

Democracia, cidadania e educação: aproximações a partir da configuração do campo pedagógico no Brasil

Democracy, citizenship and education: approaches from the pedagogical field configuration in Brazil

Silvina Julia Fernández¹

Universidade Federal do Rio de Janeiro

silvina.ufrij@gmail.com

Resumo. Este ensaio teórico traz algumas contribuições de autores centrais da Pedagogia brasileira do século XX à discussão sobre democracia através do levantamento das referências semânticas de Anísio Teixeira, Paulo Freire, Florestan Fernandes e Durmeval Trigueiro Mendes. Desde a institucionalização da República, a discussão pedagógica se questiona como incorporar o povo à cidadania e se há suficiência do povo para exercê-la. Assim, Teixeira apresenta a escola como garantia de igualdade de oportunidades com uma educação básica eficiente para todos e posterior diversificação pelo mérito próprio, supondo a habilitação do cidadão *a posteriori*. Os outros autores abordam a ideia de um povo-massa que se transforma num povo-consciente, reafirmando que a cidadania reverte sobre o povo através da ação pedagógica coletiva, sendo a escola um espaço educacional fundamental que, através da conscientização e do reconhecimento, valoriza a produção social contestando a insuficiência do povo nesse exercício.

Palavras-chave: Democracia; Cidadania; Pedagogia.

Abstract. This theoretical essay brings some contributions from central authors of Brazilian Pedagogy of the 20th century to the discussion on democracy through the survey of semantic references by Anísio Teixeira, Paulo Freire, Florestan Fernandes and Durmeval Trigueiro Mendes. Since the institutionalization of the Republic, the

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

pedagogical discussion has been questioning how to incorporate the people into citizenship and whether there is sufficiency of the people to exercise it. Thus, Teixeira presents the school as a guarantee of equal opportunities with an efficient basic education for all and subsequent diversification on its own merit, assuming the later qualification of the citizen. The other authors approach the idea of a people-mass that becomes a people-conscious, reaffirming that citizenship reverts to the people through collective pedagogical action, with the school being a fundamental educational space that, through awareness and recognition, values social production contesting the insufficiency of the people in this exercise.

Keywords: Democracy; Citizenship; Pedagogy.

Introdução

Os novos aspectos da existência, que foram integrados no círculo de interesse social, que se tornaram objetos de fala e da emoção humana, não coexistem pacificamente com os elementos que se integraram à existência antes deles; pelo contrário, entram em luta com eles, submetem-nos a uma reavaliação, fazem-nos mudar de lugar no interior da unidade do horizonte apreciativo. (BAKTHIN, 1995, p. 136)

Discursos e ações que buscam relacionar os processos de escolarização à formação cidadã encontram-se bastante presentes no campo da gestão escolar atual, em especial a partir da discussão que se propõe a democratização da educação, seja com relação ao acesso e permanência, à gestão democrática ou à qualidade educacional nas escolas públicas, enfatizados na sociedade brasileira desde o retorno à democracia até o presente, apesar dos diversos questionamentos e dificuldades na sua concretização.

Nesse contexto, cabe perguntar: quais são as referências semânticas, assim como os temas centrais aos que alude a discussão sobre a democracia no campo educacional brasileiro? Vale a pena destacar que algumas dessas referências têm profunda vinculação com determinadas propostas elaboradas por aqueles que contribuíram marcadamente para a configuração da Pedagogia no Brasil, ao longo do século passado. Afirmo isto, consciente de que a influência da Pedagogia nas ações escolares cotidianas não se realiza de forma direta (como se fosse possível aplicar ou transportar teorias pedagógicas às ações educacionais), mas através de múltiplas e complexas mediações (políticas, acadêmicas, sindicais etc.), pois, como diz Narodowsky (2001, p. 14): “... não que a realidade não-discursiva seja dependente do discurso [pedagógico], mas que sem a pedagogia, torna-se difícil compreender a fundo as relações sociais da educação e a vida cotidiana da escola”.

Este trabalho, portanto, procura aproximar-se de quatro autores centrais na configuração do campo da Pedagogia no Brasil, buscando reconhecer algumas das diversas contribuições de sentido realizadas por esses autores a essa discussão. Isto, no intuito de rastrear as trilhas pelas quais foi sendo significada a democracia no campo pedagógico brasileiro, buscando destacar os rumos que, tematicamente, por ruptura ou por continuidade, este conceito foi/vem assumindo. Este movimento foi realizado com a intenção de estarmos atentos não para “conferir a sua aplicação” no cotidiano escolar, pois, como já afirmei, múltiplas e complexas mediações surgem entre os discursos pedagógicos e as práticas educacionais, mas para reconhecê-las nas suas possíveis emergências.

Da mesma forma, em função de realizar um exercício do pensamento reflexivo responsável com relação ao material analisado, decidi circunscrever a minha tarefa prioritariamente a quatro autores marcantes na educação brasileira: Anísio Teixeira, Paulo Freire, Florestan Fernandes e Durmeval Trigueiro Mendes; não só pelas suas contribuições à configuração da Pedagogia no Brasil, mas também (e, sobretudo) às políticas e ações educacionais - âmbitos onde, sem exceção, esses autores atuaram profusamente. Neles aparecem sinalizados os temas centrais do debate sobre o conceito de democracia na Pedagogia brasileira.

Da mesma forma, organizei uma sequência que não pode ser entendida como estritamente cronológica, já que não podemos esquecer que os quatro autores foram contemporâneos, compartilhando às vezes espaços de trabalho e discussão. As propostas e elaborações de cada um deles dirigem-se com maior ou menor força a constituir uma interlocução com diferentes âmbitos e momentos da história brasileira, deixando marcas de maior ou menor intensidade. Assim, por exemplo, as marcas deixadas por Anísio Teixeira nas práticas pedagógico-educacionais, sobretudo nas décadas de 1920-1930, são amplamente reconhecidas. Marcas que tem permanecido no campo educacional de diversas maneiras, inclusive como referência para debates posteriores. Da mesma forma, as críticas de Durmeval Trigueiro Mendes à tecnocracia durante o último período militar aparecem como de uma influência inegável na compreensão desse período.

Essa organização sequencial, então, pode expressar algum viés temporal no sentido de destacar, cronologicamente, quais os discursos pedagógicos que mais marcantemente se manifestaram nos diversos momentos da história educacional do País. Mas, junto com isso e devido à contemporaneidade dos próprios autores, não podemos negar que a Pedagogia brasileira foi sendo construída no entrecruzamento dos discursos destes autores: as referências deles mesmos entre si aparecem inúmeras vezes, de maneira direta ou indireta. Consequentemente, o meu roteiro de trabalho trará as contribuições de Anísio Teixeira, Paulo Freire, Florestan Fernandes e Durmeval Trigueiro Mendes sucessivamente, sem por isso deixar de realizar algumas referências cruzadas que não respeitam a “suposta” organização ordinal dos mesmos.

“Arranjando” cidadãos para a República

Falar em democracia no Brasil, assim como noutros países latino-americanos, também coloca a discussão sobre a implantação dos regimes republicanos nestas latitudes, sobretudo porque essa implantação teve modelos de referência europeus em conformações sociais com fortes marcas coloniais. Talvez não tenha sido por acaso que a denominação das formas de governo implantadas nos nossos países optou pelo termo República e não preferiu o termo Democracia. Uma democracia pode não estar organizada na forma de república, que pressupõe a delegação do poder para os representantes por parte dos cidadãos. A relação contrária, no entanto, parte de supor que o fato de os cidadãos delegarem seu poder aos representantes mediante o voto implica, por si mesmo, o governo do povo, pois é ele que legitima o exercício do poder delegado aos governantes. Relação que pode tornar-se, no entanto, no que O'Donnell (1992) chama de relação *delegativa*, já que nela os cidadãos se comprometem (por diversos motivos) apenas a apoiar e obedecer, rememorando formas coloniais e monárquicas de relacionamento político.

A democracia, como qualquer outra forma de governo e de convivência social, define-se pelas relações que se estabelecem entre os sujeitos que dela participam e, ao longo do tempo, tem assumido diversas formas e significações. Muito mais do que outros, o termo democracia aparece fortemente “situado e datado”. A cada situação, a tentativa de resolver essas relações leva também a buscar definir quem são os sujeitos que predicam as ações que essa relação envolve. Quer dizer, um dos problemas básicos a resolver neste terreno é como se articulam o processo institucional e a intervenção pessoal (incluindo aqui a especificação a respeito de quem pode intervir e quem não).

No Brasil, a definição dos sujeitos “habilitados” para o exercício da cidadania pelos autores da primeira geração de republicanos como Alberto Torres e Oliveira Vianna, aparece marcada por um “ser cívico abstrato que legitima a Primeira República” (Rocha, 2004, p. 24), pois

A partir de um regime político recém-extinto, baseado na desigualdade conformada até à escravidão, erige-se um postulado de ‘sociedade de iguais’. Mas, como que a ignorar as expressões sociais de negros recém-libertos, caboclos e índios, a Constituição passou ao largo desta realidade [...] O texto legal impõe restrições, manifestas ou não, sobre categorias como mulheres, praças de pré, religiosos conventuais e analfabetos, face a estes mesmos direitos. Finalmente, como que a não considerar a ‘sociedade dos desiguais’ [...] E, sob o ímpeto de um Estado federativo e não-interventor nas relações contratuais e acalentando as ilusões de uma generalizada ‘sociedade de (indivíduos) iguais’, a educação escolar primária sequer conseguiu avocar para si, ou melhor, reinscrever o princípio de gratuidade, tal como rezava a Constituição Imperial de 1824. (CURY et al, 1996, p. 6)

Como fica evidente, o contrato social da Primeira República definia-se mais pelos sujeitos que deixava fora do que por aqueles que nele incluía. Apenas um reduzido número de sujeitos tinha acesso às supostas relações de igualdade, definidas em função daqueles que não tinham esse direito reconhecido. Democracia tutelada por alguns poucos ‘cidadãos’ que deixava a maioria da população brasileira em uma permanente minoridade...

Nesse contexto, entende-se por que o sujeito pedagógico produzido também era altamente excludente. É que a discussão sobre a definição do sujeito pedagógico supõe uma ação que a perpassa. Como sujeito relacional mediador, o sujeito pedagógico supõe uma orientação tácita na definição de sujeitos sociais e políticos, dos quais se parte e para os que se busca contribuir no processo de formação. Processo que se concretiza na prática cotidiana institucional, com seus limites e possibilidades.

O sujeito pedagógico da Primeira República estabelece *a priori* requisitos altamente excludentes (entre eles, por exemplo, poder financeiro), que em seguida serão questionados com força pela denominada *geração dos críticos republicanos*. A crítica buscava ampliar o contrato social vigente naquela época, face às transformações acontecidas no País, em especial a partir das mudanças de interesses econômicos da elite cafeeira paulista (ROCHA, 2004, p. 24).

Nesse contexto, é altamente destacável a tentativa de ampliação da categoria de cidadãos para compor a República, dada as fortes marcas de autoritarismo, coronelismo, patrimonialismo existentes no País, entre outras, que, para os críticos republicanos tinham mais a ver com o passado monárquico/colonial/escravocrata do que com as exigências dos “novos tempos”. A educação precisava ser considerada um *assunto público*, de importância nacional e não continuar restringida apenas aos interesses de uma elite.

No bojo das transformações pelas que atravessava a sociedade brasileira (industrialização, urbanização...), que impunha outros desafios à sociedade e aos intelectuais da época e consciente da importância do sujeito pedagógico na mediação para outros sujeitos sociais e políticos, Anísio Teixeira criticava a função social que as escolas tinham assumido naquele tempo:

[...] as escolas refletiram, assim, de acordo com o velho estilo, o dualismo social brasileiro entre os ‘favorecidos’ e os ‘desfavorecidos’. por isto mesmo, a escola comum, a escola para todos, nunca chegou, entre nós a se caracterizar, ou a ser de fato para todos. a escola era para a chamada elite. o seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública, era um programa e um currículo para ‘privilegiados’. toda a democracia da escola pública consistiu em permitir ao ‘pobre’ uma educação pela qual pudesse ele participar da elite (TEIXEIRA, 2007, p. 60)

Ele continua tomando como referência a proposta educacional francesa, cuja ideia de cidadão opunha-se claramente às elites herdeiras dos moldes da antiga sociedade feudal, assim como da estadunidense, que desde o início do seu processo de colonização distanciou-se da monarquia anglicana, constituindo um outro modelo social, baseado na ideia do trabalho e do esforço individual e coletivo:

Ora, a ideia de ‘educação comum’, da escola pública americana ou da *école unique* francesa, não era nada disto. Não se cogitava de dar ao pobre a educação conveniente ao rico, mas, antes, de dar ao rico a educação conveniente ao pobre, pois a nova sociedade democrática não deveria distinguir, entre os indivíduos, os que precisavam dos que não precisavam de trabalhar, mas a todos queria

educar para o trabalho, distribuindo-os pelas ocupações, conforme o mérito de cada um e não segundo a sua posição social ou riqueza [...] Não se tratava, com efeito, de generalizar a educação para os ‘privilégios’, mas de acabar com tais ‘privilégios’, em uma sociedade hierarquizada nas ocupações, mas desierarquizada socialmente (TEIXEIRA, 2007, p. 60-61).

Os “privilégios” com os que era preciso “acabar” faziam referência aos *a priori* que definiam quem podia ser incluído ou não dentro da categoria de cidadão. Eram os privilégios que “naturalmente” identificavam a elite brasileira daquela época (branca, masculina, herdeira da riqueza extraída/apropriada do trabalho escravo...): votar e ser votado, decidir os destinos do País, ter acesso garantido a bens e serviços fundamentais e supérfluos pela continuidade no exercício de algumas funções econômicas específicas e desfrutar de algumas outras prerrogativas com relação às classes subalternas (por exemplo, na administração de justiça). O que resulta na reprodução dessa mesma classe na mesma ordenação social, em um círculo vicioso. Privilégios marcavam (muitos dos que ainda marcam...) a hierarquização social no Brasil e não necessariamente condiziam com o esforço e o trabalho. Agora, se para Anísio Teixeira qualquer tipo de hierarquização social devia surgir do esforço e do trabalho, poderíamos dizer que os ‘privilégios’ antes de serem *a priori* viriam *a posteriori*? Mas, como seria possível, nessa perspectiva, garantir justiça e igualdade no “ponto de chegada” tendo como base tantas diferenças no “ponto de partida”?

Considerando as afirmações de Clarice Nunes quando destaca que Anísio Teixeira reforçou “...a concepção de que a educação é o instrumento de superação de uma carência que não é do indivíduo, mas da cultura erudita e moderna que lhe faz falta” (NUNES, 1992, p. 178), podemos continuar dizendo que, aqui, a educação aparece como elemento de mobilidade social através de uma compensação cultural e social necessária. Como o próprio Anísio afirma, essa compensação básica, portanto, deve ser eficiente para poder, em seguida, atender às necessidades individuais, diversificando a distribuição social dos indivíduos de acordo ao mérito.

A relatividade do novo conceito educacional ensiná-nos, com efeito, não só que a educação deve ser eficiente para ser boa, como que deve ser adequada ao indivíduo e adequada às necessidades do trabalho, sem o que, longe de resolver, agrava o problema que se propõe a resolver, isto é, o preparo diversificado dos indivíduos e distribuição adequada pelos diferentes setores do esforço econômico nacional (TEIXEIRA, 2010, p. 104).

Porém, no movimento de se colocar no antagonismo de uma cultura da elite, este pensamento afirma-se mais pela negação dessa cultura do que pela explicitação do arbitrário cultural que escolhe como conteúdo educacional. Se essa cultura erudita e moderna não é a cultura da elite, quem define, então, qual *deve ser*?

De qualquer maneira, para superar a suposta carência detectada no povo brasileiro impunha-se a necessidade de fortalecer o sujeito pedagógico que possibilitaria a habilitação, *a posteriori*, do *povo* (sujeito coletivo) em *cidadãos* (sujeitos individuais):

As democracias, porém, sendo regimes de igualdade social e povos unificados, isto é, com igualdade de direitos individuais e sistema de governo de sufrágio universal, não podemos prescindir de uma sólida educação comum, a ser dada na escola primária, de um currículo completo e dia letivo integral, destinada a preparar o cidadão nacional e o trabalhador ainda não qualificado, e, além disto, estabelecer a base igualitária de oportunidades, de onde irão partir todos, sem limitações hereditárias ou quaisquer outras para os múltiplos e diversos tipos de educação semi-especializada e especializada, ulteriores à educação primária (TEIXEIRA, 2007, p. 108)

Na transposição de povo para cidadãos, efetuam-se dois movimentos. No primeiro instaura-se uma igualdade abstrata e, no segundo, uma diversificação concreta. Desta forma, a concepção aqui mantida acaba coincidindo com as ideias liberais do “mérito próprio”, pois parte-se do suposto de uma “igualdade de oportunidades” para “sujeitos iguais perante a lei”. Como se fosse possível garantir a mesma “linha de largada” para todos através da educação, âmbito onde os indivíduos supririam as suas carências socioculturais. Uma vez garantido o suprimento, cada indivíduo poderia ser responsabilizado pelos resultados da sua trajetória, desconhecendo as múltiplas e complexas relações existentes entre os diversos campos de ação na produção do social. Até que ponto o “por vir”, a sociedade desejada, não confunde e cobre a visibilidade “do que é”? Pergunto, mais uma vez, se o dispositivo educacional, por si só, é suficiente para garantir a igualdade de oportunidades para *todos*. Neste ponto, o pensamento de Anísio Teixeira se identifica com a ideia de um “ser cívico abstrato”.

De qualquer maneira é importante reconhecer a importância que Anísio Teixeira, junto com a geração de educadores que o acompanha teve na história brasileira, na tentativa de ampliação da definição dos sujeitos participantes do contrato social. Ainda que, como diz Rocha (2004: 14), essa geração “formula tanto a ideia de exigência de *incorporação do povo à nação* como a da *insuficiência do povo para o exercício da cidadania*”, podemos dizer que naquelas décadas houve uma inflexão no campo pedagógico brasileiro, já que, “As décadas de 1920 e 1930 foram cruciais para a reconstrução do campo pedagógico em nosso país. Nessas décadas não só tiveram curso diversas reformas de instrução pública que atingiram os principais centros urbanos, mas também foi explicitado um vigoroso debate sobre os rumos da educação das elites e da educação popular” (HERSCHMANN e PEREIRA, 1994, p. 38). Assim mesmo, podemos dizer que estas décadas instauraram uma “pedra de toque” para o campo educacional, pois em geral as discussões posteriores a elas têm se referenciado, direta ou indiretamente, na produção dessa geração.

Em busca do povo perdido

De 1930 a 1960, três décadas se passaram de marchas e contramarchas no campo educacional. Sabemos que muitas das ações e dispositivos institucionais promovidos pelos críticos republicanos foram sendo desarticuladas enfaticamente ou rearticuladas com outras ações e sentidos pelo Estado Novo, já que

O jogo de forças políticas no movimento da história desenhou a vitória do projeto de modernização autoritária, que não só consolidava – apesar dos integralistas – a aproximação crescente de Estado e Igreja, mas também expropriava dos outros projetos algumas de suas propostas e práticas, criando nesse amálgama uma escola nova para o Estado Novo [...] À medida que a modernização autoritária se afirmou, a gestão de Anísio Teixeira foi avaliada como uma estratégia de oposição dentro da estratégia oficial e, como tal, foi combatida e interrompida (NUNES, 1992, p. 177).

Isso quer dizer que, junto com essas interrupções, o que era descontinuado era o processo de democratização do ensino possível naquela época. Possível, pois, como salienta Weffort (2007, p. 22-23), apesar de o regime oligárquico ter sofrido modificações a partir de 1930, o sistema econômico continuava baseado no latifúndio e no modelo agroexportador. Com isso, os poderes locais e regionais dos grandes latifundiários continuavam sendo (e em algumas regiões ainda continuam a ser...) elementos importantes na constituição do poder a nível nacional. Da mesma forma, pelo menos até 1950, apesar dos processos de urbanização e industrialização, perto de metade da população vivia no campo. Nesse contexto, entende-se que o sujeito pedagógico produzido hegemonicamente no País continue a ser excludente e por que a Pedagogia voltara a exigir à viva voz a exigência de *incorporação do povo à nação*, procurando responsabilizar-se pela contribuição concernente ao próprio campo.

Neste sentido, destaca-se a figura do pernambucano Paulo Freire, quem chamava a atenção para os desafios que, como *temas e tarefas*, a sociedade impunha aos ‘homens’. Ele indica como uma das maiores tragédias do ‘homem moderno’ o fato dele estar sendo ‘expulso da órbita das decisões’, que não é outra coisa que continuar fora do contrato social, ‘coisificado’ na massificação e dirigido por uma ‘elite’ (Freire, 2007: 51). Portanto, os tempos históricos cominavam os educadores a uma tarefa cardinal:

Na ‘Sociedade fechada’, temas como democracia, participação popular, liberdade, propriedade, autoridade, educação e muitos outros, de que decorriam tarefas específicas, tinham uma tônica e uma significação que já não satisfazem à Sociedade em trânsito. A nossa preocupação, de resto difícil, era a captação dos novos anseios, como a visão nova dos velhos temas que se consubstanciando, nos levariam a uma ‘Sociedade aberta’, mas destorcendo-se, poderiam levar-nos a uma sociedade de massas em que, descriticizado, quedaria o homem acomodado e domesticado. (FREIRE, 2007, p. 55)

Chama a atenção a ideia de uma sociedade ‘em trânsito’, para onde? Como saber, socialmente, qual é a orientação a seguir? Para responder essas perguntas, a Sociedade tem seus “demiurgos”, intelectuais iluminados, que escrutam e interpretam sua teleologia. Estes, através da ação pedagógica, conduziram os homens da massa de uma ‘consciência ingênua’ para uma ‘consciência crítica’, ajudando-os a “ganhar consciência, interpretar corretamente a realidade, conquistar o direito de ingerência na vida política” (PAIVA, 1980, p. 170).

Assim sendo, e continuando com a incomparável análise realizada por Vanilda Paiva, podemos dizer que quem define o conteúdo da consciência, as formas corretas de pensamento e análise, seus limites e

possibilidades, são esses intelectuais. Definições determinadas por certo “mandato histórico” que levaria a aceitar o projeto do desenvolvimentismo nacional e da democracia representativa, buscando torná-lo uma ideologia consentida. Só a partir desse consentimento, as fronteiras do contrato social poderiam expandir-se para incluir àqueles tradicionalmente excluídos. Mais uma vez, a habilitação do cidadão dá-se *a posteriori*, continuando assim a tese da *insuficiência do povo para o exercício da cidadania*.

A nosso ver, a concepção pedagógica de Freire em 1959 traduz, sob o manto do controle ao autoritarismo tradicional da sociedade brasileira, o autoritarismo ‘esclarecido’ subjacente ao isebianismo. Afinal, a liberal-democracia aí defendida nunca foi, no fundamental, incompatível com o autoritarismo (...) as concepções políticas, sociais e pedagógicas do autor pernambucano – independente do seu nível de clareza teórica no período, bem como do nível de articulação dessas concepções começam a se modificar, sob o impacto da mobilização política e ideológica do começo dos anos 60, no período mesmo de criação e aplicação experimental do seu método (PAIVA, 1980, p. 144).

Se consideramos que “a educação popular não foi uma criação dos populares, mas de intelectuais que se declaravam a seu serviço” (LOVISOLO, 1990, p. 18), cabe questionar quem lhes outorgou esse diferencial que os torna capazes de conduzir a outros para o seu suposto destino.

Nesse sentido, cabe lembrar que essa autodeclaração dos pedagogos como especialistas legitimados para conduzir os sujeitos para o seu “destino social” repete os processos de segregação e reintegração de sentidos que contribuíram para o surgimento da Pedagogia, na Europa, a partir da construção/invenção da infância, da qual a Pedagogia se autodeclarava subsidiária. Lembremos que a Pedagogia se apoia na infância como seu pretexto irrefutável de intervenção social, pois para o pedagogo “...a infância é o passaporte de sua própria inserção em um futuro possível [...] a pedagogia se erige como um ‘grande relato’ em estreita conexão com a narração de uma infância desejada em uma sociedade desejada” (NARODOWSKY, 2001, p. 21-22).

Seguindo este raciocínio, por que não pensar a educação popular como aquele ‘grande relato’ que narra, junto com a política, o povo desejado em uma sociedade desejada? Nesse sentido, podemos dizer que a Pedagogia, para instituir o campo da educação *popular*, recria o ‘povo’, deslocando-o do campo da política, adjudicando-se o mesmo para-si, para, a partir dali reintegrá-lo culturalmente transformado.

A questão, então, poderia estar colocada em termos das definições características do povo ao que a educação popular se refere. Neste último caso, o povo referido distancia-se da concepção liberal-democrática (como a de Anísio Teixeira) nem tanto pela concepção “de partida”, mas pelo lugar aonde pretendem chegar. Na concepção liberal, a perspectiva focaliza no indivíduo. Assim, sendo que o processo transformador do povo parte de igualar as oportunidades para todos, os resultados dessa igualação recaem no sujeito individual. Como já disse anteriormente, nessa passagem, abandona-se o ‘povo’ para chegar a ‘cidadão’.

Do outro lado, na educação popular a passagem do ‘povo’ para a ‘cidadania’ pretende-se um processo diferente. Parte-se de um povo-massa que, saindo da sua ingenuidade, transforma-se num povo-consciente e crítico. A cidadania não se descola do povo, mas reverte sobre ele através da ação coletiva (daí, também, a importância do diálogo). É ali que se dá a ‘emergência do povo’, contudo, para um projeto já definido com o qual se dialoga.

Paulo Freire parte “ao resgate do povo”, a reencontrar-se com o povo perdido na alienação, na opressão, na história do País e que, portanto, não pode reconhecer-se cidadão. E, ao mesmo tempo, inicia um processo de reconhecer-se a si mesmo como parte desse povo, ainda que continuando a ser intelectual. Assim, no embate das lutas populares que se travaram no Brasil a partir de 1960, Paulo Freire foi abandonando o perfil autoritário e iluminista para outros contornos, menos diretivistas e epistemologicamente mais democratizadores:

A conciliação da educação popular passou, contudo, por um processo de redefinição ao longo de seus anos de existência, especialmente quando a observamos como passagem de uma proposta conversora para uma proposta incrementalista. Com base na primeira, são as mudanças sócio-econômicas as que criam condições para o desenvolvimento de uma consciência crítica: chegada da ação educacional, cujas propriedades estariam dadas de um modo virtual. Para a segunda, a consciência crítica, a capacidade de resistência, a procura da autonomia existiriam de um modo substantivo nas práticas das camadas populares entremeadas com as forças do conformismo e da subordinação. O processo educacional popular resulta quando se apóia o lado bom e belo dos pertencimentos, as forças da resistência, para incrementá-las no dia-a-dia, na cotidiana reflexão sobre a experiência e ação de luta pela autonomia. (LOVISOLO, 1990, p. 257)

Apoiar o lado bom e belo dos pertencimentos dos setores populares implica, também, uma opção ético-valorativa por parte do educador. Mas, aqui, não mais se trata de alguém que possui um saber/capacidade superior. Trata-se, apenas, de mais *um outro* no processo de diálogo que, no seu ponto de vista, propõe a sua perspectiva, expondo-se à discussão. Haveria, desta forma, um rompimento da hierarquização do intelectual, buscando tornar o processo epistemologicamente mais igualitário e, portanto, educacionalmente mais democrático. Como o próprio Paulo Freire salienta:

[...] nunca disse ou sequer sugeri que o contrário de não ter uma verdade para impor seria não ter nada a propor. Se nada temos a propor ou se simplesmente nos recusamos a fazê-lo, não temos o que fazer verdadeiramente na prática educativa. A questão que se coloca está na compreensão pedagógico-democrática do ato de propor. O educador que não pode negar-se a propor, não pode também recusar-se à discussão, em torno do que propõe, por parte do educando. No fundo, isto tem a ver com o quase mistério que envolve a prática do educador que vive a substantividade democrática, o de afirmar-se sem, contudo, desafirmar os educandos. É esta posição, a da radicalidade ou de substantividade democrática, que se contrapõe, de um lado, ao autoritarismo e, de outro, ao espontaneísmo. (FREIRE, 1985, p. 45)

Passagem compreensiva que se move de uma concepção abstrata dos sujeitos sociais e políticos para a concretude histórica na qual não há uma realidade dada como predestinação, mas possíveis projetos e sujeitos a construir e construir-se coletivamente, no diálogo e no embate cotidiano.

Cidadãos... do abstrato ao concreto

A passagem assinalada em Paulo Freire de um sujeito sócio-político-pedagógico abstrato para o encontro de vários sujeitos possíveis em diálogo e/ou embate, parece ter acontecido também em outros intelectuais contemporâneos a ele. Da mesma forma, vários são os temas salientados por Freire para os que confluem outros autores, como Florestan Fernandes e Durmeval Trigueiro Mendes.

Neste sentido, aproximando-nos de Florestan Fernandes, por exemplo, vários autores assinalam diversos momentos na sua produção pedagógica (ABREU, 1991; ALGEBAILLE, 2005; PATTO, 2000). O primeiro desses momentos vincula-se à Campanha em Defesa da Escola Pública, organizada no final da década de 50, que estava relacionada às “reformas estaduais de educação dos anos 20, das conferências estaduais de educação, do manifesto dos pioneiros e do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases, encaminhada à Câmara Federal em 1948” (ABREU, 1991, p. 23). A Campanha buscava promover o projeto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em contraposição ao substitutivo apresentado pelo deputado Carlos Lacerda, claramente privatista.

Naquela época, Florestan Fernandes somava-se com forte compromisso à Campanha, assumindo o ideário por ela sustentado, que muito devia às proposições de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo: “uma posição política liberal, uma concepção funcionalista da sociedade e princípios de filosofia positivista comteana, que deram lastro ao discurso da burguesia ilustrada e progressista” (PATTO, 2000, p. 188). Como o próprio Florestan salienta, posteriormente, com referência a estes autores:

A História registra todos eles. E se podemos dizer que eles advogaram a causa de uma concepção burguesa de revolução educacional, é preciso atribuir grandeza histórica a essa equação burguesa da revolução educacional, porque eles pretendiam, por aí, ocupar os espaços de uma civilização que não tinha chegado no Brasil até o fundo de suas potencialidades. Portanto, eles queriam passar o Brasil a limpo, pôr o Brasil na idade histórica que eles viviam. Lutaram denodadamente. (FERNANDES, 1991, p. 28)

A concepção subjacente, que já fora analisada neste trabalho, implica uma compreensão progressiva e progressista do desenvolvimento social. Nele, torna-se imprescindível a superação dos privilégios (entre eles, o educacional, como falava Anísio Teixeira) remanescentes de uma sociedade arcaica e fechada (ao dizer de Paulo Freire), ainda presentes nos “novos” tempos históricos, cujos “temas e tarefas” se impunham aos homens.

Nesta concepção, podemos dizer que existiria uma espécie de *decalage* horizontal, a partir da qual os diversos campos do social apresentariam progressões diferenciadas. Um dos campos “em atraso” seria o campo educacional. Como assinala Patto, em relação à produção de Florestan naquele período:

Os textos deste período giram em torno da existência de uma suposta diacronia entre a evolução do país e do sistema educacional: ‘A sociedade brasileira passou por uma verdadeira revolução social, com a dissolução da antiga organização escravocrata e senhorial. Evoluiu no sentido de uma ordem social democrática e igualitária, constituída por classes sociais formalmente abertas e sem privilégios exclusivos. À medida que a nova ordem social se estabeleceu, alterações paralelas se produziram na esfera econômica e social [...] O sistema escolar permaneceu, no entanto, por assim dizer bloqueado entre horizontes estreitos’. (PATTO, 2000, p. 180)

O desenvolvimento social, portanto, apresenta-se como descompassado e este descompasso é explicado, em parte, pela existência de diversos grupos de poder que, através do Estado, estariam freando a democratização institucional, favorecendo ‘a recuperação dos anacrônicos modelos estamentais’ e o ‘restabelecimento de privilégios e direitos desiguais’. Expressão máxima do atraso, estes grupos *não seriam funcionais* ao progresso social e ao seu processo de desenvolvimento.

Por esse motivo, neste quadro de pensamento, subsiste a ideia de que o povo brasileiro carrega uma suposta *insuficiência para o exercício da cidadania*, pois alguns setores dos grupos dirigentes (os “anacrônicos”) estariam negando-se a educá-los para torná-los cidadãos. A linearidade deste pensamento vem da hipótese de que o povo só poderá qualificar-se através de um processo educacional *tutelado pelo Estado*. O cidadão será, portanto, feito “sob medida” para o Estado que se pretende estabelecer.

Essas ideias, no entanto, serão revisadas e, nas décadas de 1980 e 1990, Florestan amplia e complexifica a sua análise em relação à conformação social brasileira, chamando a atenção – ao contrário do que entendia anteriormente – sobre a *funcionalidade* que assumem as aparentes formas do ‘atraso’ e os ‘privilégios’ que elas envolvem nos países periféricos. Partindo de considerar a dependência externa que, em vários sentidos, assumem as sociedades latino-americanas, Florestan envereda numa análise que destaca que:

Nem a burguesia, nem os outros possíveis protagonistas sociais [nas sociedades latino-americanas] adquiriram os mesmos delineamentos observados no modelo clássico do ‘capitalismo maduro’, sendo que a complexidade dessa formação societária torna-se imperceptível se não for feita a relação com o que lhe serve de base e impulso: a situação na qual a expansão, em certa medida, de um ‘progresso’ (econômico, cultural e político) não elimina distinções e barreiras sociais aberrantes, consolida-as ou as renova sob novas aparências. (ALGEBAILLE, 2005, p. 102)

Privilégios e supostos arcaísmos, portanto, não são tanto a demonstração do atraso, mas, talvez, até do mesmo progresso ou, pelo menos, eles são condição de possibilidade para sua existência nestas latitudes. Delineia-se assim a passagem de uma compreensão de um processo linear de progresso social, cujo

personagem central projeta-se na figura de um cidadão abstrato, para um olhar voltado para nossas realidades concretas e suas complexas particularidades.

A partir daqui, já não é mais possível predefinir abstratamente um cidadão (sujeitos de chegada) a partir do povo (sujeito de partida). E, da mesma forma, o sujeito pedagógico também se verá modificado, pois

Indo se trata mais de defender a fórmula vaga de ‘educação para um mundo em mudança’, nem a educação de um abstrato ‘cidadão’; trata-se agora ‘do trabalhador e de seus interesses de classe’ e de ter consciência de que ‘retomar o equívoco da educação democrática do cidadão’ seria fazer um temível convite para que a realidade educacional sofresse novas burlas e deformações (...) Não é mais o caso de entender a deficiência qualitativa e quantitativa da escola republicana como eco dos valores e da sociabilidade do antigo regime num presente pleno de possibilidades democráticas, mas de entendê-lo como coerente com os interesses da elite econômica, cultural e política numa ordem republicana autoritária e desigual. (PATTO, 2000, p. 211)

A partir desta virada, com claras referências marxistas na compreensão da educação, o autor abre a percepção do campo educacional possível para a formação cidadã: ela é possível não apenas na escola, mas, sobretudo, em outros momentos e âmbitos da vida do trabalhador (família, partido, sindicato...). A escola não fica fora desta possibilidade, mas desde que a proposta educacional se incline para uma opção política que expresse os interesses desses grupos sociais: as mudanças, como ele costumava dizer, podem ser para melhor ou para pior, desde que os processos de mudança não são automáticos, mas complexos e contraditórios.

Porém, quem são os trabalhadores para Florestan Fernandes? Não estaremos frente a uma outra forma de abstração dos sujeitos sociais? Aparentemente não, desde que, incitando os professores à criatividade, ele nos chama à “identificação, a crítica objetiva e o combate contra os preconceitos sociais” e as práticas discriminatórias de qualquer índole.

A figura do professor e, junto com ele, o sujeito pedagógico que entre professor e estudante se estabelece, não é banal nem secundária nesta compreensão, pois o trabalhador “precisa de uma Educação que o transforme em alguém capaz de manter uma posição ofensiva nas relações de classe” (FERNANDES, 1991, p. 49). Para tanto, o trabalhador não pode esquecer quem ele é, todo o contrário! Talvez por isso o autor fale em *incluir* os excluídos, e não em transformá-los em cidadãos. Destaco a diferença que existe entre ‘transformar o povo em cidadão’ e ‘tornar o povo mais ofensivo nas relações de classe’. O reconhecimento desses sujeitos dentro do contrato social passa a ter fontes diversas: em uma, a equiparação dá-se por homologação e, na outra, por irrupção da diferença numa suposta homogeneidade.

O ‘ingresso’ do trabalhador na discussão, dando um ‘rosto’ ao povo que não é mais ‘amorfo’, desloca mais uma vez a discussão da crítica aos privilégios/privilegiados para a valorização da produção social. Assim, no mesmo sentido, Durmeval Trigueiro Mendes enfatiza a íntima relação existente entre quem produz a sociedade (o trabalho) e a importância do reconhecimento dessa produção, tanto individual quanto coletivamente:

Entretanto, o trabalho, no sentido genérico, constrói a cidade e, ao mesmo tempo, é marginalizado na forma de despossessão quanto aos valores do trabalho, da cidadania e da cultura. Uma das razões básicas deste tipo de marginalidade consiste em que as camadas populares deixaram de incorporar a convicção que as elites dominantes lhes transmitiram – e elas acabaram por internalizar – da imutabilidade da ordem (física e social) que as degradava. (TRIGUEIRO MENDES, 1983, p. 52)

Nesse reconhecimento, cumpre papel fundamental a educação, pois ela poderia contribuir para o reconhecimento das palavras, das culturas, dos valores, das práticas dos trabalhadores. Reconhecimento do próprio e do alheio que possibilita, através da conscientização (diferente da internalização) que abre criativamente os caminhos de quem produz a sociedade, a participação na *pólis*. Consciência que não vem de intelectuais iluminados, mas de dentro de si na ação cotidiana com os outros, pois:

A reintegração se faz na medida em que o homem transforma o seu empenho numa práxis, e em que é a sua ciência, haurida numa consciência profunda de sua ação. É um pensar com a vida a ação, presentificados pela práxis. Consiste em saber o que já se sabia. Transformando em adesão vital a hipóstase, em consciência plenamente assumida e enriquecido o que era velada dominação, a distância em aproximação, o exterior em interior, o mecânico em vivido. Ao mesmo tempo que se corrigem as alienações, se estabelece o estatuto democrático, pela posse, tornada a todos acessível, da mesma consciência na mesma práxis. Pois essa situação só ocorrerá numa sociedade realmente democrática, em que sejam colocados ao alcance geral os meios de promoção humana, e em que a promoção social, a obtenção de papel social e profissional corresponda à promoção humana (TRIGUEIRO MENDES, 1983, p. 95).

Naquela conjuntura tanto Florestan Fernandes quanto Durmeval Trigueiro Mendes concordam na contestação à importação de receitas transplantadas que não nascem da análise crítica do próprio contexto brasileiro. A inoperância das mesmas é explicada tanto pela ruptura comunicacional entre as classes, que é preenchida por símbolos alheios interpostos mais para afastar do que para aproximar os sujeitos, como pela força dos movimentos gerados pelos grupos conservadores da sociedade brasileira, que têm forte incidência no Estado. Movimentos mediados, entre outras instâncias, pela linguagem e, portanto, envolvendo dispositivos que vão da mídia até a educação dentro e fora da escola.

Como é possível perceber até aqui, “os temas e as tarefas” apontados por ambos os autores, assim como com o “segundo” Paulo Freire, tendem mais à semelhança do que à diferenciação: consciência e educação, participação e cidadania, pensamento crítico e autônomo, criatividade, entre outros, no contexto do chamado “desenvolvimento” em referência cruzada com a dramática experiência da ditadura militar.

Entretanto, mais uma vez, cabe perguntar a respeito de quem determina/identifica quais são esses temas e tarefas, conteúdo das consciências de uma época? Necessária discussão sobre a autoridade em um contexto (que ainda hoje continua) autoritário.

Considerações finais

Nessas últimas décadas e, inclusive na conjuntura atual, tanto o cidadão quanto o povo têm retornado aos debates e às apelações do discurso político. Contudo, que discursos o configuram, retomando quais outros da sua constituição ao longo da história (educacional) brasileira? Que temas e tarefas voltam a ser colocados sobre a mesa quando se fala em cidadania e democracia no País? As perguntas são pertinentes, em especial, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, na qual se reafirma o direito de todos à educação e se “institui” a gestão democrática da educação pública. Porém, ainda hoje, em um contexto em que até a própria Constituição Federal parece questionada em discursos que tergiversam seu sentido, muitos educadores se perguntam seriamente a respeito das razões pelas quais tornar realidade os mandatos constitucionais enfrentam tantos obstáculos no cotidiano escolar. Para além da tendência legalista brasileira, sobre a que tanto chamara a atenção Durmeval Trigueiro Mendes, cabe aprofundar a pergunta sobre os motivos desta enorme dificuldade para o campo educacional e sobre as referências que fazem parte do acervo pedagógico brasileiro como contribuições importantes para esses debates.

Nesse sentido, como vimos nesse trabalho, a Pedagogia brasileira trouxe valiosas contribuições face à afirmação da democracia no País através dos seus postulados e propostas para a educação do cidadão. Ao longo do século XX, afirmou a necessidade de pensar uma escola que supere ser cívico abstrato que tinha como referência, legitimado pela Primeira República, voltando a escola para o povo. Em princípio, com Anísio Teixeira, essa escola era apresentada partindo da necessidade de uma educação básica geral e eficiente, entendida como garantia de igualdade de oportunidades para todos os indivíduos e condição de cidadania, para proceder a uma posterior diversificação concreta, coincidindo com as ideias liberais do “mérito próprio”. Como se vê nesta pedagogia, a habilitação do cidadão dá-se *a posteriori*, mantendo assim a tese da insuficiência do povo para o exercício da cidadania. Depois, no entanto, com as contribuições dos outros autores estudados, parte-se da ideia de um povo-massa, ao dizer de Paulo Freire, que, saindo da sua ingenuidade, transforma-se num povo-consciente e crítico. Esse postulado foi sendo aprofundado pelo autor, não só reafirmando a ideia de que a cidadania não se descola do povo, mas que reverte sobre ele através da ação pedagógica coletiva em que também se inclui o educador. Esse processo, enfatizado por Florestan Fernandes e Durmeval Trigueiro Mendes através da afirmação central dos trabalhadores como produtores sociais, reforça a escola como um espaço educacional fundamental que, através das dinâmicas da conscientização e do reconhecimento, valorizam a produção social contestando a insuficiência do povo para o exercício da cidadania.

A recuperação dessas contribuições é importante já que ainda hoje se mostra central a discussão sobre a *suficiência/insuficiência do povo para exercer a sua cidadania*. Em especial quando constatamos, por exemplo, que 11 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais não sabem ler nem escrever ao menos um bilhete simples, conforme noticiava, em 15 de julho de 2020, a Agência Brasil, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua) de 2019. Estes dados voltam a colocar a pergunta sobre a relação entre a educação e as possibilidades e limites do exercício da cidadania, numa sociedade complexa como a atual e não por isso menos autoritária que antigamente. Ainda hoje, no Brasil, continuamos debatendo-nos na mesma questão que vem sendo o eixo da discussão, pelo menos desde a institucionalização formal da República: *como incorporar o povo à cidadania*. Antes, porém, torna-se necessário ir ao seu encontro para reconhecê-lo, pois, afinal, quem é o povo? Quem o conclama e a que projeto político responde? Difíceis questões que continuam a demarcar o campo da discussão sobre democratização e cidadania na sociedade e na educação brasileira.

Referências

- ABREU, M. R. Apresentação de Florestan Fernandes. In: **Memória Viva da Educação Brasileira**. Brasília: MEC/INEP, 1991.
- TOKARNIA, Mariana. Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever. **Agência Brasil**. 15/07/2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>. Acesso em 08/06/2021.
- ALGEBAILLE, E. B. As pistas do silêncio. Os estudos da década de 1970 e a educação na obra de Florestan Fernandes. In: FÁVERO, Osmar (org.). **Democracia e Educação no pensamento de Florestan Fernandes**. Campinas/SP: Autores Associados e Niterói/RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense (EdUFF), 2005.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- CURY, C. R. J.; HORTA, J. S. B.; FÁVERO, O. A Relação Educação–Sociedade–Estado pela Mediação Jurídico-Constitucional. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- FERNANDES, F. Depoimento. In: **Memória Viva da Educação Brasileira**. Brasília: MEC/INEP, 1991.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____. **Educação Como Prática da Liberdade**. 30° ed. São Paulo/SP: Paz e Terra, 2007.
- HERSCHMANN, M.; PEREIRA, C. A. M. **A invenção do Brasil moderno. Medicina, educação e engenharia nos anos 20-30**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LOVISOLO, H. **Educação Popular: maioria e conciliação**. Salvador: UFBA/Empresa Gráfica da Bahia, 1991.
- NARODOWSKY, M. **Infância e poder: conformação da Pedagogia Moderna**. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

- NUNES, C. História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos. **Teoria & Educação**, 6. Porto Alegre, RS: Pannonica Editora, 1992.
- O'DONELL, G. **¿Democracia delegativa?** Cuadernos del Claeh, No. 8, 1992.
- PAIVA, V. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira & EdUFC, 1980.
- PATTO, M. H. S. Lições de militância (Florestan Fernandes e a escola pública). In: **Mutações do cativo: escritos de Psicologia e Política**. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.
- ROCHA, M. B. M. **Matrizes da modernidade republicana: cultura, política e pensamento educacional no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano. 2004.
- TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- _____. A Educação que nos convém, In: NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- TRIGUEIRO MENDES, D. **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- WEFFORT, F. C. Educação e Política. Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade (Prólogo). In: FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. 30° ed. São Paulo/SP: Paz e Terra, 2007.

Submetido: 10/09/2021

Aceito: 20/04/2022