

Alfabetização e mudança cultural em Paulo Freire no contexto pré-ditadura militar

Literacy and cultural change in Paulo Freire in the pre-military dictatorship context

Tatiane Modesti¹

Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina
Chapecó, SC, 89812140, Brasil

Gabriela Albanás Couto²

Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis
Florianópolis, SC, 88015100, Brasil

Resumo: O artigo faz uma análise da tese de Paulo Freire sobre “educação e desenvolvimento” no Brasil como sendo uma resposta ao discurso educacional de desenvolvimento no final dos anos de 1950, o qual propunha uma mudança cultural. As autoras do artigo consideram que este enredo sistematizou o pensamento freiriano, tendo em vista a conjuntura político-social do período pré-ditadura militar (1964-1985). Assim, investigar o contexto, os usos e as significações do “desenvolvimento” do referido período histórico, bem como os discursos em torno dessas significações torna-se fundamental para entender a formação do pensamento de Paulo Freire. Realizar uma leitura de suas ideias sobre “educação e desenvolvimento” e sobre como seu “método de alfabetização” se articula com o contexto do golpe de 1964 foram objetivos deste artigo.

Palavras-chave: educação e desenvolvimento; Paulo Freire; anos 1950; mudança cultural.

Abstract: The article analyzes Paulo Freire's thesis on “education and development” in Brazil as a response to the educational discourse of development in the late 1950s, which proposed a cultural change. The authors

¹ Doutora em Educação, linha de Sociologia e História da Educação - PPGE/UFSC. Mestre em Educação e graduada em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora da área de ciências humanas, com ênfase interdisciplinar em história e sociologia, sobretudo no pensamento social brasileiro e história da educação no Brasil República. Participou do grupo de pesquisa A Educação nos Projetos de Brasil: espaço público, modernização e pensamento histórico e social brasileiro nos séculos XIX e XX. Integra o Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPEFESC/CNPq) e atua como professora de História na rede estadual de Santa Catarina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8660-1154>. E-mail: historiatat@gmail.com.

² Doutora em Educação (2020) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - PPGE/UFSC, na linha de pesquisa Sociologia e História da Educação, com bolsa CAPES. Mestre em Educação (2012) pela Universidade de São Paulo - PPGE/USP, na área temática Estado, Sociedade e Educação. Dissertação premiada pelo Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en America Latina y El Caribe - CREFAL (México, 2014). Graduada em Pedagogia (2006) com habilitação em Orientação Educacional pela Universidade Federal de Santa Catarina. É integrante do Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu - LAPSBC/CNPq e do Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina - GPEFESC/CNPq. É servidora efetiva na Prefeitura Municipal de Florianópolis, atuando como assessora pedagógica na Diretoria de Educação Fundamental. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6000-5634>. E-mail: gabrielaacouto@gmail.com.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 270-289, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263819>

of the article consider that this plot systematized Freirian thought, taking into account the political-social situation of the pre-military dictatorship period (1964-1985). Thus, investigating the context, uses and meanings of the “development” of that historical period, as well as the discourses surrounding these meanings, becomes fundamental to understanding the formation of Paulo Freire's thought. Reading his ideas about “education and development” and how his “literacy method” articulates with the context of the 1964 coup were the objectives of this article.

Keywords: education and development; Paulo Freire; 1950s; cultural change.

1. Introdução

Neste artigo buscamos perceber a leitura de Paulo Freire (1921-1997) sobre o discurso político e científico que pautava a ideia de uma *educação para o desenvolvimento* nos anos de 1950, bem como as ideias que fundamentaram seu método de alfabetização, a partir da tese “Educação e Atualidade Brasileira”³. Elaborada por Freire para o concurso à cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas-Artes de Pernambuco, em 1959, a tese foi desenvolvida a partir de sua experiência no Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), onde atuou entre 1947 e 1959.

Pautamos a análise em Pocock (2013) compreendendo o discurso como a prática de um pensamento no qual as ideias, os conceitos e os princípios são entendidos como formulações linguísticas que envolvem disputas de poder entre os grupos sociais e diversas visões de mundo. Essa percepção denota o contexto linguístico como indicador de um contexto político, social ou histórico no qual a linguagem seleciona e prescreve uma prática social, ou seja, a linguagem é alterada ou ressignificada pelos grupos sociais na tentativa destes em impor suas idealizações, seus entendimentos e seus projetos. Com isso procuramos uma intersecção com o conceito de cultura política, a partir de Berstein (1998), buscando perceber os discursos como linguagens da cultura política.

Assim, neste artigo analisamos a tese de Paulo Freire como uma resposta ao discurso educacional de desenvolvimento do final dos anos de 1950, o qual propunha uma mudança cultural.

3 Precursora dessa ideia, a Escola de Chicago defendia que o desenvolvimento seria alcançado através da industrialização, por meio de um linear e acelerado processo de modernização. Essa teoria considerava que as sociedades se dividiam entre tradicionais e modernas, e que o contato entre elas estimularia e aceleraria o processo de desenvolvimento das mais atrasadas (Curado, 2014, p. 35).



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 270-289, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263819>

Este enredo sistematizou o pensamento freiriano, tendo em vista a conjuntura político-social do período pré-ditadura militar. Dessa forma, investigar o contexto, os usos e as significações do “desenvolvimento” naquele período histórico, bem como as narrativas em torno dessas significações tornam-se fundamentais para entender a formação do pensamento de Paulo Freire e, justamente, realizar uma leitura de suas ideias sobre “educação e desenvolvimento” e de como seu “método de alfabetização” se articula com o contexto do golpe de 1964.

2. Contexto, usos e significações do “desenvolvimento”: o discurso educacional da década de 1950

Na América Latina, a década de 1950 foi fortemente marcada pela entrada de uma ideia de desenvolvimento associada à bipolarização do mundo na chamada Guerra Fria. Nesse período começaram a circular teorias geopolíticas-econômicas que dividiam as nações em capitalistas centrais - desenvolvidas, e em periféricas ou terceiro mundo – subdesenvolvidas⁴.

Politicamente, o desenvolvimento passou a ser encampado pelos Estados Unidos nos países latino-americanos em busca de garantir uma maior zona de influência para o mundo capitalista. E aos países periféricos interessava encontrar o caminho do desenvolvimento. Este contexto impulsionou a criação de acordos de cooperação técnico-científica por meio de governos, empresas privadas, entidades filantrópicas e de convênios com universidades, centros de pesquisa e organizações intergovernamentais, como a recém-criada (1946) Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

A UNESCO estimulou, fomentou e orientou pesquisas socioeconômicas e educacionais em centros de pesquisa, como na Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e no Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais (CLAPCS). Estes institutos passaram a realizar comparações e projeções – os índices de desenvolvimento, além disso atuaram de forma transnacional na teorização do desenvolvimento latino-americano.

4 A teoria da modernização possui, grosso modo, quatro conceitos-chave, São eles: 1) as sociedades “tradicionais” e “modernas” são separadas por uma dicotomia; 2) as transformações políticas, econômicas e sociais são integradas e interdependentes; 3) o desenvolvimento leva ao Estado moderno através de uma via linear e comum; 4) o progresso das sociedades em desenvolvimento pode ser acelerado através da ajuda e do contato com as sociedades já desenvolvidas (Curado, 2014, p. 35).



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Atribuição 4.0 Internacional.

Nesse contexto, a palavra “desenvolvimento” passou a carregar aspectos conceituais com usos políticos-científicos e entendimentos complexos. Pesquisas realizadas por intelectuais como Celso Furtado e Luiz Aguiar da Costa Pinto, no final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, colaboraram para diferentes significações do desenvolvimento, as quais destoavam da teoria da modernização norte-americana⁵ – que propunha o alcance do desenvolvimento por meio de um linear e acelerado processo de modernização e industrialização. Em um novo entendimento, esses intelectuais concebiam o desenvolvimento como processos econômicos e sociais interdependentes⁶. Para Furtado (1961; 1977), o subdesenvolvimento brasileiro não era uma etapa para o desenvolvimento e sim a condição de um processo histórico. Para Costa Pinto (1959; 1967) havia uma variação no ritmo do desenvolvimento, ou seja, a mudança não era homogênea e gerava problemas sociais. Dessa forma, a modernização e a industrialização aceleradas provocavam diferenças no ritmo das mudanças e isso tendia à marginalidade estrutural. Assim, para o autor, não haveria desenvolvimento sem mudança na estrutura social.

O fato é que a busca pelo desenvolvimento também trouxe a problematização do que seria o desenvolvimento, que para sociólogos como Florestan Fernandes (1959; 1960; 1979) e Fernando de Azevedo (1962), teria uma profunda condicionante social associada à uma dimensão cultural, ou seja, o desenvolvimento acompanhava a mudança social e, esta, a cultural. No entendimento de Fernandes (1959) os indivíduos, racionalmente, poderiam assumir o controle da mudança social de tal forma que, transformando e enraizando-se na cultura, as mudanças operacionalizariam o desenvolvimento. É possível perceber, em ambos, a educação como um meio de transmissão e transformação da cultura, em aspectos de permanência, resistência e mudança – cultural e social.

Nessa lógica chegamos à ideia de uma *educação para o desenvolvimento* como uma proposta de mudança cultural que envolve diferentes matrizes que teorizam desenvolvimento e abrange

5 O economista argentino Raúl Prebisch, integrou e dirigiu a CEPAL logo após sua fundação e utilizou esse modelo da teoria da modernização para estudar a dinâmica do desenvolvimento econômico latino-americano. No final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, Prebisch considerou uma série de especificidades que eram barreiras ao desenvolvimento, em relação a necessidade de transformação da estrutura agrária, realização de reformas sociais e distribuição de renda (Prebisch, 1964). Assim, a teoria da modernização não podia ser enquadrada, era necessário pensar as características latino-americanas para então propor uma política de desenvolvimento. Nesse aspecto, Celso Furtado colaborou na fundamentação própria da CEPAL de uma teoria do desenvolvimento latino-americano, ao mesmo tempo em que centros de pesquisa como o CLAPCS passaram a tratar dos aspectos sociais do desenvolvimento.

6 Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), de 1947 a 1963; Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), de 1958 a 1963; Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), de 1952 a 1963.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 270-289, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263819>

variados usos políticos do discurso científico. É possível perceber a mudança cultural como enredo do discurso educacional brasileiro em vários momentos, que perpassavam o combate ao analfabetismo, a formação de mão de obra para a indústria e a qualificação do trabalhador rural num processo de modernização. Assim, surgiram campanhas educacionais⁷, com foco tanto na alfabetização de adultos quanto na preparação técnica, rural ou urbana.

De forma geral, o objetivo era a mudança cultural do homem do campo e do operário urbano. E isso não estava apartado do contexto geopolítico apresentado anteriormente. Aliás, a mudança cultural era a prerrogativa do programa de educação de base difundido pela UNESCO para a América Latina. Este programa era entendido

como o processo educativo ‘destinado a proporcionar a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura – como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo, de higiene – e com as quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social (Beisigel, 2008, p. 29).

Observamos na citação uma definição do que seriam elementos culturais do processo educativo: leitura, escrita, aritmética, ciências, vida social, civismo e higiene. Estes eram indispensáveis ao domínio da cultura de um tempo. E o domínio destes elementos colaboraria para que as pessoas estabelecessem ajustamentos sociais. Para Fernandes (1959) a mudança cultural provocada tinha como prerrogativa a ação do indivíduo no reajustamento de hábitos, atitudes e valores ao adquirir cultura e com isso haveria a promoção de mudanças sociais.

Fernandes (1979, p. 135), ainda, compreende que haveria um processo de “demora cultural”, sobretudo no meio rural, ligado às incongruências entre a escola e as necessidades do meio social que tornaram o saber “ler, escrever e contar” supérfluo”. Essa também é a visão de Costa Pinto (1967) ao perceber que a educação refletia a marginalidade estrutural. Para Azevedo (1962, p. 155-156) a “demora cultural” se vinculava ao processo de industrialização, percebida na diferença no “ritmo de desenvolvimento entre segmentos de cultura tecnológica, de um lado, e de outros

70 ISER foi criado em 1955 na Fazenda do Rosário, em Ibitaré (MG), para concentrar atividades ligadas à educação rural já dirigidas por Helena Antipoff. Ele funcionava como um centro de referência em vários níveis de ensino, desde granjas escolares até os cursos de aperfeiçoamento para professores rurais e os cursos de treinamento de educadores de base.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 270-289, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263819>

segmentos de cultura não material”. O autor compreende ainda o desenvolvimento cultural como o progresso e a difusão da ciência e da técnica numa sociedade urbano-industrial.

Na perspectiva da industrialização, para Celso Furtado, a educação estaria associada ao fator humano, mas não de forma simples, atrelada somente à formação da mão de obra. O entendimento da CEPAL colocava a educação como estratégica em formação profissional, técnica, de especialistas, de gestão e de aperfeiçoamento tecnológico nos mais diversos níveis e áreas que se ligavam às atividades econômicas modernas (Daros, 2016, p. 219-220).

No caso brasileiro, nos anos de 1950, o contexto desenvolvimentista indicava que a educação deveria assumir os contornos das chamadas “demandas do desenvolvimento” (Freitas; Biccás, 2009, p. 137). Para Xavier (1999, p. 56) destacava-se a prioridade de atender às necessidades do setor urbano-industrial, sobretudo de formação técnica.

Assim, o nacional-desenvolvimentismo dos governos de Getúlio Vargas (1951-1954) e de Juscelino Kubitschek (1956-1961) dava o tom da política nacional e priorizava a industrialização como base do crescimento econômico, embora com diferenças de modelos. Isso pode ser constatado na fala do Ministro da Educação, Clóvis Salgado, realizada em conferência no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), em 1958. O ministro afirma que “só seremos país desenvolvido economicamente quando nossa escola, de pirâmide esguia, tornar-se um cubo maciço. Educação e desenvolvimento marcham juntos, são processos concomitantes” (Salgado, 1958, p. 47). O ministro realiza essa fala expondo dados de déficit nas carreiras técnicas no Brasil, demonstrando uma visão de que, para o desenvolvimento do Brasil, era necessário investir em fator humano e carreiras técnicas necessárias, como a industrial e a agrícola.

Observava-se na fala do Ministro o condicionamento da educação à qualificação e à formação técnica. Esse discurso político atrelava a educação a esse perfil de “demanda”. Observa-se ainda a presença do Ministro da Educação em um centro de pesquisa – o ISEB. De acordo com Toledo (1977) a política desenvolvimentista desse período tinha como parâmetro o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Para o autor, os intelectuais isebianos forjaram a ideologia do desenvolvimento nacional, pois acreditavam que era preciso criar uma coesão social que possibilitasse a implementação de projetos de superação do chamado subdesenvolvimento.

O ISEB teve profunda influência no Ministério da Educação (MEC), tanto que foi criado em 1955 como um órgão deste ministério. Para Mendonça, et. al. (2006), a ligação entre ISEB e MEC



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

foi possível através de Anísio Teixeira enquanto esteve à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) articulando a implantação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). Para os autores o INEP/CBPE incorporou o pragmatismo deweyano e os ideias desenvolvimentistas presentes no ISEB, de forma que a ciência era entendida como base e instrumento de ação política para o desenvolvimento, incluindo a proposição de projetos educacionais (Mendonça, et al., 2006). Assim,

ambos os grupos faziam uma análise semelhante a respeito das causas do nosso atraso e buscavam alternativas para a sua superação. Nos dois casos, essas análises serviram de base para a elaboração de um planejamento político, econômico e educacional que objetivava a construção do moderno Estado brasileiro, nos anos em estudo. Ambos os grupos estavam interessados na reconstrução da nação por meio da criação de determinados mecanismos que propiciariam a autonomia nacional e a *fermentação de uma nova atmosfera cultural no país*. (Mendonça A. et al., 2006, p. 111). (Grifo nosso).

Em outro discurso o Ministro da Educação, Clóvis Salgado, dessa vez no Instituto Superior de Estudos Rurais (ISER)⁸, profere as seguintes palavras:

Analfabeto, não tem acesso às conquistas da ciência e da técnica, até as mais rudimentares. Rodeado do perigo de endemias, não sabe defender-se. Sem educação, sem assistência, sem crédito, vegeta à margem da civilização, privado de seus benefícios.

Economicamente, nada representa, ou antes, é fator negativo. Sanitariamente, é um perigo coletivo, pois tende a fixar e propagar focos endêmicos. Politicamente, não podendo incorporar-se à república democrática, como cidadão consciente, torna-se motivado de enfraquecimento do regime e fácil presa da agitação demagógica (Rcner, 1958, p. 123).

Para o Ministro, o analfabeto não tinha como participar da vida política democrática (não tinha direito ao voto), não estava consciente de sua cidadania e se tornava suscetível à “agitação demagógica”, sendo esta, possivelmente, uma referência aos movimentos sociais e às ideias socialistas na conjuntura latino-americana da Guerra Fria. Ao analfabeto é atribuído um discurso preconceituoso, que legitimava uma educação higiênico-sanitária, ao mesmo tempo em que se fazia

⁸ Também conhecida como Campanha de Alfabetização de Adultos, a CEAA foi criada em 1947, custeada pelo Fundo Nacional do Ensino Primário e coordenada pelo Serviço de Educação de Adultos, subordinado ao Departamento Nacional de Educação (DNE), do Ministério da Educação e Saúde, sendo Lourenço Filho, como diretor do DNE, superintendente geral da Campanha (Carvalho, 1977, p. 63-66).



necessário ampliar quadros técnicos. O acesso “às conquistas da ciência” nesse discurso político está longe de propiciar aos sujeitos uma reflexão sobre sua realidade social. Alfabetizar para votar e aprender recursos técnicos para trabalhar não era o mesmo que aprender a questionar.

Dessa forma, compreendemos o discurso de Clóvis Salgado, tanto no ISEB quanto no ISER, como o posicionamento de um projeto político, em que a mudança cultural é atribuída única e exclusivamente ao operário ou ao camponês. Assim, nesse discurso a ideia de uma *educação para o desenvolvimento* era alfabetizar, formar quadros técnicos (urbanos e rurais) e transformar modos de vida, hábitos e costumes.

No discurso científico, notadamente em Fernandes (1959;1960), Azevedo (1962) e Costa Pinto (1959; 1967), foi possível constatar também mudança cultural como a estrutura discursiva da ideia de uma *educação para o desenvolvimento*, mas neles a mudança cultural aparece conceituada de forma muito diferente do discurso político, claro, com diferentes propostas, mas que, de forma geral, tratavam da estrutura escolar, do público, do acesso à escola e das condições sociais envolvidas. Nestes autores a mudança cultural é abordada amplamente, destinada a transformação da estrutura social, como caminho ao desenvolvimento.

A questão que se coloca, principalmente em Fernandes (1979), é que as relações sociais e de poder, no Brasil, estavam legitimadas por uma estrutura social que era cultural, que mantinha os sujeitos nas suas posições sociais, assim prevaleciam aspectos do paternalismo, personalismo e patrimonialismo nas relações sociais. A mudança cultural implementada pela educação, defendida no discurso científico, deveria propiciar a transformação dessa estrutura histórica. E esse não era o projeto político.

Em um texto clássico, *Educação e Desenvolvimento*, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógico (RBEP), Anísio Teixeira pensa o processo de desenvolvimento no Brasil demonstrando as limitações da ciência frente ao jogo de poder da política brasileira ao questionar: “que classe, que elite dirige o desenvolvimento? Com que propósito dirige? Em que velocidade o quer fazer marchar?” (Teixeira, 1961, p. 91). Isso nos leva a constatar que havia um distanciamento entre o discurso científico e científico-político (propostas dos intelectuais da educação) que encontrava barreiras no discurso político, pois este representava os interesses dos grupos de poder.

A mudança cultural proposta no discurso científico pretendia transformar a estrutura social para o desenvolvimento, mas isso esbarrava na resistência daqueles que pretendiam manter seus



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 270-289, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263819>

privilégios e o *status quo*. Isso acarretou na prescrição de um discurso político para uma educação que ensinava a ler, a escrever e a contar. Além de qualificar a mão de obra do operário e instruir o camponês nas modernas técnicas agrícolas e, de forma nenhuma, questionar a estrutura social. Ou seja, esses grupos sociais continuariam na mesma posição de dominados frente à elite condutora do desenvolvimento.

Nesse enredo situamos o pensamento de Paulo Freire, que compreendeu que a mudança cultural proposta impunha, principalmente aos camponeses, uma visão de mundo e não despertava neles uma consciência crítica da realidade a ponto de questionarem a estrutura social. Nesse processo, “não pode haver desenvolvimento socioeconômico”, afirma Freire (2019, p. 217). Em sua concepção, a educação não pode se colocar como transmissora de uma cultura inautêntica, mas como uma construção crítica da realidade.

3. “Educação e atualidade brasileira”: desenvolvimento e mudança cultural em Paulo Freire

No Brasil dos anos de 1950, o analfabetismo, que ultrapassava 50% da população adulta, era considerado pelos pesquisadores como um dos principais entraves do desenvolvimento, sobretudo nas zonas rurais. Em 1958, a UNESCO recomendou que o Brasil intensificasse campanhas educacionais “visando à rápida eliminação dos fatores de desigualdades entre zonas rurais e zonas urbanas [...] e a tomada de consciência do prejuízo que esse estado de coisas causa ao desenvolvimento cultural e econômico do país” (UNESCO, 1965, p. 146).

Em outra recomendação, a Unesco considerava a necessidade do estabelecimento de acordos de cooperação nacionais e internacionais para a promoção de uma educação para o desenvolvimento latino-americano (UNESCO, 1965, p. 73). Um dos acordos firmados, dentro do contexto geopolítico da Guerra Fria, foi com a Aliança para o Progresso, no início dos anos de 1960. Esta passou a contar com a *United States Agency for International Development – USAID*, que fomentou suas ações com o objetivo de fortalecer as zonas de influência capitalista na América Latina, após a Revolução Cubana. Entre as áreas contempladas pelo programa estava a educação, principalmente no combate ao analfabetismo e na ampliação da escolarização técnica.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 270-289, 2024. ISSN: 2448-0215.
Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>
<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263819>

Com recursos da Aliança para o Progresso/USAID, Paulo Freire dirigiu a experiência de alfabetização de adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte, no ano de 1963. A experiência ficou conhecida como “As 40 horas de Angicos”, na qual 300 adultos se alfabetizaram em menos de 40 horas.

Nesse contexto, compreendemos que as principais categorias do pensamento de Paulo Freire, representadas em seu método de alfabetização, foram produzidas a partir da tese “Educação e atualidade brasileira”, de 1959. Nela encontramos uma reflexão teórica da educação brasileira daquele período, apresentando as principais matrizes conceituais do autor, como as influências do humanismo cristão de Jacques Maritain, o influxo dos intelectuais do ISEB, principalmente com Álvaro Vieira Pinto, fundamentando uma interlocução entre educação, democracia e desenvolvimento, e com Guerreiro Ramos acerca da consciência crítica. Além da aproximação referencial em Karl Mannheim para a relação de organicidade do processo educativo com a sociedade.

Sua tese, ainda, conversa com intelectuais da educação contemporâneos e intérpretes do Brasil como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Oliveira Viana, Caio Prado Jr., e Gilberto Freyre, mas seus escritos caminham para uma concepção própria da educação e de sua função social. Assim, consideramos que a tese responde ao discurso educacional do desenvolvimento como uma proposta de mudança cultural, bem como apresenta conceitos e categorias de análise que seriam posteriormente aprofundadas, principalmente na obra “Pedagogia do Oprimido”, de 1968.

“Educação e atualidade brasileira” traz como problema a existência de uma antinomia no sistema educacional brasileiro caracterizada por um jogo de forças que ora exerce uma função estabilizadora da sociedade, ora apresenta-se como fator de mudança. Nesse problema, Freire apresenta a hipótese de que essa antinomia fundamental se relaciona com a “emersão do povo na vida pública”, na qual o acesso ao voto foi ampliado à medida dos avanços de projetos de alfabetização, mas que nossa “inexperiência democrática” aparta determinados grupos sociais da política, assim, a educação, ao invés de promover mudanças, exerce uma função estabilizadora.

Para Freire (2003, p. 12) em “[...] uma sociedade que se industrializa e se democratiza, como a nossa, insistimos em oferecer uma educação intensamente verbal e palavrosa. A educação que se faz [...] é um dos obstáculos ao nosso desenvolvimento econômico, bem como à nossa



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

democratização”. Para o autor, a educação deveria ser capaz de promover a consciência transitiva crítica, na qual o sujeito seria capaz de interpretar os problemas e ler a realidade social, ao passado que a grande maioria dos brasileiros se encontram em um estágio de consciência intransitiva, quase que “demitidos da vida”.

Freire relata sua experiência no SESI, em uma tentativa de promoção da passagem de consciência transitiva ingênua para a consciência transitiva crítica, estimulando a inserção do proletariado autenticamente no processo de democratização política através da participação em clubes, associações e na comunidade, de forma atuante e não como mero espectador. O pensador sustenta a necessidade de participação do sujeito no processo de ensino/aprendizagem, rompendo com a posição do professor verbalizante e detentor do conhecimento. Isso seria um processo democrático. E a democracia começaria pela educação para, então, superarmos nossa “inexperiência democrática”.

Freire interpreta o Brasil caracterizando essa “inexperiência democrática” a partir de um passado colonial, paternalista, assistencialista, de caridade e autoritário. Assim, a “inexperiência democrática” aparece em formas culturais autoritárias que colocam os sujeitos passivos e, de certa forma, “domesticam o homem”. A educação, construída nesses critérios, seria inautêntica e funcionaria para garantir a estabilidade política dos grupos de poder que pretendiam manter seus privilégios e *status quo*.

No argumento de Freire, construir um processo educacional autêntico e orgânico, colaboraria para superarmos a “inexperiência democrática” e, portanto, caminharíamos ao desenvolvimento econômico nacional. Para isso defende um processo de “dialogação” e considera que “[...] numa democracia mesmo e principalmente em aprendizagem como a nossa, serão inautênticas as soluções para o povo, que não partam do povo” (Freire, 2003, p. 22). O autor argumenta que

A superação dessa antinomia fundamental, asfixiante de nossa marcha democrática, não poderá ser feita se continuarmos a alimentar o seu primeiro termo – a ‘inexperiência democrática’ – através de procedimentos – inclusive em parte – enraizados nele mesmo. Neste sentido é que uma *educação para o desenvolvimento e para a democracia*, entre nós, tem que ser uma educação pelo diálogo. Uma educação pela participação, que desenvolva no homem brasileiro uma criticidade” (Freire, 2003, p. 51, grifo nosso).

Freire considera a necessidade de preparação técnica para a sociedade urbano-industrial, necessária ao desenvolvimento econômico, mas frisa o intuito principal da educação como a “criação



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 270-289, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263819>

de disposições mentais democráticas, críticas e permeáveis” (FREIRE, 2003, p. 59). O autor faz críticas ao ensino secundário propedêutico, da mesma forma que o ensino superior “bacharelizado”, argumentando que funcionariam para a manutenção do *status* social de grupos privilegiados, e defende a democratização do acesso.

Freire (2003, p. 91) propõe a superação da escola verbalista, propedêutica, rígida e autoritária, que “domestica o homem”; a escola em organicidade com a cultura da região que possibilite uma identificação do educando com o seu tempo e o seu espaço; a vida comunitária trazida para dentro da escola; uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, integrada com seus problemas e seus contextos; na necessidade de construir com a comunidade, propor a resolução de questões, a compreensão da realidade e o pensamento crítico, a trabalhar em grupo; grupos, centros e círculos de discussões com a comunidade acerca dos problemas locais.

Dessa forma, Freire lê a educação como um problema político e entende que só haveria desenvolvimento pela democracia, e essa começaria pela educação. A questão complexa que se coloca na antinomia fundamental é a mudança cultural.

4. A alfabetização e a mudança cultural na tomada de consciência

A década de 1950 foi marcada por campanhas educacionais, como a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA)⁹.

A CEAA foi a primeira grande campanha de alfabetização do período com o foco na alfabetização de adultos. No entanto, críticas foram atribuídas a ela, como a falta de metodologia para adultos. Dessa forma, em 1958, analfabetismo adulto como um fator social tomou a frente das pesquisas educacionais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), principalmente no projeto piloto de Passa Quatro, MG e de Leopoldina que, mais tarde, se transformaria na base da CNEA.

⁹ Doutrina filosófica neotomista difundida por Jacques Maritain, no início do século XX, que defendia a dignidade da pessoa humana e a democracia.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 270-289, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263819>

Em 1959, as três campanhas foram unificadas e subordinadas ao Departamento Nacional de Educação. Em 1961, durante o breve governo Jânio Quadros, as campanhas educacionais foram “paralisadas”, devido à necessidade de elaboração do Plano Nacional de Educação. A solução para a alfabetização foi dada a partir do Movimento de Educação de Base (MEB) e da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA). Com a renúncia de Jânio Quadros, a implementação delas ficou a cargo de João Goulart. Paiva (2015, p. 254) compreende a MNCA como um programa “tampão” até ser aprovado o Plano Nacional de Educação. Na MNCA constavam atribuições das CEEA, CNER e CNEA, e outras, sendo essas campanhas extintas oficialmente em 1963.

O MEB estava atrelado à Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) e ao MEC, e visava desenvolver um programa educacional baseado em escolas radiofônicas. Estava entre os objetivos do MEB alfabetizar, principalmente populações rurais, por meio de um programa de educação de base, mas num modelo confessional cristão

que levasse ao camponês uma concepção de vida, tornando-o consciente de seus valores físicos, espirituais, morais e cívicos; um estilo de vida, que guiasse seu comportamento nas esferas pessoal, familiar e social; e uma mística de vida que atuasse como uma força interior que assegurasse dinamismo e entusiasmo no cumprimento dos seus deveres e no exercício de seus direitos (Paiva, 2015, p. 269).

Assim, o MEB agregou lideranças da esquerda católica em torno do humanismo cristão¹⁰ comprometido com a transformação social e o combate à dominação do homem. O projeto de alfabetização do MEB partia de escolas radiofônicas através da utilização do método Paulo Freire, que teve projeção a partir do Movimento de Cultura Popular (MCP)¹¹, do Recife.

A essa altura, Paulo Freire já denunciava que o problema do Nordeste não era o analfabetismo e sim a miséria. O analfabetismo era uma “expressão educacional de qualidade de vida dos segmentos mais desfavorecidos da população” (Beisiegel, 2008, p. 242). O analfabeto era

10 O primeiro CPC foi idealizado por jovens artistas como um movimento em “pról difusão do teatro político destinado as classes populares”, no Rio de Janeiro. Em 1961, o CPC vincula-se à União Nacional dos Estudantes (UNE), difundindo-se pelo país entre 1962 e 1963, como teatro de rua, com o objetivo de levar ao povo discussões políticas e sociais. As atividades dos CPCs foram se diversificando e, em 1963, encamparam a tarefa da alfabetização. “Apesar das divergências, os diversos CPCs se uniam em torno do objetivo principal, o de contribuir para o progresso de transformação da realidade brasileira, principalmente através de uma arte didática de conteúdo político. Aceitava-se que p plano cultural era um dos planos possíveis de luta pela transformação social do país e a politização das massas através da arte adquiria um caráter de luta antiimperialista, nacionalista e socialista” (Paiva, 2015, p. 261).

11 Para este artigo utilizamos a versão publicada em livro, no ano de 2003.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 270-289, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263819>

um ser humano em que a “consciência” de sua condição de miséria precisava ser despertada para que, então, pudesse lutar. Sua pedagogia, além do humanismo cristão, recebeu influxo do pensamento isebiano (Beisiegel, 2008).

A problemática do desenvolvimento envolveu o pensamento de Paulo Freire. Em uma leitura original, principalmente de Álvaro Vieira Pinto e de Guerreiro Ramos, Paulo Freire encontrou neles a “análise das possibilidades de intervenção dos homens na reconstrução social sob a perspectiva de ação das consciências”, bem como o pensamento mannheniano levou o autor a conceber uma “personalidade democrática”. Assim, o autor tinha a tarefa de “trabalhar a educação de modo a colocá-la a serviço da formação desses traços de personalidade e consciência. Era preciso criar procedimentos educativos que favorecessem o despertar da consciência crítica e que levassem à formação da personalidade democrática” (Beisiegel, 2008, p. 121-123). Paulo Freire entendia que:

ao refletir criticamente sobre os conteúdos da vida individual e social da comunidade, o educando estaria também vivendo a luta pelo desenvolvimento porque, sem dúvida alguma, concretizam-se, de modo singular, nas características da vida econômica da localidade, nos seus problemas de trabalho, e de saúde, e de educação... as determinações mais gerais da situação de subdesenvolvimento (Beisiegel, 2008, p. 134).

Democracia e desenvolvimento, para Paulo Freire, estavam associados à educação crítica que levaria à democratização social e participação política. Para ele, as campanhas de alfabetização não levavam em consideração saberes e culturas dos camponeses, sendo uma imposição e não fazendo sentido no seu universo cultural (Freitas; Biccias, 2015, p. 228).

No contexto do desenvolvimento havia uma necessidade de ampliar a educação para as massas, mas, conforme Freire, não num sentido assistencialista-paternalista, como via nas campanhas de alfabetização, como a CNEA. Para ele, esse tipo de campanha não resolvia o problema da “consciência” e o analfabeto continuava

como um brasileiro ingênuo, dobrado em si mesmo, quase demitido da vida, marcado pelas duras condições de existência das populações subalternas, esmagado, enquanto ser humano, pelas práticas domesticadoras do autoritarismo e do assistencialismo vigentes. O essencial era erradicar a sua “inexperiência democrática” (Beisiegel, 2008, p. 143).

Nesse movimento, Paulo Freire contestava a estrutura social agrária no Nordeste e recusava “procedimentos pedagógicos eivados de paternalismo, de assistencialização e autoritarismo, por



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 270-289, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263819>

entendê-los como expressões diversas de um mesmo e inaceitável processo de “domesticação” do homem” (Beisiegel, 2008, p. 96).

Seu método de alfabetização de adultos consistia em despertar a “consciência crítica” e a “personalidade democrática”. Inicialmente, fazia-se um levantamento do universo vocabular do grupo social, e a seleção de palavras deste vocabulário era feita

pela sua riqueza fonêmica, pelas dificuldades fonéticas da língua e pelo engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural ou política. Tais palavras eram relacionadas às situações existenciais típicas do grupo, que serviam como ponto de partida da discussão, à qual se seguia a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocabulários geradores (Paiva, 2015, p. 281).

Nesse momento a *USAID*, fomentada pela *Aliança para o Progresso*, começou a apontar “problemas” com o método Paulo Freire, pelo fato de que o programa estava se tornando inconveniente para os políticos locais, visto que a “conscientização” estava provocando conflitos entre proprietários rurais e trabalhadores, a ponto de seu programa ser apontado como incitador do comunismo (Beisiegel, 2008).

Beisiegel (2008), citando Levinson e Onís, autores de uma análise da *Aliança para o Progresso*, afirma que:

O programa de Paulo Freire indubitavelmente era subversivo em sua técnica básica de provocação deliberada e em seu propósito de desenvolver a capacidade crítica, criando o senso de capacidade crítica, criando o senso de capacidade e de responsabilidade do indivíduo para mudar sua vida e o mundo em torno de si. Numa sociedade hierárquica e paternalista, onde a palavra do coronel era a lei, esta ênfase no pensamento crítico e na ação individual e comunitária era destruidora dos valores tradicionais. O programa de Freire era revolucionário no mais profundo sentido do termo (Beisiegel, 2008, p. 279).

A *Aliança para o Progresso* suspendeu o apoio financeiro que vinha realizando em janeiro de 1964 (três meses antes do Golpe Militar de 1964). Mas, naquele momento, o método já estava sendo difundido pela UNE, MEB e MEC em várias regiões do país. No período entre 1963 e 1964, Paulo Freire aproximou-se do governo João Goulart, sendo nomeado presidente da Comissão de Cultura Popular, criada pelo Ministro da Educação, Paulo de Tarso, com a finalidade de produzir pesquisas sobre o analfabetismo. Com isso foram criados, em 1963, o 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura e, em janeiro de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização, que acabou sendo cancelado pelo governo militar.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 270-289, 2024. ISSN: 2448-0215.
Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>
<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263819>

Na visão de Beisiegel (2008), enquanto Paulo Freire permaneceu em Recife, atuando no Nordeste, ligado aos governadores e à *Aliança para o Progresso*, seu programa educacional foi bem tolerado, chegou a ser “palanque” eleitoral – a alfabetização estava dando votos. Mas quando seu método se popularizou, foi encampado pelo Ministério da Educação e pelo movimento estudantil, “passou a ser visto com um dos instrumentos de realização dos projetos políticos das “esquerdas” brasileiras, então as considerações de ordem didática e pedagógica cederam lugar a outras considerações, agora especificamente políticas, mesmo naqueles casos em que a rejeição fundada em critérios políticos ainda se exprima sob termos educacionais” (Beisiegel, 2008, p. 320).

5. Considerações finais

Neste trabalho defendemos a tese da existência de um discurso educacional que propunha a mudança cultural como condição de desenvolvimento socioeconômico no meio rural, entre 1946 e 1963. A mudança cultural era o que se pretendia em termos de educação para o desenvolvimento no meio rural, como uma necessidade ao desenvolvimento. Ou seja, os elementos de cultura que representavam o atraso do mundo rural precisavam ser modificados para que houvesse desenvolvimento socioeconômico.

A partir de Azevedo (1962) e Fernandes (1959; 1960), compreendemos a educação como um meio de transmissão e de transformação da cultura. Dessa forma, entendemos que a ideia de educação para o desenvolvimento no meio rural foi se construindo na necessidade de promover uma mudança cultural, na qual a educação seria um meio de transformação, tendo o desenvolvimento no horizonte. Assim, visualizamos uma mudança discursiva – proposta de educação de base –, que confluiu diferentes discursos educacionais, tais como dos pioneiros, dos ruralistas e dos católicos na ordem discursiva do desenvolvimento e, em todos, a mudança cultural apresentava-se como a estrutura discursiva.

A tese da mudança cultural como proposta do discurso educacional para o desenvolvimento socioeconômico no mundo rural sustentava-se em projetos de educação para o desenvolvimento, elencados como alfabetização, modernização agrícola e assistência social. No entanto, constatamos um distanciamento entre o proposto pelo discurso científico e o implementado no discurso político



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 270-289, 2024. ISSN: 2448-0215.
Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>
<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263819>

ligado às especificidades de uma cultura política no meio rural e/ou ao próprio caráter plural da cultura política.

Desta feita, entendemos que o desenvolvimento no mundo rural se colocava numa disputa de representação e poder, e a educação aspirava à mudança e à permanência da estrutura social e agrária. Estes sentidos vinculam a ideia de uma educação para o desenvolvimento no mundo rural, mas pela existência de uma oligarquia rural política histórica, que conduzia o processo de desenvolvimento, os projetos de alfabetização, modernização agrícola e assistência social não tinham força para alterar a ordem social. No discurso educacional científico, tal como vimos em Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros, a proposta era a mudança cultural que deveria envolver todos os grupos e todas as relações da estrutura social, como propunha o conceito de desenvolvimento nas ciências sociais, profundamente tratado por Luiz Aguiar da Costa Pinto. Mas no discurso educacional político, implementado pelos projetos educacionais, o que verificamos foi que, por mais que o discurso científico pautasse esses projetos, as relações de poder numa cultura política prevaleciam, direcionando os rumos do desenvolvimento, e nessa perspectiva, a mudança cultural destinava-se à transformação de hábitos, atitudes, valores e modos de vida apenas do camponês, não da oligarquia rural.

A tese de Paulo Freire conversa com a ideia de uma mudança cultural como proposta do discurso educacional. No entanto, no distanciamento entre o proposto no discurso científico e o implementado no discurso político, ou seja, a ideia de uma *educação para o desenvolvimento*, em ambos os discursos, propunha a mudança cultural, mas os projetos de educação apresentavam limites de atuação, pela preponderância de um discurso político que selecionava e prescrevia partes do discurso científico.

O que Paulo Freire observava era justamente isso: uma mudança cultural seletiva. Os projetos de educação no Brasil estavam atrelados ao discurso político e visavam a implementação de projetos direcionados, prioritariamente, ao cotidiano do homem do campo, seu modo de vida, hábitos, costumes e valores.

Freire fez uma leitura desta mudança cultural unilateral – que impunha aos camponeses uma visão de mundo, e não despertava neles a consciência crítica a ponto de questionarem a estrutura social – e defendeu a alfabetização como um processo de tomada de consciência que propicia uma reflexão crítica sobre a realidade. Trata da mudança cultural exigida pela sociedade industrializada



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

que não integra, que não contempla os sujeitos sociais, mas os domestica. Mais do que isso, Freire ensina que precisamos aprender o que é democracia, que ela começa na escola e pela educação, e que nossa “inexperiência democrática” traduzida nos autoritarismos não era o caminho para o desenvolvimento. E isso era revolucionário e perigoso naquele momento histórico.

O discurso científico apontava a necessidade de mudança no conjunto das relações sociais e estruturais do campo, desde a reforma agrária até características como o paternalismo, o personalismo e o patrimonialismo, que geravam relações políticas tais como o mandonismo e o coronelismo, e que representavam os interesses de grupos em manter seus privilégios e o *status quo*. Essas características do meio rural são tratadas como uma cultura política ancorada na herança colonial de formação do Brasil e representada em grupos de poder que resistiam à mudança.

Assim, foi possível perceber que uma proposta educacional que pudesse significar a transformação da estrutura social e agrária encontrava obstáculos políticos. Dessa forma, a educação foi atrelada a questões perenes, que exigiam soluções imediatas, como o analfabetismo, a produção e as condições de vida das populações, mas sem promover discussões que pudessem desembocar na transformação da estrutura.

Ao denunciar uma mudança cultural imposta, inautêntica, Freire responde a uma estrutura discursiva da ideia de uma *educação para o desenvolvimento* e propõe uma educação para a tomada de consciência da realidade, de reflexões sobre a cultura, a sociedade, e os grupos de poder. E isso ameaçava (e continua ameaçando) a estrutura social histórica no Brasil.

Referências

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 2 ed. SP/RJ: Companhia Editora Nacional, 1944.

AZEVEDO, Fernando de. **A cidade e o campo na civilização industrial e outros estudos**. SP: Melhoramentos, 1962.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular**: A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 4ª ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

BERSTEIN, Serge. A Cultura Política. In: RIOUX, Jean-Pierre; Sirinelli, Jean-François. **Para uma história cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 270-289, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263819>

CARVALHO, Marlene Alves de Oliveira. **Três campanhas brasileiras de educação de base no período 1947-1963: análise, crítica e comparação.** 1977. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1977.

COSTA PINTO, Luiz Aguiar. Desenvolvimento econômico e mobilidade social. Boletim do Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais. Ano II. N. 3. Jul. 1959.

COSTA PINTO, Luiz Aguiar. O desenvolvimento: seus processos e obstáculos. In: COSTA PINTO, Luiz Aguiar; BAZZANELLA, Waldomiro (Orgs.). **Teoria do desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

CURADO, Pedro Rocha Fleury. **A Guerra Fria e a “cooperação ao desenvolvimento” com os países não-alinhados: um estudo de caso sobre o Egito nasserista (1955-1967).** 2014. Tese (Doutorado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia Política Internacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DAROS, Maria das Dores. Desenvolvimentismo e transnacionalização na discussão educacional no Brasil dos anos de 1950 e 1960. In: CARVALHO, Marcus Vinicius Correa; LAGES, Rita Cristina; GASPAR, Vera. (Orgs.). **Moderno, Modernidade e Modernização: a educação nos projetos de Brasil séculos XIX e XX.** Vol. 4. Belo Horizonte: Mazza, 2016.

FERNANDES, Florestan. A Ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP.** Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP. vol. 32. n. 75, jul./set. 1959, p. 28-60.

FERNANDES, Florestan. Atitudes e motivações desfavoráveis ao desenvolvimento. In: Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais. **Anais do Seminário Internacional de Resistências à mudança:** fatores que impedem ou dificultam o desenvolvimento, reunido no Rio de Janeiro em outubro de 1959. RJ: CLAPCS, 1960.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil:** aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira. 3 ed. São Paulo: DIFEL, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 69ª ed. RJ/SP: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996).** São Paulo: Cortez, 2009.

FURTADO, Celso. **Desenvolvimento e subdesenvolvimento.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

FURTADO, Celso. **Teoria e política do desenvolvimento econômico.** São Paulo: Ed. Nacional, 1977.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 270-289, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263819>

MENDONÇA, Ana Waleska P. C.; et al. Pragmatismo e Desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro nos anos de 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11. n. 31. Jan./abr. 2006, p. 96-113.

POCOCK, John. **Linguagens do ideário político**. São Paulo: EDUSP, 2013.

PREBISCH, Raúl. **Dinâmica do desenvolvimento latino-americano**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964.

RCNER. **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural**. Rio de Janeiro. 1958, Ano V, n. 6.

SALGADO, Clóvis. Metas da educação para o desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP**. Vol. XXX. N. 72. Out./Dez. 1958, p. 47.

TEIXEIRA, Anísio. Educação e Desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP. vol. XXXV. n. 81, jan./mar. 1961, p. 71-135.

TOLEDO, Caio Navarro. **ISEB: fábrica de ideologias**. São Paulo: Ática, 1977.

UNESCO. Ministério da Educação. **Conferências Internacionais de Instrução Pública: recomendações 1934-1963**. Rio de Janeiro: INEP, 1965.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório** – educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

Recebido em julho de 2024.

Aprovado em setembro de 2024.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 270-289, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263819>