavam a ciência fim de saber, e não com uma finalidade utilitária. (ARISTÓTELES, 1969, p. 40).

Cabe-nos ressaltar que o intento do autor, diante as páginas do livro, é provocar essa ruptura mencionada, sugerida pelo próprio traço estilístico que permeia as distintas modalidades. De fato, percebemos que o autor utilizou-se de uma linguagem diferente entre a parte na qual dedica-se a consciência ingênua daquela utilizada na consciência crítica. Segundo CORTES (2003), Vieira estaria ele mesmo seguindo os passos de um despir-se da ingenuidade, enfatizando na própria linguagem essa diferença.

As características de estilo de CRN alteravam a própria experiência de leitura da obra. A singeleza expositiva franqueava aos leitores indiscriminalmente, a possibilidade de realizarem um exercício filosófico. Na medida em que era acessível a todos, a leitura de CRN se assemelhava a uma espécie de diálogo cujo início

reclama apenas pela espontaneidade da consciência ingênua, mas que paulatinamente vai se transformando na lenta aquisição da consciência crítica (CORTES, 2003, p. 78).

Passemos a uma análise pormenorizada do criticismo. Primeiramente, Vieira nos diz que a consciência crítica é reflexiva. Enquanto a ingenuidade se caracteriza justamente por um ignorar dos fatores relativos à descrição e objetivação do mundo, a consciência crítica é aquela que “por essência, tem clara consciência dos fatores e condições que a determinam” (VIEIRA PINTO, 1960, v.1, p. 83). Compreender esses fatores exige um esforço reflexivo, pois a consciência crítica não recebe gratuitamente suas proposições; com efeito, só podemos falar em criticismo, como mencionamos anteriormente, a partir do momento em que há um abandono gradual da condição de ingenuidade. “Foi tão somente por isso que a descrição fenomenológica da mentalidade ingênua era necessária” (CORTES, 2003, p. 145).

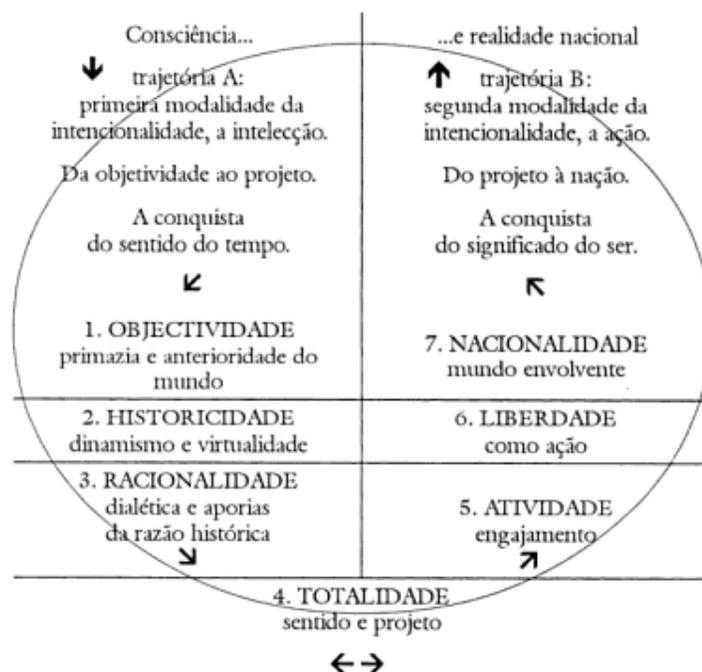
Nestes termos, o vocábulo “crítica” compreende uma gama de acepções, seja remetendo a uma crise (tal como sua origem etimológica de mudança), ou significando um procedimento analítico desejado para compreender e instaurar um projeto. No fundo, a dimensão do criticismo sempre aponta para um futuro, já que reside na ingenuidade, além da miraculosidade visionária do mundo, uma a-historicidade. Ademais, encontra-se o criticismo sempre defronte de uma percepção autêntica de projeto de realidade – no fundo, uma visão de mundo que interpreta os fatos de forma objetiva, racional, histórica e não fragmentária.

A dimensão temporal perpassa toda a estrutura [da obra]. Se no volume dedicado à consciência ingênua, o autor apresenta a chamada circunstância atual, isto é, o momento presente da realidade nacional como um momento de crise; no volume dois, que revela o esforço de constituição da consciência crítica, ele estabelece o projeto que é a condição de possibilidade da ação futura e para a transformação social. (CORTES, 2003, p. 109).

Seguindo o procedimento utilizado na sessão dedicada à ingenuidade, o autor elege 7 categorias que descreveriam a denominada consciência crítica, a saber: objetividade, historicidade, racionalidade, totalidade, atividade, liberdade e nacionalidade. Interessante notar que, embora o procedimento adotado entre a consciência ingênua e a crítica seja de alguma forma similar (eleição de certos descritores para cada uma das modalidades), duas diferenças marcam de forma crucial a exploração. Enquanto a ingenuidade se coloca através de comportamentos, o criticismo é marcado pelas categorias (um retorno à ideia kantiana de

categorias da razão, abordado em sua *Crítica da Razão Pura*, de 1781). Outra diferença marcante resulta na própria enumeração. Como mencionamos ao abordar a consciência ingênua, o número de comportamentos ditos por Vieira não reproduz em sua totalidade, nas palavras do próprio autor, o número correto de modos de agir pueris (ou ingênuos) – é um valor aproximado, típico de uma consciência sem analiticidade. Por sua vez, ao abordar a consciência crítica, Vieira parte para uma análise filosófica sintética, analítica, característica também da própria criticidade. Como sugerimos neste movimento textual, o traço estilístico do filósofo brasileiro é significativo e representa, com efeito, a mudança estrutural da própria consciência.

A pesquisadora Norma Cortes, dedicando-se a estudar o pensamento vieirista, compôs um gráfico²¹ que permite-nos visualizar de forma mais clara a articulação lógica entre as sete categorias presentes no criticismo. Nesta gráfico perceberemos o destaque de três planos configurativos. No primeiro, verticalmente, o dualismo entre consciência e realidade; no segundo, horizontal, o paralelismo entre as categorias, sugerindo uma aproximação entre suas partes constitutivas; no terceiro, as duas trajetórias (A e B) perpassadas pela estrutura circular que, como veremos, lhe é cabível.



²¹ CORTES, 2003, p. 104.

A sugestão de circularidade evidenciada pelo gráfico provém do próprio Vieira, que nos diz, referindo-se as sete categorias, que tais “não formam uma cadeia linear de conceitos, (...) mas sim uma articulação circular, de modo que a última especificamente é a que melhor se identifica com a primeira” (VIEIRA PINTO, 1960, v.2, p. 554). A divisão em dois eixos, sendo um a consciência (ou pensamento) e outro a realidade (ação) parte de um trecho do livro, no qual o autor diz que o criticismo deve estar atento a essa divisão ao querer compreender a totalidade. Segundo o autor,

A relação do homem ao mundo admite duas modalidades: pela primeira, no sentido do pensamento para o mundo, temos o acesso ao mundo, e no sentido oposto, a formação da ideia como reflexo do mundo na consciência; isto é o processo do conhecer. Mas na segunda modalidade, também há dois sentidos, o que vai da consciência ao mundo, é o projeto e a operação, e o que vai do mundo à consciência, é a transformação desta pelo ato que realizou, pois não é mais a mesma que antes havê-lo feito. Nesta modalidade se constitui o agir. (VIEIRA PINTO, 1960, v.2, p. 189).

De um lado, portanto, possuímos três categorias relacionadas à questão da ideia, de futuro e projeto; do outro lado, a efetividade constitutiva do agir. Com efeito, a objetividade (perceber o mundo como algo objetivo a ser explorado), o historicidade (compreender a realidade como histórica e compreensível através dela) e a racionalidade (a exaltação do pensamento como forma de inteligibilidade) apontam para uma direção futura, na qual progressivamente podemos pensar num projeto nacional para o Brasil. Apesar de serem formas críticas de verem o mundo, ainda estamos falando de um projeto para o cenário brasileiro. A totalidade, quarta categoria abordada, faz a conexão entre a parcela da consciência e da realidade, pois somente a partir de uma visão de mundo total (retirando-se a fragmentaridade epistêmica) é que podemos unir projeto e efetividade prática. Nas palavras de Vieira:

É justo dizer que em torno desta categoria (totalidade) reúnem-se as demais, pois é a historicidade objetiva do processo que permite a elaboração racional do projeto de existência, e à luz deste é que a consciência adquire perfeito conhecimento da totalidade que é a nação. (VIEIRA PINTO, 1960, v. 2, p. 163).

Do outro lado do gráfico, após o projeto (futuro) estar concluído, podemos adentrar no âmbito da práxis, passando-nos pela categoria da atividade (engajamento político e compreensão do real), da liberdade (o ato de mudar sem as imposições que destituiriam a ação) e, finalmente, finalizando com o nacionalismo (o momento no qual estaríamos conscientes com o próprio conceito de nação).

Ancorando-se na noção de criticismo, portanto, Vieira afirma que estaríamos diante uma nova etapa da nação. Nessa nova estruturação, a realidade brasileira passa a ser vista dinamicamente, histórica e calcada em bases materiais, eliminando a visão estática de mundo concedida pela consciência ingênua. Elimina-se, assim, o subdesenvolvimento – que, percebamos, não é visto como um estatuto nacional, mas sim como uma situação em movimento.

O subdesenvolvimento deixaria de ser um ‘estado’ fixo, imóvel, sem possibilidades, para ser uma ‘situação’ em fluxo contínuo, estando em processo de vir a ser, cheio, impregnado de possibilidades, expressando-se a partir do desejo de ser — do devir — deixando de ser um projeto dos outros e passando a assumir o seu projeto, construindo o futuro estado de desenvolvimento. (DIAS, 2004, p. 3).

Mas como atingiríamos tal estado? Como mencionamos anteriormente, a educação exerceria a função para essa demanda ontológica e epistêmica. Passemos às considerações educacionais do autor.

5. A concepção educacional vieirista

Após a exposição das duas modalidades de consciência empreendidas por Vieira Pinto, passemos à exposição da sua concepção educacional. Com efeito, as colocações anteriores relativas às consciências mostram-se cruciais na elaboração da arquitetura de Álvaro no tocante à educação, o que justifica nossa minuciosa abordagem no decorrer das linhas precedentes.

Lançado somente em 1982, a partir de suas conferências realizadas no Chile nos anos sessenta, o livro “Sete Lições sobre Educação de Adultos²²” expressa sobremaneira a visão do autor acerca do âmbito educativo. Em entrevista cedida a Dermival Saviani, utilizada como abertura do livro em questão, Vieira nos diz que sua intenção na publicação da obra era tecer comentários a respeito da teoria e da prática em educação, tomando como base seus elementos constitutivos - educador e educando (VIEIRA PINTO, 1982, p. 23). Afirma também que, embora deseje lançar um livro especificamente sobre a arte da pedagogia (a qual ele desenvolveria o que denominava pedagogia filosófica), até aquele momento ele somente tinha elaborado observações preliminares e críticas sobre a prática da educação. Neste viés, podemos afirmar que a obra de 1982 será uma exposição de uma filosofia da educação, ao abordar os conceitos inerentes ao fazer educativo.

Mas, no tocante a motivação investigativa acerca da temática, uma pergunta se coloca: por qual motivo Álvaro, que estava empenhado em um sistema estritamente filosófico, passa a interessar-se na discussão educacional? Estaria o autor dando uma guinada – uma espécie de revolução copernicana, referindo-nos a Kant – em seus temas de interesses, excluindo, pois, a filosofia?

Algumas respostas se mostram como possíveis. Primeiramente, como mencionamos anteriormente nas preleções iniciais sobre o autor, a educação faria parte de seu projeto nacionalista. Com efeito, a educação era vista como propulsora do projeto desenvolvimentista nos moldes de Viera, mencionada como crucial no discurso de 1956 (VIEIRA PINTO, 1956).

Tentando também responder a questão, ROUX (1990) argumenta que a educação seria uma consequência da exposição acerca da consciência crítica (ROUX, 1990, 186), haja visto que Vieira havia percebido o homem como ser pensante e, dessa forma, modificador do mundo e de si mesmo – desempenhando a educação forte papel nessa percepção.

Renato Ramos Martini, por sua vez, defende a tese de que Vieira, tal como outros intelectuais provindos das cadeiras isebianas, passaram progressivamente a abandonar o tema da política em suas investigações e, paulatinamente, começaram a se interessar pelo tema da cultura e educação.

²² Doravante, em alguns pontos, visando evitar a repetição integral do nome da obra, utilizaremos a sigla SL para nos referirmos a mesma.

Sintomático em relação à natureza do instituto, é o fato de que apesar de muitos dos seus integrantes, terem flertado com a política e engrossado a fileira de partidos políticos, o Instituto nunca assumiu de fato uma relação dependente com a política, e na opção entre o exercício público e a atividade intelectual, a escolha sempre pendeu para o lado da segunda opção [cultura]. (MARTINI, 2009, p. 59).

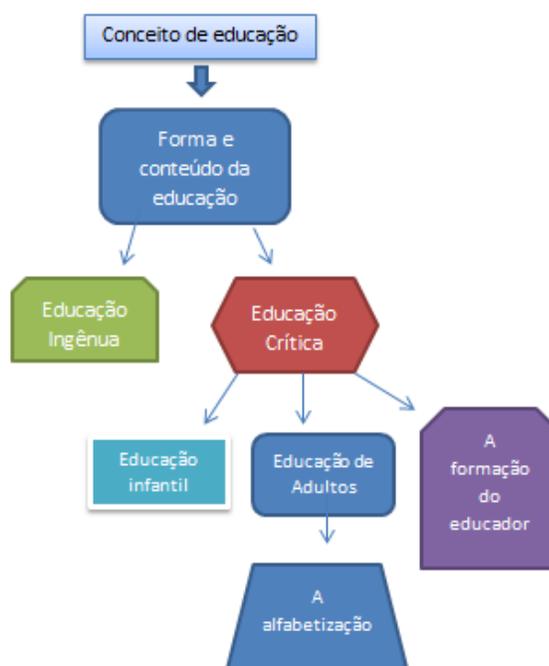
Esse interesse pela cultura se dava, sobretudo, por dois fatores: de um lado, era um débito com o ministério ao qual estavam vinculados (Ministério da Educação e Cultura); por outro, representava uma maior autonomia frente ao governo, o que coloca em xeque uma concepção histórica de que os pensadores do ISEB faziam, em seu todo, a propaganda para um governo.

Indiferente da posição escolhida acerca dos motivadores vieiristas em abordar a educação, fato é que se torna inegável a preocupação do autor com o tema, sobretudo ao pensar esse campo como a condição de possibilidade de realização da consciência crítica e conseqüente abandono de uma visão miraculosa ou ingênua de mundo. Sobretudo, como assinala Martini, é dessa preocupação com a educação que trará uma interpretação da temática que aproximará nosso autor com Paulo Freire.

Talvez seja no binômio cultura e educação que se assentam os pilares da consciência crítica de Vieira Pinto. A educação é ressaltada várias vezes por Vieira Pinto, como tendo alta prioridade no tema do desenvolvimento nacional. Educação entendida não como processo formal desligada da realidade do trabalhador, daí sua proximidade com Paulo Freire. (MARTINI, 2009, p. 65).

Um fato que não pode ser descartado é que, no interior da obra analisada, Vieira não abandona sua formação filosófica nem seus conceitos filosóficos desenvolvidos anteriormente. Prova disso é o caráter sistemático que acompanhará seu escrito educacional, bem como a importância dos conceitos de ingenuidade e criticismo, herdados de sua obra de 1960.

Quanto aos conteúdos dissertados no interior da obra, podemos perceber que esta aborda uma série de temáticas distintas dentro de um mesmo campo investigativo. O esquema abaixo busca, a partir da exposição dos eixos temáticos, reproduzir a estruturação lógica da obra:



Encontramos, como o título da obra nos sugere, sete capítulos abordando, como supracitado, temas distintos. Os dois primeiros apresentam caracterizações acerca da temática, delimitando o campo investigado; o terceiro capítulo busca uma aplicação dos conceitos de ingenuidade e criticismo, desenvolvidos em “Consciência e Realidade Nacional”, à temática; o quarto disserta acerca da educação infantil e de adultos; no quinto capítulo Vieira elege a educação de adultos como foco de sua atenção; o tema da alfabetização ganha exclusividade no sexto capítulo; por fim, o último capítulo dedica-se ao estudo pormenorizado dos educadores.

Nestes termos, o esquema acima demonstra a fidedignidade de Vieira em abordagens sistêmicas, preservando os traços e empenho de sua filosofia analítica – sistemática. Socraticamente, cada parte do livro é precedida de perguntas, dando logicidade ao título (Sete Lições) e aludindo aos procedimentos dialéticos empreendidos por Sócrates (a pergunta como geradora de um diálogo, ou embate discursivo). Ademais, fruto de uma possível coincidência, também percebemos novamente a abordagem de sete itens, assim como as sete características do criticismo presente em CRN.

Nas linhas que se seguem abordaremos, portanto, as principais ideias do autor sobre educação. Para realizar nosso intuito, dividiremos o texto em sete partes, valendo-nos da

divisão numérica feita pelo filósofo. Serão elas: I) O conceito de educação; II) Forma e conteúdo da educação; III) Ingenuidade e criticismo na educação; IV) Educação infantil e educação de adultos; V) Estudo particular da educação de adultos; VI) O problema da alfabetização; VII) A formação do educador.

5.1 O conceito de educação

O primeiro passo de Álvaro, ao iniciar sua exposição acerca da educação, é delimitar o campo a ser investigado. Valendo-se de um procedimento tipicamente atribuído a Sócrates, o movimento de definição conceitual, seu objetivo na primeira parte do livro recairá na tentativa de uma restrição investigativa, prezando por conduzir o leitor diante de sua exposição subsequente. Para tanto, utilizará a unidade básica da filosofia, o conceito:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos. O amigo seria o amigo de suas próprias criações? Ou então é o ato do conceito que remete à potência do amigo, na unidade do criador e de seu duplo? (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 12).

Segundo Vieira, podemos tomar a educação de duas formas: de um lado, chamado de sentido restrito, a educação seria o ensino “às fases infantil e juvenil da vida do ser humano” (VIEIRA PINTO, 1982, p. 29), embora essa definição, para o autor, se mostre errônea por não conter a real essência educativa. Por outro lado, denominado de sentido amplo ou autêntico, “a educação diz respeito a existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos”, sendo um “processo pelo qual a sociedade forma seus membros á sua imagem e em função de seus interesses”. (VIERA PINTO, 1982, p. 29). Essa definição, que amplia drasticamente o modo de ver a educação, exige uma caracterização sociológica e filosófica de seus aspectos, passando pela abordagem da educação de adultos.

Dessa definição, o autor continua sua exposição expondo as características concernentes ao campo estudado. Atribui, para tanto, doze caracteres visando lapidar o conceito. São eles:

1. A educação é um processo (histórico): representa a história do indivíduo e, ao mesmo tempo, a história de sua comunidade em andamento. Não pode se resumir, portanto, numa noção exclusivamente individual, pois abarca um todo social em curso, devir, sendo compreensível à luz da mudança – e não numa concepção estática de realidade.
2. A educação é um fato existencial: refere-se a maneira como o homem se vê, existencialmente, perante os outros, se constituindo como homem. Nesse aspecto, relaciona-se à noção de intencionalidade, por depender de um conceito ideal de homem em sua essência. “Este modelo, contudo, é um dado de consciência de alguém (...) que está num dado tempo, num espaço, em definida posição social” (VIEIRA PINTO, 1982, p. 35). Na forma ingênua, como veremos, a educação considera a transformação do não homem em homem. Na forma crítica, concebe como um diálogo entre seres pensantes, surgindo o conceito de responsabilidade educativa.
3. A educação é um fato social, ou seja, é determinada pelos interesses intrínsecos de uma dada sociedade. Desse caractere surge a contradição educativa, que é a conservação de uma determinada estrutura e, ao mesmo tempo, uma intenção de progresso, de ruptura com a presente estrutura.
4. A educação é um fenômeno cultural: ela transmite um todo cultural ao educando, seja de crenças, valores, hábitos e experiências. Nesse intuito, representa os interesses de um determinado prospecto social.
5. A educação não forma uniformemente: sendo o conjunto de saberes algo extenso, a educação não visa uma uniformidade formativa, mas seleciona grupos para o aprendizado de certos aspectos (alfabetização, por exemplo) em detrimento de outros.
6. A educação relaciona-se com a economia, pois são os aspectos econômicos que determinam e fundamentam as possibilidades de cada etapa cultural. Também é a economia que definirá os meios materiais para a realização efetiva de determinada execução educacional.
7. A educação é teleológica, na medida em que direciona-se para um fim, que é a integração do indivíduo para com a sociedade, visando desempenhar funções.
8. A educação é uma modalidade de trabalho social, ou seja, forma os educandos para o desempenho de uma função; dirige-se a trabalhadores, no caso da educação de adultos; e, paralelamente, o educador é um trabalhador. Depreende-se que, para aprofundar na temática, o conceito de trabalho desempenhe papel fundamental.

9. A educação é um fato de ordem consciente: é um processo determinado pelo grau de consciência de uma dada sociedade, e objetiva proporcionar ao educando um grau de consciência de si e do mundo – até o alcance de uma autoconsciência (consciência pautada pelo criticismo).
10. É um processo exponencial, pois, quanto mais se educa, mais há a necessidade de continuar no processo investigativo. Dessa característica surge a noção de educação como um processo contínuo e inacabado.
11. A educação é por essência concreta: embora possa ser compreendida *a priori*, kantianamente dizendo, ela deve ser investigada a partir de sua realização objetiva, submetida a bases materiais.
12. A educação é naturalmente contraditória, pois implica conservação e criação do saber. Dessa forma, não serão categorias formais da lógica clássica aristotélica que conseguirá explicar sua situação, mas sim a dialética.

A partir dos doze caracteres da educação, Vieira oferece-nos uma conceituação pormenorizada do que entende pelo fenômeno educativo. Podemos perceber, sobremaneira, que o filósofo enfatiza, no decorrer da exposição, duas características essenciais, que perpassa por todos os doze itens: a historicidade e a formação humana. Sobre tais aspectos o autor nos diz:

A historicidade pertence a essência da educação. Não se confunde com a temporalidade (que é o fato de haver tido um passado), porém se define por sua essencial transitividade (o fato de haver um futuro). Por isso, a história da educação favorece a compreensão do processo educacional; é indispensável, mas não a esgota. Porque o exercício da tarefa educativa conduz a própria modificação. (VIEIRA PINTO, 1982, 34).

Se Álvaro elege a historicidade como a essência da educação, a formação do homem (como ser cômico de si e da realidade) também é eleita com função análoga. Com efeito, no decorrer dos outros tópicos, veremos como a preocupação com a formação humana (seja do educando, seja do educador) é colocada na centralidade do proposto vieirista. Sobre esse tema, Antônio Marques do Vale ressalta:

Ele insistiu de início, que a educação tinha caráter social e, portanto, histórico; se a sociedade fosse democrática, os interesses dominantes teriam de ser os do povo.

Assim educação era um fato humano, encontro entre consciências livres, encontro dos educadores entre si e com os alunos. Em preparação permanente o educador-junto com o filósofo e o sociólogo – necessitava possuir noção crítica do próprio papel, refletir sobre o significado da vida profissional, as circunstâncias que determinavam a sua missão e a finalidade de sua ação. Tal finalidade tinha de ser nacional: transformar a nação. O educador, como o pedagogo, era chamado a produzir o saber e não a imitar o que em outras nações se produzia. A alienação do mimetismo ou da transplantação não mais se justificava depois de a sociedade ter adquirido suficiente consciência de si. Do ponto de vista antropológico-sociológico, Vieira Pinto falava ainda do educador de adultos: como formador da consciência crítica, e o adulto crítico por sua vez, não aceitaria largar o próprio meio para apenas satisfazer-se em ser técnico. Na verdade, a atividade educadora, eminentemente social, só era válida se o educando admitisse participar dos acontecimentos no seu meio vital. (DO VALE 2006, p.119-120)

Após nossa investigação conceitual, passemos ao próximo ponto, referente a forma e conteúdo da educação – com efeito, como e o que ensinar.

5.2 Conteúdo e Forma da educação

Para que sua análise conceitual acerca do fenômeno educativo se torne pormenorizada, Vieira Pinto analisa a forma e o conteúdo da educação. Entende-se por conteúdo a investigação sobre o que se ensina; enquanto que, por forma, nesse aspecto, a investigação acerca da maneira como a educação se realizará. Passemos ao primeiro tópico, a saber, o conteúdo educacional.

Segundo o conceito ingênuo (o mais comum), o conteúdo da Educação está definido pela totalidade dos conhecimentos que se transmitem do professor ao aluno. São as disciplinas, o currículo do curso, aquele que enche as lições e são objetos de aprendizagem. (VIEIRA PINTO, 1982, p. 41).

Segundo nosso autor, a Pedagogia convencional concentraria suas atenções nesses conhecimentos que, em última instância, são determinados pelo conceito de homem que o pedagogo traria consigo – sem, de fato, uma discussão aprofundada sobre o tema.

Uma discussão que queira, segundo Vieira, alcançar a profundidade gnosiológica do melhor conteúdo educacional teria de lidar com quatro aspectos fundamentais:

- a) A educação não se reduz a uma transmissão de conhecimento, de um ser sapiente a um ser que nada sabe, mas sim é um diálogo entre dois seres cômicos.

- b) O conteúdo da educação é inseparável de outros aspectos educativos, tais como o professor, as condições materiais da própria escola, os livros.
- c) Não se pode considerar o conteúdo da educação como algo estático, mas sim como algo em movimento (devir), tal como o conceito de Vieira carrega.
- d) Devemos ligar o conteúdo da educação à forma da educação.

Mas o que seria a forma da educação? “Segundo o conceito ingênuo, a forma da educação são os procedimentos pedagógicos, o método (...) de acordo com o qual é administrado o ensino” (VIEIRA PINTO, 1982, p. 45). Como mencionamos acima, Vieira defende que, para uma efetiva prática educacional, mostra-se impossível a separação entre conteúdo e forma educativa. Somente para análise conceitual essa divisão é válida – mas não para ser pensada na *práxis*.

O método educacional tem que ser definido como dependência do seu conteúdo (e significado) social, ou seja, o elemento humano ao qual vai ser aplicado, de quem o deve executar, dos recursos econômicos existentes, das condições concretas nas quais será levado à prática. Fora disso, é apenas obra imaginativa (...), é pensamento em abstrato, é projeto no vácuo social. (VIEIRA PINTO, 1982, p. 46).

Assim como se mostra impossível desvincular forma e conteúdo educativo, o mesmo acontece quando investigamos as seguintes perguntas: a quem educar, quem educa, com que fins e por que meios. Segundo nosso autor, aqueles que desejarem investigar tais assuntos devem tratá-los como vinculados, assim assegurando uma concepção mais clara de educação. Paralelamente, Álvaro Vieira Pinto afirma a extrema necessidade da pedagogia pensar acerca destes termos e perguntas, pois “a ideia de educação dirige o processo educacional. (...) Não há educação sem teoria da educação.” (VIEIRA PINTO, 1982, p. 51).

5.3 Ingenuidade e criticismo da educação

As investigações precedentes a respeito da educação exigem uma diferenciação que, embora apareça relatada no terceiro capítulo de SL, somente são completamente compreensíveis à luz de CRN – faço alusão aos conceitos de consciência ingênua e crítica.

Aparecendo como termos centrais na arquitetura filosófica do autor, os conceitos supracitados adquirem *status* de importância dentro da visão educacional vieirista, por se

apresentarem como modos diferentes de compreender a realidade – e, portanto, a educação (já que é nela que o indivíduo torna-se parte do mundo, espacialmente e historicamente).

No primeiro momento do capítulo 3 de SL, Álvaro sugere-nos uma conceituação rápida de consciência. Segundo o autor, tal seria uma “representação mental da realidade exterior, do objeto, do mundo, e representação mental de si, do sujeito, autoconsciência” (VIEIRA PINTO, 1982, p. 59). Podemos perceber que esse conceito que Vieira nos traz identifica-se com o conceito de consciência individual contida em CRN, embora sem apresentar os desdobramentos enunciados na obra anterior (tais como a consciência coletiva e o sentimento geral). Estaria Vieira alterando sua noção de consciência no decorrer de sua trajetória?

Defendemos a posição de que essa opção do autor, em abordar rapidamente o conceito de consciência nas SL, justifica-se pelo seguinte motivo: por tratar de uma obra sobre filosofia da educação e não especificamente de ontologia e epistemologia, tal como a obra de 1960, o filósofo dá preferência à primeira sobre a segunda temática, evitando uma repetição conceitual já elaborada em extensa obra anterior (CRN). Outro ponto defendido é o de que, na medida em que se aproxima da *práxis* educativa, Vieira paralelamente aborda o conceito de consciência aproximando de noções políticas e existenciais, prezando por uma aproximação para o conceito de conscientização (ato ou efeito de colocar-se diante da realidade efetiva) e não mais de uma abstração ôntica. Esse movimento é próprio da consciência crítica, sugerindo-nos um despir-se de conceitos abstratos e vinculando-se à realidade.

A mesma rapidez conceitual, utilizada ao abordar o conceito de consciência, ocorre quando o autor aborda suas modalidades específicas. Com efeito, ao referir-se a ingenuidade, detêm-se a dizer que 1) não se preocupa com a objetividade nem a historicidade do mundo e 2) não é capaz de uma autoconsciência (autoanálise) fundada nos seus reais determinantes. Ao referir-se, por sua vez, ao criticismo, nos diz: 1) “é a representação mental do mundo exterior e de si, acompanhada da clara percepção dos condicionamentos objetivos (VIEIRA PINTO, 1982, p. 60) e 2) a capacidade de tornar-se autoconsciência, percebendo a si mesma como real, material, histórica, social e nacional.

Apesar de a conceituação ser apresentada de forma sucinta - demandando toda a leitura prévia de CRN (e, no nosso caso, a redação da quarta parte do segundo capítulo desta dissertação) - e, em muitos casos, uma ressignificação da consciência crítica como

conscientização sobre o real, seus desdobramentos educacionais não correspondem a simplismos.

Inequivocamente, faz parte da consciência ingênua um conjunto de erros, seja estrutural ou conceitual, no âmbito educacional. Aqueles que lidam com a educação de forma ingênua não conseguem solucionar problemas advindos do cotidiano por desconsiderar os fatores determinantes da realidade (tais como historicidade, nacionalidade, fatores sociais, econômicos). São alguns erros da consciência ingênua no tocante a educação, segundo Vieira Pinto:

1. Considerar o educando como ignorante, seja criança ou adulto. Tal erro reside no fato de que o educando já possui um “acervo” de informações ao adentrar na escola, resultado da prática social que já traz consigo no momento histórico anterior.
2. Considerar o educando como puro objeto da educação: “supor que cabe ao educador formar, plasmar o aluno, concebendo-o como massa amorfa” (VIEIRA PINTO, 1982, p. 61). Esse erro reside na admissão do educando como objeto, sem perceber que se está diante de um sujeito.
3. Ver a educação como transmissão de um conhecimento infinito: nega-se, ao considerar a educação dessa forma, o caráter histórico do conhecimento, além dos já expostos nos pontos 1 e 2 supracitados.
4. A educação como dever moral: segundo Vieira, proceder dessa forma oculta o verdadeiro caráter social da educação, histórico, e atribui-lhe valoração puramente ética.
5. Afirmação da ignorância do educando das classes populares: com efeito, há uma tendência a considerar o educando como ignorantes (ponto 1 supramencionado), embora Vieira acrescente: há uma tendência em achar a elite como puramente culta, enquanto o “homem do povo” um ser ignorante. Reside, como já dissemos anteriormente, uma falsa concepção tratarmos a realidade dessa forma, pois se o ignorante é aquele que ignora, quem mais ignora o saber do outro a não ser a elite que não acredita no saber do popular?

Evitando uma repetição dos conteúdos acima abordados, podemos dizer que a consciência crítica é, ao olhar de Vieira, a “antítese da ingênua” (VIEIRA PINTO, 1982, p. 63). Sendo assim, ao conceber a maneira segundo a qual a consciência crítica percebe a educação, Vieira resume em duas proposições: 1) o educando é um sabedor e 2) o educando é um sujeito, e não um objeto.

O embate entre as duas visões de consciência, embora apareça conceitualmente e de forma específica somente na terceira parte da obra SL, está presente em diversos pontos da obra. Com efeito, percebemos que tais se mostram centrais na concepção de educação para o autor, pois vincula-se ao sistema filosófico antes elaborado – em sua obra de 1960.

Podemos dizer, a efeito conclusivo deste movimento, que há um continuísmo entre as obras do autor, sugerindo uma forte concepção de realidade e de filosofia para Álvaro Vieira Pinto.

5.4 Educação infantil e educação de adultos

No presente tema abordado, Vieira Pinto caracteriza e diferencia a educação infantil e a educação de adultos. Sua concepção de educação ampla, provinda da primeira parte de sua obra SL, dará a tônica para a argumentação, na medida em que não restringe o ato educativo à institucionalizada escola - tal como a “pedagogia corrente a considera predominantemente” (VIEIRA PINTO, 1982, p. 70).

Com efeito, a educação é considerada uma tarefa total, na qual ninguém se isenta dela e que se mostra permanente durante toda a vida do sujeito.

O simples fato de ser membro são da comunidade (não um deficiente mental) implica estar sempre em processo de educar. E isto porque as tarefas (os desafios) que a sociedade requer do indivíduo, durante sua existência, vão mudando de conteúdo e de significado com seu desenvolvimento. (VIEIRA PINTO, 1982, p. 69).

Isso se deve ao fato da constituição humana em responder os chamados estímulos sociais, além de criar hábitos e ministrar trabalho útil. Nesse aspecto, o conceito de trabalho adquire uma centralidade na concepção educacional vieirista, pois cabe a ele o papel de modificar o homem, criar objetos artificiais (modificar a natureza) e estabelece relações

sociais entre os membros da comunidade no plano do real – histórico. Relaciona-se, portanto, o trabalho com a educação especializada (por se mostrar um processo contínuo, a educação e o trabalho formam um amálgama).

A sociedade, a partir do ponto em que diferencia e diversifica o trabalho, não pode mais exigir de todos os seus membros a mesma capacidade de trabalho, a execução das mesmas tarefas. Por consequência, a educação, como aproveitamento da capacidade geral de trabalho, tem que se tornar especializada, em concordância com a diversificação do trabalho social, a fim de aproveitar a este integralmente, em todos seus tipos e modalidades. (VIEIRA PINTO, 1982, p. 71).

Essa noção de trabalho como constituição própria do ser humano encontra-se nas reflexões e concepções de Marx acerca da natureza humana sua origem. Com efeito, nos seus *Manuscritos Econômico Filosóficos*, o autor nos diz

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; [...] O animal forma apenas segundo a medida e a carência da espécie à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer espécie, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza. (MARX, 2004, p. 85).

É a partir da noção de trabalho, derivando-se das capacidades fisiológicas e psicológicas do homem e da diversificação do trabalho, que seremos capazes de distinguir os tipos de educação de uma determinada sociedade. Para exemplificar tal conteúdo, o filósofo brasileiro utiliza-se da percepção acerca da família camponesa. Com efeito, no modelo familiar camponês, a criança não conseguirá manter-se na escola, pois as tarefas do trabalho a consomem em tempo integral²³. Mas, lembremos que a escola mostra-se somente uma parte de uma educação mais ampla: sua ausência da escola não significa que ela não estará sujeita a uma carga educativa, pois é através da educação que são ensinados os fazeres do homem na situação de aprender a trabalhar.

É inútil, é uma atitude ingênua fazer apelos morais a famílias para que cumpram com seu dever de mandar as crianças a escola. Tal dever é o reflexo do primário, o

²³ Quando tal criança se disponibiliza a ir a escola, argumenta Vieira, não consegue concluir sua trajetória educativa institucionalizada. Para desempenhar as funções sociais, reflete o filósofo, um semianalfabeto valeria mais do que um instruído.

poder de mandá-los. Se queremos que em nossa sociedade a ida à escola se torne um dever, é preciso que antecipadamente criemos as condições para que se torne um poder. (VIEIRA PINTO, 1982, p. 72).

O que está em jogo é, antes de uma concepção utópica abstrata, uma concepção do real frente às demandas sociais e históricas do trabalho. É o trabalho, inserido num determinado contexto histórico (pois é de sua propriedade ser histórico, ao criar as condições de subsistência de uma sociedade), que determina, portanto, o que ensinar²⁴. Essa concepção de junção entre o pensamento educacional e o pensamento do trabalho serve como diretriz à uma diferenciação mais profunda da educação de crianças e de adultos.

Segundo Vieira Pinto, mostra-se um erro criarmos métodos reducionistas educacionais sem atentarmos para a faixa etária para a qual estamos a estabelecer esse método. A alfabetização destas duas faixas etárias é distinta, bem como as volições e sua realidade existencial. Com efeito, a diferença entre as idades pode ser vista, segundo o autor, como diferenciação entre as experiências acumulada, ou seja, “de educação informal (pré-escolar) que a sociedade distribui à criança e ao adulto em razão do desigual período de vida que cada um possui” (VIEIRA PINTO, 1982, p. 73).

Sendo assim, Vieira alega a inexistência de um saber único, mas defende a existência de vários saberes que integrem a infância e a idade adulta. Portanto, a educação não teria um contorno fixo, sendo difusa e relativa ao “para quem” se ensina. Ao passo que, como objetivo geral do processo educativo, estaríamos diante uma espécie de marcha – “um caminho indefinidamente progressista no sentido da criação de melhores condições de vida e de maior expansão da cultura” (VIEIRA PINTO, 1982, p. 78).

5.5 Estudo particular da educação de adultos

Após a breve incursão proporcionada por Viera na caracterização geral da educação infantil e na educação de adultos, o autor opta por um estudo detalhado acerca do segundo

²⁴ Visando perfazer seu argumento, Vieira Pinto irá analisar a relação intrínseca entre trabalho e educação em diversos períodos históricos. Analisa, por exemplo, as sociedades primitivas, nas quais a educação não é institucionalizada, embora seja ensinada a todos da comunidade. Tem como características: a) consiste em técnicas de subsistência; b) parte dessa educação é o cumprimento de tarefas religiosas; c) manifesta-se atividades lúdicas do homem; d) há uma tendência a invenção; e) não há indivíduos incultos; f) tem-se origem os pedagogos, incutidos em passar ao outro um saber.

tipo mencionado. Embora as razões da escolha não sejam colocadas inicialmente, o autor vai desvelando sua opção no decorrer do texto. Com efeito, o filósofo opta pelo estudo particular da educação dos adultos pelos três seguintes pontos:

1) Pelo papel do adulto dentro da sociedade: enquanto a criança aponta para um futuro (para um ser que “está”), o adulto “é o membro da sociedade ao qual cabe a produção social, a direção da sociedade e a reprodução da espécie” (VIEIRA PINTO, 1982, p. 79), sendo assim um membro atuante dentro da sociedade. Sobretudo, ele é um ser pensante, portador e produtor de ideias, cabendo ao educador partir dessa premissa ao ensiná-lo.

2) O adulto compreende melhor o significado do trabalho perante o mundo da vida (com efeito, como dissemos anteriormente, o trabalho define a essência do ser humano, tal como entendido também por Marx). Essa centralidade da categoria trabalho apresenta para Vieira aspectos de importante destaque. Recorrendo a Sartre, nos diz que o homem é produto do seu trabalho – incorporando esse trabalho as demais formas sociais vigentes na realidade, construindo o mundo tal como nos vivenciamos. Com efeito, somente podemos afirmar sua subsistência no mundo se ele trabalha; ao mesmo tempo, ele depende de condições materiais satisfatórias para perfazer essa subsistência.

A participação cada vez mais ativa das massas – incluindo grande número de analfabetos – no processo político de uma sociedade, expande a consciência do trabalhador e ensina por que e como – ainda que analfabeto – deve caber a ele uma participação mais ativa na vontade geral. (VIEIRA PINTO, 1982, p. 80).

Vieira Pinto defende, tomando como base a passagem, que a consciência social do trabalhador – e, por conseguinte, sua participação efetivamente social – independe de sua posição de letrado ou iletrado. Depende, sim, da educação tomada como forma ampla, na qual são aprendidos aspectos críticos perante a situação política e a fundamentação da realidade. Dessa forma, tomando a educação com a amplitude já situada, caberia à instrução dos adultos a chave para o desenvolvimento integral de um determinado âmbito.

3) A preocupação biológica do adulto perante a prole geraria, paralelamente, a preocupação com a educação dessa prole. Tomando essa proposição como base, Vieira afirma que “a educação do adulto não pode ser conseguida separada da educação da criança” (VIEIRA PINTO, 1982, p. 81). Não podemos, por conseguinte, condenar o adulto *ad eternum*

ao iletramento, concentrando nossos esforços na educação infantil, na medida em que esse adulto renderá muito mais após alfabetizado; além disso, a própria educação infantil será mais satisfatória caso o adulto saiba seu lugar nesse mundo.

Esses três pontos convergem para a seguinte colocação: a educação de adultos atua como parte integrante do esforço do desenvolvimento de uma sociedade, sendo necessário um estudo completo acerca de suas determinações. Com efeito, sua situação é uma criação social – cabendo a essa mesma sociedade o dever de alterar seu caráter existencial. Uma pergunta, porém, surge dessas investigações: o que ensinar e como proceder ao educar o adulto ainda não alfabetizado?

Tentemos responder a primeira parte da pergunta. O adulto, diversas vezes, ignora as condições sociais as quais ele está submetido, ou seja, as causas de seu atraso cultural e de pobreza. Caberá ao educador, num primeiro momento, ensinar as primeiras letras a esse adulto, contribuindo para a abertura de portas para instruções futuras. No segundo momento, o educador deveria “praticar um método crítico de educação (...) que dê ao aluno a oportunidade de alcançar a consciência crítica” (VIEIRA PINTO, 1982, p. 84). Nesse ponto o adulto aprenderia a totalidade do saber de seu tempo, livrando-se, caso procedesse dessa forma, dos discursos ideológicos vazios – que, por serem mecânicos, nada contribuiriam ao educando. Ao final, o educador conseguiria progressivamente encaminhar o aluno em graus sucessivos de consciência, até atingir o criticismo que lhe cabe.

Resta-nos um segundo fragmento da pergunta: como educar o adulto? Segundo o autor, há uma dificuldade inerente na proposição de um método de alfabetização para adultos na medida em que tal faixa etária já possui uma consciência a respeito do mundo, um saber que lhes é próprio. Apesar disso, quatro características são necessárias nesse método a ser criado: 1) deve despertar a consciência da necessidade em instruir-se; 2) deve despertar a consciência crítica da realidade que o circunda; 3) deve partir de elementos que compõem a realidade do educando; 4) o método não pode ser imposto ao aluno, mas criado por ele.

Vale notar que Vieira, ao colocar sua reflexão em termos filosóficos, não propõe uma didática (como afirma o próprio autor na entrevista citada anteriormente) específica a fim de normatizar essa demanda. Ainda se encontrando no âmbito da filosofia da educação, um

método efetivo seria um passo adiante, não dado pelo filósofo, embora claramente tivesse pretensões de uma *pedagogia filosófica*²⁵, informada na entrevista a Saviani.

Procedendo dessa forma, ao ater-se na educação de adultos, Vieira abre um campo de investigação específico, a saber: o problema da alfabetização dos adultos, temática relevante para o entendimento do seu projeto de nação.

5.6 O problema da alfabetização

Como dito anteriormente, a teoria educacional de Vieira, através de um procedimento sistemático, vai ganhando contornos. O ponto nevrálgico atingido, a educação de adultos, necessitará de um esclarecimento no que concerne ao problema da alfabetização no seio nacional. Para tanto, não estará em jogo concepções abstratas do conceito de analfabetismo (haja visto o repúdio vieirista por concepções que não toquem o solo do real), mas sim o analfabeto como ser humano existente e participante do mundo.

Segundo Álvaro, o analfabeto não deve ser visto como aquele que não sabe ler, mas sim como aquele que não necessita ler e é determinado por suas condições sociais e históricas. Recorrendo-se à noção aristotélica de acidente e essência, o filósofo nos diz que é uma característica acidental do ser humano o fato da não leitura pois, caso fosse um atributo essencial, o ser não mais estaria presente.

Ler e escrever, portanto, são recursos utilizados para a execução de determinado trabalho, cabendo a esse trabalho determinar sua necessidade ou não.

Sua valoração só pode ser feita tomando em consideração o nível de trabalho que cada indivíduo executa na sociedade. (...) Esta é a razão pela qual não tem sentido dizer que a criança (que, por sua idade, está isenta de trabalho) ou o indígena de uma tribo primitiva, na qual não há nenhuma espécie de trabalho que exija o conhecimento das letras, são analfabetos. (VIEIRA PINTO, 1982, p. 93).

A consciência ingênua nacional, ao tratar o tema do analfabetismo, cria para si imagens deturpadas de sua consistência. Muitas vezes alegam ser um vício de formação individual, um mal em si da sociedade que deve ser erradicado; outras vezes sugerem ações governamentais

²⁵ “Para a construção de uma pedagogia filosófica, é preciso reunir dados ou elementos provenientes de quatro setores do saber: 1) da teoria do pensamento (dialética); 2) da organização dos atos do conhecimento em seus diversos pontos; 3) do estudo fisiológico ideal da psicologia; 4) da teoria do desenvolvimento humano, essencialmente histórico”. (VIEIRA PINTO, 1982, p. 23).

para o extermínio das taxas de analfabetismo. Essas afirmações e propostas de soluções somente atestam um caráter de extremo arcabouço paliativo, sem considerar as reais motivações que levam o ser a esse estado.

O ponto que mais sobressai é aquele que não se limita a considerar que se trata de um mero processo de transmissão de uma técnica particular (a de ler e escrever), mas sim considera que se trata de produzir uma mudança na consciência do educando, mudança na qual o conhecimento da leitura é apenas um dos elementos. (VIEIRA PINTO, 1982, p. 98)

A defesa do autor recai na transmutação da consciência ingênua para a consciência crítica. Somente ela seria capaz de, progressivamente, oferecer ao educando uma base cônica de representação da realidade de forma efetiva – com efeito, somente oferecer a leitura para um iletrado não garantiria a conquista de uma mudança (é somente um dos elementos dentro de um quadro geral de saberes a serem conquistados). Tomando os aspectos de alfabetização dispostos no subtópico anterior²⁶, devemos considerar o educando como propriamente um sujeito que, nesse caso, seria chamado de sujeito da alfabetização. Nele estaria encerrado o sujeito da própria transformação, pois os conteúdos estariam circunscritos na sua própria vivência – cabendo ao educador a tarefa de oferecer a técnica a partir da própria vivência desse educando.

Alfabetizar, portanto, teria como passo primordial reconhecer as imagens que circundam o próprio sujeito da alfabetização (o educando); após essas palavras selecionadas, ocorreria a decomposição em elementos fonéticos e a recomposição em outras palavras para que, num terceiro momento, chegue-se a fase alfabética.

O aprendizado da escrita, como resposta social específica em face da necessidade de conservar determinadas formas de saber útil para a comunidade, não se distingue existencialmente do aprendizado da leitura. Uma e outra atividade são aspectos da mesma função intelectual de simbolização, que é própria do homem. (VIEIRA PINTO, 1982, p. 101).

O objetivo de Vieira, ao dissecar a temática da alfabetização, se mostra oferecer a esse segmento uma inserção cada vez maior (de forma totalizante) na realidade do país, a ponto de não serem marginalizados por essa característica - que, como dissemos, é acidental ao social/histórico. Ao se efetivar, o adulto conseguiria um maior rendimento dentro das

²⁶ Faço referência ao subtópico 5.5 desta dissertação (Estudo particular da Educação de Adultos)

demandas do país – sem distinção, sobretudo, entre homens e mulheres. O desenvolvimentismo, que tanto aludimos nos capítulos anteriores, necessita desse letramento dos cidadãos a ponto de torna-los críticos e participantes do processo de direcionamento do país, perfazendo, pois, a ideologia do desenvolvimento que Vieira tanto sonhara em sua trajetória.

Quando se deflagra o processo de desenvolvimento, as exigências de trabalho se tornam quantitativa e qualitativamente mais elevadas e surge então a necessidade de aproveitar melhor o potencial de trabalho individual. Ora, aquelas possibilidades são tais que não podem ser mais realizadas a não ser por trabalhadores capacitados no exercício da leitura e da escrita. (VIEIRA PINTO, 1982, p. 103).

5.7 A formação do educador

O último tema a ser abordado por Álvaro, em suas preleções sobre a educação, diz respeito a formação do educador – não tomando esse em seus aspectos técnicos, ressalta o pensador, mas sim em caracteres antropológicos, sociológicos e filosóficos.

O educador, na visão do filósofo, consiste em um agente educacional cuja atividade é eminentemente social, calcada em sua inserção no processo histórico – e não um ser a-histórico, imutável e eterno, como a ingenuidade poderia supor. Dessa definição deriva a afirmação de que o educador é educado pela sociedade, por ser ela que dita a noção que o próprio educador faz de si, sua concepção existencial de ser.

Sendo, portanto, papel da sociedade educar o educador e não outro educador educar tal agente, pois cairíamos num círculo vicioso, nela estão inseridos conhecimentos que julgam-se úteis de aprendizagem - seja produtos culturais, intelectuais ou artísticos. Ademais, além de determinar a formação do educador, a sociedade atua em frações quantitativas e qualitativas de organização dos membros dessa conjuntura.

A educação escolar (...) é a formalização da educação espontânea (dada pela consciência social), enriquecida dos conteúdos de saber, que os sábios e os artistas dessa sociedade têm produzido ou adquirido. Deve-se entender como a ordenação do saber e não como passagem a um plano de vida social distinto. Por isso continua a possuir a mesma significação humana e social. (VIEIRA PINTO, 1982, p. 109)

Há, porém, nessa dialética entre sociedade e educador, uma contradição própria: preparados para exercer sua função por uma situação e consciência prévia, o educador se vê posto a educar num contexto posterior: de fato, o choque entre o passado e o presente encontra-se como fundante nessa relação; gera-se, com isso, uma necessidade de atualização e desenvolvimento “para se converterem em forças atuantes do desenvolvimento econômico e cultural da sociedade” (VIEIRA PINTO, 1982, p. 111), tomando consciência crítica da sua própria essência. Essas condições revelam tanto o caráter externo da formação do professor (atualização) quanto seu caráter interno (conhecimento de si), indispensáveis na tarefa do educar.

Evitando cair em conceitos demasiadamente abstratos, tal como o conceito de sociedade poderia acarretar, Vieira acrescenta que o melhor modo de se formar é estar em contato direto com a realidade, ou seja, com o povo (como unidade social). Compreender a natureza culta desse povo (pois, como afirmamos anteriormente, o educando possui um saber que lhe é próprio) torna-se crucial na formação desse educador.

Como o contexto social se define primordialmente pela situação vivida pelo povo como um todo, o educador, para poder ser um homem autenticamente culto, tem que estar ligado às origens da única espécie de cultura que lhe é acessível: a sua. Sendo esta representada pelo povo como totalidade, o educador só será de fato culto e só desempenhará com proveito suas funções se se conservar fiel às inspirações de seu povo, concretamente, das massas trabalhadoras de seu país. (VIEIRA PINTO, 1982, p.115).

Outro aspecto ressaltado por Álvaro Vieira Pinto, erigido a partir das disposições preliminares, é o conceito de educando como educador, num constante diálogo entre as partes envolvidas. Como reside no educando um saber, o educador deverá estar a par desses conhecimentos, numa cooperação constante entre as partes. Reside, a partir da concepção ingênua de mundo, um saber “celestial” provindo do educador, o que se mostra falso numa maneira criticista de ver a realidade. Assim, ao permitir que haja trocas entre os agentes envolvidos, o educando consegue se enxergar como um educador, livrando-se das mazelas sociais as quais estão inseridos – conseguindo, portanto, uma inserção na consciência de mudança da realidade. Uma passagem, pois, de sua consciência ingênua à uma consciência racionalizante e crítica da sociedade.

O importante é deixar claramente estabelecida essa tese fundamental da teoria pedagógica crítica: no processo de educação não há uma desigualdade essencial entre dois seres, mas um encontro amistoso pelo qual um e outro se educam reciprocamente. (VIEIRA PINTO, 1982, p. 118).

6. Considerações finais do capítulo

No decorrer deste segundo capítulo expusemos o pensamento do filósofo Álvaro Vieira Pinto, partindo, no primeiro momento, do seu projeto geral de nação para o desenvolvimento – enunciado, como aludimos anteriormente, em seu discurso inaugural no ISEB. Como percebemos, esse projeto possui como diretriz uma nova nação, digna de uma transformação da mentalidade presente no seio da sociedade. Perpassamos, logo após, pela caracterização da denominada consciência ingênua e consciência crítica, base do sistema filosófico erigido pelo autor – conceitos esses que encontrariam ecos no decorrer de suas obras posteriores, sendo abordados em momentos distintos e com significações distintas; por último, como consequência tanto de seu projeto quanto do desenvolvimento filosófico-conceitual, adentramos na investigação educacional proposta. Coube-nos salientar a importância dada aos conceitos de homem, existência, trabalho e, novamente, a presença da dicotomia entre as modalidades de consciência.

A educação vieirista, consequência de um projeto e um sistema amplo de nação, possui seu enraizamento na dinâmica da sociedade, sendo determinada por esse movimento; ademais, Álvaro apresenta-nos uma dialética entre o educando e o educador como agentes de transformação social, sugerindo-nos uma impossível dissociação entre a *práxis* e a teoria filosófica. Seu conceito de consciência crítica, que em 1960 possuía uma forte vinculação ontológica e epistemológica, em *Sete Lições* ganha os plenos contornos políticos e existenciais, apontando para uma conscientização – portanto, uma plurissignificação da consciência.

Ao tratar a realidade como tônica de seus intuítos, Vieira transcende o escopo da reflexão puramente conceitual, apontando para uma efetividade conciliatória entre Filosofia e

emancipação. Neste sentido, há o direcionamento para a filosofia da *práxis* nos moldes destacados por Vásquez.

La filosofía de la praxis considera en unidad indisoluble el proyecto de emancipación, la crítica de lo existente y el conocimiento de la realidad a transformar. El gozne en que se articulan estos momentos es la praxis como actividad real orientada a un fin. Se trata de transformar el mundo (proyecto o fin) con base en una crítica y conocimiento de lo existente. El problema teórico (filosófico) fundamental es, por tanto, el problema práctico de la transformación del mundo humano, social; o sea: el de la autoproducción o cumplimiento del hombre, en un contexto histórico – social dado, en y por la praxis. VÁZQUEZ, 1977, p. 64.

Seu esforço reflexivo, suas “observações” sobre o ato educativo (como o próprio autor gostava de caracterizar sua filosofia da educação), embora não tenham gerado por suas mãos um método didático efetivo, contribuíram sobremaneira para efetivar pensamentos sobre a temática. Diante pensadores que assumiram a influência da logicidade de Álvaro Vieira em suas investigações encontramos o educador brasileiro Paulo Freire.

Passemos ao próximo capítulo, que investigará a teoria e a *práxis* do educador supracitado.

Capítulo III – PAULO FREIRE E A LIBERTAÇÃO PELA CONSCIENTIZAÇÃO

1. Considerações iniciais

Delineamos, no capítulo anterior, a trajetória e as principais ideias do intelectual Álvaro Vieira Pinto, no que concerne sua noção de educação. Percebemos, no decorrer de suas páginas, como a noção educativa de Vieira surge de um projeto nacionalista amplo, ancorado pelos conceitos de consciência como ponto nevrálgico do intuito do pensador. Ademais, também salientamos a estreita relação entre sua teoria com a questão da prática educativa, embora – por mais que tal fosse a intenção do autor – não realizada no plano de um método pedagógico durante sua vida.

Neste capítulo iremos expor acerca do educador e intelectual Paulo Freire, tentando captar, em sua amplitude, o arcabouço teórico que será delineado em suas obras – que, na visão de Weffort ao fazer a abertura da obra “Educação como Prática da Liberdade”, de 1967, trazem no seu germe as marcas da própria realidade nacional:

O autor não é um mero espectador na história de seu povo, de modo que as idéias aqui apresentadas trazem, claras e explícitas, as marcas da experiência vivida pelo Brasil nestas últimas décadas. Paulo Freire soube reconhecer com clareza as prioridades da prática nesta etapa crucial assinalada pela emergência política das classes populares e pela crise das elites dominantes. (FREIRE, 1967, p. 4).

Para perfazermos nosso intuito, destacaremos primeiramente algumas passagens da vida de Freire, visando elucidar espacialmente e temporalmente o surgimento de suas ideias; no segundo momento iremos discutir acerca da centralidade da noção de consciência no escopo teórico do autor, bem como buscaremos as raízes intelectuais debruçadas pelo educador na construção deste vocábulo; como terceiro momento, traremos a noção de consciência nos primeiros escritos freireanos, abordando o papel deste na filosofia educativa almejada; no quarto momento veremos como se dá a mudança epistemológica da consciência para a noção de conscientização – tal, com efeito, ocorrido efetivamente na sua Pedagogia do Oprimido. Nas considerações finais faremos um levantamento dos principais pontos evidenciados neste capítulo em destaque. Proceder dessa forma esquemática garantirá nosso intuito, a saber: clarificar acerca do possível diálogo entre os pensadores Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire.

2. Paulo Freire: uma história voltada à educação

Paulo Reglus Neves Freire²⁷ nasce em Recife, no estado de Pernambuco, em 19 de setembro de 1921. Desde jovem, segundo relata o próprio autor em suas memórias²⁸, aprende por parte dos pais a importância do diálogo – com efeito, este ato possui como objetivo um estágio de situar-se no mundo, ou seja, estabelece diante os interlocutores uma presentificação à uma dada realidade.

Devido a Crise Econômica de 1929, a família se retira da cidade de Recife, vindo a fixar-se em Jaboatão, no interior pernambucano, em 1931. Nesta cidade, Freire perde seu pai, ocasionando a descrição de dor e sofrimento. Ao mesmo tempo, devido a Crise supracitada e as condições as quais estava submetido, terá a experiência da fome – além, destaca, de presenciar a fome de outras pessoas.

Em 1936 faz sua admissão ao Ginásio, embora com dificuldades latentes de escrita. Quando completa 20 anos, em 1941, prestes a entrar na faculdade de direito, inicia-se em leituras profundas acerca da língua portuguesa e de estrangeiras.

Aos 20, porém, no curso pré-jurídico, já lera os “Serões Gramaticais”, de Carneiro Ribeiro, a “Réplica” e a “Tréplica” de Rui Barbosa, alguns gramáticos portugueses e outros brasileiros, e começava a introduzir--me em estudos de Filosofia e Psicologia da Linguagem, enquanto me tornava professor do curso ginásial. Iniciei, então, leituras de obras básicas da literatura brasileira e algumas estrangeiras. (FREIRE, 1980, p. 14).

Freire entra para a Universidade de Recife, no curso de Direito, em 1943. Paralelamente, lecionará Português para alunos do segundo grau, objetivando um maior aprendizado da língua e o sustento da família. Neste período, especificamente em 1944, casa-se com Elza Costa Oliveira.

Licenciado em Direito, o pensador decide não seguir a profissão. Opta por trabalhar no Departamento de Educação e Cultura do SESI, em Pernambuco, sendo nomeado diretor e permanecendo neste entre 1946 a 1954. Neste cargo tivera um fecundo diálogo com o povo, vindo a problematizar a situação da realidade.

²⁷ Não almejamos, ao propor-nos escrever acerca da história do autor, esgotar os fatos que, porventura, aconteceram em sua vida. Com efeito, a proposta que nos cabe neste momento é trazer à tona os principais momentos da vida de Freire, com o intuito de situar o leitor perante o educador.

²⁸ FREIRE, PAULO. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – 3ª edição. São Paulo: Moraes, 1980.

Após a passagem pelo SESI, Paulo Freire torna-se um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular do Recife – onde, tivera, segundo o pesquisador Osmar Fávero, a primeira experiência de alfabetização e conscientização de adultos, em janeiro de 1962.

As pesquisas freireanas, no campo da alfabetização, teriam continuidade no Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife. Paulo – então diretor do Departamento – seleciona em Janeiro de 1963 vinte e um coordenadores que se comprometem na aplicação de um método de alfabetização desenvolvido pelo educador na cidade de Angicos, no interior do Rio Grande do Norte. No dia 18 de janeiro de 1963, já situado na cidade supracitada, faz o lançamento do projeto com a palestra “Experimento de Angicos”, tendo como presença o governador do Estado do RN Aluísio Alves. Neste mesmo dia, 380 moradores da cidade iniciam sua alfabetização, com uma duração de quarenta horas.

Um apontamento importante é requerido neste momento. A última dessas horas foi lecionada pelo então presidente da república João Goulart, tendo como presentes vários governantes do Nordeste brasileiro. Esse fato demonstra uma adesão do governo nacional daquele momento, em sua grande parte, às propostas do educador. Como discutido no primeiro capítulo dessa dissertação, o Brasil passava, desde JK, por uma incisiva tentativa de desenvolvimentismo que transcendia o campo político. Neste sentido, o governo defendia iniciativas que perfaziam uma visão desenvolvimentista do sujeito nacional, tal como a proposta por Freire. Ademais, temos autores que aproximam as obras e conceitos de Freire, tal como os de consciência, que aparece com ênfase nos discursos presidenciais dos anos 50, à uma ideologia do desenvolvimento. Sobre essa vinculação entre o pensamento freireano e o desenvolvimentismo nacional, tomando como base a não abordagem profunda deste ponto nesta dissertação (devido ao nosso propósito distinto, embora tenha nossa adesão), mencionamos os trabalhos de PAIVA (1980), SCOCUGLIA (1999) e VALENTE (2009).

Voltemos à experiência de Angicos:

Com o término da experiência saem os resultados da avaliação do aprendizado do experimento de Angicos: 300 participantes são considerados alfabetizados, com 70% de aproveitamento no “Teste de Alfabetização” e 87% no “Teste de politização” (LYRA, 1996, p. 171).

Diante dos resultados positivos da aplicação de seu método, diversos segmentos da mídia, tanto nacional quanto internacional, publicam matérias referentes à experiência. Em 21 de janeiro de 1964, o Decreto de lei nº 53.465, instaura o Programa Nacional de Alfabetização consagrando o “Sistema Paulo Freire para alfabetização em tempo rápido”. O programa

previa a criação de 60.870 círculos de cultura, cada um com duração de três meses, objetivando a aplicação do método para aniquilar o analfabetismo. Neste contexto, 1.834.200 pessoas, entre 15 e 45 anos seriam beneficiados pelo programa.

Logo após o golpe de Estado pelos militares, ocorrido em 1º de abril de 1964, o Programa Nacional de Alfabetização é extinto, pelo Decreto de lei nº 53.886 de 14 de Abril daquele ano. Os militares, como forma de justificativa perante o fechamento do Programa, declaram a subversividade da proposta de alfabetização. Freire é preso por 70 dias, livrando-se ao refugiar temporariamente na Embaixada da Bolívia. Vem a instalar-se no Chile, local de grande importância para a continuidade do projeto educativo até então desenvolvido pelo educador

Com efeito, o Chile apresentava uma grande preocupação com a questão da alfabetização, desde antes de 1964. No ano de 1965, o então governo democrata-cristão cria o Escritório de Planejamento para a Educação de Adultos, com a finalidade de diminuir a taxa de analfabetismo no país. Ao saberem da presença do educador Paulo Freire como exilado naquele país, convocam-no para aplicar seu método.

O Escritório de Planejamento para a Educação dos Adultos desenvolve o material pedagógico e dá formação aos coordenadores que trabalham nos programas de outras instituições. Estas instâncias assinaram um acordo com o Escritório e depositam uma soma em dinheiro, que é utilizada para pagar os coordenadores. No início, o programa dependia principalmente de voluntários, mas, para garantir a estabilidade, a qualidade e a consciência profissionais, a norma, no momento, é o trabalho remunerado. Os coordenadores, que geralmente são professores da escola primária, são escolhidos na comunidade local, conforme a recomendação da agência interessada. O Escritório de Planejamento forma-os no diálogo e no método de Paulo Freire, através de um curso que dura mais ou menos 30 horas. (FREIRE, 1980, p. 23).

É importante lembrar que, como exposto nos capítulos anteriores, também é no Chile que Freire terá contato com Álvaro Vieira Pinto. É a convite de Paulo que Vieira, então exilado na Iugoslávia, desembarcará no país – e, paralelamente, é neste que o filósofo apresentará suas palestras à respeito da educação, vindo a ser lançada posteriormente com o título “Sete Lições sobre Educação de Adultos”, abordada enfaticamente no capítulo II desta dissertação.

O método de alfabetização de Paulo Freire alcança inegável êxito no Chile. Em 1967 o autor lança a obra “Educação como Prática da Liberdade”, que viria a ser publicada no Brasil aquele ano. Nesta, expõe os principais conceitos filosóficos e pedagógicos de seu arcabouço intelectual, bem como sua *práxis*.

Posteriormente, em 1970, lança sua “Pedagogia do Oprimido”, obra traduzida em diversos idiomas. As críticas que sofrera anteriormente, relativas sobretudo ao caráter idealista de suas colocações, são paulatinamente sanadas nessa obra – que visa, sobretudo, a constituição de uma libertação pautada pela consciência de classe dos oprimidos. Após lecionar como professor visitante em Harvard, Freire muda-se para Genebra, na Suíça, para trabalhar como consultor educacional.

Em 1980, a partir da Anistia ocorrida um ano antes, o educador volta para o Brasil, atuando como supervisor do programa de alfabetização proposto pelo Partido dos Trabalhadores – sendo nomeado secretário municipal de Educação do Estado de São Paulo no governo de Luiza Erundina em 1988, com a vitória do citado partido nas eleições estaduais. Neste governo, que possui vigor entre os anos de 1989 e 1993, implementa-se o MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo), que consistia em centros de alfabetização para adultos e jovens que haviam deixado a escola – proporcionando, portanto, o ensino básico para tais cidadãos. Parceria entre a prefeitura e instituições civis, o Movimento chegou a atender 60 mil pessoas, contando com um número de alunos em 1992 de 18,7 mil estudantes.

Paralelamente aos anos de volta ao Brasil, Paulo Freire redige um grande volume de obras, oferecendo um fecundo debate intelectual acerca dos educadores e, também, dos educandos.

O educador Paulo Freire morre em dois de maio de 1997, vítima de um ataque cardíaco, em São Paulo.

3. A consciência como ponto nevrálgico da filosofia freireana

Várias têm sido as obras publicadas com o intuito de revisitar os escritos freireanos, dissecando uma multiplicidade de temas e conceitos abordados pelo pensador. O legado de Paulo Freire se estende até os dias atuais na área pedagógica – e, como empreendemos a tarefa de abordar uma parcela desses múltiplos termos, temos a clara percepção de estarmos fazendo um recorte limítrofe de uma totalidade. Desta forma, estamos cientes que o que abordaremos no decorrer das páginas é uma parte do imenso legado freireano.

Apesar dessa constatação de limite na abordagem do autor, a explanação profunda do conceito de consciência²⁹ nos coloca diante um ponto nevrálgico na filosofia de Freire. Com

²⁹ Visto o objetivo dessa dissertação.

efeito, tal termo aparece largamente em seus escritos – sugerindo-nos uma conexão que perpassa, como um fio condutor, pelo pensamento do autor durante seus livros. Essa posição adotada é confirmada pelo próprio pensador, que elege o vocábulo consciência como núcleo de seus escritos, quando nos diz “ser este o conceito central de minhas idéias sobre a educação” (FREIRE, 1980, p. 25).

A centralidade do conceito também aparece em comentários provindos de diversos autores ao abordarem a pedagogia libertária freireana, dentre os quais mencionamos BEISIEGEL (2010), BRANDÃO (1981), CANAVIEIRA (1977), MAFRA (2007), TORRES (1981) e JORGE (1979). Nestes encontramos, sobretudo, a noção de um desenvolvimento da consciência como formulação nuclear da pedagogia de Freire, já que o autor

Impunha-se trabalhar com o povo e não para o povo, envolvê-lo em trabalhos de grupo, em debates e estudos que favorecessem a formação da consciência e o preparo para o autogoverno. (BEISIEGEL, 2010, p. 27).

Tomando como ponto de partida essa centralidade conceitual, iremos analisar as características deste termo em momentos distintos do pensador, atentando-nos para as mudanças de concepções que o vocábulo sofrera durante as obras. Para tanto, nossa investigação terá como ponto de partida a origem vieirista do conceito declarada pelo educador; após essa breve incursão, traremos o termo à luz de algumas das principais obras freireanas, vasculhando as possíveis alterações significativas. No último momento faremos uma reflexão acerca da homogeneidade ou plurissignificação que o termo, porventura, possa conter.

3.1 A origem vieirista da problemática: Freire, Vieira e a consciência

A aceitação do pressuposto de que a noção de consciência e conscientização, como veremos, emerge como centralidade na noção pedagógica de Freire se mostra de fácil aceitação por uma gama de comentadores. Mas o que temos de nos atentar é acerca da origem dessa problemática. Estaria ela vinculada, no âmbito nacional, estritamente aos escritos freireanos? Para responder a essa pergunta, devemos nos recorrer ao próprio autor. Em seu livro “Conscientização”, de 1980, no qual nos relata passagens de sua formação, tanto familiar quanto intelectual, o educador diz-nos que “acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo conscientização” (FREIRE, 1980, p. 25). Essa afirmação desvela-nos

que este termo não é uma criação sua, cabendo a outro pensador ser colocado como o progenitor da utilização do termo³⁰. Neste ponto, Freire continua:

Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. 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. (FREIRE, 1980, p. 25)

A vinculação explícita do uso da palavra consciência³¹ a partir da leitura de Álvaro Vieira Pinto ou a menção ao filósofo não é exclusiva dessa passagem. Quando retornamos à tese de doutoramento escrita por Paulo Freire em 1959 temos contato com as primeiras alusões ao filósofo isebiano. Nela, Freire diz

Assim é que conseguiríamos introjetar no homem brasileiro o sentido de nosso desenvolvimento econômico, fazendo-o, desta forma, participantes desse processo e não apenas expectador dele. Problema em que, lucidamente, vem insistindo, de modo geral, os professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), nem sempre bem compreendidos na sua “ideologia do desenvolvimento”. Este é quase o título do estudo ligeiro, mas ao mesmo tempo sério e profundo de um dos mais autênticos mestres daquele instituto, o professor Álvaro Vieira Pinto. (FREIRE, 1959, p. 13).

É a este segundo ângulo que o já citado professor Vieira Pinto, cuja clareza e lucidez não nos cansamos de salientar, vem chamando de ideologia do desenvolvimento. (FREIRE, 1959, p. 18).

Esses excertos mostram-se cruciais em nosso intuito. A primeira passagem nos desvela, primeiramente, a influência isebiana sobre Paulo Freire, principalmente na temática abordada em sua tese de doutorado e que também irá acompanhá-lo em obras posteriores; também contem a primeira menção à Álvaro, já tomado como um *autêntico mestre*. A segunda passagem contem as características, mencionadas a Álvaro, de clareza e lucidez – que irão retornar como adjetivos na “Pedagogia do Oprimido”.

³⁰ Estamos, neste momento, analisando estritamente a percepção do autor quanto à origem do termo. Como expusemos no primeiro capítulo desta dissertação, o termo “consciência” já era amplamente utilizado nos discursos presidenciais, por exemplo. Isso sugere-nos, sobremaneira, que o vocábulo adquiriu *status* de centralidade anos antes do próprio Vieira Pinto ter-se dedicado ao estudo. Cabe-nos, neste ponto, explicitar a abertura para um futuro projeto de pesquisa, a saber: a palavra consciência na realidade nacional, seus limites e sua contextualização.

³¹ Vale notar que, embora explicita a influência do vocábulo sobre si, Paulo Freire não informa o momento preciso (“por volta de 1964”) em que a palavra fora criada, como nos relata no livro *Conscientização*, de 1980. Na sua *Educação como Prática da Liberdade*, porém, Freire nos diz o ano exato de criação do livro “*Consciência e Realidade Nacional*”. Isso sugere que, nos anos iniciais da produção de Freire, a obra de Vieira estava exercendo uma influência direta – que, anos mais tarde, não fora perdida, mas internalizada sem a precisão temporal. Essa hipótese também é corroborada ao lermos a tese de doutorado de Freire, de 1959, no qual afirma a influência veirista e isebiana sobre suas reflexões.

Salientamos também que, sendo os escritos de doutoramento datados de 1959, tais ocorrem antes da publicação da obra vieirista “Consciência e Realidade Nacional”. Naquele período Vieira, além de ministrar cursos, havia somente publicado “Ideologia e desenvolvimento nacional” (1956), que é justamente a temática a qual Freire faz alusão. Isso mostra-nos que o contato de Freire com Vieira, ao menos por via das obras, ocorreu mesmo antes da redação final do tratado sobre a consciência de Álvaro³². Com efeito, a publicação de “Consciência e Realidade Nacional” só viria a tona em 1960 – mas suas bases já eram discutidas e anunciadas no ano de 1959, quando Freire nos diz

O problema da consciência ingênua e da consciência crítica vem sendo debatido por um grupo de professores brasileiros. Professor Vieira Pinto, Guerreiro Ramos, Roland Corbisier, entre outros. Do primeiro, deverá sair a público brevemente minucioso estudo em que discute amplamente o tema. Já havíamos escrito este capítulo quando, em conversa com aquele mestre, fomos informados de seu estudo. Em trabalhos anteriores já vinha focando este assunto. (FREIRE, 1959, p. 55).

Outra menção ocorre na primeira obra efetivamente publicada. Na “Educação como Prática da Liberdade”, de 1967, Paulo Freire redige uma pequena nota, que aqui transcreveremos na íntegra, na qual ele fará a aproximação de seus escritos com o “Mestre brasileiro Álvaro Vieira Pinto”.

Freire, Paulo — Educação e Atualidade Brasileira — Recife, 1959. A este propósito, indispensável a leitura de estudos sérios e profundos do Mestre brasileiro Álvaro Vieira Pinto. Entre estes, sobretudo, Consciência e Realidade Nacional, ISEB, Rio de Janeiro, 1961. (FREIRE, 1967, nota 21).

Neste ponto, percebemos como Paulo admira profundamente Vieira, chamando-o de mestre e observando que, caso o leitor queira desvelar o sentido de consciência de uma forma profunda, a leitura de “Consciência e Realidade Nacional” se faz necessária.

A alusão ao filósofo isebiano também está contida na obra “Pedagogia do Oprimido”, de 1970. Nesta, Freire citará Vieira em três momentos, reutilizando a alcunha de “mestre brasileiro” para o filósofo e mencionando a lucidez dos escritos vieiristas:

³² Importante notar que a palavra consciência já exercia, em 1956, força nos escritos vieiristas. Na “Ideologia e desenvolvimento nacional” lemos: “Quando o processo do desenvolvimento nacional, em todos os seus setores, dá a indivíduos existentes no seio da massa a oportunidade de superação, ocorre a súbita tomada de consciência da sua situação e, através dela, da realidade brasileira em geral. (VIEIRA PINTO, 1956, p. 15).

Deixamos aqui o nosso agradecimento ao mestre brasileiro por nos haver permitido citá-lo antes da publicação de sua obra. Consideramos o trecho citado de grande importância para a compreensão de uma pedagogia da problematização. (FREIRE, 1987, p. 31).

O prof. Álvaro Vieira Pinto analisa, com bastante lucidez, o problema das situações-limites, cujo conceito aproveita, esvaziando-se, porém, de sua dimensão pessimista (FREIRE, 1987, p. 51).

A obra a qual Paulo faz referência na primeira citação, ao agradecer pela permissão, é “Ciência e Existência” de 1969. Interessante atentarmos à explicitação do contato físico entre os dois pensadores, ocorrida, sobretudo, no exílio do Chile³³, e como esse propiciou uma troca de ideias entre os campos do saber próprios a cada um dos autores³⁴.

Para além dessas referências explícitas, retiradas de importantes obras do pensador Paulo Freire, inúmeras outras referências implícitas se colocam – principalmente pela centralidade, dada por ambos, ao conceito de consciência; também ao atentarmos às consequências em abordar a educação como transcendência da ingenuidade para o criticismo, termos também caros aos escritos freireanos. Em ambos os autores, como último ponto a ser tocado, vemos claramente a construção de uma antropologia paralela à construção da filosofia da educação, como veremos adiante. Não raros, contudo, são os casos de comentadores que, ao estudarem Freire, concedem a Vieira somente a “paternidade”³⁵ do termo consciência (CALADO, 2001), sem analisar as implicações factuais do intrínseco contato de ideias entre os dois.

Certo dessa vinculação dialógica entre os autores³⁶ e respondendo parte da nossa questão inicial, que se propunha a analisar a existência ou não de um contato ideológico entre os dois pensadores, como o próprio Freire deixa claro em notas ou fragmentos de textos, passemos à análise do conceito de consciência para Paulo, visando – ao final – percebermos se há um distanciamento ou aproximação com as ideias de Álvaro Vieira Pinto.

³³ Em sua tese de doutoramento, Freire deixa a entender que o contato físico entre ele e Vieira ocorrera em diversos momentos, como podemos ler em FREIRE (1959, p. 55).

³⁴ Lembremos, como colocamos anteriormente, que no exílio os dois pensadores entram em contato; também é neste que Vieira começa a dissertar acerca da educação e de suas propriedades.

³⁵ Citamos, como exemplo, CALADO (2001), que diz: “Álvaro Vieira Pinto, a quem (juntamente com o prof. Guerreiro) atribuí a paternidade do conceito conscientização, tomado como uma espécie catalisador heurístico” (CALADO, 2001, p. 14).

³⁶ Dessa forma, respondemos a parte da proposta da dissertação, que se propôs a analisar se há, de alguma forma, uma conexão entre os autores.

4. A noção de consciência nos primeiros escritos freireanos

Antes de iniciarmos propriamente a exposição deste tópico, faremos uma breve consideração acerca da expressão “primeiros escritos freireanos³⁷” contida no título deste movimento textual. Entendemos pela expressão o conjunto de obras de Freire que, seguindo a argumentação de SCOCUGLIA (2005), apresentam a noção de consciência voltada a um paradigma psicopedagógico e, acrescento, fenomenológico do termo. Dentre tais obras abordamos sua tese de doutoramento (1959) e a “Educação como Prática da Liberdade” (1967). Como veremos no próximo tópico, Freire utiliza uma segunda abordagem do conceito, a partir da “Pedagogia do Oprimido”, na qual percebemos a transição da fenomenologia para uma vertente política³⁸ do conceito, ancorado na noção de poder.

4.1 A noção inicial de consciência na tese de doutoramento freireana

O conceito de consciência, tal como norteador da pedagogia freireana, aparece primeiramente em sua tese de doutoramento, datada de 1959. Nestes escritos, Freire irá expor as dificuldades pelas quais passa a sociedade brasileira, em seus diversos âmbitos (histórico, econômico, político), e toma como eixo central a questão educacional, por acreditar que “somente na medida em que nos fizermos íntimos de nossos problemas (...) poderemos apresentar soluções” (FREIRE, 1959, p. 7).

Ao tecer suas linhas sobre o povo brasileiro, o autor utiliza-se do tema da consciência, retornando à tese do desenvolvimentismo nacional daquele período, numa clara alusão à Vieira.

Enunciar essa questão, conclui o professor Vieira Pinto, é simplesmente enunciar o problema da educação das massas. (...) Medite-se, ainda, no que representa para os 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. (FREIRE, 1959, p. 19).

³⁷ SCOCUGLIA (2005) também utilizará o vocábulo “primeiro Freire” para se referir a esse conjunto de obras cuja ênfase se dá no conceito fenomenológico de consciência.

³⁸ Vale ressaltar que não estamos a afirmar que a noção política não apareça nas primeiras obras freireanas. Com efeito, a preocupação política é uma tônica que circunda os escritos do autor desde os primeiros escritos. Porém, a noção de consciência adquire novos contornos com a publicação da Pedagogia do Oprimido, sendo mais voltada à noção de conscientização política.

Na redação das notas do primeiro capítulo de sua tese (FREIRE, 1959, p 53 – 62), Paulo Freire alerta sobre o futuro trabalho de Vieira Pinto – que, sobremaneira, seria publicado no ano seguinte com o nome “Consciência e Realidade Nacional”. Interessante notarmos que, embora Freire não aprofunde no conceito de consciência na obra “Educação e Atualidade Brasileira”, vindo a fazê-lo somente na obra de 1967, ele já menciona termos como consciência ingênua e consciência crítica – provindos, como nos diz, de discussões que teve com Vieira Pinto.

Percebemos, portanto, que na tese supracitada já vislumbramos temas que serão abordados em obras posteriores, tais como o próprio conceito de consciência, mas ainda em estado embrionário. Portanto, embora já possamos antever tais, ainda não cabe-nos o constructo do conceito nesse primeiro escrito. Paralelamente, como Freire cita, ao futuro lançamento de Consciência e Realidade Nacional, veremos o alvorecer da consciência nos escritos do educador.

4.2 Aprofundando o conceito: a proposta de uma Filosofia da Educação

A obra “Educação como Prática da Liberdade”, lançada em 1967, trará um estudo aprofundado sobre o vocábulo que estamos a investigar. Francisco Weffort, ao abrir a obra com suas “Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade”, atesta a importância deste ensaio de Freire por expor as “linhas mestras” (filosóficas) da pedagogia e do método proposto pelo educador (FREIRE, 1967, p. 4).

No quarto capítulo da obra, denominado “Educação e Conscientização”, Freire inicia sua argumentação afirmando serem alarmantes os *déficits* qualitativos e quantitativos da educação nacional, tornando-se um empecilho para o desenvolvimento³⁹ real do país.

Estávamos convencidos, com Mannheim, de que “à medida em que os processos de democratização se fazem gerais, se faz também cada vez mais difícil deixar que as massas permaneçam em seu estado de ignorância”. Referindo-se a este estado de ignorância, não se cingiria Mannheim, apenas, ao analfabetismo, mas à inexperience de participação e ingerência delas, a serem substituídas pela participação crítica, uma forma de sabedoria. (FREIRE, 1967, p. 102).

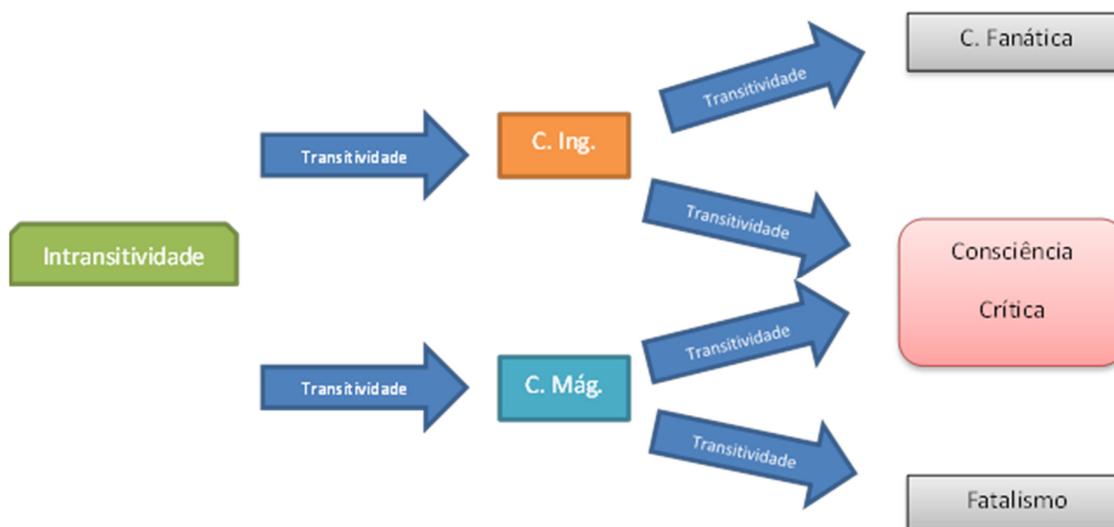
³⁹ Embora escrita anos após o golpe militar, a noção do desenvolvimentismo e a influência que este fizera nas linhas do pensador Paulo Freire podem ser notadas em passagens tais como essa. Para maiores informações acerca da relação entre Freire e o nacional desenvolvimentismo, PAIVA (2001) e VALENTE (2009).

A defesa do autor recai, então, na tomada de consciência do homem como propulsora da alteração dessa brutal realidade; a educação se torna fator crucial nesse momento, haja visto que cabe a ela proporcionar a mudança de atitude. Ademais, essa educação, como característica básica, necessita de uma vinculação a realidade do educando. Essa consciência do mundo, da realidade (vinculada ao próprio real), Freire chamará de “consciência crítica”, tomando empréstimo do vocábulo vieirista. O autor argumenta que “a consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica (...) é próprio da consciência crítica a integração com a realidade” (FREIRE, 1967, p. 105). Por outro lado, continua o autor, “A consciência ingênua se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada.” (FREIRE, 1967, p. 105).

Ademais, Freire acrescenta uma terceira categoria de consciência: a consciência mágica que, embora não acredite ser superior aos acontecimentos do mundo, tal como a consciência ingênua faz, os vê de fora e acredita num poder superior que controla esses acontecimentos – transcendendo, portanto, qualquer maneira de controle por parte do sujeito.

O objetivo do autor neste momento é erigir um sistema filosófico que contemple as suas categorias de consciência, além de explicitar o papel da educação como norteadora para o criticismo. Vejamos o esquema a seguir:

ESQUEMA DA CONSCIÊNCIA FREIREANA



O primeiro momento a ser discutido é a noção freireana de intransitividade. Com efeito, reside nesse conceito a compreensão do homem que não possui um compromisso com a sua própria existência, estreitando seus conhecimentos a poucas áreas de interesse, escapando os problemas que o circunda. Esse homem, afirma Freire, se encontra num sentido limitante de vivências – mas, como homem, é um ser aberto e histórico, passível de ser alterado.

É evidente que o conceito de “intransitividade” não corresponde a um fechamento do homem dentro dele mesmo, esmagado, se assim o fosse, por um tempo e um espaço todo-poderosos. O homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto. O que pretendemos significar com a consciência “intransitiva” é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase incompromisso do homem com a existência. (FREIRE, 1967, p. 51).

Nasce dessa noção o conceito de transitividade, que se define por um momento de mudança do homem. Essa noção está presente todas as vezes que o homem se abre a novas experiências (por isso Freire utiliza-se dos vocábulos transitividade-ingênua, transitividade-mágica, etc.). Da intransitividade poderemos ver o nascer da consciência ingênua e da consciência mágica que, como descrevemos acima, são distintas e acrílicas.

A consciência ingênua (no esquema acima “C. Ing.”), por sua vez, poderá sofrer uma transitividade que dará origem ao criticismo (consciência crítica), perfazendo seu objetivo mais elevado. Apesar de, e Freire alerta, também haver a possibilidade dessa ingenuidade se tornar consciência fanática (“C. Fanática”), ou seja, ao irracionalismo da acomodação. Esse fanatismo indica uma

preponderância de irracionalidade. A possibilidade de diálogo se suprime ou diminui intensamente e o homem fica vencido e dominado sem sabê-lo, ainda que se possa crer livre. Teme a liberdade, mesmo que fale dela. Seu gosto agora é o das fórmulas gerais, das prescrições, que ele segue como se fossem opções suas. É um conduzido. Não se conduz a si mesmo. Perde a direção do amor. Prejudica seu poder criador. É objeto e não sujeito. E para superar a massificação há de fazer, mais uma vez, uma reflexão. E dessa vez, sobre sua própria condição de “massificado”. (FREIRE, 1967, p. 62).

A consciência mágica (“C. Mág.” no esquema), desdobramento possível da intransitividade, poderá também se tornar consciência crítica, caso maximize a compreensão de mundo. Porém há a possibilidade de se desvirtuar, tornando-se uma consciência fatalista

que se caracteriza pelo cruzamento dos braços, por se considerar inapto a se fazer algo diante do poder dos fatos.

O que teríamos de fazer, uma sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica. Isto significava então colaborar com ele, o povo, para que assumisse posições cada vez mais identificadas com o clima dinâmico da fase de transição. Posições integradas com as exigências da Democratização fundamental, por isso mesmo, combatendo a inexperiência democrática. (FREIRE, 1967, p. 106).

A educação, portanto, teria como feito proporcionar ao homem a superação da forma inautêntica de percepção e leva-lo a tomar consciência de sua própria realidade, rumo a um criticismo libertador. Em outras palavras: conscientização. Para esclarecimento desta asserção antropológica, a título de conclusão deste movimento, façamos a análise do autor em outra obra. Freire irá re-abordar a temática dos seus livros anteriores na obra “Conscientização” (1980), porém o tema homônimo ao título da obra sofrerá um aprofundamento. Com efeito, Freire retoma os conceitos já abordados anteriormente, de consciência crítica e consciência ingênua, prezando por uma maior sistematicidade de suas ideias já expostas. A tônica da obra recai sobre o que seja conscientização (além de, como o próprio subtítulo indica “Uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire”, um amálgama das noções freireanas). Segundo o autor, ao caracterizar o conceito,

A conscientização é mais que uma simples tomada de consciência. Supõe, por sua vez, o superar a falsa consciência, quer dizer, o estado de consciência semi-intransitivo ou transitivo-ingênuo, e uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmitificada. (FREIRE, 1980, p. 90).

Essa visão do termo está diretamente ligada à noção antropológica e fenomenológica que Freire aborda nessa obra. Falar de conscientização implica em falar das características básicas do homem. Com efeito, Freire considera as seguintes propriedades do homem:

1. Somente o homem é homem – sua condição básica é ser um humano que possui percepção e interpretação acerca dos fatos naturais.

2. Somente ele é capaz de tornar uma distância do mundo e admirá-lo – nasce dessa admiração a condição de possibilidade de compreender e desvelar o sentido do real.
3. Os homens são capazes de agir sobre a realidade (*práxis*) – agir significa transformar a realidade, num posicionamento da “unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (FREIRE, 1980, p. 26).

Freire explica, partindo dessas três proposições básicas, que o homem é um ser plenamente capaz de compreender a realidade, mas isso não acontece de imediato. É um processo de tomada de consciência da ingenuidade ao criticismo que insere o homem no mundo da *práxis* e que, paulatinamente, esse vai se colocando num processo de conscientização, isto é, “desenvolvimento crítico da tomada de consciência”.

Essa abordagem antropológica concedida por Freire está intimamente ligada a abordagem que fizemos no capítulo reservado a Álvaro Vieira. Sem nos propormos a categorizar a anterioridade de um sobre o outro, é fato que há um **estritamente dialógico** entre os dois autores. Cabe-nos lembrar que, para além de uma noção educativa, Álvaro Vieira também recorre a uma noção antropológica para justificar suas proposições. É o mesmo movimento proposto por Paulo Freire que, diante da justificativa pedagógica, encara seus esforços perfazendo uma questão antropológica.

Defendemos também que, embora Freire se utilize de nomes distintos daqueles utilizados por Vieira Pinto ao abordar os fenômenos da consciência, isso não sugere um distanciamento do educador com o filósofo isebiano. Lembremos que o próprio Vieira Pinto adverte para os possíveis diversos nomes dados à consciência ingênua e crítica. Nestes termos, Freire está aludindo à própria noção de consciência com termos sinônimos àqueles abordados por Vieira Pinto no interior de sua “Consciência e Realidade Nacional”.

Ademais, as investigações freireanas, bem como seus conceitos, ancoram-se em influências diversas das matrizes da filosofia fenomenológica. Como vimos no capítulo reservado a Álvaro Vieira Pinto, encontramos pistas investigativas quando debruçamo-nos sobre Husserl – e, como Vieira exerce uma influência já citada nos escritos de Paulo, essas mesmas influências estão dispostas. Além do filósofo alemão, cujo trabalho no campo do estudo do fenômeno produzido por um sujeito preceptor é de extrema valia, poderemos perceber a leitura de Jaspers, para quem a existência humana está intimamente ligada à noção de historicidade e vivência situacional. A liberdade, segundo o filósofo, concede ao homem a

construção de possibilidades de projetos de vivências. Interessante ressaltarmos que o próprio Vieira Pinto foi tradutor de Karl Jaspers no interior do ISEB, reafirmando a ligação entre os pensamentos do educador e do filósofo. Outra possível fonte a ser ressaltada, ao empreendermos o estudo da noção de consciência para Freire nos primeiros escritos, é o de Emmanuel Mounier. O filósofo francês, que se destaca pela sua teoria do personalismo, defende a ideia de que a construção do ser humana está intimamente ligada à construção comunitária na qual ela se alicerça. A pessoa, segundo a teoria do personalismo, surge como uma presença voltada para o mundo e para as outras, sem limites, misturadas com elas numa perspectiva de agrupamento. Os outros indivíduos no mundo não limitam esse sujeito individual: diferentemente, fazem-na ser e crescer. Não existe senão para os outros, não se conhece senão pelos outros, não se encontra senão nos outros. A formação do sujeito passa pelo contato com o outro. Para Emmanuel Mounier, aquele que se encerra no seu eu nunca encontrará o caminho para os outros. Em sua concepção, só existimos na medida em que existimos para os outros.

Vemos, portanto, como a concepção freireana de consciência vincula-se a matrizes diversas, tal como afirmamos ocorrer em Vieira. A menção à tais são importantes, embora não turve o caráter inovador e grandioso que os autores brasileiros legaram à investigação da problemática em solo nacional.

Ressaltamos, à título conclusivo, que Freire traça nessa obra abordada sua Filosofia da Educação, transcendendo uma mera pedagogia. O estudo profundo de uma educação que alie a fenomenologia e a antropologia em seu âmago é prova cabal que o educador possui, de forma explícita, uma profunda Filosofia – que é o fundamento de todo seu pensamento educacional.

A noção de conscientização, cujos contornos o autor já vem traçando desde suas primeiras investigações, vai sendo delimitado pouco a pouco – ganhando uma maior consistência em sua obra de 1970, denominada “Pedagogia do Oprimido”. Passemos a análise dos principais pontos da obra, adjacentes à nosso objetivo de expor o conceito de consciência para Freire.

5. A noção de consciência na “Pedagogia do Oprimido”: política e ação

Uma das obras mais investigadas de Paulo Freire é justamente sua Pedagogia do Oprimido. Nela o autor busca compreender a educação tomando como base as noções de opressão que a realidade contém, fazendo um amálgama das discussões levantadas até então e buscando respostas para as problemáticas suscitadas. Nesta obra reaparecem conceitos abordados pelo educador, embora o mesmo – como veremos – admite a mudança epistêmica de alguns deles: dando o que os comentadores denominam de “giro epistemológico” (HARTMANN, 2002; ORDÓÑEZ, 1981). Mas como isso acontece?

O conceito de consciência, dentro do escopo das obras de Freire, ganha um aspecto prioritariamente político ao ser abordada na sua Pedagogia do Oprimido. Defendemos, entretanto, que a matriz do educador sempre foi calcada em bases políticas – embora, nos primeiros escritos, haja uma predominância do aspecto fenomenológico do conceito de consciência. Para compormos o quadro em questão vamos recorrer à entrevista concedida por Paulo à equipe da Revista Cuadernos de Educación do Departamento de Pedagogia da Universidade Católica do Chile, em 1972. Nesta entrevista o autor relata as mudanças epistemológicas que seu pensamento sofrera no decorrer dos anos, passando de uma matriz fenomênica idealista para uma matriz política social.

Paulo inicia, em sua entrevista, afirmando uma crítica comum a suas obras, citando que o “mito atual de Paulo Freire (...) serve para muitas coisas e para muita gente” (TORRES NOVOA, 1979, p. 41). Nestes termos, por exemplo, o educador diz que muitos termos abordados até então eram tidos como confusos, visto que não se situavam num contexto específico e explícito da luta de classes. Ademais, suas obras foram lidas ahistoricamente, desvinculadas da realidade. Respondendo a essa crítica feita, o educador nos diz que em seus primeiros trabalhos há, indiscutivelmente, ausência do “caráter político de educação” e da “luta de classes”, apresentando uma possível visão ingênua da realidade – embora possua a pedra de torque para o criticismo.

Freire nos diz que sua teoria da consciência foi vista, portanto, como idealista: as vezes como uma consciência em si criadora de uma realidade (postura idealista clássica); por outras vezes, como a realidade determinando estritamente a consciência (postura mecanicista). Ao revisar suas teorias, o autor compreende que

(...) se necessita de uma teoria dialética do conhecimento que vá além. (...) Nessa epistemologia, extraída de sua postura frente ao conhecimento, a teoria fala da prática e a prática é enriquecida pela teoria: ambas estão simultaneamente presentes, dialeticamente relacionadas; não existe a prática sem sua formulação teórica nem a teoria sem sua concreção prática (HARTMANN, 2002, p. 32)

Portanto, uma epistemologia dialética supera a posição psicológica que reduz o conhecimento a simplesmente uma “tomada de consciência” e que esquece que o conhecimento tem relação diretamente com o social. Para o autor, portanto, a partir de sua Pedagogia do Oprimido, a educação deverá superar essas características que lhe foram creditadas e ter uma relação intrínseca com a política e com a ação, teorizando a própria prática, transcendendo qualquer aspecto acumulativo de conteúdos e prezando um saber dinâmico, em movimento. Pois, a saber, toda escolha no âmbito do real possui uma relação política envolvida.

Em outras palavras, toda ação científico-social está a serviço de uma ação política ou ideológica, esteja-se consciente desse condicionamento ou não. Aqueles que afirmam que não têm esse condicionamento e acreditam que são neutrais, também estão a serviço de uma política ou ideologia quando assumem uma neutralidade que não existe e disso já falaram Chomsky e outros cientistas (HARTMANN, 2002, p. 36).

Por este motivo, na presente obra, Freire irá abordar aspectos referentes à concepções marxistas, como a luta de classes, a ideologia, o poder. Elegendo o filósofo alemão como um “autor realista”, nas palavras de Paulo, combaterá não a subjetividade, mas o subjetivismo que desintegra a transformação do sujeito inserido numa noção histórica. Por este motivo a própria consciência terá de ser “consciência de”, ou seja, intencionalidade tal como os existencialistas colocam. Não caberá mais noções metafísicas desvinculadas da realidade e é neste sentido que Freire compreende as críticas sofridas do seu conceito de consciência.

Esse movimento também é encontrado em Vieira Pinto que, por formação, pertencia a uma matriz idealista platônica. Quando abordamos o pensamento vieirista fica claro que uma guinada também vai ocorrendo no decorrer das obras – mesmo que o autor não deixe explícito suas matrizes ideológicas. Parte de uma concepção idealista para uma visão existencial (principalmente em “Consciência e Realidade Nacional” – para, ao fim, ter uma noção marxista de filosofia (“Sete Lições sobre Educação de Adultos” e “Por quê os ricos não fazem greve”).

5.1 Aspectos gerais da Pedagogia do Oprimido

Passemos a análise dos principais pontos da Pedagogia do Oprimido, obra publicada em 1970. Para que possamos atingir nosso objetivo, iremos focar nos aspectos relativos a nossa noção abordada de consciência, bem como conceitos adjacentes a compreensão do percurso.

O ponto nevrálgico da obra reside justamente no conceito que dará título a essa. Segundo Freire, o conceito de oprimido sugere uma categoria política numa prática educativa que prioriza necessidades e interesses de pertencimento a uma classe; tentando, por meio dela, construir sua pedagogia num processo de resistência à opressão – nessa conjuntura, decorrem as dificuldades inerentes para o processo de libertação.

Essa libertação, tal como o autor anuncia, será a tônica que circunda o objetivo da obra. O oprimido terá de dispor de métodos necessários para, em primeira instância, tomar consciência de sua situação no mundo para, depois, transcender e encontrar o caminho da libertação. Notemos que Freire, visando fugir de categorias metafísicas, opta por vocábulos que trazem em si a marca de uma ação – e não somente reflexão. Esse dualismo acompanha toda a obra, pois segundo o autor tais são esferas inseparáveis (*práxis* e pensamento). Por tal motivo há a adoção do conceito de libertação no lugar de liberdade.

Torna-se relevante perceber a mudança no discurso, de «liberdade» para «libertação», não é só semântica mas, sim, política. Enquanto a «liberdade» (em Educação como Prática da Liberdade) era «individual, mental, personal», a «libertação» (em Ação cultural para a liberdade e outros escritos) significa sair vencedor nos conflitos sociais de classe. (SCOCUGLIA, 2005, p. 26).

Neste sentido, a liberdade traz em si marcas de individualismo, além de um processo que ocorreria somente na esfera do pensamento. A libertação, por sua vez, integra o todo social com a camada de pensamento necessária para um processo amplo de saída da condição atual – tal, como o autor coloca, chave para compreender a saída do oprimido de sua condição atual.

Assim como temos a noção conceitual de liberdade transmutando-se para a noção política de libertação, a questão da consciência (como vimos ser abordada em outras obras)

também sofre alteração semântica – e epistêmica, sobretudo. Dá espaço para a noção de conscientização, como veremos adiante.

Uma pedagogia que busque a libertação do oprimido terá que, sobretudo,

ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará (FREIRE, 1987, p. 17).

Ao tratar, portanto, a relação entre educador e educando, a pedagogia deverá se pautar pela colocação com o oprimido – e não para o oprimido, o que significaria sobre ele. Esse movimento metodológico e epistêmico garante, sobretudo, a consciência crítica e a participação político-organizativa das classes oprimidas. “A pedagogia do oprimido é, pois, liberadora de ambos, do oprimido e do opressor: a verdade do opressor reside na consciência do oprimido” (FREIRE, 1987, p. 5).

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da sua libertação. Somente na medida em que se descubram hospedeiros do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. (FREIRE, 1987, p. 17).

Reside nessa noção de opressor e oprimido a concepção hegeliana da dialética entre senhor e escravo, principalmente no que diz respeito a transformação da realidade a partir da consciência servil.

Um adendo se faz necessário. A dialética do senhor e do escravo é uma das célebres passagens de Hegel em sua obra “Fenomenologia do Espírito”, publicada em 1807. O objetivo dessa imagem é retratar-nos a relação com o outro na constituição do próprio sujeito. Segundo Hegel, o senhor submete o escravo ao seu poderio mas, ao mesmo tempo (dialeticamente), depende que o escravo se reconheça como escravo e reconheça o próprio senhor. A partir do trabalho, porém, o escravo é capaz de superar sua noção de consciência submetida e afirmar-se. Nesse movimento, o senhor depende do trabalho do escravo e do próprio reconhecimento deste como tal.

Freire utiliza-se desta passagem para a compreensão que o opressor depende do oprimido para se tornar-se ontologicamente reconhecido – mas que, a partir da transcendência pedagógica e da conscientização do oprimido, essa relação é capaz de desfazer-se.

O que caracteriza os oprimidos, como “consciência servil” em relação à consciência do senhor, é fazer-se quase “coisa” e transformar-se, como salienta Hegel, em “consciência para o outro”. A solidariedade verdadeira com eles está em com eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este “ser para outro”. (FREIRE, 1987, p. 20).

Freire empenha-se, na Pedagogia do Oprimido, em alicerçar as bases que permitem transformar a realidade para uma mudança ampla social. Para tanto, o termo consciência abordado em outras obras cede espaço para a conscientização das classes, sendo que os oprimidos tomariam a consciência de si com o advento dessa conscientização. Nesse caso, transcendendo uma noção de conscientização estritamente pedagógica, o educador está a defender uma conscientização política – que consiga fazer a união entre educação e *politização*.

A consciência de classe demanda uma prática de classe que, por sua vez, gera um conhecimento a serviço dos interesses de classe. Enquanto a classe dominante, como tal, constitui e fortalece a “consciência de si” no exercício do poder, com o qual se sobrepõe à classe dominada e lhe impõe suas posições, esta só pode alcançar a consciência de si através da práxis revolucionária. Por meio desta, a classe dominada se torna “classe para si” e, atuando de acordo com seu ser, não apenas começa a conhecer, de forma diferente, o que antes conhecia, mas também a conhecer o que antes não conhecia. Neste sentido, implica sempre em um conhecimento de classe. Conhecimento, porém, que não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade. (SCUCOGLIA, 2005, p. 30).

5.2 A concepção bancária de educação na Pedagogia do Oprimido

A luta travada por Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido, em defender uma conscientização política, passará pela rejeição de um pressuposto aludido em seu livro: a concepção bancária de educação. Essa concepção é própria de muitas pedagogias escolares que, acreditando estar a ensinar a melhor maneira de pensamento aos alunos, na verdade destaca-se pela alienação e subordinação destes a um pressuposto vazio de conhecimento. Passemos a visão do educador sobre o tema.

Segundo o autor, ao analisarmos as relações envolvidas entre o educando e o educador em uma escola, estamos diante uma relação que se dá pelo ato de narrar. Essa narrativa pode gerar uma situação na qual o educador baseia-se simplesmente em conduzir os educandos à memorização, comparando-os a vasilhas: preenche-se um âmbito que antes encontrava-se vazio de conhecimentos. Quanto mais os educadores são capazes de encher, melhor o ato educativo. Paralelamente, quanto mais enchementos os educandos permitem, melhor o “aluno”.

Essa concepção de depósito, denominado pelo autor de “depósito bancário”, não permite que a educação alcance o *status* de libertadora, na medida em que concebe o educando como contendo um “não-saber” e o educador como a chave do conhecimento - não permitindo, pois, uma conscientização.

É interessante notarmos que a crítica feita por Freire ao educando como um ser que não sabe também é encontrada, em igual maneira, em Álvaro Vieira Pinto. Com efeito, o filósofo, em sua Sete Lições sobre Educação de Adultos, levanta a temática como uma visão ingênua da realidade, pois concebe o educando como um ser ahistórico, sem conhecimentos.

A resposta de Freire para esse tipo de educação está na educação libertadora ou problematizadora:

Ao contrário da bancária, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência à comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos mas também quando se volta a si mesma, no que Jaspers chama de *cisão*. (FREIRE, 1987, p. 39).

A educação problematizadora, portanto, serviria à libertação pois integra em si a noção gnosiológica de conscientização, ao passo que a educação bancária seria uma faceta da dominação dos opressores.

Essa mesma educação, ao colocar o ser humano diante questões para que este tome ciência de si, não estará tratando de uma consciência abstrata – mas sim de um sujeito que estará diante do mundo concreto, das relações entre o homem e o mundo. “Não há uma consciência antes e um mundo depois” (FREIRE, 1987, p. 40).

Cabe-nos lembrar que a noção de intencionalidade, aludida por Freire como proveniente do existencialismo de Jaspers, também foi abordada em larga escala por Álvaro Vieira na sua *Consciência e Realidade Nacional*. Com efeito, a consciência ser consciência de algo é um aspecto fundante da arquitetura vieirista. Lembremos também que Vieira Pinto foi um tradutor das obras de Jaspers no Brasil, o que caracteriza novamente o diálogo entre o filósofo isebiano e o educador Paulo.

5.3 A dialogicidade como geradora da libertação

Um importante tópico a ser abordado na Pedagogia do Oprimido refere-se a questão do diálogo. Freire, ao abordar o tema, acaba adentrando na filosofia da linguagem – buscando, para tanto, os elementos constitutivos do diálogo no fenômeno educativo.

A palavra, segundo o autor, seria constituída de duas dimensões: ação e reflexão. Essas dimensões se encontram de tal forma envolvidas que o “sacrifício” de uma acarretaria o anulamento da outra. Desta forma, a palavra é *práxis*, transforma o mundo através da reflexão. Uma palavra inautêntica, portanto, não seria capaz de transformar pois não representa o agrupamento dessas dimensões.

O diálogo, portanto, constituído pela palavra que, ademais, carrega em si ação e reflexão, é um direito de todos os homens. O diálogo, nas palavras do autor, “é uma exigência existencial” (FREIRE, 1987, p. 45). Surge do encontro entre os membros de uma dada sociedade e possui, por si, uma função cônica de significação do mundo onde se está estabelecido.

Para satisfazer essas prerrogativas de conscientização, Freire enfatiza a relação solidária entre os membros, perfazendo uma consciência de classe que direciona-se para o mesmo intuito libertador. Sem desfazer-se da realidade, pois a mesma é fator primordial na compreensão do mundo, os agentes deverão se reconhecer como propriamente e potencialmente modificadores da realidade. “Reconhecem-se, agora, como seres transformadores da realidade, para eles algo antes misterioso, e transformadores por meio de seu trabalho criador” (FREIRE, 1987, p. 101) – assumindo a significação da realidade que antes não tinham (desde nomes às coisas). Essa importância dada a linguagem é norteadora de

toda a pedagogia freireana, já que o autor apoia-se na construção linguística dos membros sociais como propulsor de sua conscientização. Basta-nos citar o próprio método empreendido, o qual veremos adiante, que alicerça-se em palavras que fazem parte da vivência do interlocutor para a compreensão e significação da realidade.

Para que os oprimidos se unam entre si, é preciso que cortem o cordão umbilical, de caráter mágico e mítico, através do qual se encontram ligados ao mundo da opressão. A união entre eles não pode ter a mesma natureza das suas relações com esse mundo. Essa é a razão por que, realmente indispensável ao processo revolucionário, a união dos oprimidos exige deste processo que ele seja, desde o seu começo, o que deve ser: ação cultural. (FREIRE, 1987, p. 102).

Freire salienta que o caminho a ser traçado para a libertação relaciona-se com uma pedagogia humanizadora, estabelecendo uma relação entre as lideranças revolucionárias e os oprimidos que, até então, são tratados como coisas. É neste viés que surge a noção de poder, alicerce de sua concepção, pois é ele que será a condição de possibilidade para transcender os grilhões dos oprimidos. “Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos (oprimido e opressor)” (FREIRE, 1987, p. 17). E como o educador percebe a possibilidade de transcendência da situação atual?

Um método pedagógico efetivo há de ser erigido, mas esse mesmo método não deverá ser instrumento manipulativo do educador, mas sim estabelecer com o educando uma relação dialógica. O educador cita então Álvaro Vieira Pinto⁴⁰ para explicar como método e consciência estão interligados. Lemos:

O método é, na verdade (diz o professor Vieira Pinto), a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade. O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é, em sua essência, um ‘caminho para’ algo que não é ela. (...) A consciência é, pois, método, entendido este em seu sentido de máxima generalidade. (FREIRE, 1987, p. 31).

A metodologia proposta por Freire deverá ser libertadora, pois está intimamente ligada à consciência. Dará ao educando a possibilidade de tomar consciência de si e do mundo, sendo

⁴⁰ Interessante notarmos que Paulo cita Álvaro antes do lançamento da obra do filósofo isebiano (a saber, a obra *Ciência e Existência*). Este fato reforça a defesa de que os dois autores mantiveram contato por um longo período.

dialógico e histórico. É neste sentido que Freire concebe seu método pedagógico, a fim de estabelecer as bases de alfabetização capazes de gerar uma maior conscientização. Por tal motivo, as conhecidas etapas⁴¹ de investigação, tematização e problematização tem um escopo na realidade, permitindo que o educando compreenda seu papel socio-político na realidade.

5.4 Notas finais acerca da obra

Percebemos, com a leitura da obra *Pedagogia do Oprimido*, que Freire utiliza das categorias da consciência já abordadas anteriormente (consciência ingênua e crítica), sem, contudo, oferecer-nos um detalhamento explicativo destas como antes acontecera. Fato é que o autor, que nas obras anteriores já expusera detalhadamente o significado destas categorias, não mais se mostra empenhado a uma discussão conceitual do termo, mas sim na sua aplicação. Assinalamos também a diminuição do uso destes termos no interior desta obra (a consciência ingênua, para citarmos um exemplo, é aludida somente duas vezes no decorrer deste escrito). Vemos, paralelamente, a adesão ao conceito de conscientização – que perpassa a obra – como condição de possibilidade do oprimido transcender seu status. Álvaro Vieira aparece explicitamente em dois momentos nas notas freireanas – com efeito, o educador faz uso de *Consciência e Realidade Nacional* e *Ciência e Existência* para elaborar parte de sua argumentação.

Destacamos, portanto, a importância dada por Paulo ao vocábulo conscientização. Nas palavras de PIMENTEL (2009), esse conceito torna-se central na atividade libertadora da educação, na medida em que – caso almeje a transformação da realidade – o agente educacional terá de lidar com a mutabilidade crítica do sujeito cognoscente.

⁴¹ Faço alusão as etapas do método Paulo Freire. Embora não seja nosso objetivo na presente dissertação a abordagem sistemática deste, devido o nosso objeto de pesquisa, declaramos as três etapas: 1) Etapa de investigação: busca conjunta entre professor e aluno das palavras e temas mais significativos da vida do aluno, dentro de seu universo vocabular e da comunidade onde ele vive. 2) Etapa de tematização: momento da tomada de consciência do mundo, através da análise dos significados sociais dos temas e palavras. 3) Etapa de problematização: etapa em que o professor desafia e inspira o aluno a superar a visão mágica e acrítica do mundo, para uma postura conscientizada.

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade, a “pronunciar o mundo” e a perceber sua própria capacidade para transformá-lo. Ninguém luta contra as forças que não compreende, e a realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo, antes de tudo, provocando uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. (PIMENTEL, 2009, p. 55)

Compreendemos, com o que foi dito neste movimento textual, que embora Freire utilize-se das categorias de consciência expostas nas obras anteriores, há uma mudança significativa na visão do autor. Este, com efeito, efetua uma guinada epistemológica (comparada, salvo questões ontológicas, à revolução copernicana que Kant alega fazer em sua Crítica da Razão Pura) de tratamento da noção de consciência – para além de uma visão estritamente fenomenológica, traz em si uma visão de política, o que faz com que a abordagem se pautar na conscientização.

Como podemos perceber, Freire admite um distanciamento da visão fenomenológica da noção de consciência contida nos primeiros escritos. Esse distanciamento, contudo, não subverte as noções antes apreendidas – mas sim acrescenta a polaridade política a qual está empenhado em estabelecer. Como defendemos no início deste movimento, isso não quer dizer que o próprio Paulo não possuísse anteriormente uma visão calcada no fenômeno político – mas sim, a partir das críticas que suas obras anteriores sofreram, há uma ênfase nos termos relacionados a tal campo do saber.

Passemos as considerações finais deste capítulo.

6. Considerações finais do capítulo

No decorrer do nosso terceiro capítulo expusemos a concepção educacional de Paulo Freire, pautando-nos pelo conceito chave de consciência. Vimos, primeiramente, a trajetória histórica do intelectual e educador, visando expor o solo no qual os escritos irão se desenvolver. No segundo momento do capítulo abordamos o vocábulo consciência e pudemos perceber que tal possui sua origem a partir da leitura declarada dos intelectuais do Iseb, fato aludido por Freire em diversos momentos de suas obras. A partir da análise das primeiras

obras do educador, no terceiro momento, destacamos a centralidade que ele dá a consciência como um termo fenomenológico, explicitando sua Filosofia da Educação e fundamentando sua pedagogia neste âmbito. No quarto e último momento, ao analisarmos a obra *Pedagogia do Oprimido*, oferecemos ao leitor a transição que o conceito sofre, passando a abordá-lo a partir de uma ótica fundamentada na política, dando os contornos necessários no que denominamos giro epistemológico - de um idealismo para uma concepção de *práxis* política.

Que possamos, após todo esse percurso investigativo, trazeremos as conclusões de nossa dissertação.

CONCLUSÃO

Nossa proposta neste trabalho consistiu em analisar o diálogo entre os pensadores Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire no tocante a noção de consciência, tal como fundante das noções educacionais de cada um dos autores.

No primeiro capítulo fizemos a análise histórica do desenvolvimentismo, iniciando-nos no debate proposto pela CEPAL acerca das categorias que permitiriam a aplicação efetiva deste conceito. No segundo momento do capítulo trouxemos as contribuições analíticas de Celso Furtado para o desenvolvimentismo brasileiro – representando, tal como fora anunciado, a consciência cepalina em relação a aplicação de bases econômicas nacionais. No terceiro momento do primeiro capítulo discutimos o governo de Juscelino Kubitschek que, embora distante das proposições básicas cepalinas, fora reconhecido como uma proposta desenvolvimentista em solo nacional. Adiante vimos a criação do Iseb como um instituto capaz de pensar os problemas nacionais – e, exatamente deste solo vimos o nascimento do intelectual Álvaro Vieira Pinto como diretor do departamento de Filosofia. Como último momento percebemos os desdobramentos da ideologia desenvolvimentista em âmbito nacional, bem como a inserção de Paulo Freire no interior deste momento. Podemos perceber, no que foi dito neste primeiro capítulo, que compreender as raízes históricas nas quais os pensadores se inserem é de crucial importância para entender a matriz histórica de criação conceitual dos mesmos.

No segundo capítulo fizemos uma incursão no pensamento de Álvaro Vieira Pinto. A começar pelas suas raízes históricas, ou seja, sua saga isebiana, passamos pelos conceitos de consciência e realidade nacional – nome, inclusive, homônimo da sua grande obra. Percebemos como sua proposta estava diante de um projeto nacional amplo de alteração do quadro e da estrutura social brasileira – na qual a educação efetivamente desempenha função de importância ímpar. A partir da exposição dos conceitos de consciência ingênua e crítica, ponto nevrálgico do sistema vieirista, percebemos como ele constrói sua noção educacional. Essa noção, pautada pelos binômios supracitados, possui extrema relação com uma antropologia e uma fenomenologia que vai sendo construídas no decorrer de suas obras. Assistimos o nascimento de uma pedagogia pautada pelo criticismo das massas e, doravante, vimos o erigir de um arcabouço conceitual sólido de educação de adultos – que, em última

instância, permitiria a transcendência do *status* de subdesenvolvimento que o país se encontrava.

No terceiro capítulo discutimos a noção de consciência no interior de obras freireanas. Em um primeiro momento fizemos a contextualização histórica do autor, visando levantar os principais fatos que marcaram sua trajetória. Depois investigamos a origem do conceito de consciência – cuja centralidade no arcabouço de Paulo Freire é aludido por muitos – como provindo de raízes isebianas. As declarações do próprio autor corroboraram nossa tese de contato intelectual com as matrizes do Instituto. No momento seguinte investigamos o conceito supracitado nas primeiras obras do educador brasileiro – que, em última instância, aproxima-se sobremaneira das noções discutidas por Vieira em sua “Consciência e Realidade Nacional”. Aparecem, portanto, diversas alusões às já citadas consciência ingênua e crítica, sofrida alguns acréscimo do autor tal como a noção de transitividade e consciência mágica. Esses acréscimos, contudo, não distanciam do próprio conceito do filósofo isebiano – que deu, em seus escritos, vários nomes para os fenômenos de consciência. A partir do denominado giro epistemológico, pudemos adentrar na análise da obra “Pedagogia do Oprimido”, texto chave de Freire, no qual a noção de consciência é transmutada para a noção de conscientização – mas sem deixar para trás os lastros fenomenológicos antes aludidos como fundantes do sistema filosófico do autor. Embora não se possa excluir a análise das outras obras freireanas, vemos uma alteração de abordagem surgir nessa obra específica, que pauta-se pela noção de conscientização e não mais o termo consciência, visando uma maior integração entre pensamento, política e ação – devido às críticas colocadas pelos comentadores no tocante à idealização do educador.

Para terminar, sublinhamos que nossa dissertação atingiu seu propósito na medida em que corroborou a investigação acerca do contato intelectual entre os dois pensadores. Mais do que um termo homônimo, percebemos como a noção de consciência aparece nos escritos vieiristas e freireanos como sinônimos – e, ao ser fundante da pedagogia dos dois autores, como eles se tocam em sentido filosófico. A construção do sistema categorial filosófico de Álvaro e Freire, bem como seu desdobramento, são similares à ponto de alegarmos um mesmo propósito entre os dois pensadores: a libertação conscientizadora crítica por meio da educação. Isso não quer dizer que não haja diferenças, como vimos em Vieira ao construir um projeto nacional-desenvolvimentista – mas que, analisados de perto, são apenas pontos distintos dentre proposições semelhantes no objetivo.

Estamos, pois, cientes que colaboramos para re-colocarmos em debate as ideias dos dois pensadores. Ademais, também nos mostramos cômnicos da existência de uma profunda Filosofia da Educação que fundamenta as proposições dos autores. Neste sentido, ao concluirmos que Vieira é uma matriz importante no estudo de Freire, afirmamos a necessidade do estudo pormenorizado das construções do “mestre isebiano” (palavras do educador Freire) que, diante das mazelas históricas, foi relegado ao esquecimento, como alertam os estudiosos.

Referências bibliográficas

- AGUILAR FILHO, Hélio Afonso de. **A Crítica novo institucionalista ao pensamento da Cepal: a dimensão institucional e o papel da ideologia no desenvolvimento econômico.** Revista Economia e Sociedade, Campinas, v. 19, n. 2 (39), p. 211-232, ago. 2010.
- ANDERSON, Benedict. **Nação e Consciência Nacional.** São Paulo: Editora Ática. 1989.
- ARISTÓTELES. **Metafísica.** Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1969.
- BAZZANELLA, Sandro Luiz. **A consciência ingênua como pressuposto e perfil da educação regional.** Revista Iluminária. Nº 13. Ano: 2012
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (editor). **O que é método Paulo Freire.** São Paulo, Brasiliense, 1981.
- CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade/Alder Júlio Ferreira Calado.** Caruaru: FAFICA 2001.
- CANAVIEIRA, Manuel (Org.). **Alfabetização: caminho para a liberdade.** Lisboa: Edições BASE, 1977.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento, Brasil: JK a JQ.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- COLISTETE, Renato Perim. **O desenvolvimentismo cepalino: problemas teóricos e influências no Brasil.** Estud. av. [online]. vol.15, n.41, 2001.
- CORTES, Norma. **Esperança e democracia: as ideias de Álvaro Vieira Pinto.** Belo horizonte: Editora UFMG, 2003.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **O que é a filosofia?.** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. Coleção TRANS. Editora 34, 1992.
- DIAS, Silvano Severino. **Fundamentos da Teoria educacional em Vieira Pinto.** Revista Histedbr Online, número 15. Setembro de 2004.
- ENCINA y Pérez de Onraita, Ricardo de la. **Poder y Comunidad. Una sociología del nacionalismo.** Pamplona: Pamiela, 2004.
- FÁVERO, Osmar. **Paulo Freire: primeiros tempos.** Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/favero_paulo_freire_primeiros_tempos.pdf . Acesso em: 27 mar. 2012.
- FONSECA, Pedro Cezar Dutra. **Gênese e precursores do desenvolvimentismo no Brasil.** Revista Pesquisa & Debate do Programa de Estudos Pós-Graduados em Economia Política.

Departamento de Economia da PUCSP, SP, Volume 15, n. 2 (26), pp. 225-256, 2004.

FREIRE, PAULO. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire** / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – 3ª edição. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 3.ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. [tese de doutorado]. Recife, 1959.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Disponível em: http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_do_oprimido.pdf. 17ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 32ª Edição. São Paulo: Ed.: Companhia Editora Nacional. 2005

GADAMER, H. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 9. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2013.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2/ edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho co-editor, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. – 2ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARTMANN, Hélio Roque. **Movimentos do pensamento educacional de Paulo Freire**. RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.2, n.5, p.27 - 47 ,mai/ago. 2002

IALE, Renan. **Estudo de problemas brasileiros: introdução doutrinária**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Ed. Rio. 1989

IANNI, Otávio. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil**. RJ: Civilização Brasileira, 1986.

JAGUARIBE, Hélio. **Brasil, mundo e homem na atualidade: estudos diversos**. Brasília : Fundação Alexandre de Gusmão, 2008.

JORGE, J. Simões. **A ideologia de Paulo Freire**. São Paulo, Loyola, 1979

KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Edição bilingue. Petropolis: Vozes, 1974.

LIMA, Raymundo de. **O que é ser crítico**. Revista Espaço Acadêmico, 2008, nº 84. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/084/84lima.pdf>.

LOURDES SILVA, Maria. **A intencionalidade da consciência em Husserl**. Revista Argumentos, Ano 1, N°.1 - 2009.

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

MAFRA, Jason Ferreira. **A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire**. 2007. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30052007-110510/>>.

MARTINI, Renato Ramos. **Os intelectuais do iseb, cultura e educação nos anos cinquenta e sessenta**. Revista aurora ano iii número 5 - dezembro de 2009.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MENEZES, Vicente Porto de. . **A educação do homem comum: artigos publicados em vários jornais em 1954**. Belo Horizonte: Sao Vicente, [1954?].

Nacionalismo. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2013. [Consult. 2013-12-31]. http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_nacionalismo.htm

NUNES PINTO, Luiza Helena. **Discursos Selecionados do Presidente Juscelino Kubitschek**. 1.ed. Brasília : FUNAG, 2009.

OLIVEIRA LIMA, Maria José. **As empresas familiares da cidade de Franca: um estudo sob a visão do serviço social**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **Diálogos intermitentes: relações entre Brasil e América Latina**. Sociologias [online]. n.14, 2005.

ORDÓÑEZ, J. **Paulo Freire's concept of freedom: a philosophical analysis**. Chicago: Loyola University, Dissertation, december, 1981.

PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

PEDRAO, Fernando. **Celso Furtado, o retorno à polêmica fundamental**. Rev. Econ. Polit., vol.31, n.2 2011.

PEIXOTO FILHO, José Pereira. **A travessia do popular na contradança da educação**. Goiânia: ed. da UCG, 2004.

PEREIRA, José Maria Dias. **Uma breve história do desenvolvimentismo no Brasil**. Cadernos do Desenvolvimento. Rio de Janeiro, v. 6, n.9, p. 121-141, jul./dez. 2011.

PIMENTEL, Maria Aparecida Macedo. **A Pedagogia do oprimido: uma proposta pedagógica atual? Ou utopia do passado?**. Scientia FAER, Olímpia - SP, Ano 1, Volume 1, 2º Semestre. 2009

PLATÃO. **Teeteto**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará. 1973.

RIBEIRO, Ruth. **Paulo Freire e Norbert Elias: possíveis aproximações na construção da consciência dos indivíduos**. XIV SIPC. UEL, 2012.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria: **Nacionalismo: conceito**. Disponível online em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_nacionalismo.htm.

SANTOS, Jordana Souza. **Gramsci e o papel dos intelectuais nos movimentos sociais**. In: Revista Espaço Acadêmico. N. 102, p. 147-153, nov. 2009.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Origens e perspectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 25-37, jul./dez. 1999.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Paulo Freire e a «conscientização» na transição pós-moderna**. Educação, Sociedade & Culturas, nº 23, 2005, 21-42

SEMERARO, G. **Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade**. In: Caderno Cedes – Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set/dez. 2006.

TORRES NOVOA. (org.). **Diálogo com Paulo Freire**. Trad. Mônica M.Oliva. São Paulo: Loyola, 1979.

TORRES, Carlos Alberto. **Leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1981.

VALE, Antônio Marques do. **O ISEB, os intelectuais e a diferença: um diálogo teimoso na educação**. São Paulo, UNESP, 2006.

VALENTE, Luiz Fernando. **Paulo Freire: desenvolvimento como prática da liberdade**. In: Alceu - v. 9 - n.18 - p. 186 a 197 - jan./jun. 2009

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **La filosofía de la praxis como nueva práctica de la filosofía**. Cuadernos Políticos, número 12, editorial Era, México, D.F., abril-junio, 1977, pp.64-68.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1960.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ideologia e desenvolvimento nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1956.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1984