

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA

Estado e Educação: estruturas e instituições no pensamento político-pedagógico
de Anísio Teixeira e Paulo Freire

Rafael Valladão Rocha

Niterói
2021

Rafael Valladão Rocha

Estado e Educação: estruturas e instituições no pensamento político-pedagógico de Anísio
Teixeira e Paulo Freire

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do título
de graduado e licenciado em Ciências Sociais
pela Universidade Federal Fluminense.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Sávio Gomes Teixeira

Niterói

2021

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

R672e Rocha, Rafael Valladão
Estado e educação : Estruturas e instituições no pensamento político-pedagógico de Anísio Teixeira e Paulo Freire / Rafael Valladão Rocha ; Carlos Sávio Gomes Teixeira, orientador. Niterói, 2021.
70 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais (Bacharelado/Licenciatura))-Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Niterói, 2021.

1. Educação Pública. 2. Anísio Teixeira. 3. Paulo Freire. 4. Política educacional. 5. Produção intelectual. I. Teixeira, Carlos Sávio Gomes, orientador. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. III. Título.

CDD -

*Para meus pais, Rildo e Marcilene,
que me ensinaram a ser alguém.*

AGRADECIMENTOS

Acima de todos, agradeço a Deus Pai pelo sopro da vida, ao Senhor Jesus Cristo pela graça da salvação, ao Espírito Santo pelas consolações eternas.

Agradeço a meu orientador Carlos Sávio Gomes Teixeira, uma inteligência vibrante em meio ao silêncio dos que nada têm a dizer.

Agradeço, por fim, à Maria Helena Xavier, bibliotecária a quem devo o acesso a livros sem os quais seria impossível desenvolver minha pesquisa.

*Para construir-se, o Brasil tem de entender-se.
As ideias, por si sós, não mudam o mundo.
Sem ideias, porém, não podemos mudá-lo. As
que mais importam são aquelas que ligam o
entendimento do existente à imaginação do
possível — do possível adjacente, aquele que
podemos alcançar a partir da situação em que
nos encontramos, com os meios que já temos
ou que podemos providenciar.*

Roberto Mangabeira Unger

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar, em termos comparativos, as ideias de Estado e Educação, centrais no pensamento político-pedagógico de dois dos maiores expoentes da Educação no Brasil: Anísio Teixeira e Paulo Freire. À análise do conteúdo teórico segue-se a mensuração crítica do alcance e da pertinência da obra institucional legada pelos dois pensadores. Apesar de semelhanças pontuais, o pensamento e a prática de Anísio Teixeira e Paulo Freire diferem quanto à concepção das relações entre estruturas sociais e instituições políticas. Pretende-se identificar, comparar e interpretar os componentes explicativos e propositivos dos autores, e, finalmente, argumenta-se em favor de reorientação teórica para a administração educacional e para a pesquisa da Educação em ciências sociais.

Palavras-chave: Educação pública; Anísio Teixeira; Paulo Freire; política educacional.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze, in comparative terms, the ideas of State and Education, central to the political-pedagogical thinking of two of the greatest exponents of Education in Brazil: Anísio Teixeira and Paulo Freire. The analysis of the theoretical content is followed by the critical measurement of the scope and relevance of the institutional work bequeathed by the two thinkers. Despite specific similarities, the thought and practice of Anísio Teixeira and Paulo Freire differ in terms of the conception of the relationships between social structures and political institutions. It is intended to identify, compare and interpret the explanatory and propositional components of the authors, and, finally, it is argued in favor of a theoretical reorientation for educational administration and for the research of Education in Social Sciences.

Keywords: Public education; Anísio Teixeira; Paulo Freire; education policy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 IDEIAS INSTITUCIONAIS E EDUCAÇÃO.....	11
2.1 Construtivismo institucional: o primado da inovação institucional	12
2.2 Estruturalismo sociológico e teoria social crítica à desigualdade	14
3 ANÍSIO TEIXEIRA: EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO INSTITUCIONAL	18
3.1 Educação para a civilização moderna.....	19
3.2 Educação, capitalismo e desigualdade social	21
3.3 O construtivismo institucional em Anísio Teixeira.....	23
4 PAULO FREIRE: EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO DOS OPRIMIDOS.....	27
4.1 Democracia e Estado na sociedade de classes.....	28
4.2 Educação e instituições na estrutura profunda	35
5 ANÁLISE COMPARATIVA.....	38
5.1 O problema da modernidade: capitalismo e democracia.....	39
5.2 Política e possibilidades de transformação	44
6 OBRA INSTITUCIONAL	49
6.1 Anísio Teixeira e a modernização racional da educação pelo Estado.....	50
6.2 Paulo Freire, alfabetização e gestão democrática.....	55
7 CONCLUSÕES	62
REFERÊNCIAS	65

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é desenvolver uma análise comparativa do pensamento pedagógico de dois dos maiores expoentes da Educação no Brasil: Anísio Teixeira e Paulo Freire. A exploração teórica dos autores se orientou pelo propósito de identificar e compreender o significado atribuído por cada um ao Estado e à Educação, bem como a maneira com que abordaram as relações entre instituições políticas e estruturas sociais. O argumento subjacente a esse trabalho é de que a reflexão a respeito das instituições educativas pode exercer influência decisiva sobre o rumo das políticas educacionais.

Os educadores Anísio Teixeira e Paulo Freire são referências inescapáveis no que se refere à pesquisa acadêmica em torno de temas educacionais e à administração pública. A fim de contribuir para a mensuração crítica da influência exercida por esses pensadores sobre a esfera da educação pública, sustentamos que cada autor pode ser associado a uma corrente intelectual do pensamento social brasileiro. Essas correntes se caracterizam por oferecer: 1) uma leitura própria da história do país e dos acontecimentos basilares para a formação do que seja o Brasil; 2) uma avaliação de determinado elemento considerado definidor da identidade e da condição nacionais; 3) um plano de iniciativas no sentido de enfrentar e superar as adversidades identificadas. Teixeira (2021) discrimina três grandes correntes intelectuais: o liberalismo culturalista, o estruturalismo sociológico, e o construtivismo institucional. Pretendemos defender a tese de que Anísio Teixeira pode ser classificado como legatário da tradição construtivista institucional, e que Paulo Freire pode ser qualificado como representante do estruturalismo sociológico. Para o propósito deste trabalho, omitiremos em geral qualquer menção ao liberalismo culturalista, devido a não ser essa corrente útil para avaliar o conjunto da obra teórica e prática dos autores.

Em seguida a esse esforço de compreensão e classificação do pensamento dos autores, buscamos compor um quadro comparativo em que se evidenciem alguns temas e problemas comuns. Um relevante componente presente nas reflexões dos dois se refere ao problema do desenvolvimento no Brasil. Parte substancial da obra teórica e prática de Anísio e Freire se construiu num momento histórico compreendido entre a década de 1930 e a de 1960, três décadas marcadas por intenso desenvolvimento, por profundas transformações sociais, políticas e econômicas, experienciadas com uma alvissareira sensação de modernização progressiva da vida pública. Diante do prodigioso crescimento econômico e das vertiginosas mudanças institucionais verificadas neste período, Anísio e Freire manifestam diferentes análises e prognósticos. As manifestações expressam diferentes disposições

intelectuais diante do problema do desenvolvimento, que, por um lado, pode proporcionar o aprimoramento das condições materiais de bem-estar social, e por outro lado, aprofundar as desigualdades socioeconômicas e perpetuar a injustiça social. A educação pública e a ação estatal são acrescentadas à equação segundo parâmetros analíticos próprios de cada pensador. A comparação considerou, além deste elemento, a disparidade de perspectivas quanto às possibilidades transformadoras da política. (TEIXEIRA, 2021).

Além da análise teórica comparativa, este estudo também pretendeu mensurar a influência exercida pelos autores sobre a construção de instituições educacionais. Para tanto, buscamos localizar projetos bem-sucedidos de ação educativa que em algum nível tenham sido influenciados pelas ideias ou pela atuação direta de Anísio Teixeira ou Paulo Freire. Essa parte do estudo privilegiou a participação direta dos pensadores como agentes políticos atuantes na administração pública educacional.

Além desta introdução, o estudo possui seis capítulos. No segundo, discorre-se a respeito dos principais elementos teóricos e metodológicos que permitem identificar as duas grandes correntes intelectuais do pensamento brasileiro a que remetemos a obra dos autores. O terceiro capítulo aborda as ideias e as propostas institucionais de Anísio Teixeira, de modo a evidenciar o conteúdo propositivo e construtivista de sua obra e pensamento. Em seguida, o quarto capítulo adota o mesmo expediente analítico para compreender Paulo Freire. O quinto capítulo aborda comparativamente o pensamento de Anísio e Freire, destacando-se a visão sobre o fenômeno da modernidade e a concepção de política institucional. No sexto capítulo, aborda-se a obra prática e teórica legada pelos autores, cotejando-as criticamente. Conclui-se, por fim, que a obra institucional e intelectual produzida por Anísio Teixeira e Paulo Freire se assemelham na influência exercida sobre o campo educacional brasileiro, mas diferem no que se refere à pertinência para o debate público em torno da Educação contemporânea e para o agenciamento qualificado de políticas dirigidas ao enfrentamento dos principais problemas educacionais que acometem a sociedade brasileira.

2 IDEIAS INSTITUCIONAIS E EDUCAÇÃO.

Na história do pensamento político e social brasileiro, a multiplicidade de autores, temas, problemas e propostas é eventualmente capturada e sintetizada em tentativas de classificação. Para os propósitos deste estudo, adotamos por referencial a classificação de Teixeira (2021), por meio da qual é possível identificar não somente as linhas de afinidades entre intelectuais de várias orientações teóricas e metodológicas, mas também, e sobretudo, avaliar em termos qualitativos a influência de determinadas ideias sobre a formulação e implementação de políticas educacionais, a construção e a organização de instituições educativas, bem como sobre a concepção das estruturas sociais.

A classificação adotada discrimina três grandes correntes intelectuais, das quais selecionamos duas: o construtivismo institucional e o estruturalismo sociológico. Com o fim de prevenir quaisquer imprecisões conceituais, convém definirmos de antemão o que se entende por instituição política e por estrutura social. Adotando a acepção de Bealey (1999, p. 252), entende-se a instituição política como organização pública com funções e prerrogativas formalmente definidas nos termos das leis vigentes, dotada de estruturas internas próprias, e orientada para a regulação e/ou coordenação de atividades de natureza coletiva. O conjunto das instituições políticas compõe o Estado. Para os propósitos deste estudo, trataremos das instituições educacionais vinculadas ao Poder Executivo que, em regimes liberal-democráticos, desempenha as funções governamentais e conduz a política educacional. Nesse sentido, uma abordagem competente das instituições educacionais exige invocar o caráter político da institucionalidade mais ampla. As instituições políticas coexistem com outras, de origens e tipos diversos, e se relacionam com as várias estruturas sociais no interior das quais se desenrola a vida pública. As estruturas sociais são aqui entendidas como arranjos relativamente estáveis que afetam a distribuição de recursos e o estabelecimento de relações sociais, condicionando em larga medida a ação social de indivíduos e grupos (JOHNSON, 2008, p. 98).

A concepção de construtivismo pressupõe que os elementos constitutivos da vida em sociedade, sobretudo as instituições políticas, podem ser reorganizadas e remodeladas — ou construídas e reconstruídas — segundo projetos civilizatórios alternativos. A noção de estruturalismo se refere à identificação e análise das estruturas profundas por trás dos fenômenos, enfatizando o caráter epifenomênico das instituições. A partir dessas definições básicas, o construtivismo institucional e o estruturalismo sociológico são entendidos como

diferentes paradigmas de interpretação do Brasil. Passemos agora a tratar mais detidamente de cada um.

2.1 Construtivismo institucional: o primado da inovação institucional

O processo de constituição e consolidação do Estado nacional brasileiro, em seus aspectos econômicos, socioculturais e políticos, é preocupação constante dos pensadores alinhados a essa corrente intelectual. Seus primeiros representantes se concentraram em torno do problema da unidade institucional da nação, propondo soluções para aprimorar a eficácia da engenharia política e econômica, em momento histórico marcado pela rejeição do ideário democrático-liberal. Alberto Torres, Oliveira Viana e Francisco Campos se situam no primeiro momento do construtivismo institucional, marcada pela proposição de uma arquitetura política autoritária cuja função estratégica seria encaminhar um projeto emancipatório do país, promovendo o desenvolvimento a partir de um núcleo localizado no Estado. Em fins da primeira metade do século passado, a questão nacional se traduzia na reorganização das estruturas produtivas do Brasil e na garantia das liberdades civis anteriormente às liberdades políticas (TEIXEIRA, 2021).

Francisco Campos, ideólogo do getulismo, expôs em seu livro *O Estado Nacional* um plano de iniciativas substitutivas do liberalismo vigente, visando contribuir não para reformas isoladas e pontuais, mas para uma ampla reestruturação institucional do Brasil. Se “as formas parlamentares da vida política são, hoje, resíduos destituídos de qualquer conteúdo ou significação espiritual” (CAMPOS, 2001, p. 33), urgia introduzir inovações nas estruturas políticas e econômicas de modo a produzir as transformações almejadas. A proposta autoritária de Campos, inspirada no fascismo europeu, adquiriu forma no Estado getulista, sobretudo em sua fase ditatorial iniciada em 1937 e apenas destruída após o fim da Segunda Guerra Mundial. Na área educacional, Campos comandou o recém-criado Ministério da Educação e Saúde, tendo promovido uma reforma (decreto nº 19.890/1931) do ensino secundário e dos cursos universitários que ampliou a ingerência da União sobre as redes municipais, estaduais e privadas de ensino, valorizando o vínculo escola-trabalho mediante o encaminhamento de alunos a cursos superiores ou a ofícios profissionais. A reforma Campos encetou, assim, uma reestruturação institucional marcada pelo signo da modernização (DALLABRIDA, 2009).

A atuação intelectual e ministerial de Francisco Campos se orientou no sentido de propor e implementar mudanças capazes de realizar os objetivos colocados no largo horizonte

de expectativas de um país em vias de se desenvolver amplamente. É característico do construtivista institucional a concepção de artefactualidade das estruturas políticas, econômicas e sociais. Para esses intelectuais, a análise dos desafios estruturais e a prospecção das possibilidades de superação conduz à formulação de programas de enfrentamento dos problemas e de aproveitamento da potência reprimida ou estagnada do país. A imaginação e a efetivação de políticas nesse sentido transformador mostraram-se imprescindíveis para o Brasil operar a evolução de país agroexportador a nação industrial em desenvolvimento, entre as décadas de 1930 e 1960. Vivia-se momento de prodigiosa modernização do país, e, nesse contexto, a educação teria de ser transformada para se compatibilizar com as exigências técnicas e socioculturais da revolução produtiva. Como diz Romanelli (1986, p. 59), “a intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determinou conseqüentemente o aparecimento de novas necessidades educacionais.”

Comentando a Constituição de 1937, Francisco Campos afirma que a carta “atribui ao Estado, como seu primeiro dever em matéria educativa, o ensino prevocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas”, com o fim de conduzir a infância e a juventude, até então desassistidas e ensombradas pela ignorância, “ao cumprimento de suas obrigações para com a economia e a defesa da Nação.” (CAMPOS, 2001, p. 67). A ação estatal é dirigida às populações não-escolarizadas com o objetivo de integrá-las à sociedade letrada, e assim acelerar o ritmo de inserção do Brasil na pujante civilização técnico-científica do capitalismo. Note-se que o autoritário Campos, ideólogo do Estado Novo, não impôs à educação nenhum arranjo totalitário de corte fascista (FAUSTO, 2019). Antes, sua obra educacional nos legou uma ampliação do escopo de ação estatal, além de um senso de unidade nacional traduzido em uma coesa organização institucional.

Nesse cenário histórico de modernização educacional e desenvolvimento gradual das estruturas produtivas do Brasil, encontra-se Anísio Teixeira como proponente de uma educação adaptada às necessidades históricas e econômicas da sociedade brasileira. Sem filiar-se às correntes autoritárias, mas tributário da concepção de escola pública mantida e organizada pelo poder público, Anísio Teixeira, junto a outros intelectuais e pedagogos, subscreve o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, em 1933, em que defende a escola pública, laica e gratuita, onde meninos e meninas receberiam um ensino comum e capaz de habilitar as novas gerações para o desempenho competente de funções profissionais e para o exercício consciente da cidadania. O caráter liberal-pragmático do pensamento anisiano, influenciado pelo filósofo norte-americano John Dewey, o indis põs com iniciativas de

centralismo autoritário, levando-o a defender uma gestão autônoma da Educação por classes profissionais de educadores, protegidos contra a intromissão deletéria dos governantes de ocasião. É esse aspecto liberal do pensamento de Anísio Teixeira que nos permite situá-lo na vertente democrática do construtivismo institucional, marcada pela defesa de gradual democratização socioeconômica, sem que sejam necessárias crises e rupturas traumáticas da ordem para transformar a realidade.

Diante dos constrangimentos históricos impostos pela guinada desenvolvimentista operada no país, Anísio Teixeira compreendeu ser o momento histórico oportuno para se efetivarem mudanças estruturais que elevassem as possibilidades de realização material e espiritual da nação. Longe de aceitar passivamente as novidades do tempo como sinais manifestos de um inexorável destino de prosperidade, Anísio se movimentou no sentido de construir instituições capazes de atacar os males derivados da modernização, por um lado, e de aproveitar ao máximo a potencialidade criadora da civilização moderna, por outro lado — associando as mudanças na estrutura produtiva às mudanças na educação. A criação das bases educacionais para o progresso da nação é conduzida no interior da ordem social presente, e não por irrupções revolucionárias inconsequentes. Para Anísio, como para outros construtivistas institucionais, “a transformação pode se dar de maneira endógena à operação da ordem social, dispensando a sua substituição completa por outra” (TEIXEIRA, 2021).

De outra parte, o ingresso do Brasil no rol de países em desenvolvimento suscitou reação diversa em intelectuais que priorizaram o problema da desigualdade social e das condições nacionais do subdesenvolvimento.

2.2 Estruturalismo sociológico e teoria social crítica à desigualdade

As consequências danosas da propalada Revolução Brasileira pautaram a agenda de pesquisa e de ativismo político-partidário de intelectuais de linhagem marxista reunidos no que se pode chamar a Escola Paulista de Sociologia, sediada na Universidade de São Paulo (USP). Entre vários autores, a figura de Florestan Fernandes aparece como o maior expoente desta corrente intelectual, marcada pela crítica à desigualdade socioeconômica derivada da modernização capitalista no Brasil. Florestan publicou boa parte de sua obra entre as décadas de 1960 e 1980, inserindo-se entre os intelectuais de inspiração marxista contemporâneos do golpe militar de 1964. Trata-se, portanto, de período caracterizado pelo fechamento das vias institucionais da política e pela organização autoritária do Estado. Pode-se vislumbrar, nas linhas-mestras do pensamento de Florestan, um conjunto de temas e assertivas representativas

da forma específica com que intelectuais de raiz marxista interpretaram as transformações profundas por que passava o Brasil àquela época; entre eles, o pedagogo Paulo Freire.

Nesse sentido, a leitura do livro *A Revolução Burguesa no Brasil*, publicado pela primeira vez em 1975, proporciona uma visão panorâmica sobre o conteúdo ideológico e o teor propositivo do estruturalismo sociológico. No livro, Florestan analisa o processo de estabelecimento do regime capitalista no Brasil, e realiza um retrato ominoso da união conciliatória entre os arcaicos estamentos senhoriais e a incipiente burguesia nativa. Desta união teria surgido uma “congérie social” pretensamente aristocrática — por sua origem no patriciado rural — e assentada na exploração do trabalho assalariado. Esse processo de predação do trabalho se inicia na Independência, na forma senhorial típica da dominação escravagista dos latifúndios monocultores, prolongando-se até o advento do autoritarismo imposto no país a partir de 1964. Entre nós, o liberalismo foi assimilado pelas classes dirigentes apenas na medida em que pôde liberar as elites nativas das amarras coloniais, descartando-se dele o substrato humanista e democrático (MENESES, 2021). Assim, a dominação senhorial sobre os escravos, ao ser formalmente abolida em 1888, manteve-se como essência da política autoritária estabelecida no Brasil moderno.

A obra florestaniana, ao retratar o desenvolvimento do capitalismo monopolista no Brasil, concebe uma estrutura social radicalmente desigual que necessariamente conduz a padrões institucionais de política conservadora. Criticando o determinismo metodológico do mestre paulista, Teixeira (2021) afirma que “na sociedade, ao contrário da natureza, o circuito nunca se fecha totalmente”, aludindo ao caráter artificial das instituições políticas e sua margem de manipulação criativa. No pensamento de Florestan Fernandes, as relações de sujeição e dominação características da sociedade senhorial escravagista interdita a possibilidade de o Brasil atingir o objetivo de se desenvolver sem recurso à predação violenta do trabalho. É notório que a influência de Florestan se estendeu consideravelmente, e representou um movimento abrangente de teoria social crítica aos efeitos nocivos do processo amplo de compatibilização do Brasil com o modo de produção capitalista.

Nota-se, na obra de Paulo Freire, ênfase semelhante na incoercível desigualdade da sociedade brasileira — fundada, primeiramente, na exploração do senhor sobre os negros escravizados, e depois, na sujeição de homens livres a senhorios no campo ou na cidade. Uma vez estabelecidas no interior da sociedade colonial, as estruturas de dominação se perpetuam na medida em que se atualizam os formatos institucionais de exploração das classes oprimidas pelas opressoras. Freire atribui à modernização um aprofundamento de contradições socioeconômicas inauguradas com a chegada das primeiras caravelas ao litoral americano.

Nesse sentido, a educação escolar, elemento indissociável das demais instituições sociais, é orientada para a reprodução da hegemonia intelectual das classes dominantes, por meio da manutenção das ideologias alienantes e das relações de opressão estabelecidas entre operários e patrões, camponeses e latifundiários, alunos e professores.

Paulo Freire situa as instituições educacionais no interior de uma meta-estrutura indivisível, inatacável por meios convencionais de política não-revolucionária. Não há, na obra freireana, espaço para o reformismo democrático — deve-se destruir de uma só vez as estruturas sociais da dominação. Teixeira (2021) entende que “uma das questões mais importantes e mais problemáticas da teoria social é sua compreensão acerca de como se dá a relação entre estrutura das sociedades e suas instituições propriamente políticas”. A teoria social esposada por Freire se propõe analisar as origens estruturais de um regime político antidemocrático e insolidário e, julgando encontrá-las, não define nem sugere meios factíveis de superação. Se as convenções e as instituições são corrompidas, deve-se arrancá-las pela raiz para depurar a sociedade da corrupção. Trata-se de elemento típico do estruturalismo sociológico, inibidor da imaginação institucional que possibilitaria entrever, no caos da ordem deplorada, a possibilidade de reordenação criativa do universo experienciado. Assim, em Freire, ao diagnóstico da opressão socioeconômica espelhada nas práticas escolares não sucede um programa de ação direcionado à remodelação estratégica das estruturas institucionais.

Nota-se, aqui, um importante ponto de distanciamento entre o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire e a reflexão sociológica mais abrangente de Florestan Fernandes. O sociólogo defende a abolição da escola elitista em favor de um projeto educacional inclusivo das massas analfabetas e desassistidas, pressupondo que o capitalismo seguirá seu curso e exigirá da escola uma ampla reestruturação curricular e prática (LEHER, 2012). Por seu turno, Paulo Freire não prefigura a continuidade do modo de produção capitalista, e subordina a potencialidade transformadora da educação escolar a uma ruptura da ordem social presente, por via revolucionária. Só a implosão interna da sociedade de classes poderia encaminhar a educação integralmente comprometida com os valores do humanismo solidário.

Ao lado da esterilidade programática do pensamento freireano, fundada em suas próprias opções teóricas e metodológicas, deve-se ressaltar o cenário histórico em que se encontrava o pedagogo entre as décadas de 1960 e 1970. Em seguida à deposição de João Goulart pelos militares, iniciou-se o movimento de perseguição, prisão e até execução de personalidades públicas, intelectuais e políticos considerados adversários da “revolução”. Investigado por sua ligação com os movimentos populares de alfabetização no campo e de

intervenção cultural, Paulo Freire foi submetido a seguidos interrogatórios e chegou a ser encarcerado por cerca de 70 dias (HADDAD, 2019). O pedagogo se exilou no Chile, semanas antes de ter sua prisão requerida. Freire só retornaria ao Brasil em 1980, depois de realizar um tipo de peregrinação intelectual nos Estados Unidos, na Europa e em países africanos. Deve-se dizer que a prolongada ausência da terra pátria impossibilitou Freire de agir sobre o problema institucional da educação brasileira. Diferentemente do que ocorreu a Anísio Teixeira, Paulo Freire não encontrou asilo em seu próprio país, nem pôde levar a cabo os projetos educacionais que lhe foram confiados, como foi a Comissão Nacional de Alfabetização — cujo plano audacioso envolvia alfabetizar milhões de brasileiros em todo o território nacional, sob patrocínio do governo federal.

Se é verdade que a autocracia militar e o bloqueio dos canais convencionais de intervenção política ajudam a explicar a infertilidade institucional das ideias do autor, não é verdade, porém, que as contingências históricas expliquem totalmente por que Paulo Freire, filósofo da práxis educacional, tenha contribuído tão pouco para a materialização de instituições educativas. A razão por que o pensamento pedagógico-político do patrono da Educação brasileira não ultrapassou os limites do criticismo redundante se encontra em seus próprios fundamentos intelectuais. A prova disso está em que, tendo regressado ao Brasil e assumido a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Paulo Freire não concretizou, na maior metrópole da América Latina, iniciativas de reforma institucional tão abrangentes e objetivamente eficazes quanto exigiam — e ainda exigem — o problema educacional brasileiro.

3 ANÍSIO TEIXEIRA: EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO INSTITUCIONAL

O educador baiano Anísio Spínola Teixeira ocupa posição destacada na história do pensamento brasileiro. Seu legado se faz sentir em dois níveis complementares: no intelectual e no institucional. No primeiro nível, sua contribuição mais notável está no esforço de defesa da escola pública, gratuita e universal no Brasil. A partir de princípios liberais e pragmáticos, Anísio postulou uma educação laica e pública, direcionada às maiorias analfabetas e desassistidas, sem distinção de nenhuma natureza.

Quanto à obra institucional do pedagogo, sua participação na administração pública, em diversos momentos e sob diferentes governos, criou as condições propícias à reordenação e à construção ativa de instituições educacionais. Participando do poder político como quadro técnico qualificado, Anísio promoveu iniciativas inovadoras de modernização da educação. Em 1924, Anísio assume a inspetoria-geral do ensino no estado da Bahia, durante o governo de Góes Calmon, e dá início à carreira de gestor educacional. No Rio de Janeiro, em 1931, assume a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, cargo em que permanece até 1935, quando é afastado sob suspeita de participação no fracassado levante comunista ocorrido em dezembro daquele ano. Em seguida, retira-se para Caetité, sua cidade natal, e só retorna à atividade educacional em 1947, empossado secretário de Educação e Saúde da Bahia, a convite do governador Octávio Mangabeira.

A década de 1950 consagrou Anísio como referência na administração federal da educação, quando colaborou na campanha nacional de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior — germe da atual CAPES — e foi nomeado diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no interior do qual organizou uma estrutura de pesquisa dos principais problemas educacionais do país. Em 1961, em companhia do então ministro da Educação Darcy Ribeiro, colabora ativamente na fundação da Universidade de Brasília (UnB). Dez anos mais tarde, Anísio morre no Rio de Janeiro.

Pode-se analisar a obra intelectual e institucional de Anísio a partir de múltiplas perspectivas, considerando-se os mais variados aspectos de sua contribuição original ao ensino no Brasil. Sua vasta obra dá conta de temas variados como a escolarização obrigatória, a profissionalização de docentes, a filosofia da educação, o combate às desigualdades socioeconômicas espelhadas na escola, arquitetura escolar, leis e regulações, entre muitos outros. Nosso objetivo será examinar e classificar a relação estabelecida por Anísio entre a educação escolar e o Estado, e em que medida sua obra plasmou novas configurações institucionais e inspirou novos padrões de administração educacional.

3.1 Educação para a civilização moderna

Anísio Teixeira foi incansável defensor de uma escola pública, gratuita, universal, de qualidade. Escola básica mantida com recursos públicos, administrada pelo Estado, dirigida às crianças e aos adolescentes comuns do povo brasileiro. Em seu discurso, encontram-se dois objetivos fundamentais: tornar a educação acessível ao maior número possível de pessoas; sintonizar a escola com as demandas modernas por qualificação técnica e científica da sociedade. Esses objetivos se justificam a partir da constatação do arcaísmo e do dualismo de classe que marcaram historicamente a escola brasileira (TEIXEIRA, 1997, 1994).

Desde o início da gestão do país, havia a oposição fundamental entre livres e escravizados, distinção de caráter jurídico, sociocultural, econômico e existencial, que reservava a muitos uma vida inteira de servidão e embrutecimento, e distribuía a poucos as benesses da civilização — como educação formal. Feita a independência, permaneceu a escola elementar restrita às camadas livres e abonadas da sociedade imperial, ao passo em que o ensino superior servia tão somente para diplomar os novos doutores egressos das elites senhoriais. A proclamação da República trouxe consigo uma série de promessas liberais de universalização de direitos, entre eles, o direito à educação. Embora os primeiros governos republicanos tenham implantado escolas primárias e normais, elas permaneciam em número inferior ao mínimo necessário para atender as populações analfabetas, e as que havia não atraíam nem mantinham alunos das classes populares, de modo que persistia entre nós a dicotomia senhor-súdito, convertida em outro dualismo, qual seja, o esclarecido-ignorante.

Não se pensava, então, em educação universal e gratuita. As poucas escolas primárias ofereciam instrução obsoleta, marcada por enciclopedismo estéril sintomático da longa tradição escolástico-contemplativa dos colégios católicos, e insistiam inutilmente na cartilha de alfabetização e quatro operações matemáticas. Os ofícios manuais eram prematuramente transmitidos às crianças já nos primeiros anos de escolarização, objetivando formar força de trabalho antes mesmo de o indivíduo atingir maturidade cognitiva suficiente para se reconhecer no mundo como ser autônomo. Às escolas secundárias cabia a função de encaminhar o estudante aos concorridos cursos superiores, e, não por acaso, poucos alunos chegavam às séries finais, de maneira que ao filho das classes populares bastavam o simples beabá e os rudimentos de ofício aprendidos na escola primária. Ampliava-se, na escola, o dualismo intolerável fundado na depreciação do trabalho e na sobrevalorização da cultura contemplativa.

A educação completa — do primário ao secundário — permanecia um privilégio estamental, tanto mais porque a escola não oferecia um ensino comum de qualidade para os diferentes estratos sociais eventualmente reunidos na mesma sala de aula, mas, antes, reforçava um paradigma escolástico e livresco já conhecido por alunos oriundos das classes superiores. Havia, nesse cenário, dois problemas centrais: o tipo de ensino formatado num padrão ultrapassado de memorização e repetição de conteúdos pouco úteis ou mesmo abstratos e ininteligíveis — o arcaísmo —, e a escola que perpetua a divisão dos alunos em grupos de trabalho manual e grupos de trabalho mental — dualismo. Esse duplo problema entrou, a um só tempo, a inserção intelectual e social do aluno na alvorada técnico-científica que se anunciava, e a modernização do trabalho exigida pelo capitalismo industrial, posto que fosse a escola, mais que qualquer outra instituição social, a fonte primordial de recursos humanos para a emergente economia capitalista. No entendimento de Anísio:

Educação é a função natural pela qual a sociedade transmite a sua herança de costumes, hábitos, capacidades e aspirações aos que nela ingressam para a continuarem. A educação escolar é um dos modos por que se exerce tal função. Na escola ela se faz dirigida e intencional. Obedece a planos. Gradua-se. Distribui-se inteligentemente. Entregues a si mesmos, os homens se educariam, mas sem endereços apropriados, tornando-se todos capazes, aproximadamente das mesmas coisas, e diminuindo assim a riqueza de recursos humanos de que precisa a sociedade para se manter e desenvolver adequadamente. A escola regula a distribuição social. Daí não ser a educação escolar mais do que um esforço para redistribuir os homens pelas diversas ocupações e meios de vida em que se repartem as atividades humanas. Assim entendida, toda educação escolar é profissional. Toda educação visa preparar os homens para alguns dos grandes tipos de ocupação. (TEIXEIRA, 1997, p. 43).

Trata-se, portanto, de compreender a escola e o trabalho produtivo como elementos associados na vida social, considerando-os componentes de um conjunto holístico, com especificidades que os distinguem sem separá-los. Com o fim de estabelecer uma educação adaptada às necessidades industriais, Anísio defende uma escola pluritécnica e multifacetada. Para desempenhar satisfatoriamente seu papel na promoção do desenvolvimento integral do Brasil, a escola moderna deve assimilar os conhecimentos produzidos pela moderna ciência experimental, e conjugar no mesmo espaço diferentes cursos técnico-profissionais. A modernização escolar atende também a outro propósito, central para o pensamento anísiano: oferecer ao estudante participação no patrimônio científico e cultural da civilização ocidental. É nesse sentido que Anísio defende um ensino feito “pelo trabalho e pela ação, não somente pela palavra e pela exposição, como quando o conhecimento racional era de natureza especulativa e destinado à pura contemplação do mundo” (TEIXEIRA, 1994, p. 45).

As velhas escolas primárias e secundárias, baseadas na transmissão de cultura humanista e especulativa, devem ceder espaço a escolas técnicas, que, contudo, não abdicariam do espírito imaginativo e do intelecto que animaram a educação tradicional. Deve-se substituir o dualismo manual-mental, reflexo da divisão de classes, por uma simbiose capaz de reunir no interior da escola as diversas vocações e seus respectivos métodos de ensino. São eloquentes as seguintes palavras de Anísio, sobre as escolas que “devem se articular dentro do mesmo espírito, para uma preparação de técnicos em todos os graus e ramos, destinados a servir a um período da idade humana profundamente científica e de caracterização acentuadamente técnica.” (TEIXEIRA, 1997, p. 48). A noção de “técnica” é definida pelo autor nos termos de um processo racional e objetivo de se fazerem as coisas e de se explicarem os fenômenos.

Por que essa educação pluritécnica e multifacetada deva ser agenciada prioritariamente pelo Estado, e não pela iniciativa privada, é uma questão respondida em duas etapas. Primeiramente, as desigualdades socioeconômicas condicionam à renda familiar o acesso à educação escolar, de modo que uma instituição pública pode oferecer um serviço gratuito aos que dele precisam e não podem pagar. Outra razão diz respeito à capacidade organizadora e diretiva do poder público, pois a modernização escolar exige uma organização complexa somente executada por mãos de uma administração dotada de recursos humanos e materiais suficientemente qualificados. Ou seja, o Estado, por suas características institucionais próprias, possui maior capacidade de planejar e executar um projeto educacional específico que responda às necessidades profissionais e tecnológicas de um país aspirante ao desenvolvimento. Diga-se, a educação pública ambicionada por Anísio é baseada no espírito do tempo capitalista, tempo em que “todos têm de produzir”, tempo em que “técnicas científicas e técnicas industriais sobrepuseram-se aos encantamentos da vida do espírito”. (TEIXEIRA, 1997, p. 46).

3.2 Educação, capitalismo e desigualdade social

Anísio propôs um novo paradigma de educação, paradigma de escola pluritécnica e multifacetada cujo objetivo precípua é qualificar profissionalmente alunos com as mais diversas orientações vocacionais, desenvolvendo talentos particulares no escopo amplo da missão social. Nesse arranjo institucional escolar que se pretende estabelecer, há dois aspectos notáveis. O primeiro é de caráter sociocultural e econômico; o segundo, administrativo. Eles

convergem no sentido de promover a racionalização da educação pública e a modernização da sociedade brasileira.

A ênfase do atendimento escolar obrigatório e universal, no discurso anísiano, rendeu ao autor acusações de “socialista”, por parte de entidades católicas. Prover às massas uma educação condizente com o espírito técnico-científico da modernidade seria, diziam seus detratores, estimular o materialismo. Porém, se admitirmos que toda expressão de socialismo revolucionário implica na abolição do sistema capitalista, e em sua imediata substituição por uma economia de meios coletivos de produção, então ficará evidente a incompatibilidade de Anísio com qualquer fôrma ideológica socialista. Anísio, na verdade, estava comprometido com a “viabilidade do capitalismo ou o remédio e o freio para os desvios que o tornariam intolerável” (TEIXEIRA, 1994, p. 81). De uma perspectiva organicista e pragmática, o educador compreendia que a estabilidade de um sistema econômico baseado no trabalho assalariado dependeria da prevenção e contenção dos conflitos que eventualmente surgiriam. Nesse sentido, caberia à escola uma função social decisiva para a ordenação produtiva do Brasil.

Essa função social desempenhada especificamente pela escola seria oferecer ao cidadão comum não somente uma formação escolar qualificada, mas também um senso superior de cidadania (BALESTRIN; SPONCHIADO; SUDBRACK, 2017). Entre nós, a democracia liberal se instalou primeiramente como regime de sufrágio popular, faltando ao nosso liberalismo democrático um povo cioso de seus direitos, com consciência de sua posição particular na estrutura produtiva. Em sociedade estamental recém-saída da escravidão e apenas vacilantemente introduzida ao capitalismo industrial, era natural que os trabalhadores comuns servissem aos patrões de modo apático e passivo semelhante ao de escravos. Anísio compreendia que a progressão da marcha industrializante conduziria ao acirramento das tensões de classe, o que poderia estimular a desordem e a exploração impune dos trabalhadores. Ora, nas nações em que o capitalismo aportou primeiro, a escola pública precedeu a fábrica. Nesses países, a escola pública se alastrou no interior da sociedade como uma instituição educativa em sentido amplo, pela qual se formaram indivíduos treinados não apenas na técnica para o exercício de um ofício, mas forjados na consciência de seus direitos e deveres, capazes de se organizar autonomamente e resistir à injustiça social de classe quando esta se manifestasse. É o que se depreende das palavras do autor:

A escola pública, comum a todos, não seria assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho

(não se trata com efeito de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos. (...) A sobrevivência do capitalismo, em grande parte do mundo, não se explica senão por estes dois recursos ou instrumentos de defesa contra a desigualdade excessiva que o capitalismo provocaria e provoca, sempre que faltem ao povo escola pública e sindicato livre. (TEIXEIRA, 1993, p. 81).

Ao mencionar o sindicalismo, Anísio considera as duas instituições — sindicatos livres e escolas públicas — importantes para a consolidação da economia capitalista no país, pois compensam retroativamente o atraso civilizatório legado por séculos de escravidão e inércia institucional. Trata-se de acelerar o processo social amplo de implantação do capitalismo entre nós, em vez de abraçar a vocação agroexportadora ou de insuflar uma aventura revolucionária. Essa iniciativa transformadora se faz por meio de instituições vigorosas e engenhadas com elevadas expectativas.

A despeito da trajetória errática da economia e da inexperiência democrática no país, Anísio entende ser possível e necessário promover o desenvolvimento integral da nação por meio de uma instituição basilar: a escola pública. O estabelecimento dessa escola pelo Estado, por sua inarredável complexidade, é um processo desdobrado em múltiplas etapas e em diversos níveis de administração. Em sua integralidade, porém, esse processo representa um esforço de modernização racional da Educação no Brasil, contemplando um amplo programa de ações reformadoras das instituições educacionais.

3.3 O construtivismo institucional em Anísio Teixeira

Ao longo de sua carreira como publicista e administrador público da educação, Anísio se empenhou em oferecer alternativas institucionais à educação que, em sua época, achava-se desorientada, desaparelhada e desarticulada com outras esferas da vida social. Suas explicações e propostas podem ser classificados como legatárias do construtivismo institucional, corrente intelectual do pensamento social brasileiro marcada por um duplo movimento de redimensionamento da relação estrutura-agente, e construção ou reforma de instituições capazes de promover transformações no interior da sociedade.

Como vimos anteriormente, o construtivismo institucional é caracterizado por uma compreensão dinâmica da relação estabelecida entre estruturas sociais e agentes sociais e políticos, relação em que estes podem interferir na recomposição gradual dos elementos estruturais da vida em sociedade. Essa intervenção é usualmente fundada na inteligência criativa de agentes capazes de operacionalizar mudanças estruturais. A obra de Anísio

Teixeira, no que se refere à sua concepção de educação pública e de ação do estado, pressupõe que as estruturas sociais não se encontram entrelaçadas a uma meta-estrutura indivisível e inatingível por meios convencionais de ação política. Trata-se, ao contrário, de uma concepção político-pedagógica em que as bases civilizatórias do país podem ser fortalecidas por meio da implementação de modelo educacional adaptado às necessidades particulares da sociedade brasileira.

Diante do diagnóstico desalentador do Brasil como um país dilacerado por fortes antagonismos sociais e econômicos, Anísio compreende que a escola, como instituição, pode não somente refletir as desigualdades como aprofundar a distância entre os que se podem educar e os que não possuem as credenciais de classe necessárias para obtenção do acesso à escola de qualidade. Esse diagnóstico, contudo, não traz consigo um juízo definitivo a respeito das estruturas sociais que sustentam a ordem presente. Ao contrário, o pensamento anísiano é pródigo em proposições de superação dessa ordem social discriminatória, ordem em que não pode frutificar nenhuma semente de progresso social e econômico. No pensamento de Anísio Teixeira, recursos humanos e materiais se complementam na efetivação de projetos transformadores, e é por esse motivo que em sua obra institucional e teórica se verifica a profissionalização sistemática de quadros, por um lado, a reordenação inventiva da administração pública educacional, por outro lado. O agente e a estrutura são, portanto, compreendidos de modo a ressaltar o caráter artificial e relativamente maleável das instituições humanas na ordem presente.

Também caracteriza o construtivismo institucional a ênfase analítica no processo amplo de fundação de bases nacionais para a edificação do desenvolvimento do Brasil, o que se traduz num esforço de formulações teóricas cujo objetivo é encontrar soluções específicas para problemas brasileiros. Trata-se de identificar, explicar e propor meios factíveis de superação dos obstáculos situados no caminho nacional para a prosperidade e o progresso. Nesse sentido, não deve o intelectual se fiar em ideários e programas bem-sucedidos em outros países, cedendo ao colonialismo mental. Deve-se buscar uma interpretação original da situação brasileira, o que, se não implica rejeição irrefletida a modelos estrangeiros, implica, isto sim, em encontrar e aproveitar possibilidades nativas de transformação — o que pode exigir convênios com nações desenvolvidas de quem possamos assimilar o ferramental técnico e científico. Ao tratar do problema da escassez de profissionais qualificados na ciência e na tecnologia, Anísio afirma ser necessário estabelecer programas de intercâmbio com países dispostos a fornecer pessoal para orientar técnicos brasileiros (TEIXEIRA, 1997).

Verifica-se no pensamento anisiano uma preocupação recorrente quanto à formação e à consolidação da unidade nacional. Era preciso estender as redes escolares dos rincões sertanejos às periferias suburbanas, pois uma sociedade analfabeta, inepta e ainda obscurecida pela ignorância não poderá jamais alcançar o senso nacional de união e coesão desejável. Para corrigir o quadro desalentador de analfabetismo e ausência de escolas, seriam necessárias mudanças tão abrangentes e organizadas que apenas o Estado, como instituição catalisadora de recursos humanos e materiais, poderia empreender. Só o Estado, na concepção anisiana, seria capaz de reconduzir a educação no sentido da transformação estrutural. Anísio está situado, nesse sentido, num cenário histórico de crescente apelo à intervenção estatal na resolução de problemas nacionais:

Desde a segunda metade do século XIX, os países mais desenvolvidos vinham cuidando da implantação definitiva da escola pública, universal e gratuita. De fato, esse século se caracterizou, quanto à educação, pela acentuada tendência do Estado de agir como educador. É que as exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação e, em consequência, na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo. (...) O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria educação, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. (ROMANELLI, 1986, p. 59).

Anísio compreende que somente uma escola pluritécnica e multifacetada, distribuída em todo o território nacional e organizada a partir de diretrizes estabelecidas acima das particularidades regionais, poderia engendrar uma sociedade tecnicamente qualificada e unificada. “A educação é um fenômeno de civilização”, como outras coisas que “nascem de condições sociais determinadas, e ao homem mais não é dado que redirigi-las” (TEIXEIRA, 1997, p. 40). Suscetível de ser redirigida, a educação está ligada ao estado evolutivo da civilização. Caberia à escola veicular uma ação intencional dos homens, ação sujeita à influência estorvante de fatores extra-escolares, porém não determinados por eles. Anísio indica, assim, o papel da educação escolar na edificação de um país independente e desenvolvido, salientando embora ser este papel apenas um componente do conjunto de fatores conducentes a um estado mais elevado de realização material do país. Note-se que as expectativas sobre a potencialidade transformadora da escola são moderadas por um aguçado senso de realismo político-administrativo.

A obra anisiana, tanto em seus aspectos teóricos e práticos, o situa em posição privilegiada entre os intelectuais que compõem a galeria do pensamento brasileiro. Do ponto de vista teórico, suas ideias e propostas se caracterizam pela formulação de saídas estratégicas

para as variadas encruzilhadas históricas, sociais, políticas e econômicas do país. A provisão de soluções específicas para problemas especificamente brasileiros está fundada na concepção construtivista das instituições humanas, marcada pela rejeição a determinismos de ordem cultural ou estrutural, e por um compromisso inatacável com a promoção do desenvolvimento nacional mediante reforma progressiva das instituições. Um traço do pensamento anisiano, como em outros intelectuais de cariz construtivista institucional, é a recusa à capitulação diante de estruturas de dominação e espoliação da sociedade brasileira. Para avaliar a disposição de Anísio Teixeira em criar e implementar alternativas institucionais para a educação, veremos mais adiante, no capítulo 6, como sua prática influenciou decisivamente a administração pública educacional no Brasil.

4 PAULO FREIRE: EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO DOS OPRIMIDOS

A pedagogia brasileira contemporânea está profundamente marcada pelo signo de Paulo Freire, um dos mais celebrados pensadores da Educação no Brasil. Sua influência se faz sentir, sobretudo, na idealização de projetos educacionais voltados para a conscientização política. Outros campos em que Paulo Freire exerce papel preponderante são a alfabetização de jovens e adultos e a utilização de recursos culturais e artísticos como meios de conduzir o processo pedagógico. Sua atuação como educador não pode ser compreendida sem menção ao contexto histórico em que viveu, contexto fortemente marcado, primeiramente, pelo entusiasmo desenvolvimentista, e posteriormente pela bipolaridade típica da Guerra Fria.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no Recife, em 1921, no período do entre-guerras, e chegou à maturidade no momento em que as correntes intelectuais características do nacionalismo varguista arrastavam as mentes pensantes e animavam a opinião pública. Com 22 anos, inicia os estudos na Faculdade de Direito do Recife e sua carreira no magistério. Em fins da década de 1940, vai trabalhar no Serviço Social da Indústria (SESI), assumindo a direção da área cultural e educacional, e no SESI cresceu até atingir a posição de superintendente. No SESI, travou contato com operários analfabetos e passou a mediar encontros temáticos com eles, com o fim de os estimular a desenvolver hábitos e interesses de estudos. Entre os anos 50 e 60, ocupa posições no poder público como conselheiro educacional, encorajando iniciativas de alfabetização de adultos. Participa de movimentos culturais organizados por profissionais da educação e universitários, exercendo influência no Movimento de Cultura Popular do Recife.

Freire adentra a década de 1960 já reconhecido por seu método de alfabetização baseado na experiência de vida dos alunos adultos. Ainda durante o governo de Jânio Quadros, é fundado o Movimento de Educação de Base (MEB), em 1961, por iniciativa da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), entidade dominada por quadros progressistas da Igreja Católica. No âmbito do MEB, criam-se os Centros Populares de Cultura, organizados com a finalidade de convidar adultos analfabetos à participação em eventos artísticos e culturais, por meio dos quais seriam alfabetizados com o método freireano. A fama crescente do pedagogo pernambucano levou o governador do Rio Grande do Norte a engessar um projeto estadual de alfabetização de adultos, com a liderança de Paulo Freire (HADDAD, 2019). Com apoio institucional da Universidade de Recife, Freire dá início aos Círculos de Cultura — nome que se deu às classes —, e ao bem-sucedido experimento de Angicos, que o celebrou por alfabetizar mais de 300 adultos em

aproximadamente 40 horas. O sucesso da empreitada atraiu sobre Freire olhares atentos de políticos e intelectuais progressistas, de um lado, e de militares antissocialistas que mais tarde poriam fim ao regime democrático. Convidado pelo ministro Paulo de Tarso, Freire passa a contribuir na elaboração do Programa Nacional de Alfabetização (PNA), iniciativa que visava replicar o experimento de Angicos em escala nacional.

O trabalho de Freire é interrompido pelo golpe militar, e o educador é preso por 70 dias, acusado de participar de conspirações comunistas. Exilado, Freire muda-se primeiro para o Chile, depois para os Estados Unidos e para Genebra, na Suíça, retornando à terra natal apenas em 1980, no contexto da Lei de Anistia. Em 1988, é convidado a comandar a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, sob a gestão petista de Luiza Erundina. Freire deixa a pasta dois anos depois, transferindo o comando para Mário Sérgio Cortella. Morto em 1997, o educador foi reverenciado pela geração seguinte como ícone intelectual e referência em sua área, tendo sido nomeado Patrono da Educação brasileira, em 2012, por iniciativa da deputada federal Luiza Erundina.

4.1 Democracia e Estado na sociedade de classes

A obra teórica de Paulo Freire privilegia o tema da injustiça social, buscando identificar os pontos de contato entre a educação e a manutenção ou abolição de estruturas sociais e econômicas opressoras. Partindo da constatação de que os diversos modelos econômicos adotados pelo país ao longo de sua trajetória histórica, bem como as instituições políticas correspondentes a esses modelos, produziram uma sociedade visceralmente desigual e injusta, Paulo Freire se dedicará mais ao estudo da função desempenhada pela educação no processo de mudança social, e menos aos aspectos quantitativos e qualitativos das instituições educativas ou das políticas educacionais.

Para os propósitos deste trabalho, selecionamos da bibliografia freireana três livros que julgamos sintetizar o pensamento político-pedagógico do autor: *Educação como prática da liberdade* (1965), a célebre *Pedagogia do Oprimido* (1968), e *Política e Educação* (1993), os dois primeiros publicados no período em que Freire se exilou em Santiago do Chile, e o último publicado ao fim de sua experiência como secretário da Educação de São Paulo, reunindo discursos representativos do pensamento freireano em sua fase de maturidade. Nas duas primeiras obras, Paulo Freire reflete mais detidamente sobre os processos históricos, políticos e econômicos que conduziram a sociedade brasileira a um estado de rígida hierarquização de classes, estado em que os estratos superiores se situam senhorialmente

acima dos estratos inferiores, caracterizado por uma dicotomia marcante de oprimidos *versus* opressores. Essa reflexão assume um caráter crítico às estruturas sociais profundas que sustentam a dominação sistemática dos mais ricos sobre os mais pobres, e sua importância discursiva na obra freireana é notável por ser esta crítica social-política-econômica o mote de toda a argumentação. Se o *leitmotiv* do texto pedagógico de Paulo Freire é a denúncia virulenta da sociedade de classes, então é necessário abordarmos o núcleo analítico desta denúncia.

Passando em revista a formação histórica do Brasil, Paulo Freire observa que, desde os primórdios da colonização até o estabelecimento da República, não houve entre nós instituições democráticas, construídas de baixo para cima, que criassem um estilo de vida coletiva marcado pela igualdade e pela liberdade. Essa observação está presente em diversos livros do autor, assumindo diferentes valências argumentativas. Em *Educação como prática da liberdade*, Freire escreve inspirado por parte do ideário e do discurso nacional-desenvolvimentista típicos da intelectualidade que compôs o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Nessa obra, o foco analítico de Paulo Freire está no papel a ser desempenhado pela educação no movimento de inserção do Brasil na civilização democrática ocidental que se erguia sobre as cinzas das ditaduras vencidas na Segunda Guerra Mundial. Reconhecendo o Brasil como um país subdesenvolvido em vias de modernização econômica, Freire atribui à educação um papel dinamizador do processo amplo de modernização e democratização, servindo à reconfiguração socioeconômica e política da nação. O discurso revela sua inspiração isebiana na medida em que enfatiza a necessidade de o país construir seu próprio modelo de desenvolvimento econômico, social e político, rejeitando a adesão fetichista a padrões institucionais supostamente bem-sucedidos no exterior. Nesse momento, Freire é influenciado por Guerreiro Ramos e Álvaro Costa Pinto, absorvendo deste as noções de consciência nacional em transição (MARTINI, 2009), e daquele a crítica à transplantação indiscriminada de soluções estrangeiras para problemas brasileiros.

A condição de subdesenvolvimento refletiria não somente a posição retardatária do Brasil na corrida por incremento da infraestrutura produtiva, mas também, e sobretudo, uma marca essencial da nacionalidade brasileira: a submissão do mais fraco ao mais forte. Freire identifica na base das relações interpessoais um ímpeto dominador e um impulso reprimido, uma vontade ativa e uma vontade humilhada — sempre em termos dicotômicos de senhores e escravos à moda da dialética hegeliana (WOHLFART, 2015). Existiria entre os brasileiros uma constante sujeição de uns aos outros, dos primeiros indígenas aos invasores portugueses, de escravizados negros a seus senhores, de colonos pobres a latifundiários, e assim,

sucessivamente, num perpétuo *continuum* de dominação temperada por notas de sadismo e crueldade. Uma sociedade assim construída sobre um cemitério de almas oprimidas, destituída de sentimentos vinculantes de solidariedade e civismo, dificilmente poderia ascender à posição de nação desenvolvida. Para emancipar o Brasil da vassalagem aos senhores do mercado internacional, mas, acima de tudo, para libertar o povo brasileiro da condição humilhante de sombras desumanizadas e servis, seria necessário combinar incremento produtivo a educação libertadora. No pensamento freireano, a disposição espiritual à democracia deve preceder e guiar o desenvolvimento material da sociedade.

Diante de um quadro socioeconômico marcado pela opressão, Freire atribui à “educação libertadora”, senão um programa com diretrizes e fundamentos para a orientação geral das instituições educacionais, ao menos uma substância ética e uma missão salvífica. A escola idealizada pelo autor é formadora de almas, capaz de estimular nos educandos uma disposição de espírito e um conteúdo intelectual radicalmente emancipatórios. Trata-se, em suma, de educar as vontades e as mentes de modo tal que a mudança social se efetive por dois caminhos e a um só ritmo: nas consciências e nas instituições. Nesse momento, Freire parece atualizar o antigo antagonismo conceitual entre idealismo e materialismo, célebre nas polêmicas intelectuais de raiz marxista. É notável, porém, que a educação das consciências adquiriu espaço maior no conjunto da obra teórica de Paulo Freire, que pressupõe ter todo homem uma “vocação ontológica de ser sujeito” e não “objeto”. Essa vocação, conquanto suscetível à influência decisiva do meio social, só se realiza na recôndita razão do sujeito. Para atingir a emancipação, os brasileiros devem ser orientados no sentido de obter uma consciência crítica, isto é, uma percepção clara dos fenômenos sociais à sua volta, percepção suficientemente acurada para localizar causas e efeitos, de um lado, e informar a ação política, de outro lado.

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 2012, p. 52).

Nota-se, desde logo, que uma educação com propósitos libertadores deve possuir uma substância ética marcadamente solidarista, e uma missão salvífica de servir à formação de educandos autônomos — no sentido amplo de “homem-sujeito”. Convém mencionar a relação entre essa pedagogia de cariz autonomista e o momento histórico por que passava o

país entre as décadas de 1950/60. Repercutindo Frantz Fanon (LIMA; GERMANO, 2012), Paulo Freire relaciona a superação da condição colonial à criação de novos modelos epistêmicos — o que se viabiliza mediante ciclos gnosiológicos libertadores. Essa superação só se pode cristalizar na formação de uma autêntica sociedade democrática, pois, se o que define as sociedades coloniais é a submissão à metrópole, então, o que deve definir uma sociedade independente é um povo que não se submete a ninguém além de si mesmo — política e epistemologicamente. Se o Brasil experienciava alvissareiro momento de emancipação nacional, então o resultado desse processo sociohistórico deveria ser a democratização radical do país combinada a uma episteme emancipada. Esse processo democratizante adquire espaço privilegiado na *Pedagogia do Oprimido*, obra que demarca um relativo distanciamento de Freire em relação ao ideário desenvolvimentista isebiano.

O que Paulo Freire denomina democratização radical é, na verdade, impressão derivada de um conjunto de acontecimentos políticos, que aponta para uma reorientação radical da História do Brasil. O crescente protagonismo das massas no agenciamento da política institucional, a empolgante marcha desenvolvimentista empreendida na economia, tudo isso somado à concepção marxista de progresso histórico-social tendente à destruição do capitalismo produziu grande impacto sobre a obra teórica do pedagogo. A respeito do caráter plebiscitário daquele período e da atuação cultural — em que Freire toma parte no Recife —, diz Francisco Iglésias:

Tanta movimentação social e política resulta do fato de que a nação participa do processo. A atividade pública deixa de ser privilégio do governo ou dos partidos, para ser exercida pela sociedade. Todos falam, depõem, dão testemunho, reivindicam. A procura de caminhos de expressão leva a experimentalismo enriquecedor. A arte quer exprimir as multidões, atingi-las. A liberdade de ação do período anterior leva a esse quadro. Surgem então os Centros Populares de Cultura (...) na busca de uma cultura nacional, popular e democrática. (IGLÉSIAS, 2002, p. 292).

Se a opinião dos intelectuais das décadas de 1950/60 era, como vimos, informada pelas mudanças rápidas e estruturais que se vinham desenvolvendo na organização econômica e política do país, a visão freireana sobre o futuro do Brasil era marcada por elementos de um historicismo filomarxista que julgava flagrar, nesse momento histórico emancipador, o germe do que poderia ser uma sociedade sem classes — isto é, a utopia comunista. Opera-se aqui uma mutação no pensamento freireano no que se refere às expectativas de desenvolvimento: o prognóstico isebiano de modernização progressiva cede lugar à esperança de se abolir as estruturas de classe e radical democratização do poder decisório.

Freire repetidamente menciona “a revolução” em seu discurso, sem, contudo, oferecer uma perspectiva mínima de realização do projeto revolucionário. O teor moral da rebelião anunciada é conhecido: trata-se de promover a libertação dos oprimidos. Este objetivo, entretanto, permanece inatingível por meios institucionais convencionais, uma vez que Freire rejeita ações políticas fundadas na transformação gradual das instituições e das estruturas, preferindo, em vez disso, a imediata supressão revolucionária da ordem estabelecida. A denúncia da injustiça traz consigo o anúncio de tempos mais justos. Esse aspecto profético configura um traço distintivo do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, um presentismo prospectivo, isto é, a sujeição analítica da ordem presente à construção abstrata de prospectos revolucionários, de tal modo que a ação atual apenas se justifica na medida em que contribui para a eventualidade futura da “libertação”.

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionária, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos — como “projetos” — como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo. (FREIRE, 2011a, p. 102-103)

Se a esperada revolução, contudo, não se mostra no horizonte da vida social, resta a Paulo Freire tratar de modo genérico e não raramente ambíguo das relações entre educação e mudança social. Para refletir a respeito dos percalços brasileiros nesse sentido, o autor encontrará no conceito de “democratização fundamental”, de Karl Mannheim, um importante suporte intelectual (PAIVA, 1978). Trata-se de um processo amplo em que se distribui, no interior da sociedade, uma responsabilidade coletiva pela vida pública, o que implicando na ocupação das instâncias decisórias pelo povo. A educação desempenharia uma função politizante e política na medida em que pudesse estimular a participação do homem comum nesses processos deliberativos. O entusiasmo freireano com a democracia pode ser explicado com referência ao já mencionado caráter plebiscitário do regime político imediatamente anterior ao golpe de 1964. Parte do esforço de Paulo Freire pela alfabetização de jovens e adultos se explica pelo desejo do autor em contribuir para o aprofundamento radical da democracia no Brasil — uma vez que milhões de brasileiros alfabetizados teriam direito ao voto.

Democratizar significa, em última instância, empoderar os homens e as mulheres comuns do país. Esse processo de democratização fundamental, contudo, teria, em seu início, espaço reservado à atuação de lideranças capazes de promover a causa nacional da libertação dos oprimidos. Como em todas as revoluções, a brasileira teria forçosamente de se desenrolar a partir da ação de vanguardas esclarecidas e comprometidas com o ideal coletivo de emancipação. “Este senso de responsabilidade de verdadeiros representantes das elites dirigentes, que cada vez mais se identificam com o povo, a comunicar-se com ele pelo seu testemunho e pela ação educativa” cumpriria a função estratégica de “evitar possíveis distorções a que está sujeita na marcha de seu desenvolvimento” (FREIRE, 2012, p. 75). Freire se refere às lideranças progressistas que teriam preparado o povo comum para a etapa seguinte do processo revolucionário, isto é, a “democratização fundamental, que implica uma crescente participação do povo no seu processo histórico” (FREIRE, 2012, p. 75).

A preocupação com a dualidade liderança-massas motivará o autor a escrever sua *Pedagogia do Oprimido* contra a tendência dirigista de líderes autocratas distanciados do povo comum. Freire escreve contra o sectarismo de quadros progressistas isolados em sua própria intelectualidade e desvinculados das massas oprimidas. O educador, inspirado nos ideais de justiça social e solidariedade, deve aproximar-se do oprimido para educá-lo nas linhas doutrinárias da revolução, misturando-se ao povo em vez de colocar-se acima das classes populares, adotando atitude libertadora e não autoritária. Segundo ROCHA (2017, p. 69), “o processo pedagógico visado por Freire é um contraponto às atitudes dirigistas e verticais típicas do líder revolucionário que manipula os educandos”. A pedagogia de Freire, portanto, não se limita às quatro linhas da sala de aula; antes, pretende reunir diversas iniciativas educadoras capazes de conduzir as massas ao conhecimento de suas qualidades sociohistóricas, e, em seguida, levá-las ao plano da ação revolucionária.

A educação desempenharia uma função específica na construção de uma nova sociedade brasileira — sociedade de cidadãos conscientes e reciprocamente responsáveis pelo interesse público. Considerada em contraposição às escolas privadas, cujo acesso é condicionado ao pagamento de mensalidades inviáveis para as classes populares, é lógico supor que a educação das massas idealizada por Freire seria implementada por meio de escolas públicas. Contudo, nas reflexões freireanas a respeito da educação pública, nota-se um ausente: o Estado. A educação escolar é concebida como o mais proveitoso instrumento de libertação popular na medida em que é no espaço escolar que se dá uma reorientação das ideias e das práticas sociais, de modo a suscitar o pensamento crítico e uma práxis transformadora. Mas Freire não apresenta suas teses a respeito da escola pública

relacionando-as a uma teoria do Estado. Sua concepção de Estado, se se pode dizer que tivesse alguma, se deixa apenas entrever em sua crítica à sociedade de classes estabelecida num Brasil historicamente dominado por elites dirigentes antipopulares.

Filiando-se à tradição marxista (FERNANDES, 2016), Paulo Freire concebe o estado na forma de uma instância decisória manipulada por forças sociais hegemônicas, como instituição a serviço da perpetuação da dominação dos oprimidos pelos opressores. Assim como Karl Marx não produziu uma teoria do Estado socialista, relacionou o estado capitalista a um conjunto de dispositivos institucionais acionados em favor dos interesses da burguesia (TIBBLE, 2014). Paulo Freire apenas faz menções fugazes a instituições governamentais, sugerindo que a aliança das classes dominantes condiciona decisivamente a ação do poder público. “O Estado, para Freire, é dotado de natureza histórica e dialeticamente marcado por contradições. É condicionado, mas não determinado por forças hegemônicas” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 274). A ausência do estado nas reflexões freireanas, contudo, denota indisposição com a possibilidade de as classes dirigentes agenciarem a pretendida educação libertadora.

Mesmo a defesa freireana da escola pública é vacilante, pois o estado elitista, embora deva ser pressionado por movimentos sociais e profissionais da educação no sentido de oferecer às massas uma educação de qualidade e gratuita, está sempre ao alcance da mão deletéria das classes opressoras. Para além da presença corruptora dessas classes no interior das instituições governamentais, há outro fator a indispor Paulo Freire com a ação estatal na organização educacional: é o mal-estar com autoridades centrais.

O pedagogo, confiante na capacidade inventiva dos indivíduos e na cooperação de grupos solidários, sugere suplantar as estruturas hierárquicas — típicas de grandes organizações privadas e públicas — em favor de modelo alternativo de gestão baseado na colaboração e na descentralização. A desconfiança quanto à possibilidade de o Estado, isto é, a política institucionalizada, empreender ações de interesse público, é compensada pelo incentivo à organização da sociedade civil. Contra a verticalidade dos governos, Freire propõe a horizontalidade de grupos autônomos. Nesse sentido, Freire estimulou a formação de grupos escolares comunitários, organizados de modo paralelo à organização escolar estatal, na forma de núcleos colegiados de atendimento escolar a camponeses desassistidos pelo aparelho governamental (FREIRE, 2001).

A concepção freireana de educação popular, portanto, não se confunde com a de educação pública, pois a primeira se destina às classes populares não necessariamente por meio da escola administrada pelo Estado, que, por sua vez, é responsável pela educação

pública. Ao tratarmos da educação crítica, portanto, estaremos nos referindo de maneira geral à educação ministrada em todos os espaços escolares, sejam estatais ou não.

4.2 Educação e instituições na estrutura profunda

Seja administrada pelo Estado ou organizada por grupos populares autônomos, em todos os casos em que é idealizada por Paulo Freire, a educação aparece como instrumento de transformação da realidade — em sentido amplo e totalizante. A concepção freireana de educação autêntica é definida por meio do contraste com seu extremo oposto; à educação bancária, opõe-se a educação libertadora. Uma educação “bancária” é definida em termos de uma relação assimétrica de tutela mental estabelecida pelo professor em relação ao aluno, relação em que o educando aparece como espaço vazio a ser preenchido com os depósitos de conhecimento efetuados pelo educador. Nesses termos, toda educação será bancária na medida em que sonegue ao estudante a possibilidade de unir-se ao professor numa simbiose gnosiológica em que ambos, educando e educador, busquem, juntos, conhecer o mundo e nele intervir criativamente.

De acordo com Freire, os pressupostos da educação bancária se assentam na narração alienada e alienante. Ou seja, há a perspectiva de educar para a submissão, para a crença de uma realidade estática, bem-comportada, compartimentada, para a visão de um sujeito acabado, concluso. A educação bancária, nesse sentido, repercute como um anestésico, que inibe o poder de criar próprio dos educandos, camuflando qualquer possibilidade de refletir acerca das contradições e dos conflitos emergentes do cotidiano em que se insere a escola, o aluno. Na perspectiva freiriana, a educação bancária tem o propósito de manter a *imersão*, a reprodução da consciência ingênua, da acriticidade. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 227).

Em contraposição a este modelo bancário de educação, Freire elabora o conceito de educação libertadora. Esse conceito está assentado em bases filosóficas fenomenológicas e existencialistas que focalizam o ser-no-mundo (LOURENÇO; MENDONÇA, 2018). Sua concepção de ser humano é marcada pela possibilidade de invenção e reinvenção do ente que, em interação constante com o mundo e seus semelhantes, pode apreender e inteligir as causas dos fenômenos que lhe afetam, associar-se a outros e construir, destruir ou reconstruir a realidade objetiva. A partir de uma compreensão ampliada da educação, radicada na noção de que o homem transforma o mundo ao se situar nele, Paulo Freire estenderá a esfera social da educação para além dos domínios escolares. Educar-se não é, segundo o pedagogo, um processo desenrolado apenas no interior da escola, mas, antes, um complexo psicossociocultural de ações concretas e disposições mentais voltado à transformação das

condições materiais e imateriais de existência humana. No contexto da realidade brasileira, de raiz societária injusta e antipopular, caberia à educação libertadora o papel de despertar a centelha rebelde e estimular a ideação revolucionária (SOUZA; MENDONÇA, 2019).

Nota-se na proposta freireana de educação uma vinculação umbilical entre o que se desenvolve no processo pedagógico e o que ocorre no interior da ordem estabelecida na sociedade. Essa vinculação, de resto presente em todos os textos clássicos da pedagogia ocidental, adquire em Freire um caráter determinista cuja origem se encontra na admissão de uma meta-estrutura social refratária a mudanças graduais e progressivas. Trata-se de uma formulação teórica que Mangabeira Unger definiu como “teoria social de estrutura profunda” (UNGER, 2001, p.51). Essa meta-estrutura condiciona a forma e o conteúdo da educação praticada, de maneira que, sendo a sociedade engendrada na contradição de forças oprimidas e opressoras, se ressentirá sempre a educação desse antagonismo de classe. Sendo epifenômeno das estruturas de produção, à educação não se reservam espaços de autonomia relativa, nem em seu conteúdo programático — sempre uma derivação de temas significativos para as classes oprimidas —, nem em sua atuação institucional — sempre sujeita a ser manipulada pelos opressores que comandam o estado.

Ora, para que a educação se possa efetivar de modo alternativo, devem-se remover as pedras de opressão que estorvam o caminho dos educandos em direção à realização de suas potencialidades individuais e coletivas. Não há outra maneira de executar esta tarefa senão promover uma irrupção revolucionária que faça desmoronar as estruturas injustas e decreta a vitória definitiva dos oprimidos na corrida por libertação e autorrealização. Freire não ignora o fato de que sua proposta pedagógica se inscreve num conjunto amplo de iniciativas francamente revolucionárias. Suas teses sustentam a inconformação total à ordem social estabelecida, de tal modo que o papel específico da educação freireana passa a ser o de mobilizar as mentes estudantis em favor de ações disruptivas da meta-estrutura opressora, mobilização que, tendo no horizonte de expectativas a aniquilação radical das tensões de classe, não possui um fim objetivo e factível. E embora, em seu discurso, Freire rejeite o determinismo típico das teorias reprodutivistas da Educação (MENEZES NETO, 2012), é notável que o pensamento freireano não tenha oferecido propostas passíveis de tradução em programas de reorganização ou inovação institucional, resvalando em criticismo redundante.

Uma vez que a educação escolar não é representada como prática social autônoma, passível de institucionalização em diversos e criativos formatos operacionais, mas é, antes, concebida como sintoma inatacável de aguda doença hereditária, Paulo Freire não aponta para soluções institucionais do problema educacional. A propalada “práxis revolucionária” do

humanismo marxista não configura padrões alternativos de invenção (FERNANDES, 2016). Esvaziada de conteúdo programático e confiada na revolução que se anuncia sem se realizar, a obra freireana apresenta teses e propostas incapazes de se traduzir em ações reorganizadoras de instituições e estruturas, cedendo a críticas circulares e desorientadas. Freire pode ser classificado como representante de uma corrente intelectual do pensamento social brasileiro definida nos seguintes termos:

O estruturalismo sociológico opera um determinismo socioeconômico caracterizado por recorrer a genealogias explicativas da ordem presente, enfeixando críticas e denúncias a ela. Em seu método de análise das formações institucionais, há o predomínio da descrição genealógica dos arranjos que se acoplam a determinada estrutura, mas sem o descortino das alternativas institucionais e práticas à forma de organização analisada e criticada. A aposta sempre foi na implosão revolucionária da ordem, entendida como totalidade indivisível. Sem revolução, a última palavra acaba ficando, paradoxalmente, para o mundo existente. (TEIXEIRA, 2021).

Como consequência da deficiência programática do pensamento freireano, pouco se aproveitou de suas teorias, para a constituição de instituições educacionais. Sua influência é mais sensível no varejo de práticas educativas e metodologias didáticas baseadas no uso de recursos culturais e artísticos. Mais adiante, teremos oportunidade de tratar do legado institucional do patrono da Educação brasileira. Por ora, deve-se destacar que sua mais notável contribuição nesse campo está no incentivo à alfabetização de jovens e adultos, para cuja realização elaborou um método próprio baseado na aproximação do educador em relação ao temário e ao ideário particulares do adulto a ser alfabetizado. Outra contribuição original de Paulo Freire se refere à utilização de artes populares como recursos educativos, o que reduziu as distâncias entre as práticas culturais de segmentos populares e as práticas pedagógicas no interior das salas de aula.

5 ANÁLISE COMPARATIVA

Anísio Teixeira e Paulo Freire produziram suas obras teóricas e institucionais em épocas historicamente aproximadas. Anísio inicia sua trajetória de administrador educacional na década de 1920, desenvolve-se paralelamente como publicista renomado, torna-se um intelectual requisitado a integrar o corpo técnico de diversos órgãos educacionais do país, até morrer em 1971. Paulo Freire trabalha no Serviço Social da Indústria, na década de 1950, e ascende ao patamar de pedagogo nacionalmente famoso em 1963, adquirindo prestígio por seu protagonismo no experimento de alfabetização em massa realizado em Angicos, no sertão potiguar. Durante o exílio, Freire publica a *Pedagogia do Oprimido* e rapidamente alcança forte popularidade entre intelectuais e educadores brasileiros e estrangeiros. A mesma década de 1970, que sepultou Anísio, consagrou Paulo Freire.

Entre os anos 1930-1960, o Brasil experimentou um processo histórico marcado por profundas transformações de ordem econômica, política e social. Diante do panorama de mudanças vertiginosas operadas no país, os pedagogos não assumiram a posição de espectadores passivos, mas sim a de intérpretes do momento revolucionário. É verdade que, na condição de especialistas em Educação, não pretenderam oferecer análises extensivas e abrangentes como as desenvolvidas por intelectuais como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Hollanda ou Caio Prado Jr., ícones de um ensaísmo de escopo generalizante bastante popular neste mesmo período. Porém, Anísio Teixeira e Paulo Freire, em que pesem suas não poucas diferenças teóricas e metodológicas, entendiam a pluralidade causal do fenômeno educacional, e se esforçaram por radiografar a presença de fatores econômicos, políticos e socioculturais na educação brasileira. Conclui-se daí que a análise das linhas pedagógicas de ambos pode possibilitar uma compreensão mais ampla da tempestuosa época vivida pelo Brasil no século passado.

Alguns problemas e temas comuns aparecem na obra de um e de outro, a respeito de como a educação se relaciona com as transformações extra-escolares. Neste capítulo pretendemos apresentar um quadro dos principais pontos de tensão na relação entre o que pensaram e executaram Anísio Teixeira e Paulo Freire.

5.1 O problema da modernidade: capitalismo e democracia

Nação de industrialização tardia e assistemática, o Brasil assumiu durante séculos a vocação de país agroexportador. Desde o início do século XX, mediante esforços inicialmente desarticulados de industrialização e depois sistematizados em política de Estado, o país buscou se reposicionar na divisão internacional do trabalho. Como lemos em Romanelli (1986, p. 62), a reestruturação econômica necessitou ser complementada com uma ampla reestruturação educacional cujo desiderato era a extensão do acesso à escola básica ao maior número possível de crianças e jovens em idade escolar. Essa escola não poderia ser a mesma dos séculos anteriores, de ensino marcadamente enciclopédico e livresco. Levantava-se então o problema da modernidade no campo educacional: como a escola poderia equacionar as variáveis introduzidas pela revolução industrial no Brasil?

Anísio Teixeira dedica seus livros e sua atuação político-administrativa à causa de modernização do Brasil por meio de propostas pedagógicas inovadoras e da construção e implementação de instituições educacionais sintonizadas com o espírito industrial dos novos tempos. A escola moderna, idealizada e em larga medida realizada por Anísio, deveria assimilar e desenvolver os conhecimentos e os métodos científicos que tornaram possível ao Ocidente robustecer as bases industriais e expandir a produção material. Essa escola destinar-se-ia a alunos de várias classes sociais, oferecendo a todos um ensino técnico-científico e humanista. Dois princípios são assumidos pelo educador baiano, um metodológico, outro, epistemológico. Primeiramente, a educação escolar é um elemento indissociável dos demais componentes da vida compartilhada em sociedade, porém possui qualidades e possibilidades próprias, relativamente independentes. Em segundo lugar, o conhecimento, ao se especializar e se aprofundar demasiadamente em seus próprios domínios, ou se distancia do exercício prático de criação ou se esvazia do conteúdo intelectual necessário para guiar o ser humano no interior do mundo da vida.

A partir desses dois princípios, Anísio proporá uma educação escolar propiciadora do progresso científico e industrial do Brasil, vinculando-se organicamente à nação como elemento dinamizador das instituições econômicas e políticas do país. A escola anisiana cumpriria assim duas funções complementares: 1) oferecer às indústrias urbanas e rurais um profissional qualificado tecnicamente desde os bancos escolares, associando-se de modo cooperativo às vanguardas produtivas no concurso para o desenvolvimento emancipado e integral da nação; 2) introduzir o aluno à arena pública em que se desenrola a política e os movimentos sociais, por meio da conscientização do estudante quanto a seus direitos e seus

deveres no interior da moderna sociedade democrática. De uma só vez, o projeto educacional de Anísio visava promover o aprimoramento técnico-científico da produção nacional e fertilizar no aluno a semente da democracia que se almejava plantar no país. Sempre repercutindo as ideias deweyanas de democracia e educação, Anísio será, não por acaso, um dos pioneiros na defesa da escola pública e gratuita. No pensamento anisiano, a educação escolar não se confunde com o sistema econômico nem com o regime político — não sendo educação para-econômica nem parapolítica —, porém concorre com um e outro para promover o desenvolvimento do Brasil.

O mencionado princípio epistemológico adotado por Anísio também influencia de maneira decisiva a formulação de uma moderna escola brasileira: trata-se de combinar, e não isolar em campos incomunicáveis, os conhecimentos técnico-manuais e os teórico-filosóficos. Partindo da crítica à educação dualista vigente no país da colonização até fins do século XIX, Anísio propõe uma escola pública comum capaz de enfeixar os diversos saberes que até então permaneciam separados por barreiras de ordem pedagógica e social. Era urgente substituir aquele modelo educacional fundado na divisão da sociedade entre os nobres homens ilustrados e os homens vulgares condenados à escuridão da ignorância. Essa divisão sociocultural produzia, na ordenação curricular da escola, uma distinção rígida do conhecimento manual — rebaixado na opinião dominante a faina de escravos e miseráveis — em relação ao intelectual — de talhe aristocrático e eclesiástico. Na alvorada da modernidade, a educação escolar, se se quisesse dinâmica e dinamizadora, teria de subscrever o método da ciência experimental, e abdicar do ensino dualista em favor de outro, pluritécnico e multifacetado. Somente assim seria possível, no pensamento anisiano, dar técnica à ciência e ciência à técnica, combinando-os em vez de separá-los.

Enquanto esteve à frente da educação do Distrito Federal, entre 1931 e 1935, Anísio empreendeu uma ampla reorganização institucional da educação carioca. Quando foi nomeado secretário de Educação na Bahia, entre 1947 e 1951, engenhou o que viria a ser o bem-sucedido experimento do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, popularizado como Escola Parque. O Centro foi projetado para submeter ao teste da realidade as ideias audaciosas de Anísio, no que se refere à combinação dinâmica de vários conhecimentos e técnicas. “O Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro foi criado como um modelo para a universalização da educação integral do homem comum” (CORDEIRO, 2001), e uma educação assim destinada ao homem comum se deveria efetivar por meio de arranjos plurais e no entanto ordenados. Contra a prática corrente de aligeiramento, Anísio propõe um modelo

integral em dois sentidos: no tempo, cobrindo turnos matutinos e vespertinos, e na concepção pedagógica, visando desenvolver o aluno em sua inteireza humana.

O complexo educacional idealizado por Anísio Teixeira constava de quatro escolas-classe com capacidade para mil alunos cada, em dois turnos de quinhentos alunos, e uma escola-parque composta dos seguintes setores: (a) pavilhão de trabalho; (b) setor socializante; (c) pavilhão de educação física, jogos e recreação; (d) biblioteca; (e) setor administrativo e almoxarifado; (f) teatro de arena ao ar livre e (g) setor artístico. A escola-parque complementava de forma alternada o horário das escolas-classe, e assim o aluno passava o dia inteiro no complexo, onde também se alimentava e tomava banho. (CAVALIERE, 2010).

O projeto educacional anisiano intentou responder à necessidade de acomodar a escola na locomotiva industrial da modernidade, o que envolveu ampla reestruturação institucional e reorientação das práticas pedagógicas no sentido de habilitar o aluno ao exercício de sua cidadania. No pensamento de Anísio Teixeira, a educação só é eficazmente transformada na medida em que se pode delimitar os domínios escolares e identificar objetivos estratégicos ao alcance das instituições educativas. Nota-se em suas ideias e projetos um traço distintivo do construtivismo institucional, qual seja, a noção central de que as metas colocadas no horizonte de expectativas só se podem atingir por meio da intervenção criativa e inteligente na ordem presente. O prognóstico só é possível mediante acurado e minucioso diagnóstico das instituições vigentes, de modo a imaginar o possível a partir do real. Segundo Hermes Lima (1978, p. 147) Anísio Teixeira confiava na “capacidade inerente à inteligência de divisar o futuro, de perceber o que está nascendo. Nessa função, o papel revolucionário da inteligência, verdadeiro agente de mudança, se exerce desmontando as peças do estabelecido.” A educação é concebida como artefato sujeito à ação criadora, e não como mero subproduto das relações de produção ou como inerte juguete das facções político-partidárias.

Por seu turno, Paulo Freire também empreende esforços no sentido de investigar os efeitos da modernização capitalista sobre o conjunto das instituições sociais, em geral, e sobre as instituições educacionais, em particular. Sua reflexão é inicialmente tributária do temário e do ideário isebianos, e é influenciado também pelo escolanovismo anisiano, como se depreende da leitura de *Educação e atualidade brasileira* (1959), primeira obra do pedagogo pernambucano, na qual Anísio Teixeira figura como referência intelectual. Freire parte do mesmo pressuposto de Anísio no que se refere à inexperiência democrática da sociedade brasileira — sociedade fundada no insolidarismo e na oligarquia, segundo a tese de Oliveira Vianna —, e a partir daí formula suas propostas de uma educação indutora de sentimentos e

práticas solidárias e politicamente engajadas. Essa sociedade arcaica não poderia engatar a marcha do desenvolvimento sem corrigir suas instituições deficitárias, e é nesse sentido que Freire assimila um elemento importante da obra anisiana, isto é, a noção de formação de hábitos e disposições mentais democráticas por meio da escola (FONSECA, 2011).

Segundo os prognósticos compartilhados por Anísio e Freire, a modernidade brasileira se desdobraria em dois processos simultâneos: a crescente industrialização, de um lado, e a progressiva democratização em nível nacional, de outro lado. Embora Anísio Teixeira e Paulo Freire tenham contemplado esses dois fenômenos como produtos de um mesmo processo modernizador, notam-se ênfases diferentes na obra de um e de outro. Enquanto Anísio privilegia o desenvolvimento em seus aspectos industriais e técnico-científicos, relacionando-o a uma concepção particularmente pragmático-liberal de democracia, Freire se dedica mais detidamente à análise da democratização iniciada no país em meio às transformações político-institucionais da época. Nesse sentido, se o curso da industrialização segue desimpedido, resta aos educadores conscientes uma tarefa urgente de estimular a formação e a consolidação de um ímpeto popular de participação ativa nos processos decisórios da política. “É preciso aumentar o grau de consciência do homem brasileiro face aos problemas do seu tempo e espaço” (FONSECA, 2011, p. 120).

Se é verdade que uma sociedade industrial, na medida em que se complexifica, é uma sociedade vulnerável a distúrbios desorganizadores da ordem social, então é verdade que uma educação para a civilização capitalista deveria incorporar elementos de reflexão crítica a respeito dos problemas econômicos e políticos, se se pretende atingir o objetivo de educação integral das novas gerações. Parece ser este o raciocínio de fundo da proposta freireana de “consciência crítica”, que reverbera a concepção deweyana de “pensamento reflexivo”, indispensável para a manutenção do regime social democrático (MURARO, 2013). Como, porém, operar a conscientização sem recair na indesejada relação vertical característica da educação bancária? Para responder a esta necessidade, Freire formula o conceito de ação dialógica, cujas afinidades com o agir comunicativo de Jurgen Habermas já foram evidenciadas (MORROW; TORRES, 1998; POLLI, 2018; ANDRADE, ALCÂNTARA, PEREIRA, 2019). Assim como seu paralelo habermasiano, a ação dialógica de Freire se fundamenta na comunicação intersubjetiva direcionada à obtenção de consensos quanto a problemas e objetivos de natureza pública, mas possui uma qualidade educativa ausente na obra do filósofo alemão. De dentro para fora, a escola freireana deveria promover a consciência crítica por meio da dialogação constante, formando almas solidárias e

democráticas, de modo a realizar a mediação necessária entre o progresso material e o espiritual — todo o processo conduzido de modo dialogado.

A modernidade concebida por Paulo Freire se assemelha a um estágio evolutivo avançado em que a democratização fundamental, nos termos de Karl Mannheim, segue seu curso ascendente, potencializada pela ação dialógica promovida no interior da escola. É a doutrinação positiva da democracia que viabiliza o surgimento de uma sociedade mais participativa e socialmente justa. Do ponto de vista operacional, Paulo Freire rejeita os modelos centralizados de ensino, e defende uma organização escolar eminentemente local — o comunitarismo escolar de Freire avança na medida em que recua o centralismo do estado. Se a escola cultivar raízes na região em que está situada, e se organizar de maneira a assimilar os elementos distintivos da vida social comunitária, poderá servir à formação de uma personalidade democrática coletiva. A educação escolar, nesse sentido, “seria o mesmo que educar para a liberdade, num processo de educação social e não apenas escolar, que se realiza através das discussões em pequenos grupos” (PAIVA, 1978, p. 55). Democracia, para Freire, é um estado de espírito coletivo, não só regime político.

Entre as décadas de 1950 e 1960, o Brasil parecia experimentar um prodigioso movimento de democratização, de tal maneira que nem as inteligências mais iluminadas poderiam antever o golpe perpetrado pelos militares, que interrompeu a marcha célere da democracia de bases no país. Para incrementar o processo emancipatório da nação, Paulo Freire depositou suas esperanças não nas instituições políticas — consideradas por ele pontas de lança das classes dirigentes cooptadas em defesa de interesses antipopulares —, mas nas coletividades acéfalas, destituídas de uma organização hierárquica e de um plano objetivo de metas. Em sua defesa da educação democrática de bases comunitárias, Freire atualizou a antinomia marxista entre estado e sociedade civil. Ao prescindir, portanto, do recurso à institucionalidade política cristalizada no Estado, Freire descarta a possibilidade de agir sobre o funcionamento regular das instituições públicas, valendo-se unicamente da pouco consistente e ainda menos orientada “consciência crítica”.

A desconfiança freireana para com as instituições constituídas na ordem presente marca mais uma divergência relevante em relação ao pensamento político-pedagógico de Anísio Teixeira. Construtivistas institucionais e estruturalistas sociológicos também se diferenciam quanto à “maneira como concebem a política e suas possibilidades” (TEIXEIRA, 2021).

5.2 Política e possibilidades de transformação

Já analisamos como Anísio Teixeira e Paulo Freire compreendem a relação entre o Estado e a educação — especialmente a pública, destinada às classes populares. Evidentemente, a concepção de relacionamento institucional entre educação e estado é tributária da respectiva filiação intelectual de cada autor. Pretendemos agora investigar o conceito de política adotado por cada educador, deslocando o foco analítico-comparativo para as maneiras particulares com que Anísio e Freire interpretaram o potencial transformador da atividade política — tanto em sentido amplo, como integração deliberativa dos membros da comunidade civil, quanto em sentido restrito, como o exercício da administração pública da educação. Em ambos os casos, um tema representa a principal linha de tensão quanto à concepção política: a democracia — ou a participação popular na política.

Inspirado pelo liberalismo pragmático de John Dewey, Anísio Teixeira entendia o desenvolvimento das potencialidades individuais como um processo passível de indução por meios educativos. Na medida em que um regime democrático sólido se compõe necessariamente de indivíduos reflexivos, críticos e conscientes de seus deveres e direitos como cidadãos, a educação pode contribuir ativamente para a democratização da sociedade por meio de estratégias pedagógicas comprometidas com os ideais de democracia. Trata-se de unir no mesmo projeto educacional as necessidades individuais de realização intelectual, por um lado, e as necessidades sociais de integração política e prosperidade econômica, por outro lado. Não há possibilidade de democracia genuína sem o devido cultivo democrático das práticas e das disposições espirituais dos homens. Em certo sentido, influenciado por John Dewey, via Anísio, Paulo Freire compreende de maneira semelhante a relação causal entre educação e democracia (MURARO, 2013). Freire, porém, abandonará a ênfase deweyana no trabalho cooperativo e passará a enfatizar a comunhão dos homens como plataforma a partir da qual se poderia erguer um povo politicamente participativo e organizado.

Paulo Freire compreende a política, em sentido amplo, como a união sinérgica de homens conscientes de suas tarefas históricas e de suas necessidades coletivas. Unidos em favor da abolição de estruturas sociais marcadamente injustas, os homens se associam de modo permanente e, irmanados e dispostos a assumir o destino nas próprias mãos, se emancipam da condição de objetos para ascender à posição de sujeitos. Política é, nesse aspecto, mobilização coletiva no sentido de desencadear uma insurreição revolucionária destinada à destruição definitiva da meta-estrutura por trás das relações de opressão. Se “não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho”, então a

conclusão é “os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2011a, p. 179). A função eminentemente política a ser desempenhada pela educação é, portanto, conscientizar os oprimidos e capacitá-los para demolir os alicerces do edifício da opressão e da injustiça. “A denúncia de uma sociedade calcada na desigualdade (...) encontra na produção de Freire seu caráter político-libertador; político-ideológico, pois homens e mulheres fazem parte de uma estrutura social que sofre, permanentemente, suas contradições” (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2018, p. 531). À escola cabe um papel subsidiário na promoção da mudança política, pois não é a educação escolar mais que uma expressão isolada da pedagogia da revolução. Segundo Rocha (2017, p. 69), “nesse contexto, a escola não ocupa um lugar relevante, pois é apenas mais uma instituição que enfatiza relações sociais rígidas semelhantes àquelas entre pais e filhos”.

No pensamento anisiano, a educação escolar cumpre função politicamente transformadora por meio da mediação entre a pluralidade social e as particularidades do indivíduo (CHAVES, 2000). Em vez de se reduzir a mera reprodutora de ideologias ou preconceitos de classe, a escola liberal-pragmática de Anísio Teixeira é propulsora das energias criadoras, e pode se vincular dinamicamente às iniciativas de reorganização das estruturas e das instituições que configuram de modo amplo a vida nacional. Em sentido geral, portanto, a política germinada nos domínios escolares possui potencial criativo que, se organizada e aproveitada convenientemente, pode promover mudanças sociais e elevar a sociedade a patamares superiores de realização material e espiritual. A responsabilidade de organização e aproveitamento desta política germinal é atribuída aos governantes e aos dirigentes educacionais, e nesse momento passamos à política em sentido estrito.

Como administrador educacional, consultor e quadro técnico de várias instituições educacionais, Anísio demonstrou em sua trajetória o significado por ele atribuído à política. À medida que se institucionaliza politicamente, a educação deve ser julgada em termos dos resultados práticos obtidos em cada escola e em todo o sistema educacional. É na raiz liberal-pragmática do pensamento anisiano que podemos localizar a valorização do direito à educação e da avaliação utilitarista das instituições de ensino. Visando atender à necessidade coletiva, Anísio compreendeu que a qualificação escolar deve correr em dois sentidos paralelos: o aprimoramento das condições materiais de efetivação do ensino e o incremento qualitativo dos recursos humanos. O primeiro nível envolve os aspectos organizacionais próprios da administração educacional, e o segundo, os procedimentos de profissionalização técnica docente e avaliação estratégica dos alunos. Orientando-se no sentido de promover uma política transformadora, a atuação de Anísio Teixeira como secretário de Educação se

notabilizou por inovações institucionais características do experimentalismo pedagógico, ou seja:

A retomada dos pressupostos do pragmatismo de John Dewey, aplicado às esferas da gestão e do planejamento educacional, bem como à realidade concreta das escolas, estaria também na origem do que se convencionou denominar de experimentalismo pedagógico, que consistia na aplicação do método experimental aos programas de ensino e orientações curriculares de algumas instituições criadas especificamente com essa finalidade. (MENDONÇA et al, 2006).

As experiências anisianas na administração educacional do Distrito Federal e do Estado da Bahia produziram dois modelos de experimentalismo pedagógico, pois tanto as escolas experimentais da capital fluminense quanto as escolas-parque da periferia baiana foram construídas com o objetivo de servirem de laboratório educacional, adotando organização escolar e práticas pedagógicas inovadoras (CAVALIERE, 2010; XAVIER e PINHEIRO, 2016). Tal experimentalismo pedagógico somente se pode adotar mediante a admissão das instituições políticas como instrumentos úteis na recomposição inteligente e criativa de estruturas sociais, políticas e econômicas. Ao estimular a organização educacional em formatos operacionais adaptados às necessidades particulares da comunidade em volta da escola, Anísio produziu modelos experimentais replicados, em seguida, em diferentes regiões e sob diversas condições políticas — como os CIEP's no Rio de Janeiro, para citar apenas um exemplo da reverberação do experimentalismo anisiano. (CORDEIRO, 2001).

A institucionalidade política, no entendimento anisiano, pode ser reorientada no sentido de promover a democracia e o desenvolvimento integral do Brasil, ao passo em que, para Paulo Freire, a política institucionalizada é estruturalmente falha, pois está ao alcance das classes opressoras instaladas no interior da máquina governamental. Ainda que líderes progressistas ascendam aos postos de Poder Executivo, sempre se pode sentir a presença estorvante dos adversários da libertação popular, de modo que a educação não se desvencilha facilmente das limitações impostas pelas estruturas de dominação. Não surpreende que, empossado secretário municipal de Educação em São Paulo, Freire tenha organizado linhas de comando descentralizado e participativo, visando remover do poder exercido, tanto quanto possível, quaisquer nós de hierarquia injustificável (FRANCO, 2014).

As divergências quanto às possibilidades transformadoras da institucionalidade política podem ser observadas, também, no modo de tratamento conferido por Paulo Freire às políticas curriculares, e por Anísio Teixeira à divisão de responsabilidades entre as três instâncias administrativas. Tanto o processo de formulação e implementação de currículo

quanto o federalismo educacional estão ligados ao problema do estabelecimento da unidade em meio à diversidade, ou, em termos de forças políticas, o problema de conciliação entre forças descentralizadoras e seus opostos centralizadores.

Freire, repercutindo as teorias reprodutivistas da Educação, bastante célebres em meados do século passado, considerava o currículo um virtual instrumento de dominação burguesa, sempre tendente à reprodução das ideologias dominantes por meio de práticas pedagógicas e conteúdos disciplinares. A crítica freireana ao componente propriamente ideológico do currículo se associava à crítica ao enciclopedismo estéril típico da escola arcaica que se pretendia substituir, no Brasil, por uma instituição mais dinâmica do ponto de vista dos processos educativos. Porém, ao propor um modelo pedagógico alternativo ao padrão livresco, Freire pretende contrapor os “saberes populares” aos conhecimentos estabelecidos nos currículos tradicionais, de modo a sobrevalorizar a sabedoria comum e as práticas culturais extra-escolares em detrimento das ciências e práticas escolares. Era necessário transpor, para o currículo escolar, um repertório epistêmico extra-curricular. A definição das diretrizes curriculares deveria se dar em diálogo participativo com toda a comunidade escolar, nos moldes horizontais e descentralizados da educação libertadora:

A educação popular, entendida como educação libertadora, traz, portanto, uma proposta de ruptura com o ensino livresco, propondo uma escola que se faça com o povo e para o povo, na defesa de seus direitos e saberes. A defesa dos saberes do povo como ponto de partida para o diálogo da educação, seu novo conteúdo programático, nos permite compreender que as identidades, as linguagens e o trabalho do povo têm contribuição importante na democratização da escola. As práticas de diálogo com a comunidade, planejamento curricular e avaliações coletivas, ordenação dos espaços e tempos em acordo com as necessidades avaliadas pelo grupo seriam as bases do surgimento de outra cultura escolar. (FETZNER, 2015, p. 76).

Mais uma vez, a indisposição freireana com quaisquer mecanismos hierárquicos no meio educacional produz uma assimetria irretocável entre os conhecimentos convencionais, que se reproduzem por intermédio das estruturas curriculares tradicionais e configuram a “educação bancária”, e os saberes extra-escolares, adquiridos de maneira assistemática e volátil pelo indivíduo, durante todo o processo de socialização (ROCHA, 2017). Trata-se de reagir contra a educação escolar institucionalizada, pois as instituições políticas não possuem suficiente autonomia para escapar aos domínios epistêmicos da hegemonia intelectual imposta pelas classes dominantes. A esse respeito, a gestão de Paulo Freire na educação municipal de São Paulo pretendeu manipular as estruturas institucionais sob seu comando em favor da crítica às próprias estruturas institucionais, como se depreende do programa freireano de

formação permanente. Os docentes, “ao perceberem que o destino não está dado, possam, cada vez mais, ser capazes de (re)escrever suas histórias, contribuindo para a mudança da ordem social injusta que desumaniza e oprime” (SAUL e SAUL, 2016). Condenadas de antemão à inoperância ou à propaganda do inimigo, as instituições educacionais não podem produzir currículos ou programas de formação sem que neles se observe o timbre dos opressores.

Anísio Teixeira, assim como Freire, considerava a comunidade escolar uma união simbiótica estabelecida, de um lado, pela gente comum residente no entorno das escolas, e, de outro lado, pelos profissionais da educação e alunos. Não por acaso, a concepção anisiana de vinculação orgânica comunidade-escola conduziu à formulação de políticas descentralizadoras do sistema educacional, atribuindo a conselhos municipais funções de administração escolar (ARAÚJO, 2010; MANFIO, 2021). Anísio rejeitava modelos de organização educacional baseados em centralismos autocráticos típicos de regimes autoritários, incompatíveis com a extensão territorial e a complexidade sociocultural do Brasil. Embora as propostas de constituição de conselhos municipais escolares não tenham sido concretizadas, deve-se notar o incentivo à institucionalização estratégica das forças sociais presentes, mas dispersas, na vizinhança imediata da escola. A educação comunitária de Anísio busca aproveitar a energia criadora radicada no município, num movimento de assimilação, diferentemente do movimento de contradição operado por Paulo Freire.

6 OBRA INSTITUCIONAL

Para além dos papéis exercidos como intelectuais públicos capazes de inspirar o debate em torno das políticas educacionais, Anísio e Freire assumiram cargos na administração pública da Educação. Anísio comandou a educação carioca, durante a revolucionária década de 1930, e, após um breve período de exílio em sua cidade natal, assumiu pasta no governo de Octávio Mangabeira, no estado da Bahia. A trajetória administrativa de Anísio envolveu, ainda, a direção da instrução pública baiana — marcada por uma reforma em que se entreviam as linhas fundamentais da ação construtivista institucional do pedagogo —, além de diversos cargos em entidades técnico-profissionais. Se comparado a Anísio Teixeira, Paulo Freire pouco pôde participar diretamente na formulação e implementação de políticas educacionais, em função do exílio imposto ao educador pelo estado de exceção dos militares. Antes de 1964, contudo, Freire participou de movimentos sociais de educação popular — em meio à verve plebiscitária da época —, e, ao retornar do desterro, assumiu a educação municipal de São Paulo, durante o governo da petista Luiza Erundina.

Para uma competente análise comparativa do pensamento de Anísio Teixeira e Paulo Freire, é necessário mensurar a influência exercida pelos dois educadores não apenas sobre o debate público educacional, mas também sobre a construção de robustas instituições educativas. A análise das ideias não pode prescindir da análise do que se desenrolou das ideias — para os pedagogos, como para os cristãos, a fé sem obras é morta. Uma semelhança entre o liberalismo pragmatista de Anísio Teixeira e o socialismo polimorfo de Paulo Freire está em que ambos enfatizam a necessidade de as ideias político-pedagógicas se traduzirem em prática transformadora. Entretanto, a intenção comum orientou ações com grandeza e alcance desiguais, e, nesse sentido, pretendemos oferecer um panorama em que se verifiquem as limitações da obra institucional legada por Paulo Freire, por um lado, e, por outro lado, o potencial de inovação e experimentalismo contido na obra de Anísio Teixeira.

Até aqui nos dedicamos a uma discussão propriamente teórica dos autores. Note-se que, embora o maior ou menor sucesso de políticas e instituições educacionais não possa ser integralmente creditado às ideias que porventura as inspirem, deve-se admitir que há ideias mais ou menos férteis do ponto de vista programático e factíveis do ponto de vista prático. Se é verdade que a confluência política de interesses pode prejudicar ou potencializar propostas inovadoras, também é verdade que apenas ideias consistentes podem informar projetos de fato transformadores da realidade educacional. Anísio e Freire, enquanto quadros da administração

pública, puderam submeter seu ideário aos testes da realidade concreta, e passamos agora a observar os resultados obtidos ao fim da experiência administrativa dos autores, destacando o que se pode aproveitar para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos.

6.1 Anísio Teixeira e a modernização racional da educação pelo Estado

Como administrador público da Educação, no governo do Distrito Federal, entre 1931 e 1935, e no governo do estado da Bahia, entre 1947 e 1951, Anísio Teixeira promoveu um conjunto de iniciativas reformadoras visando a construção de um arcabouço institucional favorável ao sucesso do empreendimento educacional. Sua gestão trouxe transformações posteriormente replicadas em escala nacional. (PAULILO, 2009; LIMA, 1978).

No Rio de Janeiro, Anísio empreendeu uma ampla reforma institucional da Educação. A análise de sua obra inovadora será dividida em dois grupos de iniciativas distintas, porém articuladas num mesmo projeto reformador. São iniciativas de ordem: a) político-administrativa; b) profissional. Em cada um desses grupos enquadram-se ações criativas de reorganização institucional, que, em seu conjunto, perfazem um esforço metódico de modernização das estruturas políticas da Educação pública. Essas ações responderam a problemas específicos de a) gestão estratégica e de b) baixa qualidade do recurso humano.

No campo político-administrativo, suas propostas e realizações visaram satisfazer necessidades intra-institucionais e inter-institucionais. As primeiras são necessidades de gestão interna dos departamentos e secretarias estatais de prestação dos serviços públicos; as segundas, necessidades mais complexas de relação e integração entre órgãos públicos de diferentes níveis administrativos. Assumindo a Diretoria Geral de Instrução Pública com o objetivo de oferecer à população carioca um serviço educacional qualificado, era necessário, antes disso, certificar-se da capacidade organizativa da própria Diretoria. É então que Anísio implementa uma série de mudanças substanciais na estrutura interna da pasta, visando constituir e consolidar um novo padrão de qualidade administrativa.

O cenário encontrado marcava-se por distribuição irregular de competências, pois as responsabilidades se dividiam confusamente em três subníveis desarticulados, marcado por “despropositada autonomia, cada escola resolvia seus problemas dentro das próprias possibilidades, sem relação com as demais e quase sem controle central” (LIMA, 1978, p. 114). Havia, também, ausência de ferramentas técnicas e métodos quantitativos para a avaliação da situação geral das escolas e seus estudantes. Anísio propõe, então, a criação de

serviços especializados, administrados de maneira coordenada. Do contrário, não seria possível ao administrador público da Educação viabilizar satisfatoriamente seu trabalho:

Só ao Diretor Geral deve caber a totalidade das funções (...), e por isso mesmo tem ele de ser auxiliado por órgãos tão diversos e tão diversos técnicos de ensino. (...) A falta, entretanto, de órgãos qualitativamente especializados, para estudo de condições e execução de planos, levava-o a não preencher inteiramente as suas funções. (...) O exercício simultâneo e indispensável de suas várias incumbências normais quase não lhes era possível, porque lhes faltavam os elementos de apreciação permanente e articulação indispensável à tresplicatura dos aspectos do seu trabalho. (TEIXEIRA 1997, p. 135-136).

Visando ordenar a administração caótica de então, Anísio obtém, por meio do decreto nº 3763/1932, a criação de serviços especializados no interior da Diretoria de Instrução Pública, com o que organizou um sistema integrado de informações e ações. Esse sistema englobou, além do ensino secundário geral e profissional, áreas tão diversas como matrícula e frequência de estudantes, classificação e promoção de alunos, programas e currículos, obras sociais escolares, educação física e higiênica, música e canto, prédios e patrimônio escolar, estatística e cadastro, contabilidade, publicidade, recursos humanos e arquivo. O pressuposto deste esforço racionalizador da gestão era: a identificação e a resolução de problemas de administração pública não prescindem nunca das ferramentas de registro e seleção de dados, nem dos mecanismos internos de controle e de hierarquia.

O intento de Anísio em edificar um sólido sistema escolar no Distrito Federal rendeu frutos na forma de instituições educacionais, entre elas destacando-se dois institutos — o *Instituto de Educação*, escola básica (primário e secundário) e superior de magistério, visando formação profissionalizante e técnico-científica dos futuros docentes; o *Instituto de Pesquisas Educacionais*, espécie de órgão de inteligência educacional, dotado de amplo quadro de funções: “o estudo e elaboração de planos, programas, métodos e processos de educação e ensino e de medidas de rendimento e eficiência, tendo por base investigações sociais e psicológicas, bem como a organização e coordenação das instituições complementares da escola” (TEIXEIRA, 1997, p. 158).

Anísio objetivou imprimir ao conjunto dos grupos e dos serviços um senso de unidade institucional baseado na hierarquização atributiva e na integração operativa. Divisão sistematizada de funções e coordenação competente, duas marcas distintivas da racionalização burocrática do Estado moderno, só se operaram tardiamente no campo educacional brasileiro. Sabedor da tragédia usual de gestões acéfalas, sem liderança nem linha de comando objetivamente definida, Anísio escreveu: “todo o conjunto de medidas destinadas a ajustar o

ensino ao indivíduo exige para sua aplicação proveitosa controle centralizado e sistemático” (TEIXEIRA, 1997 p. 145).

A existência de um tal controle centralizado e sistemático, contudo, não implica em instituir um centro decisório onipotente. Não se trata de estabelecer um controle demasiado rigoroso a ponto de sufocar iniciativas meritórias apenas possíveis em cenário de coordenação descentralizada. Devido à sua formação liberal, fundada no pragmatismo de John Dewey, (MENDONÇA et al, 2006), Anísio compreendia que a administração escolar está fundada no elemento humano socializado e enraizado em dada comunidade, que, recebendo o auxílio técnico e a orientação superior devida, pode conduzir sua vida educacional com relativa autonomia administrativa. É nesse sentido que identificamos uma segunda ordem de contribuições práticas de Anísio Teixeira para a resolução de problemas político-administrativos, ou seja, a das necessidades inter-institucionais. Essas contribuições estão condensadas em suas propostas para uma organização municipalista da educação básica.

Contra os excessos centralistas ou atomistas, Anísio afirma a necessidade de descentralização administrativa articulada a procedimentos de avaliação e supervisão por parte da União e estados. Seu pensamento reserva papéis distintos e complementares às três instâncias do regime federativo: ao município cabe a escola primária, ao estado a escola secundária e média — incluindo escolas normais —, e finalmente, à União compete manter universidades e cursos superiores, normatizar a profissão docente e fornecer recursos financeiros a municípios e estados necessitados. Anísio também atribui à União o estabelecimento de “exames de Estado” com o objetivo de verificar e avaliar o conhecimento médio dos estudantes. O mesmo modelo de exames se aplicaria ao ensino superior, ajustando-se aos mecanismos de avaliação e classificação da qualidade geral da educação. Ao dividir as responsabilidades, Anísio repercute as ideias de subsidiariedade e cooperação típicas do federalismo em que o Brasil republicano plasmou seu quadro de instituições de governo (ARAÚJO, 2010).

O município adquire importância particular. Uma nova escola pública deve servir à articulação do ensino técnico-científico com as demandas regionais por determinados tipos de trabalho especializado, possibilitando, por exemplo, contato orgânico entre agricultores especializados e uma escola básica de ciências agrícolas e ecologia. Ora, esse contato inter-institucional é tanto mais proveitoso quanto maior for a proximidade da escola em relação aos tipos dominantes de trabalho na região, o que configura a formação de uma municipalidade educacional orientada para o incremento produtivo local.

Quanto à gestão, cada unidade escolar deve ser administrada pelo município em que está situada, de modo a produzir um cenário auspicioso de sinergia escola-cidade (SANTOS, 2000). Se “o programa da escola será a própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições” (TEIXEIRA, 1994, p. 63), então é lógico concluir que a administração escolar, responsável por elaborar e implementar o programa educacional, seja atribuída ao município. É nesse sentido que Anísio propõe um modelo de gestão educacional baseado em conselhos municipais escolares, órgãos locais compostos por representantes autorizados da comunidade e das escolas, com autonomia equiparada à da Câmara de Vereadores, “com poderes reais e não fictícios de gestão autônoma do fundo escolar municipal e direção das escolas locais” (TEIXEIRA, 1994, p. 69).

A proposta anisiana de gestão educacional baseada em conselhos municipais se orienta no sentido de abrir caminho à multiplicação de unidades escolares no interior do vasto território nacional. Aproveitando-se da oportunidade propiciada pela distribuição de poderes e prerrogativas instituída pelo regime federativo, Anísio pretende empoderar o único agente político presente em todo o país: o município. Contudo, o municipalismo educacional de Anísio, inspirado nos ideais descentralizadores de Tavares Bastos e Rui Barbosa, está eivado do idealismo utópico criticado por Oliveira Viana em intelectuais liberais (VIANA, 2019). Afinal, não é razoável supor que a educação básica, entregue à administração local de profissionais da educação reunidos em conselho, possa se implementar sem sofrer a ingerência deletéria do mandonismo derivado de nossas tradições oligárquicas. Além disso, a delegação de autoridade a entidades profissionais poderia facilmente conduzir à concentração de poder em núcleos corporativistas infensos a mudanças de ordem institucional, sequestrando o poder decisório em favor de grupos de pressão. Trata-se de uma distorção analítica sintomática do tecnicismo anisiano.

Apesar das limitações práticas, pode-se aproveitar da tese municipalista a intenção esperançosa de liberar a vitalidade criativa das pessoas comuns que habitam o município. Seguindo-se à crítica liberal dos mecanismos verticais de controle estatal, a ideia anisiana de educação comunitária tem como núcleo um ser humano regional, enraizado em uma terra, socializado no interior de um complexo cultural particular, capaz de condensar na escola o caráter da coletividade. A própria distribuição de sistemas escolares em país de dimensões continentais não se pode operar sem recurso à organização de forças regionais capazes de concorrer pela expansão qualificada da educação básica. Segundo o autor:

Não pensamos, pois, reformar a escola brasileira com a imposição de modelos *a priori* formulados por um centro ou por alguns poucos centros dirigentes, mas antes liberar as forças locais de iniciativa e responsabilidade e confiar-lhes a tarefa de construir a escola nacional, sob os auspícios de uma inteligente assistência técnica dos estados e da União. Não somos nação a ser moldada napoleonicamente do centro para a periferia, mas um grande e variado império a ser assistido e, quando muito, coordenado pelo centro, a fim de poder prosseguir no seu destino de criar nos trópicos uma grande cultura, diversificada nas suas características regionais e uma nos seus propósitos e aspirações de civilização e democracia. (TEIXEIRA, 1994, p. 66).

A valorização dos recursos humanos locais se estende à formação qualificada e regionalizada de professores. As escolas do magistério, instaladas no município e para o município, devem ser supervisionadas pelo estado, que deverá estabelecer uma política estadual de formação docente. Anísio Teixeira, porém, não interdita a municípios mais desenvolvidos a possibilidade de desenvolver escolas superiores exemplares que ofereçam pessoal qualificado às cidades vizinhas (PAULILO, 2009). À frente da educação no Distrito Federal, o próprio autor dá-nos prova de como é pertinente estabelecer escolas de vanguarda capazes de irradiar seus métodos e seus profissionais para escolas empobrecidas de recursos humanos e materiais. Funda-se, por isso, a Escola de Educação do Rio de Janeiro, no âmbito do Instituto de Educação, instituição de ensino superior, secundário e primário, voltada para a integração dinâmica entre os novos profissionais da Educação e as crianças e adolescentes da escola básica. Em 1935, quando funda a Universidade do Distrito Federal (XAVIER, 2012), Anísio estabelece o curso superior de magistério como um dos primeiros a compor a universidade, que mais tarde seria dissolvida por Getúlio Vargas.

Esse movimento de profissionalização docente se chocou com a prática corrente de se entregar o cargo de professor primário a qualquer pessoa alfabetizada capaz de ensinar grosseiramente o beabá — prática comum nos rincões sertanejos e mesmo em cidades mais próximas das capitais. Profissionalizar a escola equivale a prover pessoal suficientemente qualificado para conduzir, com autonomia e segurança, os destinos próprios de cada unidade escolar (BARBOSA; JARDILINO, 2012). Anísio viveu momento histórico em que apenas se iniciava a formação superior de profissionais da educação, de modo que, em seu tempo, burocratas ineptos se foram gradualmente substituindo por educadores de formação.

A crescente ocupação de cargos educacionais por educadores representou o predomínio das forças sociais sobre as forças políticas. Protegida da influência sectária de partidos, orientada para realizar satisfatoriamente seus propósitos pedagógicos, a administração educacional deve se desempenhar não por emissários da burocracia estatal, mas por educadores livres da interferência corruptora dos governantes de ocasião. “Para isso, os estados democráticos organizam os serviços educativos de modo a que se governem a si

mesmos, obedecendo, tão-somente, às próprias influências ou às que se façam sentir na sociedade a que se destinam” (TEIXEIRA, 1994, p. 57).

Não surpreende que tenha Anísio colaborado, entre as décadas de 50 e 70, na estruturação de entidades geridas por profissionais da Educação. São bons exemplos o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (hoje INEP – Anísio Teixeira), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), além do Conselho Federal de Educação (hoje Conselho Nacional de Educação). Tais instituições se enquadram num amplo feixe de organizações públicas constituídas por profissionais de educação, técnicos e gestores públicos, que, unidas, compõem o quadro amplo das instituições consultivas e deliberativas da educação no Brasil. Nota-se, no envolvimento pessoal de Anísio Teixeira na construção de tais instituições, o ímpeto imaginativo e propositivo que caracteriza os intelectuais construtivistas institucionais.

6.2 Paulo Freire, alfabetização e gestão democrática

Na atuação de Paulo Freire na administração pública educacional, dois momentos são de especial interesse para os propósitos deste trabalho: sua participação na idealização e na efetivação do experimento bem-sucedido de alfabetização em Angicos; sua experiência à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Diferentemente de Anísio Teixeira, Freire exilou-se do Brasil entre 1964 e 1980, período durante o qual não pôde desempenhar em seu país funções públicas de nenhuma natureza. Os dois momentos que selecionamos para analisar a pertinência e a continuidade da obra institucional de Paulo Freire representam, cada uma, um campo institucional e uma arena histórica em que se desenrolou a atividade criadora e coordenadora do pedagogo.

Até o início da década de 1960, Freire havia ocupado cargos de educação cultural no Serviço Social da Indústria (SESI), com os operários da crescente indústria nacional. O contato imediato com os trabalhadores pauperizados e analfabetos despertou em Paulo Freire uma sensibilidade prioritária para com a situação social dos proletários comuns (HADDAD, 2019). O pedagogo compreendeu que os trabalhadores fabris estavam submetidos a um duplo processo de alienação, pois eram alienados do trabalho de suas mãos pelos proprietários dos meios de produção, e alienados da possibilidade de ingresso na vida política em função do analfabetismo. Apiedado dos operários, Freire se dispôs a agir no sentido de promover a consciência crítica daqueles homens iletrados, impedidos de “ser mais”. Para compatibilizar o homem-massa com as transformações históricas que vinham se desatando desde meados do

século, era necessário alfabetizar o brasileiro, e, por intermédio dessa escolarização tardia, despertar nele a ambicionada “consciência crítica”. Será este o objetivo do projeto de alfabetização de massas em Angicos.

Convidado pelo governador do Rio Grande do Norte, Aloizio Alves, a colaborar na alfabetização de adultos potiguares, Freire assume a liderança de um grupo formado por profissionais da educação, estudantes e artistas que terá a responsabilidade de lançar as bases para um projeto audacioso de alfabetização em grande escala. Em janeiro de 1963, os trabalhos tiveram início, marcados pela organização de trabalho voluntário de ativistas e militantes filiados a partidos políticos ou a movimentos sociais. Uma pequena multidão de camponeses correu às salas de aula improvisadas, com aspirações as mais variadas, como aprender a ler a Bíblia Sagrada ou qualificar-se para buscar um novo emprego (HADDAD, 2019). A coordenação dos trabalhos ficou a cargo do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife — do qual Freire era diretor —, uma ferramenta institucional idealizada por Paulo Freire como um canal de conversão da cultura popular em educação politizante. A promessa de alfabetizar três centenas de pessoas em apenas 40 horas se concretizou. Rapidamente, o experimento tornou-se famoso, a ponto de a última aula ser realizada em clima de solenidade festiva. O método freireano de alfabetização maciça granjeou vasto apoio de políticos progressistas, e acendeu o alerta em setores reacionários do Exército.

A quadragésima e última aula, tão esperada por alunos e coordenadores, foi aberta pelo presidente da República, João Goulart, diante de todos os governadores do Nordeste, de vários ministros e autoridades, de representantes da Sudene e da Aliança para o Progresso, de Paulo Freire e de familiares dos participantes, além do comandante do IV Exército, o general Humberto de Alencar Castello Branco. Entre agradecimentos e congratulações, o presidente se dirigiu a Paulo como eminente professor, “idealizador deste curso rápido de alfabetização”, afirmando desejar que ele se espalhasse por todo o território nacional e proporcionasse melhores condições de vida para o povo. (HADDAD, 2019, p. 67).

A espantosa repercussão do experimento de Angicos entre políticos dos mais variados matizes ideológicos é indicativa do caráter eminentemente político do método freireano. Vale ressaltar o procedimento padrão do propalado método Paulo Freire de alfabetização. Trata-se de reunir jovens e adultos e indagá-los a respeito de elementos concretos em seu cotidiano, elementos que remetam à situação sociohistórica do sujeito na vida social; tais elementos compõem o “universo vocabular”, um conjunto de palavras-chave que serão contextualizadas em “situações existenciais típicas do grupo”; em seguida, escreve-se as palavras em fichas e passa-se à decomposição delas em unidades menores. O tratamento

vocabular propriamente dito é precedido por debates cujos marcadores são palavras ditas pelos próprios alunos, palavras-marcadores dos limites cognitivos em que se desenvolve o processo alfabetizador. Freire detalha seu método:

Selecionadas as palavras geradoras, criam-se situações (pintadas ou fotografadas) nas quais são colocadas as palavras geradoras em ordem crescente de dificuldades fonéticas. Essas situações (...) são situações-problema codificadas, unidades gestálticas de aprendizagem, que guardam entre si informações que serão decodificadas pelos grupos com a colaboração do coordenador. O debate em torno delas irá levando os grupos — como se fez para chegar ao conceito antropológico de cultura — a se conscientizarem para que, ao mesmo tempo, se alfabetizem. Constituem situações locais que abrem perspectivas para a análise dos problemas regionais e nacionais. (FREIRE, 2011b, pp. 104-105).

Esses debates — atos de “dialogação, na terminologia freireana — se constituem em discussões relativas aos problemas políticos, sociais e econômicos vivenciados pelos alunos em sua coexistência comunitária. Os debates freireanos podem ser sintetizados na seguinte fórmula tripartite: pedagogia/psicologia/política. Diga-se que, a ser adaptado à alfabetização regular nos anos iniciais do ensino fundamental, o método Paulo Freire deve ser esvaziado de seu conteúdo propriamente político para se compatibilizar com as limitações cognitivas de crianças ainda inexperientes na lida com as estruturas sociais de opressão. No caso da alfabetização de crianças, o método do pedagogo se reduz, quando muito, à palavração, prática baseada na seleção de vocábulos dotadas de significado compreensível para a criança, seguida de decomposição silábica e formação de novas palavras a partir das famílias fonéticas.

A educação de jovens e adultos no Brasil, especialmente em sua etapa elementar de alfabetização, sofreu desde os primórdios a influência filosófica de Paulo Freire. Se, por um lado, deve-se ao pedagogo o mérito do incentivo sistemático à educação popular, por outro lado, deve-se questionar se o método freireano, prescrito à exaustão desde as décadas de 1960 e 1970, continua pertinente e praticável no interior de uma sociedade em constante trânsito econômico e tecnológico. Sendo a psicologia social um componente de imprescindível valor teórico e pedagógico para a efetivação de um processo educativo tal como idealizado por Paulo Freire (FREITAS, 2007), e esta psicologia social fundada na assimilação dos elementos sociohistóricos, políticos e econômicos que perfazem a situação existencial concreta em que vivem os alunos, com o objetivo de elaborar uma conscientização crítica, deve-se questionar em que medida pode permanecer válida e eficaz uma metodologia didática baseada na observação estática de um objeto móvel.

A partir de uma perspectiva estruturalista, embora reconheça discursivamente o aspecto dinâmico da “sociedade em trânsito”, Paulo Freire remete de antemão todas as relações sociais à reprodução sistêmica de ideologias dominantes e de práticas sociais reforçadoras da injustiça cognitiva, por intermédio da escola aburguesada. Ora, se as estruturas sociais haverão de ser sempre determinadas por inexoráveis antagonismos de classe, e se a educação revolucionária de Freire não possui outro objeto senão uma meta-estrutura inamovível, segue-se que experiências como a realizada em Angicos não fariam mais, hoje, que atualizar o discurso e a prática dirigidos a uma sociedade bipolar e politizada de há décadas atrás. A menos que se admita que as condições sociohistóricas permanecem rigorosamente as mesmas de décadas passadas, a conclusão imperativa é que a moderna educação de jovens e adultos tem de ser informada por metodologias e perspectivas alternativas ao psicologismo do paulofreireanismo (BRAYNER, 2017).

Em 1980, Paulo Freire regressa a um Brasil em clima de abertura política. Junto de intelectuais, artistas, políticos, sindicalistas e religiosos, o educador funda o Partido dos Trabalhadores. Nas primeiras eleições municipais pós-redemocratização, o PT elege Luiza Erundina para a prefeitura de São Paulo, e Paulo Freire é convidado a assumir a secretaria municipal de Educação, permanecendo na pasta por dois anos. Sua gestão se caracterizou por quatro orientações programáticas: 1) democratizar a gestão de escolas e do processo pedagógico mais amplo; 2) ampliar o acesso e a permanência de alunos na escola; 3) estimular a formação docente continuada; 4) ampliar a educação de jovens e adultos (FRANCO, 2014). Dentre essas iniciativas, a primeira representa o teor essencial das ações levadas a cabo por Paulo Freire enquanto comandou a educação na maior metrópole da América Latina.

Um princípio do pensamento freireano diz respeito à constituição dos indivíduos, como sujeitos autônomos e não como objetos sujeitados, no processo mesmo de interação social em que as intersubjetividades confluem para o encontro de si mesmas no diálogo. De modo semelhante à ação comunicativa de Jurgen Habermas, Freire concebe a ação dialógica como uma modalidade de interação social fundada na razão comum dos homens congregados em torno de interesses e ideais compartilhados (ANDRADE; ALCÂNTARA; PEREIRA, 2019). A categoria “dialogicidade” desempenha uma função sustentadora das ideias do pedagogo, e se refere a um processo de inclusão do outro no *nós*, de modo a obter, a partir do diálogo permanente entre semelhantes, uma concepção mais acurada das necessidades e dos interesses difusos no interior da coletividade. José Guilherme Merquior, tratando de

Habermas, assinala o caráter formal-sociológico do diálogo pretendido pelo filósofo alemão, e que bem representa o modelo freireano:

A garantia epistemológica da libertação é um tipo de interação social — a comunicação plenamente discursiva, a interpretação como diálogo. A utopia habermasiana é o paraíso da competência argumentativa, regido por um ideal de justificação dos enunciados. (...) Em última análise, a salvação não reside no conhecimento, mas na comunicação. Ou antes: ela consiste no conhecimento crítico, que só se valida na comunicação dialógica, no discurso enquanto consenso dialogado. (MERQUIOR, 1981, p. 169).

A efetivação de projeto freireano de educação libertadora dar-se-ia, portanto, por meio da demolição das estruturas verticais em que se assenta o edifício da educação conservadora. Para cumprir seu destino de libertação dos oprimidos, a educação teria de “superar a contradição entre o educador e o educando” por meio do diálogo horizontal, do qual “resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 2011a, p. 95). Nota-se que um desafio colocado para Freire seria implementar um modelo educacional fundamentalmente anti-hierárquico em instituições governamentais, que, por definição, são organizadas em bases hierárquicas. Como viabilizar soluções para as necessidades de ordem pública, recorrendo à dialogação democrática, sem condenar o poder à impotência dos impasses sucessivos, é uma situação-problema enfrentada pela administração pública inspirada no modelo freireano de gestão colegiada.

O secretário Paulo Freire tentou realizar seu ideal democratizante da educação em duas frentes: primeiro, na construção de conselhos escolares deliberativos; depois, na composição coletiva de conteúdo programático e currículo. O imperativo de romper as linhas de comando usualmente estabelecidas em sala de aula inspirou, também, a diluição da autoridade do secretário de Educação. Em obediência aos princípios de solidariedade e justiça social, a pasta municipal deveria aplicar em si mesma o modelo organizacional radicalmente descentralizado que pretendia irradiar para as demais instituições sociais. Criam-se, então, os Conselhos de Escola, subordinados aos Conselhos Regionais de Conselhos de Escola, órgãos deliberativos que visavam distribuir as competências e as responsabilidades em círculos concêntricos.

Outro ponto fundamental da gestão participativa de Paulo Freire na Prefeitura Municipal de São Paulo (...) foi a retomada dos Conselhos de Escola (CE) deliberativos. Os Conselhos eram eleitos em composição paritária, com a participação de membro da escola e da comunidade. Além dos Conselhos de Escola, foram introduzidos os Conselhos Regionais de Conselhos de Escolas (CRECES), em

que os representantes dos CES participavam de reuniões regionais para aprimorar sua formação, como também para discutir e decidir questões referentes às escolas. Houve, também, um foco na formação dos grêmios estudantis, inclusive com salas para esse segmento nas construções dos novos prédios. (FRANCO, 2014, p. 116).

A reestruturação administrativa da Secretaria atendeu, portanto, mais a uma necessidade de forma que a uma necessidade de conteúdo. Freire compreendia que não é adequado para o educador progressista, comprometido com a dialogação democrática, assumir de antemão quel será o conteúdo da ação educativa, pois só o diálogo constante e simpático com o estudante pode prover à relação educador-educando o conteúdo do que se haverá de ensinar. A própria estrutura organizacional compromete a intervenção do poder público, na medida em que, agindo sobre a população, não se comunica, mas apenas faz comunicados — o que, na terminologia freireana, equivale emitir ordens de execução de certos planos de ação. A mesma lógica formatacional orientou a formulação do conteúdo programático das escolas municipais, paralelamente à formação do currículo.

Em meio a uma reorientação curricular, Paulo Freire se propôs acrescentar ao quadro obrigatório de disciplinas e conteúdos um tema particularmente significativo para a sociedade no entorno de cada unidade escolar. Seu conceito de “tema gerador” se liga ao de dialogicidade. Se a aula é um espaço compartilhado de experiência educativa da realidade, deve haver na estrutura educacional comunicação com a comunidade. Se é a própria comunidade quem deve se emancipar por meio da educação, então cada escola deveria selecionar um tema social de especial interesse para a coletividade — seleção realizada mediante debate com ampla participação popular de todos os envolvidos no processo pedagógico. Em seguida, o tema selecionado deveria ser inscrito nas aulas de todas as disciplinas, como a pedra de toque da democratização curricular.

Segundo Haddad (2019, p. 223), “a ideia causou muitas polêmicas”, dentro e fora da escola, e “instaurou um clima de insegurança entre alguns professores”. Para quebrar a resistência dos profissionais insatisfeitos com a mudança, e instruir os professores a respeito de como conduzir um processo pedagógico tão inovador quanto inusitado, Paulo Freire investiu em grupos de formação docente, nos quais havia “reflexão sobre a prática, em palestras, cursos, congressos e atividades culturais” (FRANCO, 2014, p. 114). Neste caso, nota-se que o exagero do particularismo entrou em rota de colisão com a necessária normatização generalizante de uma rede educacional complexa, como era a de São Paulo.

No momento em que o Brasil progride no sentido da normatização descentralizada dos conteúdos veiculados pela educação básica, a partir de documentos normativos como a

Base Nacional Comum Curricular, parece razoável concluir que iniciativas inspiradas no projeto freireano de temas geradores se movimentarão no sentido contrário ao que tem sido deliberado e implementado no país. Mesmo antes da formulação de texto abrangente como o da BNCC, havia parâmetros curriculares referentes a cada disciplina obrigatória da escola básica (BOMFIM et al, 2013), diretrizes dificilmente compatíveis com uma comunitarização curricular, como defendeu o secretário Freire. Temáticas relacionadas à vivência coletiva no entorno escolar não estão, contudo, impedidas de adentrar a sala de aula, uma vez que os temas contemporâneos transversais, presentes na BNCC, oferecem a possibilidade de integração geral-particular do conteúdo programático pelo profissional da educação (WENCESLAU e SILVA, 2017).

A administração pública da educação por Paulo Freire se ressentiu da indisposição tipicamente freireana com estruturas hierárquicas de organização escolar. Como vimos anteriormente neste trabalho, o secretário de Educação sempre manifestou desconfiança, quando não desprezo, em relação à capacidade governamental de realização do interesse público. O estruturalismo sociológico de Paulo Freire, ao identificar uma meta-estrutura indivisível e inatacável, percebe nela os alicerces da exploração e da dominação política, mas também da opressão pedagógica, da qual seria sintomática a modalidade bancária de educação. Sua passagem pela prefeitura de São Paulo foi marcada por um paradoxo: só a abolição da hierarquia organizacional poderia estimular um senso democrático, difuso entre as pessoas comuns, capaz de suscitar em todos e cada um o desejo pela participação no poder público. Mas tal movimento necessariamente esvaziaria o poder governamental de capacidade condutiva da coisa pública. É o que se depreende das palavras do autor:

Era preciso (...) democratizar o poder, reconhecer o direito de voz aos alunos, às professoras, diminuir o poder pessoal das diretoras, criar instâncias novas de poder com os Conselhos de Escola, deliberativos e não apenas consultivos (...). Era preciso, pois, democratizar a Secretaria. Descentralizar decisões. Era necessário inaugurar um governo colegiado que limitasse o poder do Secretário. (...) Sem a transformação de estruturas assim que terminam por nos perfilar à sua maneira, não há como pensar em participação popular ou comunitária. A democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da res-pública. (FREIRE, 2001, p. 37).

7 CONCLUSÕES

Pretendemos demonstrar neste breve estudo as diferenças de método e teoria entre dois dos mais influentes educadores de nossa história. Anísio Teixeira e Paulo Freire nos legaram obras de semelhante repercussão, mas de grandeza e alcance desiguais. Se o futuro do país é influenciado por intelectuais e suas análises e proposições, é do interesse público rediscutir os ícones selecionados como representantes das aspirações coletivas e como modelos exemplares para a formulação e implementação de políticas públicas. No caso da Educação, é necessário reconsiderar a figura de Paulo Freire — desde 2012 consagrado Patrono da Educação —, indicando suas limitações no que se refere à capacidade de informar a ação pública.

A obra institucional legada por Paulo Freire é, como vimos, limitada a iniciativas esparsas de alfabetização de jovens e adultos e de organização colegiada do poder decisório em unidades escolares e instituições governamentais. Sua obra teórica, embora seja pedra-de-toque do debate educacional contemporâneo, pouco contribui para formulação e efetivação de políticas educacionais inovadoras e orientadas para transformações estruturais factíveis. O que se aproveita da leitura criteriosa de Paulo Freire é a constatação da esterilidade programática que, por suprema ironia, compromete o conteúdo propositivo e prático de intelectual da práxis revolucionária. Ao assumir a existência incontornável de meta-estrutura social de opressão, o pedagogo rebaixa as expectativas de mudança, apoiando-se totalmente na hipótese improvável da revolução que, tal como o sol poente, permanece intocável apesar do esforço do peregrino que caminha em direção ao horizonte. Em Paulo Freire, o utopismo substitui a utopia.

Não é possível analisar a extensão prática da influência de Freire sobre a educação no país sem que se mencione a recente batalha ideológica travada em seu nome. Ao longo deste estudo, enfatizamos o caráter político emprestado por Freire a todo o processo pedagógico — a tal ponto que mesmo as relações propriamente políticas assumem um caráter de pedagogia do oprimido e *para* o oprimido. Contrapondo-se à tradição racional-positiva de neutralidade nos procedimentos metodológicos particulares das ciências humanas e da educação, Paulo Freire rejeita qualquer pretensão de realização desapaixonada da relação ensino-aprendizagem. Pelo contrário, sua obra é marcada por uma perspectiva de conflito visceral contra os detentores do poder institucionalizado — inclusive o poder político. Não surpreende que os pelotões docentes freireanos tenham compromisso didático com a politização ostensiva da sala de aula. Como é praxe das guerras culturais, a militância docente suscitou rápida resposta armada no campo de batalha em que se transformou a instituição

escolar: o *Escola sem Partido*. É pertinente notar que o conteúdo do movimento é tão belicoso e estéril como é o de seu nêmesis freireano — ambos reduzem a escola a objeto de virulenta disputa por prosélitos para determinado campo ideológico. Sobre o equívoco fundamental de Paulo Freire e seus discípulos, diz Rocha (2020, p. 77), “O progressista insiste que o ato de educar é um ato político sem mais. Essa fusão conceitual é mais uma confusão. O mundo da política é o das relações entre iguais; a educação é um trânsito entre mundos”.

Se o pecado original da obra freireana está na debilitada imaginação institucional, deve-se buscar alternativas teóricas com potencial de informar planos de ação transformadora da realidade educacional. Nesse sentido, lembramos de Anísio Teixeira. O pedagogo de Caetité apontou o caminho por que poderia seguir o Brasil, em direção à modernização tecnológica e científica e ao desenvolvimento integral das potencialidades do indivíduo e da sociedade. Às portas da revolução industrial, Anísio Teixeira compreendeu ser o momento histórico auspicioso para iniciativas de reorganização institucional visando atingir os objetivos de mudanças estruturais colocados no horizonte de expectativas da nação. À época, a ciência e a técnica poderiam servir de ferramentas úteis na edificação de civilização democrática e pujante. O paradigma anisiano de educação técnico-científica não se esgotou na preparação de força de trabalho qualificada para a recém-chegada indústria nacional, mas, na verdade, permanece válido para orientar políticas educacionais de capacitação de adolescentes e jovens. Para compatibilizar a educação escolar e as demandas contemporâneas por formação consistente para as classes emergentes, faz-se necessário reconduzir a política educacional ao patamar de integração estratégica entre os corredores escolares e as bases produtivas do país.

Para um país desejoso de ascender à posição de nação desenvolvida, uma educação escolar estagnada equivale a intolerável desperdício de recursos humanos e materiais. Diante de correntes intelectuais que apregoam aos quatro ventos a ineficiência sistêmica da escola em acelerar o processo de democratização socioeconômica, reafirme-se a função dinamizadora desempenhada pelo ensino sobre a vida econômica e sociocultural do Brasil. No interior de uma nova estratégia nacional de desenvolvimento, só uma educação escolar moderna e modernizante pode assentar os alicerces da civilização que almejamos construir nos trópicos: criativa, enérgica e cheia de vitalidade. Sobre as mudanças na estrutura de classes e o papel estratégico do poder público na reorganização produtiva do país, escreve Mangabeira Unger: “a revolução brasileira estava em o Estado ajudar a construir minoria trabalhadora organizada, sediada na indústria, para mudar o Brasil. Agora está em liderar as inovações institucionais que permitiriam a maioria seguir o exemplo da vanguarda de emergentes.” (UNGER, 2018, p. 16). A capacitação técnico-científica das próximas gerações de trabalhadores qualificados

dar-se-á principalmente por meio de educação de alcance extensivo e de elevadas expectativas.

É notável que um programa educacional orientado nesse sentido transformador tenha sido elaborado pelo próprio Roberto Mangabeira Unger, sob inspiração de Anísio Teixeira. À frente da Secretaria de Assuntos Estratégicos, em 2015, o então ministro Unger desenvolveu programa com o título *Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. Nota-se na proposta genuína preocupação anisiana em estabelecer, em meio à diversidade regional e às assimetrias de capacidade de investimento e aproveitamento de recursos públicos por prefeitos e governadores, um senso superior de unidade institucional fundada em metas estratégicas de desenvolvimento educacional assumidas de modo coletivo e vinculante. A proposta, ao ser publicizada, suscitou resistências por parte de personalidades e entidades profissionais que, apreciando o programa, acusaram-na de meritocrática. Note-se a ironia histórica: o governo Dilma Rousseff buscou soluções para os problemas educacionais não no petista Paulo Freire, mas no pragmatismo anisiano recuperado por Unger.

A educação brasileira, sobretudo em seu nível básico, enfrenta ainda deficiências da maior gravidade. Diferentemente de áreas como a saúde ou a segurança pública, os resultados práticos das políticas educacionais só se revelam ao fim de uma geração, o que contribui para a redução das iniciativas de inovação institucional — que exigem projeto estratégico de ação e avaliação integrados. Por esse motivo, a atuação de governantes e administradores públicos, na ausência de arrojados projetos de Estado capazes de definir meios e fins para a consecução dos objetivos de qualificação do ensino, tenderá a buscar inspiração no reservatório de ideias pedagógicas, abastecido por intelectuais, pesquisadores, professores e publicistas de variada estatura intelectual. Eis por que defendemos a necessidade de reorientação teórica da busca por soluções inteligentes para nossos numerosos e complexos problemas educacionais. Não é razoável supor que seremos capazes de encarar os desafios impostos pela realidade por meio de elucubrações e devaneios que pouco explicam e tampouco inspiram.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luís Fernando Silva; ALCÂNTARA, Valderí de Castro; PEREIRA, José Roberto. Comunicação que constitui e transforma os sujeitos: agir comunicativo em Jürgen Habermas, ação dialógica em Paulo Freire e os estudos organizacionais. *Cadernos EBAPE.BR* [online]. 2019, v. 17, n. 1 [Acessado 28 julho 2021], pp. 12-24. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1679-395164054>>.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. A relação entre federalismo e municipalização: desafios para a construção do sistema nacional e articulado de educação no Brasil. *Educação e Pesquisa* [online]. 2010, v. 36, n. 1 [Acessado 25 junho 2021], pp. 389-402. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000100013>>.

BALESTRIN, Mariana; SPONCHIADO, Breno Antônio; SUDBRACK, Edite Maria. A contribuição do pensamento de Anísio Teixeira para a formação do cidadão democrático na sociedade brasileira. *Revista de Educação Popular* [online], v. 16, n. 2, p. 125-135, 21 nov. 2017 [Acessado 28 junho 2021] Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reeducop/article/view/40525>>

BARBOSA, Nayara Ferreira de Moura; JARDILINO, José Rubens de Lima. A formação de professores: notas sobre o pensamento educacional de Anísio Teixeira. *Educação em Perspectiva* [online], Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, 2012. [Acessado 21 junho 2021]. Disponível em <https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/4893/1/ARTIGO_Forma%C3%A7%C3%A3oProfessoresNotas.pdf>.

BEALEY, Frank. *The Blackwell Dictionary of Political Science – A user’s guide to its terms*. Wiley-Blackwell Publishing, New Jersey. 1999. 396 p.

BOMFIM, Alexandre Maia do et al. Parâmetros curriculares nacionais: uma revisita aos temas transversais meio ambiente e saúde. *Trabalho, Educação e Saúde* [online]. 2013, v. 11, n. 1 [Acessado 16 julho 2021], pp. 27-52. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462013000100003>>.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. “Paulofreireanismo”: instituindo uma teologia laica?. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2017, v. 22, n. 70 [Acessado 22 julho 2021], pp. 851-872. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227042>.

CAMPOS, Francisco. *O Estado Nacional: sua estrutura, seu conteúdo ideológico*. Brasília, Senado Federal, Conselho Editorial. 2001. 226 p.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia, Ribeirão Preto* [online]. 2010, v.20, n.46 [Acessado 19 junho 2021], pp. 249-259. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>>.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. O liberalismo de Anísio Teixeira. *Cadernos de Pesquisa* [online], nº 110, p. 203-211, julho/ 2000, [Acessado 29 junho]. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/cp/a/7nK7PvtFN4gc8CF5gfDhtxs/?lang=pt&format=pdf>>.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma "visão" do futuro. *Estudos Avançados* [online]. 2001, v. 15, n. 42 [Acessado 19 junho 2021], pp. 241-258. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200012>>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. *Educ. Soc.* [online], Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, pp. 168-200. [Acessado 22 junho 2021]. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/?format=pdf&lang=pt>>.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, v.32, nº2 [online], 2009. [Acessado 21 junho 2021]. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>.

DANTAS, Jéferson Silveira. Perspectivas educacionais no pensamento de Anísio Teixeira e Paulo Freire. *PerCursos* [online] , Florianópolis, v. 8, n. 2, pp. 03-18, 2007. [Acessado 30 julho 2021] Disponível em <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/download/1527/1289/0>>.

DEWEY, John. Textos selecionados, in *Coleção Educadores MEC*. Brasília, Ministério da Educação-Fundação Joaquim Nabuco. 2010. 136 p.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. *Educar em Revista* [online]. 2013, n. 49 [Acessado 19 junho 2021] , pp. 161-181. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000300010>>.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 14ª edição. São Paulo, Edusp. 2019. 688 p.

FERNANDES, Sabrina. Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão e revolução. *Educação & Sociedade* [online]. 2016, v. 37, n. 135 [Acessado 17 julho 2021] , pp. 481-496. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016140795>>.

FETZNER, Andréa Rosana. Experiência, transformação social e currículo escolar: contribuições de Paulo Freire. *Da Investigação às Práticas* [online]. 2015, vol.5, n.1 [Acessado 20 julho], pp.67-78. Disponível em: <http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000100005&lng=pt&nrm=iso>.

FONSECA, Sérgio. Paulo Freire & Anísio Teixeira: convergências e divergências (1959-1969). Jundiaí, Paco Editorial. 2011. 271 p.

FRANCO, Dalva de Souza. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991) e suas consequências. *Pro-Posições* [online]. 2014, v. 25, n. 3 [Acessado 11 julho 2021], pp. 103-121. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-7307201407506>>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo, Paz e Terra. 2011a. 255 p.

_____. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo, Paz e Terra. 2012. 191 p.

_____. Educação e mudança. São Paulo, Paz e Terra. 2011b. 110 p.

_____. Pedagogia da autonomia. 44ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 142 p.

_____. Política e Educação. 5ª edição. São Paulo, Cortez Editora. 2001. 62 p.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. *Educar em Revista* [online]. 2007, n. 29 [Acessado 7 julho 2021], pp. 47-62. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100005>>.

HADDAD, Sérgio. O educador: um perfil de Paulo Freire. São Paulo, Todavia. 2019. 256 p.

IGLÉSIAS, Francisco. Trajetória Política do Brasil (1500-1964). São Paulo, Companhia das Letras. 2002. 316 p.

JOHNSON, Allan G. Dicionário de Sociologia. Rio de Janeiro, Zahar. 2008. 301 p.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. *Educação e Pesquisa* [online]. 2019, v. 45 [Acessado 13 julho 2021]. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945201600>>.

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. *Educação & Sociedade* [online]. 2012, v. 33, n. 121 [Acessado 10 julho 2021], pp. 1157-1173. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400013>>.

LIMA, José G. S. Avelino de. GERMANO, José Willington. O pós-colonialismo e a pedagogia de Paulo Freire. *Revista Inter-Legere* [online], v. 1, n. 11, 14 out. 2013. [Acessado 17 julho 2021]. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4309/3513>>

LIMA, Hermes. Anísio Teixeira: estadista da Educação. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1978. 212 p.

LOURENÇO, Silmara Silveira; MENDONÇA, Viviane Melo. A fenomenologia existencial em Paulo Freire: possíveis diálogos. *Filosofia e Educação* [online], Campinas, São Paulo, v.10, n.3, p.530-547, 2018. [Acessado 8 julho 2021]. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8653268/19083>>.

MANFIO, Aline. O papel dos conselhos municipais de educação na elaboração e monitoramento dos Planos Municipais de Educação. *Educação em Revista* [online], 2021, v.22. [Acessado 27 junho 2021], pp. 77-90. Disponível em <<https://doi.org/10.36311/2236-5192.2021.v22nesp.p77-90>>.

MARTINI, Renato Ramos. Os intelectuais do ISEB, cultura e educação nos anos cinquenta-sessenta. *Aurora* [online], 2009, ano III, nº 5, [Acessado 10 julho 2021], pp. 59-68. Disponível em <<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/MARTINI.pdf>>

MENDONÇA, Ana Waleska et al. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2006, v. 11, n. 31 [Acessado 20 junho 2021] , pp. 96-113. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100008>.

MENESES, Jaldes. Florestan Fernandes e a teoria da revolução burguesa no Brasil. *Serviço Social & Sociedade* [online]. 2021, n. 141 [Acessado 11 julho 2021] , pp. 224-243. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0101-6628.247>>.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. Para além das teorias da reprodução: a práxis de Paulo Freire. *Revista Educação Popular* [online]. Uberlândia, v.11, n°1, pp. 25-35, 2012. [Acessado 13 julho 2021] Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20260/10800>>.

MERQUIOR, José Guilherme. *As ideias e as formas*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira. 1981. 346 p.

MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto. Jürgen Habermas e Paulo Freire e a pedagogia crítica: novas orientações para a educação comparada. *Educação, Sociedade e Culturas* [online] , 1998, n°10, pp. 123-155. [Acessado 29 julho 2021] Disponível em <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC10/10-6-morrow.pdf>>.

MURARO, Darcísio Natal. Relações entre a filosofia e a educação de John Dewey e de Paulo Freire. *Educação & Realidade* [online]. 2013, v. 38, n. 3, pp. 813-829. [Acessado 19 julho 2021] Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/qHvVmWBz7mfLmLWFzWcrGts/?lang=pt#>>.

NOBRE, Eliacy dos Santos Saboya. Paulo Freire e a politicidade da educação: a alfabetização de jovens e adultos em questão. In XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Artigo, pp. 6639-6651. Disponível em https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7409_5460.pdf.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. *Educação & Sociedade* [online]. 2000, v. 21, n. 73 [Acessado 21 junho 2021] , pp. 9-40. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400002>>.

PAIVA, Vanilda. Sobre a influência de Karl Mannheim na pedagogia de Paulo Freire. *Revista Síntese* [online]. 1978, v.5, n.14 [Acessado 19 julho 2021], pp. 43-63. Disponível em: <<https://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2343/2614>>.

PAULILLO, André Luiz. As estratégias de administração das políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2009, v. 14, n. 42 [Acessado 24 junho 2021] , pp. 440-455. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000300004>>.

POLLI, José Renato. Ética e educação: um diálogo entre o pensamento de Paulo Freire e de Jürgen Habermas. *Filosofia e Educação* [online], Campinas, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 5-20, 2018. [Acessado 28 julho 2021] , Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8651987>>.

ROCHA, Ronai. Quando ninguém educa: questionando Paulo Freire. São Paulo, Contexto. 2017. 158 p.

_____. Escola Partida: ética e política na sala de aula. São Paulo, Contexto. 2020. 156 p.

ROMANELLI, Otaíza. História da Educação no Brasil. 8ª edição. Petrópolis, Vozes. 1986. 269 p.

SANTOS, Heloisa Occhiuze dos. Ideário pedagógico municipalista de Anísio Teixeira. Cadernos de Pesquisa [online]. 2000, n. 110 [Acessado 24 junho 2021], pp. 105-124. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000200004>>.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. Educar em Revista [online]. 2016, v. 00, n. 61 [Acessado 25 junho 2021], pp. 19-36. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.46865>>. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46865>.

SOUZA, Katia Reis de; MENDONÇA, André Luís de Oliveira. A atualidade da Pedagogia do Oprimido nos seus 50 anos: a pedagogia da revolução de Paulo Freire. Trabalho, Educação e Saúde [online]. 2019, v. 17, n. 1 [Acessado 11 julho 2021], Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00188>>

STRECK, Danilo (org). Dicionário Paulo Freire. 4ª edição. Belo Horizonte, Autêntica. 2018. 512 p.

TEIXEIRA, Anísio. Educação para a Democracia. 2ª edição. Rio de Janeiro, Editora UFRJ. 1997. 266 p.

_____. Educação não é privilégio. 5ª edição. Rio de Janeiro, Editora UFRJ. 1994. 252 p.

_____. Educação é um direito. São Paulo, Companhia Editora Nacional. 1968. 165 p.

_____. Pequena introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola. 6ª edição. São Paulo, Companhia Editora Nacional. 1971. 150 p.

TEIXEIRA, Carlos Sávio Gomes. Pensamento social brasileiro e Nova República. Revista Agenda Social, vol.16, nº1, 2021.

TIBLE, Jean. Marx contra o Estado. Revista Brasileira de Ciência Política [online]. 2014, n. 13 [Acessado 13 julho 2021], pp. 53-87. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-33522014000100003>>

UNGER, Roberto Mangabeira. Política: os textos centrais. São Paulo, Boitempo. 2001. 432 p.

VIANA, Oliveira. Instituições Políticas Brasileiras. Brasília, Edições do Senado Federal. 2019. 582 p.

VIRGINIO, Alexandre Silva. Educação e sociedade democrática: interpretações sociológicas e desafios à formação política do educador. Sociologias [online]. 2012, v. 14, n. 29

[Acessado 14 julho 2021] , pp. 176-212. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-45222012000100008>>.

WENCESLAU, Maurinice Evaristo; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Temas transversais ou conteúdos disciplinares? Cultura, cidadania e diferença. *Interações (Campo Grande)* [online]. 2017, v. 18, n. 4 [Acessado 16 julho 2021], pp. 197-206. Disponível em: <<https://doi.org/10.20435/inter.v18i4.1562>>.

XAVIER, Libânia Nacif. Universidade, pesquisa e educação pública em Anísio Teixeira. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* [online]. 2012, v. 19, n. 2 [Acessado 26 junho 2021] , pp. 669-682. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-59702012000200017>>.

XAVIER, Libânia Nacif; PINHEIRO, José Gledison Rocha. Da LAB School de Chicago às escolas experimentais do Rio de Janeiro dos anos 1930, *História da Educação* [online]. 2016, v. 20, n. 50 [Acessado 21 junho 2021] , pp. 177-191. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2236-3459/62397>>.

WOHLFART, João Alberto. Filosofia e Educação: diálogo entre Hegel e Paulo Freire. *Revista Práxis* [online], Marau, v. 1, n. 1, Jan./Dez. 2015, [Acessado 19 julho 2021] pp. 64-78. Disponível em <<http://fabemarau.edu.br/seer/index.php/praxis/article/download/15/15/39>>