

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MARIANA PARISE BRANDALISE DALSOTTO

**CÍRCULOS DE CULTURA NO RIO GRANDE DO SUL: UM MOVIMENTO DE
ALFABETIZAÇÃO REALIZADO A PARTIR DE PAULO FREIRE (1963-1964)**

CAXIAS DO SUL

2022

MARIANA PARISE BRANDALISE DALSOTTO

**CÍRCULOS DE CULTURA NO RIO GRANDE DO SUL: UM MOVIMENTO DE
ALFABETIZAÇÃO REALIZADO A PARTIR DE PAULO FREIRE (1963-1964)**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Terciane Ângela Luchese

CAXIAS DO SUL

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

D151c Dalsotto, Mariana Parise Brandalise

Círculos de cultura no Rio Grande do Sul [recurso eletrônico] : um movimento de alfabetização realizado a partir de Paulo Freire (1963-1964) / Mariana Parise Brandalise Dalsotto. – 2022.

Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

Orientação: Terciane Ângela Luchese.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação - Filosofia. 2. Cultura - Rio Grande do Sul - História. 3. Alfabetização. 4. Freire, Paulo, 1921-1997. 5. Educação - Rio Grande do Sul. I. Luchese, Terciane Ângela, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.013.73

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500



FUNDAÇÃO
UNIVERSIDADE DE
CAXIAS DO SUL



“Círculos de Cultura no Rio Grande do Sul: Um Movimento de Alfabetização Realizado a partir de Paulo Freire (1963-1964)”

Mariana Paris e Brandalise Dalsotto

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 28 de abril de 2022.

Banca Examinadora:

Dra. Terciane Ângela Luchese (presidente–UCS)

Dr. Danilo Romeu Streck (UCS)

Dr. José Edimar de Souza (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho (UFPB)

Participação por videoconferência

Dr. César A. Rossatto (University of Texas at El Paso)

Participação por videoconferência

Dra. Doris Bitencourt de Almeida (UFRGS)

Ao meu filho Augusto, que aprende, mas antes me ensina a cada dia.

AGRADECIMENTOS

Após quatro anos de trajetória de pesquisa, são muitos os agradecimentos a se fazer. Esse caminho acompanhado de desafios, superações, preocupações, alegrias, diálogos e conquistas só pôde ser realizado pois tive comigo pessoas especiais que, de diferentes maneiras e em diversos momentos, me auxiliaram.

Início agradecendo a Deus, sem o qual nada é possível.

Ao Augusto, que nasceu em meio à escrita dessa tese, pequeno ainda em tamanho, mas enorme de coração e de alegrias já proporcionadas à minha vida.

Ao Lucas, meu amor, que acompanhou as angústias e as belezas do processo de pesquisa. A esse que é meu companheiro de vida, um pai maravilhoso para o Augusto e minha inspiração para os estudos – que permeiam toda a nossa vida juntos desde que nos conhecemos em 2010, na UCS, em um evento que reunia a filosofia e a educação, nossas áreas de estudo.

À minha família que me auxiliou e esteve presente durante esse percurso, especialmente ao cuidar do Augusto neste tempo de finalização da escrita da tese.

Aos queridos amigos, companheiros de pesquisa, que me auxiliaram por meio da troca de ideias, revisão de capítulos, pesquisa em acervos, debates na biblioteca e por conversas diversas de longe ou de perto: Alexandre Fernandes, Cassiane Fernandes, Cristian Giacomoni, Dilnei Daros, Felipe Taufer, Gisele Belusso, João Borges, Lucas Taufer, Sirlei Tedesco e Valdete Cortelini. Aos demais colegas da (por nós) intitulada #melhorturma de doutorado Débora Peruchin, Flávia Costa, Joanne Pedro, Milena Eich e Marcelo Fardo.

À querida professora Terciane, minha orientadora de pesquisa desde o mestrado e um exemplo de pessoa e profissional. Gratidão pelo olhar atento, acolhedor e incentivador para o *ser mais* durante esse período de diferentes desafios.

Aos demais mestres com os quais tive a honra de manter contato em disciplinas e em outros momentos informais: Carla Valentini, Flávia Ramos, José Edimar de Souza, Nilda Stecanela, Sérgio Haddad e Vanderlei Carbonara. Agradecimento especial aos professores Carlos Rodrigues Brandão, César Augusto Rossatto, Danilo Streck, Doris Bittencourt Almeida, José Edimar de Souza, Maria Elizete Guimarães Carvalho e Sérgio Haddad, por sua atenção e participação na banca de qualificação e/ou na banca de defesa, mas mais que isso, por serem importantes referências teóricas lidas para a construção da tese.

Aos entrevistados Balduíno Andreola, Beatriz Fischer, Carmen Craidy, Maria Josefina Becker.

Aos professores Carlos Alberto Torres, Pillar O´Cadiz, Peter Lownds e Pedro Nogueira, que me acolheram de diferentes formas durante a minha estada em Los Angeles.

À Universidade de Caxias do Sul, como um todo, que foi como uma segunda casa basicamente desde 2010. À Biblioteca Central, lugar de pesquisa, de escrita silenciosa e, ao mesmo tempo, de encontros com colegas, de conversas e pesquisas coletivas. Ao PPGedu, que por meio das secretárias e coordenadoras tornou-se lugar de acolhimento também.

À Capes pela oportunidade de realizar este estudo sendo bolsista PROSUC/CAPES, e também pela oportunidade de qualificação no exterior, com a concessão de uma bolsa de doutorado sanduíche (PDSE) na University of California – Los Angeles.

RESUMO

A presente tese vinculada à linha de pesquisa História e Filosofia da Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul objetivou analisar o contexto histórico e a constituição dos círculos de cultura, no Rio Grande do Sul mediados pela presença de Paulo Freire (e a partir dela) entre os anos de 1963 e 1964. A metodologia utilizada foi a análise documental histórica de jornais como Correio do Povo, Jornal do Dia e Diário de Notícias, bem como da análise de entrevistas realizadas mobilizando a metodologia da História Oral. Por meio do apoio teórico da História da Educação e História Cultural, mobilizo conceitos como representação, mediadores culturais, intelectuais mediadores e alfabetização. As categorias construídas com a análise foram: (i) a mobilização (a qual expressei como sendo a organização e a realização do curso de formação de coordenadores de debates, realizado em Porto Alegre), (ii) a ação (a partir da qual observei as práticas dos círculos de cultura realizadas no Estado) e (iii) a interrupção e os silenciamentos (ocorridos após o início do regime civil-militar). Realizei, inicialmente, um estudo teórico para (i) conhecer aspectos históricos da educação no Brasil e no Rio Grande do Sul nas décadas de 1950 e 1960, (ii) aprofundar tema central da tese por intermédio de autores que refletem sobre o tema, além do próprio Paulo Freire e (iii) estudar o referencial teórico-metodológico. Tendo percorrido esse caminho de pesquisa, a tese que defendo com essa narrativa é de que entre os anos de 1963 e início de 1964, no contexto de efervescência de movimentos sociais e de cultura popular voltados para a Educação, no Brasil e no Rio Grande do Sul, algumas pessoas desse Estado transitaram pelo país para conhecer e se apropriar dos círculos de cultura que estabeleciam a forma na qual se organizava o programa de alfabetização fundamentado e proposto por Paulo Freire, o qual passava a ser propagado em nível nacional. Na sequência, essas pessoas – professores, mas primordialmente estudantes universitários e secundaristas, aqui caracterizados como intelectuais mediadores – orientadas pela Secretaria de Educação e Cultura estadual, disseminaram os ideais freireanos para a alfabetização através de suas redes de sociabilidade, em Porto Alegre (capital) e em algumas outras cidades do interior, constituindo representações, ou seja, modos de colocá-los em prática. Essas novas representações foram transcritas na forma de divulgação e execução de formações para coordenadores de debates, inicialmente sediadas em Porto Alegre e com a presença pontual de Paulo Freire – mas também programadas em outras cidades do interior, a partir de intelectuais mediadores do Estado – bem como na forma de experiências-piloto realizadas, que confirmam a efetivação dos círculos de cultura no Rio Grande do Sul, antes do regime civil-militar. Quando este ocorreu, as representações acerca do programa de alfabetização mais difundidas passaram a ser as suas críticas, o que acabou gerando o seu silenciamento.

Palavras-chave: Círculos de cultura. Rio Grande do Sul. História da Educação. Paulo Freire. Alfabetização.

ABSTRACT

The present thesis, linked to the research area of History and Philosophy of Education of the Graduate Program at the University of Caxias do Sul, aimed at analyzing the historical context and the constitution of culture circles in Rio Grande do Sul mediated by the presence of Paulo Freire (and from there) between the years 1963 and 1964. The methodology used was the historical documentary analysis of newspapers such as *Correio do Povo*, *Jornal do Dia*, and *Diário de Notícias*, as well as the analysis of interviews, which were carried out using the Oral History methodology. Through the theoretical support of the History of Education and Cultural History, I mobilize concepts such as representation, cultural mediators, mediating intellectuals, and literacy. The categories constructed with the analysis were: (i) mobilization (which I expressed as the organization and realization of the training course for debate coordinators, held in Porto Alegre), (ii) action (from which I observed the practices of culture circles carried out in the State) and (iii) the interruption and silencing (occurred after the beginning of the civil-military regime). Initially, I accomplished a theoretical study (i) to know historical aspects of education in Brazil and Rio Grande do Sul in the 1950s and 1960s, (ii) to deepen the central theme of the thesis through authors who reflect on it, in addition to Paulo Freire himself and (iii) to investigate the theoretical-methodological framework. Having followed this research path, the thesis that I defend with this narrative is that between the years 1963 and early 1964, in the context of the effervescence of social movements and popular culture focused on Education, in Brazil and Rio Grande do Sul, some people from that state moved around the country to get to know and appropriate themselves of the cultural circles that established how the literacy program based on and proposed by Paulo Freire was organized, which started to be propagated nationally. Subsequently, these people – teachers, but primarily university and high school students, characterized here as mediating intellectuals – guided by the State Department of Education and Culture, spread out Freire's ideals for literacy through their sociability network in Porto Alegre (the state capital) and some other cities in the interior of the state, constituting representations and finding ways of putting them into practice. These new representations were transcribed in the form of dissemination and execution of training for debate coordinators, initially based in Porto Alegre and with the pontual presence of Paulo Freire - but also programmed in other cities in the interior, from intellectual mediators of the State - as well as in the form of pilot experiments carried out, which confirm the effectiveness of culture circles in Rio Grande do Sul before the civil-military regime. When this happened, the most widespread representations about the literacy program became its criticisms, which ended up generating its silencing.

Keywords: Culture circles. Rio Grande do Sul. History of Education. Paulo Freire. Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografia da página 23 do Boletim Informativo n. 1 do II Congresso Nacional de Educação de Adultos	112
Figura 2 – Situações existenciais para a apreensão do conceito de cultura por Francisco Brenand	121
Figura 3 – Paulo Freire e autoridades no encerramento das “40 horas de Angicos”	131
Figura 4 – Presidente João Goulart discursando no encerramento das “40 horas de angicos”	131
Figura 5 – Reportagens semelhantes em jornais diferentes	186
Figura 6 – Mapa 1: municípios que enviaram representantes para o curso de formação de coordenadores de debates realizado na Capital	197
Figura 7 – Mapa 2: municípios que estabeleceram contato com a Divisão de Cultura	225
Figura 8 – Reportagem do Jornal do Dia, 18 de julho de 1964	235

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos encontrados em Acervos e Arquivos	38
Quadro 2 – Informações acerca dos Jornais Consultados	40
Quadro 3 – Grupo de entrevistados da pesquisa – entrevistados	49
Quadro 4 – Entrevistas do Relatório de Pesquisa: Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul	57
Quadro 5 – Governadores do Estado do Rio Grande do Sul (1947 – 1966)	144
Quadro 6 – Relação de sínteses das teses enviadas ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958)	147
Quadro 7 – Organizações gaúchas de Alfabetização e Cultura Popular apresentadas no I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular	161
Quadro 8 – Relação de pessoas vinculadas aos Círculos de Cultura, presentes na ata de fundação do ICP/RS	172
Quadro 9 – Transcrição das reportagens	185
Quadro 10 – Lista de cidades mencionadas no Mapa 1	197
Quadro 11 – Lista de cidades mencionadas no Mapa 2	225

LISTA DE SIGLAS

AP	Ação Popular
AC	Ação Católica
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEPE	Comissão Estadual de Prédios Escolares
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CPC	Centro Popular de Cultura
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
GCP	Grupo de Cultura Popular
ICP/RS	Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
JAC	Juventude Agrária Católica
JEC	Juventude Estudantil Católica
JIC	Juventude Independente Católica
JOC	Juventude Operária Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEAA	Serviço de Educação de Adolescentes e Adultos
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SECERN	Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte
SECS	Secretaria de Educação, Cultura e Saúde (Natal).
SEDEP	Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário
SESI	Serviço Social da Indústria

UEE	União Estadual dos Estudantes
UGES	União Gaúcha de Estudantes Secundários
UMESPA	União Metropolitana dos Estudantes Secundários de Porto Alegre
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization).
URGS	Universidade do Rio Grande do Sul – atual Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
2. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	29
2.1 A História Cultural como referencial teórico para a pesquisa da História da Educação	29
2.2 A construção da pesquisa: percurso metodológico.....	36
3. LEITURAS DO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E DA EDUCAÇÃO POPULAR (1950-1964).....	59
3.1 Uma leitura da educação brasileira e algumas de suas influências	60
3.2 Uma leitura da Educação popular: uma necessidade do contexto brasileiro de meados do século XX.....	79
4. O PENSAMENTO FREIREANO E OS CÍRCULOS DE CULTURA: RELAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS	103
4.1 Concepção freireana de educação: uma teoria do conhecimento que foi concretizada nos círculos de cultura.....	104
4.2 Círculos de cultura: aspectos metodológicos e históricos da prática correspondente à concepção freireana de educação	117
5. ASPECTOS DA EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL	138
5.1 O contexto Gaúcho e algumas nuances da educação do Estado.....	138
5.2 O Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul: um exemplo de engajamento do Estado	167
6. A MOBILIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DOS CÍRCULOS DE CULTURA NO RIO GRANDE DO SUL	178
6.1 A divulgação do curso de formação para coordenadores de debates	179
6.2 A realização do curso de formação para coordenadores de debates.....	195
7. CÍRCULOS DE CULTURA NO RIO GRANDE DO SUL: PRÁTICAS, CRÍTICAS E SILENCIAMENTOS	206
7.1 Práticas dos círculos de cultura	206
7.2 Críticas e silenciamentos dos círculos de cultura	236
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	247
9. REFERÊNCIAS	259
APÊNDICE A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (IDENTIFICADO)	279
APÊNDICE B – QUADROS COM INFORMAÇÕES DAS EDIÇÕES DAS REPORTAGENS DE JORNAIS UTILIZADAS.....	281

ANEXO A – ATA DE FUNDAÇÃO DO INSTITUTO DE CULTURA POPULAR	284
ANEXO B – DECRETO Nº 53.465, DE 21 DE JANEIRO DE 1964	285
ANEXO C – REPORTAGEM DO THE NEW YORK TIMES DE 2 DE JUNHO DE 1963	287

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A vinda de Paulo Freire possibilitará a Porto Alegre e ao Rio Grande o emprego de seu método, assim como atualmente se faz em Recife, Natal, João Pessoa e Florianópolis. O método de alfabetização preconizado por Paulo Freire é totalmente nôvo [sic] porque conscientiza para alfabetizar e utiliza não mais as tradicionais cartilhas, mas modernas técnicas áudio-visuais [sic] baseadas em situações reais e vocabulário existencial do grupo. (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 23/06/63, p. 6; JORNAL DO DIA, 27/06/63, p. 18; CORREIO DO POVO, 28/06/63, p. 10).

No início da década de 1960, o Rio Grande do Sul, Estado brasileiro aqui percebido como engajado com sua educação, em meio a diversas medidas que estavam sendo tomadas para um melhor desenvolvimento desta, começou a promover os círculos de cultura¹, que estabeleciam a forma na qual se organizava o programa de alfabetização fundamentado e proposto por Paulo Freire, o qual passava a ser propagado em nível nacional. Os círculos de cultura foram utilizados em diferentes práticas, atividades educativas e culturais realizadas em grupos (como o teatro, por exemplo), tendo o processo de conscientização como objetivo quando os ideais freireanos foram observados. No que se refere à ênfase desta tese, os círculos de cultura tinham como objetivo alfabetizar conscientizando, distinguindo-se das práticas que se encontravam nas escolas, quando foram pensados. A alfabetização era mais do que reconhecer palavras e letras, do que ler e escrever mecanicamente, pois referia-se à capacidade de ler criticamente o mundo, aprender a dizer a própria palavra, construir e expressar o próprio pensamento, e buscar possibilidades para transformar a si mesmo e ao mundo (a realidade histórica e cultural, produto da práxis humana). Como Fiori (2005, p. 12) menciona,

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra.

Utilizados para a alfabetização na educação de jovens e adultos, os círculos de cultura obtiveram resultados inéditos e surpreendentes quando observada a rapidez com que atingiam seus objetivos. Após o início de experiências positivas realizadas no Recife (PE) e em Angicos (RN), em 1963, passaram a ser promovidos em vários Estados do Brasil, inclusive como

¹ Optou-se por utilizar o termo “círculos de cultura”, apesar de diferentes terminologias serem utilizadas por outros autores e por alguns dos jornais tomados como fontes (por exemplo: Método Paulo Freire), em função de que “círculos de cultura” foi utilizado por Paulo Freire e outros autores nos artigos publicados na Revista de Cultura da Universidade do Recife - Estudos Universitários, em 1963, ano que se inicia a delimitação temporal desta pesquisa. Estes escritos e os princípios teórico-metodológicos dos círculos de cultura são apresentados no capítulo 4.

subsídio do Programa Nacional de Alfabetização², realizado durante o governo do então presidente João Goulart.

Em meio a este movimento nacional, os círculos de cultura passaram a ser organizados no Rio Grande do Sul, predominantemente nos anos de 1963 e 1964, antes de serem considerados subversivos pelo regime civil-militar³, como evidenciam o referencial teórico, as reportagens de jornais, as entrevistas e outros documentos que são apresentados adiante. O trecho escolhido para iniciar a tese, em meio a outros escritos sobre os círculos de cultura no Rio Grande do Sul, é recorrente nos jornais pesquisados⁴ e expressa e confirma que houve uma mobilização neste Estado para a realização deles.

Os círculos de cultura⁵ fundaram-se na preocupação de Paulo Freire com os saberes populares e dos educandos, em sua análise da realidade (especialmente brasileira) e na efervescência teórica – que o Brasil, mas também a América Latina como um todo vivenciavam – relacionada à necessidade de construção de um pensamento próprio, decolonial⁶, democrático e consciente. Em função desta realidade emergente em meados do século XX, o educador entendia a educação como fator que auxiliaria na construção de uma nova realidade que se fazia necessária.

A alfabetização passou a ser entendida por Paulo Freire como abertura de um caminho para o pensar crítico, para a conscientização e, assim, para a democratização. Os círculos de cultura, “[...] como passaram a ser chamadas as classes de alfabetização” (HADDAD, 2019, p. 69), situavam a forma na qual se organizava o programa de alfabetização fundamentado e

² Uso o termo “Programa Nacional de Alfabetização” tendo em vista o decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964 (disponível no anexo B) e por ser o mais utilizado entre os autores mobilizados, mas, penso ser importante informar que alguns autores denominam “Plano Nacional de Alfabetização”.

³ Apesar da opção por usar o termo regime civil-militar, diversos autores utilizados nesta tese, a saber Weffort (2000), Fischer (2005; 2006), Gadotti (1996) e Ferraro (2009) utilizam o termo *golpe de Estado* ou *golpe militar*. Além disso, todos os entrevistados, ao se referirem a este acontecimento, também utilizaram o termo *golpe*. Os estudos da historiografia mais recente trabalham com o termo civil-militar por considerarem que a participação e o apoio civil foi central para a consolidação da ditadura.

⁴ O mesmo trecho foi encontrado no Jornal do dia, no Correio do Povo e no Diário de Notícias, como foi indicado no capítulo 6.

⁵ É necessário esclarecer que a primeira formulação dos círculos de cultura, divulgada especialmente no início dos anos 1960, à qual se refere esta tese, obteve algumas críticas em suas orientações práticas e em sua base teórica, assim como sofreu algumas mudanças com o passar dos anos, mediante novas práticas e novas reflexões vividas por seu propositor. Weffort (2000, p. 11) explica que “A urgência dos problemas de organização e coordenação deste movimento de democratização da cultura deixou ao autor menos tempo do que ele teria desejado para a elaboração teórica.” No capítulo 7 exponho aspectos aos quais algumas das críticas estavam relacionados.

⁶ Mota Neto e Streck (2019, p. 208) discorrem que a decolonialidade se coloca “[...] na esteira dos teóricos do programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americano, como um questionamento radical e uma busca de superação de distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação.”

proposto por Paulo Freire. Era no espaço do círculo de cultura, cujos aspectos metodológicos e contextuais são aprofundados no quarto capítulo, que se estabelecia o diálogo, único caminho possível para a educação, e se findava a ideia de hierarquia entre professor e aluno.

Segundo Andreola (1993, p. 32), Paulo Freire questionava-se: como ajudar os adultos não alfabetizados “[...] partindo das experiências, dos conhecimentos deles, para fazê-los passar de seu conhecimento espontâneo, pouco organizado, pré-crítico, a um conhecimento mais organizado e crítico?” Freire (2000a, p. 115) perguntava-se: “Como proporcionar ao homem meios de superar suas atitudes, mágicas ou ingênuas, diante de sua realidade? Como ajudá-lo a criar, se analfabeto, sua montagem de sinais gráficos? Como ajudá-lo a inserir-se?” No mesmo sentido, Brandão (2012, p. 25) indica que

[...] praticamente todas as experiências inovadoras no campo da educação – do Método Montessori aos Círculos de Cultura de Paulo Freire – foram e seguem sendo tentativas de responder a uma pergunta essencial: “como transformar uma turma passiva e impessoal de alunos diante de um professor, em um grupo ativo e motivado de educadores-educandos?”

“A resposta seria um método ativo, dialogal, por isso crítico e criticizador.” (FREIRE, 1963, p. 10). Por isso, os círculos de cultura levavam em conta o universo vocabular dos educandos, tendo como ponto de partida (e de chegada) a realidade na qual eles se encontravam e os conhecimentos que já haviam construído. A alfabetização não era o único objetivo do movimento, mas, especialmente, a conscientização para a participação crítica na sociedade e, para isso, a democratização da cultura. A intenção era colocar participantes do grupo e o coordenador de debates⁷ num ambiente de coparticipação, de ensino e de aprendizagem mútuos. “No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se com ‘reciprocidade de consciências’[...]” (FIORI, 2005, p. 10).

O diálogo seria o meio para a busca pela compreensão do mundo ao seu redor, a partir do qual os participantes do grupo, nos círculos de cultura, eram incentivados a participar de forma ativa e autônoma de seu processo de construção do conhecimento e assim, ao mesmo tempo, do processo de construção da sociedade na qual estavam inseridos. Sendo gradualmente

⁷ Com o passar dos anos e a diversidade de autores escrevendo sobre a temática, os termos coordenador de debates e participantes do grupo também ganharam outras denominações – Brandão (1991, p. 40), por exemplo, escreve animador cultural para mencionar o coordenador de debates e outros autores, inclusive Freire em escritas posteriores, utilizam o termo educandos para mencionar os participantes do grupo. Opto, nesta tese, por utilizar “coordenador de debates” e “participantes do grupo” quando me refiro aos círculos de cultura utilizando como referência, novamente, a escrita de Freire na Revista de Cultura da Universidade do Recife - Estudos Universitários, em 1963. É possível notar o uso dos termos educador e educando quando cito escritas posteriores de Freire e de outros autores ou, ainda, quando escrevo sobre a educação, de forma geral, não me referindo ao processo educacional mediado nos círculos de cultura.

desafiados no que se refere às aprendizagens da leitura e da escrita, desafiavam-se, também, no que se refere ao pensar crítico sobre a realidade, tendo em vista novas formas de participação ativa e consciente. Referindo-se aos círculos de cultura, Fiori (2005, p. 17) destaca que

O círculo de cultura – no método Paulo Freire – re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos.

Esta era, por isso, uma concepção diferenciada de alfabetização e de educação politizadora, era uma ação cultural para a liberdade. A prática, o trabalho e a realidade dos participantes do grupo eram os pontos de partida dos círculos de cultura para que, neles, percebessem sua capacidade criadora e se entendessem como autores de sua própria história, como atores sociais. Compreendendo criticamente sua realidade e percebendo seu papel na construção dela, poderiam agir para transformá-la.

A partir do conhecimento da importância dos círculos de cultura propostos por Paulo Freire, que foram realizados também em outros países, e dos indícios encontrados em algumas fontes pesquisadas, em especial jornais, que corroboram que houve uma mobilização para a realização dos círculos no Estado, percebi⁸ este tema como uma possibilidade de estudo. Passei a pensar nos seguintes questionamentos: Como eram realizados os círculos de cultura? Como se caracterizaram no Rio Grande do Sul? Que movimentos anteriores abriram as portas para que fossem tomados como importantes neste contexto? Qual era o contexto da educação e alfabetização no Rio Grande do Sul e no Brasil naquele período? Que pessoas e instituições atuaram na organização dos círculos de cultura no Estado?

Em função destes questionamentos, do tema central da tese e da temporalidade nela envolvida esta pesquisa é situada no campo da história da educação. Luchese (2014a, p. 148) indica que

A compreensão de que a qualidade da análise e da interpretação histórica depende das problematizações propostas pelo historiador da educação e que as possibilidades

⁸ Opto pela escrita na primeira pessoa do singular, mas registro meu reconhecimento de que o texto aqui apresentado é resultado das interlocuções realizadas com a orientadora, com outros professores – de modo especial, os presentes na banca de qualificação – e com colegas em disciplinas cursadas e em conversas para além delas, realizadas neste período do doutorado.

narrativas advém da pertinência do corpus empírico, parece ser consenso entre pesquisadores.

Segundo Pesavento (2014, p. 116), a pergunta é uma expectativa para a história, pois se espera que ela esclareça o que ocorreu e “Essa explicação sobre *como aconteceu* é que se coloca como resposta à pergunta do historiador sobre o passado.” A partir disto, pensando na proposta da investigação, formulei o seguinte problema de pesquisa: Como se deu a constituição dos círculos de cultura mediados pela presença de Paulo Freire no Rio Grande do Sul, e a partir dela, entre 1963 e 1964?

O problema de pesquisa configura o desenho da tese, direcionando o olhar para o tema e guiando o caminho percorrido. Por isso, alguns tópicos acerca de suas delimitações precisam ser esclarecidos. O primeiro é que esta pesquisa tem como delimitação espacial o Estado do Rio Grande do Sul. Este foi escolhido (i) por não existir (até o início desta escrita) uma pesquisa sobre a temática a nível de pós-graduação que aborde a realização dos círculos de cultura neste Estado e, ao mesmo tempo existirem indícios de que eles aqui ocorreram, (ii) por ser um espaço no qual organizam-se núcleos de estudo sobre o pensamento de Paulo Freire, bem como (iii) por ser o Estado no qual resido.

É preciso lembrar, porém, que não há como abranger a totalidade de ações realizadas em prol dos círculos de cultura no Rio Grande do Sul. A busca por documentos e a conversa com os entrevistados atentou para esta delimitação espacial, porém, os “achados” são limitados e direcionam a pesquisa para a capital, Porto Alegre. As fontes encontradas referiram-se a algumas cidades e não seria correto dizer que nada ocorreu além do aqui apresentado. A pesquisa não foi a história total dos círculos de cultura no Rio Grande do Sul, visto que essa, inclusive, não é possível conhecer. Fazendo uma analogia aos escritos de Fávero (2001, p. 11) sobre a memória dos anos 60, do século XX, quem ler o que aqui é apresentado, “[...] fica conhecendo apenas alguns dos frutos de um tempo, sem dúvida alguma, único na história brasileira.” Esta tese é, portanto, uma narrativa construída a partir de alguns dos frutos de um tempo único na história da educação brasileira e do Rio Grande do Sul. Esta é uma história construída a partir dos documentos encontrados e selecionados, bem como da análise que deles pude fazer. Não faço, também, um relato do passado, mas uma problematização a partir das fontes documentais.

Os movimentos de educação e de cultura popular vinham acontecendo (não necessariamente assim denominados, naquele período) no Estado, e no país como um todo, com maior ênfase desde o início da década de 1950, conforme Paiva (1987). Tentativas de

reorganização da educação e seu envolvimento com os movimentos populares aconteceram anteriormente no país e na América Latina como um todo. Porém, como uma maior mobilização para os círculos de cultura ocorreu no Rio Grande do Sul nos anos de 1963 e 1964, este é o período da delimitação temporal desta tese. Foi em 1963 que os círculos de cultura começaram a se concretizar em ações no Estado, onde a mobilização contou com a presença de Paulo Freire. Do mesmo modo, houve a participação de voluntários daqui em cursos e congressos no Recife, segundo Becker (2018). A escolha de 1964 como delimitação temporal final do estudo ocorre em virtude do início do regime civil-militar, o qual interrompeu (ao menos, em grande escala) o trabalho de educação popular que vinha sendo realizado.

Mesmo tendo o Rio Grande do Sul como delimitação espacial e os anos de 1963 e 1964 como delimitação temporal, considero que o que foi realizado neste período e espaço derivou-se do que acontecia no restante do país e em seus arredores naquele momento da história e, também, em períodos anteriores. Por isso, inicialmente, este olhar foi ampliado com o intuito de contextualizar o tema.

Outro tópico que considero importante considerar refere-se à escrita sobre a questão da constituição dos círculos de cultura mediados pela presença de Paulo Freire no Estado, mas também a partir dela. A mobilização não aconteceu no Rio Grande do Sul somente mediada pela presença de Paulo Freire no Estado. O educador esteve presente, especialmente, em momentos de formação de coordenadores de debates para atuarem na mediação dos círculos de cultura, mas outras formações, a realização de eventos e a organização para eles ocorreram, especialmente, por intermédio de atores sociais do Estado. Vale ressaltar que, como o desenvolvimento dos círculos de cultura passava a acontecer a nível nacional, não seria possível que Paulo Freire estivesse continuamente presente.

Penso que a prática, concretizada a partir dos círculos de cultura, foi uma apropriação, uma significação que os atores sociais do Estado realizaram nos momentos de formação e adaptaram às suas realidades, constituindo novas representações. Outra justificativa em relação a esta escrita refere-se ao entendimento de que Paulo Freire esteve constantemente dialogando, atuando com as pessoas, refletindo a partir das trocas que com elas podia realizar e, por isso, não esteve sozinho. Assim, friso a importância da escrita sobre a mediação dos círculos de cultura ter sido realizada a partir de Paulo Freire no Estado.

O objetivo geral da tese configurou-se em: analisar a constituição dos círculos de cultura mediados pela presença de Paulo Freire no Rio Grande do Sul, e a partir dela, entre 1963 e 1964.

Os objetivos específicos desta pesquisa se desdobraram, por sua vez, da seguinte forma:

- (i) compreender a inserção dos círculos de cultura no Rio Grande do Sul em meio ao movimento para a alfabetização que se preparava para acontecer em nível nacional e em meio à mobilização da educação popular, bem como algumas de suas críticas;
- (ii) investigar, via análise documental histórica, a presença de Paulo Freire no Rio Grande do Sul nos anos de 1963 e 1964 para a promoção dos círculos de cultura;
- (iii) identificar pessoas e instituições que participaram da mobilização para os círculos de cultura no Estado, realizando entrevistas quando possível;
- (iv) mapear cidades nas quais houve mobilização para a realização dos círculos de cultura;

A partir destas intenções, tornou-se importante conhecer os estudos já realizados em torno das temáticas que envolvem esta tese. Antes de apresentar alguns dos estudos encontrados, é preciso esclarecer que, a partir dos descritores selecionados, inúmeros estudos com temáticas que se relacionam à esta tese foram encontrados. Sem ter a pretensão de tornar a revisão de literatura o foco principal desta escrita, é preciso reconhecer e salientar a imensa quantidade de produções que já foram realizadas, com temáticas semelhantes, ainda que sem as mesmas especificidades desta tese. A busca inicial ocorreu pelo site do Banco de Teses e Dissertações da Capes⁹, utilizando os descritores: “círculos de cultura”, “Paulo Freire” e “Rio Grande do Sul”. Dentre os inúmeros estudos sobre Paulo Freire e sua história, ou sobre diferentes temáticas, tomando seu pensamento como aporte teórico, destaco alguns a seguir.

A dissertação de Marinho, intitulada “Círculo de cultura: origem histórica e perspectivas epistemológicas”, de 2009, discorre sobre os círculos de cultura freireanos relacionando-os às teorias habermasiana e bakhtiniana. Apesar de tratar dos círculos de cultura com um enfoque diferente, a pesquisa de caráter teórico se destaca por apresentar de forma ampla a definição do tema principal, bem como ideias freireanas a respeito dele. Esta pesquisa foi tomada como referencial teórico, bem como foi utilizada para buscar a indicação de outras referências.

Feitosa (1999) traz outro estudo que foi tomado como referencial, tendo como foco o “Método Paulo Freire” e os pressupostos teóricos do pensamento freireano. Várias pesquisas discorrem sobre o pensamento freireano, no que se refere à alfabetização, com o objetivo de

⁹ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>.

confirmar sua atualidade, sua concretização, ou mesmo verificar a prática de professores que o tomam ou dizem tomá-lo como referência.

A tese “Pedagogia freireana. Liberdade e ensaio”, de Cardarello (2005), apresenta uma contextualização do pensamento freireano citando o momento histórico em que o “Método Paulo Freire” foi instaurado. Ainda, a tese de Fernanda dos Santos Paulo, intitulada “Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana e a Universidade”, também apresentou contribuições referenciadas ao longo desta tese, especialmente no que se refere à concepção de educação popular a partir de Paulo Freire.

Na busca pelos descritores citados, percebi que muitos estudos trazem a ideia de círculo de cultura vinculado a temáticas específicas como: design, enfermagem/saúde, cuidado de crianças, cinema, autonomia da mulher, etc. Vários também contêm o pensamento freireano como base para pesquisas. Outros tantos têm o Estado do Rio Grande do Sul como delimitação espacial, porém, não citam os círculos de cultura ou a alfabetização de adultos. Foram apresentados, então, os estudos que mais se relacionam ao tema proposto nesta tese, visto que colaboram para a pesquisa desenvolvida enquanto fundamentação teórica ou mesmo enquanto auxílio na busca de referências sobre o tema.

Realizei também uma busca no Acervo Paulo Freire *online*¹⁰, pesquisando novamente teses ou dissertações que se relacionassem ao tema da pesquisa. Dentre as pesquisas disponibilizadas neste acervo, destacaram-se as dissertações de Marinho (2009) e Feitosa (1999), comentadas anteriormente. No mesmo repositório foi possível encontrar a tese de Peter Lownds (2006). Sua tese “In The Shadow of Freire: Popular Educators and Literacy in Northeast Brazil” visa abordar a história e legado do método de alfabetização de Paulo Freire. Dentre outros pontos, o destaque fica para a apresentação de alguns aspectos históricos relacionados à Paulo Freire e à educação de adultos. Ainda, Lownds (2006) explora alguns aspectos da relação de Freire com o MCP (Movimento de Cultura Popular), bem como relaciona a educação de adultos e o pensamento freireano a ações realizadas em tempos posteriores ao exílio de Freire, em outros lugares do Brasil (inclusive no Rio Grande do Sul, citando especialmente o MOVA em um capítulo intitulado “Reinventing Freire in Rio Grande do Sul”).

Outros estudos com os temas da alfabetização de adultos e da educação popular são mencionados no acervo, porém sem relação com os círculos de cultura. Além disso, também foram encontradas teses com o Estado do Rio Grande do Sul como delimitação espacial, mas também sem relação ao tema ora proposto.

¹⁰ Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/14>.

Há outras pesquisas já realizadas que se transformaram em artigos e livros e que são referidos ao longo desta pesquisa como referências. O livro *Paulo Freire no Rio Grande do Sul: legado e reinvenção*, organizado por Moretti, Streck e Pitano, em 2018, apresenta 13 artigos sobre o tema que o nomeia. Dou especial destaque a dois capítulos da Parte I do livro, a saber (i) “Círculos de Cultura no Rio Grande do Sul: memórias de uma experiência de educação popular”, de autoria de Ângela C. Schulz e Cheron Z. Moretti, que abordam brevemente como estavam sendo organizados e realizados os círculos no Estado e traz a criação do Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul (ICP/RS) para sistematizar o movimento; e (ii) “Paulo Freire no Rio Grande do Sul: diálogos, aprendizagens e reinvenções”, de Balduino A. Andreola, Gomercindo Ghiggi e Evaldo L. Pauly, que abordam a realização dos círculos de cultura, comentando a respeito da presença de Paulo Freire no Estado e de sua amizade com Ernani Maria Fiori. Ambos os artigos são citados, principalmente, nos capítulos 2 e 3 desta tese. Este último foi acessado como referência antes mesmo da publicação do livro, uma vez que estava disponível, separadamente, *online*¹¹. Alguns escritos de Osmar Fávero também foram importantes para a busca de fontes, assim como para a contextualização da temática da pesquisa, entre eles os artigos *Paulo Freire: importância e atualidade de sua obra* (2011); e *As fichas de cultura do Sistema de Alfabetização Paulo Freire: um “Ovo de Colombo”* (2012); bem como os livros *I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular* (este organizado com Leôncio Soares, em 2009) e *Cultura popular e educação popular: memória dos anos sessenta* (2001).

Vale ressaltar que este último livro contém, em uma de suas partes, publicações da Revista de Cultura da Universidade do Recife - Estudos Universitários, de abril a junho de 1963. Os textos que compunham a edição da revista já haviam sido mobilizados nesta tese, antes da leitura do referido livro, tendo em vista conter uma das publicações de Paulo Freire em seu período antes do exílio, encontrada online na íntegra. Os outros autores que também escreveram para a mesma edição da revista¹² e que tiveram textos mobilizados nesta tese foram Aurenice Cardoso¹³ e Jarbas Maciel¹⁴. Além disso, alguns relatórios das Comissões do I

¹¹ Conforme apresentado nas referências desta tese, foi publicado em 2011 na revista *e-curriculum*.

¹² Vale o adendo para indicar que, apesar de serem encontrados no livro organizado por Fávero (1983), a versão aqui mobilizada foi a da revista, encontrada online, conforme demonstrado nas referências.

¹³ Segundo a Revista Estudos Universitários (1963, p. 3), Aurenice Cardoso da Costa era a “metodologista da equipe de alfabetização do S. E. C.” As fontes indicam que sua atuação se deu, especialmente, nos temas *Considerações Gerais Sobre o Método: análise e síntese*, bem como *Prática e Metodologia do Ensino* (esse último em junto a Paulo Freire).

¹⁴ Ainda segundo Revista Estudos Universitários (1963) Jarbas Maciel era membro da equipe de professores do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife.

Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular – que já haviam sido conhecidos no livro específico sobre o encontro, organizado por Fávero e Soares (2009) – também foram encontrados novamente neste último livro de Fávero (2001) mencionado.

Outros estudos publicados destacam-se como referências para contextualizar a época, pois abordam o contexto brasileiro e gaúcho, sendo fontes para entender os fatores que influenciaram a realização dos círculos de cultura. O livro de Vanilda Pereira Paiva, intitulado *Educação popular e Educação de Adultos*, publicado em 1987, auxiliou na compreensão da realidade educacional brasileira. Escritos de Beisiegel (1982; 1974) também foram consultados tendo como foco o pensamento freireano e a realidade brasileira no período de sua formulação (referindo-se especialmente à delimitação temporal desta tese).

No que se refere à educação no Rio Grande do Sul, há alguns estudos, em especial, que se destacam. A pesquisa *Professoras: Histórias e discursos de um passado presente*, de Beatriz T. Daudt Fischer, publicado em 2005, aborda o contexto do Estado e questões que envolveram a mobilização que ocorreu nele em prol da educação, tendo como foco o papel das professoras entre os anos 1950 e 1972. O estudo de Claudemir de Quadros, de 2003, intitulado *As Brizoletas cobrindo o Rio Grande: a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963)*, também se mostrou relevante no sentido que aborda a educação pública no referido período.

A tese de pós-doutoramento de Balduino Antonio Andreola, intitulada *Emotividade versus razão: por uma pedagogia do coração*, defendida em 2018, e cedida pelo autor, aborda em um de seus capítulos a “parceria político-pedagógica” de Paulo Freire e Ernani Maria Fiori, relatando a convivência dos autores/educadores na época de exílio e pré-exílio, entre outros aspectos. Outro texto cedido diretamente pelo professor Andreola foi seu relatório de pesquisa intitulado “O Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul: história, influências e desdobramentos”. Escrito em 1995, o relatório constitui importante fonte de pesquisa sobre a criação do ICP/RS, sobre as pessoas nele envolvidas e sobre as atividades que estavam sendo realizadas por meio dele em prol da educação popular no Estado.

Andreola também escreveu outros artigos sobre a temática desta tese utilizados como referência, a saber: (i) “Cultura e educação popular nos anos sessenta no Rio Grande do Sul”, de 1988, que aborda a criação do Instituto de Cultura Popular do Estado e o exílio de parte de seus fundadores, frisando a importância de Ernani Maria Fiori junto ao mesmo; (ii) “O processo do conhecimento em Paulo Freire”, de 1993, que aborda o “método” de alfabetização de Paulo Freire e os pressupostos dos círculos de cultura; e (iii) “Paulo Freire no Rio Grande do Sul -

Diálogos, Aprendizagens e Reinvenções...”, de 2011, em companhia de Ghiggi e Pauly, como já comentado anteriormente¹⁵.

Alguns dos textos encontrados na revisão de literatura, especialmente os artigos, permitiram-me um conhecimento inicial do tema e possibilitaram que, entendendo-o, eu pudesse ampliar o meu olhar sobre ele, buscando novas evidências por meio da análise documental e da História Oral. A revisão de literatura, como um todo, permitiu conhecer diversos estudos que se aproximam da pesquisa aqui proposta, embora com algumas especificidades temporais e/ou espaciais diferentes. Este passo também foi importante para conhecer as principais contribuições que esta tese pode trazer, especialmente abrindo espaço para novas possibilidades de pesquisa. Ainda permitiu identificar alguns caminhos já percorridos ao abordar problemas semelhantes que podem dialogar com esta tese, bem como o ineditismo da proposta. Além disso, a revisão de literatura mostra como um mesmo objeto pode ser visto e pesquisado de formas diferentes. Outras referências, de igual importância, foram mobilizadas para a escrita da tese, e aparecem entrecruzadas nos capítulos ao longo desta.

Partindo do exposto, justifico a relevância deste estudo, inicialmente, pelo fato de não ter localizado pesquisas em nível de mestrado ou doutorado que abordem a temática específica da história da realização dos círculos de cultura no Rio Grande do Sul. Penso ser importante estudar o movimento que Paulo Freire realizou no Estado por meio de sua presença e/ou influência devido ao fato de que ele é referência para a educação mundo afora.

Pesquisar a realização dos círculos de cultura no Rio Grande do Sul também permite pensar a importância destes no contexto gaúcho, sua necessidade de recebê-los e suas possíveis implicações. Assim, a justificativa desta tese se mostra, também, na intenção de problematizar fontes que apresentem informações sobre uma parte da história de um dos movimentos pela educação realizados no Rio Grande do Sul. Isso permitirá vislumbrar o que ocorreu, abrindo novas possibilidades para a interpretação da história dos círculos de cultura no Estado.

Ainda pensando na justificativa deste objeto de pesquisa, faço uma analogia ao escrito de Andreola (1988), quando o autor fala sobre o Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul, envolvido com a realização dos círculos de cultura. O autor descreve que, mesmo com o rompimento deste movimento, algo ficou semeado.

A repressão não matou os sonhos do Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul, como não matou a multidão de sonhos dos quais estava nascendo o Brasil novo dos anos 60. Os ditadores da América Latina pensaram o exílio como forma de jogar

¹⁵ Referido anteriormente junto ao livro *Paulo Freire no Rio Grande do Sul: legado e reinvenção*.

ao vento os sonhos dos povos do continente. Os sonhos não são punhados de cinza. O vento não os leva. Eles são trigo. O exílio foi semente. Resgatemos a história, porque os tempos são de colheita. (ANDREOLA, 1988, p. 45).

Considero que Andreola (1988) faz um convite, o qual também tomo como propulsor desta tese. O convite é para o estudo da história da educação, dos movimentos populares, do Instituto de Cultura Popular, do programa de alfabetização de Paulo Freire no Estado. O convite é para buscar conhecer representações do que aconteceu, do que foi semeado, livrando a memória do esquecimento, colhendo, com as fontes, evidências para novas possibilidades de escrita daquela história. História que também, segundo Weffort (2000, p. 17), deixou como sementes novas possibilidades de pesquisa.

Não obstante a experiência foi plenamente vitoriosa como um teste: dezenas de milhares de trabalhadores alfabetizados em alguns poucos meses e a preparação de alguns milhares de jovens e estudantes para as tarefas de coordenação. Ficou a semente. Ademais, a experiência teve êxito porque – apesar de sua especificidade nacional e de sua conexão com uma etapa determinada da história brasileira – pode hoje começar a ser estudada em sua significação mais ampla, que transcende os marcos deste período e as próprias fronteiras do País.

Com isso, a tese aqui proposta pode ser uma forma de refletir sobre e lembrar de um tempo de luta e esperança pela mudança. Aquela esperança que vem da mobilização, não do esperar, como diz Paulo Freire, e que, por isso, inspira novas ações nos tempos presentes.

Pensando no viés da história, Quadros (2003, p. 15) também explica que “[...] a pesquisa histórico-educacional, ao interagir com eventos do passado, pode oferecer possibilidades de resposta aos problemas que se consideram relevantes no presente e propor questões que suscitem a continuidade do processo de construção do conhecimento.” O estudo dos tempos pretéritos tem como objetivo nos mobilizar para pensar criticamente o hoje. Assim, conhecer a temática aqui proposta pode também fomentar uma reinvenção dos círculos de cultura, do pensamento freireano e da educação a partir da atualidade. É necessário partir da história para pensar a educação no seu tempo.

Nóvoa (1996) explica que a história da educação se pauta a partir de novos entendimentos do trabalho histórico e da ação educativa. Trabalho histórico que reconhece que o objeto do historiador não é o passado, mas os vestígios deixados por ele, que podem responder a perguntas que o historiador faz. Ação educativa que, tomando em consideração a historicidade das reflexões pedagógicas e compreendendo os processos a partir dos quais se construíram os discursos na área da educação, questionando o que é considerado “natural” produz novos conhecimentos.

Em outro escrito, Nóvoa (2015, p. 26) também argumenta que a história da educação tem se aberto para temáticas além das que rodeiam as escolas e que é preciso ampliar a seleção de estudos que podem ir “[...] desde a infância aos adultos, desde a educação escolar à educação informal, desde a aprendizagem à cultura e ao conhecimento... Esta abertura leva-nos a descobrir novas problemáticas e realidades que a historiografia educacional deixou ocultas, em silêncio.” Este pensamento também corrobora a possibilidade da temática proposta nesta tese, que é um estudo da História da Educação. Mas o autor alerta que

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de reflectir sobre o seu trabalho, de compreender a importância do conhecimento para as sociedades contemporâneas. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua acção nas continuidades e mudanças da educação. A história da educação só existe a partir desta dupla possibilidade. (NÓVOA, 2015, p. 32)

Por isso, é preciso compreender a relevância da mobilização ocorrida no Rio Grande do Sul para os círculos de cultura, pensando que este conhecimento pode viabilizar reflexões sobre o que foi realizado e o que ainda pode ser realizado a partir daquela ação, daquele período histórico. A partir deste estudo talvez seja possível pensar como os círculos de cultura e sua mobilização podem ser reinventados tomando em consideração os desafios, as necessidades e os recursos do tempo presente, buscando a resolução de problemas atuais.

Como comentou uma das entrevistadas, Carmen Craidy (2018), a necessidade atual talvez não seja mais a alfabetização, propriamente, o problema se coloca em outros termos, mas uma transformação social continua sendo necessária e, para ela, a organização popular, a redescoberta da cultura popular e de como ela pode ser desenvolvida e utilizada em prol das lutas populares, da conscientização e da libertação. Ao olharmos para os círculos de cultura, podemos pensar em seus aspectos metodológicos, na sua busca por uma educação que toma como porto de partida o cotidiano dos educandos, no seu viés de uma educação para a problematização da realidade, para o pensar crítico, etc.

Tendo isso em vista, lembro que esta tese não tem a intenção de “solidificar” o trabalho realizado em 1960 no Rio Grande do Sul. Meu olhar é a partir de um viés histórico, que discorre sobre uma prática pensada a partir de um determinado tempo e contexto. É importante lembrar que Paulo Freire mesmo reinventou seus pensamentos e práticas durante sua vida e, segundo Feitosa (2012, p. 20) “[...] não negava o método, mas incomodava-se com o fato das pessoas cristalizarem seu trabalho na década de 1960, ignorando todas as transformações ocorridas na sociedade e principalmente na educação”.

O pensamento de Paulo Freire construído desde aquela época continua apresentando inúmeras contribuições para a educação, os apontamentos e conceitos do educador continuam válidos, mas é preciso refletir com e a partir deles e, como o educador mesmo insistia, reinventá-los levando em conta a realidade na qual atuamos. Essa reinvenção ganha sentido ao pensarmos na contínua transformação do mundo que ocorre a partir da superação de algumas situações-limite e no imediato aparecimento de outras. O pensamento freireano, como referencial para a educação, é aberto a essas transformações, avanços e reinvenções. Tal como escreve Peter Lownds (2006, p. 384, tradução livre da autora), “A pedagogia dialógica e problematizadora que Freire defendeu está aberta a [...] eventualidades e elas certamente se expandirão, assim como as fronteiras e as situações-limite do planeta impostas pelo homem serão transgredidas, alteradas e/ou reimpostas nos anos vindouros.”¹⁶

Paulo Freire tem lugar histórico importante para a educação brasileira, sendo também reconhecido internacionalmente. Suas reflexões teóricas e práticas constituem importantes temas para pesquisa em educação, em especial, na atualidade que a ameaça de diversas formas. É urgente a retomada da história da educação, especialmente vinculada à luta de Paulo Freire por ela, para pensarmos a prática presente. Streck (2011) aponta que o fato de o pensamento do educador ter sido formulado em meio ao diálogo com diferentes teóricos e a partir de diversas práticas em realidades em transição são motivos para continuar estudando sua obra e pensamento. A amplitude e profundidade características deste pensamento, sua reinvenção de acordo com diferentes contextos, assim como a concepção de educação humanizadora de Paulo Freire, também justificam e incentivam a continuidade de pesquisas relacionadas ao educador (STRECK, 2011).

De forma similar ao pensamento de Streck (2011), o professor Carlos Alberto Torres (apud DALSOTTO, 2020), em entrevista concedida à autora, explica que dentre as grandes contribuições de Paulo Freire estão duas ideias que perpassam todo o seu pensamento: a ideia do diálogo como forma de comunicação e a ideia da utopia, que está relacionada à construção de um novo futuro possível, em função do qual grandes transformações podem acontecer. Torres (apud DALSOTTO, 2020) ainda complementa que Paulo Freire é um tesouro do Brasil. Estes aspectos são aqui utilizados como motivos para que pesquisas sejam feitas tomando-o como objeto de estudo ou como referencial teórico, e em especial, como justificativa desta pesquisa. Em outro viés, Saul (2016, p. 46) explica que “[...] a apreensão do legado de Freire

¹⁶ “The dialogical, problem-posing pedagogy that Freire advocated is open to [...] eventualities and they are certain to expand as the planet’s man-made borders and limit-situations are transgressed, mutate and/or are reimposed in years to come.” (LOWNDS, 2006, p. 384).

vai além do que está escrito em suas obras, fazendo-se presente, também, em práticas e memórias de pessoas que conviveram com esse clássico autor.” O que acaba aparecendo na proposta desta tese também.

As motivações pessoais para esta tese se dão na construção de um caminho que busco fazer desde a graduação em pedagogia, tendo maior ênfase durante o mestrado, quando o pensamento freireano foi fundamento para as construções teóricas realizadas, apesar de vinculadas a outro problema de pesquisa. Minha aproximação com o pensamento freireano se deu pelo conhecimento da importância de Paulo Freire para a educação e pela vontade de saber mais sobre seu pensamento. Estudar a presença do educador no Rio Grande do Sul no período de pesquisa para o doutorado possibilita dar continuidade à reflexão sobre este referencial que considero fundamental para a compreensão e reinvenção da educação, relacionando-o à busca por um conhecimento novo sobre o educador em sua passagem pelo Estado.

Além disso, o pensamento freireano é um referencial teórico que inspira (re)pensar a educação e as práticas que a envolvem, mas também a prática humana como um todo. Com isso, inspira a repensar-me enquanto pesquisadora e enquanto ser humano em constante construção. Inspira a busca por minha própria humanização, pois, com Paulo Freire também entendo e (re)construo meu percurso formativo enquanto pesquisadora e, ao mesmo tempo, enquanto ser humano, na esperança de *ser mais*.

Ainda, tomando o pensamento de Haddad (2019, p. 11), entendo que produzir esta tese, em meio a tantos estudos já realizados sobre o educador, é um desafio, porém, “[...] nunca é demais escrever sobre Paulo Freire, sempre há o que ser dito, sempre há novas visões e interpretações, e isso é consequência da riqueza da sua vida e da sua figura humana.” Isto se reforça ainda mais no período histórico no qual esta tese é escrita. Estudar Paulo Freire e, especialmente, os círculos de cultura, que fazem parte dos motivos de sua prisão no início da década de 1960 e posterior exílio na atualidade é um desafio difícil e convidativo ao mesmo tempo, tendo em vista que o educador vem sendo lembrado e exilado novamente. Há, na pesquisa histórica, uma ponte entre o passado e o presente. Essa ponte se faz, nesta tese, ligando um período no qual as práticas de Paulo Freire o levaram para o exílio (1963-1964) e o período de construção desta tese (2018-2021), no qual há movimentos de busca por fazer um exílio póstumo e intelectual do pensamento do educador (DALSOTTO, 2020; DALSOTTO; ROSSATTO, 2021). Historicizar a prática que o exilou pode fornecer mais um material para auxiliar na compreensão do que ocorreu neste determinado contexto e fomentar a reflexão sobre Paulo Freire.

Mais uma questão que faz com que seja importante a escrita desta tese neste momento histórico é apresentada por Gadotti (1979, p. 14), ao dizer que

Depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode “fazer política”, estão defendendo certa política, a política de despolitização. Pelo contrário, se a educação, notadamente a brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes.

A partir do pensamento de que a educação é um ato político, penso que a pesquisa em educação também é um ato político. Em especial, no momento atual, as pesquisas em educação, que estudam, reinventam e relembram Paulo Freire se fazem ainda mais importantes não para cristalizar suas ideias, mas para, reconhecendo-as como importantes para reflexão sobre a educação em qualquer contexto e em qualquer tempo, possam ser tomadas como pontos de partida para repensar as práticas (educacionais, políticas, sociais, populares, humanas...) na atualidade.

Buscando dar conta dos objetivos propostos, a tese foi organizada da seguinte forma: o capítulo 2, intitulado *Percurso teórico-metodológico* foi dedicado à exposição das escolhas do referencial teórico para delinear a pesquisa (seção 2.1) e os caminhos percorridos para a construção da mesma (seção 2.2). Com o título *Leituras do contexto educacional brasileiro e da educação popular (1950-1960)*, o terceiro capítulo abordou o contexto histórico e geográfico que abriu espaço para a realização dos círculos de cultura, especialmente no que se refere ao Brasil, sem esquecer que este também foi influenciado pela realidade latino-americana. Iniciei o capítulo explicitando algumas leituras do contexto educacional de forma geral (seção 3.1), abordando brevemente, em meio a esse, questões políticas, econômicas, culturais e sociais, tendo em vista que o pensamento sobre a educação se forma a partir do contexto no qual é pensado. Em seguida, busquei relacionar este pensamento ao surgimento da educação popular, explicitando algumas de suas concepções (seção 3.2).

No capítulo 4, *O pensamento Freireano e os círculos de cultura: teoria e prática de Paulo Freire* apresentei, de forma geral, a concepção de educação de Paulo Freire (seção 4.1) e, em seguida, busquei explicar aspectos históricos e metodológicos dos círculos de cultura, tomados como um exemplo de educação popular pensada por Paulo Freire (seção 4.2). Na sequência o capítulo 5, *Rio Grande do Sul: Um contexto engajado*, teve a intenção de abordar aspectos históricos do Estado, no que se refere especialmente ao que interferiu no contexto educacional do final dos anos 1950 e início de 1960, com foco nos anos de 1963 e 1964, sem deixar de levar

em conta que o que ocorreu em termos políticos, econômicos, sociais e culturais também influenciou nas demandas educacionais (seção 5.1). Ainda neste capítulo, explicitarei a criação do Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul, o qual entendo como um possível exemplo de mobilização e comprometimento com a cultura e educação populares, realizado neste contexto (seção 5.2).

O capítulo 6 teve como intenção discutir sobre *A mobilização para a realização dos círculos de cultura no Rio Grande do Sul*. Nesse capítulo, indiquei que tal mobilização, no contexto gaúcho se deu, especialmente por meio da divulgação do curso de formação para coordenadores de debates (tema da seção 6.1), bem como da realização de tal curso, com a efetivação da presença de Paulo Freire e sua equipe como ministrantes (seção 6.2). Ainda esbocei minhas análises indicando algumas das principais pessoas envolvidas – entendendo-as como intelectuais mediadores – teci algumas relações sobre as concepções de alfabetização e educação que emergem nas reportagens e destaquei algumas cidades que demonstraram interesse nos círculos de cultura enviando representantes para o curso em Porto Alegre.

Já no capítulo 7, intitulado *Círculos de cultura no Rio Grande do Sul: práticas, críticas e silenciamentos*, expressei, a partir das fontes, como algumas práticas aconteceram no Estado, ainda que tenham sido em pequena escala, nas chamadas experiências-piloto, ou em momentos iniciais dos círculos de cultura (seção 7.1). Na sequência, mencionei algumas das críticas que aparecem nos periódicos relacionadas ao programa de alfabetização e que se enalteciam quando iniciou o regime civil-militar, gerando o silenciamento de suas ações (seção 7.2).

Por fim, tendo percorrido esse caminho de pesquisa, a tese que defendo com essa narrativa é de que entre os anos de 1963 e início de 1964, no contexto de efervescência de movimentos sociais e de cultura popular voltados para a Educação, no Brasil e no Rio Grande do Sul, algumas pessoas de tal Estado transitaram pelo país para conhecer e se apropriar dos círculos de cultura que estabeleciam a forma na qual se organizava o programa de alfabetização fundamentado e proposto por Paulo Freire, o qual passava a ser propagado em nível nacional. Na sequência, essas pessoas – professores, mas primordialmente estudantes universitários e secundaristas, aqui lembrados como intelectuais mediadores – orientadas pela Secretaria de Educação e Cultura estadual, passaram a disseminar os ideais freireanos para a alfabetização através de suas redes de sociabilidade, em Porto Alegre (capital) e em algumas outras cidades do interior, constituindo representações, ou seja, modos de colocá-los em prática. Essas novas representações foram transcritas na forma de divulgação e execução de formações para coordenadores de debates, inicialmente sediadas em Porto Alegre e com a presença de Paulo

Freire – mas também programadas em outras cidades do interior, a partir de intelectuais mediadores do Estado – bem como na forma de experiências-piloto realizadas, que confirmam a efetivação dos círculos de cultura no Rio Grande do Sul, antes do regime civil-militar. Quando este ocorreu, as representações acerca do programa de alfabetização mais difundidas passaram a ser as suas críticas, o que acabou gerando o seu silenciamento.

Apresentada a estrutura da escrita, bem como a tese defendida, duas delimitações e direcionamentos principais, no capítulo a seguir, apresento o percurso teórico-metodológico que subsidiou a escrita da narrativa aqui proposta, buscando discorrer sobre a História Cultural como referencial teórico para a pesquisa da História da Educação (seção 2.1) e sobre o percurso metodológico que viabilizou a construção da pesquisa.

2. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A história não é uma simples reconstrução do passado, dos acontecimentos e dos factos que tiveram lugar numa determinada época. A história é sempre um esforço de problematização, uma obra de arte, de criação, feita hoje com base num exame rigoroso do passado. (NÓVOA, 2015, p. 25).

Tendo apresentado algumas definições gerais da pesquisa é preciso explicitar também o referencial teórico-metodológico que orientou as reflexões feitas no decorrer do “caminho percorrido”. Pensando no mesmo viés de Nóvoa (2015), a história é um esforço de problematização que exige uma rigorosidade metodológica para viabilizar a construção de uma narrativa. Por isso, a discussão apresentada neste capítulo explicita a reflexão sobre como esta tese pôde ser delineada, tendo em vista a busca pela resposta das indagações propostas e apresentadas no capítulo 1. Num primeiro momento, apresento o referencial teórico com o qual fundamentei a escrita da tese, a saber, a História Cultural em diálogo com a História da Educação (seção 2.1) e, em seguida, aponto o percurso metodológico que possibilitou a realização da pesquisa e viabilizou a escrita da narrativa histórica.

2.1 A História Cultural como referencial teórico para a pesquisa da História da Educação

A contribuição que a História Cultural, como campo dotado de aportes teórico-metodológicos, pode dar ao avanço na História da Educação está no descortinamento de dimensões ainda pouco exploradas, fora da escola e da escolarização, bem como a imposição corajosa de novos olhares sobre essa que é uma dimensão já tradicional. (FONSECA, 2008, p. 72).

É a partir das contribuições que o referencial da História Cultural pode dar para a pesquisa em História da Educação que este aporte teórico é relacionado e utilizado para a escrita da presente tese. A partir de Fonseca (2008) é possível inferir que entre as contribuições da História Cultural está a resignificação ou a abertura para novos temas, abordagens, fontes e interpretações da História da Educação.

Tomando isso em consideração, os procedimentos metodológicos realizados para delinear esta pesquisa da História da Educação são pautados nos pressupostos teóricos da História Cultural. Esta viabilizou que novos objetos de pesquisa pudessem ser tomados por pesquisadores da História da Educação, como demonstrado nesta investigação. Chartier (2002, p. 16) explica que a história cultural tem a intenção de identificar “[...] o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a

ler.” Sendo assim, a História Cultural coloca-se nesta pesquisa – da História da Educação – como possibilidade para auxiliar a entender a realização dos círculos de cultura mediante a identificação de algumas representações¹⁷ acerca deles e do contexto no qual existiram.

A História Cultural “Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo.” (PESAVENTO, 2014, p. 15). Assim, possibilita uma nova forma para a história trabalhar com a cultura. A História Cultural “[...] se interessa pelas operações de apreensão da realidade social, priorizando os sentidos assumidos por essa realidade, em função dos pontos de vista de seus sujeitos históricos, ou seja, das percepções cognitivas e afetivas desses sujeitos.” (HANSEN; GOMES, 2016, p. 12).

A partir da História Cultural, a cultura passou a ser pensada no plural e abriu-se um campo de novas temáticas e de novas fontes para a história. Como escreve Chartier (2002), passou-se a questionar algumas distinções que eram evidenciadas e uma delas foi a divisão entre cultura popular e cultura erudita. Ainda Chartier (2002, p. 134) afirma que,

Por fim, a oposição macroscópica entre popular e letrado perdeu sua pertinência. A essa divisão massiva – que muitas vezes definia o povo, por defeito, como o conjunto daqueles que se situavam fora do modelo das elites – prefere-se o inventário das divisões múltiplas que fragmentam o corpo social.

A pluralidade das práticas culturais passa a ser explicada por intermédio de outras questões e a cultura popular passa a ser vista em sua inter-relação com a cultura erudita¹⁸. Ampliaram-se, então, as possibilidades para a construção da narrativa histórica e passou-se a compor a história com diversas outras áreas do conhecimento. Em meio a isso, a investigação sobre a educação passou a ser considerada importante na compreensão da formação cultural da sociedade e, segundo Fonseca (2008, p. 60), “[...] o mesmo movimento que orientou as mudanças de direção na historiografia de uma forma geral atingiu a História da Educação, levando-a a considerar outros objetos e outros problemas para além das tradicionais história das ideias pedagógicas e história das políticas educacionais.”

Com o passar do tempo, houve também a ampliação ou alargamento da noção de documento, de fonte histórica, que deixa de ser concebida como sinônimo de algo escrito (LE GOFF, 1996), passando a ser compreendida como produção humana no tempo que, pelo olhar do historiador e seu problema de pesquisa, torna-se documento. De modo semelhante, Ginzburg

¹⁷ O conceito de representação é apresentado logo adiante.

¹⁸ Para analisar mais profundamente esta inter-relação dinâmica entre cultura popular e cultura erudita, bem como a tomada da cultura popular como objeto de pesquisas, sugiro a leitura de Chartier (2002) e Ginzburg (1987).

(1987, p. 21) indica que “O fato de uma fonte não ser “objetiva” (mas nem mesmo um inventário é “objetivo”) não significa que seja inutilizável. [...] Mesmo uma documentação exígua, dispersa e renitente pode, portanto, ser aproveitada.” Assim, foram mobilizados alguns documentos, que tornaram-se fontes para a pesquisa, lembrando que, segundo Luca (2012, p. 19), documentos históricos são “[...] os vestígios do passado, longínquo ou muito próximo, independentemente do seu suporte e/ou natureza.” E, ainda segundo a mesma autora, fonte histórica é o “[...] conjunto de documentos mobilizados pelo historiador no decorrer de uma pesquisa.” (LUCA, 2012, p. 19).

A partir destes referenciais, entendo que esta tese não seria possível se não houvesse a abertura a outros objetos de pesquisa da História da Educação e, menos ainda, caso não houvesse a abertura para o “não-oficial”, o não escrito formalmente, o não documentado oficialmente. Ou, seja, se não houvesse essa nova concepção de documento, viabilizando que, independentemente de seus suportes, esses possam ser tomados como fontes históricas. Para esta pesquisa, isto se torna importante, inclusive, porque, em função da preocupação com possíveis reações a partir do regime civil-militar, não houve – até onde pude averiguar – a preservação de documentos escritos, conforme explicação de Becker (2018), em entrevista. Tomando o mesmo sentido e falando a respeito de documentos relativos ao Instituto de Cultura Popular, Lúcia Gavello Castillo, em artigo escrito por Andreola (1988, p. 46), explica que “Após o 31 de março, nunca mais. Nós mesmos nos dispersamos, preocupando-nos em incinerar o material que estava sendo utilizado.” Outras entrevistas expostas no Relatório de Pesquisa sobre o ICP/RS, escrito por Andreola (1995) também expõem a mesma informação.

Em entrevista, a própria Lúcia Castillo (1989, p. 146¹⁹) informa: “E o meu sucessor na Divisão de Cultura, que foi o Joaquim Paulo de Almeida Amorim²⁰, embora, ele não fosse ligado a esta idéia [sic], vamos dizer assim, do movimento, ele era bastante amigo da turma. Foi ele que incinerou. Nós queimamos tudo: material de Paulo Freire, documentação, tudo.

¹⁹ Informo que as páginas referenciadas quando utilizo as entrevistas localizadas no Relatório de Pesquisa “O Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul: história, influências e desdobramentos”, organizado por Balduino Antonio Andreola, são aquelas que constam no próprio relatório, não sendo das entrevistas, propriamente.

²⁰ Joaquim Paulo de Almeida Amorim era jornalista e advogado. Atuou no Correio do Povo e no Zero Hora e, em 1964 assumiu a Divisão de Cultura da SEC. Segundo entrevista com Maria Josefina Becker (2018), apesar de não concordar completamente com as ideias dos que estavam antes em tal divisão (Lúcia Gavello Castillo e sua equipe, incluindo a entrevistada) fortemente envolvidos com as ações em prol da “politização” na educação e cultura populares, quando da ameaça do regime civil-militar, Joaquim teria retirado alguns documentos da sede da Divisão de Cultura, salvaguardando o nome da entrevistada e outros envolvidos nas ações que estavam sendo consideradas subversivas. Uma tentativa de busca por contato pessoal foi frustrada ao saber de seu falecimento. Uma fonte indicou que a família também não se encontra mais no Estado, não tendo sido possível um contato para confirmar se esses documentos foram de fato incinerados ou se poderiam ter ficado salvaguardados com Joaquim.

Queima de arquivo mesmo.” Becker (2018) também relembra que foi Paulo Amorim quem acabou retirando os documentos da SEC, mesmo que não estivesse relacionado às ações do grupo, mas tendo um grande carinho por seus integrantes.

Sobre a preservação de documentos relacionados a este tema, Carvalho e Barbosa (2014, p. 161) também indicam que quando ocorreu o regime civil-militar “Em Angicos, as pessoas tiveram muito medo. Queimaram toda a documentação.” Ainda, ao tomar o livro sobre o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, já em sua apresentação (BRASIL, 2009) há a menção de que os organizadores e participantes – pessoas envolvidas ativamente com o tema do Encontro, nos anos 1960 – foram perseguidos e os registros com eles encontrados foram destruídos pela polícia²¹.

Tomando isto em consideração e a partir dos pressupostos da História Cultural, percebo que, como pesquisadora, não retomo o passado, mas apresento uma compreensão dele a partir do meu olhar no presente. Segundo Nóvoa, (2015, p. 25), isto se dá, pois

A história tem as suas regras próprias. O nosso objecto é o passado, mas as perguntas somos nós que as fazemos, a partir do nosso tempo, do tempo presente. Por isso, não podemos ignorar nem o passado nem o presente. Vou tentar explicar melhor. Não podemos ignorar o nosso objecto, o passado, e, por isso, temos de evitar o «presentismo», temos de compreender que em cada época há maneiras próprias de pensar, de sentir e de viver. Confundir as épocas, como se todas fossem iguais, torna impossível qualquer interpretação histórica. Quando se uniformizam os diferentes períodos, constrói-se um «tempo contínuo», que apaga as rupturas e nos impede de ver os momentos, os processos, os conflitos, e até os silêncios, que dão sentido à história. Mas também não podemos ignorar o tempo em que vivemos, o presente, pois é nele que estão as nossas perguntas.

A problematização realizada no presente, com base num exame do passado traça o percurso metodológico da pesquisa, tendo como norte o referencial teórico-metodológico. Este percurso e seu referencial imprimem a rigorosidade necessária à pesquisa. Realizadas de forma cuidadosa e comprometida, a busca por fontes e sua análise permitem a construção de uma narrativa histórica coerente. Apesar disso, também compreendo que não faço um relato da “verdade” ou uma história “completa” dos círculos de cultura – que não têm, inclusive, uma história única. A proposta é avançar em relação àquilo que outros já disseram e fazer uma escrita nova, construindo novas relações e buscando novas fontes.

A partir do pensamento de Ginzburg (1989; 1987), a proposta desta tese é explorar, os sinais e indícios que, através de sua análise, permitem tecer explicações e narrativas sobre o

²¹ No caso específico do encontro, alguns deles foram mantidos escondidos, posteriormente, conservados por Fávero e utilizados para a organização do livro citado.

que aconteceu, ainda que sem atingir a sua totalidade. O mesmo autor, tal como Nóvoa (2015), explica que, sendo o passado o objeto de estudo do historiador, não é possível acessá-lo, apenas aproximar-se daquilo que ocorreu a partir dos indícios que ficaram daquele tempo (GINZBURG, 1989; 1987). O paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (1989, p. 157), baseia-se na ideia de que são os sinais e indícios que permitem narrar fragmentos da realidade e, que “[...] o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural.”

A investigação aqui proposta é, então, realizada a partir das fontes encontradas (jornais, fotografias, livros) que não são ou não tem uma verdade em si mesmas, mas que permitem, por meio dos indícios, pensar no processo histórico, no que aconteceu. Esta pesquisa foi, desta forma, uma construção possível da história dos círculos de cultura no Rio Grande do Sul, a partir de minhas escolhas e análises, entendendo que, as fontes encontradas e aqui mobilizadas permitem conhecer fragmentos dessa história para tecer a narrativa aqui presente. Por isso, segundo Hunt (2001), precisamos estar conscientes de nossas escolhas, sabendo que elas terão consequências para a escrita. Em outras palavras, “[...] estamos imbricados nas escolhas que fazemos e assumi-las parece ser um caminho.” (LUCHESE, 2014a, p. 148).

A análise das fontes aqui utilizadas estará limitada, também, às apropriações das pessoas que as produziram, sejam as notícias em jornais, sejam as narrativas orais; assim como da minha apropriação, enquanto pesquisadora que as lê e as analisa. “No ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito coloca-se necessariamente uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como estes afectam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo.” (CHARTIER, 2002, p. 24). A apropriação refere-se, assim, à compreensão que os leitores têm do texto (ou de um objeto, de uma prática, de uma fonte histórica etc.) a partir de sua concepção de mundo e, assim, o sentido do texto não está somente nele ou em suas intenções, mas é também criado em sua leitura, pelos diferentes sujeitos leitores.

Deste modo, sem deixar de lado a busca rigorosa pelos acontecimentos e, assumindo a dúvida como abertura para o conhecimento (PESAVENTO, 2014), considero o resultado aqui apresentado como uma versão possível, provisória, que abre espaço para outras perguntas que, por sua vez, podem levar a outros estudos. Sabendo que não há uma história única e que também não há uma possibilidade única ou completa para sua interpretação, ao serem analisados, os documentos ainda precisam ser tomados como repletos de história e de relações já feitas, não como a cópia ou tradução da verdade, nem mesmo como a totalidade da realidade. Os documentos apresentam uma interpretação dos fatos, realizada para sua escrita, com intenções

e entendimentos de quem escreveu. São, ainda, permeados por representações, jogos de poder e mesmo o imaginário²² de quem os construiu.

Le Goff (1996, p. 535) também pontua que, “De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores.” Com isso, e baseando-me também em Chartier (2002), posso inferir que nenhuma produção textual é reflexo da realidade, mas sim uma construção permeada pelas percepções de seus produtores e leitores, uma representação. A história aqui escrita é diferente do acontecimento e trata dele com uma visão externa, pois o tempo histórico não é o tempo vivido e o que é aqui narrado é uma representação.

A representação é o conjunto de significações elaboradas pelos sujeitos que produzem e reproduzem a sociedade, descrevendo-a da forma que a percebem ou da forma que gostariam que ela fosse, recorda Chartier (2002; 2010). Por isso, não é possível alcançar o que ocorreu, mas sim uma representação do que ocorreu. Dessa perspectiva, percebe-se que existem diferentes maneiras de olhar o mesmo fato, pois “Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade.” (PESAVENTO, 2014, p. 39).

Chartier (2002) explica, ainda, que as representações do mundo social são construídas de formas diferentes, de acordo com os interesses de quem as cria e, por isso é preciso analisar o que foi dito a partir de quem diz, contextualizando e percebendo as intenções da fala, pois não é neutra. Pesavento (2014, p. 41) argumenta que

As representações apresentam múltiplas configurações, e pode-se dizer que o mundo é construído de forma contraditória e variada pelos diferentes grupos do social. Aquele que tem o poder simbólico de dizer e fazer crer sobre o mundo tem o controle da vida social e expressa a supremacia conquistada em uma relação histórica de forças. Implica que esse grupo vai impor a sua maneira de ver o mundo, de estabelecer classificações e divisões, de propor valores e normas, que orientam o gosto e a percepção, que definem limites e autorizam os comportamentos e os papéis sociais.

Assim, ao tomar o documento como produção humana e social repleta dos significados impressos pelo autor, é necessário pensar sobre sua produção, questionando, por exemplo: qual sua intenção, quem é o autor, qual seu contexto, praticando a “crítica das fontes” (BURKE,

²² “Entende-se por imaginário um sistema de ideias e imagens de representação coletiva que os homens, em todas as épocas, construíram para si, dando sentido ao mundo.” (PESAVENTO, 2014, p. 43). Fonseca (2008, p. 65) explica que “Além disso, o conceito de imaginário opera como poderoso instrumento de análise das relações políticas presentes na educação, desde a formulação de propostas pedagógicas, passando pela elaboração de currículos, pela produção de manuais escolares, chegando às práticas presentes no cotidiano escolar. Não nos esqueçamos das possibilidades, sempre lembradas neste texto, do enfrentamento das dimensões não escolares, que envolvem práticas e processos educativos em outras dimensões da vida de uma sociedade.”

2008, p. 33). Paulo Freire defendia não haver neutralidade na educação e o mesmo ocorre com relação à escrita documental. “O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder.” (LE GOFF, 1996, p. 545). Complementando, Fonseca (2008, p. 63) explica que, “Por isso, torna-se importante a referência às noções de representação e de apropriação, por permitirem a visualização de práticas culturais presentes na sociedade brasileira e suas diferentes formas de manifestação.” Tomando isso em consideração, a análise das fontes escritas encontradas considerou o contexto no qual foi produzida, com a intenção de refletir criticamente sobre quem escreveu e em que condições, bem como sobre o veículo de divulgação e o propósito. (BACELLAR, 2005).

Além disso, é preciso analisar os documentos a partir de sua produção em virtude de que, segundo Chartier (2010), o sentido do texto depende das formas que o oferecem para a leitura, da materialidade e escrita das fontes. É necessário compreender os escritos a partir da estrutura do texto, associando “[...] os papéis atribuídos ao escrito, as formas e suportes da escrita, e as maneiras de ler.” (CHARTIER, 2010, p. 8). Na mesma linha, Hunt (2001, p. 18) explica que os historiadores

Tampouco devem esquecer-se de que os textos com os quais trabalham afetam o leitor de formas variadas e individuais. Os documentos que descrevem ações simbólicas do passado não são textos inocentes e transparentes; foram escritos por autores com diferentes intenções e estratégias, e os historiadores da cultura devem criar suas próprias estratégias para lê-los. Os historiadores sempre foram críticos com relação a seus documentos – e nisso residem os fundamentos do método histórico.

Assim, é preciso refletir criticamente sobre o documento, contextualizando-o conforme a temporalidade em que foi escrito. Contextualizar o documento é entender que não se pode fazer uma compreensão literal dele, é preciso ser sensível ao que ele simboliza (BURKE, 2008). E, neste sentido, o historiador precisa buscar evidências, selecionar os dados encontrados, fazer recortes e tecer relações, visando “[...] reconstruir com as fontes as representações da vida elaboradas pelos homens do passado.” (PESAVENTO, 2014, p. 42).

Estas representações são interpretadas pelo historiador que constrói uma versão possível para a narrativa histórica. Esta, por sua vez, é construída a partir das fontes, das evidências, dos indícios e do contexto. Os achados se tornam documentos a partir do olhar do historiador quando esse os elege como importantes para a pesquisa e dirige perguntas aos vestígios encontrados, fazendo reflexões que o permitirão construir uma narrativa. Esta é construída a partir do que os documentos encontrados permitem conhecer e é uma representação que pode

ser construída a partir dos questionamentos do historiador às fontes. Luchese (2014a, p. 149) complementa ao explicar que,

Concretamente, o trabalho do historiador não é o de juntar documentos e escrever a partir deles a História. Todos os documentos que nos chegam do passado são plenos de relações, de jogos de sentido e significação, construídos e preservados no tempo para as gerações futuras. Memórias fragmentadas de um tempo que não conseguiremos jamais tomá-lo em sua totalidade. Assim, documentos precisam ser tomados como monumentos para marcar a diferença na atribuição do sentido, no tratamento dispensado a eles: “nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo documento é um monumento que deve ser des-estruturado, des-montado”.

Tomando a mesma fonte de Luchese (2014a), entendo que desmontar, desestruturar o documento põe “[...] em evidência o seu caráter de monumento.” (LE GOFF, 1996, p. 546). Assim, perceber a importância da análise que o historiador pode fazer tendo em mãos o documento, buscando perceber suas condições de produção, sua intencionalidade, é entender o documento como monumento e não como verdade. Le Goff (1996, p. 545) explica que “Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, em pleno conhecimento de causa.” No mesmo sentido, Bacellar (2005, p. 25) explica que “A maior ou menor importância de cada arquivo só pode ser estabelecida de acordo com o objeto da pesquisa específica na ser realizada pelo historiador, seus interesses e questionamentos.” Assim, são as perguntas que o historiador faz aos documentos que permitirão a sua interpretação, por isso elas são de fundamental importância no momento da análise.

O que torna o documento relevante é a análise que o historiador faz a partir dele, sendo necessário para isso saber sobre a constituição do documento, quem o produziu, por que, para quem, com que intento, cruzar fontes e relacionar texto e contexto, apropriando-se dos escritos e dando sentido ao documento. “O narrador-historiador é ainda aquele que se vale de provas – os indícios, cuidadosamente pesquisados, selecionados e dispostos em uma rede de analogias e combinações de modo a revelar significados [...]” (PESAVENTO, 2014, p. 50).

Os significados revelados na pesquisa, encontrados a partir dos indícios pesquisados, constituem a base para a escrita da narrativa aqui construída. Tomando o referencial teórico exposto nesta seção e, aprofundado durante a própria realização da investigação, foi delineado o percurso metodológico que indico a seguir.

2.2 A construção da pesquisa: percurso metodológico

Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la. (GINZBURG, 1989, p. 177).

Sabendo que não é possível acessar o passado, a partir de Ginzburg (1989) entendo que existem sinais e indícios que podem ser elementos reveladores de partes do acontecimento, podem ser meios para narrar fragmentos do passado. Tomando isto em consideração, para acessar a estes indícios, é preciso estabelecer um percurso metodológico que crie possibilidades para a realização da pesquisa e viabilize a escrita da narrativa histórica.

Sabendo também que (i) a História Cultural abriu novas possibilidades de objetos e de fontes ampliando também a noção de documento, e que (ii) o historiador media e seleciona evidências para fundamentar seus escritos, pude estabelecer o plano de investigação para a pesquisa, conforme abordo a seguir. Este plano se deu fundamentalmente com o estudo teórico, a análise de fontes escritas (especialmente da imprensa de época) e a análise de entrevistas narrativas realizadas com a metodologia da História Oral, sob a perspectiva teórica da História da Educação e História Cultural. Estas duas últimas se fizeram fundamentais para concretizar a pesquisa e todas formaram o corpus empírico importante para a narrativa histórica aqui construída, tendo em vista que, segundo Viñao Frago (1995, p. 74), o historiador “[...] habrá de acercarse a la complejidad de lo real desde perspectivas diferentes.”

Sendo assim, realizei, inicialmente, um estudo teórico. Este foi de fundamental importância, pois pude: (i) pesquisar o contexto histórico do Brasil e do Rio Grande do Sul ao longo das décadas de 1950 e 1960 (permitindo conhecer o momento que influenciou a elaboração e a realização do programa de alfabetização); (ii) aprofundar o conhecimento sobre o tema por intermédio de autores que refletem sobre ele, além do próprio Paulo Freire e (iii) organizar o caminho para a realização da pesquisa em fontes escritas, a realização das entrevistas e a análise a partir delas (referencial teórico-metodológico).

Segundo Bacellar (2005, p. 51) “O iniciar de uma pesquisa exige a localização de fontes. De modo geral, é preciso verificar, ao se propor um tema qualquer, quais conjuntos documentais poderiam ser investigados em busca de dados.” Tendo isso em vista, a partir do estudo teórico, realizei a busca pelas fontes. No que se refere à pesquisa documental, tentei encontrar quaisquer documentos a respeito da organização e realização do programa de alfabetização de adultos de Paulo Freire no Rio Grande do Sul, sem priorizar seus tipos, buscando fontes que já eram conhecidas e, ainda, buscando novas fontes. Isto foi feito tendo em vista que, como explica Nóvoa (2015, p. 26), “Como jovem historiador debes ser capaz de trazer novos olhares sobre os «documentos» que as anteriores gerações deram a conhecer. Mas debes também partir à

descoberta de novas fontes, desconhecidas ou inexploradas. Este esforço é fundamental para renovar a história da educação.”

Assim, o conjunto de documentos mobilizados na tese é composto por: reportagens de jornais da época publicados na capital, Porto Alegre, em especial Correio do Povo, Diário de Notícias e Jornal do Dia, um relatório de pesquisa sobre o Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul, boletins informativos e anais de eventos sobre educação popular e educação de jovens e adultos no país. Ainda foram tomados como documentos alguns textos escritos no período de delimitação temporal da pesquisa sobre os círculos de cultura, como (i) a Revista de Cultura da Universidade do Recife - Estudos Universitários, em edição de abril a junho de 1963; (ii) o livro *Cultura popular educação popular: memória dos anos 60*, organizado por Osmar Fávero; (iii) o livro do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, organizado por Leôncio Soares e Osmar Fávero; e (iv) a própria tese escrita por Paulo Freire em 1959, “Educação e atualidade Brasileira”. Houve também a produção de documentos via realização das entrevistas utilizando a metodologia da História Oral. Como se pode perceber, retomando a citação de Nóvoa (2015) acima exposta, foram utilizadas fontes já exploradas, bem como outras ainda não conhecidas no que se refere ao tema proposto. Nos acervos e arquivos históricos foram encontrados documentos conforme apresento no quadro 1.

Quadro 1: Documentos encontrados em Acervos e Arquivos

Local de Pesquisa	Documentos e informações localizadas
Arquivo Histórico Moysés Vellinho Av. Bento Gonçalves, 1129 - Porto Alegre.	Jornal Correio do Povo (junho a dezembro de 1963).
Secretaria Estadual de Educação Av. Borges de Medeiros, 1501 - Porto Alegre.	Somente tive acesso aos Diários Oficiais, nos quais não encontrei referências sobre os círculos de cultura.
Museu da Comunicação Hypólito da Costa Rua dos Andradas, 959 - Porto Alegre.	Jornal Correio do Povo (março, abril e maio de 1964), Jornal Folha da tarde (abril de 1964).
Biblioteca Setorial Faculdade de Educação UFRGS Av. Paulo Gama, 110 - Porto Alegre.	Boletins Informativos do II Congresso Nacional de Adultos (1958), Boletins Informativos MEC-INEP – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1963).
Jornal Correio do Povo Rua Caldas Junior, 219 - Porto Alegre	Edições de janeiro e fevereiro de 1964.
Acervo Digital da Biblioteca Nacional	Jornal do dia e Diário de Notícias (ambos predominantemente 1963 e 1964).
Biblioteca central da PUC Av. Ipiranga, 6681 – Porto Alegre	Teses e dissertações que não estão <i>online</i> , na busca por informações para a contextualização da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As reportagens de jornais divulgam a realização dos círculos de cultura, a presença de Paulo Freire no Rio Grande do Sul, bem como a organização de cursos de formação para os coordenadores de debates que mediavam os círculos. De modo similar ao pensamento de Bacellar (2005), citado anteriormente, Luca (2005) explica que para a busca em fonte impressa,

o primeiro passo é localizar a fonte, observando suas condições para consulta. Os locais de pesquisa das reportagens de jornais foram: a Biblioteca Nacional Digital²³, o acervo físico do Jornal Correio do Povo, o Museu da Comunicação Hypólito da Costa e o Arquivo Histórico Moysés Vellinho.

Nestes acervos e arquivos foi possível fazer a pesquisa, especialmente, em periódicos do Rio Grande do Sul. Os jornais²⁴ tornaram-se fontes importantes para conhecer as datas dos acontecimentos, elemento mais difícil de encontrar nas entrevistas, além de serem formas de entrecruzar evidências. Em apenas um destes acervos os materiais encontrados estavam levemente danificados, mas isto não prejudicou a pesquisa nas reportagens. De qualquer forma, sempre foi solicitado o uso de luvas e o cuidado com o manuseio do material. Tomando as devidas precauções, fotografei as reportagens que interessavam para a pesquisa (quando permitido), tomando o cuidado de que a leitura posterior ficasse legível. Assim, tirei fotografias (i) da reportagem em si, (ii) da página como um todo para ter a percepção da disposição da reportagem (tamanho, destaque, paginação, etc.) e (iii) da capa da edição do jornal, obtendo a identificação do número da edição, data de publicação e ano (conforme fundação do jornal). Nos acervos em que não era permitido utilizar a câmera²⁵, transcrevi ou solicitei cópias das reportagens que me interessaram. Posteriormente, organizei tabelas de cada jornal contendo a data de publicação, edição, título da reportagem, página e observações para que a análise pudesse ser facilitada.

Os primeiros jornais nos quais a pesquisa foi realizada foram o Jornal do Dia e o Diário de Notícias, disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. A busca nestes periódicos se deu de forma ampliada, com uma delimitação temporal maior (especialmente entre 1950 e 1964), devido à facilidade da pesquisa *online*, com o recurso de busca por palavras. Observei que, apesar de encontrar uma ou outra reportagem sobre Paulo Freire ou educação popular no Estado em anos anteriores, as reportagens sobre os círculos de cultura concentravam-se de junho de 1963 a abril de 1964. A partir desta constatação, as buscas em arquivos físicos foram realizadas tomando um olhar mais atento especialmente a esse período.

Esta recorrência de reportagens vai ao encontro do referencial teórico pesquisado, o qual também indica que Paulo Freire, “Em junho de 1963, começou a trabalhar na formação de

²³ Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.

²⁴ Quadros com as informações completas de edição, ano, página e título das reportagens dos três periódicos pesquisados se encontram no apêndice B.

²⁵ Para conhecimento, somente no acervo do Jornal Correio do Povo não foi permitido fotografar as reportagens. Quando necessário transcrevi as reportagens e suas informações ou solicitei cópias das páginas.

futuros coordenadores dos núcleos de alfabetização, que seriam implantados em praticamente todas as capitais.” (HADDAD, 2019, p. 17). Ainda como justificativa da delimitação, aos anos de 1963 e 1964, da pesquisa nos jornais, reitero que alguns referenciais teóricos apontam a realização dos círculos de cultura no Rio Grande do Sul somente neste período. Andreola, Ghiggi e Pauly (2011, p. 5), são um exemplo, pois indicam o início dos anos sessenta como o período em que Paulo Freire veio ao Estado para ministrar cursos sobre seu “método de alfabetização”. Assim, com o referencial teórico e a pesquisa nas fontes impressas foi possível delimitar que em 1963 e 1964 ocorreram as maiores iniciativas para a realização dos círculos de cultura no Estado.

Alguns dados gerais dos periódicos utilizados foram sistematizados no quadro 2, logo abaixo. Segundo Dillenburg (19--), a imprensa no Rio Grande do Sul teve seu surgimento em 1827, com o Diário de Porto Alegre, e, ao longo do tempo, muitos periódicos surgiram e apareceram no cenário estadual. Como é possível perceber no quadro a seguir, somente um dos três periódicos mobilizados nesta pesquisa se mantém ativo.

Quadro 2: Informações acerca dos Jornais Consultados

Jornal	Anos de publicação	Local de Publicação	Informações sobre o periódico
Correio do Povo	1895 – atual	Porto Alegre	O Jornal Correio do Povo, segundo Fischer (2006, p. 202), apesar de surgir como um jornal aberto, “[...] de fato teve sua linha editorial identificada como de tendência conservadora.” Silveira (1994, p. 554) corrobora a informação ao afirmar que a partir de março de 1964, o Correio do Povo apoia editorialmente o começo do “movimento revolucionário militar”. “Destacou-se como órgão independente de vinculações partidárias, embora conservador, gozando de grande prestígio na imprensa do sul do país [...]”, porém, ao longo de sua trajetória teve direcionamentos políticos expressos, segundo informações do acervo CPDOC ²⁶ . Dillenburg (19--) também indica que o jornal não mantinha posições partidárias, apesar de assumir uma posição de apoio à República.
Diário de Notícias	1925 – 1979	Porto Alegre	Foi um dos principais jornais do Estado no século XX, de acordo com De Grandi (2005), que foi seu repórter e secretário de redação, na fase final, segundo Dillenburg (19--). Um dado marcante foi que em 1945, Getúlio Vargas contava com o apoio dos Diários Associados (do qual o Diário de Notícias fazia parte), que seria decisivo, ainda segundo De Grandi (2005), para as eleições. Porém, este apoio não lhe foi concedido. Dillenburg (19--) explica que o Diário de Notícias influenciou o posicionamento gaúcho sobre Getúlio Vargas e expressando opinião contrária a ele na campanha de 1945, acompanhando as orientações dos Diários e Emissoras Associados. Ao mesmo tempo, o autor indica que quando Vargas estava “no ostracismo” o jornal colocou-se como seu porta-voz. Quando do suicídio de Vargas, o povo foi às ruas em protesto contra

²⁶ Informações do acervo CPDOC (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil). Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/correio-do-povo>

			os que não tinham dado apoio ao presidente. Em função disso, em 1954 precisou ter papel e máquina para impressão emprestados pelo Correio do Povo. Silveira (1994, p. 393) explica que, em 25 de agosto de 1954, o Correio do Povo divulgou “[...] cobertura fotográfica dos estragos produzidos pela multidão indignada que saiu às ruas para destruir tudo o que significasse ‘antigetulismo’ ou ‘reação contra os seus propósitos de bem governar a nação’.” Em função deste e outros acontecimentos que geraram problemas econômicos e políticos e, ainda, com a chegada de novos jornais e a supremacia do Correio do Povo, o jornal não conseguiu mais se manter, ainda segundo Dillenburg, 19--). Importante notar que, ainda segundo Silveira (1994) e De Grandi (2005), o Diário de Notícias era o jornal que mais se aproximava ao Correio do Povo na década de 1950, sendo seu maior concorrente. Ainda, Dillenburg (19--, p. 43) o cita como “Um jornal de combate.” E como “[...] um dos mais importantes periódicos gaúchos.” (DILLENBURG, 19--, p. 46). O mesmo autor explica que, no primeiro número do jornal, em 01 de março de 1925, o editorial indicava honestidade na crítica e seriedade na informação, mas nem sempre foi assim, em seus 54 anos de existência.
Jornal do Dia	1947 – 1966	Porto Alegre	A chamada do primeiro editorial (edição 01) intitula-se “Definindo”. O editorial expõe que, em meio a tantas informações com intenções comerciais, que abordam um mundo “do útil” que busca criar lucros para um produtor e satisfazer um consumidor, o jornal desponta com outra proposta. Fundamentando sua posição em relação à Igreja, o editorial afirma que “[...] um jornal inspirado na sabedoria do Verbo não será, pois, simples coletor de correntes de opinião; ele criará a opinião, ensinando, discernindo o bem do mal, o justo do injusto, a verdade do erro [sic]. E seus critérios de discernimento desses [sic] valores radicam na sabedoria incriada [sic], emergem da eternidade, expressam o ponto de vista de Deus. Esta a missão do JORNAL DO DIA, dentro da realidade nacional, tão confusa e tão dolorosa, dentro da hora histórica que vivemos, inquietante e plena de ameaças ao homem, à cultura e à Igreja.” (JORNAL DO DIA, 26/01/1947, p. 4). Assim, o Jornal do Dia expressava claramente sua linha editorial e o viés de pensamento que provavelmente esteve boa parte de suas reportagens.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os jornais são objetos de investigação ao mesmo tempo em que são documentos, pois precisam ser sempre vinculados ao seu contexto de produção. Por isso, é necessário – para utilizar as informações nele obtidas – pensar sua historicidade, as possíveis intenções da escrita da reportagem, a linha editorial, etc. Nesta tese, mobilizo os jornais como documentos que subsidiam informações para a análise. Segundo Luca (2005), especificamente no que se refere ao uso de periódicos, é importante observar a materialidade, as funções sociais, a distribuição (público referenciado), bem como analisar o discurso quanto à formatação e à linguagem (entendendo que o que está escrito é um comentário sobre um fato e se difere do fato em si). A mesma autora explica que é preciso compreender os jornais como propagadores de mensagens vinculadas aos grupos que as elaboram e seus interesses políticos, religiosos, econômicos, entre outros (LUCA, 2005). Em resumo, é necessário historicizar a fonte o que, ainda de acordo com

Luca (2005, p. 132) “[...] requer ter em conta, portanto as condições técnicas de produção vigentes e a averiguação, dentre tudo que se dispunha, do que foi escolhido e por quê.”

A mesma autora aponta que o destaque dado à notícia, a motivação para sua publicação, o viés do corpo editorial, bem como as relações financeiras e de poder também são questões a serem observadas de modo a fazer uma análise crítica do que é ali exposto. É importante compreender os jornais também a partir de suas vinculações políticas, pois seus discursos acabam sinalizando o pensamento daqueles que o escrevem. Neste viés, retomo que Chartier (2002, p. 124) sublinha que é necessário estudar a maneira como os textos são organizados e que “Orientado ou colocado numa armadilha, o leitor encontra-se, sempre, inscrito no texto, mas, por seu turno, este inscreve-se inversamente nos seus leitores.” O autor explica que seria importante pensar como os leitores se apropriam do que leem e este é um limite da pesquisa com fontes impressas: não há como saber como os leitores entendem ou o que pensam sobre as reportagens encontradas, mas é preciso saber que o leitor constrói suas representações acerca do que lê, não sendo simples receptor.

Outros documentos também foram encontrados ao longo da pesquisa pela busca em acervos e pelo contato com alguns dos entrevistados. Alguns exemplos são os Boletins Informativos do II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958 – números 1 a 8) e quatro edições do Boletim Informativo do INEP-MEC. No que se refere aos Boletins Informativos do II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958), estes foram encontrados em uma busca livre, na biblioteca setorial do prédio de educação da UFRGS. Foi observado que algumas páginas de alguns números estavam faltando (importante explicitar que o Boletim Informativo nº 1, por exemplo, tinha ausência das páginas 5 a 8; sendo a página 4 iniciada com a relação nominal de delegados, de acordo com os Estados presentes, pode-se inferir que este foi um dado que não foi possível encontrar – especificamente a relação do Rio Grande do Sul, que interessaria nesta pesquisa). O Boletim nº 1 (1958, p. 9) traz a seguinte descrição:

Com o objetivo de facilitar os trabalhos das COMISSÕES DE ESTUDOS, ao mesmo tempo que permitir aos senhores delegados uma visão global dos problemas a serem debatidos no plenário, BOLETIM INFORMATIVO apresenta a síntese de todos os trabalhos encaminhados para debate e decisão do II Congresso Nacional de Educação de Adultos.

As sínteses das teses apresentadas ao Congresso, realizadas em diferentes Estados, foram expostas no primeiro Boletim Informativo, com o intuito de ser um material para fomentar as discussões que seriam propostas nas comissões (cujas definições e integrantes aparecem no Boletim nº 2), durante o Congresso. Foi possível observar, no Boletim nº 1 que alguns grupos

do Rio Grande do Sul enviaram seus trabalhos, alguns dos quais são citados no capítulo 5. Os demais números dos Boletins (2 a 8) contém informações sobre as comissões, as conclusões parciais e finais de suas discussões durante o Congresso e alguns relatórios de grupos isolados de diferentes Estados (de acordo com os temas das discussões das comissões).

As comissões que se originaram dos trabalhos enviados, no Congresso, foram quatro: Comissão 1 - Levantamento e análise da evolução e situação atual da educação de adultos no Brasil; Comissão 2 - A Educação de Adultos, suas finalidades, formas e aspectos sociais; Comissão 3 - Educação de Adultos e seus problemas de organização e administração; Comissão 4 - Os Programas, Métodos e Processos da Educação de Adultos.

Sobre as teses escritas nos Boletins, algumas delas apresentavam autoria junto da indicação dos Estados a partir dos quais ou sobre os quais a comunicação foi feita (alguns tinham como objeto a educação nos referidos Estados e outros somente indicavam que a comunicação tinha sido feita por um grupo ou pessoa de tal Estado). Outros ainda, mesmo não indicando a autoria ou local no início da síntese da comunicação, indicavam o Estado ou cidade do autor da comunicação ao longo da nota explicativa. Porém, há, ainda, algumas notas que somente indicam os nomes de quem falou ou escreveu tal comunicação, sem menção nenhuma ao local.

A importância dos Boletins Informativos do Congresso, está na confirmação da presença de representantes do Rio Grande do Sul naquele evento que marcava o olhar dado (nacionalmente e entre os Estados participantes, especialmente) à educação de adultos. Estes documentos também auxiliam na identificação de alguns movimentos que existiam no Estado e algumas das pessoas envolvidas. Ainda, os Boletins mencionam os seminários regionais preparatórios realizados antes do encontro Nacional e, entre eles, está o realizado em Pernambuco, no qual houve a divulgação do (agora) conhecido trabalho de Freire e equipe: *A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos* (seu conteúdo é brevemente apresentado, nesta tese, nos capítulos 3 e 4).

No relatório de pesquisa sobre o Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul, produzido por Balduino Antonio Andreola – outro documento utilizado na pesquisa – foi possível encontrar, por exemplo, uma cópia da ata de fundação do ICP/RS²⁷, o que permitiu identificar algumas pessoas envolvidas bem como vislumbrar a existência do Instituto. Além disso, permitiu, através de entrevistas no relatório contidas, obter mais alguns indícios da mobilização para a realização dos círculos de cultura, especialmente na capital do Estado, Porto

²⁷ Disponível no Anexo A.

Alegre. Ao abordar o uso do Relatório de pesquisa, lembro que a entrevista com o professor Balduino Antonio Andreola permitiu acesso a alguns documentos de seu arquivo pessoal, a partir do qual eu tive acesso ao referido Relatório e a uma pasta com reportagens de jornais da época sobre as vindas de Paulo Freire ao Estado, que havia sido produzida por Ana Maria Franco Zardin e ao professor havia sido entregue.

Apesar de os círculos de cultura não terem sido um movimento no qual o entrevistado participou pessoalmente, estes se fizeram tema de interesse entre suas pesquisas em anos posteriores e tem, por isso, vinculação com sua trajetória pessoal e profissional. Lembro que Heymann (1997) indica que, para entender o sentido dado aos documentos preservados, é imprescindível observar a “imbricação” deles com seu processo de acumulação e com aquele que os preservou. Tomando este sentido, Balduino produziu um acervo que traz nuances identitárias do ser professor, pesquisador, intelectual, comprometido com a educação. Ainda especificamente sobre o arquivo pessoal do professor, Almeida (2021, p. 111) indica reconhecer “[...] em seus gestos de guardar e de doar, indícios sensíveis de um intelectual, movido pelo desejo de manter vivas lembranças de suas ações na UFRGS.”

Acrescento a esse pensamento a ideia que, sendo, de modo especial, o Relatório de pesquisa sobre o Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul selecionado para compor o corpus documental desta tese, entendo que as dimensões do ser pesquisador e de intelectual envolvido com a educação popular de Balduino se apresentam como nuances mais acentuadas nos documentos por mim vistos. Isso porque através de sua pesquisa foi produzido o Relatório e também foi guardada a pasta com recortes de jornais – que apresentaram potências para esta pesquisa – e ficaram arquivados justamente pela relação entre sua vida e seus interesses pessoais e de pesquisa.²⁸

Outra ideia que pode ser acrescida à citação de Almeida (2021) é que, em seus documentos guardados expressa-se também o desejo de se manter relacionado aos temas da educação popular e Paulo Freire, que são evidenciados nos documentos cedidos por Balduino e nesta tese mencionados. Ainda, a mesma autora complementa essa ideia explicando que, “A documentação salvaguardada [e doada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul] permite reconhecer contornos de um intelectual, que construiu uma rede de laços em torno da epistemologia freireana, nas interfaces com as ações desenvolvidas pelo

²⁸ Vale lembrar que o professor já havia doado parte de seu acervo, que foi organizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Estes outros documentos disponíveis em tal arquivo, no entanto, não foram acessados, devido às escolhas feitas e também em função da pandemia que dificultou os acessos e a mobilidade de forma geral. Em outros momentos, buscando uma continuidade da pesquisa, isso poderá ser feito. Para saber mais sobre o arquivo pessoal do Professor Balduino sugiro a leitura de Almeida (2021).

Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.” (ALMEIDA, 2021, p. 129). A autora ainda aponta, através da análise dos documentos de tal acervo, que Balduino tinha Paulo Freire como “[...] grande referência epistemológica.” (ALMEIDA, 2021, p. 130) e, ainda, que seus guardados expressam sua relação com a alfabetização de adultos realizada com o método Paulo Freire (ao que entendo, também em outro período histórico que não o aqui nesta tese mencionado e direcionado a integrantes do Movimento Sem Terra).

Como ainda diz Almeida (2021, p. 135), “Nossos guardados conservam materialidades que nos sensibilizam, coisas inesquecíveis.” Assim, entendo também que, no caso dos documentos acessados no acervo pessoal do professor Balduino, Paulo Freire, os círculos de cultura e a educação popular constituem temas que sensibilizam o professor e, portanto, são, para ele, inesquecíveis. Tomando um sentido semelhante, Heymann (1997, p. 53) explica que a constituição de um arquivo se faz através da intenção de acumular e, desvenda “[...] interesses, participações, rotinas, contatos.” Conforme já mencionado, alguns dos interesses pessoais de Balduino puderam ser vistos através da recorrência de documentos que estavam com ele guardados e eram relacionados à Paulo Freire (lembrando que os que foram acessados para esta pesquisa foram o Relatório do ICP/RS e os recortes de jornais). Assim, como explica Artières (1998), a constituição de arquivos pessoais indica um processo de subjetivação, relacionado à identidade daquele que o constrói.

Também foram encontradas algumas fotografias em fontes digitais e estas foram utilizadas para elucidar algumas situações que auxiliam a contextualizar a pesquisa. Sobre as fotografias, Dubois (1993, p. 15) explica que “[...]” não nos é mais possível pensar a imagem fora do ato que a faz ser.” Sendo assim, tal como as reportagens de jornal e outras fontes documentais, a fotografia não pode ser pensada sem tomar em conta as circunstâncias nas quais foi produzida, bem como sem observar sua apresentação e sua contemplação. Ou seja, para analisar aquilo que a fotografia anuncia é importante considerar o que está representado, as intenções e escolhas de quem a produziu, como foi essa produção (a tecnologia, e os modos de ser que aparecem na imagem, por exemplo), bem como as intenções (o olhar, a interpretação, as percepções) de quem a contempla. A fotografia apresenta, portanto, um fragmento do real que foi selecionado e está ligada a um momento histórico (DUBOIS, 1993).

Assim, o corpus empírico documental foi sendo construído e foi dando forma à pesquisa. As fontes escritas e alguns dos artigos mencionados na revisão de literatura foram utilizados como referência inicial no momento de elaboração das perguntas para as entrevistas, na

contraposição de dados das falas dos entrevistados, como recursos evocadores de memória²⁹ e, ainda, como recurso durante a análise das entrevistas. Ao mesmo tempo, durante algumas delas foram acessados documentos que ainda não haviam sido encontrados (como o relatório do ICP/RS, disponibilizado pelo entrevistado Balduino Andreola - acima mencionado). Nesse sentido, Thompson (1992, p. 25) explicita que “A entrevista propiciará, também, um meio de descobrir documentos escritos e fotografias que, de outro modo, não teriam sido localizados.” Como já dito, a História Oral é concebida como um passo fundamental para compor a pesquisa aqui desenvolvida.

O uso de fontes orais recusadas por muito tempo pela historiografia tradicional tomaram, nas últimas décadas, espaço privilegiado na nova configuração historiográfica. A inclusão de novas fontes deve-se ao processo de ampliação da abordagem histórica para trabalhar problemáticas contemporâneas, analisadas sob outra perspectiva teórica [...]. (SOUZA, 2016, p. 442).

Esta ampliação da noção de documento (também anteriormente mencionada) permitiu o uso das fontes orais, obtidas com a metodologia da História Oral. Tomando esse sentido, ao abordar uma de suas experiências com a História Oral, Errante (2000, p. 146) explica que “As histórias orais acrescentam uma dimensão não-oficial inestimável para essa história educacional que, de outro modo, se encontra disponível apenas através da leitura – e contra-leitura – da documentação oficial dos regimes coloniais e pós-coloniais.” A História Oral, assim, pode ampliar o conhecimento sobre experiências que já foram documentadas, alargando o olhar para ações e grupos sociais que não foram representados em documentos escritos. É entendida não como fonte secundária, mas sim, como o meio para conhecer outros aspectos que envolvem o fato documentado, bem como desvelar aspectos não documentados.

A História Oral é um meio para conhecimento pelo qual são produzidas as entrevistas que, por sua vez, são potencializadoras do material empírico. As entrevistas transcritas são aqui tomadas como documentos gerados pela História Oral e utilizados como fontes. (FERREIRA; AMADO, 2005). Usando outras palavras, Alberti (2004) explica que as entrevistas se transformam em documentos que serão incorporados ao conjunto de fontes utilizado. No que se refere a esta pesquisa, as entrevistas (narrativas de História Oral), ao serem transcritas, tornaram-se fundamentais, pois, a partir delas, foi possível fazer movimentos de aproximação

²⁹ Além de fazer perguntas abertas, durante a entrevista é importante “[...] procurar ancorar as questões a documentos da época (fotos, artigos de jornal, etc.) e fatos específicos.” (ALBERTI, 2004, p. 121). Desse modo, os entrevistados terão diferentes incentivos para a fala.

com o fenômeno investigado, entendendo os indivíduos participantes como sujeitos da história, conforme aporte teórico da História Cultural.

As entrevistas foram realizadas “[...] com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo.” (ALBERTI, 2004, p. 18). Com o mesmo sentido, Ferreira e Amado (2005, p. xiv) explicam, a partir das observações de vários outros autores, que a História Oral pode “esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que às vezes não têm como ser entendidos ou elucidados de outra forma [...]. São histórias de movimentos sociais populares, de lutas cotidianas encobertas ou esquecidas, de versões menosprezadas;”. No mesmo viés, Thompson (1992, p. 337) explica que “A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras.” Tomando este sentido, as narrativas de pessoas que vivenciaram os círculos de cultura, a conjuntura na qual eles ocorreram ou, ainda, pessoas que estudaram temas afins, são documentos importantes para o objeto de estudo, pois fornecem alguns rastros do vivido que não foram expressos em documentos escritos, possibilitando a produção de conhecimento histórico. Assim, como afirmam Grazziotin e Almeida (2012), a memória oral não é aqui tomada com o objetivo de preencher lacunas, mas sim de dar novas possibilidades de compreensão do passado.

Acerca do trabalho com a memória, retomo a ideia de que não tenho a pretensão de encontrar uma verdade, mas sim, “nutrir” a pesquisa, construindo uma história possível da mobilização em prol dos círculos de cultura no Rio Grande do Sul a partir dos fragmentos das memórias orais e sua interlocução com outros documentos. A importância da História Oral nesta pesquisa remete-se a seu uso nas pesquisas de Grazziotin e Almeida (2012, p. 27) as quais relatam que “Por meio dos fragmentos dessas memórias, com a ideia de buscar um impulso para a compreensão dos feitos do passado, construíram-se histórias que partiram de memórias orais e, ao longo das pesquisas, se entrecruzaram com outros documentos.”

As entrevistas, entrecruzadas, então, com as fontes escritas encontradas, permitiram a compreensão do objeto desta pesquisa, constituindo relevante documentação para tal propósito. Elas permitem vislumbrar representações, por meio da memória, acerca do objeto de estudo, segundo Ferreira e Amado (2005). Porém, a memória apresentada também não é completa, “Não é possível tudo lembrar, pois a Memória é seletiva [...]” (PESAVENTO, 2014, p. 95). Segundo Errante (2000, p. 143) a “Memória não é simplesmente um exercício de lembranças; há muitas formas de lembrar e diferentes razões por que nós queremos (ou não queremos) lembrar [...]” Souza (2016, p. 445) complementa, ainda, que a memória é

[...] uma construção social, coletiva e que depende do relacionamento, da posição e dos papéis sociais dos sujeitos com o mundo da vida. A memória é coletiva, e, nessa memória, o indivíduo tem uma posição individual acerca dos fatos vividos, mas ela se dá pela interação entre os membros da comunidade e as experiências vivenciadas entre eles.

Sendo assim, cada entrevistado lembrará do mesmo tempo histórico de formas diferentes, de acordo com as relações coletivas em que estava inserido e com as suas representações individuais do contexto. A memória é também uma representação do acontecimento, é compreendida como uma experiência vivida, permeada por processos de conservação e em transformação. Ela trabalha com a seleção dos acontecimentos do passado, com lembranças e esquecimentos, com uma seleção de eventos (que leva em conta o tempo presente) que não reconstituem o que ocorreu por inteiro. Também trabalha com possíveis alterações nas percepções acerca de um mesmo fato, que ocorrem tendo em vista as mudanças de valores que podem ter perpassado a vida das pessoas (THOMPSON, 1992).

Por isso ao realizar a entrevista, não acesso aos fatos, mas sim às representações, às realidades subjetivas e discursivas do entrevistado, que me dão a conhecer versões e fragmentos da história que busco pesquisar. De modo complementar, Alberti (2004) explica que na entrevista não temos acesso ao todo do passado, mas sim, a partes dele permeadas pelos sentidos do momento em que são contadas e a partir das perguntas que fazemos. A entrevista provoca o revisitar das memórias dos entrevistados, mas é necessário observar o intervalo de tempo entre o que se viveu e o que se lembra.

O indivíduo que rememora amadureceu durante esse intervalo, ele reelabora o que viveu a partir do tempo transcorrido, no qual absorveu as decorrências da situação outrora apresentada. Aquele que lembra não é mais eu. No seu relato já há reflexão, julgamento, ressignificação do fato rememorado. [...] Ou seja, a memória individual se mescla com a presença de uma memória social, pois aquele que lembra, rememora em um contexto dado, já marcado por um jogo de lembrar e esquecer. (PESAVENTO, 2014, p. 95).

Pela entrevista perpassa, então, a subjetividade dos entrevistados. Ali estão suas percepções e memórias dos acontecimentos, mescladas com a memória social e com as suas vivências desde o acontecimento até o momento da entrevista, como diz Pesavento (2014). Errante (2000, p. 162) também explica que “Nossa memória permite-nos tanto lembrar quanto esquecer. A qualquer momento nós podemos lembrar, esquecer, e reinventar certos aspectos de nosso passado pessoal e coletivo [...]” Na História Oral, estes aspectos podem ser vistos como um fator que incide sobre as respostas, muitas vezes fazendo com que elas não correspondam

aos fatos, mas, por outro lado, também podem ser objeto de interesse para a pesquisa, visando um olhar sobre o que foi vivenciado. As memórias não dão a conhecer o passado como ele, de fato, foi, pois passaram por uma seleção e, ao serem contadas, uma reestruturação feita por aqueles que as contam a partir do presente. Ao mesmo tempo, também não aparecem, aqui, como uma verdade, tendo em vista que foram, ainda, acolhidas por mim a partir de minha leitura de mundo.

As possibilidades de entrevista para esta pesquisa foram sendo conhecidas aos poucos por meio da indicação de pessoas com as quais partilhei os objetivos do estudo, conversando em eventos, em aulas ou na realização de entrevistas anteriores. Contatos foram feitos com outras pessoas que não aparecem como entrevistadas, tendo em vista que não foi realizada uma entrevista formal, mas que foram importantes para contatar os entrevistados ou indicar outras fontes e caminhos que poderiam fornecer informações sobre os círculos de cultura no Rio Grande do Sul. A partir disto se formou o grupo de entrevistados da pesquisa, apresentado no quadro 3.

Quadro 3: Grupo de entrevistados da pesquisa – entrevistados³⁰

Nome do entrevistado	Data da entrevista	Data de Nascimento/ Idade	Profissão	Função/vínculo com Círculos
Balduino Antonio Andreola	02 de março de 2018	11 de junho de 1932	Professor aposentado	Professor cujas pesquisas relacionam-se com o pensamento freireano, tendo como grande contribuição um relatório sobre o ICP/RS
Carmen Maria Craidy	17 de agosto de 2018	19 de março de 1942	Professora aposentada	Professora participante da JEC e JUC e da organização de movimentos estudantis em prol da cultura popular
Maria Josefina Becker	06 de setembro de 2018	11 de junho de 1932	Assistente Social aposentada	Assistente social que participou da mobilização para os círculos de cultura junto à Secretaria de Educação e Cultura do Estado)
Beatriz Terezinha Daudt Fischer	16 de novembro de 2018	30 de janeiro de 1948	Professora aposentada	Professora cujas pesquisas relacionam-se à educação e ao contexto da época delimitada na pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Como o número de sujeitos que foram sendo indicados e que se disponibilizaram a participar da pesquisa foi pequeno, as entrevistas foram realizadas com todos eles. Algumas dificuldades foram encontradas para contatar e conseguir entrevistar outras pessoas. Alguns dos

³⁰ Optei por nomear os entrevistados para poder indicar suas relações com o tema de pesquisa. Todos os entrevistados aqui citados, no momento da entrevista, optaram por assinar o termo de consentimento livre e esclarecido *identificado*.

possíveis entrevistados não moram mais no Estado, dificultando a logística das entrevistas presenciais, por exemplo, o que abriria espaço para uma entrevista online, que acabou não sendo uma opção aceita por/possível para duas outras pessoas com quem falei por telefone.

Outro aspecto que percebi como dificuldade no momento da entrevista ou dos contatos prévios foram as marcas que o período sobre o qual iriam falar lhes deixou e, em alguns casos, o período histórico no qual foram contatados. Quanto a isso, os primeiros entrevistados – tanto em conversas prévias, como nas entrevistas – foram tomados por memórias do que o regime civil-militar causou, em especial para os que estavam envolvidos naquele clima político de movimentos populares efervescentes.

Sobre o período histórico das entrevistas, algumas delas foram marcadas por um momento de maior efervescência do pelo pleito eleitoral de 2018 – ocorrido em outubro daquele ano – e seu resultado. Estes acontecimentos, em virtude de discursos e vieses dos candidatos trouxe à tona as memórias do regime que interrompeu (em 1964) as ações dos entrevistados, além de resultar no fim de um período no qual os ideais populares pareciam ser – ao menos brevemente – (re)lembrados (em 2018). Período no qual, inclusive, uma aversão à Paulo Freire se fez presente com mais ênfase. Nesses casos, houveram momentos de manifestações, por parte dos entrevistados, a respeito de suas opiniões sobre a questão, relacionando o presente à suas vivências de 1964³¹. Na sequência, o advento da pandemia da COVID-19 não colaborou para que contatos presenciais pudessem ser realizados e/ou intensificado o diálogo para uma possível entrevista.

Foi possível perceber, também, o quando o presente intervém na narração do passado, que se mostrou sensível em meio a um “hoje” preocupante. Aqui nota-se, explicitamente, a ideia de que os sujeitos narram a partir do presente que direciona a sua fala, e suas lembranças. O passado não se resume ao momento anterior ao presente, pois ambos estão imbricados, conectados. O conhecimento do presente está em nossa compreensão e avaliação do passado.

³¹ Em uma das entrevistas, como foi solicitado, não transcrevi duas pequenas partes nas quais opiniões sobre o pleito eleitoral de 2018 foram expressas, mas acredito que seja importante assinalar o motivo pelo qual a fala emergiu. Num primeiro momento, a entrevistada, falando sobre o passado, os anos que antecederam 1964, citou que acreditava ser improvável a vinculação de pessoas que atuaram nos círculos de cultura e em outros movimentos populares no período anterior ao regime civil-militar com alguns partidos e vieses políticos atuais. Num segundo momento, a entrevistada comentou sobre a conjuntura política atual e seu receio de que o regime civil-militar, ou algo próximo a ele pudesse ocorrer novamente. Vale ressaltar que o pleito eleitoral em questão levou ao segundo turno os candidatos que mantinham-se em polos opostos. Um deles enaltecendo e rememorando a Ditadura Militar, seus torturadores e muitas das medidas restritivas impostas por ela, dizendo querer construir um presente tomando como exemplo aquele período do passado, ideais conservadores e interesses das elites. O outro candidato, de modo oposto, buscava retomar os direcionamentos que vinham sendo dados no Brasil nos últimos anos, que foram interrompidos com um Impeachment e que valorizavam os interesses de grupos populares, mantendo ideais progressistas.

Ainda, outros possíveis entrevistados que busquei contatar já em 2020 pareciam estar tomados pela tristeza e pelo medo que o COVID-19 fez bater à porta fazendo com que a impossibilidade de uma entrevista tivesse, além do isolamento social – e, em alguns casos, a distância –, um desânimo perceptível como motivo. Vale ressaltar que, neste período, busquei realizar as entrevistas com a mediação de tecnologias digitais. Por exemplo: Um contato foi feito por e-mail e depois telefone, porém, não houve abertura para a realização de uma entrevista (que poderia ser realizada por Skype ou por escrito). Outro contato foi feito também por e-mail e, além da demora na resposta, não houve abertura para uma entrevista por Skype. Neste último caso, o possível entrevistado aceitou que eu encaminhasse perguntas por escrito, mas, infelizmente, não obtive resposta. Essas são situações nas quais o pesquisador é confrontado e perceber os limites, bem como o necessário respeito com os desejos de um possível entrevistado, é algo ético e que foi considerado.

Sobre o percurso para as entrevistas, ao conseguir os contatos das pessoas, predominantemente seus e-mails, escrevi explicando o tema da pesquisa, seus objetivos e quem as havia indicado. Coloquei-me à disposição para esclarecimentos e para realizar outras formas de contato antes mesmo das entrevistas. A partir do contato inicial realizado, busquei agendar a entrevista e formular um roteiro. Alguns destes contatos permaneceram por e-mail, mas alguns entrevistados preferiram uma ligação telefônica, gerando a possibilidade de uma conversa mais aberta antes da entrevista.

O percurso de investigação de memórias, de possíveis fontes orais, foi realizado de modo que o primeiro entrevistado, como é possível acompanhar pelas datas do quadro 3, foi Balduino A. Andreola. O professor indicou Carmen M. Craidy, que, por sua vez, indicou Maria J. Becker e outras duas pessoas com as quais obtive breve contato via telefone, mas não a possibilidade de entrevista (conforme casos relatados acima). Na sequência busquei contatar a professora Beatriz T. D. Fischer que, assim como o primeiro entrevistado, foi uma escolha realizada não em função de indicações diretas, mas sim pela proximidade deles com pesquisas acerca do tema e do contexto que envolvem esta tese.

Em função de que o objetivo das entrevistas era conhecer a mobilização para os círculos de cultura no Rio Grande do Sul, foram realizadas entrevistas temáticas com pessoas que tiveram contato direto, ou indireto, com este movimento. Conforme Alberti (2004, p. 38),

Em geral a escolha de entrevistas temáticas é adequada para o caso de temas que têm estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como, por exemplo, um período determinado cronologicamente, uma função desempenhada ou o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicas. Nesses

casos o tema pode ser de alguma forma “extraído” da trajetória de vida mais ampla e tornar-se centro e objeto das entrevistas. Escolhem-se pessoas que dele participaram ou que dele tiveram conhecimento para entrevistá-las a respeito.

Mesmo que tenha optado pela entrevista temática, é preciso lembrar que há traços biográficos na fala dos entrevistados, visto que o tema da entrevista não se separa das outras realizações das suas vidas. Além disso, mesmo que algumas perguntas específicas possam ter sido feitas igualmente a todos os entrevistados, cada um a respondeu de forma diferente, pois deram “[...] versões diferentes sobre o mesmo assunto, dadas pelas posições também diferentes que os entrevistados ocupavam e ocupam em relação ao tema.” (ALBERTI, 2004, p. 84).

Tomando essas ideias em consideração, para cada entrevista preparei um roteiro específico a partir (i) do tema central e (ii) da trajetória de cada entrevistado. Assim, a temática da pesquisa (círculos de cultura no Rio Grande do Sul) e as fontes escritas que inicialmente havia encontrado formaram uma parte das perguntas que compunham o roteiro da entrevista. Esta parte do roteiro foi formulada tendo em vista que, como explica Thompson (1992, p. 254) “O primeiro ponto é a preparação de informações básicas, por meio da leitura ou de outras maneiras.”

Na sequência, realizei uma breve pesquisa sobre cada entrevistado para encontrar elementos explicativos de como suas vidas se entrelaçaram ao tema da pesquisa (mesmo já tendo algumas aproximações possíveis expostas pelas pessoas que deram as indicações para as entrevistas). Considerei importante conhecer, quando possível e acessível, a trajetória pessoal dos entrevistados para compor as perguntas da entrevista, buscando ter uma ideia da forma com a qual eles fizeram parte daquele momento e respeitando suas trajetórias individuais, pois era preciso assegurar que “[...] as perguntas são historicamente relevantes e estão corretamente formuladas para aquele contexto.” (THOMPSON, 1992, p. 257).

Tomando em consideração o conhecimento até então obtido em relação ao movimento realizado no Rio Grande do Sul (com a pesquisa documental) dei início à formulação do roteiro para a entrevista. Isso permitiu fazer algumas perguntas que introduziam ao entrevistado o tema e o contexto histórico da delimitação da pesquisa, buscando o início da rememoração daquele período. Alguns fatos históricos que permearam a vivência de cada um e especialmente o contexto cultural dos entrevistados eram similares, possibilitando perguntas semelhantes.

Mesmo assim, a cada nova possibilidade de entrevista havia a necessidade de complementar essas perguntas com informações específicas de cada entrevistado em virtude de que a proximidade de cada um com a temática teve um viés diferente, por exemplo: a vivência

prática dos círculos em outros movimentos da época, a pesquisa posterior sobre o tema ou sobre o contexto, etc.

Assim, o conhecimento inicial do tema da pesquisa e sua possível relação com a vida dos entrevistados levavam à elaboração de uma nova estrutura de perguntas a cada nova entrevista. Penso que não faria sentido fazer a entrevista sem relacioná-la à vida dos entrevistados, pois o envolvimento de cada um foi diferente. Um roteiro fixo, que não levasse em conta a forma de aproximação de cada entrevistado com os círculos de cultura, não me permitiria conhecer algumas das diferentes faces do movimento, nem um adensamento das entrevistas.

As perguntas foram, ainda, adaptadas e reformuladas no decorrer das entrevistas de acordo com a fala dos entrevistados, compondo uma nova estrutura a partir da própria prática. Sendo assim, apesar da preparação de perguntas prévias, o contato entre entrevistador e entrevistado gerou a necessidade de esclarecimentos e a possibilidade de outras perguntas de acordo com as informações que emergiam. Além de complementar a entrevista, sua reformulação permitiu dar continuidade às falas e garantir sentido às informações prestadas.

As entrevistas foram realizadas presencialmente e tiveram durações variadas entre 50 minutos e 2 horas, sem contar as pausas realizadas em algumas delas. No dia da entrevista, busquei levar dois possíveis termos de consentimento livres e esclarecidos: um identificado³² e outro não identificado (para que o entrevistado escolhesse), o roteiro com as perguntas elaboradas, documentos evocadores de memória (quando possível) e o gravador³³.

Iniciei falando sobre o tema da pesquisa (apesar de já ter sinalizado no primeiro contato), que foi também o tema das entrevistas, colocando-me à disposição para qualquer pergunta antes de iniciarmos. Indiquei que seria necessário assinar um termo de consentimento livre e esclarecido, concedendo os direitos do uso da entrevista, momento no qual os entrevistados deveriam optar pela possibilidade de identificar-se ou não. Também expliquei que a entrevista seria gravada somente em áudio e que iria transcrevê-la e encaminhá-la aos entrevistados a fim de que tivessem conhecimento do produto da entrevista e também pudessem acrescentar ou retirar quaisquer informações, caso considerassem necessário³⁴.

Em geral, as entrevistas tiveram uma parte não gravada no início e/ou no meio da entrevista. Quando no início, a conversa não gravada foi breve e limitou-se à explicação do

³² Como as escolhas de todos os entrevistados foram por identificar-se, apresento o termo de consentimento livre e esclarecido identificado no apêndice A.

³³ Como gravador foram utilizados, em algumas entrevistas o celular e, em outras, o computador.

³⁴ É interessante mencionar que todos os entrevistados já haviam participado de entrevistas anteriormente, mostrando-se habituados com estes procedimentos formais.

propósito da pesquisa e da entrevista, bem como uma breve apresentação minha aos entrevistados. Em apenas uma ocasião, antes mesmo de ligar o gravador, a entrevistada respondeu a essa explicação inicial com alguns dados e, ao mesmo tempo, dizendo não ter muito a falar sobre o tema. Neste caso, anotei as informações dadas e, após o término da fala, pedi se poderia ligar o gravador para o restante da conversa, na qual busquei fazer as perguntas inicialmente pensadas de modo que a entrevistada retomasse o que já havia dito.

Em duas entrevistas os entrevistados, gentilmente, pediram uma pausa para um descanso, para tomar água e, com a gravação pausada, perguntaram especialmente sobre minha trajetória de vida e pesquisa, contando um pouco sobre a sua. A pausa foi solicitada ao término de uma resposta dada por eles e antes de eu iniciar uma nova pergunta. Todas as entrevistas foram em ambientes escolhidos pelos entrevistados, predominantemente suas casas. Nestes casos, entrevistadora e entrevistado(a) ficaram sentados frente a frente, sem mesa ou outro objeto nos separando, o que pareceu permitir certa informalidade e proximidade na hora da “conversa”.

Em apenas um caso a entrevista foi feita em uma sala no antigo local de trabalho da entrevistada, na qual sentamos ao redor de uma mesa. Neste caso, pareceu-me que a entrevista foi mais formal, estabelecendo uma relação de pergunta e resposta propriamente, sem colocações ou perguntas de cunho mais pessoal, ou comentários relacionando suas memórias à atualidade, o que foi vivenciado nas demais entrevistas. A realização das entrevistas em locais reservados (as casas dos entrevistados ou local de trabalho) permitiu que o espaço utilizado fosse privado de interferências e barulhos externos, bem como de interrupções que espaços públicos podem apresentar. Estas são questões importantes, tendo em vista que fatores como o local da entrevista, a presença ou não de outras pessoas, bem como a forma de contato também incidem nos resultados das falas dos entrevistados. Como indica Thompson (1992, p. 163) “Assim, uma entrevista em casa aumentará as pressões dos ideais ‘respeitáveis’ centrados no lar; [...] e uma entrevista no local de trabalho apresentará a influência das convenções e atitudes ligadas ao trabalho.”

O autor ainda lembra que “O processo da memória depende, pois, não só da capacidade de compreensão do indivíduo mas também de seu interesse. [...] A fidedignidade depende, em parte, do interesse que determinado assunto tem para o informante.” (THOMPSON, 1992, p. 153). Tendo isso como pressuposto, lembro que todas as entrevistas foram realizadas sem insistências, e o decorrer delas foi marcado pelo interesse ou disponibilidade do(a) entrevistado(a) ao falar, que resultou no desenvolvimento das respostas e, por consequência, no tempo de duração da entrevista. Thompson (1992, p. 154) indica que “Essencial, também, é que

haja uma disposição para lembrar [...]” e, frente a isso, retomo que no caso de algumas possíveis entrevistadas, em um contato inicial, não obtive abertura para seguir a conversa e não havia motivação para possíveis entrevistas, como já mencionado anteriormente.

Após o término das entrevistas, voltava a explicar que, caso fosse de interesse dos entrevistados, eu poderia encaminhar a transcrição antes de utilizá-la na escrita da tese. Quanto à transcrição, esta foi realizada por mim, em duas etapas de (várias) escutas cuidadosas: uma para a transcrição e outra para a revisão. Encaminhadas para os entrevistados, alguns deles fizeram algumas alterações, retirando alguns vícios de linguagem e outros complementando ou trocando alguma palavra que ficou incompleta ou diferente no momento da transcrição do áudio.

A quantidade de entrevistas realizadas não foi delimitada desde o início, pois as indicações de entrevistados ocorreram no percurso da pesquisa. Sabendo da importância da História Oral neste estudo, todas as indicações foram aceitas para entender qual a participação das pessoas indicadas nos círculos de cultura. De fato, algumas entrevistas foram realizadas com pessoas que não tiveram envolvimento direto com os círculos de cultura, porém, não deixaram de ter importância, tendo em vista a indicação de outras pessoas e fontes, além de informações sobre o contexto da época. Para analisá-las observo sua articulação com os documentos encontrados e com as informações obtidas com as outras entrevistas.

Ainda, penso ser importante sublinhar que algumas entrevistas realizadas por outras pessoas são também utilizadas como fontes, como as que se encontram transcritas no relatório de pesquisa do professor Balduino A. Andreola, de 1995. Tendo adquirido cópia do relatório, cedida pelo próprio autor, tomo as entrevistas já realizadas por ele como documentos, utilizando-os como fonte para esta pesquisa.

Sendo assim, com os dados encontrados por meio da pesquisa bibliográfica, das fontes impressas e da História Oral, busquei constituir a pesquisa conhecendo as representações de como os círculos de cultura estavam sendo mobilizados no Estado, bem como as instituições e pessoas que estiveram envolvidas, com o intuito de atingir os objetivos propostos. Reitero, que compreendo essa escrita como uma construção possível, realizada a partir do que as fontes permitiram e da análise que perpassa minha subjetividade enquanto pesquisadora.

No que se refere às entrevistas, retomo que estas foram gravadas e transcritas, constituindo-se, portanto, em fonte, documento. Alberti (2004, p. 19) entende que a História Oral é um dos caminhos para conhecer um fato, é uma forma de

[...] ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e conjunturas do passado através do estudo aprofundado de experiências e versões particulares; de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu; de estabelecer relações entre o geral e o particular através da análise comparativa de diferentes testemunhos, e de tomar as formas como o passado é apreendido e interpretado por indivíduos e grupos como dado objetivo para compreender suas ações.

Com isto em mente, realizei as entrevistas já mencionadas, passando a usar as transcrições como fontes para este estudo. Os objetivos das entrevistas foram produzir fontes que pudessem contribuir na compreensão acerca da realização dos círculos de cultura no Estado, bem como indicar outras instituições e pessoas envolvidas, além de elucidar informações sobre as ações realizadas. Assim, as entrevistas constituem-se no corpus empírico principal da pesquisa.

A escrita de Grazziotin e Almeida (2012, p. 27) sobre a importância da História Oral em suas pesquisas relaciona-se com a pesquisa aqui desenvolvida quando estas expressam que “Ao contarem histórias de suas vidas, as pessoas relataram os diferentes aspectos dos contextos social e cultural onde estavam inseridos, bem como expressaram sentimentos, emoções que possibilitaram a historicização da educação num tempo determinado [...]” Isto permite a compreensão das representações que os entrevistados têm, indicando novos significados para além do que a história a partir dos documentos escritos pode oferecer e ampliando os horizontes das pesquisas.

Com a temática dos círculos de cultura, a realização das entrevistas permitiu que as pessoas comentassem sobre o contexto no qual estavam inseridas no período histórico delimitado, fornecendo informações para a historicização dos círculos de cultura. Cada entrevistado relata sobre suas vivências e interpretações, possibilitando o conhecimento de suas representações acerca dos círculos de cultura e dos diferentes significados que estes podem ter. Como indicam Grazziotin e Almeida (2012), isto amplia a pesquisa aqui iniciada, fornecendo fontes para o estudo aqui apresentado.

Além das entrevistas por mim realizadas, foram utilizadas entrevistas localizadas no Relatório de Pesquisa do Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul, produzido e cedido pelo professor entrevistado Balduino Antonio Andreola. As entrevistas foram, também, temáticas, mas desta vez, tendo como objeto o ICP/RS³⁵. Os entrevistados são citados no quadro a seguir:

³⁵ A pesquisa estava vinculada ao Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O Relatório de pesquisa Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul: História, influências e desdobramentos foi escrito por Balduino Antonio Andreola, em 1995. Teve como instituições financiadoras o Cnpq, Inep e Fapergs.

Quadro 4: Entrevistas do Relatório de Pesquisa: Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul

Nome do entrevistado	Data da entrevista	Profissão	Função/vínculo	Entrevistador
Ana Maria Zardin	Maio de 1989	Professora	Coordenadora do Serviço de Educação de Adolescentes e Adultos da SEC	Balduino A. Andreola
Geraldo Mayer Fagundes	Outubro de 1989	Professor	Secretariou a assembleia de fundação	Balduino A. Andreola; Cosme Luiz Chinazzo
Lucia Gavello Castillo	Junho de 1989	Professora	Presidiu a assembleia de fundação do ICP/RS	Balduino A. Andreola; Cosme Luiz Chinazzo
Otília Beatriz Fiori Arantes e José Luis Fiori (entrevistados em conjunto)	Dezembro de 1989	Professores	Filhos de Ernani M. Fiori, que participaram de atividades de cultura e educação popular.	Balduino A. Andreola; Cosme Luiz Chinazzo
Carmem Maria Craidy	Abril de 1988	Professora	Era líder estudantil, participou da fundação do ICP/RS integrando o grupo da FIDENE (UNIJUÍ).	Balduino A. Andreola; Cosme Luiz Chinazzo
Hélio Gama Filho	Sem data mencionada	Estudante	Foi presidente do CPC em Porto Alegre. Listado em ata como membro efetivo do Conselho Deliberativo do ICP/RS. Realizou um círculo de cultura em uma fábrica Porto Alegre.	Marisa C. Vorraber Costa

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na medida em que realizava uma entrevista e, ao mesmo tempo, avançava na pesquisa a partir das fontes documentais, os dados obtidos tornavam-se fonte para a continuação da busca em documentos impressos e para a realização de novas entrevistas. Aos poucos, intercalando-se a pesquisa em fontes impressas às entrevistas, o objeto de estudo foi sendo cada vez mais conhecido e a pesquisa foi sendo constituída. Conforme também explica Alberti (2004, p. 81), “[...] enquanto se obtém, das fontes já existentes, material para a pesquisa e a realização de entrevistas, estas últimas tornar-se-ão novos documentos, enriquecendo e, muitas vezes, explicando aqueles aos quais se recorreu no início.”

A partir do corpus empírico foi preciso selecionar e organizar categorias para a análise, para que a história pudesse ser construída e narrada. Estas categorias elencadas foram: (i) a mobilização, (ii) a ação e (iii) a interrupção e os silenciamentos causados após o início do regime civil-militar.

As fontes foram sendo entrelaçadas para que o texto pudesse ser escrito e organizado, inclusive com maior rigorosidade. Esta descrição, por sua vez, resultou na percepção do

percurso das mobilizações no Rio Grande do Sul, em prol da realização dos círculos de cultura, resultando na escrita aqui apresentada. Ao realizar a leitura das transcrições das entrevistas, bem como das reportagens pude tecer a análise e a tese aqui proposta.

Neste capítulo, apresentei o referencial teórico-metodológico utilizado para delinear a pesquisa e o percurso metodológico construído. O objetivo era dar a conhecer partes do referencial teórico da pesquisa e do caminho percorrido para produzi-la. A seguir, apresento uma contextualização histórica e geográfica a partir das quais os círculos de cultura surgiram, bem como a concepção de educação popular, influenciada e influenciadora do pensamento freireano.

3. LEITURAS DO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E DA EDUCAÇÃO POPULAR (1950-1964)

Práticas docentes, processos de escolarização, práticas educativas e ideias pedagógicas [...] Estão impregnados de uma pluralidade de aspectos presentes nas relações estabelecidas cotidianamente entre grupos e indivíduos, o que obriga o historiador a considerar que, quando se fala em representações e apropriações, essas noções só podem ser compreendidas neste movimento confluyente. (FONSECA, 2008, p. 63).

Tomando a leitura de Fonseca (2008), entendo que os círculos de cultura, enquanto prática educativa, precisam ser pensados a partir do contexto no qual foram formulados, bem como das relações que os constituíram, tendo em vista compreender a pluralidade de aspectos que, num movimento confluyente, viabilizaram ou instigaram sua criação e realização. Fonseca (2008) explica que as práticas educativas não podem ser pensadas somente em torno de si mesmas. Por isso, com uma (breve) visão do contexto que rodeava os círculos de cultura, penso ser possível vislumbrar alguns detalhes, que podem contribuir para a análise proposta.

Os círculos de cultura surgiram em estados do Nordeste brasileiro e, depois, foram se espalhando para outros estados do Brasil. Tendo isso como pressuposto, a fim de que o estudo ganhe sentido, antes mesmo de conhecer os motivos, as necessidades e as possibilidades do contexto (histórico, político, social, econômico e educacional) estadual que trouxeram os círculos de cultura para o Rio Grande do Sul, penso ser importante conhecer o contexto brasileiro, considerando que a partir dele surgiu a necessidade de uma educação que permitisse maior participação popular.

A necessidade de ampliação do olhar para além do contexto regional é acompanhada da necessidade de uma ampliação da delimitação temporal, para fins de melhor compreender o objeto de estudo em questão. Isto se dá em função de que os acontecimentos dos anos 1960 – apesar de serem tempos de efervescência de movimentos populares – decorreram do que vinha sendo realizado anteriormente.

A partir disso, neste capítulo, busco indicar a instituição de políticas públicas e ações governamentais em prol da educação (ainda que a maioria delas seja voltada à escola), dando ênfase à educação de adultos³⁶ (seção 3.1). Algumas das relações sociais, econômicas, políticas e, especialmente, culturais que permearam essas ações também são vislumbradas. O “clima cultural”, como dizia Paulo Freire (2003), deu suporte e impulso para as ações educacionais

³⁶ Volto uma atenção especial às medidas em prol da educação de adultos tendo em vista que foi o público-alvo das primeiras experiências dos círculos de cultura.

daquela época, de modo que a educação não pode ser pensada isoladamente, senão a partir do contexto no qual estava inserida. É importante destacar, porém, que os períodos históricos aqui mencionados são riquíssimos em termos de acontecimentos marcantes e que todos os fatos que mudaram, de alguma forma, a vida social, econômica, política ou cultural também influenciaram os pontos de vista e as ações em prol da educação. Sendo assim, certamente uma seção não dá conta de evidenciar todos estes fatos importantes, apenas de mencionar alguns com o intuito de dar um panorama geral do que pode ter influído sobre a educação.

Na sequência, explicito o conceito e alguns fundamentos da educação popular (seção 3.2), cujo surgimento está relacionado ao contexto apresentado na seção 3.1, mencionando outras questões históricas relacionadas à sua emergência no Brasil. É importante ressaltar a escolha metodológica de subdividir o capítulo expondo, inicialmente, algumas ações governamentais brasileiras em prol da educação (com certo foco na educação de adultos) e, na sequência, aspectos da educação popular, suas reivindicações, definições e influências locais e externas. Esta escolha se dá pois, ainda que tenham ocorrido no mesmo período histórico (no que se refere ao recorte deste estudo) e se influenciado mutuamente, estas são duas formas diferentes de olhar para e de fazer a educação. Da mesma forma, é preciso fazer uma abordagem dos aspectos locais dos círculos de cultura, sem esquecer dos globais, entendendo-os como mutuamente relacionados e decorrentes.

Considerando-me uma pesquisadora da história da educação, leitora dos vestígios do passado, do que já foi escrito, mobilizo alguns referenciais teóricos que acredito darem conta das intenções do capítulo, entendendo, inclusive, alguns deles como documentos – especialmente alguns escritos do período histórico considerado na pesquisa. Lembro que realizo esta leitura a partir do presente, do que sou e do que as fontes e referenciais teóricos consultados propiciaram.

3.1 Uma leitura da educação brasileira e algumas de suas influências

[...] não há grandes probabilidades de avanço social sem maiores e melhores níveis educativos”. (TORRES, 2001, p. 24, Tradução livre da autora)³⁷

É a partir deste pensamento de Torres (2001) que pretendo dar seguimento à escrita desta seção que, como já indicado, visa abordar aspectos da educação no Brasil para que o contexto

³⁷“[...] no hay grandes probabilidades de avance social sin mayores y mejores niveles educativos.” (TORRES, 2001, p. 24).

dos círculos de cultura possa ser entendido. Ao mesmo tempo em que considero que a educação que envolve a escolarização formal e as iniciativas governamentais não fizeram parte, diretamente, do desenvolvimento dos círculos de cultura, entendo que estas refletiram no contexto brasileiro (especialmente o educacional), a partir do qual os círculos de cultura foram pensados e desenvolvidos, influenciando-os. Nisso está a importância da escrita desta seção.

A citação foi, então, escolhida, tendo em vista que, no contexto histórico que envolve esta tese (em especial, o início da segunda metade do século XX), o pensamento sobre a educação ganhou o viés de que uma população mais educada seria também mais responsável, mais produtiva e com melhores relações sociais. Naquele período de modernização, a noção de educação para a formação de capital humano³⁸ foi também decisiva para a expansão da escolarização (TORRES, 2001). O século XX, ainda segundo Torres (2001), foi de promoção da educação pública na América Latina como um todo, gerando oportunidades educativas para as classes mais pobres e aumento do tempo de permanência na escola. Além da preocupação com o acesso à educação, sua qualidade passou a ser tema de discussão para alguns pensadores.

No Brasil, segundo Paiva (1987) e Beisiegel (1974), desde o final do século XIX havia a promoção da importância da educação como fator que possibilitaria o progresso e o crescimento da sociedade tal como se pretendia para o futuro do país. Já no início do século XX houve um movimento de efervescência intelectual a partir do qual estudiosos da educação buscavam reformar o sistema educativo. Fraga (2017), de modo análogo, explica que nesse período ocorreu maior envolvimento de intelectuais e de educadores com qualificação especializada nos assuntos educacionais.

Nos anos 1920 isto ocorreu, segundo Paiva (1987, p. 105), em virtude de discussões sobre a educação que iniciaram ainda na década anterior e que “[...] foram levadas à prática por algumas unidades federadas, em face da ausência de iniciativas concretas da União nesse sentido.” Freitas e Biccas (2009) comentam que naquela década as políticas regionais se sobrepuseram às ações do governo central e que as reformas educacionais se multiplicaram.

³⁸ Sobre a teoria do capital humano, ver Theodore Schultz (1964), O valor econômico da educação. Segundo Schultz (1964), o investimento básico no ser humano ocorreria através da educação e seria denominado capital humano. Os níveis de educação da população (medidos pelo tempo de permanência na escola) teriam influência no crescimento econômico, pois gerariam qualificação e aperfeiçoamento e, conseqüentemente, o aumento da produtividade e dos lucros. Em outras palavras, Cattani e Espíndula (2011, p. 57) explicam que “A qualidade da mão-de-obra obtida graças às formações escolar e profissional potencializaria a capacidade de trabalho e produção.” Desta perspectiva, a educação teria um impacto na economia, sendo vista como um investimento produtivo e como um fator de redução das desigualdades econômicas.

Uma vertente de pensamento tomava o aspecto político³⁹ radicalista da educação, pensando que por meio dela poderia ocorrer a revolução proletária. Outra vertente desvinculava o ensino da reflexão sobre o social, preocupando-se com seus aspectos técnicos e sua difusão quantitativa. Beisiegel (1974, p. 34) indica que já existia a ideia de fomentar o progresso do país e, para isso, a concepção de educação era voltada para uma formação técnico-profissional “[...] em que a educação do povo aparece como um instrumento de promoção do tipo de sociedade que se pretende realizar no país.” Seguindo o mesmo viés, Fraga (2017, p. 88) explica que,

No Brasil, os anos que se seguiram na primeira metade do século XX foram marcados pelo ideário republicano, o qual acreditava que pela Educação escolar se formaria o cidadão cívica e moralmente, e com isso transformaria o país em uma nação à altura das mais progressivas e modernas civilizações.

Assim, a ideia de que a escolarização seria fator para o progresso, promotora de mudanças culturais e sociais já se fazia presente. Freitas e Biccas (2009, p. 46) explicam que até os anos 1920 “[...] direitos fundamentais relacionados ao acesso à educação primária não estavam consolidados juridicamente e não havia o que pudesse garantir a expansão, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino público.” Mesmo assim, a falta de escolarização já era tomada como um problema nacional, o que contribuiu para que a educação deixasse de ser entendida como um privilégio das classes dominantes e, nas décadas seguintes, adquirisse caráter de direito social.

Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 110), estes movimentos pela educação da década de 1920 também já começaram “a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos.” Mas Paiva (1987, p. 165) explica que “[...] somente a partir de 1930 encontraremos no país movimentos de educação de adultos de alguma significação.” Naquela década, segundo Beisiegel (1974), vários Estados mobilizaram-se para ofertar cursos para os analfabetos que já não estavam na idade escolar “regular”. Quadros (2003) afirma que a Revolução de 1930⁴⁰ gerou mudanças na organização da sociedade, que já se voltava para uma democracia populista.

³⁹ Paiva (1987) cita como exemplos as experiências de educação de adultos no Distrito Federal entre os anos de 1928 e início de 1936, que foram muito importantes para a história da educação no Brasil, especialmente por seu caráter político. Com elas, novas concepções de educação passaram a surgir.

⁴⁰ Washington Luís era o presidente e, ao invés de dar seguimento à política café com leite, que vinha elegendo os presidentes do Brasil a partir de São Paulo e Minas Gerais, decidiu dar apoio a um novo candidato: Júlio Prestes. Esse fato acarretou no surgimento de uma Aliança Liberal, que uniu Minas Gerais, Rio Grande do Sul (com indicação de Vargas para presidente) e Paraíba (com indicação de João Pessoa à vice). Porém, Júlio Prestes tinha vitória garantida com o apoio de Washington Luís, de cafeicultores paulistas e de vários presidentes estaduais (como eram chamados os governadores), segundo Schwarcz e Starling (2015). As autoras apontam que, após as

A Revolução de 1930 representa um ponto de ruptura na sociedade brasileira, quando as formas de organização social, política e econômica da sociedade agrária tradicional, até então hegemônica, foram definitivamente abaladas e intensificou-se o processo de sua superação por um *modus vivendi* urbano-industrial que apresentava sinais de ascensão desde a década de 1920. (QUADROS, 2003, p. 22).

Com o crescimento da população nas áreas urbanas acontecia também a mudança dos modos de vida e de trabalho, este último, voltando-se à industrialização. Com isso, crescia também a necessidade de mão de obra especializada para atuar nas indústrias. Estas mudanças influenciaram também no crescimento da escolarização e no viés de pensamento acerca da educação. Inicialmente, com a Revolução de 1930 e o início da Segunda República (1930-1937), de certo modo, os educadores passaram a ser ouvidos e houve a realização de conferências nacionais para pensar a educação, conforme Paiva (1987). Ainda, foi a partir desta década que as reflexões acerca da educação “[...] passam a fazer parte das políticas públicas oficiais.” (FRAGA, 2017, p. 90). Porém, as iniciativas ainda eram poucas e a preocupação inicial do governo era quantitativa, não havendo a compreensão da educação como fator de mudança social. Paiva (1987) aponta que havia certa ênfase na educação rural⁴¹ e na qualificação profissional nas cidades. Ainda, neste período iniciou-se a busca pelo ensino público, obrigatório, laico e gratuito, mantendo a ideia de democratização do ensino e responsabilizando a União por ele⁴². A educação consolidou-se, neste período, como uma área técnica.

Em 1930 houve a criação do Ministério da Educação e Saúde, (FAUSTO, 2002), oficializado em 1931 (FREITAS; BICCAS, 2009)⁴³. A criação do Ministério ligava-se ao

eleições, Júlio Prestes foi declarado vencedor e Vargas teria reassumido o governo estadual do RS. Porém, grupos vinculados à chamada Aliança Liberal começaram a articular modos de vencer, indicando que se Vargas não havia vencido nas urnas, venceria nas armas. A Aliança Liberal articulava-se internamente esperando o momento certo para a revolta armada, quando, em julho de 1930, João Pessoa (que seria o vice de Vargas) foi assassinado por um opositor político. O fato acarretou na revolta civil e militar de 1930 (a chamada Revolução de 1930). A revolta depôs o então presidente Washington Luís e impediu a posse do eleito Júlio Prestes, permitindo, assim, que Getúlio Vargas (líder civil da rebelião) assumisse como presidente no Governo Provisório (SCHWARCZ; STARLING, 2015). Tal governo ocorreu entre 1930 e 1934. Em 1934, com uma nova Constituição e eleições presidenciais indiretas, Vargas seguiu presidente em um Governo Constitucional, de 1934 a 1937. Neste último ano, o presidente instalou a chamada ditadura Vargas, iniciando a terceira república ou Estado Novo (1937 a 1945), com um governo autoritário. Este período (1930 a 1945), também foi conhecido como “Era Vargas”.

⁴¹ A ênfase na educação rural tinha como intenção frear os processos de urbanização. Havia o interesse de educar a população rural para “povoar e sanear o interior” (PAIVA, 1987, p. 127).

⁴² Em oposição, em meio a esta luta pela educação como um direito de todos e dever da União, alguns grupos passaram a lutar pela manutenção das escolas confessionais e particulares.

⁴³ Segundo Fraga (2017) outras “agências especializadas” foram também criadas naquela década, a saber: o Conselho Nacional de Educação (1931); o Plano Nacional de Educação (1937); o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938); o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1955) e cinco centros regionais subordinados ao INEP (em São Paulo, Belo Horizonte, Recife, Salvador e Porto Alegre).

propósito de uma visão centralizadora (FAUSTO, 2002) e as tendências autoritárias e antidemocráticas que permeavam o país também eram reproduzidas nele. A partir daquele ano, o ensino secundário foi reestruturado, mas havia oferta irregular do ensino primário em termos de distribuição regional. A Constituição de 1934 reafirmou “o direito de todos e o dever do Estado para com a educação” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110). Paiva (1987, p. 124) reforça esta ideia e explica que a Constituição de 34 “[...] reconhecia a educação como direito de todos, devendo ser o ensino primário ‘integral e gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos’”.

Este foi também um período de reformas pela educação nos estados, os quais poderiam organizar seus sistemas educacionais, mas tinham como exigência seguir as diretrizes da União. A “nova” Constituição também indicava a renda mínima a ser aplicada por estados e municípios (10% da arrecadação no caso dos municípios e 20% no caso dos estados) para manutenção do ensino (PAIVA, 1987; BEISIEGEL, 1974; FREITAS; BICCAS, 2009).

“Tal como ocorreu na vida política, o período de 1930 a 1945 apresenta, em matéria educacional, fases bastante diferenciadas; refletem-se na esfera educativa as transformações do regime político.” (PAIVA, 1987, p. 113). O foco esteve em torno das questões quantitativas da educação e, em seguida, direcionou-se ao pensamento dos “renovadores preocupados com a melhoria qualitativa” (PAIVA, 1987, p. 114), que havia sido priorizado no final da Primeira República (1889-1930).

Porém, como foi explicitado logo adiante, ainda segundo Paiva (1987, p. 113), por volta de 1937 o governo volta a defender “[...] ideais quantitativos do ensino quando as possibilidades de eleições haviam deixado de existir.” Beisiegel (1974) explica que, de forma geral, no período entre 1930 e 1945, o governo realizava algumas medidas em prol da industrialização, iniciando o projeto do nacional-desenvolvimentismo⁴⁴. Vale ressaltar que desde o início do século XX ocorriam iniciativas no campo industrial referentes ao nacionalismo e o mesmo passou a suceder em relação à educação – por exemplo, com a nacionalização do ensino, que acarretou o fechamento de algumas das escolas étnicas no Brasil, segundo Paiva (1987).

Essa ação foi promovida enquanto Gustavo Capanema dirigia o Ministério da Educação e Saúde (no qual permaneceu de 1934 a 1945). Especialmente após 1937, as ações do Ministério da Educação e Saúde foram também marcadas pelas características centralizadoras e autoritárias, controlando e fiscalizando a educação durante a ditadura Vargas. Capanema ainda

⁴⁴ “A expressão nacional-desenvolvimentismo, em vez de nacionalismo, sintetiza, pois uma política econômica que tratava de combinar o Estado, a empresa privada nacional e o capital estrangeiro para promover o desenvolvimento, com ênfase na industrialização.” (FAUSTO, 2002, p. 427).

fundou, em 1938, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Em 1942 foram promulgadas algumas leis orgânicas do ensino, visando reformas do ensino secundário e, no mesmo ano, houve a criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), em 1942⁴⁵, sendo uma das medidas realizadas em promoção do Ensino Técnico-Profissional.

Sobre a concepção de governo, Beisiegel (1982, p. 54) explica que “Era preciso conceber o desenvolvimento como um processo que encontra sua definição na finalidade a que se dirige.” A partir disto, entendo que algumas das ações realizadas no Brasil (inclusive as em prol da educação), por um período, tiveram como finalidade a construção de uma nova ideia de nação, alinhada à nacionalização e ao desenvolvimento, mas, segundo Freitas e Biccas (2009), apesar de o Estado ter atuado em função desta ideia de nação, a educação foi também uma forma de luta por direitos políticos. De qualquer modo, Vargas teve seus governos orientados para a intervenção estatal na economia e para o nacionalismo econômico.

O Governo se apresentaria diante da Nação, sobretudo enquanto promotor do desenvolvimento nacional e responsável pela criação de condições propícias à expansão da produção capitalista interna. É possível afirmar, pois, que o *projeto social de desenvolvimento* que adquire consistência após 1930, ‘...além de suavizador das tensões sociais existentes...’, apareceria, também, como a principal fonte ideológica de legitimação da atuação do poder público. É acima de tudo em nome do desenvolvimento da nação que se justificam as principais medidas adotadas pelo governo central nas diferentes áreas de atividades. Gradualmente, esta orientação para o desenvolvimento se estenderia também às atividades públicas na área da educação. É neste período, com efeito, que o caráter de “técnica social” das várias práticas da “educação popular” viria a explicitar-se com maior clareza. (BEISIEGEL, 1974, p. 78).

Uma atuação ampliada (porém, centralizadora) do Governo Federal passou a ser vivenciada também na educação. Concebida como técnica social, esta passou a ser interpretada como fator para o desenvolvimento, viabilizadora do futuro desejado, preparatória para a atuação das pessoas na sociedade idealizada e “[...] instrumento de habilitação dos homens para a conquista desse futuro.” (BEISIEGEL, 1974, p. 181). Ainda segundo o mesmo autor, as próprias campanhas de educação em massa realizadas após a revolução de 1930 foram organizadas de acordo com os projetos para o desenvolvimento do país. Com isso, Fausto (2002) indica que entre 1920 e 1940 houve certo declínio no índice de analfabetos, apesar deste ainda continuar alto.

⁴⁵ Esse foi o início do que depois ficou conhecido como “Sistema S”, o qual oferece educação profissional e serviços sociais a diferentes setores da economia. Vale ressaltar que para a criação do Senai houve também o auxílio das indústrias.

No Estado Novo ou Terceira República (1937-1945)⁴⁶, e com a Constituição de 1937, a União voltou-se à preocupação quantitativa da educação, mantendo as marcas do autoritarismo e centralização, bem como do ensino como uma área técnica. Vinculava-se, a partir de então, a educação à sociedade, buscando servir aos interesses do Estado (referentes ao nacionalismo, à conservação e à disciplina sociais, resquícios da Segunda Guerra Mundial). Fraga (2017, p. 93) explica que “No contexto histórico do Estado Novo, o objetivo das suas propostas educacionais consistiu em recuperar o chamado “atraso brasileiro”, tanto no caráter econômico do país quanto no desenvolvimento educacional da população.” Para que isso fosse possível, seria necessário colocar em pauta a tarefa do povo na sociedade, visando sua atuação em prol de um país forte a partir de características voltadas ao nacionalismo. Freitas e Biccas (2009) explicam que o Estado Novo imprimiu à educação caráter de padronização, autoritarismo e elitização. Buscava-se que a educação fosse um movimento para “[...] integração da massa ao quadro político do Estado Novo” (PAIVA, 1987, p. 131).

Este nacionalismo era especialmente associado ao incentivo à industrialização (FAUSTO, 2002), buscando priorizar iniciativas brasileiras frente às estrangeiras. Com isso, ocorria o processo de substituição de importações, impulsionando o desenvolvimento da indústria nacional, que vinha se expandindo expressivamente desde 1930. Getúlio Vargas não era, necessariamente, contrário à entrada de capital estrangeiro no Brasil, mas visava que o Estado direcionasse onde esse capital poderia entrar, o que também permite perceber a intervenção estatal na economia. Fausto (2002, p. 373) também indica que “No campo financeiro, o Estado Novo procurou fixar-se dentro de concepções conservadoras [...]”. O país começava a criar um sentimento de nacionalidade, de identificação com a realidade nacional e iniciavam experiências de participação.

Consequentemente, a política pública voltada para a Educação no Estado Novo foi insistentemente articulada a uma política de reconstrução nacional. Preocupou-se em dar conteúdo nacional à Educação transmitida pelas escolas e por outros instrumentos formativos; em padronizar o sistema escolar e educacional na perspectiva da homogeneização e centralização; e em erradicar as minorias étnicas, linguísticas e culturais. (FRAGA, 2017, p. 93).

A educação era, assim, uma ação para uniformizar o país e direcionava-o às características tomadas como importantes na época. Porém, essa uniformização não se refletia nas condições de acesso e permanência na escola. Além disso, de acordo com Freitas e Biccas (2009), a

⁴⁶ Freitas e Biccas (2009, p. 132) afirmam que a Constituição do Estado Novo, em 1937, “formalizava a renúncia do Estado diante do direito à educação [...]”. Esta Constituição instituiu mais poderes à Getúlio Vargas, presidente após o golpe do Estado Novo.

modernização imprimia um caráter de separação da educação para os pobres e para as elites. As condições de acesso e permanência à escola pública eram extremamente precárias à maioria da população (um dos motivos era a localização das escolas – prioritariamente nos centros urbanos – que dificultava e encarecia a frequência dos habitantes das zonas rurais e periféricas). Diante disso, o ensino secundário e o superior ficavam reservados às elites (“mentes condutoras”), enquanto aos pobres cabia a educação profissional (FREITAS; BICCAS, 2009).

Neste período, novamente, foram os Estados que contribuíram para a difusão do ensino, contando com recursos próprios ou com auxílio dos municípios. A União priorizou recursos para escolas estrangeiras do Sul com o objetivo da nacionalização⁴⁷. O projeto nacionalista indicava uma uniformização cultural: “O projeto político centralizador requeria uma identidade nacional que estaria impreterivelmente associada à necessidade de renovar hábitos e modernizar o povo brasileiro por meio da educação, da saúde e do saneamento.” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 115). Também em função disso, a aplicação de recursos da União era desigual entre os estados. “Tanto as despesas quanto os níveis de atendimento são incomparavelmente maiores no Centro-Sul que em qualquer outra região do país; manifesta-se claramente na educação a desigualdade de riqueza regional.” (PAIVA, 1987, p. 116).

No que se refere à educação de adultos a partir de 1940 as discussões passaram a ser formuladas com mais interesse/ empenho. Um forte motivo foi o censo daquele ano, que indicava que pouco mais da metade dos analfabetos tinha 18 anos ou mais (PAIVA, 1987). Haddad e Di Pierro (2000) explicam que, nesta década, o Estado Brasileiro passou a organizar políticas públicas em prol da educação de jovens e adultos como forma de acomodar as reivindicações que surgiam (principalmente nas áreas urbanas) para qualificar a força de trabalho, seguindo o projeto nacional para o desenvolvimento. Além disso, Freitas e Biccass (2009, p. 211) afirmam que a promoção da educação de adultos visava “não só elevação do nível educacional do país mas também o nível de bem-estar geral da população.”

Tanto Haddad e Di Pierro (2000) quanto Paiva (1987) alegam que, antes da década de 1940, a educação de jovens e adultos (EJA) não tinha uma abordagem e tratamento próprio. Beisiegel (1974) corrobora essa ideia ao informar que programas e políticas educacionais para a EJA começaram a ser organizados no início da década de 1940 e suas práticas passaram a diferenciar-se das realizadas no período anterior. “No Estado Novo [...] o ensino da população

⁴⁷ Todas as escolas deveriam “propagar um sentimento de patriotismo e de valorização da nacionalidade[...]”, segundo Freitas e Biccass (2009, p. 115), e as escolas particulares e criadas pelos imigrantes deveriam seguir esta regra se quisessem permanecer abertas.

adulta começou a ganhar relevo e a destacar-se como problema distinto daquele relativo à difusão do ensino entre a população em idade escolar.” (PAIVA, 1987, p. 134).

Em 1941, na 1ª Conferência Nacional de Educação, foi solicitado que o Governo Federal passasse a colaborar financeiramente com a educação (de forma geral) junto aos estados. Isto ocorreu, efetivamente, segundo Paiva (1987), por volta de 1945. Em 1946, ainda segundo a autora, a distinção entre educação regular e EJA se torna mais clara em função da destinação de 25% do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP)⁴⁸ para esta última. Beisiegel (1974) expõe a mesma ideia quando argumenta que, no final do Estado Novo, a população adulta analfabeta passa a ser pensada como “problema nacional”. Para o autor, com a destinação dos 25% do FNEP, “[...] o governo da União estendia ao ensino de adultos as providências que adotara com vistas à expansão dos serviços da educação comum infantil.” (BEISIEGEL, 1974, p. 84).

Segundo Paiva (1987, p. 132), no final do Estado Novo os números relacionados à escolarização demonstravam que “[...] a difusão do ensino primário no período fora um pouco superior aos períodos anteriores da nossa história.” Ainda, retomaram-se as discussões sobre a educação das massas como construção de uma sociedade democrática. A autora ainda explica que

Com o final da Guerra e a criação da Unesco⁴⁹, no plano internacional, e a derrubada do Estado Novo, internamente, a alfabetização e educação da população adulta passaram a ser percebidas como um instrumento da redemocratização, como um problema que merecia tratamento especial e que polarizava as atenções pela possibilidade de utilização da educação em função de novos objetivos políticos. (PAIVA, 1987, p. 141).

A partir disso, houve um crescimento da mobilização pela educação de adultos junto da mobilização para a educação básica como um todo. Segundo Paiva (1987, p. 149), “Em 1945 a rede escolar atendia cerca de 57% da população de 7 a 11 anos (calculada em 12,5% da

⁴⁸ O FNEP foi criado em 1942 para que o Governo Federal intervisse nas demandas da educação auxiliando financeiramente e também no direcionamento das ações (BEISIEGEL, 1974). Porém, segundo Paiva (1987), na metade da década de 1950, os problemas tanto da educação elementar comum quanto da educação de adultos continuavam. A ajuda da União não era suficiente para aumentar a difusão do ensino.

⁴⁹ Tratando-se especificamente da Unesco (criada em 1945), apesar de pensar a educação para todas as idades, a organização voltou-se para a educação de adultos analfabetos, segundo Beisiegel (1974). Entendendo-a como mais que o simples aprendizado da linguagem escrita, a Unesco buscava a promoção de uma educação de adultos que auxiliasse no desenvolvimento dos educandos em todos os aspectos necessários para sua qualidade de vida. No que se refere ao Brasil, a Unesco realçou diferentes problemas, incluindo o alto índice de analfabetismo. Sobre isso, o Boletim Informativo nº 73 do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (MEC-INEP) de Agosto de 1963, explicita a preocupação da UNESCO com o analfabetismo, o qual era entendido como um problema mundial e relacionado ao subdesenvolvimento dos países onde mais ocorria. (BRASIL, 1963d).

população geral) no conjunto do país [...]”. A autora destaca que até 1955 a matrícula cresceu em 70% e até 1965, “apesar da retração das matrículas em 1964, o total do crescimento do atendimento escolar alcançou cerca de 90%.” (PAIVA, 1987, p. 150).

Estes aumentos foram gerados na chamada República Populista (Quarta República, 1946 a 1964). Em 1946, uma nova Constituição foi promulgada, reafirmando “[...] o Estado como responsável maior pela educação pública do país.” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 132). O documento já expressava intenções descentralizadoras e populares para a educação, que, na verdade, nem sempre foram colocadas na prática. No mesmo ano foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal⁵⁰, que tinha como intenção reconfigurar a formação de professores no âmbito nacional.

Ferraro⁵¹ (2009) aponta que o período de 1950 a 1960, em especial, destacou-se em virtude uma queda mais acentuada na taxa de analfabetismo, que durante todo o século XX foi contínua, apesar de lenta. Freitas e Biccass (2009, p. 224) reforçam que a década de 1950 foi de grande expansão da rede escolar e crescimento de atendimento, e explicam ser “[...] inegável que foi instaurado no país um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências sociais e psicológicas.” Mas os autores indicam que, mesmo assim, a oferta de vagas ainda era muito distante da demanda por elas, não chegando a atingir a maioria da população. Já no que se refere ao quadro econômico do país, “No início da década de 50, o governo promoveu várias medidas destinadas a incentivar o desenvolvimento econômico, com ênfase na industrialização.⁵²” (FAUSTO, 2002, p. 409).

As campanhas regionais e nacionais em prol da educação ganharam e perderam força desde o início do século, mas a República Populista foi um período de destaques. Ferraro (2009), assim como Haddad e Di Pierro (2000), destacam a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que iniciou em 1947, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), em 1958, entre outras que ocorreram em períodos próximos.

O início da CEAA, segundo Paiva (1987), foi marcado pela realização do I Congresso Nacional de Educação de Adultos, no qual houve discussões sobre o ensino supletivo, a

⁵⁰ O decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 encontra-se publicado em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>

⁵¹ Em duas diferentes publicações, citadas nas referências desta tese, há divergência no sobrenome de tal autor. Na primeira utilizada, o sobrenome aparece com a grafia Ferraro (2009) e, na segunda, Ferrari (1991). Optei por escrever tal como aparece em cada publicação utilizada.

⁵² Especialmente com a volta de Vargas (1951-1954) e, em anos posteriores, com Juscelino Kubitschek (1956-1961).

educação continuada e os cursos de aperfeiçoamento, tomando como ideal a construção de universidades populares. Porém, muitas das ideias debatidas no congresso não chegaram a ser colocadas nos anais do encontro, muito menos na prática. A CEAA funcionou de 1947 a 1963, mas desde 1954 estava em declínio. A campanha buscava alfabetizar a mão de obra na cidade, colocar-se no campo (zonas rurais), integrar os imigrantes (especialmente nos Estados do Sul), unificar a cultura brasileira e melhorar os índices de analfabetismo do país (pensando nas estatísticas mundiais).

Seu foco era, então, a educação de base, integrando o povo no projeto de nação (FREITAS; BICCAS, 2009). A CEAA tinha o ideário da educação para a democracia e buscou também a ampliação das bases eleitorais, visando a participação política, segundo Paiva (1987). A autora ainda explica que a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos – que foi abordado mais adiante –, em 1958, marcou “[...] o fracasso do programa do ponto de vista propriamente educativo.” (PAIVA, 1987, p. 192). Isto ocorreu em virtude de sua atuação ser voltada à uma pequena parcela da população e carecer de profundidade, pois a campanha foi caracterizada estritamente pela alfabetização e formação de eleitores.

A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) iniciou-se em 1952 a partir de uma Missão Rural de Educação de Adultos que foi organizada por meio de discussões no Seminário Interamericano de Educação de Adultos, realizado em 1949. Dele, participaram países que estavam organizando campanhas de educação de adultos (como a CEAA, do Brasil) e buscavam trocar experiências para qualificá-las. A CNER foi uma das realizações do movimento em prol da educação rural, pensada desde 1920.

A pretensão da campanha era acelerar a educação do campo para que se aproximasse da realidade urbana, segundo Paiva (1987), por isso, seu método era a reorganização das comunidades. Freitas e Biccas (2009) enfatizam que a CNER teve grande importância para a educação do meio rural no país por levar a educação de base até ele. Suas atividades foram encerradas em 1963 por sua atuação ser entendida como insuficiente para melhoria de algumas comunidades e em função de questões políticas junto aos poderes locais (que não desejavam a presença da CNER, pois a viam como ameaça à sua dominação).

Já a CNEA nasceu no período em que já se havia percebido a ineficácia das campanhas anteriores e educadores buscavam novas soluções para os problemas educacionais. Tinha como objetivo validar, experimentalmente, alguns métodos, buscando encontrar os mais eficientes para resolver o problema do analfabetismo no Brasil, tomando-o como um problema com causas socioeconômicas. “O programa da CNEA era um verdadeiro programa experimental de

desenvolvimento comunitário com vistas à pesquisa de métodos educativos.” (PAIVA, 1987, p. 217). Suas conclusões foram contrárias aos programas de educação de adultos em massa – em virtude, principalmente, dos índices de evasão – e apontaram que a solução para o analfabetismo seria a educação primária das crianças, sendo a educação de jovens e adultos apenas complementar. Após experiências piloto, a CNEA ganhou recursos para expandir sua atuação até 1961, quando o orçamento da campanha foi limitado, impedindo sua continuação. Seu funcionamento ocorreu somente até 1963.

Segundo Paiva (1987), as campanhas foram sendo extintas com o passar dos anos, especialmente no governo de Juscelino Kubitschek (1956 a 1961) por não serem adequadas às mudanças produzidas a partir de ações em prol da ideia desenvolvimentista. Apesar disso, Ferraro (2009) e Paiva (1987) concordam com a ideia de que, ainda que não tenham atingido os resultados esperados (falando em números de pessoas alfabetizadas e na qualidade da educação proposta), as campanhas contribuíram para o aumento do eleitorado em quase 50% entre 1950 e 1960, refletindo no resultado das eleições de 1960.

Porém, ainda assim, o eleitorado não registrava, necessariamente, os votos da maior parte da população e, por isso, os resultados nas urnas também ainda refletiam os interesses de uma classe elitizada, mantendo as relações de poder tais como elas estavam em anos anteriores. Sobre este aspecto das eleições daquele ano, a Comissão C ([1963], 2009, p. 311) do I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em 1963, inferiu que,

Em 1960, existiam no Brasil cerca de 30 milhões de pessoas maiores de 18 anos. Votaram nas eleições daquele ano, mais ou menos 12 milhões. O número de analfabetos não eleitores, 18 milhões, representava, portanto, 1/3 a mais do que o número de eleitores. Estes dados demonstram que o analfabetismo é um dos mecanismos de manutenção da atual estrutura de poder.

Apesar deste mecanismo e de outras ações que tinham como intenção essa manutenção da estrutura social e de poder, especialmente no final dos anos 50 e início dos 60, “ressurge o interesse pela educação das massas” (PAIVA, 1987, p. 178). Valorizava-se a cultura popular e a participação do povo na sociedade, bem como sua transformação. Além disso, começou-se a planejar novas alternativas para os problemas educativos, tomando, ainda, a educação como necessária ao desenvolvimento do país⁵³. Carvalho (1999, p. 684) explica que “A década de sessenta testemunhou um conjunto de experiências educacionais de caráter popular que se

⁵³ Sabe-se que várias vertentes de pensamento perpassaram a realidade brasileira e buscaram dar diferentes direções à educação. Neste texto, uma abordagem se sobressai em virtude de que esta foi grande influenciadora do pensamento e mobilização freireanos. Para conhecer diferentes tendências da educação, educação popular e da educação de jovens e adultos que historicamente perpassaram o Brasil, sugiro a leitura de Paiva (1987).

opunha ao sistema regular desenvolvido nas escolas públicas, buscando a erradicação do analfabetismo e o desenvolvimento da consciência social e política dos setores populares.” No mesmo viés, Freitas e Biccás (2009, p. 137) concordam que “Provavelmente, nunca fomos tão criativos em termos educacionais como fomos no transcorrer da década de 1950 e nos primeiros anos da década de 1960.” Os mesmos autores reforçam que

Contudo, mesmo com muita criatividade, o que assistimos a partir daquele contexto foi a diluição do tema da educação na lógica da economia. Uma perda paulatina dos contornos próprios conduziu as questões educacionais àquilo que podemos designar por “economicismo”, expressão que quer indicar que as finalidades da educação foram assumindo contornos desenhados unicamente em função das assim chamadas “demandas do desenvolvimento”. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 137).

Assim, sem deixar de expressar que foi um período com maiores iniciativas pela educação, os autores preocupam-se com o fato de que as intenções (não só governamentais, mas marcadamente empresariais) estavam relacionadas quase que exclusivamente ao desenvolvimento. Sendo esta a finalidade impressa à educação, havia a ideia de que a economia e as oportunidades de trabalho cresceriam, porém junto a isso havia, em alguns casos, um processo quase que de “domesticação” do povo, mesmo com a elevação dos níveis de escolarização. Nesse viés, sua função de promoção humana, conscientização e construção de uma participação efetiva na realidade ficava esquecida (ou impossibilitada).

O que se pretendia de fato não era uma educação que conscientizasse, mas sim uma escolarização parcial e técnica para formação de mão-de-obra. Isto era resultado de processos de industrialização, de aceleração no desenvolvimento econômico e do populismo que marcaram o governo de Juscelino Kubitschek. Kreutz (1979) explica que uma aliança entre o empresariado nacional – que visava ampliação da produção industrial – e alguns setores populares – que visavam participação econômica e política – foi o que caracterizou, neste período, o Estado populista-desenvolvimentista. Ainda, segundo Fausto (2002, 427) “O Governo JK promoveu uma ampla atividade do Estado tanto no setor de infra-estrutura [sic] como no incentivo direto à industrialização, mas assumiu também abertamente a necessidade de atrair capitais estrangeiros, concedendo-lhes inclusive grandes facilidades.” Essas ações também eram motivo de um olhar mais atento à educação, tendo em vista a necessidade de mão-de-obra minimamente qualificada⁵⁴.

⁵⁴ Essa característica era marcante nas manifestações do ministro da educação e cultura da época, Clóvis Salgado, que atuou dando atenção ao ensino técnico-profissional e promoveu o programa “Educação para o desenvolvimento”, tendo em vista criar uma correspondência entre as transformações que ocorriam no Brasil e seu sistema educativo.

Soares (2009, p. 16) expõe que “No caso brasileiro, o governo Juscelino Kubitschek (1956-1960), com seu lema de desenvolvimento econômico acelerado - 50 anos em 5 - e grande abertura democrática, abriu novos horizontes para a cultura e para a educação, marcado por um caráter fortemente populista.” No mesmo sentido, Paiva (1987) explica que a ideia de desenvolvimento era acompanhada da formação de contingentes de mão-de-obra para atender as indústrias. Porém, segundo Freitas e Biccas (2009), o crescimento e o desenvolvimento ocorridos no período não se concretizaram em função do aumento na escolarização, mas sim por causa de outras mudanças realizadas.

Neste período, a ênfase da educação de adultos passou a ser a formação de eleitorado e a redemocratização. Esta educação foi “fortemente percebida como instrumento para a consecução de objetivos político-ideológicos.” (PAIVA, 1987, p. 143). Algumas das ideias para a educação passaram a levar em conta que ela poderia ser um fator para a transformação social que se daria, principalmente, junto da participação política. Assim, surgia um movimento para a educação popular que retomava a atenção à educação de adultos⁵⁵. Ferraro (2009) pontua que de 1958 a março de 1964 ocorreram vários movimentos ligados à alfabetização e educação popular, referindo-se também à educação de adultos, sendo organizadas várias campanhas educacionais (regionais e nacionais).

Um importante acontecimento foi o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, em julho de 1958⁵⁶. Nesta ocasião, segundo Haddad e Di Pierro (2000), percebeu-se uma preocupação referente à educação de adultos e a necessidade de repensar as formas com as quais era realizada. Para Paiva (1987), a convocação do seminário foi uma demonstração da preocupação do Governo Central com a questão da alfabetização de adultos no sentido de integrá-los nos processos do desenvolvimento por meio da educação. No Boletim Informativo nº 2 (1958, p. 3) do Congresso, há a indicação de que ele foi conduzido pelo “[...] Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura, e pelo Departamento de Educação de Adultos da Prefeitura do Distrito Federal⁵⁷.”

Ainda que as iniciativas tivessem à frente o Ministério e a Prefeitura acima referidos, o Boletim Informativo nº 2 (1958) indica que verdade, houve contribuições de todas as instituições e movimentos que dele participavam. Além da grande participação de seus inscritos

⁵⁵ A educação de adultos esteve presente no Brasil de diferentes formas desde o período de colonização, por exemplo, com as catequeses. Mas o século XX e, em especial, as décadas de 50 e 60, apresentaram maior mobilização em prol desta modalidade de educação enquanto formação crítica.

⁵⁶ A presença de representantes do Rio Grande do Sul no Congresso é analisada no capítulo 5.

⁵⁷ Distrito Federal, neste contexto, refere-se à cidade do Rio de Janeiro, no estado da Guanabara. Somente em 1960 Brasília tornou-se capital federal.

para a organização e viabilização do Congresso, que junto das iniciativas governamentais foram fundamentais para sua realização, os Boletins Informativos indicam que este momento contou com algumas outras ajudas pontuais, em menor escala, mas que mostram a importância dada para aquela realização. Eram veículos de imprensa que divulgavam e faziam menções de apoio ao Congresso (jornais e rádios) e algumas marcas de refrigerantes e de alimentos que forneciam seus produtos para os congressistas.

O então presidente da república, Juscelino Kubitschek, em seu discurso, transcrito no Boletim Informativo nº 3 (1958, p. 2), expressou que

O Governo [sic] espera dêste [sic] Congresso não somente o exame crítico dos processos e métodos e dos resultados dos planos de educação de adolescentes e adultos levados a efeito pelo Ministério da Educação e Cultura, pelos Estados, municípios e entidades privadas e religiosas, mas também, e principalmente, a formulação de uma doutrina sobre [sic] a matéria, a que deverá orientar governo [sic] e particulares no planejamento e na condução dos programas de educação de adultos, em face das condições do País, em rápida e contínua transformação.

Um dos aspectos que chamam a atenção neste trecho se refere à menção de que o país estaria “[...] em rápida e contínua transformação.” Esta fala de JK lembra da questão do desenvolvimentismo, da ideia de aceleração do crescimento que para tal presidente foi marcante. Essa transformação era evidenciada, também, pelo grande êxodo do campo para os centros urbanos no que diz respeito às perspectivas abertas pela industrialização do país. Estes movimentos também acabaram aumentando e evidenciando as desigualdades regionais e, com elas, aumentaram e evidenciaram-se as dificuldades enfrentadas em termos de políticas públicas educacionais.

Há ainda a ideia da preocupação com a educação, no sentido de estudar o que vinha sendo feito para planejar novas ações que pudessem ser efetivas neste campo. Ana Maria Araújo Freire (1996), porém, aponta para a ideia de que JK tentava resolver os problemas da educação tomando a ideologia populista, privilegiada naquele momento e, enquanto isso, Paulo Freire mantinha e fomentava um pensamento autenticamente popular.⁵⁸

Outro aspecto possível de mencionar ao ler este trecho é o uso do termo doutrina, aqui tomado como algo positivo, que orientaria os programas de educação no país. Este termo chama a atenção pois o termo ‘doutrinação’, foi usado massivamente para criticar negativamente a

⁵⁸ Aqui, vale problematizar que a diferença entre os termos “populismo” e “popular”. O primeiro refere-se a ações realizadas aparentemente em prol do povo, mas imbuídas de interesses das classes dominantes aos quais sua extensão estava atrelada, mas sem interesse em modificar as relações de dominação. O segundo termo, popular, volta-se aos interesses do povo, propriamente, tendo como intenção justamente modificar as relações sociais dominantes.

metodologia proposta por Paulo Freire em momentos posteriores, como foi abordado no capítulo 7.

Tal como o Governo esperava, as discussões do Congresso realizaram uma análise de campanhas e processos educacionais que vinham sendo realizados. Foram indicados problemas da CEAA (a qual, de acordo com o Boletim Informativo nº 2, merecia apoio de todos os brasileiros), que foram tomados como pontos de partida para pensar as mudanças necessárias na educação de adultos, “[...] de modo a torná-la funcional à sociedade brasileira em transformação.” (PAIVA, 1987, p. 208). A partir dos Boletins Informativos do Congresso também foi possível perceber diferentes apontamentos sobre a CEAA – que era levada em consideração nas discussões propostas – que pensavam novas práticas vinculadas à tal campanha. Além da renovação das práticas vinculadas à CEAA, o Congresso concluiu que esta deveria ser unida à CNER. Ainda, apesar da luta ideológica do congresso – e a partir dela –, novas ideias pedagógicas emergiram, predominando o entendimento da educação de adultos como instrumento de transformação social (PAIVA, 1987). De maneira geral,

Marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes nesse terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação. (PAIVA, 1987, p. 213).

Novas possibilidades de métodos educativos também foram discutidas e o Congresso abriu espaço para a transformação do pensamento pedagógico, que se voltava para a reflexão sobre as questões sociais e políticas vividas no país. O Boletim Informativo nº 2 (1958) do Congresso apresenta alguns pontos que indicam que, pela quantidade de trabalhos recebidos antes do Congresso (mais de 100), revelou-se um grande interesse das pessoas pela temática da educação de adultos. Ainda no mesmo documento, em diferentes momentos, há a indicação de que vários movimentos, a partir dos trabalhos recebidos, já tinham como pressuposto a ideia de que a sua proposta não visava somente alfabetizar, mas sim, inserir o povo na cultura e na sociedade (BOLETIM INFORMATIVO Nº 2, 1958). Segundo Freitas e Biccias (2009, p. 227), as reflexões continuavam conectando a educação à ideia do desenvolvimento, mas – a partir das discussões do Congresso e do cenário brasileiro, de forma geral – elas passaram a ter também outro viés, “[...] voltando-se para a defesa de ações direcionadas à formação da consciência do povo brasileiro, do ponto de vista individual e coletivo, particularmente da população mais pobre, que acumulava séculos de preterição.”

Este pensamento foi sendo ampliado na medida em que os movimentos para a educação popular – abordados na próxima seção – e para a conscientização das massas eram realizados. Porém, mesmo com algumas mobilizações para a educação de adultos desde o início da República Populista – e mesmo em período anterior, como a abordagem própria para a educação de adultos em 1940, já mencionada –, Paiva (1987) explica que medidas concretas do governo ocorreram somente após 1961, com a saída de Juscelino Kubitschek da presidência. As eleições de 1960 demonstraram um clima de oposição ao governo de JK e sua forte postura nacionalista. Na ocasião, Jânio Quadros⁵⁹ foi eleito como presidente contrariando as expectativas das lideranças tradicionais, tendo como vice João Goulart (Jango)⁶⁰. Naquele período os votos para presidente e vice-presidente eram desvinculados: “[...] o eleitor podia votar no candidato a presidente de uma chapa e no candidato a vice de outra.” (FAUSTO, 2002, p. 437). Jânio e Jango eram de partidos concorrentes, porém, tendo recebido mais votos para seus cargos (presidente e vice-presidente, respectivamente) atuaram juntos no início do mandato. Apesar da diferença de partidos, durante a campanha eleitoral, alguns eleitores passaram a apoiar o movimento “Jan-Jan”, que acabou concretizando-se nas eleições.

Retornaram as pautas de debates as discussões sobre o voto do analfabeto⁶¹ e, paralelamente, o movimento para a alfabetização de adultos. Jânio Quadros, iniciou o incentivo à educação de adultos para a ampliação do eleitorado. O então presidente deu atenção especial à educação, por exemplo, com a criação do Movimento de Educação de Base (MEB⁶²), em 1961, mas a educação de adultos ganha um destaque ainda maior após sua renúncia⁶³ em agosto

⁵⁹ Jânio da Silva Quadros foi eleito em 1960, assumiu o governo no início de 1961. Ele já havia atuado como vereador e como prefeito de São Paulo, cargo para o qual ganhou as eleições “[...] derrotando os candidatos dos outros partidos presumivelmente mais fortes.”, (FAUSTO, 2002, p. 414). Sua campanha foi baseada na ideia da luta contra a corrupção.

⁶⁰ Anteriormente, Jango era vice-presidente junto a JK e reelegeu-se como vice-presidente em 1960. Considerado pelos militares “um agitador dos meios operários” (PAIVA, 1987, p. 204), para que conseguisse tomar posse – após a renúncia de Jânio – foi realizada a campanha da legalidade, promovida, especialmente, por Leonel Brizola, então governador do Rio Grande do Sul e cunhado de Jango. Porém, inicialmente, assumiu em regime parlamentarista, no qual tinha poderes diminuídos, tendo assumido em regime presidencialista somente em 1963 (FAUSTO, 2002). Jango despertou a mobilização da oposição (“direita”) para pensar em alternativas para retomada do poder, o que veio a refletir no Regime Civil-Militar mobilizado a partir de 31 de março de 1964. Essa reputação advinha de anos anteriores, quando Jango teve seu nome ligado aos ataques antigetulistas e a planos de uma República sindicalista; e, ainda, por sua atuação frente ao Ministério do Trabalho, do qual saiu com a imagem de tentar conceder benefícios aos trabalhadores (FAUSTO, 2002).

⁶¹ Segundo Paiva (1987, p. 82), com a lei Saraiva, “a partir de 1882, o alistamento eleitoral passava a inscrever apenas os que dominassem as técnicas da leitura e da escrita.” Ainda segundo a autora, junto das iniciativas para a educação de adultos em todo o país, em todo o período de 1958 a 1964, o preconceito contra o analfabeto foi questionado, havendo lutas por sua possibilidade de votar – o voto de analfabetos somente foi permitido a partir da Emenda Constitucional nº 25 de 15 de maio de 1985.

⁶² A experiência do MEB é melhor abordada na seção 3.2.

⁶³ Após oito meses como presidente Jânio renunciou “[...] na expectativa de ser chamado de volta, com poderes excepcionais.” (ROMÃO, 2003, p. XXXIII). Porém, como é possível perceber, isto não aconteceu.

de 1961. Com a renúncia de Jânio, João Goulart assumiu o país com poderes diminuídos junto ao regime parlamentarista, que durou de setembro de 1961 a janeiro de 1963⁶⁴.

Ainda em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 4024, de 20 de dezembro) que, entre outras medidas, indicava que o Governo Federal deveria estabelecer metas educativas cuja execução seria feita pelos governos estaduais e municipais. Segundo Paiva (1987, p. 225), Tancredo Neves, Primeiro Ministro em 1961 no governo parlamentarista, expressava que

[...] para sustentar o ritmo de progresso do país, fazia-se necessário expandir a rede elementar comum e “recuperar os analfabetos ou insuficientemente alfabetizados maiores de 15 anos através de uma Campanha extraordinária”; um programa de emergência era colocado como imperativo econômico-social.

O Programa de Emergência – que por meio do Ministro Darcy Ribeiro⁶⁵, também cedeu verbas para a realização de experiências de alfabetização em Pernambuco, mediadas por Paulo Freire e sua equipe (FREIRE, 1963) – buscou reunir os recursos das diferentes campanhas iniciadas anteriormente e mobilizar as pessoas em prol da educação, sendo esta fundamental para a participação política e “responsabilidade de todos” (BEISIEGEL, 1974, p. 162). No entanto, o programa sobreviveu apenas seis meses.

Após o período de governo parlamentarista, o regime presidencialista foi retomado com João Goulart como presidente em janeiro de 1963. O fato de Jango estar à frente do governo “[...] significava a volta do esquema populista, em um contexto de mobilizações e pressões sociais muito maiores do que no período Vargas.” (FAUSTO, 2002, p. 447). Em seu governo, cresceu a mobilização dos estudantes (que passaram a participar do jogo político), de setores mais abertos da Igreja Católica e das classes operária e camponesa, por exemplo. Jango trabalhou em prol da regularização do trabalho rural, defendeu reformas de base como a agrária

⁶⁴ Vale aqui mencionar que, pensando em níveis estaduais, no mesmo período, destacam-se por sua perspectiva semelhante, entre outros, os governos de Miguel Arraes (em Pernambuco) e o de Leonel Brizola, (no Rio Grande do Sul). O primeiro é mencionado brevemente no capítulo 4, sendo espaço de ação de Paulo Freire. O segundo é mencionado no capítulo 5, junto ao movimento das Brizoletas e outras ações para a educação no Rio Grande do Sul. Frisando essa perspectiva semelhante, Fernandes e Terra (1994, p. 49) indicam, inclusive que “João Goulart assumiu a Presidência da República (7/9/61), com os ventos do Sul, do Centro-Sul e do Nordeste varrendo forte sobre o Brasil.”

⁶⁵ Nascido em 25 de outubro de 1922, Darcy Ribeiro graduou-se na Escola de Sociologia e Política de São Paulo, em 1946. Atuou no Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, na sequência, trabalhou com Anísio Teixeira no governo de JK, elaborando diretrizes para o setor educacional do governo. De agosto de 1962 à janeiro de 1963 assumiu o Ministério da Educação e Cultura. Em 1964 tentou organizar um movimento de resistência ao regime civil-militar, mas foi demitido e destituído de seus direitos políticos, exilando-se, inicialmente, no Uruguai. Após o período de exílio voltou ao Brasil, exilou-se novamente e, em seu retorno definitivo seguiu a atuação na política, segundo verbete do CPDOC. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/darcy_ribeiro.

(que visava, por exemplo, o acesso à posse de terra aos trabalhadores do campo); a urbana (onde os inquilinos poderiam tomar posse das casas alugadas); a ampliação do direito a voto de grupos que ainda não podiam votar (como os analfabetos); assim como medidas nacionalistas e uma intervenção estatal maior na economia (algumas pautas defendidas especialmente pela esquerda) (FAUSTO, 2002). Ao mesmo tempo em que essa realidade nascia no governo Jango, crescia também uma oposição e resistência a esses ideais por parte das classes dominantes e das forças armadas, tornando o cenário político bipolarizado (FAUSTO, 2002).

No campo da educação, na administração de Jango, algumas bandeiras foram levantadas, como a da defesa da escola pública, obrigatória, laica e gratuita – cujo interesse foi uma retomada de debates de anos anteriores – e a da defesa dos programas de alfabetização de adultos realizados pelos movimentos sociais – de maneira geral, muito mobilizados em prol da educação na década de 1960. (BOMENY, [20--?]). No que se refere a este segundo ponto, cresceu especialmente a participação da União Nacional dos Estudantes (UNE), com a visão de uma educação para a conscientização política e mobilização social. Fernandes e Terra (1994) explicam que a UNE se impulsionou intensamente as campanhas de educação de adultos. Na administração de Jango, por exemplo, a UNE criou uma campanha de alfabetização de adultos, que, mesmo tendo sido extinta, contribuiu para os movimentos posteriores em prol da educação. Junto à mobilização da UNE, efervesceu a criação de CPCs e também dos MCPs e do MEB, que trabalhavam em prol da educação, de diferentes maneiras, conforme foi abordado na sessão a seguir.

Vale aqui ressaltar que apesar de um aparecimento maior de movimentos sociais e mobilização popular ocorrer no final dos anos 1950 e início de 1960, havia em anos anteriores um movimento de certa contestação das estruturas conservadoras, num movimento questionador dos valores tradicionais, questionador da exploração trabalhista (especialmente camponesa) e de valorização (e busca da ampliação) dos direitos civis.

Estas medidas e mobilizações estavam sendo adotadas, neste período, tendo em vista a realidade educacional brasileira que, além de repercutir nos contextos social e cultural, repercutia também nos números que refletiam a educação: “O Brasil se encontra entre os países que apresentam índice superior a 50% de analfabetos para a população maior de 15 anos.” (BRASIL, [1963a], 2009, p. 55). Depois de um tempo, as mobilizações centraram-se no Programa Nacional de Alfabetização, o qual levaria os círculos de cultura para todo o Brasil.

Antes, porém, de mencionar os aspectos históricos que envolveram o Programa Nacional de Alfabetização, que teria como suporte metodológico os círculos de cultura, penso ser

necessário mencionar aspectos da educação popular. Esta era uma concepção de educação que emergia a partir da realidade do contexto brasileiro – exposta, em partes, nesta seção – e da mobilização de alguns grupos específicos – também aqui brevemente mencionados – tendo como influências o pensamento e ações que ocorriam no contexto da América Latina como um todo.

3.2 Uma leitura da educação popular: uma necessidade do contexto brasileiro de meados do século XX

A educação popular nasceu de modelos radicais de educação, muitos nos quais estavam ligados às experiências de Paulo Freire no Brasil nos anos 1960.⁶⁶ (TORRES, 2013, p. 23, tradução livre da autora).

A escrita de Torres (2013) inicia esta seção pois permite compreender a importância de Paulo Freire e das experiências de educação popular mobilizadas por meio dos círculos de cultura nos anos 1960 no Brasil relacionadas à educação popular. Tomando isso como pressuposto, entendo que a educação popular era uma necessidade daquele contexto, ainda que não fosse assim denominada⁶⁷.

Antes de adentrar esse entrelaçamento, é importante explicitar uma primeira característica da educação popular. Segundo Streck (2010), os historiadores da educação popular, de forma unânime, explicam que ela é formada e recriada junto ao movimento da sociedade. A educação popular tem sua origem nos movimentos sociais e ela constantemente se reinventa, pois “[...] na medida em que os movimentos sociais se reconfiguram no cenário regional, nacional e internacional, também a educação popular precisa perguntar-se pelo lugar de onde faz a sua leitura de mundo e a sua intervenção.” (STRECK, 2010, p. 301).

Isto se dá porque a educação popular não se finda em um pensamento teórico e, sendo assim, não há uma definição fechada, mas sim em constante transformação a partir das características particulares que cada contexto histórico e geográfico dá à sua prática. Como refere Paulo (2018, p. 28),

⁶⁶ “Popular education was born from radical models of education, many of which were linked to Paulo Freire’s experiences in Brazil in the 1960s” (TORRES, 2013, p. 23).

⁶⁷ Apesar de saber que Paulo Freire influencia a educação popular – e não o contrário – minha escolha por abordar uma ideia acerca da educação popular, voltada aos anos 1950 e 1960, dissociada (e antes) da escrita sobre os círculos de cultura (retratados no próximo capítulo) se dá porque a experiência destes precisa ser explicada de forma mais densa, sendo necessário um capítulo próprio para tal explicação. Por isso, e por entender que a concepção de educação popular foi uma possibilidade e uma necessidade emergente no contexto mencionado na seção 3.1, muito influenciada pelas das práticas de Paulo Freire, essa temática foi alocada a este capítulo.

O princípio fundante da Educação Popular são as lutas coletivas, participativas e comprometidas com um outro projeto de educação e sociedade – não capitalistas. Porém, ao longo dos anos, há redefinições do lugar e compreensões acerca da Educação Popular e do papel dela nos múltiplos espaços, sejam eles institucionais ou não.

Levando isso em consideração, para a escrita deste capítulo, foram priorizados autores que observam o aspecto histórico da educação popular e discorrem sobre ela voltando-se aos anos 1950/1960⁶⁸. Já a relação entre a educação popular e as experiências de Paulo Freire pode ser observada ao longo da seção e isso justifica-se, conforme Torres (2013) e outros autores, tendo em vista que Paulo Freire foi uma das inspirações da educação popular. Hurtado (2006, p. 148) esclarece que

A corrente de pensamento e ação, conhecida genericamente como Educação Popular, sem dúvida alguma, possui uma origem conhecida. Quaisquer que sejam suas expressões concretas no tempo e espaço latinoamericanos, existe uma inspiração fundadora: o pensamento e a vida de Paulo Freire.

De modo similar, Mota Neto e Streck (2019, p. 210), indicam que a educação popular surge por diferentes vertentes, que “[...] irão confluír, já na segunda metade do século XX, em torno das ideias político-pedagógicas de Paulo Freire.” Segundo Brandão (2014), essas diferentes vertentes por meio das quais a educação popular emergiu, vieram inicialmente dos grupos vinculados a igrejas, que buscavam fazer uma educação dirigida ao povo e, mais tarde, da realidade dos bairros de operários, criados em volta de fábricas, tendo em vista ensinar os operários e seus filhos, imigrantes de outros países.

A partir deste período, vários grupos foram se formando e buscando a promoção da educação popular, que se articulava a uma pedagogia crítica e à oposição aos modelos educacionais coloniais e opressores. Brandão (2014, p. 115) explica que, a partir dos anos 1920, no Brasil, “Um grupo de educadores começa, então, a defender a proposta de que, tal como já acontecia em alguns países da América Latina, a educação deveria ser uma só, dirigida a todas as pessoas e de todas as classes sociais.”

É importante destacar, como Brandão (2014) lembra, que esta foi uma ação que teve a América Latina, como um todo, como espaço de surgimento. A educação popular nasceu tendo em vista a conscientização das condições políticas e sociais da população latino-americana, evidenciadas por seus problemas mais visíveis (TORRES, 2013). A educação, sendo popular,

⁶⁸ O foco de escrita dos textos aqui mencionados não é, em sua totalidade, a educação popular dos anos 1960. Porém, sendo este um período de destaque, os autores aqui mobilizados dissertam sobre ele.

seria fundamental para refletir e transformar a realidade, fortalecendo o poder do povo e, para tanto, impulsionando sua participação no projeto político social da América Latina.

Para isso, tinha a intenção de auxiliar no processo de conscientização e de compreensão da realidade na qual o povo estava vivendo, pois, conhecendo-a, poderia considerar-se sujeito que a faz, bem como engajar-se em lutas por sua transformação. Esta educação revolucionária visava uma conscientização que se tornasse ação e, assim, era uma fonte de um pensamento decolonial (MOTA NETO; STRECK, 2019). Entendia como necessário compreender a realidade, reconhecendo as especificidades locais, não mais permitindo a imposição de modelos educativos, mas sim, uma práxis educativa crítica, participativa e libertadora, na qual as pessoas seriam as protagonistas.

Este pensamento advinha de uma realidade influenciada pelo “descobrimento” das Américas, pela colonização dos territórios, dos modos de vida e do pensamento do povo que aqui estava. Tinha como objetivo a libertação de um mundo de centralidade europeia e norte-americana que reproduzia o sistema colonialista e opressor nas relações que aqui se estabeleciam⁶⁹. Buscava discutir a existência do pensamento latino-americano, suas influências, e a necessidade de uma organização própria, autônoma e livre para firmar sua autoria e autenticidade. Brandão (2014, p. 116) menciona sobre o Brasil uma necessidade que era de toda a América Latina: “Passar dessa cultura colonizada, colonialista, do lado de lá, que refletia para nós os valores existentes na Europa e nos Estados Unidos, para uma cultura crítica que pense o Brasil e o mundo a partir de si mesmo.”

Era necessário ressignificar a própria história, cultura e práxis política, entendendo a coexistência de um pensamento próprio e das influências externas que marcaram e *nortearam* vários aspectos da América Latina. Como diz Freire (1979, p. 35), “É preciso partir de nossas possibilidades para sermos nós mesmos. O erro não está na imitação, mas na passividade com que se recebe a imitação ou na falta de análise ou autocrítica.”. Com a saída de uma sociedade fechada e reflexo dos colonizadores, entendendo sua relação com eles, mas não mais tomando-a como direção para pensar a si mesma, seria possível formar uma sociedade reflexiva, pensante, criadora e comprometida consigo mesma. Compreendendo-se como histórica e em transição esta sociedade estaria consciente de seu próprio existir.

O movimento de educação popular que se formava no século XX, na América Latina apresentava uma crítica à invasão cultural, às relações de poder e saber hierárquicas entre

⁶⁹ Estas ideias também foram confluir, posteriormente, nas teorias da Filosofia da Libertação e da Teologia da Libertação. Vale ressaltar que, apesar de algumas das ideias centrais destas teorias se fazerem presentes desde o século XIX, elas são ulteriores ao período histórico aqui recortado.

colonizadores e colonizados/ opressores e oprimidos que consolidavam formas de dominação política, cultural e econômica. A educação e a cultura populares faziam uma crítica

[...] não apenas da maneira de como se pensava “folclórica”, “ingênua” a cultura do povo brasileiro, mas também e principalmente os usos políticos de dominação e alienação da consciência das classes populares, através de símbolos e dos aparelhos de produção e reprodução de uma “cultura brasileira”, ela mesma colonizada, depois internamente colonialista. (FÁVERO, 2001, p. 8).

A partir disso, tinha como objetivo a autoprodução da história latino-americana, a partir da formação de sujeitos históricos e políticos por meio de um processo emancipatório. Visava *sulear*⁷⁰ a realidade latino-americana a partir de um novo pensamento e da valorização da própria cultura. Tomando isso em consideração, no que se refere ao período de delimitação temporal desta tese, Mota Neto e Streck (2019, p. 212) enfatizam que

[...] a educação popular da segunda metade do século XX possui antecedentes e fontes de inspiração que fazem parte da história de resistência e da inventividade pedagógica na América Latina. Isso nos permite caracterizar, historicamente, a educação popular como uma das tradições pedagógicas mais originais nascidas na América Latina. Não se trata apenas de um pensamento educacional, mas também de um movimento de educadores, profundamente conectados com a história do continente, com realidade própria das classes populares latino-americanas, suas experiências reais, seus saberes ancestrais, suas necessidades e seus projetos de vida.

Assim, as iniciativas para a educação popular, no Brasil, realizadas nos anos 1960 são inspiradas nas mobilizações de períodos anteriores, na América Latina como um todo, sendo também uma forma de reação às possibilidades e às necessidades históricas daquele espaço e tempo. Sobre seu contexto histórico, Gadotti e Torres (1992) explicam que “A educação popular desponta como modelo educativo emergente logo depois da II Grande Guerra em função do modelo econômico desenvolvimentista [...]”. É possível, então, dizer que a educação popular foi se fazendo presente, especialmente, na República Populista. Alguns autores inferem que o final dos anos 1950 e início de 1960 foram especialmente ativos, mas reconhecem a relevância das ações em anos anteriores. Paulo Rosas (2003, p. L), por exemplo, indica que

É verdade que os fatos mais importantes ocorreram nos anos 60. Entretanto, dificilmente teriam acontecido sem seus antecedentes imediatos, germinados sobretudo no decênio anterior, período de preparação ou amadurecimento de novas ideias, período de preparação e amadurecimento de Educação e atualidade brasileira.

⁷⁰ Sobre este conceito ver Adams (2008).

No mesmo sentido, Beisiegel (1982) explica que, especialmente a partir de 1959, várias mobilizações populares passaram a acontecer na América Latina e Brandão (2008, p. 69), afirma que

Entre o final dos anos 1950 e o começo dos anos 1960 surgem em várias frentes e difundem-se por todo o mundo diferentes experiências de ‘trabalhos com grupos’, de ‘educação centrada no aluno’, de projetos de pesquisa e de ação social com um forte acento sobre a participação consciente, corresponsável e ativamente voluntária.

Reconhecendo a importância de períodos anteriores à década de 1960 para as ações que nela ocorreram Fávero (2001) explica que o período de 1960 a 1964 foi crítico e criativo em quase todos os aspectos. Do mesmo modo, Fischer (2005, p. 86) indica que especialmente no início dos anos 1960, “Artistas, intelectuais e estudantes, das mais variadas formas (nem sempre articuladas entre si), protestam contra o *status quo* e, ao mesmo tempo, iniciam projetos alternativos de educação popular.” Os protestos contra o *status quo* se relacionavam à educação pois esta, da forma com a qual vinha sendo feita, era reprodutora de uma ordem social opressora, atuando para a manutenção de privilégios e para o conformismo, ao invés de visar um olhar crítico, em relação à realidade social opressora (CPC-BH, [1963], 2009).

Isso ocorreu pois, em Educação e atualidade brasileira, de 1959, Freire (2003, p. 40) mencionou que: “A educação vem se fazendo, cada vez mais, entre nós, em quase todos os centros, uma reivindicação popular – outro sintoma do inquietismo nacional.” Assim, a educação popular é entendida como uma necessidade do contexto brasileiro de meados do século XX, como indico no título desta seção. Brandão (2006, p. 82) explica que

Uma primeira experiência de educação com as classes populares a que se deu sucessivamente o nome de educação de base (no MEB, por exemplo), de educação libertadora ou mais tarde educação popular surge no Brasil no começo da década de 60. Surge no interior de grupos e movimentos da sociedade civil, alguns deles associados a setores de governos municipais, estaduais ou da federação. Surge como um movimento de educadores, que trazem, para o seu âmbito de trabalho profissional e militante, teorias e práticas do que então se chamou cultura popular, e se considerou como uma base simbólico-ideológica de processos políticos de organização e mobilização de setores das classes populares, para uma luta de classes dirigida à transformação da ordem social, política, econômica e cultural vigentes.

Como é possível entender, a educação e a cultura populares se entrelaçam, uma vez que a educação se atrela à cultura como expressão criativa das pessoas (STRECK, 2010). A cultura era entendida como um elemento histórico, social, pessoal e universal, pelo qual as pessoas, relacionadas com o mundo e com os outros, transformam a si mesmas e à natureza, (re)construindo ambos, segundo Fávero (2012).

[...] a cultura é o processo histórico (e portanto de natureza dialética) pelo qual o homem, em relação ativa (conhecimento e ação) com o mundo e com os outros homens, transforma a natureza e se transforma a si mesmo, construindo um mundo qualitativamente novo de significações, valores e obras humanas e realizando-se como homem neste mundo humano. (AÇÃO POPULAR, 2001, p. 16).

Voltando-se agora à cultura popular do início dos anos 1960, Fávero (2012, p. 472) explica que já era claro que esta não era “[...] apenas uma atitude visando à democratização da cultura, mas um movimento que quer a transformação da realidade para a libertação das classes dominadas.” Assim, a cultura e a educação populares estavam intrinsecamente ligadas à consciência histórica. A partir da leitura de Soares e Fávero (2009) foi possível identificar certa conceituação de cultura popular, em um relatório escrito em 1963 pela Prefeitura Municipal do Natal por meio da Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, intitulado “Cultura Popular e Pé no Chão”, para o I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular.

O significado do termo Cultura Popular assume para nós forma definida a partir da compreensão mais profunda da situação de dominação externa a que está submetido o Brasil, desde o seu descobrimento, até os dias atuais. Dominação que tem sofrido historicamente, mudanças que ora acentuam ou atenuam seu caráter, mas que fundamentalmente persiste, envolvendo todo o complexo político-econômico e cultural brasileiro. (SECS-NATAL, [1963], 2009, p. 135).

O movimento retomava a ideia, já expressa nesta seção, de que a cultura popular surgia no Brasil, na América Latina, em função da colonialidade histórica do saber e do poder, como uma tentativa de transformar essa realidade. A partir deste entendimento, seria possível buscar uma consolidação da cultura própria e sua democratização – passando a ser vista não somente como sinônimo de erudita, de saberes das elites, mas também de cultura (saber) popular. A cultura popular estava, portanto, ligada à conscientização da realidade, de compreensão do contexto histórico e social no qual se vive.

Portanto, a Cultura Popular tenderia a definir-se como a prática de uma relação de compromissos entre movimentos de cultura popular e movimentos propriamente populares, através da cultura. Deveria assinar-se como o projeto de realização coletiva de tal prática dialética e dialógica. Deveria tender a realizar-se, finalmente, como o processo e o produto de tal acontecer social. (BRANDÃO, 2017, p. 403).

Assim, também conforme texto da Ação Popular (2001, p. 24), “Um movimento de cultura popular deverá promover a elaboração da cultura com o povo, fazendo-o participante da comunidade cultural, e não criar uma cultura para o povo.” Ainda, entre os documentos

analisados no livro sobre o I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular (organizado por Soares e Fávero, 2009), há a explicação que complementa:

Cultura Popular é a elevação do nível de conhecimento e desenvolvimento de aptidões, habilidades, conceitos e formas de vida dos membros de uma comunidade, visando, de modo especial, aos adolescentes e adultos dos grupos economicamente menos favorecidos, ou quase desprovidos de recursos, levando-os a uma participação efetiva e consciente na vida de sua comunidade. (SOUZA, [1963a], 2009, p. 270).

Esta busca por uma cultura própria e pela participação consciente na comunidade, por sua vez, viabilizaria a democratização da educação e de outras vias de acesso e produção popular à/da cultura. Desta forma, a educação foi se estabelecendo como eixo fundamental para avançar em uma alternativa popular para a América Latina, como um todo, constituindo um projeto histórico de construção do conhecimento para a compreensão da realidade e para sua transformação. Movimentos educacionais, assim como a realidade social, cultural, política e econômica traziam à tona a mobilização e reflexão em prol da educação popular. Neste sentido, Brandão (2006, p. 83) explica que

[...] o que tornou historicamente possível a emergência da educação popular foi a conjunção entre períodos de governos populistas, a produção acelerada de uma intelectualidade estudantil, universitária, religiosa e partidariamente militante, e a conquista de espaços de novas formas de organização das classes populares.

Em virtude das mudanças que vinham ocorrendo na realidade brasileira (e latino-americana) e das novas necessidades que o modelo desenvolvimentista trazia (entre eles, urbanização, industrialização, qualificação da mão-de-obra e conscientização sobre a realidade para uma participação popular ativa), a educação passou a se fazer ainda mais importante. Este contexto por si só provocava a “modificação das consciências” (BEISIEGEL, 1982, p. 61), mas era necessária a educação para que as pessoas refletissem sobre os processos que estavam vivenciando e pudessem deles participar conscientemente.

A educação tem, nestes momentos de modernização e mudança, a intenção de auxiliar na reestruturação das pessoas à nova realidade, de forma que as pessoas não apenas se adaptem, mas que firmem suas identidades e seus interesses em meio a este processo. É justamente esta a ideia que Freire (2003) expressa em *Educação e atualidade brasileira*. O educador vivenciou momentos do que chamou de uma sociedade em transição, com movimentos de reivindicação e produção de mudanças sociais, culturais e escolares (FREIRE, 2003; TORRES, 2001), e entendia que a partir deles tornava-se necessário “educar as pessoas para integrar em um processo de Brasil moderno” (FREIRE; NOGUEIRA, 2001, p. 16).

Segundo o educador, a industrialização retirava as pessoas de seu “quietismo”, mas, ao mesmo tempo, acentuava o assistencialismo, a domesticação, a alienação, a passividade que deixavam o povo à margem dos acontecimentos que geriam a sua realidade (FREIRE, 2003). Estas características deveriam dar lugar à criticidade e à luta pela liberdade, mas para isso era necessária a educação. O contexto cultural (em sua pluralidade) exigia a conscientização, a atuação das pessoas enquanto sujeitos de suas próprias vidas e, por isso, a educação deveria buscar inserir as pessoas no processo de democratização e não mais reproduzir as características coloniais opressoras, dominadoras, domesticadoras.

Freire (1979) comenta que, naquele processo de democratização, passava a existir um movimento no qual as “massas” começavam a procurar seu processo histórico, a exigir seu espaço de fala e a educação acabou sendo descoberta por elas como um meio para um novo status de participação social. As condições que estavam sendo vivenciadas deveriam ser aproveitadas para mudar a forma com a qual se fazia educação.

Parece-nos que uma das fundamentais tarefas da educação brasileira, vista sob o ângulo de nossas condições faseológicas atuais, será, na verdade, a de criar disposições mentais no homem brasileiro, críticas e permeáveis, com que ele possa superar a força de sua “inexperiência democrática”. Superar esta força e, perdendo o quase assombro em que se acha hoje, inserir-se à vontade no clima da participação e da ingerência. (FREIRE, 2003, p. 79).

A educação, precisava integrar as pessoas no projeto social de desenvolvimento que estava sendo construído para que elas pudessem nele atuar. Precisava fazer com que “[...] o educando pudesse superar a passividade característica da escola antiga e assumir uma posição participante em seu aprendizado” (HADDAD, 2019, p. 21). Freire (2003) percebia como necessária para a sociedade em trânsito uma organicidade, uma integração entre a realidade cultural e os processos educativos para que esta “inexperiência democrática” fosse superada com a participação popular.

Para que isso realmente ocorresse, era necessário educar para o exercício da cidadania, para a participação crítica, para que as pessoas assumissem seu papel em meio à realidade sociopolítica e não fossem “pura presença”. Somente assim poder-se-ia construir a sociedade desejada. Esta educação era necessária em função da inexperiência⁷¹ que advinha de “[...] uma

⁷¹ “O processo de modificação das consciências ocorria, assim, sob os condicionamentos de uma sociedade particular: a centralização, o autoritarismo, o assistencialismo, esses traços dominantes na vida política, administrativa ou mesmo educacional da nação, bem como as suas contrapartidas inevitáveis na ausência do diálogo, na passividade de homens que não participam, enfim, na inexperiência de democracia, encaminhavam a ingenuidade então preponderante nas populações urbanas mais para a ‘massificação’ do que para a realização da consciência crítica”. (BEISIEGEL, 1982, p. 62).

série de marcas do ‘ontem’, manifestadas no comportamento social do homem brasileiro e outras mais, de feição recente, também refletidas neste comportamento.” (FREIRE, 2003, p. 25).

Assim, era um movimento de resistência e mudança em relação aos objetivos da educação, pois era fundamental que esta, “[...] não esquecendo ou desconhecendo as condições culturais de nossa formação paternalista, vertical, por tudo isso antidemocrática, não esquecesse também e sobretudo as condições novas da atualidade.” (FREIRE, 2000a, p. 99). A educação, neste sentido, deveria ser realizada *com* as classes populares e *para* elas, pois só *com* o povo pode-se realizar algo *por* ele. O processo educativo deveria iniciar a partir do debate sobre a realidade local e ser depois ampliado. Era necessária uma pedagogia pautada na comunicação, no diálogo, na reflexão do educando sobre si mesmo, sobre sua realidade e a sua ação nesta enquanto sujeito histórico e seu produtor. A aprendizagem precisaria acontecer na prática, com a participação do povo no poder. Brandão (2012, p. 75) destaca que nos anos 1960 a educação popular passava a ser vista em duplo sentido.

Era popular porque destinava-se a pessoas, grupos, comunidades e movimentos das classes e extratos populares da sociedade, aqueles que hoje em dia muitas vezes são denominados: “os excluídos”. E era popular no sentido de que em termos de cultura e de educação, partia-se do princípio de que os sujeitos aprendentes populares deveriam ser reconhecidos como criadores e gestores de suas próprias culturas populares (algo situado então bastante além do puro e simples “folclore”) e, desde a alfabetização, deveriam ser os co-participantes e os co-gestores de seu próprio aprender.

Assim, esta seria uma educação, que possibilitaria a descentralização do saber (e do poder), a participação, a invenção (e não apenas repetição), a ação e, com isso, a transformação social. Para isso, seria pautada em um processo político-pedagógico descentralizador, comprometido com as necessidades locais e construído a partir de seu contexto. A educação popular era uma possibilidade para a libertação, pois era uma forma de investigar, criar e pensar, realizada a partir de grupos subordinados (MEJÍA, 2011). “Nesse campo, tudo se refez e tudo se imaginou criar ou recriar, a partir da conscientização e da politização – ou seja, da organização das classes populares.” (FÁVERO, 2001, p. 9).

Buscando sua base na cultura produzida pelo povo, tinha a intenção de que este se enxergasse não apenas como produto, mas como produtor da história, da cultura e das relações por elas permeadas. “O que se pretendia? Transformar a cultura brasileira e, através dela, pelas mãos do povo, transformar a ordem das classes populares.” (FÁVERO, 2001, p. 9). Para tanto, esta educação era realizada por intermédio de relações dialógicas, considerando e organizando os saberes populares. Desta forma, modificavam-se as relações de poder nas quais a voz era

dada aos “detentores do saber”. Com o diálogo problematizador do contexto dos educandos, era possível desenvolver reflexões críticas acerca dele e, com isso, a busca por novas práticas transformadoras daquela realidade.

Era, por isso, uma educação que visava ser uma ação para romper com as cadeias de opressão, fundando uma educação libertadora por meio do trabalho *do* e *com* o povo. Era um instrumento de conscientização e politização que seriam realizadas por meio da construção de novos saberes, não de uma “transferência” de um saber da cultura dominante para os grupos populares, visando uma adaptação destes (BRANDÃO, 2006).

E foi, também, em meio a este “[...] momento histórico, social e político do país, que emerge uma série de iniciativas no campo que se chamou, em primeiro lugar, educação de adultos e, depois, cultura popular.” (FREIRE, 1992, p. 279). Com o mesmo sentido, a partir do Boletim do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular também é possível observar que “Numa tentativa de integrar ativamente o povo na criação de uma cultura que se coloque como instrumento de afirmação e libertação nacional, surgiram centenas de Movimentos e Organizações.” (BRASIL, [1963a], 2009, p. 55).

Streck (2010) realça que naquele período (anos 1960) houve uma forte mobilização popular na qual a educação de adultos estava inserida e passava a ser pensada como educação política permeada pela reflexão sobre a realidade. Nestes movimentos de educação popular a alfabetização também era evidenciada, e sua concepção era de uma ação para a politização, a conscientização, a inserção e participação do povo nas decisões de sua vida e da sociedade. A alfabetização era uma via importante na qual os grupos dedicados à cultura popular se voltavam, tendo em vista que era considerada *uma* das portas de entrada da cultura⁷². “É evidente que a alfabetização não pode, nem deve ser considerada como um valor em si mesmo, pois que só tem sentido como instrumento capaz de permitir ao indivíduo acesso a fontes preciosas da experiência humana, conservadas pela palavra escrita.” (SOUZA, [1963b], 2009, p. 267).

Tomando este sentido, entendia-se que “A impossibilidade de comunicação escrita limita o conhecimento dos acontecimentos vitais da sociedade e do mundo, e portanto, prejudica sua interpretação histórica e política.” (COMISSÃO C, [1963], 2009, p. 311). Tendo estas ideias como pressuposto (alfabetização de adultos como uma de suas prioridades e não constituindo um fim em si mesma, mas tendo como objetivo a conscientização e politização), a educação

⁷² Esta visão é mais evidenciada no próximo capítulo, quando apresento a relação de Paulo Freire com a educação, cultura popular e alfabetização, que culminaram na criação dos círculos de cultura e nas experiências conhecidas de alfabetização de adultos. Mas a menciono aqui, ainda que rapidamente, tendo em vista que era um pensamento de muitos dos grupos que se mobilizavam em prol da cultura popular, da educação popular e, conseqüentemente, da educação de adultos e da alfabetização.

popular e a educação de adultos eram realizadas. Um dos movimentos que corrobora o mesmo pensamento é a Ação Popular (2001).

De modo geral, Haddad e Di Pierro (2000, p. 113) comentam que “As diversas propostas ideológicas, principalmente a do nacional-desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão e a do Partido Comunista, acabaram por ser pano de fundo de uma nova forma de pensar a educação de adultos.” Em meio aos diversos grupos que teciam diferentes ideias em prol da educação popular, “Cristãos e marxistas, principalmente, empenham-se em movimentos de educação de adultos que enfatizam a importância da cultura popular e sua difusão” (PAIVA, 1987, p. 164). A partir de diferentes propostas e frentes de ação, grupos diversos tinham como objetivo a conscientização e politização popular.⁷³

Um destes grupos diversos deu origem aos Centros Populares de Cultura, que estabeleceram sua atuação a partir de 1962, tendo como ponto de partida um CPC criado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1961. Segundo Kreutz (1979, p. 51), “Como organização nacional, a UNE se caracterizava por considerável força de mobilização. Promovia encontros, congressos, debates; usava de publicações e caravanas para difundir suas idéias [sic] e reivindicações.”

Assim, o CPC da UNE havia surgido em meio a estudantes, artistas e intelectuais em virtude da necessidade de se organizarem na luta ideológica presente na sociedade (CPC-UNE, [1963], 2009). “O CPC da UNE atua com o proletariado, com a intelectualidade e com a área estudantil (principalmente universitária), objetivando atingir as mais amplas massas.” (CPC-UNE, [1963], 2009, p. 111). Este CPC se expandiu na sequência e outras instituições e Estados, logo depois, foram criando seus CPCs (KREUTZ, 1979). Um exemplo é a UGES (União Gaúcha de Estudantes Secundários), que atuou no Rio Grande do Sul, a partir de sua realidade, tomando os mesmos referenciais reflexivos⁷⁴.

Para relacionar educação e política, o trabalho dos CPCs era, especialmente, com o teatro crítico, que continha um discurso político levado às classes populares, ocupando espaços não formais e não escolares de educação, tendo em vista que seu objetivo era despertar a consciência política. Além do teatro, os CPCs promoviam cursos, exposições, trabalhos a partir de filmes, música, dança, artesanato, artes plásticas, entre outras atividades que variavam de acordo com as proposições locais e que visavam a interação com diferentes grupos sociais, segundo Paiva (1987) e Beisiegel (1982). “Optando pelo compromisso com as classes oprimidas, o CPC

⁷³ Sobre a representatividade católica sugiro a leitura de Valério (2012)

⁷⁴ Comentários sobre a ação do CPC da UGES são expostos, ainda nesta seção, logo adiante, junto a outros grupos que enviaram seu relatório de ações para o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular.

orientou sua ação a partir da tese de que toda a arte exprime uma ideologia e que, em consequência, os artistas conscientes deveriam produzir uma arte que atuasse como veículo de conscientização das classes.” (KREUTZ, 1979, p. 58). Tendo esta intenção, “[...] os diversos CPCs uniam-se em torno do objetivo principal, o de contribuir para o processo de transformação da realidade brasileira, principalmente através de uma arte didática de conteúdo político.” (PAIVA, 1987, p. 233).

No que se refere aos cristãos, emergia neste período um maior interesse, em especial, da Igreja Católica, pela educação das massas, o que pôde ser percebido por meio das diferentes práticas para a educação popular por ela desenvolvidas naquele período, em meio às iniciativas governamentais (ou mesmo junto a elas, como é o caso do Movimento de Educação de Base – MEB, cujos delineamentos aparecem logo adiante). Kreutz (1979, p. 45) indica que “A Igreja Católica também teve significativa atuação em programas e estratégias de transformação social no Brasil, a partir da década de 50, mas de modo mais intenso nos primeiros anos da década de 60.” O movimento cristão enfatizava a necessidade da transformação social, refletindo sobre ela a partir de sua visão de mundo. Para este movimento, era preciso uma mudança social que fosse acompanhada pela conscientização das pessoas.

O clima promovido pelo anúncio do Concílio Vaticano II⁷⁵ e pelas Declarações do Papa João XXIII já permeavam as ações dos católicos e os influenciou mesmo antes que ele ocorresse, sensibilizando para um novo modo de agir. A partir dele, segundo Rosas (2003, p. LXIV), os católicos passaram a ter “[...] certa desinibição em sua ação social e política.” As ideias que direcionavam o Concílio influenciaram a comunidade católica também no que se refere à emersão social, ao aparecimento do pensamento em favor da cultura popular e dos oprimidos, bem como em prol da libertação.

Ainda no que se refere à ação da Igreja Católica, o Boletim Informativo nº 6 (1958) do II Congresso Nacional de Educação de Adultos apresenta um texto parabenizando a CNBB, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, por sua manifestação em prol dos problemas educacionais do Brasil. Havia se encerrado no dia anterior uma reunião da CNBB, na qual o tema da educação havia sido debatido. Foi enfatizada a contribuição da Igreja Católica brasileira para a temática e, ainda, a similaridade de pensamento expresso no documento gerado a partir da reunião dos bispos com o pensamento que estava sendo difundido no congresso. Ainda, o

⁷⁵ O Concílio Vaticano II foi anunciado, em 1959, pelo Papa João XXIII e ocorreu entre 1962 e 1965. Paiva (1987) indica, especialmente, a leitura das Encíclicas sociais: *Mater et Magistra*, de 1961, e *Pacem in Terris*, de 1963. Segundo Fausto (2002), a Encíclica de 1961 foi a primeira a debater problemas de países subdesenvolvidos, incentivando um catolicismo reformista, mas não radical.

texto indica que esta manifestação da CNBB seria “[...] mais uma voz, que se vem juntar àquela que sairá deste Congresso como representando o anseio de todos quanto se preocupam com a educação no Brasil.” (BOLETIM INFORMATIVO Nº 6, 1958, p. 4). A importância dada a esse apoio se traduziu, no mesmo documento, tendo em vista a existência de outras entidades e pessoas preocupadas com a educação e com os índices de analfabetismo – especialmente adulto – no país.

Especificamente no Recife, onde teve início o pensamento freireano, Rosas (2003) escreve que um movimento de jovens universitários, professores e outros profissionais vinculados à religião colocavam-se em oposição ao pensamento das elites da época, questionando algumas ações conservadoras.

[...] substituía-se o modelo dogmático da meditação em referência a ensinamentos inquestionáveis, quando o papel dos fiéis era o de recepção passiva das lições, quando os fiéis eram sempre menores, por um novo modelo participativo, quando se passava da meditação à ação: ver, julgar e agir. (ROSAS, 2003, p. LXI).

No Brasil, criaram-se vários grupos que organizavam os movimentos católicos em prol de uma ação a favor dos oprimidos e da mudança da realidade existente. Vinculados à Ação Católica (AC), entre eles estavam: Juventude Universitária Católica (JUC), Juventude Agrária Católica (JAC) dos trabalhadores do campo, Juventude Estudantil Católica (JEC) dos estudantes dos colégios, Juventude Operária Católica (JOC) e a Juventude Independente Católica (JIC), para os que não se enquadravam nos anteriores. Segundo Kreutz (1979, p. 46),

Foi significativa a atuação da Ação Católica em suas diversas especificações (JUC, JEC, JAC e JOC), tanto a nível de reflexão quanto pela participação e liderança em movimentos tais como MEB, sindicalização rural e outros, buscando a mudança sócio-política na sociedade.

A AC, ainda segundo Kreutz (1979), teve uma atuação muito expressiva na sociedade, nem sempre aprovada pela hierarquia da Igreja, visando mudanças estruturais. Haddad (2019, p. 48) complementa que

A Ação Católica organizava a participação de fiéis da Igreja sem influência ou vínculo partidário. Alinhava-se a um movimento interno que, desde meados dos anos 1940, defendia a ideia de que os valores e responsabilidades espirituais cristãos não poderiam se realizar sem justiça social. Apesar de reunir devotos que ainda mantinham com os pobres um compromisso assistencialista, havia na Ação Católica uma ala crescentemente progressista, que buscava relacionar a reflexão bíblica a uma ação de natureza transformadora diante de uma sociedade que se mostrava injusta e distante dos valores cristãos.

Também houve atuação da Ação Popular (AP), que surgiu a partir da AC (KREUTZ, 1979) e tinha vinculações com a UNE. Também tinha como objetivos a transformação social e ações vinculadas à cultura popular e à preocupação de sua formulação *com* o povo, não *para* o povo.

Interligando os diversos movimentos cristãos, Brandão (2017) explica que a vertente “cristã de esquerda” foi uma das correntes de pensamento que se sobressaltou nos anos sessenta. O autor explica que esta foi “[...] em boa medida originária da Ação Católica, e que veio a gerar, meses antes do golpe militar de 1964, a Ação Popular, o braço político (e depois armado) da mesma Ação Católica e, sobretudo, da Juventude Universitária Católica, a JUC.” (BRANDÃO, 2017, p. 392).

Todos os grupos mantinham posicionamentos políticos e participativos que visavam a justiça social, ainda segundo Rosas (2003). Muito do pensamento conservador foi sendo substituído. Além de preocuparem-se com a expansão do ensino, concebendo a educação como fator de transformação social, os cristãos viam como necessário que as pessoas tivessem consciência de sua participação na sociedade. Priorizavam a promoção do sujeito e visavam uma educação humanista para sua libertação no intuito de tornar a sociedade “verdadeiramente” cristã (PAIVA, 1987).

Como já mencionado, um dos movimentos que envolvia o pensamento cristão e a ação da Igreja Católica era o MEB. Beisiegel (1974, p. 158) explica que o MEB tinha origem “em duas experiências de ‘educação radiofônica’ empreendidas no nordeste brasileiro pelas Arquidioceses de Natal e Aracaju.” Os seus objetivos de criação estavam vinculados a um esforço para integrar as massas a processos culturais, sociais e econômicos (MEB, [1963], 2009). Kreutz (1979, p. 17) complementa esta ideia ao explicar que

Quanto aos objetivos do MEB tem-se que, quando da proposta da criação do movimento, pretendia-se oferecer à população rural oportunidade de alfabetização num contexto mais amplo de educação de base: ajudar na promoção do homem rural e sua preparação para as reformas básicas indispensáveis, tais como a reforma agrária, bancária e outras. O MEB deveria oferecer uma educação de base que levasse ao camponês uma concepção de vida, tornando-o consciente dos seus valores físicos, morais e cívicos.

Ainda segundo o autor, o MEB mantinha sua posição definida em prol das classes menos favorecidas, tendo a intenção de fazer mais do que assistencialismo frente às situações injustas pelas quais passavam (KREUTZ, 1979). No MEB, a educação passou a ser vista como processo de conscientização para a participação e, por isso, como meio de transformação social. “Assim, uma educação autêntica, para o MEB, é aquela que deixa de ser meramente integrativa, para

ser criadora, situando o educando na plenitude de seu papel de sujeito da cultura.” (KREUTZ, 1979, p. 70). A humanização e o entendimento de todos enquanto sujeitos de suas vidas eram fundamentados no pensamento cristão. Segundo Paiva (1987), o programa foi além da ação no rádio e caracterizou-se pelo interesse pela cultura popular. Dedicava-se às escolas radiofônicas, mas também ao associativismo, ao treinamento de líderes e à animação popular, visando a conscientização e o desenvolvimento da cultura popular (MEB, [1963], 2009). Mantinha, ainda, ações voltadas à alfabetização de jovens e adultos. Em 21 de março de 1961, pelo Decreto no 50.370, o MEB foi reconhecido oficialmente pelo Governo Federal que passaria a fornecer recursos para a realização de suas atividades (MEB, [1963], 2009; KREUTZ, 1979)⁷⁶.

Outro Movimento pelo qual também perpassava o pensamento cristão era o Movimento de Cultura Popular (MCP). Mejía (2011) indica, por exemplo, que o MCP surge neste contexto vinculado, inicialmente, à Juventude Católica. “O movimento de cultura popular surgiu para resgatar e valorizar as heranças populares, buscando entender a realidade brasileira, a partir do compromisso social e político da educação.” (SCHULZ; MORETTI, 2018, p. 57). Ainda, Kreutz (1979, p. 63) afirma que no MCP a intenção era, a partir da arte, da cultura, realizar uma análise da realidade social e que “Tudo era dirigido para a conscientização da massa popular, para a formação de uma consciência política e social que preparasse o povo para a efetiva participação na vida da nação.”

Ele foi espalhado pelo Brasil, mas teve seu início em Recife, em 1960, mobilizando a cultura popular junto à luta política. Miguel Arraes, então prefeito de Recife, teve papel fundamental junto ao MCP, e expandiu o movimento quando se tornou governador de Pernambuco. Além deste, Germano Coelho foi um dos grandes idealizadores do movimento inserindo referências do movimento *Peuple et Culture*, da França (ROSAS, 2003; HADDAD, 2019). Assim, o MCP surgiu em 1960, no Recife, com finalidade educativa e cultural, visando a promoção das classes populares.

O movimento (e seus organizadores) tinha(m) “[...] uma compreensão crítica do papel da cultura no processo de formação como luta política pelas necessárias mudanças de que a sociedade brasileira precisava e continua a precisar.” (FREIRE, 2015, p. 176). Sua intenção era conscientizar por meio da alfabetização e da educação de base, segundo Paiva (1987) e MCP-PE ([1963b], 2009). Com o passar do tempo, outras atividades passaram a ser realizadas pelo

⁷⁶ Por sua vinculação com a Igreja Católica o MEB não foi extinto em 1964, apesar de ter sofrido mudanças em seu planejamento.

MCP, como teatro, música e dança populares, artes plásticas, artesanato, entre outras, visando a integração do povo à realidade cultural e política.

A conscientização cultural, social e política era vista como necessária para a participação do povo na sociedade e, segundo Fávero (2012), era o elemento do qual qualquer trabalho com a cultura popular não poderia se desligar. A participação consciente, ativa e, por isso, libertadora era a finalidade das atividades do MCP, que tinha o pensamento cristão como influência.

Os MPCs, movimentos de cultura popular, partiam da denúncia da intenção de controle hegemônico e político que se oculta sob as vestes das propostas “oficiais” de trabalho social com o povo, assim como preconizavam uma presença alternativa de efeito político através de uma ação pedagógica de teor cultural. Tais experiências subordinavam a ideia de “desenvolvimento” à de “história”, e pensavam a história como o lugar cujo horizonte pessoal, social e alargadamente humano é a “libertação”. (BRANDÃO, 2017, p. 397).

A compreensão da cultura popular era fundamental para a sistematização do trabalho de análise crítica da realidade realizado mediante uma relação de diálogo *do e com* o povo – e não *para* ele em uma relação vertical (FÁVERO, 2012; BRANDÃO, 2006; FREIRE, 2003). A compreensão das pessoas enquanto criadoras de cultura colocava os Movimentos de Cultura Popular como “meio político revolucionário libertário” (PAIVA, 1987, p. 238), por isso, eles surgiram no Brasil como reivindicação (FÁVERO, 2012).

O MCP de Pernambuco contou com a colaboração de Paulo Freire em algumas de suas atividades e foi importante para a elaboração das práticas posteriores do educador. Inclusive, a partir dele e suas mobilizações, Paulo Freire refletiu sobre novas possibilidades para a educação e organizou os círculos de cultura para a alfabetização de adultos, que se tornaram conhecidos nacionalmente (e internacionalmente) pela divulgação da experiência realizada em Angicos (RN), como desdobro no capítulo a seguir.

Entre as ações que envolveram o MCP de Pernambuco, está o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em Recife, em setembro 1963. Apesar de ser uma iniciativa que poderia aparecer na seção anterior tendo em vista que foi convocada pelo então Ministério da Educação e Cultura, manteve a escrita sobre o encontro nesta seção por dois motivos. O primeiro é a característica dos participantes, que eram “[...] representantes de mais de 70 instituições e movimentos de alfabetização, cultura e educação popular criados, entre 1960 e 1963, em todos os estados do país.” (DEFOURNY, 2009, p. 11). O segundo é que, já no documento para a convocação para o encontro, apesar da indicação da ação do Ministério da Educação e Cultura, um dado importante aparece:

Patrocinam o Encontro a Secretaria de Educação e o Movimento de Cultura Popular de Pernambuco, a União Nacional de Estudantes, o Movimento de Educação de Base, o Instituto de Cultura Popular de Goiás e a Divisão de Cultura da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. (BRASIL, [1963b], 2009, p. 39).

A partir desta informação, é possível inferir que o Encontro teve uma predominância de ações destes grupos populares e, ainda, é visível o envolvimento do Estado do Rio Grande do Sul em meio a estas iniciativas. Quanto a este último aspecto, o documento corrobora a informação encontrada em alguns jornais mobilizados e em uma das entrevistas realizadas, conforme está desenvolvido nos capítulos 5, 6 e 7, indicando que representantes do RS marcaram presença no Encontro.

Documentos do Encontro, entrevistas e uma contextualização do mesmo foram expostos em um livro organizado por Leôncio Soares e Osmar Fávero, em 2009. Sua apresentação, escrita por representantes da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação Secad/MEC (BRASIL, 2009, p. 7), indica que o livro contém documentos relativos ao encontro e que

A leitura desses registros – informes, relatórios, resoluções, teses, entre outros – nos permite perceber a riqueza desse período da história brasileira em que educadores, artistas, intelectuais, políticos, estudantes, trabalhadores, sindicalistas, religiosos, dentre outros atores, se uniram com o objetivo de transformar a sociedade brasileira por meio da educação e da cultura.

Tais documentos puderam ser mobilizados tendo em vista que, depois do evento, os originais foram reproduzidos e distribuídos pelo MCP de Pernambuco. Os documentos mantidos e as entrevistas realizadas (posteriormente) pelos organizadores do livro também permitiram inferir que o Encontro “Legitimou uma nova compreensão do conceito e da importância da educação de jovens e adultos, que passou a ser vista como pré-condição para a participação plena de todos os indivíduos na vida nacional.” (DEFOURNY, 2009, p. 11).

O compromisso do Encontro era com as classes populares e sua intenção foi promover um debate sobre os movimentos de cultura popular e as experiências de alfabetização de adultos que estavam sendo realizadas no Brasil, visando a possibilidade de uma articulação nacional e a análise de diferentes meios que viabilizavam uma participação crescente do povo nos processos culturais. Entre seus objetivos estavam a avaliação das condições de educação e cultura, o exame de suas perspectivas para o século XX, assim como o estudo e a divulgação dos métodos, técnicas e experimentos existentes para o crescimento cultural do povo (MCP-PE, [1963a], 2009). A partir dos objetivos, os temas programados para serem discutidos eram

5.1. Perspectivas atuais da Educação e Cultura no Brasil; 5.1. Educação e Cultura para o Século XX; 5.2. Novos métodos e técnicas de elevação do nível cultural do povo; 5.3. O problema do analfabetismo; 5.4. Educação e Cultura em áreas subdesenvolvidas: a experiência do Movimento de Cultura Popular, no Recife; 5.5. Educação e Cultura em área desenvolvida: a experiência de Peuple et Culture, na França. (MCP-PE, [1963a], 2009, p. 36).

Nos temas previstos, além da coerência com os objetivos do encontro, é possível notar a relação da educação com a cultura, assim como a importância dada ao tema da alfabetização de adultos. No que se refere a este último, sua relação com o tema desta tese aparece no cronograma do evento, que indicava momentos em que haveria falas de universitários sobre o movimento paulista na alfabetização utilizando o “método Paulo Freire”; a fala de Jarbas Maciel, representando a SEC, também a respeito do “método Paulo Freire”; a escrita dos participantes de um relatório sobre o “sistema” Paulo Freire para a alfabetização de adultos (SOARES, 2009).

Paiva (1987) indica que o mapeamento dos movimentos existentes no país e a troca de experiências entre eles foram os destaques do Encontro. Para este mapeamento, já na convocação, a comissão executiva do Encontro solicitava o envio de um relatório dos movimentos de alfabetização e cultura popular do país. Os movimentos que tiveram seus relatórios publicados foram: o MCP de Pernambuco, o MEB e o CPC da UNE, já citados anteriormente, a campanha da Secretaria de Educação, Cultura e Saúde da Prefeitura Municipal do Natal (cujo relatório levou o título: “Cultura Popular e Pé no Chão”), o Centro Guanabarrino de Cultura (Associação Metropolitana dos Estudantes Secundários, no Rio de Janeiro), o CPC de Belo Horizonte, o CPC da União Brasileira de Estudantes Secundaristas, o CPC da UGES (Rio Grande do Sul) e o CPC de Salvador, Bahia.

Todos esses são tomados como organizações importantes, que fizeram com que as ações em prol da educação e cultura populares fossem disseminadas no Brasil, no mesmo espaço e tempo históricos dos círculos de cultura (influenciando e sendo influenciados pelas iniciativas do momento). Alguns destes movimentos merecem destaque nesta tese, tendo maior envolvimento com a temática proposta.

O primeiro a ser destacado é o MCP de Pernambuco, o qual, teve relação (lembrada, também, em outras seções) com a ação de Paulo Freire e os círculos de cultura. Seu Plano de Ação para aquele ano continha 12 linhas, nas quais se concentravam os objetivos do movimento. Duas delas chamam a atenção por mencionarem os círculos de cultura. Lembro que um dos objetivos do evento era a troca de experiências e, tendo isto em mente, a partilha

destas linhas do plano de ação pode já ter contribuído para que os outros movimentos conhecessem e colocassem em prática tais ações.

As linhas de ação que mencionaram os círculos de cultura eram meios informais de educação e Alfabetização e educação de base. Na primeira, os objetivos eram facilitar o acesso aos meios de educação, informação e recreação; incentivar o posicionamento das camadas populares da comunidade; e motivar a organização do povo. Para tanto, foram descritos meios e procedimentos a serem utilizados, dentre os quais estavam os círculos de cultura, que aparecem também em duas das 20 diretrizes de ação, visando “Manter o funcionamento das Praças da Cultura da Torre e do Salgueiro nas suas diversas atividades: teleclube, clube de leitura, círculos de cultura, esportes e recreação infantil;” (MCP-PE, [1963b], 2009, p. 75) e, ainda, “Promover cursos de especialização do pessoal de biblioteca, de cineclube, de círculo de cultura, de teleclube, recreação infantil e clube de leitura;” (MCP-PE, [1963b], 2009, p. 75).

Já na linha de ação de alfabetização e educação de base, os objetivos eram: a alfabetização de adultos e a educação de base (que consistia no ensino de linguagem, matemática, educação sanitária, história, geografia e política) vinculadas a processos de conscientização. Na descrição dos 7 meios e procedimentos desta linha de ação, um dos identificados foi “círculos de cultura” e, entre as 9 diretrizes para o ano de 1963, a sexta e sétima mencionavam relação com os mesmos:

6) Preparar equipe especializada para formação de coordenadores de debate dos círculos de cultura a serem instalados; 7) Instalar, inicialmente, pelo menos 200 Círculos de Cultura no Recife e 250 no interior do Estado com o objetivo de estabelecer as bases da criação de uma rede de Círculos de Cultura em toda cidade; (MCP-PE, [1963b], 2009, p. 78).

Com isso, verifica-se a informação de que os círculos de cultura eram utilizados pelo MCP de Pernambuco e foram dados a conhecer nacionalmente antes mesmo da ampla divulgação da experiência de Angicos e do Programa Nacional de Alfabetização.

O relatório escrito pela prefeitura de Natal também merece destaque. No início do relatório é apresentada a relação de dominação e colonialidade que influenciou o processo histórico e cultural brasileiro, descaracterizando seu povo, e que se perpetuava, de diferentes formas, naquele período, refletindo no plano cultural. Aponta, também, o analfabetismo como uma característica que é causa e efeito do subdesenvolvimento e, a partir deste pensamento, o prefeito Djalma Maranhão e o secretário de educação Moacyr de Góes, deram início à campanha *De pé no chão também se aprende a ler*. Segundo Carvalho (1999, p. 684)

A Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, movimento de educação popular de Natal, teve sua origem na proposta popular de erradicação do analfabetismo em Natal, no início da administração do Prefeito Djalma Maranhão, que adotou como sua e defendeu ardorosamente essa reivindicação do povo.

A campanha trabalhava com educação primária comum durante o dia e educação de adultos durante a noite e tinha a alfabetização como centro das ações de cultura popular (SECS-NATAL, [1963], 2009). Junto a esta campanha, a prefeitura de Natal também tinha outras iniciativas que perpassavam a cultura popular e o ensino profissional, como continuidade da campanha de alfabetização. No que se refere à alfabetização, o relatório já aponta a preocupação com a conscientização e indicando que produziu material didático próprio para tal ação, a partir do material do MCP do Recife. Inclusive, segundo Beisiegel (1982), esta campanha contou com a participação de Paulo Freire e uma equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife.

Outro relatório que merece destaque especial é o do CPC da UGES (União Gaúcha de Estudantes Secundários). Nele, aparece a importância da cultura popular e o entendimento desta como politização. O pensamento que perpassava o movimento era o mesmo visto em outros relatórios e na visão que permeava a época: “Principalmente, demos ensejo, em debates sobre fatos e idéias [sic], a que se assumisse a consciência de sua própria situação histórica. E, a partir da realidade vivida, procuramos abrir as vias, através das quais pudesse ele reencontrar os rumos ideológicos de sua libertação.” (CPC-UGES, [1963], 2009, p. 208).

O relatório indicava a relação entre cultura popular e a transformação das estruturas sociais, tendo em vista o processo de conscientização e politização que da primeira (cultura popular) fazem parte. Ainda, tecia comentários sobre a ação do CPC no interior do Rio Grande do Sul e a necessidade de criação de outros CPCs regionais (que facilitariam o intercâmbio de ideias entre as cidades próximas), tendo em vista a aderência de pessoas em diferentes cidades e, também, a sua descentralização. Ainda, uma aliança operária-estudantil-camponesa é mencionada, sendo desejo dos que escrevem o relatório e buscando mobilizar pessoas de diversos setores populares em prol da cultura popular e da alfabetização.

Com o entendimento de que a alfabetização também era parte da cultura popular e tendo em vista que 54% da população do Estado era analfabeta (CPC-UGES, [1963], 2009), a necessidade de uma campanha de alfabetização foi reconhecida. A Cruzada Estudantil Gaúcha de Alfabetização foi realizada no Estado, com encontros a partir de temáticas históricas e contemporâneas, com a participação dos educandos. Nas conclusões gerais também há a indicação de que as ideias de Paulo Freire já eram conhecidas pelo movimento, a partir de

relatos das primeiras experiências realizadas no Estado. Esta indicação foi melhor apresentada nos capítulos 5 e 6.

O relatório menciona, ainda, que seria realizado o I Encontro Gaúcho de Cultura Popular, em julho (de 1963), com o objetivo de que todas as entidades e organizações que trabalhavam em prol da alfabetização desenvolvessem um trabalho em conjunto. Indicavam, também, que a UEE (União Estadual dos Estudantes) e a Divisão de Cultura também estavam se mobilizando e, com isso, se fazia ainda mais necessária a unificação das ações. Ainda, o relatório informa a realização do I Festival Gaúcho de Cultura Popular, na cidade de Ijuí. Por fim, o relatório indica o desejo do CPC da UGES enviar materiais para outros CPCs do Brasil, assim como já vinha fazendo com os CPCs espalhados pelo Estado, viabilizando e buscando a troca das experiências que vinham realizando.

O relatório do CPC de Belo Horizonte indicava, como perspectiva futura, a mobilização por meio dos círculos de cultura para todo o trabalho de cultura popular tendo em vista que a conscientização era o objetivo e, para tanto, a alfabetização teria papel importante. Por último, o relatório do CPC de Salvador, Bahia, comenta que, entre suas ações estavam o teatro, cinema, música, artes plásticas e educação. Nesta última, estava o projeto de alfabetização, que considerava o analfabetismo como sintoma de atraso e limitação da democracia. O Departamento de Educação escolheu o “método Paulo Freire” para a alfabetização, tendo em vista a economia de tempo e de recursos necessários para sua utilização. O CPC já realizava a ação em Feira de Santana cumprindo um convênio que já havia sido realizado o CPC, a Prefeitura e o MEC. A preparação de coordenadores de debate já havia sido realizada por Paulo Freire, assim como os materiais e locais já haviam sido providenciados.

Todos estes relatórios permitem observar que Paulo Freire e os círculos de cultura já eram conhecidos em diferentes lugares do Brasil e estavam sendo tomados como base para a realização de atividades de alfabetização de adultos e de cultura popular. Inclusive, o Estado do Rio Grande do Sul, que mais interessa para a construção da tese.

Já durante o Encontro foram organizadas comissões temáticas que debateram: (a) atuação dos movimentos de cultura popular e alfabetização nas diferentes zonas, regiões e grupos sociais, (b) meios e técnicas de cultura popular, (c) estudos sobre alfabetização e (d) coordenação nacional dos movimentos de cultura popular (SOARES, 2009). Entre estes, em especial, os estudos sobre alfabetização, realizados pela Comissão C, merecem destaque. Alguns pontos já foram mencionados ao longo da escrita da seção, mas vale ressaltar a concepção que estava presente no Encontro (como resultado das discussões a partir do que já

vinha sendo feito e, ao mesmo tempo, buscando ser tomada como base para o planejamento de ações futuras).

Dentro desse contexto, a alfabetização é, legitimamente uma forma de cultura popular. O trabalho de alfabetização deve, portanto, pautar-se de uma interação cada vez maior com o povo, deve procurar uma identificação tão completa quanto possível com a comunidade onde atua, deve procurar um diálogo crítico que não se fará somente entre alfabetizador e alfabetizando, mas principalmente entre estes, propiciando um processo de desenvolvimento cultural dinâmico. Esse trabalho não deverá ser eventual, mas obedecer a uma linha sistemática, a partir de uma perspectiva global de educação visando a uma transformação radical da estrutura vigente. (COMISSÃO C, [1964], 2009, p. 312).

É possível, novamente, observar a relação entre a concepção de alfabetização presente no Encontro – a partir de seus debates – e a de Paulo Freire, que foi mencionada no capítulo 4. A relação da alfabetização com a cultura popular, a importância da interação com o povo, com os alfabetizados e entre eles, a identificação de cada ação com a comunidade em que seria realizada, o diálogo crítico visando a transformação da ordem social vigente, são alguns destes aspectos.

De modo geral, Paiva (1987) explica que não houve discussões sobre as bases teóricas dos movimentos/experiências representadas no Encontro, mas predominava o pensamento de que a alfabetização e promoção da cultura popular eram meios de conscientização, de luta política e, portanto, de libertação. Ainda, os diferentes movimentos expressaram a crítica à dominação cultural dos grandes centros, segundo Fávero (2012).

Segundo Soares (2009), o Encontro ainda evidenciou a necessidade de reunir os movimentos do país, bem como a existência de inúmeras atividades e grupos em prol da alfabetização, cultura e educação populares, assim como debateu sobre o conceito e as práticas de cultura popular e alfabetização. As conclusões do encontro deixaram claro que a prioridade deveria ser a educação de jovens e adultos, tendo esta como foco a alfabetização e a criação da consciência crítica em função de que estes poderiam, em um curto prazo, atuar para a libertação. Assim, as organizações já existentes deveriam ser aproveitadas para o desenvolvimento de projetos que, seguindo com os propósitos particulares já definidos, trabalhariam também a partir de alguns objetivos pensados no encontro. Essa forma de ação, aproveitando os grupos que já existiam também é mencionada em relação ao Rio Grande do Sul, por Fagundes (1989, p. 65) que explica: “Porque uma das coisas que nós fazíamos, na Divisão de Cultura era exatamente ver quais eram as experiências ou atividade que, coerentemente com as nossas propostas, poderiam ser aproveitadas.”

As comissões formadas no Encontro seriam articuladas a partir de um seminário posterior (I Seminário Nacional de Cultura Popular) que foi realizado em fevereiro de 1964. Deste, surgiu a Comissão Nacional de Cultura Popular cuja criação, ainda segundo Soares (2009), foi simultânea ao Programa Nacional de Alfabetização. Paiva (1987) e Defourny (2009) explicam que o Encontro, inclusive, influenciou as diretrizes daquele programa. Assim, em meio aos encontros, movimentos e campanhas pela educação popular e pela alfabetização de adultos, houve a criação do Programa Nacional de Alfabetização. Sua coordenação foi criada em 1963, e sua instituição deu-se em 1964, de acordo com Paiva (1987) e Beisiegel (1974).

Góes (2002, p. 29) que foi secretário de educação de Natal, atuando com o prefeito Djalma Maranhão, explica que o MEB, o MCP, o CPC e a campanha *De pé no chão também se aprende a ler*, junto ao “Sistema Paulo Freire⁷⁷”, foram importantes movimentos do país em busca de alternativas às propostas educacionais conservadoras e tradicionais. Haddad (1991, p. 98) também cita estes movimentos ao explicar que, no contexto daquela época (final da década de 1950 e início de 1960), diferentes trabalhos relacionados à educação de adultos foram realizados, mencionando que

Foram eles, entre outros: o “Movimento de Educação de Base”, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o “Movimento de Cultura Popular do Recife”, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, com a presença do prof. Paulo Freire. (HADDAD, 1991, p. 98).

O autor também explica que estes movimentos, campanhas e programas colocavam-se à frente da educação de adultos, elevada à condição de educação política e levando em consideração mais do que preocupações com o processo de ensino e aprendizagem, mas visando à organização e conscientização das classes populares (HADDAD, 1991).

Observando estes movimentos e campanhas junto aos demais que foram mencionados ao logo deste capítulo é possível notar que, em alguns momentos, algumas das iniciativas governamentais em prol da educação (mencionadas primordialmente na seção 3.1) se entrelaçam às iniciativas realizadas por grupos e movimentos populares (mencionadas na seção

⁷⁷ Sistema Paulo Freire é, na verdade, uma ideia que estava sendo pensada para ir além do movimento pela alfabetização realizado por Paulo Freire e sua equipe. Como foi brevemente mencionado na seção 4.2, os organizadores tinham em mente sistematizar uma forma educação que fosse da alfabetização (infantil e adulta) à universidade popular, segundo Maciel (1963).

3.2). Apesar de as intenções terem “panos de fundo” diferentes, ambas as iniciativas tinham o mesmo contexto histórico e geográfico como ponto de partida.

O objetivo deste capítulo foi, então, apresentar características do contexto educacional brasileiro em meados do século XX. Para tanto, em um primeiro momento, busquei explicitar aspectos gerais da educação relacionados com o pensamento que se formava no país e em outras áreas. Em seguida, apresentei algumas características e mobilizações em prol da educação popular, vertente de pensamento que emergia naquele contexto e que influenciou ações em prol da educação, ao mesmo tempo em que foi influenciada por elas. No capítulo que se segue, busco apresentar a concepção de educação de Paulo Freire e a prática dos círculos de cultura, seu contexto histórico e sua caracterização metodológica, que emergiram no período influenciando e sendo influenciados pelo pensamento e necessidades vigentes.

4. O PENSAMENTO FREIREANO E OS CÍRCULOS DE CULTURA: RELAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS⁷⁸

Desse modo, a *Educação Popular freiriana* é constituída de *tramas históricas conectivas de relações teórico-práticas* que não são experiências justapostas que se somam de modo mecânico, são – no entanto – experiências históricas, concretas, múltiplas e complexas, misturadas de saberes e fazeres no campo da educação com perspectiva revolucionária. (PAULO, 2018, p. 194, grifos da autora).

Tomando como base este pensamento de Paulo (2018) – que, inclusive, inspirou o título do capítulo –, entendo que a educação, em Paulo Freire, foi construída a partir de relações teórico-práticas envolvidas por suas experiências históricas, concretas e, ao mesmo tempo por uma teoria do conhecimento por ele estudada e desenvolvida. Tomando isso como pressuposto, neste capítulo abordo a concepção freireana de educação como uma teoria correspondente à prática dos círculos de cultura (4.1) e, na sequência, discorro sobre aspectos históricos e metodológicos de tal prática (4.2), mantendo o foco nas formulações dos anos 1950 e 1960.

Lembro que esta pesquisa não tem o pensamento freireano como objeto, mas sim, os círculos de cultura, realizados em um tempo (1963-1964) e espaço (Rio Grande do Sul) específicos, tomando a experiência daquele contexto geográfico e daquele momento histórico para análise. Mas, mencionar outros aspectos da organização dos círculos de cultura, ainda que não tenham sido pensados ou desenvolvidos nas delimitações da tese abre possibilidade para, posteriormente, compreender as representações e apropriações deste movimento no Estado.

Para poder escrever este capítulo, inicialmente busquei conhecer os escritos de Paulo Freire anteriores ao período de seu exílio (quando suas primeiras ideias foram sistematizadas e colocadas em prática) ou posteriores, mas relacionados às primeiras experiências dos círculos de cultura. Também busquei outras fontes teóricas que discorrem sobre os mesmos, tais como Andreola (1993), Beisiegel (1982), Brandão (1991; 2006), Gadotti (1996; 2007), Romão (2003; 2008), entre outros.

⁷⁸ É importante alertar que o referencial bibliográfico utilizado nesta seção foi escrito, predominantemente, em períodos posteriores ao início da década de 1960, tempo inicial de prática dos círculos de cultura, o que torna necessário levar em conta as inevitáveis reelaborações do pensamento de Paulo Freire e dos demais autores aqui referenciados. Ainda, é necessário explicar que, sendo esta uma pesquisa com o foco na história dos círculos de cultura, o capítulo 4 tem a intenção de explicitar aspectos metodológicos dos mesmos, mas um maior aprofundamento da origem do pensamento de Paulo Freire em relação à educação ou aos círculos de cultura pode ser encontrado em outros escritos do autor e em algumas das teses apresentadas na revisão de literatura, como a dissertação de Marinho (2009). Além disso, as questões históricas que envolveram a realização de experiências como a de Angicos também podem ser aprofundadas com outros autores, como Gadotti (2014a; 1996), Fernandes e Terra (1994), bem como Carvalho (1999) e Carvalho e Barbosa (2014).

4.1 Concepção freireana de educação: uma teoria do conhecimento que foi concretizada nos círculos de cultura

Por outro lado, a alfabetização, como um ato de conhecimento, pressupõe uma teoria do conhecimento e um método que corresponde a essa teoria. (FREIRE, 1981, p. 41).

Um capítulo e talvez nem mesmo uma tese inteira seria suficiente para abordar a concepção freireana de educação em seus aspectos históricos e/ou atemporais. Mesmo assim, sendo esta uma tese que tem como uma de suas justificativas a importância do pensamento freireano para a educação – uma importância atemporal – penso ser necessário apresentar uma breve síntese de alguns dos conceitos que considero importantes. Em seguida, nesta mesma seção (4.1), discorro sobre as concepções do educador relacionadas ao contexto da época e à importância dada por ele à educação para aquele momento histórico. A justificativa para esta seção está na ideia escrita por Freire (1981) na epígrafe inicial, a partir da qual é possível inferir que a alfabetização realizada por meio dos círculos de cultura foi criada tendo como base uma teoria do conhecimento e um método correspondente.

Entendo, também, que o educador não foi apenas o criador de um método, mas sim um crítico de seu tempo, criador de um pensamento que marcou teorias e práticas da educação. Paulo Freire foi um pensador da pedagogia crítica, radical, revolucionária, do oprimido e tem uma contribuição para a educação que vai além dele, tendo em vista sua filosofia da educação, sempre vinculada a suas práticas (PONTUAL, 2011). Por isso, entendo também que as concepções que envolveram os círculos de cultura podem ser vistas como uma teoria do conhecimento posta em prática. “Embora formulada inicialmente como educação de adultos e experimentada como alfabetização de adultos, de fato encontra-se em Paulo Freire uma pedagogia como concepção geral de educação.” (FÁVERO, 2011, p. 7).

As ideias propostas pelo educador foram sendo reformuladas, repensadas e reinventadas por ele mesmo ao longo do tempo. Isto ocorreu porque Paulo Freire baseava seu pensamento em sua prática e vice-versa, o que permitia (e exigia) novas formulações do que já havia sido teorizado ou feito em função das novas realidades com as quais o educador se deparava. Romão (2003, p. XIII), explica que “[...] Paulo sempre re-escreveu o que havia escrito antes, numa incansável re-elaboração e re-escritura dialética da mesma obra, atualizando-a permanentemente, de acordo com os novos contextos em que procurava inserir-se de forma

crítica.” Entendendo este aspecto, permito-me apresentar uma breve síntese⁷⁹ dos conceitos (re)construídos por Paulo Freire por intermédio das práticas e do tempo vivido pelo educador.

Segundo Beisiegel (1982, p. 24), “[...] se as exigências existenciais do homem surgiam como um ponto de partida das indagações, era inicialmente imprescindível explicitar uma concepção de homem para, a partir dela, estabelecer quais seriam essas necessidades humanas decisivas na orientação das reflexões sobre a educação.” O ser humano, para Paulo Freire, cultural, criador e recriador de cultura – que é toda a produção humana – enquanto a partir dela se constitui. É social, de relações e de diálogo com outros seres humanos e com sua realidade. É, ainda, condicionado⁸⁰ historicamente, mas ao mesmo tempo sujeito de sua própria realidade, capaz de reconstruí-la e reconstruir-se. É um ser *no* mundo, *com* o mundo e com o outro, mundo este que, assim como o ser humano, não é, mas *está sendo*, e que é produto da práxis humana e da dialética entre estabilidade e mudança. Assim, inconclusão e inacabamento também são características do ser humano e estas representam sua possibilidade de transformação e, por isso, sua esperança.

Quando há consciência dessa condição é possível buscar ser mais por meio da educação. Esta busca por ser mais é a vocação ontológica do ser humano (FREIRE, 2000b, 2005). A tarefa do agir educativo é, então, auxiliar na construção da consciência crítica, é a conscientização (FREIRE, 2003). Nesse sentido, Paulo Freire expõe uma concepção de educação para a humanização dos seres humanos que, com isso, visa a libertação. Segundo Weffort (2000, p. 17) “[...] a ideia de liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se.” Para Paulo Freire, esta luta começa com a educação. Esta deve viabilizar a imersão cultural, a reflexão crítica, o diálogo, a possibilidade de uma ação renovadora, revolucionária. Uma educação que é um ato dialógico, portanto, coletivo (de aprendizagem coletiva), de horizontalidade nas relações, de amorosidade, de humildade e de esperança. Uma educação que ocorre com rigorosidade metódica e ensina esta rigorosidade, tendo em vista a curiosidade epistemológica, que faz dos educandos seres em permanente disponibilidade à indagação, seres criadores e críticos.

⁷⁹ Lembro que, aqui, a intenção é apenas retomar alguns conceitos do pensamento freireano e não esgotá-lo. Um aprofundamento sobre estes pressupostos teóricos deve ser feito por meio de outras leituras, algumas delas já referenciadas neste texto.

⁸⁰ Aqui, é necessário explicar que Paulo Freire entende que o condicionamento histórico não é o mesmo que determinismo histórico. A ideia do autor é entendida a partir do seguinte pensamento: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado.” (FREIRE, 2002, p. 59).

Uma educação que tem como objetivo que os educandos compreendam o mundo e busquem outra forma de organizá-lo, a partir da qual possam viver a sua boniteza. Uma educação realizada por meio de uma constante reflexão crítica e problematizadora que tem como base a cultura, a realidade (que deve ser seu ponto de partida e chegada, e com a qual deve estar vinculada), pois visa “a tomada de consciência sobre as raízes dos problemas que permite a ação para superá-los” (HADDAD, 2019, p. 17). Mota Neto e Streck (2019, p. 209), indicam que, para Paulo Freire, “[...] os processos educativos e investigativos estão imbricados em princípios ético-políticos e epistemológicos que têm por base a participação dos setores populares na produção do conhecimento acerca de sua realidade enquanto agem pela sua transformação.”

O diálogo tem destaque nesta concepção de educação, sendo entendido como fundamental e indispensável para a prática educativa. É a essência da educação como prática da liberdade, é o encontro amoroso entre os seres humanos, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo (FREIRE, 2005). E essa pronúncia é o que transforma o mundo, na medida em que por meio dele, também, significamos a nossa existência humana. A problematização ocorre nas relações de diálogo entre educadores e educandos, em sua relação com o mundo cultural e na significação da realidade, do contexto no qual estão inseridos (FREIRE, 2005).

O contexto, histórico e em constante construção, condiciona o ser humano, o qual também é histórico e está em constante construção. Porém, com o processo educacional, de conscientização, o contexto pode ser apreendido e transformado mediante uma nova forma de agir, uma nova práxis (reflexão e ação) do ser humano, que transforma também a si mesmo. Nisto está a dimensão política do ato educativo, a partir do qual esta concepção de educação “[...] inaugura um caminho trilhado por práticas e teorias que pressupõem a transformação da sociedade, suplantando os postulados de uma visão de mundo opressora por uma concepção emancipatória.” (PAULO, 2018, p. 193). E é por meio desta transformação que pode se dar a libertação. Por isso, a ação educativa é entendida uma ação cultural para a liberdade, como ato político, sendo emancipador, formador de cidadãos capazes de fazer a leitura crítica do mundo, conscientes de seus direitos.

Vale ressaltar que entendo, assim como Freire (2005), que a educação libertadora sozinha não transforma a sociedade, mas que, sem ela, tampouco a sociedade muda. A educação – que muda as pessoas que mudam o mundo – tem como função tanto a conservação quanto a mudança da sociedade. É assim, um ato criador e recriador e esta possibilidade de reinvenção através de novas ações permite, por sua vez, a utopia e a esperança por um futuro diferente

onde, a partir de uma nova práxis, as injustiças sejam superadas. Nesta concepção os educandos têm participação ativa em seu processo educativo, vivenciando uma experiência democrática, autônoma e emancipatória e a construção de conhecimento acontece a partir da práxis dos educandos sobre a realidade. Assim, com a educação, os educandos ganham consciência de sua reponsabilidade social e política, bem como de suas possibilidades de participação ativa. Nisto se dá a relação indicotomizável entre teoria e prática, entre reflexão e ação.

Estas ideias que permearam a prática e a escrita de Freire ao longo de sua vida foram sendo elaboradas a cada experiência do educador, desde quando era criança. Tomando isso como pressuposto, volto-me agora a aspectos que envolveram a formação do pensamento do educador no período anterior ao seu exílio, o qual incidiu especificamente no planejamento e prática dos círculos de cultura. Para entender os aspectos metodológicos e históricos dos círculos de cultura, um dos pontos de partida é pensar qual a concepção de Paulo Freire acerca do contexto em que vivia, a partir do qual formulou suas ideias iniciais.

Vive hoje o Brasil, exatamente, o Trânsito de uma para outra época. Daí não ser possível ao educador – hoje mais do que ontem – discutir o seu tema específico, desmembrado do tecido geral do novo clima cultural que se instala, como se pudesse ele operar isoladamente. (FREIRE, 1963, p. 8).

O contexto de transição cultural era caracterizado por contradições entre “[...] valores emergentes em busca de afirmações, de realizações, e valores do ontem em busca de preservação.” (FREIRE, 1979, p. 65). Para Romão (2014, p. 31), Paulo Freire parece ter sido um dos únicos a perceber a contradição do “Nacional-Desenvolvimentismo-Popular” resultante da inexperiência democrática que tinha o país em oposição à crescente emersão do povo na vida pública.

Paulo Freire, em 1963-1964 já entendia como necessária uma consciência crítica – e esta, por sua vez, precisava ser construída a partir de um processo educacional libertador. Em função disso, propôs uma educação que não se desvinculava da realidade, tendo em vista que “Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais” (FREIRE, 1979, p. 61). Mais do que isso, a educação, para Paulo Freire, precisava ser um processo que contribuísse com a maneira com a qual as pessoas iriam se (re)organizar no novo cenário que vinha se formando de forma reflexiva, não apenas reflexa. Com isso, a educação seria um ato ético e pós-colonial para a transformação social (TORRES, 2013). Mota Neto e Streck (2019, p. 216) consideram que

[...] o pensamento de Paulo Freire constitui uma fonte fundamental para a constituição de uma pedagogia decolonial na América Latina, na medida em que mobiliza os grupos subalternos a lutarem autonomamente pela transformação da sociedade e superação dos mais diversos legados do colonialismo.

Isto ocorre porque, segundo Mejía (2011, p. 23), tendo em vista que, por ter nascido em um contexto em que ainda se reproduziam as características coloniais, Paulo Freire faz uma denúncia “[...] assinalando como a política, economia, pensamento e produção intelectual estavam marcados por uma relação com o mundo europeu e americano, no qual muitos autores entendem como inibidora de um pensamento próprio.” A concepção de Paulo Freire partiu da própria realidade, tendo em vista que, para formar um pensamento pedagógico latino-americano a partir da perspectiva dos oprimidos, era necessário “[...] buscar condições para a superação da colonialidade impregnada na ideia de América Latina e sua história colonial de mais de quatro séculos.” (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010, p. 21).

Para isso, a educação precisava ser um processo crítico de inserção social, contrário à massificação, à acomodação e ao assistencialismo, precisava auxiliar que as pessoas transitassem de uma compreensão “mágica” para uma compreensão crítica da realidade. Em seu discurso de encerramento da experiência de Angicos, Paulo Freire aborda a educação como um caminho crítico para a construção de conhecimentos.

O que importa, então, na educação, é propiciar a este homem uma via crítica de saber, através de que ele transforme um saber puramente opinativo e existencial num saber reflexivo, e isto ele faz rapidamente, desde que nós tenhamos um método ativo de educação, que o leve a organizar o seu pensamento e o fazer crítico, portanto, a poder decidir e a seguir a poder optar. (FREIRE, 2014, p. 48).

A proposta era criar uma pedagogia relacionada à comunidade, por isso a mobilização pela alfabetização “[...] surgiu não como uma fórmula implantada arbitrariamente de cima para baixo, a partir de nossos gabinetes, mas como uma resposta a um desafio concreto.” (MACIEL, 1963, p. 29). Seria uma educação comprometida com a realidade, tendo papel de auxiliar as pessoas a criar um sentimento de responsabilidade em relação a ela e, com isso, participar nas construções da vida coletiva com a reflexão crítica sobre si mesmas e sobre o mundo.

Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. (FREIRE, 1979, p. 61).

Pressupondo que o problema da educação era a “inadequacidade com o clima cultural”, Paulo Freire (2003, p. 79) fez, então, uma crítica ao modelo educacional que continuava sendo

autoritário, centralizador, vertical, sem possibilidade para a democracia. Em lugar de uma educação da palavra esvaziada de sentido, desvinculada da vida, memorizada e reprodutora do modelo colonialista e da ordem social injusta, o educador entendia que a educação precisava ser decolonial, precisava ser um momento de reflexão sobre a realidade e sobre as possibilidades de mobilização para a transformação da lógica opressora e colonialista. Era necessária uma educação para o desenvolvimento, a democracia, a cidadania e, portanto, o diálogo, a construção de uma consciência coletiva, a criticidade, a conscientização e a politização.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 2000a, p. 97).

Tomando a educação como possibilidade para a transformação social, para a inserção crítica na sociedade e para a reforma política, o educador buscou formas de reorganizá-la a partir da realidade brasileira. Contrariando o ideal opressor de sua época, Paulo Freire dava voz aos oprimidos tendo o objetivo de que passassem a participar das decisões sobre suas próprias vidas. Com ele, o ato educativo passou a ter um caráter revolucionário, onde a reflexão deixava de ser privilégio de determinada classe e, sendo dialógica e problematizadora, buscava a libertação. “Paulo Freire foi um crítico da educação do seu tempo. Sua ‘pedagogia do oprimido’ insere-se no grande movimento da ‘pedagogia crítica’, também chamada de ‘radical’ ou ‘revolucionária’, dependendo do contexto.” (GADOTTI, 2002, p. 51).

O educador desenvolveu uma concepção de educação pensada *para, a partir e com* os esfarrapados do mundo, os condenados da terra (FREIRE, 2005), uma concepção ética e política, em prol da humanização e da libertação dos oprimidos. Paulo Freire pensou a educação a partir dos subalternos (MOTA NETO; STRECK, 2019), sendo o oprimido não alguém *para* quem fala, mas *com* quem fala. Assim, era uma educação para a comunicação – oral e escrita – com a qual haveria a democratização da cultura. Neste sentido, democratizar a cultura era “[...] espalhar a todos os brasileiros os instrumentos com que eles possam fazer isto, com que eles possam adquirir uma sabedoria sistematizada.” (FREIRE, 2014, p. 55).

Assim como outras ideias que foram formuladas na mesma época, as ideias de Paulo Freire⁸¹ surgiram a partir de experiências práticas com os grupos populares e diferentes influências teóricas. Segundo Beisiegel (1982), o pensamento freireano formulou-se a partir do contato ativo com várias frentes: assistentes sociais, o SESI, o trabalho pastoral e a Ação Católica. Antes mesmo das experiências práticas de Paulo Freire no campo da educação de adultos terem contribuído para a organização dos círculos de cultura, outras experiências pessoais como o contato com o trabalho de sua esposa Elza⁸² (professora alfabetizadora), as vivências com seu filho mais novo e com Maria (que trabalhava em sua casa), também auxiliaram sua elaboração de ideias acerca da metodologia para a alfabetização, como, por exemplo, a questão do uso de imagens (HADDAD, 2019).

Seu trabalho no SESI foi um importante marco, inclusive para suas vivências posteriores. Suas ações e de sua equipe estavam baseadas no diálogo e na democracia. A partir destes, ao longo do processo, Freire pode perceber a importância de abordar temas relevantes para aqueles com quem conversava e (para isso) a importância de conhecer o universo e os pontos de vista dos sujeitos com os quais trabalharia. Sendo a linguagem um produto do contexto e as palavras uma expressão da existência dos sujeitos, além dos temas era também necessário adaptar a linguagem utilizada, de acordo com estes contextos.

As suas experiências no programa de alfabetização também tiveram como influência um documento publicado pela UNESCO, de autoria de Willian Gray, sobre o ensino da leitura e da escrita baseados em um método analítico-sintético. Esta influência é citada pelo próprio Freire em seu artigo publicado na revista Estudos Universitários em 1963 – sendo também citada nos estudos de Maciel (2018) e Carvalho (2014). Além disso, foi teoricamente influenciado pelo contato com o pensamento cristão renovador, autores isebianos (Guerreiro Ramos e Álvaro Vieira Pinto, por exemplo), pensadores franceses, entre outros autores brasileiros e estrangeiros como Anísio Teixeira, Karl Mannheim e Zevedei Barbu. Além destas influências (também por causa delas), Freire mostrava um compromisso com a realidade brasileira (as “condições faseológicas” da nação), buscava a promoção do diálogo, a conscientização sobre a realidade e

⁸¹ Houve, porém, divergências entre as opiniões a respeito dos círculos de cultura. Nem todos os seus pares, inclusive do MCP do Recife, tinham esta proposta (que não era a única) como a melhor. Para conhecer um pouco mais sobre esta questão, os estudos de Beisiegel (1982) podem ser utilizados como fontes de pesquisa.

⁸² Elza Maia Costa de Oliveira, segundo Ana Maria Araújo Freire (1996, p. 64), foi companheira de Freire “[...] por 42 anos, professora e diretora de escolas públicas de Recife dos anos 40 até o golpe de Estado de 1964, influenciou-o com seu gosto pelo ato de alfabetizar, de fazer o outro capaz de escrever a palavra e de mostrar a alegria de quem a lê.” O próprio Freire e outros autores citam a importância de Elza não só na vida pessoal, como na profissional do educador – tendo papel fundamental na organização do programa de alfabetização – explicando que ela auxiliava e debatia com seu esposo sobre diferentes assuntos, especialmente algumas questões pedagógicas e era igualmente comprometida com a prática libertadora.

sobre as necessidades que emergiam do contexto brasileiro da época (BEISIEGEL, 1982; PAIVA, 1987; HADDAD, 2019).

“A nova geração de educadores que já se esboça em 1958 recebe as influências da teorização do ISEB, bem como do pensamento filosófico cristão europeu mais recente que começava a se difundir no Brasil; [...]” (PAIVA, 1987, p. 163). O ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) foi propagador das ideias a respeito da necessidade de emergir uma consciência nacional sobre o período de transição pelo qual o Brasil passava, que demandaria um agir participativo e consciente das pessoas. Kreutz (1979, p. 43) afirma que o ISEB exerceu “[...] função relevante na elaboração de uma ideologia do desenvolvimento.”, mantendo reflexões sobre a consciência histórica e a cultura popular e buscando transformações qualitativas no contexto social. Quadros (2003, p. 43) corrobora a informação ao explicar que “[...] as principais formulações do relacionamento entre educação e desenvolvimento, na década de 1950, situam-se na perspectiva do Iseb.” No que se refere à concepção de educação de Paulo Freire (especialmente àquela exposta em seu primeiro livro), Beisiegel (1982, p. 94) ainda afirma que

As críticas à situação do ensino, as posições que então defendia e mesmo a reflexão sobre as orientações das próprias atividades decorriam rigorosamente de sua concepção do homem, do modo como compreendia a realidade brasileira na época e de sua adesão ao ideal de construção de sociedade desenvolvida, independente e democrática no país.

A partir destas influências, Paulo Freire pensou a questão da vivência da democracia: as decisões *para* o povo deveriam ser tomadas *com* o povo e *pelo* povo em uma ação participativa e autônoma que precisaria ocorrer desde o cotidiano. A democracia, antes de ser forma política, é forma de vida, segundo Freire (2003), e se caracteriza por uma participação consciente. Mas essa consciência não se desenvolve num espaço onde não há diálogo, problematização da realidade (do contexto) e verdadeira participação.

No mesmo ano em que publicou *Educação e Atualidade Brasileira* (aqui citada em sua edição de 2003), Paulo Freire também participou do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, de 9 a 16 de julho de 1958. Segundo Beisiegel (1982, p. 109), “O Segundo Congresso fora precedido por Seminários Regionais preparatórios, e Paulo Freire atuou ativamente tanto nas discussões quanto na elaboração das teses preparadas pela equipe do Estado de Pernambuco.” Paiva (1987) explica que neste seminário regional as causas do analfabetismo foram apontadas como sociais e o trabalho, realizado a partir da e *com* a realidade local, foi tomado como solução. A questão do desenvolvimento econômico era o problema central para

algumas pessoas, mas para outros o principal era “[...] a pobreza, as injustiças sociais e o generalizado analfabetismo de nosso povo.” (FREIRE, 1996, p. 36).

Paulo Freire já apontava a educação como um ato político e como necessária para a superação das condições sociais existentes. Esta superação se daria a partir de um movimento que oportunizaria aos educandos saírem de suas condições de marginalização e alienação para participarem do mundo do trabalho e da política (FREIRE, 1996; HADDAD, 2019). Estes foram apresentados por Paulo Freire, Elza – sua esposa – e outros voluntários no relatório intitulado *A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos*, segundo Soares (2009). A consciência do processo de desenvolvimento pelo qual o Brasil passava e a emersão necessária da participação da população na vida pública foram pensamentos desenvolvidos no seminário regional, bem como a necessidade do trabalho *com* as pessoas, não *para* elas, a partir das realidades nas quais se encontravam. A observação da realidade foi um aspecto que se pode perceber presente em tal comunicação, também, em uma nota do Boletim Informativo nº 1 (1958) do Congresso (cujo contexto já foi mencionado no capítulo 2), que resume as teses expostas em comunicações orais ou escritas do congresso. A seguir, é possível visualizar a imagem da página 23, do Boletim Informativo nº 1 e, em seguida, a transcrição da nota que menciona a comunicação de Paulo Freire e equipe.

Figura 1 – Fotografia da página 23, do Boletim Informativo n. 1 do II Congresso Nacional de Educação de Adultos



Fonte: Boletim Informativo nº 1 do II Congresso Nacional de Educação de Adultos

Abaixo, transcrevo a parte destacada, para que seja possível ler de forma mais legível:

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E AS POPULAÇÕES MARGINAIS: MOCAMBO
Autor: Dr. Paulo Freire e Equipe - Análise a situação peculiar do Recife e as condições sociais da região, características, digo, caracterizando uma realidade própria, tendo em vista o habitante do mocambo, dó existente ali, constituindo um tipo singular de população “marginal”. propõe, em consequência, uma ação educativa apropriada aquelas condições especiais que caracterizam a realidade social das populações “marginais” do Recife, de modo a obter a sua integração no sistema de ensino a ser adotado, soerguendo e mobilizando esses[sic] habitantes, evitando a aplicação de métodos inadaptáveis à marcante e autêntica situação da zona do mocambo. Formula uma série de recomendações objetivas, visando a adoção de medidas e programas para a verdadeira educação social.

Vale lembrar que a comunicação encaminhada ao Congresso foi resultado dos debates e da apresentação anteriormente realizada por Freire e sua equipe no seminário regional de Pernambuco, que antecedeu o evento. Ainda, a partir do Boletim Informativo nº 2, foi possível identificar Paulo Freire como primeiro vice-presidente da *Comissão de educação de adultos, suas finalidades, formas e aspectos sociais*, indicando a direção da atuação do educador no Congresso. Conforme as ideias do Congresso, expostas nos Boletins e observadas a partir dos autores que sobre ele debatem, é possível já perceber a semelhança do pensamento freireano com as ideias concebidas por outros Congressistas.

Ao analisar os escritos dos Boletins Informativos do Congresso, conhecendo a proposta de educação freireana, é possível observar que algumas conclusões da Comissão 2 se parecem bastante com o que se conhece do pensamento de Paulo Freire. A partir disso, entendo que, naquele Congresso, a tese proposta por Freire influenciou as discussões e conclusões da Comissão, ao mesmo tempo que esta pode ter contribuído para a construção de novas reflexões do educador, realizadas naquele momento histórico). Ainda, ao observar (i) as ideias expostas nos Boletins Informativos do Congresso, (ii) as ideias freireanas sobre a educação e (iii) toda a concepção de educação que se formulava naquele período (como exposto em capítulos anteriores), é possível perceber que este viés de pensamento estava sendo difundido amplamente.

Para elucidar a ideia da relação de semelhança entre o pensamento freireano e as propostas do Congresso, apresento alguns pontos de conclusão da Comissão 2, expostas no Boletim Informativo nº 7 (1958): (i) tomar em consideração as peculiaridades dos lugares onde será realizada a educação, no momento do planejamento; (ii) que os cursos ultrapassem os objetivos imediatos da alfabetização; (iii) que visem formação moral, intelectual, profissional

e social dos educandos bem como a preparação para a vida familiar; (iv) que sejam organizadas associações exercidas pelos alunos; (v) que os alunos participem da elaboração de planos de trabalho; (vi) que seja realizada uma seleção de professores que não devem ser alheios ao meio e que estejam em constante aperfeiçoamento; (vii) que as agências locais sejam mobilizadas para o trabalho; entre outros.

O Boletim Informativo nº 8 (1958, p. 20), indica que as conclusões da Comissão 2 mencionam a necessidade de “Dar oportunidades maiores para a formação da consciência do homem, oferecendo-lhe uma visão mais ampla de sua posição na sociedade, seus direitos e seus deveres.” Este escrito e outros que se encontram no mesmo relatório da Comissão 2 demonstram que a necessidade da conscientização e da educação para ação na sociedade, a relação entre a educação de adultos e a melhoria de condições de vida e, portanto, o “problema do analfabetismo” sendo visto como uma questão social, já eram pensamentos presentes nas discussões da época acerca da educação e se assemelham ao viés de pensamento que Paulo Freire estava construindo.

Ressalto que a percepção da relação entre o pensamento de Paulo Freire e as ideias propostas no Congresso (ou mesmo com outras fontes as quais o educador tomou para pensar sua concepção de educação) não tem a intenção de apagar a característica de que o educador construiu um pensamento próprio e revolucionário ao seu tempo, mas sim, indicar que este pensamento se concretizou a partir de uma realidade e das necessidades que nela se faziam presentes. De modo similar Rosas (1996, p. 561) explica que as ideias e reflexões de Paulo Freire foram sistematizadas em *Educação e atualidade brasileira*, sendo “[...] o resultado de uma experiência acumulada e ‘testada’ em aulas, conferências, relatórios, debates.

Desde *Educação e atualidade brasileira*, Paulo Freire escrevia que a escola precisaria estar próxima de sua realidade local. “O seu enraizamento nas condições locais e regionais, sem esquecer os aspectos nacionais, é o que possibilitará o seu trabalho de identificar seu educando com seu tempo e seu espaço.” (FREIRE, 2003, p. 84). O educador enfatizava a vida comunitária entrando na escola e o contexto local como o ponto de partida e chegada da educação. Sem esquecer das individualidades, buscava uma consciência de grupo. Concluiu que era necessário reorganizar o processo educacional de acordo com as características da realidade (BEISIEGEL, 1974), promovendo sua associação ao que, “[...] naqueles anos, ganhou força e vitalidade: a ideia de cultura local.” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 228).

Paulo Freire (2003, p. 85) explicava que “Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias,

integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto.” O educador frisava constantemente a necessidade de uma educação para a participação, para a responsabilidade social e política em virtude do contexto de inexperiência democrática. A partir das ideias isebianas, Freire compreendia que a conscientização das pessoas ou a transição da consciência ingênua para a crítica (em seus estágios) era possível. Porém, ela não se daria de forma automática, junto ao movimento de transição da sociedade, pois “[...] nesta atmosfera autoritária e antidialogal herdada do passado, a incipiente emersão das massas com maior probabilidade tendia a produzir a massificação das consciências.” (BEISIEGEL, 1982, p. 59).

Neste sentido, Freire (2003) vai fazendo uma crítica ao modelo de educação que predominava naquela época, uma educação do discurso, da passividade, do assistencialismo, da memorização, da acomodação, da recepção, da aceitação e da repetição de ideias desconexas. “Afirmando uma posição reiterada e clareada depois, em outros escritos, Paulo Freire criticava a educação escolar brasileira e propunha uma revisão radical a partir do estudo das atribuições do processo educativo no âmbito de uma realidade histórica particular.” (BEISIEGEL, 1982, p. 24). A crítica feita pelo educador referia-se ao modelo educacional predominante, posteriormente chamado ‘bancário’, que não possibilitava a democratização.

Não será possível, repita-se, com uma escola assim, formarmos homens que se integrem neste impulso de democratização que nos caracteriza atualmente. E não será possível porque esta escola contradiz este impulso e enfatiza nossa “inexperiência democrática”. (FREIRE, 2003, p. 90).

Paulo Freire participou de um movimento para pensar as necessidades da época e concluiu que a educação conscientizadora possibilitaria a transformação necessária ao ensinar o povo a refletir e a participar. O educador escreveu sobre uma escola para aprender a aprender, para a pesquisa, para a conexão com a vida; uma escola do diálogo, da participação democrática, da problematização, da mudança de atitude e da reelaboração (do pensamento, da ação, da vida). “[...] mais do que propor metodologias, Paulo Freire procurou nos reeducar na sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos e excluídos como sujeitos de educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura.” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 231).

Sua preocupação era fazer com que os educandos se tornassem participantes ativos em situações cotidianas a partir do diálogo sobre elas e sobre seus contextos. A comunicação e o diálogo são elementos fundamentais em sua prática, tendo em vista que o educador entendia que a cultura se faz através da comunicação entre as pessoas. Quando há comunicação (oral e

escrita), há também a democratização da cultura, o acesso ilimitado ao conhecimento. E este acesso, por sua vez, seria o que possibilitaria a busca pela transformação das relações sociais e de poder.

Tomando este viés e a partir de diferentes práticas de educação de adultos com as quais Paulo Freire e sua equipe vinham trabalhando há anos, especialmente as vinculadas ao Movimento de Cultura Popular do Recife, foram pensadas novas ações em prol da educação e, na sequência, em prol da alfabetização (entendida como meio de acesso à cultura).

Naquele Movimento [MCP do Recife], coordenávamos o projeto de Educação de Adultos, através do qual lançamos duas instituições básicas de educação e cultura popular – O Círculo de Cultura e o Centro de Cultura. Na primeira, que aqui nos interessa, instituímos [sic] debates de grupo, ora em busca do esclarecimento de situações problemáticas, ora em busca da ação mesma decorrente do esclarecimento das situações. [...] Com seis meses de experiência, perguntávamos a nós se não seria possível encontrar um método ativo que nos desse resultados iguais na alfabetização, aos que vínhamos obtendo na análise de aspectos da realidade brasileira. (FREIRE, 1963, p. 9).

A equipe entendia a importância de inserir as pessoas na cultura e tomava a educação e a alfabetização, de modo especial, como meios para tal. Segundo Ana Maria Araújo Freire (1996, p. 40), os círculos de cultura, voltados à alfabetização, poderiam “[...] tirar da situação de submissão, de imersão e de passividade aqueles e aquelas que ainda não conhecem a palavra escrita.” Ernani Maria Fiori (2005, p. 8) enfatiza esta ideia explicando que

Talvez seja esse o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existir-se, historicizar-se. Por isso, a pedagogia de Paulo Freire, sendo método de alfabetização, tem como ideia animadora toda a amplitude humana da “educação como prática da liberdade”, o que, em regime de dominação, só pode se produzir e desenvolver na dinâmica de uma “pedagogia do oprimido”. As técnicas do referido método acabam por ser a estilização pedagógica do processo em que o homem se constitui e conquista, historicamente, sua própria forma: a pedagogia se faz antropologia.

A alfabetização seria um meio para que as pessoas se apropriassem de sua cultura, refletissem criticamente sobre ela e, conscientes de sua realidade, pudessem transformá-la. Era necessário, então, conhecer o mundo da leitura e da escrita para entender os obstáculos culturais, econômicos e sociais com os quais as pessoas se deparavam e, consciente deles, realizar ações para enfrentá-los. Era uma proposição de educação na qual a alfabetização era um primeiro passo para a conscientização e politização. Assim, o principal objetivo do movimento que Paulo Freire organizou não era a alfabetização puramente. Era o entendimento da necessidade de estar consciente sobre a realidade, sabendo que é possível agir para transformá-la.

O nosso grande desafio, por isso mesmo, nas novas condições da vida do brasileiro, não é só o do alarmante índice de analfabetismo e sua conseqüente erradicação. [...] O problema para nós prossegue, transcende a erradicação do analfabetismo e se situa na necessidade de erradicarmos também a nossa “inexperiência democrática”, através de uma educação para a democracia, numa sociedade que se democratiza. (FREIRE, 2003, p. 86).

Alfabetizar seria conscientizar. Paulo Freire tinha como foco a participação popular na tomada de decisões. A liberdade era a matriz da concepção de educação e deveria estar evidenciada nas ações educativas. “Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores.” (FREIRE, 2000a, p. 112). Andreola (1993) explica que no processo de alfabetização era dada ênfase à significação da linguagem e da palavra, pois, para Freire, é preciso ler a palavra para pronunciar o mundo. A partir do pensamento freireano, segundo Brandão (2012, p. 76),

Alfabetizar-se, educar-se (e nunca: “ser alfabetizado”, “ser educado”) significa algo mais do que apenas aprender a ler palavras e desenvolver certas habilidades instrumentais. Significa aprender a ler crítica e criativamente “o seu próprio mundo”. Significa aprender, a partir de um processo dialógico em que importa mais o próprio acontecer partilhado e participativo do processo do que os conteúdos com que se trabalha, a tomar consciência de si-mesmo (quem de fato e de verdade sou eu? qual o valor de ser-quem-sou?) [sic]; tomar consciência do outro (quem são os outros com quem convivo e partilho a vida? em que situações e posições nós nos relacionamos? e o eu isto significa?); e tomar consciência do mundo (o que é o mundo em que vivo? Como ele foi e segue sendo socialmente construído para haver-se tornado assim como é agora? O que nós podemos e devemos fazer para transformá-lo).

A alfabetização era, então, uma forma de ampliar a leitura de mundo e de realizar esta leitura de modo crítico, visando uma conscientização sobre a realidade na qual o alfabetizando vivia. E assim, a concepção de educação e de alfabetização de Paulo Freire, mencionadas nesta seção, concretizou-se nos círculos de cultura, cujos aspectos metodológicos e históricos são apresentados a seguir.

4.2 Círculos de cultura: aspectos metodológicos e históricos da prática correspondente à concepção freireana de educação

Ora, a realização destas difíceis propostas educativas, culturais e políticas encontrou no círculo de cultura a sua mais conhecida realização. (BRANDÃO, 2012, p. 76).

A citação que inicia esta seção é uma continuação da última citação utilizada na seção anterior. Seu uso se dá no intuito de expor uma sequência que aparece tanto na escrita de

Brandão (2012) quanto neste capítulo: a partir das concepções de educação e alfabetização de Paulo Freire, foram pensados e organizados os círculos de cultura. Estes tinham como ponto fundamental a reflexão e o diálogo sobre a realidade, sobre as pessoas como criadoras de cultura, sujeitos de suas vidas, capazes de pronunciar e transformar o mundo. “Seus conteúdos estavam vinculados a um projeto de melhoria da sociedade.” (BEISIEGEL, 1982, p. 15). Com isso, o processo de alfabetização fazia-se em meio a um processo de politização, de conscientização para a transformação (para a reconstrução da sociedade de acordo com as características desejadas para seu futuro em desenvolvimento). Nesse processo, os participantes do círculo de cultura passavam a reconhecer a si próprios como criadores de cultura e se educavam por meio do diálogo⁸³.

Os Círculos de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou superposição de conhecimento feitas pelo educador ou sobre o educando. Em que se construía novas hipóteses de leitura de mundo. (FREIRE, 2015, p. 192).

Sendo a educação um ato coletivo, um dos pressupostos desta prática educativa era uma diferente organização dos participantes do grupo⁸⁴ no espaço onde os círculos de cultura aconteceriam. Como o nome mesmo remete, os participantes do grupo e o coordenador de debates ficavam juntos em um *círculo*, em um momento de partilha de conhecimentos, troca de aprendizagens e participação. Tudo isso era realizado através do diálogo permeado pela *cultura* dos participantes do grupo, a qual era tomada como ponto de partida e passava a ser (re)pensada, visando a sua transformação. O envolvimento ativo dos participantes do grupo era condição essencial dos círculos de cultura.

Desta forma, partimos para algumas superações que nos pareciam fundamentais aos objetivos desejados. Ao invés de escola noturna para adultos, em cujo conceito há certas conotações um tanto estáticas, em contradição, portanto, com a dinâmica do Trânsito, lançamos o Círculo de Cultura. Como decorrências, superamos o professor pelo coordenador de debates. O aluno, pelo participante do grupo. À aula, pelo diálogo. Os programas por situações existenciais, capazes de, desafiando os grupos, levá-los, pelos debates das mesmas, a posições mais críticas. (FREIRE, 1963, p. 13).⁸⁵

⁸³ O diálogo se fazia importante neste processo também em virtude de que se considerava a palavra não como algo dado, mas como um tema a ser debatido por todos, pois “As palavras não existem independentes de sua significação real, da sua referência às situações.” (WEFFORT, 2000, p. 14).

⁸⁴ Weffort (2000, p. 13) frisa que os participantes do grupo “[...] nunca são chamados de analfabetos, mas de alfabetizandos”, atenuando a ideia de processo e do estar sendo (enquanto alfabetizando, educando e enquanto ser humano) que integra o pensamento freireano.

⁸⁵ Explicações/escritos semelhantes a este, que apresentam certa comparação entre a escola e os círculos de cultura podem ser também encontradas, por exemplo, em Freire (2014) e Freire (2000a).

Substituíam-se as relações de domesticação, assistencialismo e autoritarismo que perpassavam a prática educacional por relações de participação, emancipação, criticidade, etc. A prática, o trabalho e a cultura dos participantes do grupo eram os pontos de partida dos círculos de cultura que tinham como objetivo final a compreensão crítica. A partir dela, eles passariam a entender-se como sujeitos produtores da cultura que os faz autores da própria história e da história da sociedade.

Paulo Freire e os demais autores que discorrem sobre os círculos de cultura indicam que sua organização inicialmente formulada (e posteriormente reformulada) não foi um modelo fixo a ser seguido, mas sim a ser reinventado conforme as necessidades e possibilidades das realidades nas quais seria realizado. Outro aspecto que também marca o caráter móvel/mutável da realização dos círculos de cultura – mesmo mantendo o foco em suas realizações iniciais dos anos 1950/1960 – vem da ideia de que estes foram apropriados por outras pessoas e utilizados conforme suas diferentes significações que, por sua vez, produziram diferentes modos de representação dos mesmos. Tendo este entendimento, também acredito ser importante buscar explicar o que poderia ser considerada uma “base metodológica” utilizada para a prática dos círculos de cultura, para que seja possível elucidar algumas de suas características fundantes.

Para Ana Maria Araújo Freire (1996, p. 39), “A eficácia e validade do “Método” consistem em partir da realidade do alfabetizando, do que ele já conhece, do valor pragmático das coisas e fatos de sua vida cotidiana, de suas situações existenciais.” Os círculos de cultura partiam, assim, da experiência vivida, da problematização da realidade concreta. A leitura de mundo precedia a leitura da palavra, pois era a investigação daria o norte para a aprendizagem na qual a fala tornar-se-ia escrita. “Então, no Círculo de Cultura, a primeira tarefa do educador é a criação de condições para que ele e os educandos descubram, no contexto gerador, os temas geradores ou a temática significativa para a compreensão crítica da realidade.” (ROMÃO, 2001, p. 140).

Sendo assim, para a elaboração dos círculos de cultura, na primeira fase (FREIRE, 1963; 2000a), o coordenador de debates buscava conhecer a realidade e os sujeitos da comunidade, inserindo-se nela e dialogando com os participantes do grupo para fazer a pesquisa ou o levantamento de seu universo vocabular ou temático a partir do qual eles iriam debater.

Trata-se de uma pesquisa simples e que tem por objetivo imediato a obtenção dos vocábulos mais usados pela população a se alfabetizar. [...] Esse primeiro contacto [sic] é de importância relevante, porque no grupo vamos colher o material, que será apenas organizado, para posteriormente ser-lhe devolvido como um dos veículos de sua educação, através de debates. (CARDOSO, 1963, p. 72).

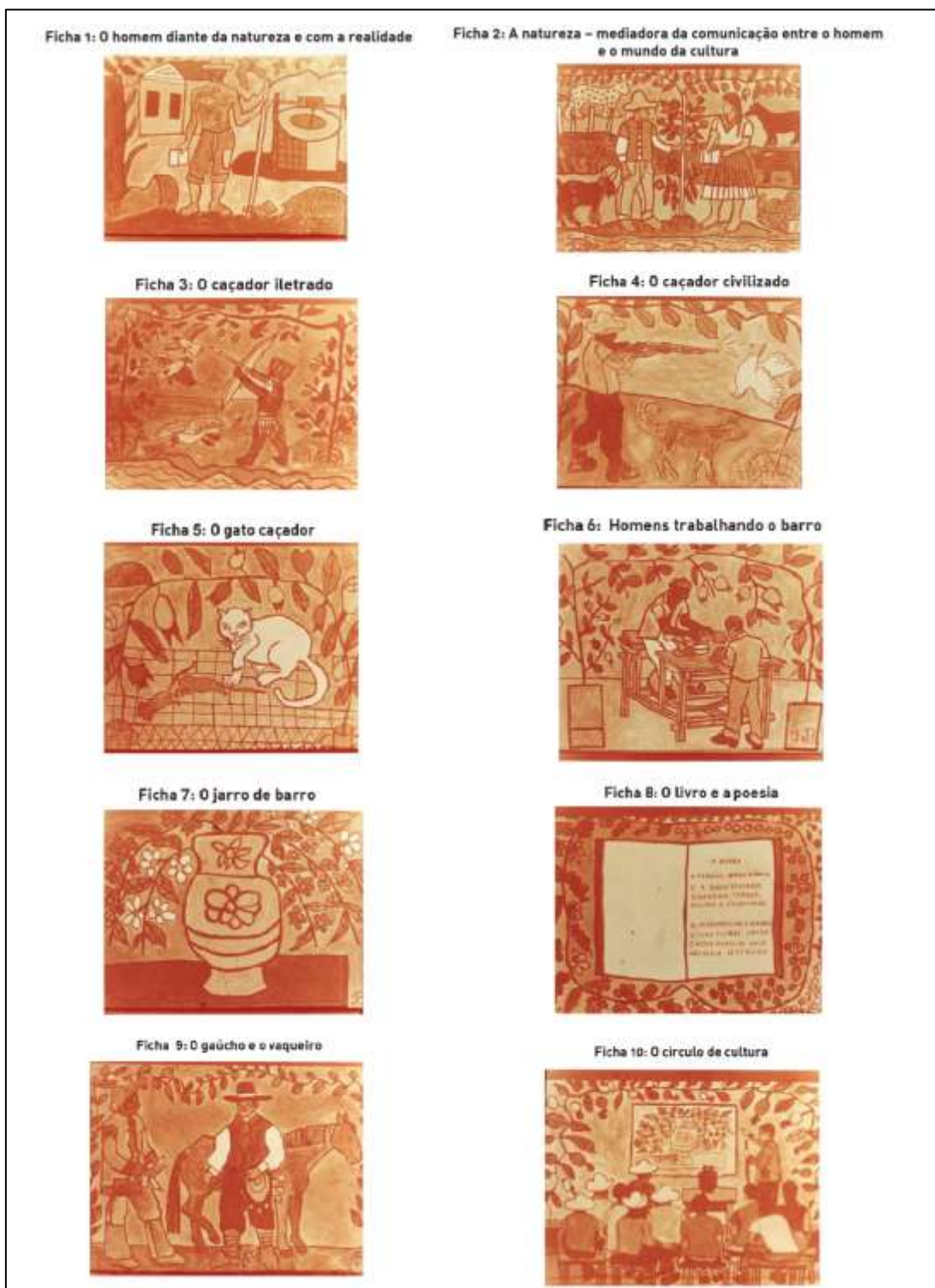
O universo local estava sendo pesquisado mediante o contato com a realidade que o coordenador de debates fazia por meio do diálogo com os participantes do grupo. Desde o início, o coordenador de debates comunicava-se com os participantes do grupo, não fazia ‘comunicados’.

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores.” (FREIRE, 2005, p. 101).

A temática deste diálogo, numa formulação inicial, seria o conceito antropológico de cultura – entendida como tudo o que é criado pelas pessoas, através do trabalho; o que não é natureza (FREIRE, 2000a; FÁVERO, 2012) –, posteriormente, a cultura local seria inserida. “E, de ficha em ficha, todo o cerne do que se conversava girava em torno a um aprendizado de que ‘eles ali naquele círculo’, assim como todos os outros humanos, eram ‘seres do mundo da cultura’.” (BRANDÃO, 2017, p. 389).

Neste momento, fichas com situações existenciais para a apreensão do conceito antropológico de cultura eram utilizadas (FREIRE, 2014). Depois das experiências de Angicos e de Brasília – e a partir delas – o artista Francisco Brenand criou uma série de desenhos daquelas situações existenciais para serem utilizados no Programa Nacional de Alfabetização. Fávero (2012, p. 482), porém, explica que “Posteriormente, no entanto, as sucessivas adaptações do sistema de alfabetização foram progressivamente abandonando a discussão das fichas de cultura em sua fase inicial.” Apesar disso, apresento alguns dos desenhos de Brenand com o intuito de que seja possível visualizar esta característica que esteve presente em uma das realizações iniciais dos círculos de cultura. Vale ressaltar que, antes dos desenhos de Brenand, outras duas séries de desenhos que compunham as fichas com situações existenciais para a apreensão do conceito antropológico de cultura já haviam sido feitas.

Figura 2 - Situações existenciais para a apreensão do conceito de cultura por Francisco Brenand⁸⁶



Fonte: Fávero (2012).

⁸⁶ Nota-se que em um dos slides o desenho era de um gaúcho, e o objetivo deste slide, segundo Fernandes e Terra (1994), era evidenciar diferenças culturais entre as pessoas. Mas pode ser um indício de que pessoas do Estado já estivessem envolvidas, de algum modo, junto ao grupo que trabalhou com Paulo Freire no princípio dos círculos de cultura. Também pode ser um indício de os gaúchos permanecerem a um grupo que tinha (uma de) suas realidades culturais bastante distintas das pessoas que viviam em Angicos.

Ainda que a temática inicial dos círculos de cultura tenha mudado, o diálogo como “instrumento” inicial (e contínuo) de trabalho manteve-se. A intenção deste momento inicial era que os participantes do grupo se percebessem diante do mundo e da cultura e, mais que isso, *com* eles. “É convicção nossa que dialogando com os analfabetos seus problemas, possam eles se tornarem mais críticos. Por isso é o diálogo a técnica fundamental do Sistema Paulo Freire, o qual coloca os analfabetos como participantes.” (CARDOSO, 1963, p. 73). Além disso, este momento seria fornecedor de subsídios para que os educadores organizassem o material com o qual iriam trabalhar, o qual era específico para cada comunidade, nunca um material pronto, levado de fora.

“A segunda fase é constituída pela escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado.” (FREIRE, 2000a, p. 121). Segundo Brandão (1991) as palavras escolhidas, palavras geradoras, eram selecionadas levando em conta, de forma gradual, sua riqueza fonêmica, bem como da vinculação do tema com a realidade cultural. O mesmo autor indica que o projeto de Paulo Freire era que em cada círculo de cultura as palavras geradoras e as temáticas abordadas em meio à alfabetização fossem escolhidas *com* a comunidade por meio do diálogo. Por isso, cada vez que fossem realizados os círculos de cultura, uma nova construção seria feita. Segundo Fiori (2005, p. 9)

Daí [da investigação do universo vocabular dos alfabetizandos] são extraídos os vocábulos de mais ricas possibilidades fonêmicas e de maior carga semântica – os que não só permitem rápido domínio do universo da palavra escrita, como, também, o mais eficaz engajamento de quem a pronuncia, com a força pragmática que instaura e transforma o mundo humano.

As palavras geradoras escolhidas eram ligadas às experiências existenciais dos participantes do grupo, referiam-se a temas concretos de suas vidas e das relações que permeavam suas realidades. Elas eram usadas para a leitura da língua escrita, mas também para a releitura coletiva da realidade social. Os temas geradores advinham dos assuntos abordados durante a pesquisa do universo vocabular e cada palavra geradora que fazia parte da realidade da comunidade sugeria um tema, uma questão concreta na vida dos participantes do grupo a ser debatida.

As palavras geradoras são instrumentos que, durante o trabalho de alfabetização, conduzem os debates que cada uma delas sugere e à compreensão de mundo (que é o

melhor nome para a ideia de conscientização [...] a ser aberta e aprofundada com os diálogos dos educandos em torno aos temas geradores, instrumentos de debate de uma fase posterior ao trabalho do círculo. (BRANDÃO, 1991, p. 39).

Começava, então, uma terceira fase: a criação de situações existenciais, expostas nas *fichas de cultura* (BRANDÃO, 1991; BEISIEGEL, 1982). “São situações-problemas, codificadas, guardando em si elementos que serão descodificados pelos grupos, com a colaboração do coordenador.” (FREIRE, 2000a, p. 122). A quarta fase seria a elaboração de fichas-roteiro (que seriam um subsídio para os educadores, não uma prescrição rígida) e a quinta fase a montagem de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas das palavras-geradoras (FREIRE, 1963; 2000a). Todos os participantes eram chamados a participar ativamente em todas as fases, partilhando, construindo e significando seus conhecimentos. O material construído, inicialmente as imagens e depois as próprias palavras e sílabas (famílias fonêmicas), era elaborado em slides ou cartazes, possibilitando a visualização aos participantes do grupo.

Com o material elaborado, os assuntos escolhidos no grupo eram “[...]esquemáticos e, com ajudas visuais, apresentados aos grupos de forma dialogal.” (FREIRE, 2000a, p. 111). Estas ajudas visuais se davam através da projeção de slides com as *fichas de cultura* que continham uma situação existencial codificada – desenho ou fotografia que remete à uma situação existencial (FREIRE, 2005). O uso de projetores a querosene ou elétricos marcaram os círculos de cultura realizados em Angicos e foram tomados como importante ferramenta tecnológica para aquela experiência, conforme diversos autores (e.g. CARVALHO, 2014; GADOTTI, 2014). Este momento era um ato criativo, de reflexão e de descoberta da cultura dos participantes do grupo por eles mesmos, no qual eles também passavam a descobrir-se como produtores dela. Pelas chamadas *fichas de cultura*, as situações existenciais passavam a ser descodificadas pelo diálogo com a reflexão sobre seu significado e a problematização da realidade.

“A descodificação é análise e conseqüente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem. [...] a consciência passa a escutar os apelos que a convocam sempre mais além de seus limites: faz-se crítica.” (FIORI, 2005, p. 10). A descodificação era realizada dialeticamente pelo coordenador de debates e pelos participantes do grupo em conjunto e, segundo Freire (1983), era o momento de (i) tomada de consciência, (ii) descrição dos elementos da codificação, (iii) apreensão da realidade e da situação codificada e (iv) análise crítica do que a codificação representa. Era mais um dos momentos em que se fazia a leitura da realidade. Nele, o coordenador de debates deveria problematizar a situação existencial fazendo perguntas aos participantes do grupo e auxiliando-

os a superar formas ingênuas dessa leitura. Com o tempo, a intenção era que os próprios participantes do grupo conduzissem a discussão.

Feita a problematização e análise das situações utilizando as imagens, as fichas com as palavras geradoras também eram apresentadas e o debate continuava com o reconhecimento da palavra escrita. Num primeiro momento, a palavra escrita era usada com a imagem, relacionando-as em uma leitura “[...] da realidade social que se vive e a da palavra escrita que se retraduz.” (BRANDÃO, 1991, p. 27). Na sequência, a palavra escrita aparecia sem a imagem, para ser visualizada.

Depois do reconhecimento das palavras escritas, estas eram apresentadas com as sílabas separadas, identificadas como as partes que compunham as palavras. As famílias fonêmicas de cada sílaba eram, então, expostas e posteriormente apareciam juntas na chamada *ficha da descoberta*. Esta tinha este nome porque ao observá-la os participantes do grupo ‘descobriam’ o processo de formação das palavras (juntando as sílabas) e, apropriando-se criticamente dele, ‘descobriam’ novas palavras. O coordenador de debates, mediava este momento realizando um trabalho de reconhecimento das letras e sílabas relacionando-as com seu ‘som’ e, assim, os participantes do grupo eram estimulados a formar novas combinações fonêmicas.

Compreendendo este processo de formação das palavras e dominando as diferentes dificuldades fonêmicas, a alfabetização se completava. Aos poucos, frases e pequenos textos também passavam a ser formulados. Cada nova palavra formada gerava um novo debate, uma nova problematização. Este era um “método” de escrita e leitura permeado pela discussão, pelo debate, e sua intenção era uma ação cada vez maior dos participantes do grupo em seu próprio processo de aprendizagem, que visava a conscientização.

O universo local era utilizado para iniciar a construção das aprendizagens de leitura e escrita e, na medida em que ampliavam seu universo vocabular, os participantes do grupo poderiam (re)conhecer e refletir sobre sua realidade, codificando-a e decodificando-a para transformá-la. A participação e a reflexão contínuas, além do sentimento de responsabilidade propostos no processo de alfabetização, eram exercícios para a práxis transformadora e libertadora realizada pelos participantes do grupo em sua própria realidade.

Dessa forma, vimos que os Círculos de Cultura, em sua gênese, foram espaços de alfabetização política na luta do homem [para] que desenvolvesse a sua dialogicidade. Eram momentos de efetivo diálogo desenvolvido na construção da cultura do ‘ser mais’, na busca do novo homem, um homem que fizesse a leitura de mundo e existisse a partir dela, que buscasse a sua liberdade na luta da liberdade coletiva, da libertação. Um diálogo prático que fosse pano de fundo para o homem escrever a sua palavra graficamente e ideologicamente. (MARINHO, 2009, p. 115).

Buscava-se a construção de uma consciência crítica a partir da problematização do universo local descoberto. A leitura e a reflexão sobre a realidade local impulsionavam e abriam as portas para uma reflexão que partia dela, mas ia além. Segundo Andreola (1993, p. 35),

O que importa salientar são os aspectos de fundo da alfabetização, mais precisamente: sua dimensão crítica e criativa; sua perspectiva epistemológica no processo global do conhecimento; sua relação com a realidade concreta, com a experiência existencial e cultural dos alunos; sua integração necessária no processo global de conscientização.

O diálogo, a reflexão crítica e a problematização perpassavam toda a aprendizagem da leitura da realidade e da leitura da palavra e o objetivo final era que os participantes do grupo desenvolvessem seu processo de conscientização. Beisiegel (1982, p. 15) complementa ao dizer que este processo era proposto no programa de alfabetização “[...] mesmo quando nem todos estivessem conscientes de suas necessidades de educação.” Assim, conforme Fiori (2005, p. 22) “O método de Paulo Freire é, fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza.” Ainda sobre este aspecto, Rosas (2003, p. LXXII), explica que

No MCP, como, de resto, nos demais movimentos dos anos 60 (MEB, campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, CTC...), alfabetização queria dizer *conscientização*. *Conscientização*, palavra-chave no discurso de Paulo Freire. Perguntava-se: alfabetizar, alfabetizar-se, para quê? Deveria haver um motivo importante para justificar o esforço a despende. E este motivo era alfabetizar-se para ler e entender. Pensar e compreender seus problemas, os problemas da camada socioeconômica da qual cada um fazia parte, no contexto da realidade social, econômica e política historicamente vigente. Buscar soluções. Descobrir os obstáculos à consecução das soluções. Identificar caminhos para romper as amarras que impediam a construção de uma sociedade justa. Assumir novo papel, *seu* papel na sociedade, como pessoa e como representante de uma camada social, historicamente *oprimida*. Para “*ler o mundo*”.

Este era um processo de leitura e reflexão sobre a realidade, de leitura das palavras que pelo contexto dos participantes do grupo perpassavam. Através da leitura da palavra, seria possível ler o mundo e, então, transformá-lo. Segundo Manfredi (2014, p. 377) a alfabetização “[...] se torna um veículo pelo qual os oprimidos são equipados com os instrumentos necessários para reapropriar-se de sua história, de sua cultura e de suas práticas linguísticas”. Era uma proposta de conscientização e atuação para que os participantes do grupo pudessem assumir papéis ativos e críticos junto ao contexto em que se encontravam, tomando seu lugar de sujeitos deste contexto e reorganizando-o a partir de uma nova prática: a práxis transformadora. “O objetivo principal era transformar a cultura brasileira e, através dela, pelas mãos do povo, transformar a ordem das relações de poder e a própria vida do país – projeto, como se sabe,

interrompido bruscamente após o golpe militar de 31 de março de 1964.” (FÁVERO, 2012, p. 481).

Em alguns de seus escritos, Freire ainda aborda que a alfabetização seria apenas uma primeira etapa, “[...] pois tínhamos traçadas as etapas posteriores com que aprofundaríamos os conhecimentos dos recém- alfabetizados.” (FREIRE, 1979, p. 79). Em artigo escrito em 1963, Freire indica, inclusive, que “Os professores Paulo Pacheco e Aurenice Cardoso estão trabalhando no sentido de superar uma lacuna de nosso esforço: a do aprendizado da matemática.” (FREIRE, 1963, p. 19). A referida professora, em seu próprio texto na mesma edição da revista na qual Freire escreveu comenta que

Uma vez adquirido um instrumental tão valioso [a alfabetização], começam a usá-lo. Como educação é atividade permanente continuamos o trabalho numa segunda etapa do sistema que se encontra em elaboração. Estamos trabalhando intensivamente na montagem dessa outra etapa bem mais ampla que a primeira e esperamos que os resultados sejam positivos. (CARDOSO, 1963, p. 78).

Brandão (1991, p. 82) indica que o “método” de alfabetização seria uma fase inicial de um sistema de educação que seguiria com um processo sistematizado, aprofundando este movimento inicial, incluindo outros conhecimentos necessários à educação de adultos e até mesmo a formação de universidades populares. Maciel (1963) também expressa que a alfabetização não era o único interesse da equipe da SEC, mas um elo para um sistema integral de educação, intitulado

[...] Sistema Paulo Freire de Educação, cujas sucessivas etapas – com exceção da atual etapa de alfabetização de adultos – começam já agora a ser formuladas e, algumas delas, aplicadas experimentalmente, desembocando com toda a tranquilidade [sic] numa autêntica [sic] e coerente Universidade Popular. (MACIEL, 1963, p. 26).

A partir destes autores é possível entender que o programa que iniciou com a alfabetização de adultos tinha como planejamento seguir para outras áreas do conhecimento e também para outras instâncias educacionais, culminando na universidade. Este projeto, seus aspectos metodológicos e conceituais tomaram como ponto de partida e foram possibilitados (e, ao mesmo tempo interrompidos em seguida) pelo contexto histórico no qual ocorreram⁸⁷. Em Recife, segundo Rosas (2003), movimentos em prol da população foram sendo realizados pouco a pouco em ações e campanhas da universidade e do governo. “De 1960 a 1964, Recife

⁸⁷ Para uma compreensão ampliada da historicidade das experiências com os círculos de cultura, bem como de sua conceituação, sugiro a leitura dos escritos de Paulo Freire, de escritos de outros autores sobre o tema e, ainda, de dissertações e teses que tiveram como objetivo estrito explicar o programa de alfabetização – algumas delas também indicadas nas *Considerações Iniciais*, junto à revisão de literatura.

pode ser considerada como um laboratório, onde se desenvolveu um experimento único: hoje, talvez, se falasse em pesquisa participativa ou pesquisa-ação...” (ROSAS, 2003, p. LXVI). O MCP é um exemplo de movimento a favor do povo, que teve início em Recife. A educação e a alfabetização popular surgiram como eixos do MCP, e, assim, também o método de Paulo Freire para alfabetização de adultos (PAIVA, 1987; BEISIEGEL, 1982).

“O método de alfabetização foi elaborado e consolidou-se entre 1961 e 1963, ao longo das atividades de seu autor no Movimento de Cultura Popular do Recife e no Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco.” (BEISIEGEL, 1982, p. 203). A realidade brasileira, a questão da democratização da cultura e as carências na quantidade e qualidade da oferta educacional, segundo Paulo Freire (1963), assim como suas experiências tornaram-se pontos de partida para sua reflexão acerca da alfabetização. Foram, ainda, auxílio para a organização dos círculos de cultura que uniam imagens, palavras e levavam em conta a realidade concreta dos participantes do grupo.

A primeira experiência de alfabetização, ainda segundo Paulo Freire (1963; 2000a), foi realizada em Recife, com um grupo de 5 pessoas, dentre as quais 2 desistiram. Após outras pequenas experiências, um movimento junto à prefeitura – com Miguel Arraes – foi realizado com operários. Ainda, com a equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco, Paulo Freire passou a realizar campanhas de alfabetização mediadas pela sua concepção educacional em conjunto com outras prefeituras.

A campanha *De pé no chão também se aprende a ler*, mencionada anteriormente, organizada junto à prefeitura de Natal, e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (Ceplar), criada em 1962 por estudantes universitários e profissionais recém formados, são exemplos com os quais Paulo Freire e a equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (da qual era diretor) se envolveram e nas quais o “método” foi experienciado. Vale aqui um adendo para informar que, junto à mobilização prática que Paulo Freire e a equipe do Serviço de Extensão Cultural realizavam, estes reuniam esforços para, no ano de 1962, lançar a revista Estudos Universitários. A revista, segundo Veras (2010), vinculava-se a um projeto de reforma universitária e democratização da cultura coordenado pela SEC. Em edição de abril a junho de 1963 foram publicados os textos de Aurenice Cardoso, Jarbas Maciel e Paulo Freire, sobre os círculos de cultura, os quais são utilizados como fontes nesta tese.

Um convênio com o governo do Estado do Rio Grande do Norte foi, a partir disto, realizado e possibilitou a conhecida experiência de Angicos, de janeiro a março de 1963. O convênio (que havia sido celebrado em 3 de dezembro de 1962) contava, ainda com auxílio da

Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (Sudene)⁸⁸, do MEC e da USAID (United States Agency for International Development), com os propósitos da Aliança para o Progresso⁸⁹ (GADOTTI, 2014b; ROMÃO, 2001). Segundo Brandão (2017, p. 390), tais agências

Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. A “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional.

O Serviço Cooperativo da Educação do Rio Grande do Norte (SECERN⁹⁰) foi responsável por sua aplicação (GADOTTI, 2014b), com uma equipe formada, escolhida e acompanhada por Paulo Freire, junto à equipe do SEC. A experiência envolveu também integrantes do SEC, MCP, UNE, UEE (RN) e JUC, especialmente na formação de coordenadores de debates. Tal formação, segundo Fernandes e Terra (1994, p. 151) envolveu as temáticas a seguir⁹¹:

- “Atualidade brasileira” (prof. Paulo Freire);
- “Economia brasileira” (prof. Roberto Cavalcanti de Albuquerque);
- “Cultura Brasileira” (prof. Luiz Costa Lima);
- “Planificação do Desenvolvimento” (prof. Roberto Cavalcanti de Albuquerque);
- “Processo de desalienação” (prof. Luiz Costa Lima);
- “Deficiência e inorganicidade da educação no Brasil” (prof. Paulo Freire);
- “Considerações gerais sobre o método – análise e síntese” (prof. Aurenice Cardoso Costa);
- “Elaboração do material audiovisual: pesquisa vocabular, seleção das palavras geradoras e preparo das fichas” (prof. Paulo Freire); e
- “Prática e metodologia do ensino” (prof. Paulo Freire e Aurenice Cardoso Costa).

A experiência de Angicos apresentou resultados positivos na alfabetização, dando visibilidade a Paulo Freire, sua equipe e ao programa elaborado por eles. Houve ampla divulgação em todo o Brasil e até mesmo na imprensa do exterior, acarretando a presença de

⁸⁸ A SUDENE foi criada em 1959, em função das políticas de planejamento e desenvolvimento para o nordeste, como resultado “[...] da percepção de que, mesmo com o processo de industrialização, crescia a diferença entre o Nordeste e o Centro-Sul do Brasil. Tornava-se necessário, assim, haver uma intervenção direta na região, guiada pelo planejamento, entendido como único caminho para o desenvolvimento.” (OLIVEIRA, s/p.) Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/Sudene>. Acesso em: 05 mar. 2020.

⁸⁹ Vale ressaltar que, como Harres (2011, p. 101) expõe, “[...] a Aliança para o Progresso, programa de auxílio norte-americano, propugnava mudanças para erradicar a pobreza e a fome da América Latina como antídoto para a ameaça de difusão do comunismo.”

⁹⁰ Segundo Fernandes e Terra (1994), o Secern teria encomendado um parecer sobre o “Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos” que avaliasse e sistematizasse a proposta pedagógica do que estava sendo realizado em Angicos. Este parecer, com data de maio de 1963, ainda segundo Fernandes e Terra (1994) foi elaborado pelas professoras gaúchas Lia Campos e Cecília Alves, indicando a proximidade do Estado com os círculos de cultura desde o início de sua realização.

⁹¹ A mesma informação é mencionada em Secern, RN (1963) apud GADOTTI (2014a).

repórteres de alguns jornais de outros países na cerimônia de entrega dos certificados aos participantes, como o *The New York Times*⁹², o *Time Magazine*, o *Herald Tribune*, o *Sunday Times*, o *United Press*, a *Associated Press* e o *Le Monde*, segundo Beisiegel (1974), Germano (1997) e outros autores que comentam sobre a experiência. “O Governo do Estado do Rio Grande do Norte organizou um notável empreendimento publicitário em torno da experiência de Angicos.” (BEISIEGEL, 1974, p. 216).

No que se refere à imprensa internacional, o *The New York Times*, foi um dos jornais que esteve presente e cujas reportagens tive acesso. Uma⁹³ das reportagens é justamente sobre o referido evento. Escrita em 29 de maio de 1963 e publicada em 2 de junho daquele ano, a reportagem – que também é mencionada por Fernandes e Terra (1994) – tem como título “Brazil conducts a literacy drive”. Como subtítulo, há ênfase ao auxílio americano: “Project supported by U. S. gains in northeast⁹⁴”. Esta inicia contando da emoção de uma participante do grupo que, chorando, havia lido a primeira palavra que escreveu e, menos de um mês depois, já redigiu uma carta ao então presidente João Goulart.

O autor da reportagem, Juan de Onis, indicou que a ortografia era ruim e a gramática era coloquial, mas suas palavras transmitiram uma imagem da angústia da pobreza naquela região. Ainda em referência à mesma participante, a reportagem indica que ela aprendeu a ler em somente 40 horas através de um projeto de alfabetização de adultos, apoiado pela “Aliança para o Progresso”. Ainda, o repórter continua explicitando que a região nordeste do Brasil continha um grande número de adultos analfabetos e que o alvo da Aliança para o Progresso seria acabar com esse analfabetismo até 1970. A reportagem continua dizendo que nenhum outro programa auxiliado pelos Estados Unidos tem potencial para a reforma política como este.

Na sequência, há a indicação de que o “curso” continha uma mensagem cívica e até política, pois, “Enquanto aprendem a ler, os adultos eram ensinados que ‘o voto é a arma do

⁹² A título de exemplo, o Anexo C apresenta uma reportagem exposta no *The New York Times*, intitulada: “Brazil conducts a literacy drive.” Em tradução livre da autora: Brasil realiza uma campanha de alfabetização. A reportagem, publicada em 02 de junho de 1963 (escrita em 29 de maio), frisa o suporte financeiro da Aliança para o Progresso em vários momentos. Além disso, dá a indicação de que o curso de alfabetização contém uma mensagem cívica e política e que a alfabetização é realizada – em cerca de 40 horas – a partir de um método audiovisual planejado por Paulo Freire.

⁹³ Diferentes reportagens sobre o Brasil ou que mencionam o país foram encontradas, mas opto por trabalhar aqui somente esta, pois aborda especificamente a experiência de Paulo Freire. As demais reportagens encontradas referem-se a diversos outros aspectos do país, como a exportação de café, eleições presidenciais e outros programas que a USAID financiava (especialmente, as reportagens exploram este último tópico de forma mais genérica - não especificando quais programas a USAID estava financiando - e relacionada a outros países também).

⁹⁴ Título e subtítulo, em tradução livre, poderiam referir-se a: Brasil conduz um impulso na alfabetização. Projeto apoiado por benefícios dos E.U.A. no nordeste.

povo’, ‘educação é tanto para os ricos quanto para os pobres’ e que a ‘reforma agrária é uma necessidade urgente’.”⁹⁵ (THE NEW YORK TIMES, 1963, p. 18). A sequência da reportagem aborda que a experiência alfabetizou boa parte de seus participantes que também foram avaliados quanto à conscientização política e que seria estendida para outras cidades. Os últimos dois parágrafos indicam que “O método audiovisual para o curso foi criado pelo professor Paulo Freire da Universidade do Recife.”⁹⁶ (THE NEW YORK TIMES, 1963, p. 18) e alguns de seus aspectos metodológicos, como a escolha de palavras comumente usadas, o uso de slides e da separação das sílabas para a aprendizagem da leitura.

O encerramento daquele círculo de cultura foi realizado em Angicos, em 02 de abril de 1963 e aquele momento reforçou a promoção nacional dos círculos, contando com a presença de João Goulart, diversos governadores do nordeste, o superintendente da Sudene e, ainda, do marechal Humberto de Alencar Castelo Branco. Na primeira foto, a seguir, é possível visualizar Paulo Freire falando para as autoridades e, na segunda foto, o discurso do então presidente brasileiro, João Goulart, no encerramento das “40 horas de Angicos”.

⁹⁵ No original: “The áudio-visual method for the course was devised by Professor Paulo Freire of the University os Recife.” (THE NEW YORK TIMES, 1963, p. 18).

⁹⁶ No original: “As They learn to read, the adults are told that ‘the vote ir the arm of the people’, ‘education ir for both the rich and the poor’ and ‘agrarian reform is na urgent need.” (THE NEW YORK TIMES, 1963, p. 18).

Figura 3 – Paulo Freire e autoridades no encerramento das “40 horas de Angicos”



Abril de 1963: Paulo Freire explica ao presidente e a políticos nordestinos a sua pedagogia dos oprimidos. Sentados, da esquerda para a direita, Miguel Arraes, Clóvis Mota, Seixas Dória, Virgílio Távora, Aluísio Alves e João Goulart.

Fonte: <http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/imagens.htm>

Figura 4 – João Goulart discursando no encerramento das “40 horas de angicos”



40ª hora. Discurso do presidente João Goulart.

Fonte: <http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/imagens.htm>

Apesar de as figuras não apresentarem – ao menos nas fontes consultadas – a indicação de quem era o fotógrafo ou qualquer outra informação acerca de sua produção, foi possível conhecer do que se tratavam através das legendas que as acompanham. Estas legendas também permitiram notar o que estava acontecendo nos determinados momentos em que foram registradas/realizadas as fotografias. A partir destas legendas, foi possível também ligar as fotografias à sua data de produção, tendo em vista que o encerramento das “40 horas de Angicos” foi um evento marcante, divulgado e mencionado em diversas outras fontes.

Em ambas as figuras é possível observar que o acontecimento realmente contou com um número expressivo de convidados, autoridades e mesmo da imprensa, além dos próprios participantes do grupo, tal como alguns autores acima citados comentam. A presença do próprio presidente do Brasil, João Goulart, é mais uma forma de indicar que havia interesse em ampliar o alcance daquela experiência, levando-a a outros lugares do país, agora incentivada e subsidiada pelo próprio Governo, como foi posteriormente iniciado. Foi um evento com ampla divulgação e isto se deu em virtude de que este era tido como um momento revolucionário do ponto de vista da aprendizagem da leitura e da escrita.

A experiência de Angicos foi vista como um momento revolucionário no sentido político da palavra (tal como era sua intenção) e que foi tomado, de um lado como a mudança que o Brasil precisava, mas, de outro lado, como algo perigoso. De um lado, conforme Fernandes e Terra (1994, p. 18), o General Castelo Branco teria dito a Calazans Fernandes (um dos autores e, na época, secretário de Educação do Rio Grande do Norte), no momento do encerramento da experiência de Angicos “Meu jovem, você está engordando cascavéis nesses sertões.” Observando a dualidade do sentido “revolucionário” da experiência de Angicos, a resposta do secretário teria sido: “Depende do calcanhar onde elas mordam, general.” (FERNANDES; TERRA, 1994, p. 18). Os mesmos autores indicam que, de outro lado, o então presidente João Goulart “[...] despertou para a mobilização da reforma agrária, pela alfabetização de adultos. Segundo nos disse, precisava de 6 milhões de votos para ganhar a mãe de todas as batalhas. Angicos, a cascavel, no dizer do general Castelo Branco, poderia ser a resposta.” (FERNANDES; TERRA, 1994, p. 101). Ambos entenderam que a alfabetização, a conscientização política e o direito a voto (especialmente) seriam alimento para mudanças. Mas o general via as mudanças como predatórias e mortíferas, enquanto o presidente as via como necessárias e vivificadoras.

As experiências do nordeste se espalhavam pelo Brasil pela aproximação entre os grupos interessados, segundo Paiva (1987). Os círculos de cultura de Paulo Freire tiveram muita adesão, especialmente entre a juventude católica, que acabou sendo uma de suas grandes disseminadoras em virtude da proximidade da linguagem do “método” com a linguagem cristã, de acordo com Beisiegel (1982). O mesmo autor afirma ainda que, mesmo com este envolvimento, “[...] os incentivos e as condições indispensáveis ao desenvolvimento dos trabalhos foram criados pelos poderes públicos nos seus diversos escalões.” (BEISIEGEL, 1982, p. 227). No governo de João Goulart, havia a valorização da cultura popular e um olhar para a alfabetização como a abertura de portas para maior participação política, por isso estas iniciativas ganharam força e possibilidade de organização e expansão.

É nessa fase do governo João Goulart que ocorre a grande mobilização popular, em defesa das reformas de base e, no caso específico da educação, são desencadeadas campanhas maciças de alfabetização e educação de base, que adotaram o então denominado Método Paulo Freire, tornando o educador pernambucano conhecido em todo o Brasil. (ROMÃO, 2003, p. XXXIV)

Sobre as iniciativas para a educação que ocorreram no final dos anos 1950 e início de 1960, Quadros (2003, p. 46) ainda explica que “Nesse período, ainda vão prosperar inúmeras outras iniciativas no âmbito educacional, tais como os Centros de Cultura Popular (CPC) [sic], o Movimento de Educação de Base (MEB) e as experiências do *Sistema Paulo Freire*.” Paiva (1987, p. 205) corrobora a informação ao explicar que neste período “[...] o sistema Paulo Freire – desenvolvido a partir do conceito antropológico de cultura – e sua difusão serão de fundamental importância para formar uma nova imagem do analfabeto, como homem capaz e produtivo, responsável por grande parcela da riqueza da Nação.”

A autora comenta, ainda, que algumas campanhas do início deste período foram extintas e a mobilização ficou em torno do Programa Nacional de Alfabetização. Gadotti (1996, p. 69) resume a historicidade dos círculos de cultura explicando que

As primeiras experiências do método começaram na cidade de Angicos⁹⁷ (RN), em 1963, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias. No ano seguinte, Paulo Freire foi convidado pelo Presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação, Paulo de Tarso C. Santos⁹⁸, para repensar a alfabetização de adultos em âmbito

⁹⁷ Lembrando que entre os motivos implícitos na escolha de Angicos para a realização da experiência estava o fato de ser a terra natal do então governador do Rio Grande do Norte, Aluizio Alves.

⁹⁸ Paulo de Tarso Santos nasceu no dia 12 de janeiro de 1926, em Araxá (MG). Formou-se em ciências jurídicas e sociais pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP) e depois seguiu carreira política, iniciando como vereador, seguindo como deputado federal sendo, por um período, prefeito de Brasília. Atuou na campanha de Jânio Quadros nas eleições de 1960 e foi favorável ao regime parlamentarista logo após a renúncia do

nacional. Em 1964, estava prevista a instalação de 20 mil círculos de cultura para 2 milhões de analfabetos.

Freire (2000a, p. 128) também indica que “Se tivesse sido cumprido o programa elaborado no Governo Goulart, deveríamos ter, em 1964, funcionando mais de vinte mil Círculos de Cultura em todo o País.” Isso ocorreria, tendo em vista que Paulo de Tarso, o então Ministro da Educação e Cultura (por indicação de seu antecessor, Darcy Ribeiro), iniciou um projeto piloto do programa de alfabetização em Brasília⁹⁹ e, a partir dele, ainda em julho de 1963, convidou Paulo Freire para coordenar atividades de alfabetização junto ao Ministério da Educação e Cultura (BEISIEGEL, 1974). Estas atividades estariam em torno do “Plano Nacional de Alfabetização”, segundo Soares (2009, p. 29) que tinha a intenção de alfabetizar milhões de adultos em poucos anos.

O educador organizou a Comissão de Cultura Popular, criada pelo Ministro, a qual tinha como objetivo compor e articular comissões regionais para organizar a mobilização popular (BEISIEGEL, 1974). A partir disso, houve a mobilização para realizar levantamentos regionais e buscar sugestões para a questão da alfabetização de adultos, mesmo antes da institucionalização oficial do Programa Nacional de Alfabetização, que teria como base de suas ações o “Sistema Paulo Freire” (HADDAD, 2019). O Ministro Paulo de Tarso foi substituído¹⁰⁰

presidente, bem como foi favorável à antecipação do plebiscito que fez voltar o regime presidencialista. Tomou posse, em junho de 1963, como Ministro da Educação e Cultura, cargo no qual ficou até outubro do mesmo ano. Após esse período, retomou o mandato como deputado federal. Quando do Regime Civil-Militar, teve seu mandato cassado e buscou exílio fora do país, no qual ficou até 1971. Na volta ao Brasil, naquele ano, atuou como advogado, foi também secretário de educação e conselheiro do Tribunal de Contas do Estado (TCE) de São Paulo. Após assumir o cargo de diretor presidente da Fundação Memorial da América Latina, encerrou sua vida pública, segundo verbete do CPDOC. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/paulo_de_tarso.

⁹⁹ A experiência de Brasília é também mencionada no Correio do Povo de 01 de setembro de 1963, o qual indica que houve 100 círculos de cultura na referida cidade.

¹⁰⁰Importante destacar que nomes diferentes estiveram frente ao Ministério da Educação e Cultura do Brasil no início da década de 1960. Segundo a galeria de ministros do portal do Ministério da Educação - MEC, alguns deles foram: Darcy Ribeiro (já mencionado e outra nota, assumiu a pasta de setembro de 1962 a janeiro de 1963; antes de assumi-la, trabalhou com Anísio Teixeira elaborando as diretrizes educacionais do governo de JK; deixou o Ministério para assumir a chefia do Gabinete Civil da presidência), Theotônio Maurício Monteiro de Barros Filho (bacharel em direito, foi candidato a cargos políticos – e assumiu alguns deles – no Estado de São Paulo antes de tomar posse como ministro de janeiro a junho de 1963, quando se exonerou em decorrência do rompimento entre Goulart e Ademar de Barros, governador de São Paulo e líder nacional do PSP), Paulo de Tarso Santos (também já mencionado em nota anterior, esteve à frente do MEC de junho a outubro de 1963, também já havia assumido cargos políticos antes do Ministério, do qual demitiu-se por entender que o governo aproximava-se somente dos interesses das classes conservadoras) e Júlio Furquim Sambaqui (também já mencionado em nota anterior, esteve em outros cargos vinculados ao MEC antes de ser ministro de outubro de 1963 a abril de 1964, quando foi exonerado em virtude do regime civil-militar). Todas as informações biográficas foram obtidas no repositório digital do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC-FGV).

por Júlio Sambaqui¹⁰¹, que continuou a mobilização nacional. O Programa Nacional de Alfabetização foi instituído por decreto¹⁰² em 21 de janeiro de 1964, apesar de já estar sendo posto em prática em algumas localidades (BEISIEGEL, 1974). Paiva (1987, p. 256), explica que,

Já no final de sua gestão, a assessoria do Ministro formalizou a proposta de um programa extensivo de educação de adultos. O governo federal entraria com os recursos financeiros e a assistência técnica, ficando sua implementação a cargo dos sindicatos e entidades estudantis que estenderiam a todo o país a experiência de Brasília, utilizando o método Paulo Freire para a alfabetização de 5 milhões de brasileiros até 1965.

Há indícios de que alguns governos estaduais e municipais¹⁰³ mobilizaram-se antes mesmo de receber os auxílios federais, contando com a presença de Paulo Freire e sua equipe nas regiões, bem como enviando pessoas para encontros/seminários que eram realizados em outros lugares. Beisiegel (1975) cita, a partir de uma entrevista pessoalmente realizada com Paulo Freire, que em 1963 ocorreu uma formação nacional para a aplicação do programa. Segundo o autor, “experiências-piloto” vinham ocorrendo no Brasil. Gadotti (2014b, p. 438) explica que no segundo semestre de 1963 Paulo Freire se tornou presidente da Comissão Nacional de Cultura Popular do MEC, em Brasília e, a partir disso, a experiência de Angicos foi apresentada em outras cidades como “[...] Quintas, Mossoró, Caicó, Macau, Osasco, Belo Horizonte, Goiânia, Brasília, Aracaju, Porto Alegre, entre outras, como “projeto-piloto” do Programa Nacional de Alfabetização (PNA).” De modo similar, Weffort (2000, p. 11) indica que foram formados coordenadores de debates em diversas capitais brasileiras, ressaltando a criação de “cursos nos estados do Rio Grande do Norte, São Paulo, Bahia, Sergipe e Rio Grande do Sul, que agrupavam vários milhares de pessoas.” Freitas e Biccas (2009, p. 242) também fazem referência aos “projetos piloto” que se iniciavam afirmando que

¹⁰¹ Júlio Furquim Sambaqui nasceu em 19 de dezembro de 1906, em Ribeirão Preto (SP). Graduiu-se em ciências contábeis em 1932. Trabalhou como inspetor de ensino comercial, enquanto Gustavo Capanema foi ministro da Educação e Saúde Pública (entre 1934-1945). Foi diretor do Departamento de Administração do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e, de outubro de 1963 a abril de 1964 assumiu o Ministério da Educação e Cultura. Realizou diferentes ações, promovendo a educação em todos os níveis de ensino (superior, médio e primário), bem como incentivou o programa de alfabetização que seria realizado a partir dos círculos de cultura. Com o regime civil-militar teve seus direitos políticos suspensos. Na volta ao Brasil, retomou seu vínculo com o MEC, segundo verbete do CPDOC. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/julio-furquim-sambaqui>.

¹⁰² Decreto n. 53.465, de 21 de janeiro de 1964. Este solicitava o apoio de toda a população, especialmente das organizações, agremiações e associações de todos os tipos, entidades religiosas, empresas e quaisquer setores mobilizáveis. O decreto encontra-se no Anexo B.

¹⁰³ Como parece ser o caso do Rio Grande do Sul, especialmente da prefeitura de Porto Alegre, como é proposto a partir do capítulo 6.

Os círculos de cultura seriam implantados em quatro etapas sucessivas em todos os Estados do país. O Programa iniciara com projetos pilotos localizados na região Sul¹⁰⁴ e Nordeste e contaria com recursos federais liberados para aquisição de equipamentos, divulgação, treinamento de alfabetizadores, nos moldes em que foram realizadas as experiências em Recife e em Angicos, relatadas anteriormente.

Beisiegel (1982) cita outra entrevista que Paulo Freire concedeu, desta vez em 1978, ao semanário *Pasquim*, na qual o educador explica que, apesar de o Programa ter tido pouco tempo, conseguiu ser implantado em todo o país. O pouco tempo de realização dos círculos de cultura (a nível nacional) deu-se em função de que, com o regime civil-militar – que teve início em abril de 1964 – foram encerradas as atividades que já estavam iniciando e, com elas, todas as propostas para sua continuação.

Até que o Programa Nacional de Alfabetização, coordenado por Paulo Freire, significasse ensinar, à multidão de analfabetos, a ler e escrever, na linha tradicional e rudimentar, de dominar as letras do alfabeto, ninguém contestaria. Mas quando os detentores do poder de dominação se deram conta de que essa nova palavra, “conscientização” se acrescentava à da “alfabetização”, e que isto significava, para o povo, pensar criticamente a realidade, “aprender a dizer a sua palavra”, e dizê-la participando como “sujeito histórico”, a coisa mudou radicalmente. (ANDREOLA, 2018, p. 130).

Percebendo que a prática de Paulo Freire não era somente uma tarefa pedagógica, mas política (como, na verdade era e é toda a ação educativa), a visão que algumas pessoas tinham dos círculos de cultura mudou. “O processo participativo explodia em toda a parte. A velha ordem sentia-se, com razão, ameaçada. Alterava-se a importância dos papéis. Os defensores do golpe político-militar de 64 falavam e falam dos riscos de uma ‘nova Cuba’ na América do Sul.” (ROSAS, 2003, p. LLXXIII). Antes mesmo do regime civil-militar ter início, já na cerimônia de encerramento da atividade em Angicos, o marechal Castelo Branco demonstrou sua preocupação com os propósitos daquele movimento de alfabetização, como demonstrado anteriormente.

Assim, apesar de toda esta mobilização que ocorria em vários Estados brasileiros, como o Rio Grande do Sul, em prol da educação popular e da alfabetização de adultos, as iniciativas foram interrompidas, em sua maior escala, com a chegada do regime militar. Este paralisou a organização e as práticas que estavam sendo realizadas, enviando Paulo Freire e outros idealizadores da educação popular à prisão e ao exílio por considerar que as práticas de alfabetização que conscientizavam poderiam causar a “subversão da ordem”.

¹⁰⁴ As últimas citações aqui postas já mostram referências importantes à região sul e ao Rio Grande do Sul, especificamente, como organizador de projetos-piloto/cursos de formação. Estes são também mencionados em reportagens de jornal, as quais serão abordadas no capítulo 6 e 7.

Concordo com Ana Maria Araújo Freire (2000, p. 288), quando a autora escreve sobre Paulo Freire e seu período de exílio, de expulsão do país, indicando que

Seu “pecado” fora alfabetizar para a conscientização e para a participação política. Alfabetizar para que o povo emergisse da situação de dominado e explorado e que assim se politizando pelo ato de ler a palavra pudesse reler, criticamente, o mundo. Sua compreensão de educação de adultos era essa. Seu difundido “Método de Alfabetização Paulo Freire” tinha suporte nessas idéias [sic] que traduziam a realidade da sociedade injusta e discriminatória que construímos. E que precisava ser transformada. O Programa se preparava para levar isso a grande número daqueles e daquelas a quem tinha sido negado o direito de frequentar [sic] a escola quando o golpe militar de 1964 o extinguiu.

Assim como Freire, muitos outros envolvidos com a realização dos círculos de cultura e com os inúmeros outros movimentos de educação e cultura popular em todo o Brasil sofreram diferentes e drásticas consequências com a chegada do governo autoritário.

Para finalizar o capítulo, lembro que Schulz e Moretti (2018) escrevem que alguns círculos de cultura podem ter continuado na clandestinidade, mas este não foi um dado encontrado em outras fontes da pesquisa. Em entrevista, ao ser perguntada sobre esta possibilidade, Becker (2018) indicou: “Olha, é possível. Mas, eu quero te dizer que era tudo tão vigiado, tão proibido. [...]” A entrevistada explica que o governo militar teria destruído qualquer possibilidade de continuação do trabalho e do movimento que estava sendo iniciado e que, se por um lado algumas pessoas acreditavam que os círculos de cultura ainda poderiam ser realizados¹⁰⁵, outras buscavam se esconder pelo envolvimento com esta e outras ações que estavam sendo reprovadas por tal governo.

Assim, este capítulo se encerra tendo, num primeiro momento, exposto o pensamento freireano, no que se refere à concepção de educação e, em seguida, discorrido sobre aspectos metodológicos e históricos dos círculos de cultura. No que se segue, abordo aspectos do contexto educacional gaúcho e, na sequência, adenso a proposta central da tese que se refere à realização dos círculos de cultura no Rio Grande do Sul.

¹⁰⁵ A entrevistada indica que o prefeito de uma das cidades que ela e outras colegas foram visitar para realizarem círculos de cultura entrou em contato com ela após o regime civil-militar pedindo quando iriam ser retomados os trabalhos. Becker (2018) explica que ele não via aquela experiência como algo subversivo.

5. ASPECTOS DA EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL

Os movimentos em favor de maior justiça social abandonam o nível de projetos e sonhos para tomar a forma de projetos e ações políticas concretas. (FISCHER, 2015, p. 10).

O objetivo deste capítulo é fazer indicações acerca da mobilização do Rio Grande do Sul em prol da educação, retomando as intenções de apresentar algumas questões sócio-político-econômico-culturais que interpretei como importantes para abordar aspectos educacionais, tal como mencionei no capítulo anterior, mas agora com o foco na delimitação espaço-temporal desta tese. Início apresentando o contexto gaúcho no que se refere à tais questões, buscando articular as ações do Estado às nacionais, em meados do século XX, mas com maior ênfase nos anos iniciais da década de 1960 (seção 5.1). Com isso, busco conhecer a realidade que possibilitou e/ou demandou a mobilização para a realização dos círculos de cultura no Estado. Por isso, a citação de Fischer (2015) – que se refere à aproximação e ao início da década de 60 – inicia este capítulo, tendo em vista fazer uma relação com o “clima cultural” que se instaurava no Rio Grande do Sul, tal como no Brasil como um todo. A autora ainda menciona que naquele contexto, vários acontecimentos anunciavam “[...] possíveis transformações para a sociedade brasileira como um todo.” (FISCHER, 2005, p. 10).

A criação do Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul pode ser entendida como um dos movimentos em favor de maior justiça social – tal como Fischer (2005) indicou – que tomaram forma naquele contexto. Por isso, menciono a criação do ICP/RS (seção 5.2), o entendendo como um exemplo de organização criada naquele contexto histórico e geográfico, com o objetivo de atuar em prol da educação e cultura populares.

5.1 O contexto Gaúcho e algumas nuances da educação do Estado

É nesse contexto, e mediado, sobretudo, pelo populismo e pela ideologia do desenvolvimentismo, que se processou a ampliação das oportunidades de acesso ao ensino para amplas parcelas da população até então marginalizadas da escola. (QUADROS, 2003, p. 34).

O Rio Grande do Sul, assim como qualquer outro Estado, organiza-se em uma dualidade entre as particularidades de sua realidade e os reflexos do pertencimento ao Brasil. É possível notar essa característica a partir da leitura de Quadros¹⁰⁶ (2003), que apresenta aspectos que se assemelham com o exposto no capítulo 3, no qual menciono aspectos da educação no Brasil.

¹⁰⁶ Esta citação é retomada e melhor contextualizada logo adiante.

De modo semelhante, Fischer (2005), ao escrever sobre o contexto brasileiro, indica que pelo Rio Grande do Sul perpassam os mesmos movimentos do país como um todo. Em seu histórico de empreendimentos em prol da educação, sem deixar de mobilizar-se junto a outros movimentos, o Estado dá atenção aos círculos de cultura entre meados de 1963 até março de 1964, acompanhando o que vinha ocorrendo em outros estados que, logo após a realização em Angicos, mobilizaram-se em relação a eles. Porém, é importante destacar que isto ocorreu em função do histórico anterior de empreendimentos pela educação, sobre o qual passo a tecer algumas observações (dando atenção também à educação de adultos). Busco realizar esta escrita a partir de fontes teóricas e documentais encontradas durante a pesquisa, que se referem tanto à educação de adultos quanto à educação de forma geral.

O Boletim Informativo 8 do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, indica, no relatório da Comissão 1, que o Estado esteve entre os mais interessados pela educação de adultos, com ações desde o período do Império e que ainda em “[...] 1857, estabeleceu o ensino para adultos, e, em 1881, designou um professor em cada freguesia para o ensino de adultos; daí o baixo índice de analfabetismo na região.” (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1958h, p. 3). As conclusões de tal relatório indicam o interesse do Estado pela educação de adultos – e pela educação, de modo geral – indicando que por isso os índices de alfabetizados eram maiores.

Outro aspecto que influenciou na atenção dada à educação pelo Rio Grande do Sul foram as escolas étnicas que também desde o Império contribuíram para o aumento da escolarização no Estado¹⁰⁷. Estas escolas tiveram uma importante presença e papel ativo em prol da educação no Estado até que fosse obrigatória a nacionalização do ensino, já no período da República. Tal como escreve Paiva (1987, p. 100) “Finalmente, em 1919, incluiu-se no Orçamento Geral da República os recursos necessários à nacionalização do ensino nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.” Esta ideia permaneceu e foi retomada no período do Estado Novo, quando a União priorizou recursos no ensino para as escolas “estrangeiras” do Sul, visando a nacionalização – conforme comentado em capítulo anterior. A partir de Paiva (1987) é possível perceber que as escolas étnicas deram grande contribuição para a educação na região Sul, indo além do que oferecia o governo brasileiro. É preciso frisar o fato de que as escolas

¹⁰⁷ A numerosa quantidade e a continuidade da chegada de imigrantes – muitos deles com experiências de escolarização – também contribuíram para o aumento da escolarização no Estado. Os estudos de Kreutz (1986; 1991), Weiduschadt; Castro; Teixeira (2019), Castro; Weiduschadt (2019) e Luchese (2007) podem ser lidos tendo em vista aprofundar esta temática.

étnicas foram grandes impulsionadoras da educação no Rio Grande do Sul, contribuindo muito para que ela se mantivesse em níveis mais elevados.

Segundo Fraga (2017), da Proclamação da República (em 1889) até 1930 a educação gaúcha foi marcada por princípios positivistas, visando o controle social e a disseminação de ideais que direcionassem a sociedade. A escola e a educação teriam, assim, o papel de formação voltada ao patriotismo, ao civismo e, com isso à constituição moral – especialmente de trabalhadores. A direção do ensino era dada pelos governadores, então chamados de presidentes do Estado, que visavam a centralização administrativa e cujas medidas estimularam a expansão do ensino público primário em função da nacionalização do ensino. (FRAGA, 2017). Além disso, especialmente entre 1910 e 1930 houve a expansão do ensino com a criação de escolas elementares.

Nesse contexto, a preparação do magistério era mais do que primordial; era vital para a instalação do novo tempo na educação rio-grandense. Impunha-se a renovação do corpo docente, a observação de programas de ensino mais bem adaptados às condições da época (urbanização, industrialização, expansão das matrículas) e a utilização de métodos de ensino consoantes aos pressupostos da psicologia infantil. (QUADROS, 2009, p.179).

Os aspectos que ocorriam, de modo geral, no Brasil, como a urbanização e industrialização, a necessidade de formação de mão-de-obra e o interesse pela educação tendo a intenção de que as pessoas participassem do ideal de realidade que estava sendo construído, refletiam-se de forma semelhante também no Estado. Por conta disso, a educação manteve-se como fator importante, havendo um crescimento nas matrículas e tendo a formação para a profissão docente perpassado pelo viés da Escola Nova, requisitando uma formação continuada para adequar-se a tal viés. Tendo isso como pressuposto,

A partir da segunda metade da década de 1930, instalou-se, no Rio Grande do Sul, uma intensa reforma educacional conduzida pelo Estado, que abrangeu a proposição e execução de políticas públicas educacionais, a normatização e intervenção sobre a organização do ensino e a orientação das atividades didático-pedagógicas das escolas estatais. (QUADROS, 2009, p. 179).

Houve, por exemplo, a reestruturação do aparelho administrativo e da pasta educacional, tendo em vista que a administração da educação estadual – que até 1935 estava a cargo da Diretoria Geral de Instrução Pública – foi reestruturada. Isto ocorreu, inicialmente, com a formação da Secretaria de Negócios da Educação e Saúde Pública (SESP)¹⁰⁸ e do Conselho

¹⁰⁸ Criada pelo Decreto nº 5.969, de 26 de junho de 1935.

Estadual de Educação, ambos em 1935, segundo Fraga (2017). Ainda, no final da mesma década, foram criadas as Delegacias Regionais de Ensino e a carreira do magistério primário foi organizada, “[...] no sentido da profissionalização docente, estabelecendo concursos públicos, nomeações e promoções do quadro de funcionários.” (FRAGA, 2017, p. 91).

Ainda no que se refere à organização estadual, já em 1940, a educação, antes colocada junto à Saúde, ganha pasta própria que, em 1942 torna-se Secretaria da Educação e Cultura (SEC/RS). Na sequência, em 1943, cria-se o Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais (CPOE/RS), proveniente da Seção Técnica da Diretoria Geral de Instrução Pública, tendo em vista oferecer apoio à educação primária e normal. Este departamento, ligado à SEC, buscava organizar as classes escolares, orientar o quê e como ensinar, bem como controlar o rendimento escolar (FRAGA, 2017). Quadros (2009, p. 182) indica que o CPOE teve grande atuação em prol da profissionalização do magistério e que

Em termos gerais, pode-se afirmar que os técnicos em educação vinculados ao CPOE-RS se constituíram numa espécie de expertise do campo educacional no Rio Grande do Sul. Alguns eram profissionais e intelectuais reconhecidos e prestigiados junto ao governo e a sociedade. Foram pesquisadores, participaram do mercado editorial e exerceram funções importantes em universidades. Outros se dedicaram à execução de funções burocráticas ou à disseminação do conhecimento produzido.

Os especialistas em educação do Estado organizaram e propagaram novos pensamentos pedagógicos, conferindo também legitimidade às professoras, que são educadoras e especialistas em educação¹⁰⁹. Fraga (2017, p. 92) explica que,

Nesse sentido, o movimento de renovação educacional alavancado pela política nacional do Estado Novo, e que já vinha desde a década de 1920 no Brasil, foi promovido por intelectuais-educadores integrados ao staff do Estado e foram responsáveis pelo entusiasmo acerca dos assuntos da Educação brasileira e pelo desenvolvimento de políticas públicas, fomentando um sentimento de otimismo pedagógico.

Estes especialistas também propagavam a ideia da nacionalização do ensino que foi retomada no período do Estado Novo, quando a União dirigiu recursos para as escolas primárias do Rio Grande do Sul com atenção especial aos locais de imigração. Esses recursos eram dirigidos tendo como intenção realizar uma reforma educacional voltada aos interesses do governo federal, a partir da qual iria se ‘formar’ os alunos a partir de um ideário nacional,

¹⁰⁹ Novamente os estudos de Bastos (2005; 1995) podem contribuir para uma ampliação da análise sobre estes pontos, através de suas pesquisas a partir da Revista do Ensino no período de 1939 a 1942.

desvinculando-os de seus costumes coloniais e estrangeiros¹¹⁰. Em função disso, abriu-se o campo educacional para intervenções estatais.

O nacionalismo, de interesse do governo federal, não era a única característica que influenciava na educação. Outras mudanças e vieses de pensamento também incidiam sobre o direcionamento que se buscava dar a ela. Um destes aspectos era a economia que no Rio Grande do Sul era estruturada basicamente pela produção agropecuária e sofreu transformações cujas consequências foram “[...] o êxodo rural, o desemprego, a urbanização desenfreada, problemas de infraestrutura de serviços urbanos, etc.” (ASTURIAN, 2019, p. 46). Segundo Fischer (2005, p. 34),

Essa é uma época em que nosso país, e em especial o Rio Grande do Sul, deixa de caracterizar-se como estado rural. Aceleraram-se os processos de urbanização e de industrialização, o que se supõe possa corroer as maneiras tradicionais de pensar e agir. Surge a publicidade via rádio, jornais e revistas convidando as pessoas para uma vida “moderna”. Aos poucos, surge também a ideia de que nosso Estado passa por circunstâncias difíceis. Encontram-se nesse período os primeiros indícios das transformações que estavam se processando nos padrões do desenvolvimento capitalista brasileiro. Entre elas, inclusive, o nascimento de enunciações reivindicatórias por parte de operários e de funcionários públicos.

A característica econômica de um Estado rural e baseado na agropecuária passava a mudar através dos movimentos de urbanização e industrialização, tal como acontecia no restante do país. Estas mudanças influenciavam na educação, tendo em vista a busca por uma formação para que as pessoas se adequassem às novas formas de vida que o contexto econômico enaltecia. A educação passou a ser entendida como um fator propulsor dos interesses que estavam em pauta neste contexto histórico, político, econômico e social. Para que ela fosse direcionada a esses interesses tomava-se como necessário, por exemplo, que o professor mantivesse um preparo técnico e científico para o exercício de sua profissão.

Ainda no que se refere ao ofício dos professores, Fischer (2005) aborda que desde 1945, houve no Estado reivindicações pela educação, lutas da e pela categoria profissional (suas condições de trabalho, remuneração injusta, etc.). Um exemplo é a criação do Centro dos Professores Primários Estaduais (CPPE)¹¹¹ que ocorreu em 1945. Daquele ano em diante, o CPPE esteve presente na conquista do estatuto do magistério, atuou frente a solicitações de atualização salarial e na organização de greves. Maiores reivindicações ocorreram entre a década de 1950 e início de 1960, tendo em vista que o magistério passou a buscar uma

¹¹⁰ Este acabou sendo mais um motivo de envio de recursos à educação para o sul do Brasil.

¹¹¹ Em 1966 mudou a nomenclatura para Centro dos Professores Primários do Estado do Rio Grande do Sul (CPPERS).

organização enquanto categoria profissional, em função de algumas dificuldades enfrentadas. Estas dificuldades tornaram-se mais visíveis no final da década de 1950 “[...] principalmente em relação ao baixo valor e ao atraso no recebimento dos salários.” (QUADROS, 2009, p. 196). Naquele período, os discursos das autoridades governamentais abordavam a abnegação da classe através de uma ‘servidão’, uma remuneração de acordo com as “condições do Estado”, uma recompensa que não vem de bens materiais. “Desta forma, ao mesmo tempo que se prestam homenagens, enaltecendo a nobreza do mestre, apela-se para seu idealismo e compreensão.” (FISCHER, 2005, p. 77).

Tomando a relação entre educação, contexto político e interesses estatais, Quadros (2009, p. 186) explica que, na década de 1950,

Entendia-se que ao Estado cabia, não somente a organização e manutenção das unidades escolares, mas competia-lhe orientar, de forma efetiva, a direção do trabalho educativo. Considerava-se que era fundamental oferecer ao magistério constantes oportunidades de aperfeiçoamento.

Havia uma intervenção estatal realizada com certa ênfase na educação, tendo em vista que esta servisse como meio para a formação de um pensamento e de um ideal de nação e de Estado que buscava-se formar. No meio deste momento de direcionamento, foram criados órgãos federais e estaduais ligados à educação. Um exemplo é o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), criado pelo MEC em 1955, que tinha como intenção atuar junto ao Governo Federal em planejamentos e estudos educacionais (FRAGA, 2017). A partir do CBPE, foram criados centros regionais subordinados ao INEP, sendo um deles em Porto Alegre. Na capital gaúcha também foi criado, em 1956, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE/RS) que atuou junto ao CPOE, à UFRGS¹¹² e à Secretaria de Educação e Cultura (SEC) desenvolvendo pesquisas educacionais, entre outras atividades. Estes centros demonstram o interesse e mobilização dos governos federal e estadual, bem como da sociedade civil, pela organização (e direcionamentos) da educação.

Quadros (2003) retoma a ideia de que na década de 1950 houve uma intensa mobilização social e política no Brasil em torno dos processos pelo desenvolvimento econômico, a industrialização e o êxodo rural, que também ocorreram no Rio Grande do Sul e explica:

¹¹² Universidade do Rio Grande do Sul – atual Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Apesar de a federalização da Universidade Federal do Rio Grande do Sul ter ocorrido em 1950, as reportagens de 1963 e 1964 ainda utilizavam a sigla “URGS”. Tomando isso em consideração, utilizo a sigla UFRGS, quando não se tratar de citação.

É nesse contexto, e mediado, sobretudo, pelo populismo e pela ideologia do desenvolvimentismo, que se processou a ampliação das oportunidades de acesso ao ensino para amplas parcelas da população até então marginalizadas da escola. Nos marcos do populismo e do desenvolvimentismo, tendo como pano de fundo o estatismo, a urbanização e a modernização econômica da sociedade, reduziu-se o analfabetismo, o número de matrículas cresceu significativamente (assim como a quantidade de prédios escolares), exacerbou-se o conflito em torno da defesa do ensino público e reforçou-se o centralismo na educação. (QUADROS, 2003, p. 34).

Ainda segundo o mesmo autor, no período que antecedeu o governo de Leonel Brizola (que foi de 1959 a 1962) percebeu-se um crescimento quantitativo de alguns indicadores educacionais (QUADROS, 2003). Os indicadores de crescimento ou melhorias na educação referiam-se especialmente ao número de estabelecimentos escolares, de professores, de matrículas, de frequência (descontada a evasão que ainda ocorria), de aprovações e conclusões de curso. “Tais indicadores permitem inferir que o crescimento das matrículas deu-se proporcionalmente à expansão da rede escolar pública, que vinha se processando de forma paulatina no Estado.” (QUADROS, 2003, p. 49). Ainda, Filho (1957, p. 68) explica que “No setor educacional, acha-se em execução um conjunto de melhoramentos, com a construção de numerosos prédios e considerável aumento no quadro do magistério.”

Ferrari (1991) também faz menções importantes acerca dos indicadores educacionais na década de 1950. O autor aponta que o índice de analfabetismo entre as pessoas de 5 anos ou mais, no Rio Grande do Sul, em 1940 figurava entre pouco mais de 40%, decaindo até pouco mais de 30% no índice de 1960 (FERRARI, 1991). O autor ainda faz uma comparação entre alguns Estados e expõe o exemplo a seguir.

O Rio Grande do Sul apresenta desde o primeiro censo (1872) duas diferenças fundamentais em relação a São Paulo: um índice inicial mais baixo (76,8% contra 81,2%, em 1872) e, o que é mais importante, um índice em declínio já antes de 1890. Em São Paulo, portanto, a queda do índice de analfabetismo tem início pelo menos duas décadas mais tarde e parte de um patamar mais elevado. No entanto, uma vez iniciada a queda (período de 1890-1920), ela se processa a um ritmo bem mais acelerado, o que faz com que São Paulo alcance o Rio Grande do Sul já em 1940 (cerca de 46%), correndo praticamente juntos os dois estados a partir daí até 1980. (FERRARI, 1991, p. 9).

Ferrari (1991) explica que, dentre os três Estados que analisa (RS, SP e PE) o RS teve, no início, um índice de analfabetismo menor que os outros Estados. Entre São Paulo e Rio Grande do Sul havia uma desigualdade inicial, que desaparece no decorrer dos anos analisados por Ferrari (1991), a saber 1870 a 1980. Isto ocorreu pois São Paulo, tendo uma queda mais acentuada (fato que possivelmente se relaciona à expansão econômica e industrial), conseguiu alcançar o Rio Grande do Sul tendo os dois Estados índices quase iguais entre as décadas de

1940 a 1960. Especificamente sobre o Rio Grande do Sul, Ferrari (1991) ainda indica a imigração como um dos possíveis motivos para que, a partir do século XIX, a educação tenha sido difundida no Estado.

O mesmo autor, em estudo posterior, infere que de 1940 a 1992 verificou uma queda progressiva nas taxas de analfabetismo, com certa aceleração iniciada nos anos 40 e intensificada nos anos 50 do século XX. Ferraro (1997) ainda expõe que esta aceleração na queda do analfabetismo teve influências da expansão do ensino público e das iniciativas de educação popular que efervesceram naquele período. Ainda segundo o autor, a taxa de analfabetismo entre as pessoas de 10 anos ou mais no censo de 1940 foi de 38,7%, em 1950 passou para 34% e em 1960 para 21,9% (FERRARO, 1997), dados que confirmam a queda intensificada nos anos 1950.

Um aspecto que incidia sobre a educação e seus índices era a política partidária que, a partir dos candidatos e dos ideais de cada partido, direcionava as ações do governo do Estado. Sobre este aspecto Quadros (2003, p. 34) realça a “[...] alternância partidária no governo do Estado, com PSD e PTB disputando a hegemonia do contexto político.” Como foi possível observar no quadro a seguir, as eleições representaram uma polarização entre os dois partidos especialmente no período de 1947 a 1966. O quadro 5 foi construído para perceber estas disputas partidárias e indicar alguns dos governadores do Estado nas delimitações temporais da pesquisa (ou em períodos próximos delas).

Quadro 5: Governadores do Estado do Rio Grande do Sul (1947 – 1966)¹¹³.

Nome	Período	Partido – Coligação
Walter Jobim	1947- 1950	PSD
Ernesto Dorneles	1951- 1954	PTB
Ildo Meneghetti	1955- 1958	Frente Democrática (PSD, PL, UDN)
Leonel Brizola	1959- 1962	PTB, PRP, PSP
Ildo Meneghetti	1963- 1966	PSD, PDC, PRP

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Para que seja possível entender a transição e os interesses partidários, explico – de modo sucinto – as linhas ideológicas de cada partido citado, buscando referir-me ao período histórico da tese. Segundo Asturian (2019, p. 15)

No Rio Grande do Sul, a organização do sistema partidário ocorreu a partir da articulação das correntes de oposição e de apoio a Getúlio Vargas. Inicialmente, tanto o PSD quanto PTB organizaram-se pró-Getúlio. A forma como se consolidou o

¹¹³ É preciso observar que as siglas aqui explícitas, as ideologias partidárias e os próprios partidos, em si, não referem-se, necessariamente às siglas, ideologias e partidos na atualidade. O olhar aqui exposto faz referência, estritamente, ao período de delimitação temporal da pesquisa.

embate entre os partidos, diferenciando-se do que ocorria em âmbito nacional, deve ser destacada como elemento da peculiaridade política sul-rio-grandense. As primeiras experiências eleitorais em relação ao executivo estadual revelaram uma intensa disputa entre pessedistas e trabalhistas.

Essa peculiaridade na política do Estado pode ser observada no quadro 5, a partir das coligações realizadas, que refletiam os distintos interesses dos dois partidos. Apesar de serem grandes aliados no cenário nacional, PSD e PTB não teriam concretizado essa aliança no Estado. Um dos motivos seria que o PSD, Partido Social Democrático, em nível nacional, contribuiu decisivamente para a eleição de Getúlio Vargas em 1950, mas teria se colocado como anti-getulista no Rio Grande do Sul, tendo em vista o apoio de Vargas ao candidato petebista nas eleições estaduais de 1946. Era um partido de classe média, que enaltecia os direitos dos cidadãos. Era visto como o partido do “povo gaúcho”, com ligação mais direta com o segmento rural, e “[...] expoente de um campo conservador.” (ASTURIAN, 2019, p. 263).

O PTB, Partido Trabalhista Brasileiro, representava um campo mais progressista. Reunia forças sindicais e destinava-se à classe trabalhadora. Estava vinculado à influência de Getúlio Vargas, o qual reverenciava e no qual buscava apoio. Também tinha em seu viés ideológico a ideia de progresso através da inclusão social e do desenvolvimento econômico, permeados por um Estado mais protetivo e interventor, que incentivava a luta de classes e atuava em defesa dos trabalhadores contra sua exploração.

Outros partidos participaram de coligações com estes dois primeiros. O PL, Partido Libertador, tinha um perfil mais liberal, elitista e conservador, contrário às mobilizações sociais. Era também um partido anti-getulista. A UDN, União Democrática Nacional, era o principal partido anti-Vargas a nível nacional e contrária à ditadura do Estado Novo, ao estatismo e ao comunismo. O PRP, Partido da Representação Popular, tinha maior influência nas regiões coloniais, de predominância rural e tinha ex-integrantes da Ação Integralista Brasileira. O Partido Social Progressista e o Partido Democrata Cristão tinham pouca expressão no Estado. O primeiro, PSP, seguia uma linha liberal-democrata, colocando-se no bloco populista e apoiando, a nível nacional, a campanha de Vargas, indicando, inclusive, seu vice para as eleições de 1950. Já o PDC tinha como proposta um governo que tinha em vista uma democracia cristã, mas acabou não tendo muito apoio por parte da Igreja.

Em linhas gerais, é possível dizer que os blocos que se formaram tinham características distintas: enquanto o bloco do PSD, PL e UDN tinha uma linha mais conservadora-liberal, o bloco do PTB, PRP e PSP seguia a linha progressista-populista. Ao longo dos anos, porém, alguns desses vieses ideológicos foram se entrelaçando e novas coligações foram sendo feitas.

Através do exposto, é possível perceber, porém, que mesmo com os diferentes vieses ideológico-partidários, ambas as frentes acabaram contribuindo para a melhoria dos resultados nos índices educacionais do Estado, especialmente ao final da década de 50 do século XX.

Outro fator já brevemente mencionado, que contribuiu para as mudanças e melhorias do cenário educacional do Estado foi a mobilização popular e de setores não ligados a órgãos governamentais. Os periódicos são fontes que acabam por corroborar esta ideia. Um exemplo é a reportagem do *Jornal do Dia*, divulgada em 12 de maio de 1957. A reportagem informa sobre a realização de um seminário, indicado desde o título: “Seminário de educação de adultos: Formação de uma mentalidade de maior iniciativa do indivíduo”. Este seria realizado em Porto Alegre, com envolvimento da União Católica Internacional de Serviço Social¹¹⁴. A intenção seria debater sobre a educação de adultos entendendo-a como um momento que tinha entre seus objetivos “[...] não só o de inculcar conhecimentos, mas tornar os seus beneficiários aptos a desempenharem o seu papel como parte ativa da sociedade.” (JORNAL DO DIA, 12/05/1957, p. 2).

Esta reportagem traz alguns indicativos importantes: (i) que o Rio Grande do Sul estava atento ao debate sobre a educação de adultos que surgia a nível nacional, organizando-se para refletir sobre ele; (ii) que os envolvidos na mobilização para os círculos de cultura participaram de outros movimentos educacionais do Estado antes mesmo da realização daqueles (os setores da Igreja Católica, por exemplo) e (iii) uma das concepções de educação que movimentavam as reflexões no Estado seguia um caminho, como em outras partes do Brasil, de pensar a educação no viés do que veio a se chamar educação popular.

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos¹¹⁵, realizado em 1958 no Rio de Janeiro – já citado no capítulo 3 – foi um importante acontecimento daquele período. Antes mesmo da realização do Congresso em si, o Seminário Regional Preparatório do Rio Grande do Sul concluiu que os problemas educacionais giravam em torno dos meios de comunicação dos conteúdos, não nos conteúdos em si, segundo Paiva (1987). Os Boletins Informativos

¹¹⁴ Segundo Goin (2016, p. 93) “A UCISS foi criada, em 1925, em Milão, na Itália, por ocasião da I Conferência Internacional, com o objetivo de assegurar a expansão das escolas de Serviço Social em âmbito mundial, à luz da influência do catolicismo e de sua visão de homem e de mundo.” A União Católica Internacional de Serviço Social (UCISS), segundo Silva (2015), fundou escolas latino-americanas de Serviço Social, transpondo modelos europeus do Serviço Social para a América Latina. Foi um dos organismos responsáveis por difundir o Serviço Social no Brasil, e esteve continuamente ligada à hierarquia da Igreja católica, cuja mensagem social buscava difundir. A finalidade da UCISS seria apresentar a contribuição da doutrina católica e do humanismo cristão ao Serviço Social, através da participação em eventos e em encontros de grandes organismos internacionais, da interpretação e estudo de problemas sociais e de publicações. (SILVA, 2015).

¹¹⁵ São 8 os Boletins Informativos publicados a partir do Evento, porém, o Boletim nº5 não foi encontrado nos arquivos pesquisados.

possibilitam vislumbrar que ações de diferentes movimentos estaduais em prol da educação eram realizadas e que havia a presença marcante de pessoas e movimentos do Rio Grande do Sul na construção das teses propostas no Congresso, bem como nas diferentes comissões formadas.

A presença de representantes do Estado se deu, inclusive, pelo envolvimento na própria organização do Congresso, como é possível perceber nas palavras de Armando Hildebrand, Secretário Geral da Comissão Organizadora do Congresso,

Foi organizado por uma portaria do Ministério da Educação um Grupo de Trabalho, em fins do ano passado, para estudos preliminares do Congresso. Êste [sic] grupo de trabalho foi composto pelos seguintes elementos: Dr. Eloywaldo Chagas de Oliveira, do Departamento de Educação. Dr. Ruy Bessone Pinto Corrêa, do Departamento de Educação de Adultos; D. Maria D´Aloia Jamardo, do Serviço de Educação de Adultos do Estado do Rio Grande do Sul; Prof. Samuel Farjoun, da Prefeitura do Distrito Federal, e por mim, que funcionei como coordenador. (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1958b, p. 3).

A representação do Estado, então, se deu através de Maria D´Aloia Jamardo, do Serviço de Educação de Adultos do Estado do Rio Grande do Sul. Exponho, abaixo, a relação de teses enviadas por representantes do Rio Grande do Sul para serem apresentadas no Congresso a partir do Boletim Informativo nº1 (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1958a). Este Boletim apresenta as sínteses dos trabalhos encaminhados para debate. As notas que mencionam o Rio Grande do Sul aparecem em meio às de movimentos e atividades de outros Estados.

Quadro 6 – Relação de sínteses das teses enviadas ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958) por representantes do Rio Grande do Sul¹¹⁶

TÍTULO DA COMUNICAÇÃO	PÁGINA NO BOLETIM Nº1 E COMISSÃO RELACIONADA	AUTORIA	RESUMO
COMUNICAÇÃO	10 – Comissão de Análise da evolução e da situação atual da educação de adultos	Serviço de Orientação e Educação Especial da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul	A nota, datilografada, não aparece completa, mas indica que o trabalho apresenta o relato das atividades da SEC, “dentro do objetivo de orientar os alunos do 5º ano primário dos grupos escolares da cidade de Pôrto Alegre.” (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1958a, p. 10).

¹¹⁶ Em algumas notas, a relação com o Estado era explícita. Em outras, a relação foi feita tendo em vista o nome de pessoas envolvidas que, a partir de outras citações neste e em outros Boletins do Congresso, foram identificadas como representantes do Rio Grande do Sul. Vale ressaltar que as notas eram breves sínteses do que havia em cada comunicação, não sendo possível acessá-las de forma completa.

Serviço de Orientação e educação Especial	11 - Comissão de Análise da evolução e da situação atual da educação de adultos	Georgina Creidy	A comunicação versa sobre o Serviço de Orientação e Educação Especial da Secretaria de Educação e Cultura do RS. Refere-se à finalidade do Serviço (SOEE).
A importância da educação de adolescentes e adultos para a democracia	13 - Comissão de aspectos sociais da educação de adultos	Irene Clarinda de Souza Mallet	Versa sobre a luta contra o analfabetismo no mundo e no Brasil (onde destaca a CEEA); e sobre a democracia como modo de oportunizar o reconhecimento dos problemas fundamentais dos indivíduos, concedendo recursos para solucioná-los e para “aperfeiçoarem-se” até atingirem as camadas superiores da hierarquia social. Menciona a ideia da relação entre a educação, a democracia e a melhoria de condições sociais.
A escola como centro de comunidade para a educação de base	14 - Comissão de aspectos sociais da educação de adultos	Ruth Ivoty Tôres da Silva	Considera as pessoas como sujeitos da economia e entende a escola como local de ensino para além da alfabetização – local de atividades sociais e recreativas.
Educação de adultos para o lazer	16 - Comissão de aspectos sociais da educação de adultos	Prof. Hugo Muxfeldt	Menciona o trabalho de apicultura: a criação de abelhas domésticas contribuiria para a formação de hábitos de leitura, estudos e pesquisas e, ao mesmo tempo para a formação de hábitos de trabalho, economia, indústria caseira... o autor sugere a difusão de literatura recreativa sobre assuntos relacionados à apicultura;
A moça que não sabia escrever	16 - Comissão de aspectos sociais da educação de adultos	L. Romanowski	Aborda sobre um conto, baseado em uma história real de uma moça de Porto Alegre. “Retrata a condição deprimente e vergonhosa do analfabeto e aponta a necessidade de evitar os males [sic] próprios do analfabetismo, através do desenvolvimento da ação educacional em geral e, particularmente, do ensino de adolescentes e adultos.”
A educação de adultos e a difusão cultural através da recreação	16 - Comissão de aspectos sociais da educação de adultos	Prof. Hugo Muxfeldt.	Menciona jogos recreativos e passatempos educativos [...] como meio de difusão cultural através dessa mesma recreação.
Aproveitamento de voluntários na organização de comunidade para a educação de adultos	24 - Comissão de Educação, organização e administração	SESI - Departamento Regional do Rio Grande do Sul.	“Discorre o trabalho sobre [sic] o método de Organização de Comunidade, em Serviço Social a fim de promover um ajustamento concreto e progressivo entre as necessidades e os recursos. Demonstrando um programa adaptável para qualquer recurso pela objetividade de conclusões. Escola isoladas, nas residenciais, com voluntários, sob a supervisão do serviço oficial.”
Ensino de Estudos Sociais e Naturais nos cursos de Adolescentes e adultos	34 - Comissão de Programas métodos e processos de	Maria Nage Pereira Schimidt	Aborda sobre métodos específicos do ensino de adultos tomando o sentido de difusão cultural por meio de croquis, plantas, gráficos, experiências práticas, engenhos, coleções, diagramas, etc.

	Educação de Adultos		
A adequação dos programas, métodos e processos às peculiaridades do aluno adulto	36 - Comissão de Educação, organização e administração	Notburga Rosa Rezkiegel	Menciona experiências de serviço social em um hospital para tuberculosos, abordando os requisitos dos programas, métodos e processos a recuperação dos pacientes e propõe um plano de desenvolvimento de atividades de terapia ocupacional no hospital.
Educação do trabalhador (adulto) no Departamento regional do SESI do Rio Grande do Sul	37 - Comissão de Educação, organização e administração	Departamento regional do SESI do Rio Grande do Sul	Visava a participação da iniciativa particular no trabalho de Educação de Adultos, buscando que os princípios de racionalização e assistência direcionem os serviços prestados.
A leitura suplementar na educação de adolescentes e adultos e a revista Cacique	38 - Comissão de Educação, organização e administração	R. Torres da Silva e Nancy Palmério Mariante	Tece considerações sobre o papel da leitura na formação moral da juventude, cita recomendações do I Seminário Estadual de Educação de Adultos, realizado no Rio Grande do Sul, nas quais baseia uma proposta para que seja estudada a possibilidade do aproveitamento da Revista Cacique, editada pela Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, como uma das formas de leitura suplementar, nos cursos de educação de adolescentes e adultos. Tal tese foi também destacada no Boletim Informativo nº 7, na seção de relatórios e outros trabalhos aprovados na quarta sessão plenária, na comissão 4 - Os Programas, Métodos e Processos da Educação de Adultos. A conclusão da Comissão apresenta livros didáticos e outros materiais de leitura complementar indicados como auxiliares para a educação de adultos. A conclusão aparece baseada em 3 teses, sendo a relacionada à revista Cacique uma delas. Além de auxiliar na fundamentação da proposta de leituras complementares para auxílio na educação de jovens e adultos, a Revista Cacique é indicada, especificamente, para a realização de tal proposta.
A Educação de Adultos e a Democracia	43 - Comissão de Aspectos Sociais da Educação de Adultos	Nestor Carlos Pedrizzi	Indica que a democracia abrange todos os aspectos da vida em sociedade e, por isso, só é possível com a educação das pessoas. Aborda o papel da educação na compreensão de direitos e deveres e no exercício da liberdade.
Educação para a democracia	43 - Comissão de Aspectos Sociais da Educação de Adultos	Ilda Maria Dias	Tendo estudado a educação na democracia, a autora propõe a reestruturação da organização do ensino supletivo visando a educação integral, a assistência moral e religiosa, assim como oportunidades para a formação da consciência.
Importância da socialização da escola	43 - Comissão de Aspectos Sociais da	Doralice dos Santos Nunes	Propõe a socialização da escola e diversas medidas de atividade para adultos, por exemplo: publicações escolares, organização de clubes, excursões,

	Educação de Adultos		bibliotecas, discotecas, centros de tradições e exposições de filmes.
A recreação física nas escolas de educação de adultos	43 - Comissão de Aspectos Sociais da Educação de Adultos	Jacintho F. Targa	Sugere um programa de recreação física, o qual permite a constituição da personalidade, sendo um “método para inculcar princípios, normas e estabelecer padrões morais [...]”.
Comunicação	43 - Comissão de Aspectos Sociais da Educação de Adultos	Ginásio Municipal de Porto Alegre	Apresenta informações das experiências, normas e dados estatísticos do Colégio Municipal Emilio Meyer, de Porto Alegre.

Fonte: Formulado pela autora a partir do Boletim Informativo nº1 do II Congresso Nacional de Educação de Adultos (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1958a).

Após a apresentação das sínteses de alguns trabalhos enviados ao Congresso, há a apresentação da “Relação e teses e demais trabalhos apresentados ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos” relacionados, agora, por Estados, sem a menção à comissão que seria alocada tal tese. No que se refere ao Rio Grande do Sul, a relação de trabalhos apresentada (que mostrava, desta vez, apenas título e autor) foi analisada em comparação às teses já mencionadas, sendo observado que, algumas das teses apresentadas junto às suas sínteses e separadas por comissões (que aparecem no quadro acima) foram reapresentadas nesta nova relação e, ainda, novas teses (não apresentadas anteriormente no documento) foram mencionadas.

Esta nova relação permitiu identificar novas teses que não tinham nenhuma indicação ao Estado, mas que foram colocadas junto à lista do Rio Grande do Sul, permitindo a complementação do quadro acima. As teses e demais trabalhos que foram apresentados no Boletim sem uma síntese (somente em uma listagem breve no final do Boletim) são: (i) Orientação de professores na educação de adolescentes e adultos – de autoria de Juracy Martins; (ii) Comunicação do serviço de orientação e educação especial ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos, de Nora Longo; (iii) Relatório do 1º seminário estadual de educação de adultos (Rio Grande do Sul), sem autoria; e (iv) Currículos e programas para o ensino de adolescentes e adultos, de Maria Nage Pereira Schimidt.

Ainda, no Boletim Informativo nº 4 (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1958d) há mais uma relação de teses e trabalhos apresentados ao Congresso, que não foram citados no Boletim Informativo nº 1 (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1958a), na qual representantes do Rio Grande do Sul aparecem novamente, a saber: Relatório das atividades dos centros de iniciação profissional (autor: Marcília de Oliveira), Educação de Adultos e seus aspectos regionais (autores: João dos Santos e Elpídio Barbosa), Normas e dados estatísticos referente ao colégio municipal Emílio Meyer (diretor: Afonso José de Revorêdo Ribeiro), Educação de adultos e recuperação de marginais (autora:

Esther Lurdes Benetti – esta, inclusive, aparece no Boletim Informativo nº7 junto da tese proposta por Paulo Freire, em meio às diversas teses propostas na Comissão nº 2, quando do debate sobre o Tema: a educação de adultos e a recuperação de marginais), Educação de adultos suas finalidades, formas e aspectos sociais (autora: Maria da Glória Gonçalves Rosa), e outras que, apesar de o Boletim Informativo nº 4 (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1958d) indicar que não haviam sido citadas, na verdade, já apareceram no Boletim Informativo nº 1 (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1958a) e estão relacionadas na tabela acima.

Apesar de o Boletim Informativo nº 1 (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1958a) não apresentar algumas páginas que, seguindo a ordem do que aparece nas existentes, poderiam conter os nomes dos congressistas do Rio Grande do Sul (e de outros Estados), o Boletim Informativo nº 4 (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1958d) apresentava uma nova “relação nominal de delegados” inscritos no Congresso que, não haviam sido expostos no primeiro Boletim. Os nomes foram colocados ao lado de uma numeração que – não só no caso do Rio Grande do Sul, mas de todos os Estados – parecia seguir a numeração a qual havia finalizado no Boletim Informativo nº 1 (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1958a). No que se refere ao Rio Grande do Sul, a numeração de delegados complementada no Boletim Informativo nº 4 (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1958d) iniciava com 54 e finalizando no 68, a partir do que se entende que 68 pessoas estavam representando o Estado do Rio Grande do Sul no Congresso.

Outra indicação do Boletim Informativo nº 4 é que uma das pautas apresentadas por representantes Gaúchos para discussão na Comissão nº 2 “Educação de adultos, suas finalidades, formas e aspectos sociais” é a preocupação com a “assimilação do imigrante”. Nabor Silva Júnior e Nabor Silva Neto, a partir do 1º Seminário Estadual de Educação de Adultos, realizado em Porto Alegre, em maio de 1958, colocaram a temática em pauta na plenária geral da Comissão nº 2. Entre as recomendações estavam favorecer a “assimilação” de valores culturais nacionais, aprimorar a língua portuguesa e, ao mesmo tempo, preservar os valores culturais do imigrante (incluindo o idioma). E as recomendações seguiam: observar os interesses dos grupos imigrantes, a partir dos quais a motivação para a educação deveria ser realizada; incentivar a aceitação do imigrante nas comunidades brasileiras; entre outras. Esta pode ser uma das preocupações que perpassavam o cenário educacional gaúcho e que foi colocada em pauta para discussão, a partir da qual, as conclusões pareciam dar uma ideia de

acolhimento ao imigrante, buscando integrá-lo à realidade nacional, sem excluir sua herança cultural externa.

Ainda no que se refere à Comissão nº 2, o Boletim Informativo nº 7 (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1958f) indica que o trabalho de Ruth Ivoty Tôrres da Silva foi apresentado à tal comissão, que o estudou e o considerou em suas conclusões. Ainda, entre os trabalhos apresentados à tal comissão apareceu o de Hugo Muxfeldt, mas este não ganhou maiores destaques nos Boletins. Já o Boletim Informativo nº 8 cita outros 4 autores gaúchos de trabalhos, colocados na Comissão nº 2, com a temática educação de adultos e a democracia, sem mencionar os títulos ou conteúdos (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1958g). Os autores citados foram: Maria da Glória Gonçalves Rosa, Ilda Maria Dias, Irene Clarinda de Souza Mallet e Nestor Carlos Pedrizzi, alguns dos quais apareceram em boletins anteriores e foram apresentados no quadro 6, acima. No mesmo boletim, a Comissão 1 ainda explica que o Rio Grande do Sul,

[...] desde o Império, vem dando importância ao problema de alfabetização de adultos. Em 1946, surgiu uma grande campanha popular que exigia mais escolas para crianças e adultos. As ruas foram cobertas de dizeres e propaganda, tendo sido fundadas muitas escolas noturnas, além das já existentes. (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1958g, p. 4).

Esta informação se destaca tendo em vista que explicita o interesse do Estado não só pela educação de forma geral, mas também tendo um olhar atento às necessidades específicas e diferentes que demandam o ensino de crianças e o ensino de adultos (que teria sido de interesse no Estado em anos anteriores também). Além disso, menciona uma “grande campanha popular”, o que indica a mobilização da população reivindicando e criando ações para a promoção da educação no Estado.

O Boletim Informativo nº 6 (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1958e) mostra mais uma vez o Rio Grande do Sul, ao destacar quatro teses entre as estudadas pela Comissão 1. Intitulada “Contribuição do Centro de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul”, a pequena nota sugere que a tese seja transcrita integralmente nos anais, sendo uma contribuição ao planejamento geral para a educação de adultos. O mesmo Boletim destaca 18 teses debatidas na comissão 3 do Congresso, entre as quais, há outra tese gaúcha, intitulada “A educação do trabalhador (adulto) no Departamento Regional do SESI do Rio Grande do Sul – Departamento Regional do SESI.” (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1958e). Nestes casos, o conteúdo das teses não foi apresentado, havendo somente as informações que aqui foram transcritas.

No último Boletim Informativo do Congresso, em um relatório geral, é apontado que o Rio Grande do Sul foi um dos Estados que, entre 1947 e 1958, aumentou o número de cursos para a educação de adultos mantidos pela CEAA, sendo indicado entre os cinco Estados contemplados pela campanha em 1958 com maior número de cursos de educação de adultos. (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1958g).

Estas informações obtidas a partir dos Boletins Informativos do II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958) corroboram a ideia de que o Rio Grande do Sul era um Estado preocupado com a educação e, inclusive, com a educação de adultos, havendo se mobilizado por meio de diversas frentes para diminuir os índices de analfabetismo estaduais. Além de um número significativo de participantes do Estado que se dirigiram ao Congresso, os Boletins mostram uma participação estadual de destaque nas escritas dos relatórios conclusivos de algumas Comissões, o que indica que, para além da presença, os participantes do Estado engajaram-se e contribuíram significativamente para as conclusões do Congresso.

Outro aspecto que é possível notar a partir dos dados das comissões era a concepção de educação presente no Estado naquele período (mesmo sabendo que os Boletins apresentam apenas uma parcela do pensamento que aqui existia). As teses apresentadas no congresso e o engajamento dos participantes gaúchos em algumas comissões apontavam para alguns vieses principais de pensamento, os quais busco apresentar, sinteticamente a seguir:

(i) a preocupação com o ensino de adultos (desde o período do Império, com o crescimento da organização de tal ensino e, especialmente, após a CEAA.), seu currículo e especificidades diferentes da educação de crianças, observando questões regionais – a questão dos imigrantes, por exemplo – inclusive com a organização de um seminário próprio no Estado e a menção à utilização de materiais complementares para a alfabetização de adultos (revistas; jogos; etc.), bem como o direcionamento de tal ensino à “recuperação de marginais” (o que pode indicar: a observação da realidade para planejamento do trabalho, observando a população que está à margem da sociedade; a relação entre a educação e a melhoria das condições de vida, entre a educação e seus aspectos sociais; ou ainda, a visão – que apareceu em algumas sínteses – de que a condição dos analfabetos seria “vergonhosa” e que estes precisariam ser “recuperados”);

(ii) o entendimento da educação como movimento que não poderia ser somente de assistência, mas sim voltada à conscientização, à democracia, à compreensão de direitos e deveres, ao exercício da liberdade e à melhoria de condições sociais;

(iii) a alfabetização (especialmente a leitura) como ação para a “formação moral” (tendo em vista que permite o acesso ao conhecimento, a leitura talvez estivesse sendo pensada como ação para formação humana. Por outro lado, se a leitura fosse duramente direcionada, talvez estivesse sendo pensada como ação para “domesticação”, o que pode ser pensado a partir das sínteses que relacionavam a recreação física à formação moral, usando nesta nota a expressão “incutir” – que especialmente pode indicar uma expressão da ideia de domesticação, ou simplesmente uma palavra comumente usada na época.);

(iv) o entendimento da escola como um lugar que vai além de alfabetizar, como um espaço de aprendizagem para a vida, ao mesmo tempo em que indica que a aprendizagem pode ocorrer a partir de outros espaços e ações não relacionadas à educação formal;

(v) a relação da educação com o serviço social e algumas ações que podem ser desenvolvidas com o viés dessa área (aqui pode ser interessante lembrar que, mesmo sem relação entre os nomes de envolvidos no congresso, a entrevistada Maria Josefina Becker era aluna do curso de Serviço Social, estando ela junto de outras colegas e da professora do curso, Lúcia Castillo, envolvidas com os círculos de cultura. Isso pode permitir pensar que essa foi uma área cujas organizações e faculdades relacionadas estavam envolvidas em ações em prol da educação);

Outro ponto que pode ser observado é que entre as pessoas que participaram do Congresso estão algumas que se engajaram em outros movimentos realizados em prol da educação no Estado. Adensar a pesquisa e as relações entre as pessoas que aparecem relacionadas no quadro acima, como participantes do Congresso é um ponto que merece atenção, mas que ficará em aberto para continuções futuras da pesquisa. Cito como exemplo o nome de Ruth Ivoty Tôres da Silva, que apareceu em outra fonte lida, com a indicação de que “Foi professora, autora de livros didáticos, colaboradora em diversos periódicos.” (FRAGA, 2017, p. 79). Esta parece ser uma participante do Congresso que era também ativamente envolvida com a educação, participando de várias frentes no Estado.

Outro exemplo é o de Jacinto Francisco Targa, que realizou o Curso e Instrutores da Escola de Educação Física do Exército, licenciou-se em Educação Física em 1940 e, ainda, entre 1958 e 1959 realizou um curso de Orientação Educacional na Faculdade de Filosofia da PUC-RS (FIEP BULLETIN, 2012; GIACOMONI, 2021). Observando-se que este foi iniciado no ano do Congresso (1958), a realização deste último curso pode ter influenciado na participação do professor major no evento. É provável que outras pessoas citadas nos Boletins,

as quais não tive oportunidade de encontrar em outras fontes, também estivessem engajadas ativamente com a educação através de diferentes meios, naquele período.

No ano seguinte à realização do Congresso, no governo de Leonel Brizola (1959-1962), assim como predominava no país como um todo, a educação passou a ser concebida como fator de modernização no Estado. “O desenvolvimento econômico só seria alcançado pela mediação da escola, cabendo ao Estado realizar as obras necessárias para a expansão do acesso à educação.” (QUADROS, 2003, p. 50). Com este pensamento – o mesmo que se via no Brasil todo naquele período, como pôde se observar no capítulo anterior – Brizola buscou reorganizar a Secretaria Estadual de Educação, coordenada pelo secretário José Mariano Freitas Beck.

A partir de um relatório sobre a situação do ensino primário de crianças de 7 a 14 anos no RS, concluiu-se que o déficit na alfabetização não seria sanado somente com esta forma de ensino. A SEC montou um panorama do que seria necessário que o Estado oferecesse para sanar tal déficit e então, o governo elaborou um Plano de Emergência de Expansão do Ensino Primário. Este “[...] estabelecia duas metas a serem alcançadas pelo governo: a escolarização de todas as crianças, dos 7 aos 14 anos, e a erradicação do analfabetismo. Essas metas se consubstanciavam no lema adotado pelo governo: *Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul.*” (QUADROS, 2003, p. 52). Para o governador, ainda segundo Quadros (2003) o problema do analfabetismo no Estado era um grande desafio a todos os seus governantes, e esta foi sua bandeira nas eleições assim como o ponto mais importante na sua gestão. As ações do governo Brizola acabaram por expandir o sistema de ensino público, acarretando também na construção de escolas, contratação de professores e ampliação de matrículas.

Acrescento ainda que para comparar os índices gerais de analfabetismo, agora pensando em cidades, falando de índices do início da década de 1960, Guerra (2014, p. 84) afirma que Angicos tinha um total de 1.551 habitantes e 70% deles eram analfabetos. Já Porto Alegre (a cidade gaúcha que mais aparece entre as fontes pesquisadas), segundo o censo demográfico do Rio Grande do Sul de 1960, tinha 558.666 pessoas com 5 anos ou mais e, entre elas, um total de 464.051 que sabiam ler e escrever, o que configura aproximadamente 83% de alfabetizados e, portanto, cerca de 17% de analfabetos (IBGE, 1960). Os dados demonstram realidades muito diferentes entre as duas cidades tanto pelo número de habitantes quanto pelo percentual de analfabetos. Tais diferenças tornam interessante o fato de que, mesmo esse percentual (comparativamente) baixo de analfabetos em Porto Alegre foi suficiente para ascender os interesses de pessoas em prol da alfabetização e junto ao movimento que no Brasil acontecia, para auxiliar nestes índices.

Em função dos objetivos que o governo Brizola tomou como norteadores para pensar a educação no Estado, criou-se o SEDEP – Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário – e a CEPE – Comissão Estadual de Prédios Escolares. O primeiro gerenciava o programa de colaboração entre o Estado e os municípios, no qual o Estado fornecia meios técnicos e financeiros para a construção de prédios escolares e um grupo administrativo auxiliava os municípios com orientação técnico-pedagógica além de fiscalizar a execução do programa.

Já a CEPE, tinha a como objetivo cuidar da construção e conservação de prédios escolares, coordenando o plano de expansão do ensino. As escolas construídas foram conhecidas como *brizoletas* ou *escolinhas do Brizola*, por meio das quais o povo seria preparado para o progresso (QUADROS, 2003). É possível perceber uma relação com o pensamento abordado no capítulo anterior, que vinha tomando conta do Brasil como um todo: a educação e o desenvolvimento como condicionados um ao outro, sendo ambos extremamente necessários para o país. Quadros (2003, p. 97), inclusive, relaciona o pensamento de Brizola ao de Beisiegel (1982), explicando que o governador entendia que “[...] a educação era a melhor estratégia para a superação do subdesenvolvimento e um eficiente e poderoso meio e instrumento de valorização e promoção social das pessoas.”

Ainda, o mesmo autor explica que as iniciativas do governador se aproximavam do pensamento do nacional-desenvolvimentismo pois,

Todas as ações governamentais tinham um fim muito preciso: educar o povo para inseri-lo num contexto de urbanização e industrialização para, enfim, viver numa sociedade desenvolvida, moderna e mais justa. Para que isso fosse possível, o analfabetismo devia ser erradicado e nenhuma criança podia ficar sem escola no Rio Grande do Sul. (QUADROS, 2003, p. 98).

Fischer (2005, p. 82) aponta que, no período do governo de Brizola, “Objetivamente, é possível vislumbrar que a educação pública se aprimora e toma vigor.” A autora destaca que, por meio dos programas criados, o número de professores primários aumentou consideravelmente entre 1958 e 1961¹¹⁷, por exemplo. Mesmo assim, este período, segundo Fischer (2005), foi marcado por um momento tenso entre o magistério e o governo (em função,

¹¹⁷ Ainda segundo Fischer (2005) o Correio do Povo, já em 12 de outubro de 1960, indica que a SEC patrocinou um espetáculo no qual “Tanto o conteúdo da peça (operários em busca de seus direitos), como o local escolhido (Sindicato dos Trabalhadores Metalúrgicos), indica a existência de um pensamento progressista no interior da Secretaria, já que o evento se diferencia radicalmente das práticas que até então vinham sendo desenvolvidas [...]”. Esta informação se faz importante por ser mais uma indicação de que o Rio Grande do Sul vinha, aos poucos, formando um pensamento ligado às reivindicações populares.

novamente, das reivindicações do primeiro e o discurso de servidão do segundo). Ainda, Quadros (2003) explica que não houve uma evolução nas relações políticas, sociais e culturais, sendo o governo lembrado mais pela criação de escolas do que pela educação propriamente.

Ainda no período de governo de Brizola, uma reportagem do Jornal do Dia destaca-se por relatar a presença de Paulo Freire no Estado, enfatizando a ideia da mobilização em prol da educação para além de iniciativas do governo Estadual. A reportagem discorre sobre o I Seminário de Reforma Universitária, no qual participariam professores e estudantes (JORNAL DO DIA, 23/10/1962, p. 10). O evento, patrocinado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e pela União Estadual dos Estudantes (UEE) contou com a presença de Paulo Freire e do então Ministro da Educação e Cultura Darcy Ribeiro.

Destaco esta informação em função de corroborar as ideias apresentadas em parágrafos anteriores, no que se refere (i) ao Rio Grande do Sul atento a questões educacionais e (ii) à indicação de grupos envolvidos na reflexão sobre a educação, que aparecem posteriormente vinculados também aos círculos de cultura (a saber, as organizações estudantis) e (iii) a presença de Paulo Freire, que expressa que seu viés de pensamento inspirava as reflexões que no Estado se desenvolviam, ao menos por parte de alguns grupos envolvidos com a educação, antes mesmo da realização dos círculos de cultura.

Sobre este ponto, Andreola, Ghiggi e Pauly (2011, p. 3) explicam que, “[...] as leituras e práticas educativas inspiradas em Paulo Freire no Rio Grande do Sul iniciaram-se no final dos anos 50 e continuaram até a primeira metade da década de 60, com a presença marcante de Paulo Freire dialogando com diversos interlocutores no estado.” Essa informação se faz importante pois, a partir dela podemos pensar que além de atores sociais do Estado estarem atentos ao que acontecia no Brasil, tomando tais acontecimentos como ponto de partida para pensar a educação no Estado (ao mesmo tempo – e por esse motivo – também se colocavam como criadores de ideias e pensamentos educacionais) esses atores sociais tinham Paulo Freire como um de seus influenciadores e, por isso, o educador se fez presente no Rio Grande do Sul em diferentes momentos.

A partir de fevereiro de 1963, ao assumir novamente o governo do Estado, Ildo Meneghetti expressou que o governo anterior se preocupou com a construção de escolas, mas em sua gestão, a atenção seria dada à qualidade educacional.

Ildo Meneghetti é eleito governador, representando as elites conservadoras – as quais se opõem veementemente ao governo anterior (o governo de Leonel Brizola, de 1959 a 1963) – e convida para “a pasta da educação” alguém que revela não possuir filiação partidária: em janeiro de 1963, pela primeira vez em nosso Estado, uma mulher e

professora, a senhora Zilah Totta, assume a Secretaria de Educação e Cultura. (FISCHER, 2005, p. 88).

A Secretária de Educação passou a mobilizar pessoas e grupos para que ações em prol da cultura e da educação populares pudessem ser desenvolvidas no Estado. Fischer (2005, p. 90) aborda que, no “clima cultural” – como diria Paulo Freire (2003) – vivenciado no Rio Grande do Sul, a professora Zilah Totta teve como uma de suas primeiras iniciativas “[...] a constituição de um grupo que, sintonizando com questões emergentes ligadas à cultura e à educação popular, pudesse desencadear a formação de Círculos de Cultura.”

Este grupo (ou um dos grupos formados em tal gestão), pelo que pude entender através dos jornais e das entrevistas, foi a Divisão de Cultura, na qual criou-se uma seção de cultura popular, que pareceu ser um espaço de debates e ações em prol da educação e cultura populares no Estado (tanto no que se refere à alfabetização, quanto no que se refere ao teatro e outras formas de mobilização popular que estavam acontecendo). A Divisão de Cultura foi dirigida por Lúcia Castillo, a qual convidou estudantes e professores para integrá-la. Geraldo Meyer Fagundes, em entrevista transcrita no Relatório de Pesquisa sobre o ICP/RS, organizado por Andreola (1995) expõe que foi um dos convidados pela prof. Lúcia, da qual era colega de docência. O professor explica o que parece ser a linha de pensamento e ação daquela Divisão.

Estávamos nós estudando, digamos assim, os fundamentos do método Paulo Freire, com o qual nos identificávamos desde o início, como uma metodologia adequada a realmente discutirmos o tema da cultura popular, que era um tema que já movimentava o mundo intelectual brasileiro. (FAGUNDES, 1989, p. 60).

O pensamento de Paulo Freire já era conhecido e estava presente nas discussões e nas ações da Divisão de Cultura da SEC do Estado. Ana Maria Zardin (1989) também indica que a secretária de educação convidou alguns professores e estudantes para atuarem junto à SEC em diversas ações, indicando que ela mesma foi uma delas. Tal professora, para além disso, foi convidada para “[...] chefiar um serviço de educação de adultos na SEC.” (ZARDIN, 1989, p. 9). Este serviço teria se unido à Divisão de Cultura para que fossem realizadas ações em prol da educação de adultos, ainda de acordo com o que já vinha sendo desenvolvido no Estado e no nosso país.

Calcamos fundamentalmente o trabalho numa pesquisa de Educação de Adultos, porque a essa altura, também as coisas não aconteciam por acaso. A essa altura, em Pernambuco, Paulo Freire tinha começado os Círculos de Cultura. O Movimento de Cultura Popular estava produzindo os primeiros textos das primeiras experiências de que os adultos tinham condições de trabalhar. No Rio Grande do Norte era prefeito de

Natal o Jarbas¹¹⁸ (qual era o sobrenome do Jarbas, ele morreu já) e o Secretário de Educação era o Moacir Góes. E o Moacir Góes começou aquele programa “De-pé-no-chão-também-se-aprende-a-ler”, numa perspectiva de uma educação extremamente “barata”, em forma de mutirão, abrindo espaço para voluntários. Então isso foi crescendo em termos brasileiros, as coisas iam chegando e a gente ia procurando, onde tinha possibilidades. (ZARDIN, 1989, p. 10).

Assim, mesmo que com suas especificidades, o Rio Grande do Sul teve influências dos movimentos que vinham acontecendo a nível nacional, assim como a mobilização estadual para a realização dos círculos de cultura teve influências de outras mobilizações em prol da educação e cultura populares, bem como da educação de adultos do próprio Estado. Geraldo Meyer Fagundes (1989, p. 61) corrobora esta ideia ao informar que os integrantes da Divisão de Cultura da SEC viajavam pelo Brasil, de modo escalonado, para participar de encontros e formações, e que fizeram parte “[...] daqueles brasileiros que circulavam, digamos assim, daquela equipe centrada no Paulo Freire.”

Naquele ano, o Rio Grande do Sul viveu a efervescência da mobilização *das e pelas* classes populares, bem como pela educação e pela busca da conscientização que também vinha ocorrendo a nível nacional. A União Gaúcha dos Estudantes (UGE) e o Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino (SEDEP) da Secretaria Estadual de Educação (SEC), entre outros, promoveram palestras e encontros para a conscientização, buscando entender o que se passava na sociedade. Com isso, “Intensificam-se os noticiários acerca dos Círculos de Cultura e da Campanha Nacional de Alfabetização desencadeada pelo governo federal.” (FISCHER, 2005, p. 87).

Representantes do Rio Grande do Sul também participaram de outros eventos que eram realizados a nível nacional indicando o engajamento com a educação e cultura populares, bem como o uso de ideias de Paulo Freire para a atuação relacionada à educação no Estado. O já mencionado I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular contou com a presença de movimentos do Estado, como o CPC da UGES. Este, em específico, enviou seu relatório para a organização do evento já indicando que as ideias de Paulo Freire relacionadas aos círculos de cultura eram conhecidas pelo grupo e relatando as primeiras experiências realizadas no Estado, antes da realização do encontro em si, em setembro de 1963.

Era preciso descobrir um vocabulário peculiar ao grupo (o que Paulo Freire chama de universo vocabular), que era preciso dialogar com eles no mesmo nível, que era preciso suprimir o ciúme e mostrar que, em comunidade, um depende do outro, que cada um é indispensável em seu lugar. Que era preciso manter a disciplina em aula, para ser respeitado e para que as aulas fossem realmente proveitosas; que era preciso

¹¹⁸ Aqui vale um adendo para explicar que o então prefeito de Natal era, na verdade, Djalma Maranhão.

descobrir os gostos de cada grupo e “abrir” o diálogo, conversando sobre aquilo. (CPC-UGES, [1963] 2009, p. 213).

Além da menção explícita sobre Paulo Freire, ao ler o relatório do Encontro é possível perceber que aparecem outros elementos-chave do educador que influenciaram o CPC da UGES (bem como, provavelmente, outros movimentos em prol da educação e cultura populares no Estado). É o caso do diálogo, mencionado na citação acima, e da ideia de politização, que aparece constantemente no relatório e é entendida como uma ação frequente durante a alfabetização promovida por este grupo no Estado. Estas ideias já se faziam presentes no Rio Grande do Sul em função do conhecimento do pensamento freireano, conforme explicitado novamente no relatório do CPC da UGES:

A partir de algum tempo atrás, quando tomamos contato com o método Paulo Freire, baseado nas experiências acima relatadas, foi-nos fácil reestruturar o movimento de alfabetização. E a partir de outubro, a UGES Volante será enriquecida com 5 grupos de especializados no método que o retransmitiram ao interior. Por enquanto é só. (CPC-UGES, [1963] 2009, p. 213).

Estes são elementos importantes, visto que expõem que alguns grupos do Estado estavam engajados em ações em prol da alfabetização e da cultura populares tomando o pensamento de Paulo Freire para embasar sua organização e ações. Sobre este mesmo Encontro, vale ainda lembrar que a Divisão de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul esteve entre seus patrocinadores (BRASIL, [1963b] 2009), sendo esta mais uma ação realizada que também atesta o envolvimento do Estado junto à mobilização nacional em prol da educação.

O relatório da Comissão B do mesmo Encontro também permite conhecer outras formas de envolvimento do Rio Grande do Sul com educação e cultura populares. Seu título é “Relatório: Meios e Técnicas da Cultura Popular” e entre suas especificações aparecem movimentos do Estado envolvidos com o teatro para grupos sociais no meio operário e no meio rural. No que se refere ao meio operário, o relatório indica que, o Rio Grande do Sul e mais alguns Estados “[...] apresentaram boas experiências teatrais nesse setor, ao lado de outros Estados que apenas se iniciam.” (COMISSÃO B, [1963] 2009, p. 288). O teatro possibilitaria integração entre o meio operário, o trabalho e os problemas nele apresentados a partir de um viés efetivamente popular e revolucionário.

Sobre o meio rural, ainda que a preocupação estivesse presente em boa parte dos movimentos, apenas em alguns Estados – entre os quais, novamente, foi apresentado o Rio Grande do Sul – ações eram fundamentalmente realizadas. O relatório indica, porém, que o

trabalho no meio rural era bastante precário, se comparado ao realizado no meio operário “[...] dadas as condições objetivas que determinam diferenças de grau de culturalização entre os dois meios.” (COMISSÃO B, [1963] 2009, p. 289).

Todos os relatórios deste Encontro que mencionam a presença de grupos e movimentos no Rio Grande do Sul também apresentam indicativos de que o Estado já realizava diferentes ações relacionadas à educação e cultura populares, seja no teatro ou na alfabetização. Também fica claro que Paulo Freire e suas ideias eram conhecidas e postas em prática para planejar e efetivar algumas das ações realizadas. Ainda, é possível notar que o Estado estava entre os que mais apresentavam ações efetivas para a educação e cultura populares, ao menos entre os que são mencionados nos relatórios do Encontro.

Há, ainda, no livro organizado por Fávero e Soares (2009) sobre o Encontro, um documento que indica um Cadastro das Organizações de Alfabetização e Cultura Popular (BRASIL, [1963] 2009, p. 331). Apesar de ser um documento sucinto, já apresenta as organizações em âmbitos estaduais, suas localidades, presidentes e atividades desenvolvidas (tal como exponho na tabela a seguir, fazendo um recorte do Rio Grande do Sul). Este é mais um documento que dá indícios acerca da organização que ocorria no Estado.

Quadro 7 – Organizações gaúchas de Alfabetização e Cultura Popular apresentadas no I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular

NOME	CIDADE	PRESIDENTE	ATIVIDADES
Centro Popular de Cultura	Porto Alegre	Hélio Gama Filho	Teatro, debates, intercâmbios e publicações
Centro Popular de Cultura da UGES	Porto Alegre	José Carlos Laitano	Alfabetização, teatro, jograis, conjuntos vocais, publicações, seminários, bibliotecas e festivais
Divisão de Cultura – Secretaria de Educação e Cultura	Porto Alegre	Lúcia Castillo	Alfabetização, teatro, cinema, coral (jograis) e desenvolvimento comunitário
Serviço de Educação de Adolescentes e Adultos	Porto Alegre	Ana Maria Chaves Franca	Alfabetização e educação elementar para adolescentes e adultos
Pequena Casa da Criança	Porto Alegre	Waldir F. Barrili	Alfabetização, teatro, cinema e organização da Comunidade
Centro Popular de Cultura	Caxias do Sul	Antônio Rath de Queiroz	Alfabetização, Teatro, Palestras e Organização Comunitária
Movimento Comunitário de Ijuí	Ijuí	Frei Matias	Organização de Frentes Agrárias, Associações de Bairros, Círculos de Pais e Mestres, Grêmios Escolares, Grupos de Operários, Clubes

			Infantis, Clubes de Donas de Casa, Teatro Popular e Cine-Clubes
Centro Popular de Cultura (FEUSM)	(sem indicação)	Isar Lopes	Teatro, artes Plásticas e conferências.

Fonte: SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (org.). I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. Brasília: UNESCO, 2009.

Um primeiro indício possível observar através do quadro é que existiam no mínimo 8 organizações diferentes que, para além da participação no I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, estavam realizando ações em prol da alfabetização, da educação e da cultura populares no Estado. Outras que não estão na listagem do Encontro também provavelmente existiram. Todas as organizações existentes (as que participaram deste e outros encontros nacionais, especialmente) eram meios para a disseminação das ideias que perpassavam pelo Brasil em torno da importância da educação e das iniciativas que já estavam sendo realizadas, sendo espaço para troca de ideias e apropriações do que passava a conhecer.

Outro ponto é a predominância de organizações (dentre as que participaram do encontro) sediadas em Porto Alegre, o que pode indicar que essa era a cidade do Rio Grande do Sul na qual mais efervesciam ou se concentravam mobilizações em prol da educação. Outro motivo poderia ser que, sendo Porto Alegre a capital, esta tinha maior visibilidade. Ainda também pode ser que a cidade fosse um ponto de encontro de estudantes universitários e, estes eram os sujeitos mais mobilizados em movimentos de cultura e educação populares no Estado, fazendo com que, assim, a capital fosse um ambiente culturalmente rico e aberto a novos pensamentos e mobilizações.

Ijuí e Caxias do Sul são as outras cidades citadas que tiveram oportunidade de participar do Encontro. Ijuí, pelo que se pode perceber através das fontes mobilizadas nos próximos capítulos também foi uma cidade bastante fecunda em relação às ações em prol da educação e cultura populares. Nos próximos capítulos haverá uma relação maior das cidades que se envolveram de forma mais efetiva com os círculos de cultura e com a educação e cultura populares aqui no Estado, mesmo que a predominância da capital siga indicada nas fontes.

Antes de adensar a reflexão sobre as iniciativas realizadas em prol dos círculos de cultura, considero importante apresentar outras fontes que (i) expressam que o Rio Grande do Sul atuou em várias frentes pela educação e alfabetização ao mesmo tempo, mobilizando-se constantemente para (re)pensa-las¹¹⁹ ou (ii) simplesmente abordam a temática da educação e sua importância para o cenário estadual. No Correio do Povo, o texto “Além da enxada e do

¹¹⁹ Percebe-se, pelas datas das reportagens, que algumas destas mobilizações ocorreram de forma concomitante aos círculos de cultura.

alfabeto”, do colaborador Egydio Hervé, denuncia a péssima qualidade do ensino brasileiro e seu distanciamento com a realidade dos alunos, indicando especialmente que estava desvinculado da formação técnica e prática para o trabalho. O autor indica que, por conta disso, o Ministro da Educação e Cultura Paulo de Tarso pretendia investir na alfabetização e melhoria do ensino. (CORREIO DO POVO, 06/07/1963, p. 4).

Outro texto apresentado no mesmo jornal, já no ano seguinte, tem o título “Analfabetismo fator principal do subdesenvolvimento latino-americano”. (CORREIO DO POVO, 31/03/1964, p. 9). Com autoria de Philippe Duverge, escrita em Buenos Aires, a reportagem de maior destaque da página tem seu início marcado pela observação (feita pelo autor da reportagem) de crianças na Província de Chaco e na Província de Mendoza (ambas na Argentina), sem condições suficientes para frequentar a escola. O autor aborda as condições da educação em outros países da América Latina e indica alguns problemas. Um deles é a falta de professores, decorrência, especialmente, dos baixos salários e das condições de trabalho desfavoráveis. Outro é referente aos índices elevados de analfabetismo, os quais o autor relaciona com questões econômicas: “O problema do desenvolvimento econômico se encontra assim intimamente ligado ao progresso intelectual dos habitantes.” (CORREIO DO POVO, 31/03/1964, p. 9). No mesmo viés, há, ainda, a indicação de que os recursos naturais da América Latina eram abundantes, mas faltavam pessoas capazes de mobilizá-los. Esta reportagem não apresenta indicativos específicos sobre o Estado, mas, expõe o entendimento da correlação de dependência entre economia (níveis de desenvolvimento) e a educação que, por estar em um jornal gaúcho, pode representar uma parcela do pensamento que aqui se mantinha.

Outra reportagem encontrada (observando a delimitação temporal da tese) aborda a mobilização do Estado pela educação, desta vez por meio de programas de rádio e televisão. Com o título: “Plano educacional em plena ação”, esta comenta sobre ações realizadas no Estado junto ao Ministério da Educação e Cultura. A breve chamada destaca que o Plano iria, por meio do rádio e da TV, “recuperar sobremaneira a considerável mão de obra inútil, responsável pelo retardamento do progresso do país [...]” (CORREIO DO POVO, 03/03/1964, p. 11). Esta reportagem dá um indicativo de que o Estado pensava e realizava ações em prol da educação, seja com a organização de seminários ou com a adesão a campanhas para a educação, para além da mobilização para os círculos de cultura. De modo especial a frase logo acima transcrita dá também indicativos da visão que uma parcela da população tinha acerca do analfabetismo e dos analfabetos: “responsáveis pelo retardamento do progresso do país”. Ainda,

a mesma frase (e a reportagem como um todo) vinculam novamente a ideia de uma educação necessária para que ocorra o progresso, o desenvolvimento do país.

O Estado vivia um momento de início de participação política mais ativa, de mobilização das professoras primárias requerendo valorização profissional e salarial e, segundo Fischer (2005, p. 97), “Paralelamente, o movimento pela alfabetização de jovens e adultos vinha conquistando a simpatia da opinião pública nacional. No Rio Grande do Sul, notícias diárias acusam o apoio que a comunidade em geral vem dando a tais propósitos.” Em função desta maior participação política (ainda que, em partes, ligada à educação escolar) e da emergência de movimentos para alfabetização de jovens e adultos, novas formas de promover e organizar a educação também eram realizadas. Para além da educação formal realizada na escola, a mobilização popular imprimia novas características para a educação (e uma destas novas características acabou por promover a realização dos círculos de cultura no Estado).

Andreola, Ghiggi e Pauly (2011, p. 3), indicam que, em comunhão ao Programa Nacional de Alfabetização, “[...] alguns integrantes da Secretaria Estadual de Educação, de algumas secretarias municipais e de entidades da sociedade civil, criaram centenas de Círculos de Cultura”. Assim, a vinda de Paulo Freire ao Rio Grande do Sul, em julho de 1963, passou a ser planejada. Esta vinda foi comentada na próxima seção com mais detalhes.

Um ponto importante a ser ressaltado, que foi possível observar a partir das fontes (nesta seção e que também aparece nos próximos capítulos), é que a Divisão de Cultura pareceu ser uma das instituições que buscou promover as ações em prol da educação popular no Estado, tendo como seus integrantes professores e, especialmente, estudantes. As organizações estudantis e os estudantes (não necessariamente vinculados a uma delas), podem ser considerados os propulsores daquilo que aconteceu no Rio Grande do Sul especialmente nas décadas de 1950 e 1960. Em sua maioria enquanto voluntários, os estudantes participavam de encontros, seminários e ações em diferentes lugares do Estado e do país.

Aparecem entre as fontes, de modo especial, ações de CPCs, da UGES, da UNE, do movimento comunitário de Ijuí, dos movimentos ligados à Igreja – como a JUC – e da própria Divisão de Cultura, todos os grupos formados primordialmente por estudantes. Amaral (2005, p. 201) explica sob o ponto de vista nacional algo que também ocorre no Rio Grande do Sul, especialmente no início dos anos 1960, em relação à mobilização dos estudantes:

O início dos anos 1960 registra, essa é minha leitura, a profunda politização do movimento estudantil brasileiro, com a consolidação da UNE e da UBES, seguidamente controladas por organizações então revolucionárias, notadamente o

Partido Comunista e a Juventude Universitária Católica, sucedida pela Ação Popular, associadas aos socialistas independentes e pequenas organizações revolucionárias.

O autor lembra que o envolvimento dos estudantes era profundamente politizado (AMARAL, 2005) e um exemplo é a atuação da UNE na campanha da Legalidade, difundida por Brizola (enquanto governador do Estado do Rio Grande do Sul – e cunhado de Jango), movimento de resistência democrática para impedir um golpe e manter a posse de João Goulart, quando da renúncia de Jânio Quadros. Naquele momento, a UNE posicionou-se contra o golpe e, inclusive, deslocou sua sede para o Rio Grande do Sul, para dar maior apoio à tal campanha, produzindo documentos e inclusive preparando-se para uma resistência armada, caso fosse necessária (TRINDADE, 2011).

Outro exemplo do envolvimento politizado dos movimentos estudantis, ainda no que se refere ao Rio Grande do Sul é o apoio e adesão da UEE, em 1962, à Greve Nacional do Terço, que mobilizou várias universidades nacionais. Ainda, segundo Trindade (2011, p. 158), “Com as Caravanas da UNE Volante¹²⁰ que partiram de Porto Alegre, a discussão sobre a Reforma Universitária nacionalizou-se e aprofundou-se em diferentes Estados.” Estes são exemplos¹²¹ que envolvem apenas a UNE e a UEE do Rio grande do Sul – e que, portanto, não expõem a totalidade de movimentos, grupos e ações estudantis realizadas naquele período – mas que já demonstram o envolvimento com questões políticas que refletiam na realidade dos estudantes nas e para além das universidades.

Se a politização dos movimentos estudantis foi um dos motivos pelos quais tantas ações foram realizadas naquele período, ao mesmo tempo, Amaral (2005, p. 201) explica que essa politização também foi um dos motivos pelos quais alguns setores eram contrários a tal grupo: “Uma marca desse período é a politização do temário das reivindicações estudantis, combatido pela direita e pela grande imprensa a reclamar que lugar de estudante é na escola e seu ofício é estudar e não fazer política.” Por conta deste último pensamento, com o início do regime civil-

¹²⁰ Importante mencionar que, segundo Trindade (2011), houve também a realização de Caravanas Universitárias da UEE, que tinham como objetivo levar para o interior do Estado as discussões sobre a reforma universitária que estavam ocorrendo na capital. Entre as atividades realizadas durante as caravanas estavam exibição de filmes e músicas seguidos de debates, a apresentação do Centro Popular de Cultura da UEE, reuniões e palestras, promovendo o diálogo com as bases das cidades visitadas, tendo como tema a Reforma Universitária.

¹²¹ Outro exemplo é que, segundo Trindade (2011, p. 134) “O movimento estudantil, liderado pela UNE e pelo DCE do Brasil, no contexto da Segunda Guerra Mundial, teve um protagonismo importante na luta contra os países do Eixo (Alemanha e Japão) e no apoio ao campo dos Aliados, num período em que o governo estava dividido, pendendo para os primeiros.”

militar, esses movimentos estudantis acabaram fazendo uma pausa em grande parte de suas atividades¹²².

Nesta seção, busquei apresentar alguns aspectos gerais da educação no Rio Grande do Sul, entendendo que historicamente este se coloca entre os Estados que atuaram, de diferentes modos dando atenção à educação. Seja participando de encontros nacionais, seja organizando encontros no próprio Estado, bem como envolvendo-se em campanhas com diferentes projetos, em prol da educação.

Também é possível notar que diferentes governos deram atenção à educação, com diferentes focos e que – tal como ocorreu a nível nacional – não foi algo promovido por apenas um governo, mas sim, algo que era realizado historicamente, de diferentes modos e com diferentes ênfases, que culminaram no apresentado nesta tese.

Ainda, o protagonismo estudantil precisa ser realçado pois fazia-se presente (e fundamental), em meio a todas estas iniciativas. Pelas realizações apresentadas nesta seção, entendo que alguns grupos situados no Rio Grande do Sul estiveram ativamente engajados na educação. Este engajamento contribuiu para a realização de outras ações em prol da educação que aqui não foram elencadas, bem como para a realização dos círculos de cultura no Rio Grande do Sul.

5.2 O Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul: um exemplo de engajamento do Estado

O Instituto de Cultura Popular/RS surgiu, eu quase diria, como uma culminância de um processo que começou muito antes. (ZARDIN, 1989, p. 4).

O trecho da fala de Ana Maria Franco Zardin¹²³, em entrevista concedida a Andreola, no ano de 1989, inicia essa sessão, tendo em vista que apresenta o Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul como uma das iniciativas populares que vinham sendo pensadas e realizadas no Estado. A partir da citação, é possível explicar que o objetivo dessa sessão é apresentar o ICP/RS como um exemplo de ação que permite pensar que algumas pessoas e grupos do Rio Grande do Sul estavam engajados com a educação (neste caso, como uma iniciativa em prol da

¹²² Outras ações, movimentos e reivindicações foram realizadas em períodos posteriores pelos estudantes, mas com o regime civil-militar, alguns autores e entrevistados indicam que houve uma pausa temporária. Não se pode esquecer que houve também um movimento por parte dos estudantes de reação contrária ao regime civil-militar.

¹²³ O nome da referida entrevistada aparece nas diversas fontes de maneiras diferentes: Ana Maria Chaves Franco (ata de fundação do ICP/RS); Ana Maria Zardin (relatório sobre o ICP/RS feito por Andreola); Ana Maria Franco (algumas reportagens de jornais). Observo que o sobrenome Zardin foi acrescido quando do seu casamento, com Sérvulo Luiz Zardin, que também tem seu nome citado na ata de fundação do ICP/RS.

educação e cultura populares). A mesma citação já indica também o grande envolvimento e a efervescência dos movimentos estudantis com a cultura e educação populares.

Em consonância ao movimento pela educação que grupos ligados às universidades, à Igreja e à Secretaria de Educação e Cultura (SEC) desenvolviam em meio ao contexto histórico educacional e político que se encontrava no Estado em meados do século XX, foi criado o Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul. Sua curta existência se deu entre dezembro de 1963 e abril de 1964, e sua fundação se deu em uma assembleia na qual foi escolhida a Diretoria (tendo o professor Ernani Maria Fiori como presidente), o Conselho Deliberativo e o Conselho Fiscal. O Instituto teria três departamentos que organizariam suas atividades, sendo eles (i) de Coordenação Central, (ii) de Pesquisa e Documentação e (iii) de Difusão e Cultura.

Andreola (1988) explica que os estatutos indicavam a discriminação e a sede do Instituto, além de suas finalidades, dentre as quais estavam: promover a cultura popular, democratizar a cultura através da alfabetização e outros instrumentos, propiciar condições para elaboração de novas formas culturais, realizar atividades de cultura popular, formar pessoas para a realização destas atividades e produzir experiências piloto. Costa (1991, p. 39) explica que

A criação do Instituto de Cultura Popular do RS (ICP/RS) insere-se no amplo movimento nacional de valorização da cultura popular, elemento indissociável da proposta de educação libertadora de Paulo Freire. Em nosso estado constituiu-se em mais uma iniciativa dentro do quadro de intensa participação e mobilização do povo, com a cobertura oficial da Secretaria de Educação e Cultura, cuja titular, a Profa. Zilá M. Totta, representava uma linha política diferente da do então governador Ildo Meneghetti, que não partilhava das idéias [sic] populistas de Jango. O Instituto de Cultura Popular do RS foi fundado em 14 de dezembro de 63, em assembléia [sic] geral realizada na Biblioteca Pública Municipal de Porto Alegre, presidida pela Profa. Lúcia Castilho e secretariada pelo Prof. Geraldo Meyer Fagundes¹²⁴.

Costa (1991), deste modo, também indica que o ICP/RS é mais um exemplo de mobilização do Estado em prol da educação e cultura populares que já vinham acontecendo de forma intensa, ao mesmo tempo em que já o associa à ideia de educação de Paulo Freire. A autora faz uma indicação importante a respeito das relações políticas que permeavam o governo estadual naquele período: apesar de a professora Zilah Mattos Totta ter sido nomeada como secretária da educação e cultura, seus ideais não eram os mesmos que os do governador do Estado, pois ela mantinha os interesses da educação como norte de suas ações, sem preocupar-se com questões político-partidárias. Isso acabou dificultando as ações de Zilah e encurtando seu tempo à frente da secretaria.

¹²⁴ Relembro que a ata de fundação do ICP/RS encontra-se disponível no Anexo A.

Andreola (2018a; 2018b), explica que a secretária presumia que, por estas questões políticas, não permaneceria por muito tempo no cargo e buscou pensar alternativas para que a mobilização em prol da cultura e educação populares permanecesse, incentivando a organização do ICP/RS. Em entrevista, Andreola (2018b, s/p) explica que, junto de outros atores sociais da época, Zilah teve a intenção de

[...] criar algo que desse continuidade ao trabalho em andamento dos círculos de cultura, nos quais estava em andamento um programa amplo de alfabetização de adultos segundo o método Paulo Freire. E assim foi criado o Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul. Inscrito e reconhecido em cartório, com firma reconhecida de todos que constavam na Ata de Fundação. Uma entidade oficial, criada com personalidade jurídica própria, podendo receber recursos de onde pudessem vir, como receberam ou iam receber do MEC.

Ainda, a mesma ideia se encontra no Relatório de Pesquisa feito pelo entrevistado sobre o ICP/RS: “O Instituto de Cultura Popular foi concebido e fundado com o objetivo expresso de dar continuidade àqueles projetos, na previsão de que, como de fato ocorreu, os interesses político partidários não dariam nenhuma garantia de continuidade a partir da SEC.” (ANDREOLA, 1995, p. XIV).

Observo que este pareceu ser um fato marcante para a criação do Instituto: a então secretária de educação, Zilah Mattos Totta, presumindo que seria retirada do cargo – e que, com isso, as ações em prol da educação e cultura populares que ela promovia junto à SEC poderiam ser encerradas – buscou meios para dar continuidade ao que vinha sendo realizado e, um destes meios pareceu ser a criação do ICP/RS, que atuaria com os mesmos ideais, com o envolvimento de mais pessoas (algumas delas que já atuavam junto à SEC) e sem necessariamente estar vinculado a tal órgão do governo.

Geraldo Meyer Fagundes (1989) também cita que a criação do Instituto se devia à questão da incerteza da continuidade daquele trabalho vinculado à SEC. O secretário do ICP/RS (segundo ata de fundação) acrescenta que essa vinculação poderia ser um fator limitador do crescimento das ações que estavam sendo pensadas, bem como fator limitador do recebimento de recursos do Ministério da Educação e Cultura (enquanto a existência de uma organização com “personalidade jurídica própria” seria um fator facilitador para que estes recursos fossem enviados). Castillo (1989, p. 133), que esteve frente à Divisão de Cultura da SEC (referindo-se a esta como “instituição”), também acrescenta: “Como eu vejo, lembrando o meu espírito da época, eu também queria este Instituto. Por quê? Porque via que ele teria mais penetração em várias áreas, e não estaria amarrado e voncolado [sic] às finalidades específicas da instituição.”

Assim, percebe-se a importância dada à questão do grupo que vinha agindo no Estado em prol da cultura e educação populares não mais estar ligado ao Governo, sabendo que este não tinha as mesmas intenções de Zilah e de tal grupo. A partir disso, há a ideia de que o ICP/RS tenha sido criado com o objetivo de ser um espaço para dar a “continuidade” à algumas das ações que já estavam ocorrendo e, ao mesmo tempo, que tenha surgido como uma culminância dessas ações, como indica Zardin (1989). Essa ideia também faz sentido ao pensarmos que a vinda de Freire e o curso de formação de coordenadores de debates dos círculos de cultura aconteceram por volta de julho de 1963 e o ICP/RS foi criado após essa mobilização, em dezembro do mesmo ano.

Como é possível perceber, diferentes autores mencionam a importância da secretária de educação e cultura, Zilah Mattos Totta, naquele contexto, para a realização de ações em prol da educação e cultura populares. Tomando isso em consideração, faço aqui um adendo para explicar um pouco mais sobre a secretária (cujas ações também já foram brevemente mencionadas na seção anterior). A primeira mulher e professora que assume tal cargo desde o início de sua gestão “Deixa explícito que é a favor da justiça social e defende, mais de uma vez, a importância da escola se integrar na comunidade. Mas, com a mesma veemência, insiste em se manter apartidária.” (FISCHER, 2002, p. 44).

Uma de suas primeiras falas ao assumir o cargo na secretaria de educação foi justamente em relação à não aceitação de interferências político-partidárias em suas ações (tal como também afirmava Paulo Freire, ao vincular suas experiências de alfabetização à Aliança para o Progresso, por exemplo) e, coerente a este pensamento, a secretária também não se vinculou a nenhum partido. Estes foram alguns dos motivos pelos quais Zilah não chegou a permanecer um ano na referida secretaria, segundo diferentes fontes consultadas. Antes de ser demitida, Zilah esteve presente no curso sobre o “Método Paulo Freire” que foi ministrado por integrantes da SEC, segundo o Correio do Povo (14/07/1963, p. 16) e o Jornal do Dia (14/07/1963, p. 12)¹²⁵.

Alguns dos entrevistados comentaram sobre a secretária e os jornais – especialmente o Correio do Povo – expressam uma série de notas relacionadas à sua demissão a partir de janeiro de 1964, dando a entender que esta foi uma ação de grande repercussão. As notas dos jornais expõem manifestações de estudantes e professores em solidariedade à secretária e, em uma delas há a indicação de que o governo informou que a secretária havia pedido demissão, mas na realidade, ela havia recebido uma carta do governador, demitindo-a do cargo, como também explica Fischer (2005, p. 95):

¹²⁵ Para conhecer mais sobre Zilah, sugiro a leitura de Abrahão (2007), Fischer (2005) e Andreola (2018a).

Assim, Zilah, que havia introduzido a prática participativa na administração, Zilah, que defendera o direito dos contratados, Zilah, que havia reforçado a integração escola-comunidade, Zilah que, como dizia o jornal ordenara ‘blitz contra analfabetismo’ (‘Em colaboração com o Plano Nacional de Alfabetização [...]), esta senhora – que representava pela primeira vez a presença da mulher e da professora no comandando da Secretaria de Educação – seria demitida. (FISCHER, 2005, p. 95).

Ainda, os jornais abordam uma homenagem feita à educadora na ocasião de sua saída do Estado para ir ao Rio de Janeiro onde iria assumir cargo não especificado no Ministério da Educação e Cultura e que Ariosto Jaeger, deputado, acabou assumindo a SEC. É possível observar – a partir da trajetória de Zilah na SEC e de algumas entrevistas consultadas – que a criação do ICP/RS visou manter a organização das ações em prol da educação e cultura populares que vinham sendo iniciadas pela secretaria.

Ainda, através das mesmas leituras, também é possível inferir – para além da atuação de Zilah – que o Instituto, visando valorizar a cultura popular, se associou à concepção de educação de Paulo Freire e que, a partir disso, havia a intenção de que o ICP/RS atuasse em prol da alfabetização, movido por tal concepção. Como explica Andreola (1988, p. 42),

A organização do trabalho através de círculos de cultura e a adoção do “sistema Paulo Freire”, no campo da alfabetização, manifestam, de maneira inequívoca, a relação do Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul com o Centro de Cultura Popular de Recife, e sobretudo com o “método Paulo Freire”. [...] O método Paulo Freire é um dos elementos básicos do ICP/RS. Isto, pelo interesse que Fiori tinha pelo mesmo, e também porque, naquele momento, tal método tinha sido assumido por todos ou quase todos os movimentos de cultura e educação populares.

Assim, o autor corrobora a ideia de que as ações que estavam sendo planejadas pelos integrantes do ICP/RS envolviam a continuidade do trabalho realizado pela SEC, em relação aos círculos de cultura. Andreola (1988) ainda relata sobre a atuação de Ernani Maria Fiori junto ao ICP/RS e o importante papel daquele professor enquanto seu presidente, indicando, inclusive, que ele havia enviado uma carta a Júlio Sambaqui (então Ministro da Educação e Cultura) em 7 de março de 1964, informando as atividades programadas pelo ICP/RS. Estas atividades estariam relacionadas aos seguintes setores: “[...] Alfabetização, Teatro, Cinema, Artes, Estudo e Pesquisa, Núcleos e Praças de cultura, Divulgação.” (ANDREOLA, 1988, p. 41).

O envio da carta foi mencionado também por Freire (apud SILVA, 1986) que indica que Fiori teria encaminhado um documento ao Ministério da Educação informando oficialmente a existência do Instituto de Cultura Popular, com o qual seria firmado, posteriormente, um

convênio para realizar a campanha nacional de alfabetização. Nesta carta, o diretor do ICP/RS ainda teria solicitado recursos para conseguir realizar todos os objetivos propostos, explicitando a intenção de, no futuro, conseguir se autofinanciar, ao menos parcialmente (ANDREOLA, 1988).

Para além do envio da carta, a comunicação entre Ernani Maria Fiori e o Ministro se deu também pessoalmente, pois em um dos momentos nos quais Paulo Freire esteve no Rio Grande do Sul o Ministro Júlio Sambaqui também se fez presente e reuniu-se com o professor para conversar sobre a atuação do ICP/RS (ANDREOLA, 2017; FREIRE apud ANDREOLA, 1992). Esta mesma ideia foi apresentada por Freire em entrevista:

Mas o fato é que nós tínhamos uma informação oficial segura da existência do Instituto. De maneira que quando programamos a visita ao Rio grande do Sul estava também programada a conversa com Ernani. E o interesse nosso, do ministro e meu, era, após a conversa com Ernani, na programação que nós estávamos fazendo para a campanha nacional de alfabetização, estabelecer um convênio. Porque a orientação do nosso trabalho na época não era que o Ministério da Educação atuasse diretamente. [...] Então, estava previsto naquela viagem, no encontro com Ernani o estabelecimento de um convênio entre o Ministério da Educação e o Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul. (FREIRE apud SILVA, 1986, p. 14).

Freire (apud ANDREOLA, 1992, p. 323) comentou sobre este mesmo momento em sessão de lançamento do segundo volume dos escritos de Ernani Maria Fiori, em 1992, na qual fez uma fala sobre o envio destas verbas ao Instituto e acrescentou:

E eu cheguei, eu tenho quase certeza hoje, de que eu cheguei a expedir, a mandar os cheques, depois pra cá. Não só para cá, como também para outros estados do Brasil. Para outros organismos assim. Cheques que não puderam ser descontados, porque a “salvação” chegou, e os cheques foram todos anulados.

Os depoimentos de Freire, apesar de expressarem que o educador não tinha certeza do que aconteceu em relação às verbas, já dão indícios de que havia um movimento e um comprometimento do Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul. Estes depoimentos também frisam a vinculação (ou intenção de vinculação) do ICP/RS ao Programa Nacional de Alfabetização que estava sendo organizado junto ao MEC, com orientação de Paulo Freire. Além disso, outro ponto apresentado nas referências acima citadas é a marcante atuação de Ernani Maria Fiori¹²⁶, presidente do ICP/RS, naquele contexto.

¹²⁶ De acordo com Costa (1991, p. 32) “Ernani Maria Fiori, filósofo gaúcho, amigo de Paulo Freire desde os anos 50, quando se conheceram numa visita de Freire ao RS, talvez tenha sido quem ofereceu a contribuição mais significativa para a explicitação do conceito de educação libertadora na perspectiva em que ele passa a ser utilizado na práxis pedagógica de Freire.” O professor com formação em Direito e Filosofia, segundo Bortoleto (2016, p. 144) “[...] inicia sua vida acadêmica em 1940 na cadeira de História da Filosofia, no Curso de Filosofia da

Quanto à participação de Ernani Fiori nos movimentos de Cultura e Educação Popular [...] não podemos omitir a história da criação do Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul, aos 14 de dezembro de 1963, do qual ele foi o idealizador, e seu primeiro, único e efêmero presidente, sendo que o Instituto oficialmente encerrou suas atividades com o golpe de 64. (ANDREOLA, 2018a, p. 131).

Assim, é possível tomar Ernani Maria Fiori como um exemplo de intelectual mediador – conceito que voltará a ser mencionado nos próximos capítulos. Observo que os intelectuais mediadores são “[...] pessoas ou objetos capazes de aproximar hábitos, práticas, conhecimentos, fazendo-os misturarem-se, adquirirem novos significados, novas funções.” (FONSECA, 2008, p. 71). Assim, entendo que as pessoas que estiveram mais envolvidas com a mobilização para os círculos de cultura no Rio Grande do Sul podem ser consideradas intelectuais mediadores, tendo em vista que tomaram conhecimento, estudaram seus aspectos conceituais e metodológicos e, na sequência, pensaram e organizaram formas com as quais tais círculos de cultura poderiam ser realizados em nosso Estado.

Estes, que eram professores e estudantes, em sua maioria, atuaram como mediadores entre tempos, espaços e culturas (FONSECA, 2008), transpondo aspectos metodológicos daquilo que era realizado em outros lugares do país para o Rio Grande do Sul, adaptando-os às realidades do Estado e às culturas aqui presentes. Em especial, isso acontece com os círculos de cultura pois essa adaptação e aproximação entre tal metodologia e o grupo com o qual ela será desenvolvida é um de seus pontos principais.

Diferentes atores sociais que já estavam envolvidos com ações em prol da educação ou da cultura populares no Estado participaram da reunião que daria início às ações do ICP/RS. Entre estes atores sociais, alguns deles destacam-se por estarem relacionados em mais de uma fonte de pesquisa e podem ser entendidos como intelectuais mediadores vinculados, de alguma forma, aos círculos de cultura. Entrecruzando a ata de fundação do Instituto (e o relatório de Andreola como um todo), as reportagens de jornais e as entrevistas realizadas (de modo especial, a de Maria Josefina Becker), as pessoas que mais aparecem são expostas no quadro abaixo:

Quadro 8 - Relação de pessoas vinculadas aos Círculos de Cultura, presentes na ata de fundação do ICP/RS

Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porto Alegre e, em 1942, na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Federal.” Diversas fontes citam tal professor como um grande intelectual do Estado naquele contexto histórico. Especialmente as entrevistas do Relatório de pesquisa sobre o ICP/RS referem-se à Ernani Maria Fiori como um intelectual reconhecido entre os estudantes, naquele momento, como um líder intelectual e do Instituto, mesmo que o próprio, em postura de humildade, não se colocasse como tal.

Nome	Profissão no período (segundo ata)	Formas de atuação
Ana Maria Franco Zardin	Professora	Foi uma das ministrantes do curso para coordenadores de debate em Porto Alegre, diretora do Serviço de Educação de Adolescentes e Adultos
Carmen Maria Craidy	Estudante	Foi uma das pessoas que mobilizou os círculos de cultura em Ijuí - mais voltados ao teatro
Ernani Maria Fiori	Professor	Coordenou algumas ações em prol da educação e cultura populares e foi diretor do ICP/RS
Eva Teresinha Silveira Faleiros	Professora	Foi uma das ministrantes do curso de formação de coordenadores de debate em Santa Rosa
Geraldo Meyer Fagundes	Professor	Foi secretário da assembleia de fundação e do Instituto – em entrevista, ele comenta que a maioria das pessoas que assinaram a ata de fundação do ICP/RS estavam já envolvidas com o trabalho que vinha sendo realizado por meio da SEC, da Divisão de Cultura; um dos ministrantes do curso de formação de coordenadores de debate de Porto Alegre
Hélio Gama Filho	Estudante	Foi presidente do CPC em Porto Alegre. A partir de entrevista concedida a Andreola, (1995), dá a entender que realizou um círculo de cultura em uma fábrica Porto Alegre
Lúcia Gavello Castillo	Professora e assistente social	Foi Diretora da Divisão de Cultura da SEC, durante a gestão de Zilah Totta; uma das ministrantes do curso de formação de coordenadores de debate de Porto Alegre
Maria Josefina Becker	Estudante	Era aluna de Lúcia G. Castillo, participou de encontros nacionais; esteve vinculada à Divisão de Cultura da SEC e uma das ministrantes do curso de formação de coordenadores de debate em Santa Rosa

Fonte: Organização da autora (2021).

Apesar de não haver vinculação direta e explícita de nenhuma universidade, é possível perceber que a maioria dos envolvidos eram professores ou estudantes universitários. Não se pode deixar de lado o fato de que muitos estudantes secundaristas também mantinham participação ativa (e em alguns casos, os estudantes universitários estavam envolvidos em movimentos sociais/estudantis desde quando eram secundaristas, como relatou Carmen Craidy), porém, os nomes que mais apareceram foram de estudantes universitários. Uma hipótese é que isso tenha ocorrido em função de que alguns professores universitários estavam em cargos de direção de alguns dos maiores serviços que promoviam ações (Lúcia Castillo na Divisão de Cultura e Ana Maria Zardin no Serviço de Educação de Adolescentes e Adultos, por exemplo) e, assim, tinham em seus alunos os primeiros convidados a participar.

É possível observar também essa relação a partir de Andreola (1988, p. 40) quando o autor explica que entre os membros do Instituto, haviam “[...] 28 estudantes, 20 professores, 6 assistentes sociais, 3 funcionários públicos, 3 advogados, 2 clérigos, 1 economista, 1 jornalista, 1 comerciante, 1 médico, 1 engenheiro, 1 dona de casa, 1 odontólogo e 1 participante não

identificado profissionalmente.” O autor ainda explica que muitos daqueles estudantes estavam também envolvidos com a JUC, UEE e UNE. Entre os professores, estavam os que lecionavam em universidades, mas também nas escolas de “1º e 2º graus”, como afirma Andreola (1988).

Otília Beatriz Fiori Arantes¹²⁷ (1989, p. 158) também cita alguns nomes envolvidos com a Divisão de Cultura, os quais apareceram também em outras fontes (inclusive na ata de fundação do ICP/RS):

A Zilá [sic] Totta me convidou para participar da Divisão de Cultura com a Lúcia, e junto comigo, a Eva Terezinha, a Maria Josefina Becker, a Alcina (não recordo o sobrenome), o Geraldo Meyer Fagundes (formado em história). No momento, não me recordo de todos os nomes das pessoas que participaram deste grupo. Esse núcleo teve origem na Secretaria de Cultura, coordenado por mim. Depois eu fui para a Europa, e não sei mais quem ficou na coordenação, nem sei como a coisa se desdobrou.

As fontes pesquisadas permitiram conhecer os nomes acima citados e, pela recorrência nas entrevistas, periódicos e no relatório cedido por Andreola (1995), estes parecem ser os principais envolvidos nos movimentos que vinham sendo realizados no Estado (de modo especial, em Porto Alegre, onde foram encontradas mais fontes) em prol da educação e cultura populares. Estes nomes de pessoas envolvidas serão também mencionados nos próximos capítulos, vinculados, novamente, à ideia de serem intelectuais mediadores dos círculos de cultura no Rio Grande do Sul.

Especialmente a partir dos relatos destas pessoas foi possível observar indícios (aqui apresentados) do que foi o Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul. Através da transcrição de um seminário realizado com integrantes do ICP/RS (e outros interessados), que ocorreu em julho de 1990, pareceu haver indícios de que o Instituto, por meio dos diversos atores sociais que com ele se envolveram, já havia iniciado suas ações com grupos de teatro e de alfabetização (ANDREOLA, 1995).

Uma das únicas reportagens que cita o ICP/RS estava no Jornal do Dia, indicando que uma coordenação ministerial estadual para sistematizar a realização de seu programa de alfabetização no Estado, a partir de convênios que estavam sendo realizados com o MEC, já em 1964. Tal coordenação, cuja função seria distribuir verbas e fiscalizar o andamento do programa, teria representantes da prefeitura de Porto Alegre, do governo estadual, do ministério da educação, da SUPRA e do Instituto de Cultura Popular (JORNAL DO DIA, 24/03/1964, p. 3).

¹²⁷ Apesar de ter participado da assembleia de fundação do ICP/RS, Otília, via ligação telefônica, indicou que não teve grande envolvimento com o que ocorreu posteriormente, pois saiu do país para estudar. A mesma informação foi dita por Maria Josefina Becker (2018) em entrevista.

Porém, pelo que pude perceber através das fontes consultadas, este não chegou a desenvolver ações após uma sistematização inicial. Zardin (1989, p. 51) explica que “O Instituto funcionou apenas enquanto organização da estrutura coordenativa e que não chegou a atuar.” Tomando o mesmo sentido, Arantes (1989, p. 164) comenta que “O ICP/RS teve uma duração efêmera porque ele foi fundado em dezembro, em seguida veio as férias e houve o Golpe.” É possível entender, então, que o ICP/RS talvez não teve tempo suficiente para colocar em prática quaisquer ações, tal como indica também Castillo (1989, p. 135): “Mas, o Instituto, que vida ele tem? Ele não chega a ter vida. Começa nas férias e morre no começo do ano letivo.”

Mesmo assim, o Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul pode ser entendido como um exemplo de mobilização e de reunião de pessoas – em sua maioria, que já estavam desenvolvendo ações – em prol da educação e cultura populares, naquele período. Além disso, Andreola (1988) explica que a historicidade do Instituto não se reduz a seu curto período de existência, mas pode ser observada a partir dos desdobramentos históricos e das ações realizadas por seus fundadores posteriormente. O autor menciona que as iniciativas anteriores ao regime civil-militar e o caminho percorrido depois da instituição desse pelas pessoas que desenvolveram o movimento eram de esperança.

Apesar de este e outros autores entenderem que há possibilidade de ações terem continuado na clandestinidade, mantenho em aberto o questionamento acerca desta ideia, pois as fontes não permitiram desenvolver este ponto e, pelo contrário, algumas entrevistas realizadas – voltadas, lembro, aos círculos de cultura – indicam que não havia possibilidade dessa realização de algo na clandestinidade pelo medo, pela repressão, pelas consequências que poderiam ocorrer. Abordo novamente esta ideia acerca da possibilidade de continuação na clandestinidade nos próximos capítulos, nos quais algumas fontes aqui utilizadas são novamente apresentadas, não mais vinculadas ao ICP/RS, mas sim à organização que foi realizada antes mesmo da criação dele.

Neste capítulo tive a intenção de tecer comentários acerca de alguns aspectos da educação do Rio Grande do Sul, tendo em vista conhecer um pouco do contexto no qual foram desenvolvidos os círculos de cultura e considerando-o como um Estado no qual havia diferentes grupos engajados à educação. Acredito que este capítulo pode facilitar a interpretação do que se segue nos próximos, que ainda se voltam à educação no Estado, mas agora com o foco na realização dos círculos de cultura propriamente. Além disso, também discorri sobre o Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul, tendo a intenção de expor acerca de um dos grupos

que foram criados neste Estado e que teve o envolvimento de diversas pessoas que também estavam ligadas aos círculos de cultura, como foi exposto nos próximos capítulos.

Nos próximos capítulos, busco apresentar uma possível história da realização dos círculos de cultura no Rio Grande do Sul, evidenciando, inicialmente, as mobilizações que estavam ocorrendo para que eles pudessem ser desenvolvidos no Estado (capítulo 6) a partir da categoria de análise (i) mobilização. Em seguida, escrevo sobre algumas experiências que estavam iniciando, mobilizando a categoria (ii) ação e, na sequência, sobre o silenciamento e algumas críticas tecidas ao programa de alfabetização de Paulo Freire, a partir da categoria (iii) interrupção e silenciamentos (capítulo 7).

6. A MOBILIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DOS CÍRCULOS DE CULTURA NO RIO GRANDE DO SUL

Encerrou-se a 16 do corrente o Curso realizado nesta capital pelo Prof. Paulo Freire, sob patrocínio da Divisão de Cultura, Serviço de Educação de Adolescentes e Adultos e União Estadual dos Estudantes. (JORNAL DO DIA, 18/07/1963, p. 8).

A reportagem do Jornal do Dia dá início a este capítulo, tendo sido escolhida por apresentar indicativos que permitem vislumbrar respostas ao problema de pesquisa, especialmente no que se refere a como ocorreu a mobilização para a realização dos círculos de cultura no Rio Grande do Sul. Quando menciono mobilização, entendo que esta se deu, primordialmente, por meio da preparação e divulgação do curso de formação para coordenadores de debates que dariam certa orientação para os círculos de cultura e da realização dele¹²⁸.

Os documentos, em especial os jornais e as entrevistas, aqui utilizados foram entendidos como fontes para a pesquisa e para a escrita desta, estando eles vinculados ao seu contexto de produção e, portanto, indicando possibilidades de interpretação do que aconteceu. Tendo isso em vista, tal como Luchese (2014a, p. 147), “Compreendo a história como processo que, em suas multiplicidades, descontinuidades, brechas e atravessamentos constitui os momentos do passado-presente.” A história aqui apresentada distingue-se, então, do que ocorreu, é apenas uma representação deste processo de multiplicidades feita a partir dos vestígios encontrados nas fontes.

As especificidades da mobilização em prol dos círculos de cultura passam a ser, então, apontadas a partir de uma análise das fontes históricas já indicadas anteriormente, contribuindo para a escrita do capítulo que se divide observando a divulgação do curso de formação para coordenadores de debates (6.1) e, na sequência, a efetivação do curso com a presença de Paulo Freire (6.2). Em meio a esses pontos norteadores das seções, discorro sobre as pessoas envolvidas, definindo algumas delas como intelectuais mediadores no contexto dessa mobilização para os círculos de cultura, isto é, pessoas envolvidas na “[...] produção de conhecimentos e comunicação de ideias, direta ou indiretamente vinculados à intervenção político-social.” (GOMES; HANSEN, 2016, p. 4).

Também acabaram emergindo reportagens que indicam as concepções de educação, alfabetização e analfabetismo que envolveram essa mobilização no Estado, sobre as quais eu

¹²⁸ Lembrando que – tal como mencionado essencialmente no capítulo 4 – são os próprios participantes do grupo que dariam o direcionamento do seu processo de alfabetização

também busco realizar algumas análises. A ênfase deste capítulo está, então, nas mobilizações em prol dos círculos de cultura, mais do que na realização deles em si (que foi analisada no capítulo 7). Como é possível observar ao longo do capítulo, num primeiro momento, escolhi fazer uma narrativa cronológica para que fosse mantido um sentido na escrita, observando a sequência dos fatos. Neste capítulo, apresento minhas reflexões que acercam a categoria (i) mobilização, que envolve a análise dos modos como diferentes sujeitos se envolveram e criaram condições e possibilidades que impulsionaram os círculos de cultura – que podem ser entendidos como uma prática de mediação cultural – pelo Estado.

Com isso, retomo a intenção (mencionada nas considerações iniciais) de buscar entender a mobilização para a (e a) realização dos círculos de cultura, identificando algumas das representações acerca deles construídas no Rio Grande do Sul. Como explica Chartier (2002, p. 16) a História Cultural busca identificar “[...] o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.”

Apesar de colocar o título do capítulo como “A mobilização para a realização dos Círculos de Cultura no Rio Grande do Sul”, entendo que esta escrita não abrange a totalidade de acontecimentos relacionados aos círculos de cultura no Estado, afinal o vivido no passado não pode ser presentificado na narrativa histórica. Tal Estado foi tomado como delimitação espacial da pesquisa para identificar que a busca por fontes foi direcionada para ele. Porém, estas fontes acabaram por gerar outras delimitações.

Mesmo que diferentes cidades tenham enviado representantes para participarem da formação de coordenadores de debates que ocorreria em Porto Alegre, a partir das fontes consultadas, entendi que foi na capital que um movimento maior acabou sendo realizado de forma concreta, apesar de breve, após tal formação. Mesmo com esse direcionamento maior à capital, não é possível excluir que a mobilização nela ocorrida teve reflexos *no e do* interior, que também tinha a ação de movimentos sociais e de estudantes universitários e secundaristas, por exemplo, bastante ativos¹²⁹.

6.1 A divulgação do curso de formação para coordenadores de debates

Alfabetização em 40 dias: sociólogo pernambucano vai dar curso em Porto Alegre. (JORNAL DO DIA, 13/06/1963, p. 12).

¹²⁹ As fontes mostram algumas especificidades de outras cidades e regiões do Estado que podem indicar novos direcionamentos, novas perguntas e novas pesquisas que ainda podem ser realizadas no futuro.

A reportagem do Jornal do dia inicia esta seção, tendo em vista que seu objetivo era divulgar o curso de formação para coordenadores de debates que seria realizado em Porto Alegre por Paulo Freire. Tal divulgação é tema desta seção tendo em vista que ela pode ter desencadeado interesses em parte da população, no sentido de buscar informações sobre os círculos de cultura e sobre os movimentos que estavam sendo impulsionados no Estado, relacionados à alfabetização. A matéria do jornal foi mencionada novamente logo adiante.

Foi, especialmente, a partir deste e outros periódicos que pude localizar as evidências que sustentam a análise e que pude perceber também certo encadeamento dos acontecimentos. Lembro, porém que Luca (2005) afirma que é preciso compreender os jornais como disseminadores de discursos ligados aos grupos sociais que os produzem, sendo, portanto, relacionados à visão econômica, política, social desses grupos e ao período histórico em que estão situados.

As entrevistas – tanto as realizadas por mim, quanto por outros pesquisadores – por sua vez, acrescentaram informações que corroboraram alguns dos dados encontrados nos periódicos em alguns casos e instigaram questionamentos em outros. Como lembra Errante (2000), das narrativas dos entrevistados emergem suas vozes e identidades, pois eles as fazem a partir do que lembram, dos sentimentos que perpassam pela ação de lembrar e das escolhas do que compartilhar. Portanto, as entrevistas são aqui mobilizadas a partir do entendimento da “[...] possibilidade de ela documentar as ações da constituição de memórias – as ações tanto que o entrevistado quanto o entrevistador pretendem estar desencadeando ao construir o passado de uma forma e não de outra.” (ALBERTI, 2004, p. 35). Isso reafirma a ideia de que é possível apresentar apenas traços do passado e que nem tudo o que ocorreu pode ser narrado, pois como escreveu Chartier (2009, p.15) “a escritura da história está desdobrada, folheada, fragmentada”.

Antes mesmo de os periódicos publicarem sobre o curso de formação para coordenadores de debates (foco principal desta seção) foi encontrada uma matéria que chama a atenção tendo em vista que apresentou aspectos que poderiam estar relacionados aos círculos de cultura. Porém, ela foi escrita anteriormente a uma série de reportagens publicadas em meses posteriores que mencionam o curso, o que gera a dúvida acerca desta relação. Impressa no Diário de Notícias (04/04/1963, p. 6), ela leva como título “Classe estudantil gaúcha colaborará na campanha nacional de alfabetização.” Estando na coluna “Educação e cultura”, a notícia explica que seria realizado um levantamento das experiências de alfabetização do Estado, e que este

seria levado a um Seminário Regional de Alfabetização a ser realizado em Florianópolis, sem data marcada¹³⁰.

Ainda indica que continuava a campanha lançada pela UEE em colaboração com a SEAA, cujo objetivo era que os estudantes universitários se envolvessem com a “questão da alfabetização”, estando no papel de alfabetizadores voluntários. As inscrições para aqueles que gostariam de se voluntariar estavam abertas e eram solicitados: atestado de bons antecedentes, título de eleitor, atestado do curso que frequenta e requerimento do pedido de inscrição. Os alfabetizadores voluntários receberiam Cr\$ 8.000,00 por mês, por 8 horas de trabalho por semana. Apesar dessa informação acerca do pagamento para voluntários realizarem esse trabalho de alfabetização não foi encontrada novamente em outras reportagens. Por isso, também fica em aberto o questionamento acerca dos “voluntários” recebendo um valor por seu trabalho.

A reportagem finaliza explicando que a UEE buscava, com essa iniciativa, ampliar suas ações já existentes em prol da alfabetização e da cultura popular, citadas como canções, teatro e jograis. Não há indicação direta de que esta chamada fosse para atuar com os círculos de cultura, ao menos não com o uso do termo. Notícias sobre um curso de formação para coordenadores de debates em Porto Alegre foram divulgadas somente a partir de junho daquele ano nos periódicos. Por um lado, isso põe em dúvida que esta matéria estivesse mesmo relacionada aos círculos de cultura. Por outro lado, reportagem dá um indicativo sobre o envolvimento de alguns grupos do Rio Grande do Sul com questões da educação e, especificamente, da alfabetização. Lembro também que estas ações estavam sendo promovidas pouco tempo depois da ampla divulgação da experiência de Angicos (cujo encerramento se deu em 02 de abril de 1963) e, ainda que pudessem não estar relacionadas a ela, podem ter recebido suas influências para fomentar ações relacionadas à alfabetização.

Outro ponto que merece destaque é a mobilização por parte de estudantes na promoção da alfabetização. Tal engajamento foi significativo e acabou sendo intensificado em um ambiente e período histórico em que a questão social da alfabetização, da educação e da cultura popular era considerada fundamental para a organização de ações em prol delas – por algumas pessoas no Estado (tais como as que se envolveram nessa mobilização).

O primeiro periódico (dentre os pesquisados) a abordar a divulgação do curso para coordenadores de debates foi o Jornal do Dia, em reportagem com o título: “Alfabetização em

¹³⁰ Não foram encontrados outros dados acerca do acontecimento do Seminário que pudessem complementar ou reafirmar a realização dele.

40 dias: sociólogo pernambucano vai dar curso em Porto Alegre” – já mencionado na epígrafe desta seção. Localizado na coluna *O Dia no ensino*, o texto aborda que Paulo Freire estaria na referida cidade na primeira quinzena do mês seguinte para palestrar e realizar um curso para professores, estudantes e “[...] demais interessados na solução de tão importante problema de nossa comunidade.” (JORNAL DO DIA, 13/06/1963, p. 12).

Ainda, a matéria deu uma breve explicação sobre os círculos de cultura, indicando que “o método de alfabetização ‘Paulo Freire’ é considerado o mais avançado em nosso país” e que já havia sido realizado em Angicos, onde o índice de aproveitamento foi de cerca de 80%. Aqui já é possível perceber nuances de opiniões de quem escreveu a notícia acerca do “método” (que era o mesmo de parte das pessoas não só no Rio Grande do Sul, mas no Brasil, naquela época – e que se repete em diversas reportagens): a questão da rapidez¹³¹ do programa e a preocupação com seu “aproveitamento” ou eficácia, na alfabetização. Outras duas questões importantes as quais esta reportagem mencionou: o apoio do Grupo de Cultura Popular (GCP) e da Divisão de Cultura, bem como a indicação de que já haviam experiências piloto dos círculos de cultura sendo realizadas no Estado, tal como exposto no trecho a seguir.

Já existe uma experiência piloto de aplicação do método, com o auxílio de alguns jovens estudantes, na vila Maria da Conceição. E com o trabalho agora pesquisado pelo GCP, com a supervisão e orientação do mestre Paulo Freire, teremos uma aplicação maciça e esperançosa na vila chamada da ‘Volta dos Anseios’. (JORNAL DO DIA, 13/06/1963, p. 12).

A relevância desta reportagem, além de ser uma das primeiras indicações da presença programada de Paulo Freire no Estado em função da formação para o trabalho com os círculos de cultura, está na indicação de que neste período já existia algum tipo de prática/ aplicação do programa de alfabetização, ainda que em experiências-piloto. Além disso, a matéria menciona o “GCP” (Grupo de Cultura Popular) que, pelo exposto nos jornais, conforme apresentado a seguir, estava vinculado à Divisão de Cultura da SEC e pareceu ser um dos grupos mais atuantes para a realização dos círculos de cultura no Estado, sendo talvez o grupo que mobilizou mais pessoas para esta ação. Algumas reportagens sobre o GCP aparecem nos jornais e, tendo em vista sua relevância para este movimento, ainda que tais matérias não sigam a ordem cronológica que vinha dando sentido à análise aqui proposta, penso ser importante mencioná-las de forma temática para buscar elucidar a atuação do GCP.

¹³¹ A questão da rapidez é debatida logo adiante.

Estas reportagens – anteriores às que se referem à divulgação do curso de formação para coordenadores de debate – mencionam o Grupo de Cultura Popular e algumas das ações que estavam sendo planejadas por ele, o que pode dar ênfase à ideia de que mesmo antes da presença de Paulo Freire no Estado, algumas pessoas – especialmente vinculadas a este grupo – já buscavam conhecer as ações do educador e, apropriando-se delas, buscavam iniciar os planejamentos de novas ações no Estado.

O Jornal do Dia indicou, em 10 de abril de 1963, que o Chefe da casa civil visitou a Divisão de Cultura buscando conhecer os planos do Grupo de Cultura Popular (então coordenado por Otília Fiori e subordinado à diretora da Divisão, Lúcia Castillo). A nota publicada na coluna *O Dia no ensino* expõe:

Foi informado ao chefe da Casa Civil das pesquisas que se realizam em 8 áreas desta capital: da elaboração da Cartilha Existencial; o Curso Intensivo na última semana de abril para professores e voluntários do trabalho de Cultura Popular que deverá ser lançado em maio na capital e em julho em algumas localidades do interior. O sr. Plínio Cabral deu imediatamente o seu apôio [sic] moral e deixou a promessa do apoio material da chefia do govêrno [sic], a quem representava, imediatamente. (JORNAL DO DIA, 10/04/1963, p. 10).

Não há menção explícita aos círculos de cultura ou a Paulo Freire, o que não permite ter a certeza de que esta organização se referia ao programa de alfabetização tema desta tese. Porém, tendo em vista o parágrafo acima transcrito (que representa quase que a totalidade da reportagem), percebo semelhanças entre as ações que estavam sendo desenvolvidas e aquelas que depois foram programadas em relação aos círculos de cultura. Isso me leva a acreditar que pessoas do Rio Grande do Sul já haviam buscado conhecer o programa de alfabetização de Paulo Freire e já estavam organizando ações no Estado tomando tal programa como referência.

Também foi possível inferir que o então chefe da Casa Civil do Estado, Plínio Cabral, estava interessado nas ações do Grupo de Cultura Popular pois a reportagem afirma que ele daria apoio moral e prometeu dar apoio material para execução das ações de tal grupo. A partir disso, penso que diferentes ações em prol da cultura popular estavam sendo incentivadas por algumas pessoas e grupos no Estado permitindo, também, entender que havia certo empenho para com esses movimentos. A data da reportagem, tão próxima ao término da experiência de Angicos, leva a pensar também que pessoas do Estado estudavam e buscavam conhecer o que estava acontecendo no país para, em seguida, adaptar e realizar tais ideias em solo gaúcho. Interessante notar que o chefe da Casa Civil do Estado era também jornalista, o que pode ter sido um dos motivos para a publicação dessa reportagem e daquela que é a seguir mencionada.

Na edição do Jornal do Dia de 16 de abril de 1963, novamente na coluna *O Dia no ensino* há a breve nota intitulada “Casa Civil dá apoio ao Grupo de Cultura Popular”. A nota segue conforme transcrito (integralmente) abaixo:

Esteve em visita a sede da Divisão de Cultura da SEC, o jornalista Plínio Cabral, chefe da Casa Civil do govêrno [sic] do estado, tendo se detido particularmente no exame do trabalho do Grupo de Cultura Popular. Na oportunidade s.s. garantiu à diretoria da Divisão, professora Lúcia Castilso [sic], apôio [sic] moral e material aos programas a serem desenvolvidos pelo GCP. (JORNAL DO DIA, 16/04/1963, p. 10)

As mesmas relações da reportagem do dia 10 podem ser realizadas, observando o interesse do chefe da Casa Civil no trabalho promovido pelo GCP, ao qual novamente prometeu apoio moral e material. Foi a segunda visita de tal autoridade à Divisão de Cultura, cujas ações Plínio Cabral buscou conhecer, indicando certo interesse por tal grupo.

No dia 19 de maio de 1963, novamente na coluna *O Dia no ensino*, outra reportagem menciona o GCP a partir do título: “Grupo de Cultura Popular apresentou-se no G.E. Apelles Pôrto Alegre!” A reportagem dá a entender logo no primeiro parágrafo (abaixo transcrito) que esse teria sido um lugar no qual foi realizada uma experiência de alfabetização – a qual, pelo envolvimento do GCP com os círculos de cultura, permite pensar que essa experiência se referia a eles.

Durante esta semana, aproveitando a localização do Curso de Alfabetização no G.E. Apelles Pôrto [sic] Alegre, no Partenon, a convite do Grupo de Cultura Popular da Divisão de Cultura da SEC, teve lugar uma importante sessão com a participação dos corais do Colégio de Aplicação da URGS. (JORNAL DO DIA, 19/05/1963, p. 12).

Além disso, a matéria explícita que a apresentação do coral foi realizada tendo como objetivo despertar o interesse dos participantes “[...] num programa que salientava a necessidade de ‘Integração do homem em sua comunidade’.” (JORNAL DO DIA, 19/05/1963, p. 12), tal como era a intenção do programa de alfabetização mediado pelos círculos de cultura. Sobre esse mesmo evento, o Diário de Notícias, em 21 de maio de 1963, também apresenta uma reportagem, cuja escrita é basicamente igual à do Jornal do Dia, com exceção do título que, neste segundo jornal foi: “Grupo de Cultura Popular da Divisão demonstra tudo o que se faz com ‘coral’.” (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 21/05/1963, p. 9).

O Grupo de Cultura Popular era um subgrupo da Divisão de Cultura da SEC, conforme apresentado pelas reportagens. Uma entrevista exposta no Relatório de Pesquisa do professor Balduino Andreola sobre o ICP/RS também dá alguns indicativos para esta hipótese, quando Geraldo Meyer Fagundes (1989, p. 61) explica:

Mas criou-se, dentro da Divisão de Cultura, um segmento de Cultura Popular, no qual eu me incluí com tantos colegas, e passamos a trabalhar e a desenvolver alguns projetos no interior do Estado e em Porto Alegre, inclusive participando de equipes de treinamento dos responsáveis pelos Círculos de Cultura, que não eram exatamente professores, mas aquelas pessoas que seriam os ativadores dos grupos, já dentro da metodologia de Paulo Freire.

Entendendo, então, que o Grupo de Cultura Popular estava vinculado à Divisão de Cultura da SEC é possível mencionar que pareceu ser este grupo que conseguiu sistematizar e organizar o curso de formação para coordenadores de debate e as primeiras experiências dos círculos de cultura realizadas no Estado, ainda que, para isso, tenham contado com representantes de outros grupos não necessariamente ligados à SEC (como os estudantes universitários e secundaristas, ligados – ou não – à JUC ou à UGES).

Aqui vale ressaltar que o Rio Grande do Sul acolheu os círculos de cultura tendo como governador Ildo Meneghetti, que não tinha o mesmo viés político do Presidente João Goulart, mas que acabou colocando Zilah Totta – que, por sua vez, apresentava uma visão política diferente do Governador – à frente da Secretaria de Educação e Cultura. A presença de Zilah na SEC, junto das ações de diferentes grupos que se colocavam junto à Secretaria, com as mesmas intenções e ações, acabou viabilizando a organização inicial dos círculos de cultura e de outras ações de educação afinadas com a valorização da cultura popular no Estado.

O Jornal do Dia, em matéria de 20 de junho de 1963, explica que o convite para que Paulo Freire viesse ao Estado ministrar o curso de formação para coordenadores de debates dos círculos de cultura foi feito pela Secretaria de Educação e Cultura (SEC) e que as inscrições estavam abertas. Ainda, há a indicação de que o “método” é revolucionário, que a alfabetização é realizada pela politização e que “As aulas são dadas com farta motivação, através da projeção de slides, no escuro, o que facilita o debate entre os alunos.” (JORNAL DO DIA, 20/06/1963, p. 8). Tanto esta reportagem quanto a anterior (e algumas posteriores, a seguir indicadas) comentam que o “método de alfabetização” se realiza em 40 horas ou 40 aulas, enaltecendo o aspecto da rapidez de sua prática. Também acabam enfatizando o uso de projetores, cujo uso era, aparentemente, uma “nova tecnologia” na educação, para a época.

O Jornal do Dia, em 27 de julho, menciona os círculos de cultura em dois momentos. O primeiro é em uma breve nota na coluna *Cartaz do Dia*, intitulada “Curso de Alfabetização” (27/06/1963, p. 7). Esta lembra a presença de Paulo Freire no Estado programada para o mês seguinte e reforça que as inscrições estavam abertas. A segunda menção aos círculos de cultura

foi feita em uma matéria que merece uma análise mais delongada e que retoma a escrita com a qual iniciei a tese.

Três reportagens basicamente iguais foram publicadas no Diário de Notícias (23/06/1963, p. 6), no Jornal do dia (27/06/1963, p. 8) e no Correio do Povo (28/06/1963, p. 10). Elas tecem informações sobre a presença de Paulo Freire em Porto Alegre, que estava programada para a primeira quinzena de julho; apontam quem fez o convite para sua vinda (SEC e UEE); a quem se destina o curso; seus dias e horários; bem como o local para inscrições (algumas destas informações já haviam sido expostas nas reportagens anteriores de alguns periódicos). Para que seja possível a visualização da igualdade, exponho as três reportagens abaixo, inicialmente em reprodução fotográfica e, na sequência, com suas respectivas transcrições.

Figura 5: Reportagens semelhantes em jornais diferentes



Fonte: Organização da autora.

Quadro 9 – Transcrição das reportagens

Diário de Notícias	Jornal do Dia	Correio do Povo
<p>CURSO DE ALFABETIZAÇÃO PARA ADULTOS: MÉTODO DE 40 HORAS</p> <p>O professor Paulo Freire, sociólogo pernambucano, estará em Pôrto Alegre na primeira quinzena de julho, a fim de ministrar um curso sôbre seu Método de Alfabetização de Adultos em 40 horas. Êste método foi aplicado pela primeira vêz na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, tendo alcançado grande êxito, pois,</p>	<p>Curso de Alfabetização de Adultos: Método em 40 horas</p> <p>O professor Paulo Freire, sociólogo pernambucano, estará em Pôrto Alegre na primeira quinzena de julho, a fim de ministrar um curso sôbre seu Método de Alfabetização de Adultos em 40 horas. Êste método foi aplicado pela primeira vez na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, tendo alcançado grande êxito, pois, Angicos hoje é a</p>	<p>ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS</p> <p>Abertas as inscrições para o curso do sociólogo Paulo Freire</p> <p>Curso de Alfabetização de Adultos: Método em 40 horas</p> <p>O professor Paulo Freire, sociólogo pernambucano, estará em Pôrto Alegre na primeira quinzena de julho, a fim de ministrar um curso sôbre seu Método de Alfabetização de Adultos em 40 horas. Este método foi aplicado pela primeira vez na cidade de Angicos, no Rio Grande</p>

<p>Angicos é hoje a única cidade do Brasil onde não há analfabetos.</p> <p>A vinda de Paulo Freire possibilitará a Pôrto Alegre e ao Rio Grande, o emprego de seu método, assim como, atualmente se faz em Recife, Natal, João Pessoa e Florianópolis.</p> <p>O método de alfabetização preconizado por Paulo Freire é totalmente novo, porque conscientiza para alfabetizar e utiliza não mais as tradicionais cartilhas, mas modernas técnicas audio-visuais, baseadas em situações reais e vocabulário existencial do grupo.</p> <p>O professor Freire virá a Pôrto Alegre com sua equipe de trabalho a convite da Divisão de Cultura e Serviço de Educação de Adultos e Adolescentes da SEC, juntamente com a União Estadual de Estudantes. O Curso se destina a professôres, assistentes sociais, estudantes e tôdas as pessoas interessadas. Terá a duração de sete dias, em caráter intensivo, com aulas à tarde e à noite.</p> <p>As inscrições para o curso podem ser feitas diariamente, das 13 às 17 horas, no SEAA da SEC, no 5.o andar do edifício sede da Secretaria. Aos inscritos será distribuído o material das aulas e certificado de frequência.</p>	<p>única cidade do Brasil onde não há analfabetos.</p> <p>A vinda de Paulo Freire possibilitará a Pôrto Alegre e ao Rio Grande, o emprêgo de seu método, assim como, atualmente, se faz em Recife, Natal João Pessoa e Florianópolis.</p> <p>O método de alfabetização preconizado por Paulo Freire é totalmente novo, porque conscientiza para alfabetizar e utiliza não mais as tradicionais cartilhas, mas modernas técnicas audio-visuais, baseadas em situações reais e vocabulário existencial do grupo.</p> <p>O professor Freire virá a Pôrto Alegre com sua equipe de trabalho, a convite da Divisão de Cultura e Serviço de Educação de Adultos e Adolescentes da SEC, juntamente com a União Estadual de Estudantes. O Curso se destina a professôres, assistentes sociais, estudantes e tôdas as pessoas interessadas. Terá a duração de sete dias, em caráter intensivo, com aulas à tarde e à noite.</p>	<p>do Norte, tendo alcançado grande êxito, pois, Angicos hoje é a única cidade do Brasil onde não há analfabetos.</p> <p>A vinda de Paulo Freire possibilitará a Pôrto Alegre e ao Rio Grande, o emprêgo de seu método, assim como, atualmente, se faz em Recife, Natal João Pessoa e Florianópolis.</p> <p>O método de alfabetização preconizado por Paulo Freire é totalmente nôvo, já que conscientiza para alfabetizar e utiliza não mais as tradicionais cartilhas, mas modernas técnicas audio-visuais, baseadas em situações reais e vocabulário existencial do grupo.</p> <p>O professor Freire virá a Pôrto Alegre com sua equipe de trabalho, a convite da Divisão de Cultura e Serviço de Educação de Adultos e Adolescentes da SEC, juntamente com a União Estadual de Estudantes. O Curso se destina a professôres, assistentes sociais, estudantes e tôdas as pessoas interessadas. Terá a duração de sete dias, em caráter intensivo, com aulas à tarde e à noite.</p> <p>As inscrições para o curso podem ser feitas, diariamente, das 13 às 17 horas, na SEAA da SEC, no 5.o andar do edifício sede da Secretaria. Aos inscritos será distribuído o material das aulas e certificado de frequência.</p>
--	--	--

Fonte: Organização da Autora.

Como é possível notar, as três reportagens apresentam as mesmas informações, na mesma seqüência. A maior diferença é que o Jornal do Dia acaba não apresentando o último parágrafo, o qual menciona sobre horário e local das inscrições para o curso. A indagação a respeito da igualdade das reportagens não pode deixar de ser feita. Esta, e outras reportagens que muito se assemelham (apresentadas adiante), podem ter sido patrocinadas pelos mesmos setores que nelas aparecem como tendo convidado Paulo Freire para vir ao Estado, a saber: a Divisão de Cultura e o Serviço de Educação de Adultos e Adolescentes (ambos vinculados à SEC), bem como a União Estadual de Estudantes. O intuito do patrocínio das reportagens pode ter sido o de divulgação e promoção do curso que seria ministrado por Paulo Freire, chamando possíveis voluntários para tal formação.

Tendo em vista que o convite ao educador e, portanto, a promoção da atividade, havia sido feita por estes setores (Divisão de Cultura, SEAA e UEE) é possível pensar que foram eles os patrocinadores das reportagens e que, possivelmente, eles mesmo enviaram o texto já redigido para os periódicos. As três reportagens foram, inclusive, publicadas na mesma semana:

no Diário de Notícias, no domingo, no Jornal do Dia, na quinta-feira, e no Correio do Povo, na sexta-feira, o que frisa a intenção de divulgar o evento cujo acontecimento se aproximava.

Outro aspecto a respeito destas reportagens é a menção à questão da realização da alfabetização em 40 horas. O destaque a este aspecto foi observado nos títulos das reportagens no Jornal do Dia e no Diário de Notícias, assim como no texto da reportagem do Correio do Povo. A ênfase dada à questão da rapidez, entendida como uma das representações construídas sobre os círculos de cultura, pode ser debatida pensando que, num período em que se promovia o crescimento urbano e industrial, uma educação que pudesse ser realizada em pouco tempo permitiria que as pessoas se inserissem mais rapidamente nas relações da nova sociedade idealizada e no mundo do trabalho. A rapidez era vista como um fator importante em função das “condições faseológicas” que a sociedade brasileira em seu período de transição estava vivenciando, como dizia Freire (2003).

Zardin (1989, p. 14) lembra que “Na verdade, toda a imprensa noticiava o sucesso do método, pela rapidez. A propaganda do método era o fato de ser em 40h.” Haddad (2019, p. 22) explica que em um dos interrogatórios aos quais Paulo Freire foi intimado, o educador foi questionado sobre o motivo das 40 horas: “A busca por uma solução ágil, respondeu Paulo, era necessária porque o problema era muito grave, e argumentou que a alfabetização deveria ser aprofundada em fases subsequentes.”

Por um lado, naquelas condições sociais de mudanças rápidas, uma alfabetização realizada de forma ágil poderia ser um auxílio para que as pessoas se inserissem ativamente na realidade na qual estavam vivendo. Por outro lado, a alfabetização também era vista apenas como um fator propulsor do desenvolvimento. O pensamento acerca do desenvolvimentismo vinha ganhando ênfase e a ideia, especialmente divulgada com o programa de governo de Juscelino Kubitschek (50 anos de progresso em 5 anos de realizações), indicava a rapidez com a qual se tinha a intenção de alcançá-lo. Sendo a educação entendida como um meio para o desenvolvimento, a agilidade de sua realização resultaria na agilidade do crescimento esperado. Outro motivo pelo qual o aspecto da velocidade da alfabetização era tomado como tão importante era a questão da habilitação de eleitores para o voto. Pensando que, naquele contexto, analfabetos ainda não tinham direito de votar, uma alfabetização realizada em um curto período de tempo ampliaria consideravelmente (e rapidamente) o total de eleitores.

Ainda, sobre as mesmas reportagens, merece destaque a informação de que o ‘método’ conscientiza para alfabetizar, partindo de situações reais e do vocabulário existencial do grupo. Sobre o aspecto da conscientização, evidenciada nestas e em algumas outras matérias sobre os

círculos de cultura, é importante lembrar que, segundo Freire (1963, p. 11) “[...] a educação de que precisamos, em face dos aspectos aqui apontados e de outros implícitos nas várias contradições que caracterizam o Trânsito brasileiro, há de ser a que liberte pela conscientização.” Sendo assim, a conscientização era tomada por Paulo Freire como aspecto fundamental durante o processo de alfabetização e este não deixava de ser lembrado em algumas das reportagens.

Mais adiante, em 9 de julho de 1963, o *Jornal do Dia* publica mais uma breve nota, explicando que no dia seguinte iniciaria o curso com Paulo Freire e que as inscrições ainda poderiam ser realizadas. No mesmo dia, o *Correio do Povo*, em sua coluna *Casas de Ensino*, faz a mesma chamada, de forma mais elaborada. Com o título: “Curso pelo Método Paulo Freire terá início no dia 10”, a reportagem explica novamente que a SEC e a UEE promoviam o curso.

Há, ainda, o relato de que a professora Lúcia Castillo¹³² havia ido a Recife para conhecer o método. Em entrevista, Ana Maria Franco Zardin (1989) parece também mencionar que um grupo do Rio Grande do Sul foi para Recife antes da vinda de Paulo Freire (apesar de não haver mais dados que permitam relacionar as duas fontes).

Então nós começamos a entrar em contato com o pessoal do Nordeste, que fazia os Currículos [sic] de Cultura; gente nossa aqui foi observar o trabalho, acompanhou o trabalho lá. Não sei se foi em Angicos ou em Recife que o pessoal acompanhou, entrou em contato com os coordenadores, e tal. E nós fomos preparando aqui o grupo, tentando trazer Paulo Freire. (ZARDIN, 1989, p. 13).

Assim, tanto o relato apresentado na reportagem quanto a entrevista de Ana Maria Zardin (1989) dão indícios do que pareceu ser uma das primeiras idas de pessoas do Rio Grande do Sul ao Nordeste para conhecer os círculos de cultura, antes do convite à vinda de Paulo Freire ao Estado. Isso mostra que havia a intenção de realizar os círculos de cultura no Estado, assim como de que já havia certa mobilização de pessoas e grupos para tanto.

A mesma reportagem ainda reforça a informação de que algumas experiências já haviam sido realizadas no Rio Grande do Sul: “[...] a profa. Lúcia Castillo mostra-se animada com as experiências-piloto, levadas a efeito em três núcleos populacionais de Pôrto [sic] Alegre.”

¹³² Lúcia Gavello Castillo foi secretária da Divisão de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura do Estado. Esteve representando tal divisão no I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular realizado em Recife, em setembro 1963 (provavelmente é a esta ida da assistente social ao Recife que o *Correio do Povo* se refere em reportagem mencionada na sequência). Ao que parece, pelas reportagens que serão expostas ao longo do capítulo, Lúcia Castillo, como é mais frequentemente chamada, foi uma das pessoas que esteve à frente da mobilização para a realização dos cursos para coordenadores de debates que foram ministrados em Porto Alegre e também da formação que aconteceria em Santa Rosa, posteriormente – mas que acabou não sendo realizada em função do regime civil-militar. Segundo Maria Josefina Becker (2018), em entrevista realizada, Lúcia Castillo era sua professora no curso de serviço social (um dos motivos do envolvimento da entrevistada com os círculos de cultura).

(CORREIO DO POVO, 09/07/1963, p. 10). Este foi um dos pontos principais da matéria: as experiências-piloto sendo efetivadas, pois comprovam a realização de círculos de cultura no Rio Grande do Sul. Havia, ainda, um breve comentário sobre o “método” e a indicação de que já havia um número significativo de inscitos para o curso sobre ele, sem mencionar quantidades. Esta indicação de um grande número de participantes foi retomada em várias outras reportagens subsequentes, como mencionado mais adiante.

Já no dia 10 de julho, o Correio do Povo trouxe um comentário sobre as ações que estavam programadas. Na coluna *Editoriais – Colaborações*, o texto, sem autor especificado (como aparece em alguns dos outros textos desta coluna), explicava que a SEC e a UEE iriam realizar o curso de preparação de voluntários para alfabetizar adolescentes e adultos. Foram evidenciados os aspectos da consciência e do despertar de interesse pela realidade que cerca o alfabetizando, além da questão de a alfabetização ser realizada em 40 horas. Ainda, havia a informação de que o trabalho era mediado com debates e slides. Tal informação retoma o que Jarbas Maciel (1963, p. 49) também indicou a respeito dos círculos de cultura ao enfatizar que

[...] o Método representa uma configuração em que o equipamento para montagem das unidades é trazido a um mínimo (basta uma dúzia de "slides" compactamente programados, um projetor portátil de "slides" e um coordenador de debates, para uma sessão de alfabetização num círculo de cultura que pode se reunir até ao ar livre).

O Correio do Povo ainda indicou algumas ideias que se estabeleciam a respeito da realização do “método” de alfabetização no Estado. Uma delas foi a questão da receptividade de tal ação no Estado, interpretada como prova de “consciência cívica” e de empenho dos gaúchos (lembrando que eram apenas alguns grupos que se envolveram com esta mobilização) em prol da alfabetização: “ação patriótica” e “meritória”, “marcada por nobre idealismo” tendo em vista a formação de “verdadeiros cidadãos”, conforme transcrito abaixo.

Professôres [sic], intelectuais e estudantes, tanto desta Capital, como procedentes do interior do Estado, formam essa legião de vanguardeiros do combate ao analfabetismo, pela aplicação do moderno método cujas virtudes têm sido comprovadas em sucessivas experiências noutros pontos do país. A Secretaria de Educação e Cultura, através de seus órgãos [sic] já referidos, inicia, assim, com a preparação de equipes de educadores voluntários, um trabalho digno da receptividade que vem tendo em nosso meio e que é mais uma prova da consciência cívica dos rio-grandenses, empenhados em dar combate ao analfabetismo. Nada de mais meritório e patriótico se poderia fazer, com efeito, em meio às perplexidades por que vem passando o País, do que essa obra marcada por nobre idealismo, visando a tornar verdadeiros cidadãos, definitivamente integrados na comunhão nacional, tantos brasileiros que vivem mergulhados no mais triste obscurismo [sic]. (CORREIO DO POVO, 10/07/1963, p. 4).

Outras ideias se ressaltam em meio à composição da reportagem, como a menção de que o “método” já estava sendo realizado em outros “pontos do país” tal como já indicado por outros jornais, dando a informação de que o programa de alfabetização já se fazia conhecido no Brasil. Chama, também, a atenção a ideia de que o programa de alfabetização seria uma maneira de integrar as pessoas no que vinha sendo construído como uma nova realidade nacional, e que buscava ser fator de mudança para as características opressoras que ainda existiam em tal realidade (ideia também marcada em outras reportagens expostas neste capítulo). Essas características se ressaltam por fugir das que se referem às “40 horas” ou às “modernas técnicas áudio visuais”, mas especialmente por tecer um comentário enaltecendo justamente os pontos que se tornaram os mais criticados, posteriormente, e que eram os focos principais do pensamento de Paulo Freire.

Um desses focos principais, mencionados na reportagem, era a integração das pessoas com o que vinha acontecendo no país e, sobre este aspecto, a visão de Freire (1963, p. 6) era de que “Criando e recriando, integrando-se às condições do seu contexto, respondendo a seus desafios, auto-objetivando-se, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura.”

É preciso, também, dar ênfase aos grupos envolvidos com os círculos de cultura, que aparecem nesta e em outras reportagens: professores, intelectuais e estudantes. Este era, então, o perfil dos voluntários que participaram do curso para formarem-se como coordenadores de debates dos círculos de cultura. Zardin (1989, p. 15), de modo similar, também indica tal perfil ao dizer que “Houve todo um grupo de universitários que se engajaram na promoção, alguns professores, assistentes sociais.”

De modo especial, através das entrevistas (especialmente as localizadas no Relatório de Pesquisa sobre o ICP/RS) e das reportagens foi possível observar o protagonismo dos estudantes que, em sua maioria, estavam vinculados à JUC, à AP, à UGES, à UEE, mas trabalhavam todos juntos, ligados à Divisão de Cultura da SEC. Eles foram protagonistas no Rio Grande do Sul, mas também no Brasil, como um todo. “A presença dos estudantes universitários e secundaristas, vinculados ou não a partidos ou a setores da Igreja, seria fundamental para estender as mobilizações por todo o território nacional.” (HADDAD, 2019, p. 63).

Os estudantes, junto de alguns professores e da SEC (nesta, especialmente a Divisão de Cultura, conforme relatam as entrevistas) deram início à organização e à realização dos círculos de cultura. Esse protagonismo estudantil ocorreu tendo em vista o envolvimento dos estudantes

nas ações que vinham ocorrendo e sendo promovidas no Estado. Observo que boa parte dos grupos envolvidos com os círculos de cultura (primordialmente, estudantes e professores) tiveram como norte as orientações da SEC que planejou as principais ações que seriam realizadas.

A SEC se fez importante naquele cenário para organizar as ações e formar os grupos de voluntários que seriam coordenadores de debates. Essa secretaria era composta de professores e estudantes para a realização e proposição de ações. Ainda, boa parte dos demais voluntários também eram estudantes e, por isso, estes se fizeram essenciais na mobilização que ocorreu no Estado, pois seriam quem colocaria em prática todas aquelas orientações, a partir de suas apropriações¹³³.

Foram também grupos de estudantes, em sua maioria, que circularam pelo país e, ao voltar para o Estado, acabaram disseminando os ideais freireanos para a alfabetização através de suas redes de sociabilidade, constituindo representações. Chartier (2002, p. 17) explica que:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.

Sendo assim, os grupos de estudantes (primordialmente) realizaram a apropriação, recepção e circulação dos ideais freireanos e, em seguida, participaram da organização das práticas que aqui estavam sendo planejadas – momento no qual constituíram sentidos, ou seja, representações para tais ideais. Estas representações, por sua vez, foram forjadas a partir dos interesses, entendimentos, negociações e relações de poder desses estudantes que – ao que pareceu quando observado o núcleo central que trabalhou junto à SEC – tinham como objetivos a conscientização e a transformação social, colocando-se na mesma posição de Paulo Freire.

Alguns destes estudantes e professores, especialmente quando ocuparam lugares de formadores dos coordenadores de debates, quando circularam entre diferentes lugares e grupos disseminando ideias e mesmo quando atuaram propriamente como coordenadores de debates nos primeiros círculos de cultura que estavam iniciando, estiveram em papéis de intelectuais mediadores. Tal como indica Fonseca (2008, p. 68),

¹³³ Além da organização do círculo de cultura se dar de modo diferente a cada realização em função de que se tomava como ponto de partida a realidade dos participantes, o aspecto da apropriação que os estudantes (os professores e demais intelectuais mediadores) que realizavam os círculos de cultura tinham deles fazia com que cada proposição tivesse características próprias. Assim, haviam diferentes apropriações em diferentes círculos, grupos, cidades, Estados, etc.

Os *passeurs culturels* são elementos – pessoas, objetos – que atuam como mediadores entre tempos e espaços diversos, contribuindo na elaboração e na circulação de representações e do imaginário. Por seu forte enraizamento cultural e sua grande mobilidade, esses mediadores atuam como catalizadores de idéias [sic], sendo capazes de organizar sentidos e de criar um sistema de conexões dentro do universo cultural no qual transitam.

Os estudantes e professores que estavam envolvidos com os círculos de cultura no contexto daquele momento acabaram sendo catalizadores de ideias, conhecendo o que estava sendo feito em outros lugares (as diferentes representações dos círculos de cultura já existentes), organizando sentidos e criando conexões entre aquilo que se apropriavam e o contexto gaúcho, no qual iriam atuar (gerando outras representações). O intelectual mediador realiza práticas de mediação cultural e relaciona a cultura dita erudita aos saberes populares, fazendo-os dialogarem. Tal como os estudantes e professores envolvidos com os círculos de cultura, os intelectuais mediadores atuam produzindo conhecimentos e comunicando ideias que se vinculam a uma mediação político-social (GOMES; HANSEN, 2016).

Através do exposto no capítulo, é possível vislumbrar a ação dos intelectuais mediadores na apropriação, reinvenção, adaptação e representação dos círculos de cultura em cada realidade na qual seriam realizados (no caso das experiências piloto, ou mesmo do curso de formação para animadores culturais). Os estudantes e professores que participaram destes momentos de apropriação dos círculos de cultura e que, em seguida, as expuseram a outros interessados no Estado podem ser considerados intelectuais mediadores.

[...] o intelectual que atua como mediador cultural produz, ele mesmo, novos significados, ao se apropriar de textos, ideias, saberes e conhecimentos, que são reconhecidos como preexistentes. Com esses outros sentidos inscritos em sua produção, aquilo que o intelectual “mediou” torna-se, efetivamente, “outro produto”: um bem cultural singular. Ou seja, o intelectual mediador, neste aspecto específico da produção e atribuição de sentidos aos bens e práticas resultantes de sua atividade, não se distingue do intelectual “criador”. (HANSEN; GOMES, 2016, p. 18).

Neste sentido, os intelectuais mediadores são intelectuais que realizam práticas de mediação cultural com representação política e fazem a circulação de produtos culturais, não sendo meros transmissores. Aqueles estudantes e professores que circularam pelo Brasil buscando conhecer os fundamentos teóricos e metodológicos dos círculos de cultura, ao voltarem para o Estado, acabaram eles mesmo produzindo novos significados ao que haviam apreendido e apropriado, tornando os círculos de cultura ou o curso de formação para coordenadores de debates realizado um novo produto, um bem cultural singular, como indicaram Hansen e Gomes (2016), tornando-se, também, intelectuais criadores.

Os principais mediadores culturais que apareceram entre as fontes desta pesquisa já foram nomeados na seção 5.2, na qual escrevo sobre o Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul, pois a maioria daqueles que participaram da reunião de fundação do ICP/RS já estavam também envolvidos com as ações que já vinham sendo realizadas (junto à SEC, especialmente) antes daquela reunião. Tal como indicou Fagundes (1989, p. 69) em entrevista a Andreola, referindo-se aos cerca de 70 nomes que compõem a ata de fundação do ICP/RS: “Praticamente a nossa Divisão de cultura está naqueles 70.”

Lembrando que os principais envolvidos que aparecem em diferentes fontes desta tese foram: Ana Maria Franco Zardin, Carmen Maria Craidy, Ernani Maria Fiori, Eva Teresinha Silveira Faleiros, Geraldo Meyer Fagundes, Hélio Gama Filho, Lúcia Gavello Castillo e Maria Josefina Becker. Mesmo tendo sido nomeados na seção 5.2, estes e outros envolvidos aparecem neste capítulo e no próximo também, envolvidos em ações de divulgação do curso de formação para animadores culturais e no início de realizações dos próprios círculos de cultura na capital.

Para finalizar esta seção, evidencio uma última reportagem que tinha o intuito de divulgar o curso de formação para coordenadores de debates. Publicado no Correio do Povo, o texto expõe que “Apenas 15 palavras e 13 situações, conforme a região, poderão ser suficientes para alfabetizar qualquer adulto”. (CORREIO DO POVO, 11/07/1963, p. 13). Este era, segundo a matéria, o plano para a “erradicação” do analfabetismo no Brasil, que já havia sido realizado em Recife, João Pessoa e Natal, com resultados positivos. O jornal, ainda, traz trechos de uma fala de Paulo Freire, que teria comentado que, além da alfabetização, a intenção era integrar as pessoas à sua realidade.

Por isso mesmo, disse, antes de iniciarmos a alfabetização, introduzimos o analfabeto no conceito antropológico de cultura, isto é, procuramos fazer com que ele distinga entre o mundo da natureza e o mundo da cultura, entre o mundo humano e o mundo animal, tudo através de 13 situações que são apresentadas sem nenhum texto, (apenas visualizado) por discussão de grupos. O importante é que o debate que se faz com o adulto em torno da cultura tenha um papel altamente motivador para o analfabeto, de vez que ele [sic] se descobre como um ser criador e recriador. (CORREIO DO POVO, 11/07/1963, p. 13).

Ainda, a matéria explica que a preocupação do educador com questões quantitativas e qualitativas da educação foi o que o mobilizou para pensar uma alternativa rápida para a alfabetização. Tal trecho – transcrito da reportagem que, por sua vez, é a transcrição de uma fala de Paulo Freire – apresenta similaridades com a fala de Maria Josefina Becker (2018), em entrevista:

Uma das questões que se colocava era a questão da cultura, o próprio conceito de cultura. A cultura como sendo tudo aquilo que é produzido pelo homem e a mulher – naquela época a gente dizia homem no genérico, hoje a gente não diria mais, a gente diria ou as pessoas ou os homens e as mulheres. Então a cultura não como uma coisa estratificada, pronta mas como uma produção humana.

A entrevistada comenta exatamente sobre a questão da discussão que estava prevista como ponto de início de todo o círculo de cultura, tal como Paulo Freire mencionava. Sendo assim, é possível pensar que, nas experiências que estavam iniciando na capital (provavelmente as chamadas experiências piloto) nas quais a entrevistada esteve presente, o direcionamento dado por Paulo Freire para iniciar os círculos de cultura com esse diálogo sobre a cultura havia sido apropriado e estava sendo realizado.

A reportagem ainda estava acompanhada de informações sobre as inscrições para o curso com Paulo Freire que ocorreria em alguns dias, com a intenção de promovê-las. Através do título: “Alfabetização de Adultos Com 15 Palavras” (CORREIO DO POVO, 11/07/1963, p. 13), e da frase transcrita e apresentada logo antes da fala de Paulo Freire, é retomada a ideia de que a rapidez com a qual a alfabetização era realizada era um dos principais “atrativos” dos círculos de cultura, como já mencionado em reportagens apresentadas anteriormente.

Ao mesmo tempo, a transcrição, na matéria, de partes de uma fala de Paulo Freire na qual o educador abordou a importância do debate sobre o conceito antropológico de cultura e da descoberta do “analfabeto” como um ser criador e recriador, dão uma ideia de que esse aspecto conscientizador dos círculos de cultura também era considerado importante no processo de alfabetização, ou, ao menos, no momento da divulgação das informações acerca dele.

Estas foram algumas das reportagens que buscaram divulgar o curso de formação para os coordenadores de debates que iriam trabalhar com os círculos de cultura, bem como disseminar algumas ideias acerca deles tal como as concepções de alfabetização/ analfabetismo e os perfis de pessoas e grupos que estavam envolvidos naquela mobilização. A seguir, discorro sobre o que aconteceu na sequência da divulgação do curso e sobre a efetivação deste.

6.2 A realização do curso de formação para coordenadores de debates

O Curso sobre o sistema de alfabetização em 40 horas contou com mais de 500 inscritos e 900 ouvintes [...]. (JORNAL DO DIA, 18/07/1963, p. 8).

Após toda a divulgação e “chamada” para inscrições de pessoas do Estado no curso que formaria coordenadores de debates para os círculos de cultura, chegou o momento da realização do curso em si. Porém, apesar da tão esperada e divulgada chegada de Paulo Freire ao Rio

Grande do Sul, sua presença no Estado, programada para o dia 10 de julho acabou não se confirmando. O Correio do Povo, no dia 12 de julho, explicou, em uma pequena nota na coluna *Casas de Ensino*, que Paulo Freire precisou ir à Brasília, atendendo a um pedido do MEC. Previa-se que o curso ainda seria ministrado em julho, mas não havia data programada. Para os voluntários inscritos que moravam no interior e já haviam chegado em Porto Alegre, a equipe da SEC ministraria o curso, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC) (CORREIO DO POVO, 12/07/1963).

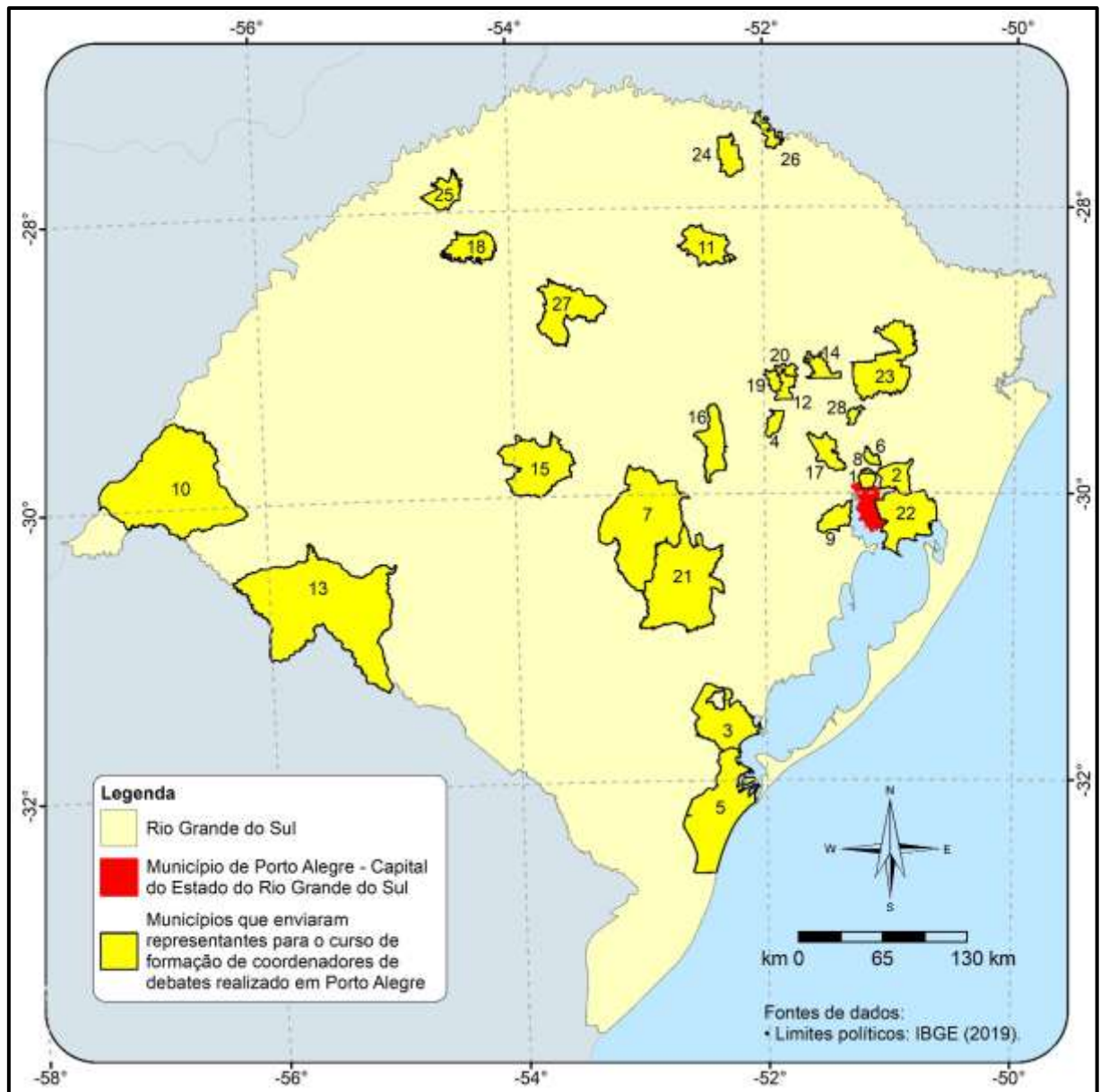
Ainda na mesma data, o Jornal do Dia publicou, na coluna *O Dia no ensino*, sobre o adiamento do curso, fornecendo as mesmas informações contidas na edição do Correio do Povo. (JORNAL DO DIA, 12/07/1963, p. 8). Mesmo que o curso tenha sido lotado na PUC, segundo algumas entrevistas, não houve envolvimento desta ou outras universidades (enquanto instituição) na promoção dos círculos – mesmo que boa parte dos envolvidos tenham sido professores e estudantes universitários. A partir das fontes mobilizadas, entendo que as universidades estiveram envolvidas – enquanto instituições – cedendo seus espaços, mas não propriamente realizando o curso ou outras ações. Além disso, as pessoas envolvidas – sendo estudantes universitários e secundaristas, primordialmente – tinham relação com tais instituições, mas agiam enquanto voluntários e não representantes delas, necessariamente.

Em reportagem do dia 14 de julho de 1963, o Correio do Povo explicou que, na ausência de Paulo Freire, o curso foi ministrado por uma equipe da SEC, de 11 a 13 de julho, na PUC, para os participantes que se deslocaram do interior do Estado. A equipe foi composta por integrantes da Divisão de Cultura e do Serviço de Educação de Adolescentes e Adultos (SEAA) da SEC, sendo eles “[...] profas. Ana Maria Franco, diretora do SEAA, Lúcia Castillo, diretora da Divisão de Cultura, Mercedes Marchant, Geraldo Fagundes, Branca Cigana, e Nelcy Nascimento.” (CORREIO DO POVO, 14/07/1963, p. 16). As mesmas informações também foram impressas no Jornal do Dia em 14 de julho de 1963.

Além de reforçar que a iniciativa fazia parte de um plano de erradicação do analfabetismo promovido pela SEC e UEE, outro dado importante sobre o qual a reportagem do Correio do Povo discorre são as cidades que haviam enviado representantes para o curso, indicando interesse em realizar os círculos de cultura. Foram elas: Canoas, Gravataí, Pelotas, Estrela, Rio Grande, São Leopoldo, Cachoeira do Sul, Esteio, Guaíba, Uruguaiana, Passo Fundo, Roca Sales, Livramento, Bento Gonçalves, Santa Maria, Santa Cruz, Montenegro, Santo Ângelo, Encantado, Muçum, Encruzilhada do Sul, Viamão, Caxias do Sul, Erechim, Santa Rosa, Marcelino Ramos, Cruz Alta, Feliz e Criciúma (Santa Catarina) (CORREIO DO POVO,

14/07/1963, p. 16). Ainda sobre a realização do curso para os participantes do interior, o Correio do Povo, no dia 23 de julho (1963, p. 15), complementa que, nesta ocasião, foram 110 participantes.

Figura 6 – Mapa 1: municípios que enviaram representantes para o curso de formação de coordenadores de debates realizado na Capital



Fonte: Correio do Povo (14/07/1963, p. 16).

Quadro 10 – Lista de cidades mencionadas no Mapa 1

1. Canoas	17. Montenegro
2. Gravataí	18. Santo Ângelo
3. Pelotas	19. Encantado
4. Estrela	20. Muçum
5. Rio Grande	21. Encruzilhada do Sul
6. São Leopoldo	22. Viamão
7. Cachoeira do Sul	23. Caxias do Sul
8. Esteio	24. Erechim
9. Guaíba	25. Santa Rosa
10. Uruguaiana	26. Marcelino Ramos
11. Passo Fundo	27. Cruz Alta
12. Roca Sales	28. Feliz
13. Livramento (Sant'Ana do Livramento)	
14. Bento Gonçalves	
15. Santa Maria	
16. Santa Cruz	

*Acrescenta-se nesta relação o Município de Criciúma/SC.

Fonte: Correio do Povo (14/07/1963, p. 16).

O mapa foi produzido a partir da fonte (Correio do Povo) que informou as cidades que participaram do curso de formação de coordenadores de debates realizado em Porto Alegre, sendo um dos movimentos ocorridos no Estado para que representantes das diferentes cidades pudessem conhecer os círculos de cultura, formando-se como coordenadores de debates. Como é possível observar, a numeração das cidades foi ordenada conforme seu aparecimento na reportagem, mencionado no parágrafo anterior ao mapa. Não quero, com este mapa, afirmar que não houve mobilização em outras cidades, mas sim, indicar a distribuição espacial a partir da presença de representantes de tais cidades no curso, a partir da fonte impressa utilizada.

Outras cidades também se mobilizaram para a participação no curso, que me pareceu ser um dos primeiros movimentos realizados no Estado após a presença de representantes gaúchos em outros lugares do Brasil. Lembro que a intenção da escrita da tese não era aprofundar a realização em cada um dos municípios que emergiram das fontes, mas sim, olhar panoramicamente para o Estado, buscando encontrar as cidades que, de alguma forma, se mobilizaram buscando conhecer para depois realizar os círculos de cultura. Ressalto que as fontes jornalísticas (Diário de Notícias; Jornal do Dia e Correio do Povo) eram jornais cuja sede ficava em Porto Alegre, portanto, o olhar era a partir do que ocorria na Capital, que acabou emergindo como centralizadora das principais ações estaduais.

Atendendo a expectativas, Paulo Freire teria chegada prevista em Porto Alegre no dia 14 de julho de 1963, segundo informou o Correio do Povo, naquele mesmo dia. O professor iniciaria o curso ainda naquela noite, também na PUC, “[...] para os inscritos da Capital, cujo número atinge aproximadamente 700 pessoas.” (CORREIO DO POVO, 14/07/1963, p. 16). Os participantes do interior que já haviam realizado o curso poderiam fazê-lo novamente, caso desejassem. Os dados do Correio do Povo acerca dos números de inscritos parecem ressaltar que foi na capital onde houve uma maior participação e mobilização de pessoas, pois, no dia 23 de julho, o Correio do Povo havia indicado que 110 participantes do interior teriam feito o curso ministrado por integrantes da SEC (CORREIO DO POVO, 23/07/1963, p. 15), enquanto o mesmo jornal relata, em 14 de julho, que eram cerca de 700 os inscritos “da capital” que realizariam o curso com a presença de Paulo Freire (CORREIO DO POVO, 14/07/1963, p. 16)¹³⁴.

O Jornal do Dia, também em 14 de julho de 1963, tal como o Correio do Povo, informou que Paulo Freire estaria naquela noite na PUC, apontou o educador como autor do “método de alfabetização e politização em 40 dias” (JORNAL DO DIA, 14/07/1963, p. 12) e indicou, ainda, que o curso contava com aproximadamente 700 inscritos. A semelhança nas duas reportagens (de caráter informativo sobre o curso), inclusive na escrita das palavras, retoma a ideia de que estas poderiam estar sendo pagas pelos promotores do evento (a saber, a SEC e a UEE).

Otília Beatriz Fiori Arantes, em entrevista a Andreola (1995) também lembra sobre a realização do curso naquele momento

Paulo Freire veio para Porto Alegre em julho de 1963, a convite nosso (Divisão de Cultura da SEC). Nesta ocasião fizemos um curso de formação de monitores, para ensinar segundo o método Paulo Freire. O curso aconteceu na Universidade Católica (PUC), e teve a participação de um público enorme. (ARANTES, 1989, p. 158).

Arantes (1989) reforça, assim, o mês de realização (julho), a vinda de Paulo Freire para formar os coordenadores de debate, o local de realização do curso (a PUC), bem como, a grande quantidade de inscritos que teve aquele momento. Essa fonte corrobora o que foi encontrado nos jornais, reforçando que foi um movimento que mobilizou muitas pessoas. Zardin (1989, p. 12) também menciona este momento, dizendo:

E junto com a Divisão de Cultura, nós formamos um programa de reformar completamente. Nós trouxemos o Paulo Freire a Porto Alegre, em julho de 1963. Ele

¹³⁴ Observo que a reportagem que indicava o número de inscritos do interior acabou sendo publicada posteriormente à reportagem publicada indicando o número de inscritos da capital.

deu a largada para o treinamento dos professores. Abrimos um trabalho de voluntariado, para fazer o Círculo de Cultura.

Ambas as entrevistadas pareceram estar envolvidas, de diferentes modos, com a realização do momento do curso de formação, reforçando algumas informações (no caso de Arantes), e tecendo algumas opiniões (como no caso de Zardin, que explicita que, a partir dos círculos de cultura, iria-se “reformular completamente” a educação). Aqui observo que a representação dos círculos de cultura, em especial, comentada por Zardin (1989), era no sentido de estes apresentarem uma inovação na educação, sendo uma proposta para mudar radicalmente aquilo que vinha sendo realizado na educação e, possivelmente, na sociedade. Estando entre o grupo de pessoas mais envolvidas com os círculos de cultura no Estado, observando as fontes que imprimem as ideias do grupo envolvido, entendo que Zardin pensava esse “programa de reformar completamente” não só para a educação, mas também para as relações sociais, a partir da proposta de conscientização e de “politização” mencionada em outras fontes.

Arantes (1989) e Zardin (1989) também citam que as iniciativas estavam ligadas à Divisão de Cultura da SEC e de outros setores da mesma secretaria, tal como explica Fischer (2005, p. 91),

Paulo Freire viera ao Rio Grande do Sul a convite da Divisão do Ensino Primário (onde se inseria o Serviço de Educação de Adolescentes e Adultos), que, aliada à Divisão de Cultura, encabeçava todas as iniciativas dos projetos alternativos que começavam a se espalhar em Porto Alegre e em algumas cidades do interior.

Vale lembrar que esta foi uma das iniciativas promovidas pela SEC enquanto Zilah Totta ainda era secretária e que foi realizada através dos setores mencionados nas entrevistas e fontes acima transcritas.

O Diário de Notícias publicou uma reportagem extensa que continha uma entrevista com Paulo Freire, realizada durante os dias do curso que ele estava ministrando. Nela, o educador explicou alguns dos aspectos principais que integravam seu ‘método’ de alfabetização e pontuou a necessidade de reorganizar a educação a partir do desenvolvimento econômico do país, sem esquecer de seu aspecto humanizador. Tal ideia foi, inclusive, utilizada no título da matéria: “É preciso dar à educação uma visão humana além de técnica.” (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 16/07/63, p. 2).

O jornal reforçou que o novo “método” de alfabetização, em 40 horas, vinha ganhando destaque em todo o Brasil e explicou, a partir da entrevista, que Paulo Freire tomava as crianças em idade escolar que estavam fora da escola e a inadequação dessa ao clima cultural como os

dois principais problemas da educação. O educador também teria indicado que seu movimento pela alfabetização havia sido organizado há aproximadamente dois anos e que “Nasceu do Movimento de Cultura Popular do Recife [...]” (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 16/07/63, p. 2). O mesmo jornal, no dia seguinte, explicou desde o título da matéria que o “Curso Paulo Freire chega, hoje, ao seu final com expressivo sucesso.” (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 17/07/63, p. 15), explicitando que mais de 800 pessoas entre inscritos e ouvintes haviam participado.

O Jornal do Dia também expôs informações sobre o encerramento do curso na notícia intitulada “Alfabetização do Estado: 50 ‘Círculos de Cultura’” (JORNAL DO DIA, 18/07/1963, p. 8). A reportagem que deu início ao capítulo indicou que o curso havia sido encerrado, após 3 dias de duração e teria contado com cerca de 500 inscritos e 900 ouvintes¹³⁵. Retomo a indagação a respeito do número de participantes, desta vez, pensando que tais números variaram conforme os jornais, mas acabaram mostrando-se em quantidade expressiva. De qualquer modo, este dado pode indicar um interesse expressivo no desenvolvimento dos círculos de cultura no Estado. O Correio do Povo (14/07/1963, p. 16) havia expresso anteriormente que o curso teria tido um grande número de inscritos “da capital”, porém, como os outros jornais acabaram não fazendo a distinção destes com os inscritos do interior, penso que esta pode ter sido somente uma menção aos inscritos que realizaram a segunda edição do curso de formação para coordenadores de debates. Na ocasião, os integrantes da SEC haviam ministrado o curso para os inscritos do interior, mas possivelmente seriam aqueles que não poderiam aguardar ou retornar à capital quando da chegada de Freire, que ocorreu logo na sequência. Assim, acredito que inscritos tanto da capital quanto do interior participaram da segunda edição do curso, resultando no número expressivo de presentes.

Além de ministrar o curso, na ocasião, Paulo Freire também avaliou e orientou “[...] o trabalho piloto que a SEC já vem realizando nesta Capital desde maio, assentando com a equipe da SEC diversos pontos para o futuro desenvolvimento do programa.” (JORNAL DO DIA, 18/07/1963, p. 8). A partir desse trecho transcrito, é possível entender que a SEC já vinha realizando um “trabalho piloto” (ou experiências piloto, como foram chamadas em outras reportagens) antes mesmo do curso ministrado por Paulo Freire no Estado. Esse trabalho piloto pode ter sido um resultado da presença de pessoas do Rio Grande do Sul em eventos e formações que foram realizadas anteriormente em outros Estados.

¹³⁵ O Jornal do Dia é o único que escreve sobre os Diplomas do curso. Em uma breve nota na seção *O Dia no ensino*, explica que os diplomas do “Curso Paulo Freire” (JORNAL DO DIA, 20/08/1963) já estavam disponíveis.

A notícia ainda informou que seriam iniciados nos próximos dias cerca de 50 círculos de cultura no Estado, havendo outra reunião marcada para que mais orientações pudessem ser dadas aos voluntários que iniciariam tal projeto. Novamente, a ênfase na rapidez da alfabetização foi indicada. Tal reportagem também permitiu observar uma vez mais os setores envolvidos na mobilização para a realização dos círculos de cultura no Estado: a Divisão de Cultura, o Serviço de Educação de Adolescentes e Adultos e a União Estadual dos Estudantes. Por fim, outro aspecto que merece destaque é a ideia acerca do analfabetismo que foi expressa na continuidade da matéria:

O Curso sobre o sistema de alfabetização em 40 horas contou com mais de 500 inscritos e 900 ouvintes, entre professores [sic], estudantes de vários níveis, donas de casa, interessados em colaborar na grande batalha de erradicação do analfabetismo e formação de nosso povo para o desenvolvimento. (JORNAL DO DIA, 18/07/1963, p. 8).

Como já mencionado, havia várias opiniões sendo tecidas sobre os círculos de cultura e diferentes sentidos sendo dados à alfabetização, conforme apresentado nas fontes. Estas diferentes representações eram propagadas a partir dos diferentes grupos que acabavam se envolvendo com a promoção dos círculos de cultura. Tais representações voltavam-se, primordialmente, para a preocupação com: a formação humana; o desenvolvimento econômico; a questão do voto; a revolução proletária; a formação de mão de obra.

Uma destas ideias que ficou evidenciada, na maioria dos impressos que abordaram o movimento que estava sendo realizado no Estado e a importância deste, foi que a educação era considerada um fator para o desenvolvimento e para a libertação da opressão. A educação, a alfabetização realizada através dos círculos de cultura e, depois, o Programa Nacional de Alfabetização, estavam sendo entendidos como importantes para o futuro da nação, para dar novos destinos ao país, para o desenvolvimento e para o progresso que, por sua vez, eram tomados como um fator de extrema importância para o país. O próprio Paulo Freire (1963, p. 11) comentava sobre a importância da educação para o desenvolvimento:

Preocupados com a questão da democratização da cultura dentro do quadro geral da democratização fundamental, tínhamos necessariamente de dar atenção especial aos déficits quantitativos e qualitativos de nossa educação. Estes déficits, realmente alarmantes, constituem óbices ao desenvolvimento do país. São termos contraditórios ao ímpeto de sua emancipação.

Assim, Paulo Freire tinha uma visão acerca do desenvolvimento, tomando o sentido de democratização da cultura e da emancipação do país (da sociedade brasileira), como objetivos

do desenvolvimento. Outra visão que relacionava a educação e o desenvolvimento era relacionada apenas à finalidade econômica da educação, confundindo o crescimento econômico com a modernização, segundo Freitas e Biccias (2009). “Admitia-se, sem muita resistência, que o crescimento econômico e a elevação nas taxas de emprego ‘necessariamente’ exigiriam ampliação da taxa de diplomação escolar e, principalmente, cobrariam qualificação junto aos sistemas públicos de ensino.” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 139). Pensamento que se voltava também à questão da qualificação de mão de obra em função da industrialização, urbanização e modernização.

Esta ideia estava marcada, especialmente, nas reportagens (tanto as já mencionadas quanto algumas que aparecem no próximo capítulo) quando estas relatavam os objetivos da realização dos círculos de cultura no Estado, de campanhas educacionais ou de alfabetização e também nas que apresentaram falas de prefeitos, de Ministros da Educação e Cultura e de outros que manifestaram, nas fontes impressas, seu apoio à realização do Programa. Tal ideia se colocava intrínseca nas reportagens que tratavam a respeito da alfabetização em 40 horas, evidenciando, principalmente, a rapidez do processo. Uma pressuposição presente nesses escritos era de que, sendo a educação um fator propulsor do desenvolvimento, quanto mais rápido ela fosse realizada, mais rápido seria o desenvolvimento também. Do mesmo modo, quanto maior a velocidade da qualificação da mão de obra, também a adequação ao contexto de industrialização e urbanização aconteceria de forma ágil, o que representava uma vantagem significativa em relação ao tempo e aos custos.

Ao mesmo tempo, o uso de termos como “combate ao analfabetismo” e “erradicação do analfabetismo”, parecem tratar tal questão como se fosse uma praga que precisava ser exterminada. As palavras “combate”, que remete à luta, e “erradicação”, que remete a arrancar pela raiz/ eliminar, incitam a pensar que o analfabetismo (para alguns, os analfabetos) era(m) uma erva daninha a ser arrancada pela raiz ou um inimigo a ser combatido com luta. Essa visão faz questionar se toda a mobilização pelos círculos de cultura observava e buscava, de fato a promoção humana, a qual era a principal intenção de Paulo Freire. Por outro lado, tal como pôde ser visto em capítulos anteriores, o próprio Freire usa o termo erradicar (neste caso, talvez pensando que a partir do programa de alfabetização a raiz de alguns dos problemas do povo brasileiro também poderia ser arrancada).

Sendo assim, parte dessa mobilização (e/ou de quem escrevia sobre ela) tinha como pano de fundo apenas os índices de analfabetismo e a qualificação básica para o trabalho, sem pensar em melhorias para as condições de vida das pessoas ou em sua conscientização. Sendo estes

últimos os principais objetivos de Paulo Freire, seu pensamento poderia não estar de fato estudado ou entendido.

Mas os objetivos e intenções que acompanhavam o pensamento de Paulo Freire também não deixaram de ser expressos nas reportagens. Apesar de os jornais citarem frequentemente a questão da rapidez e da ‘erradicação’ do analfabetismo, algumas reportagens mencionam a questão da humanização, da politização (nas palavras descritas nas reportagens) e da conscientização que eram os principais objetivos dos círculos de cultura. Ou, ainda, expressam algumas ideias diferentes em conjunto, indicando, por exemplo “Educação para o desenvolvimento e cultura para a libertação.” (CORREIO DO POVO, 01/09/1963, p. 16)¹³⁶.

Além disso, alguns dos agentes envolvidos sugerem, através das entrevistas, que tinham como direção para suas ações as intenções de Paulo Freire. José Luiz Fiori (1989, p. 179), por exemplo, comenta: “Tinha muito a ver com isso, [...], que é uma coisa central, que era e ainda é a idéia [sic] força do Paulo, essa história do povo, a partir do povo, devolver ao povo, colaborar com o processo de tomada de consciência do povo, os problemas do povo. Isso, a meu ver, era a ideia força freiriana.” Maria Josefina Becker (2018), em entrevista, também comentou sobre esta mesma ideia ao dizer:

E o que que é a alfabetização? A alfabetização é equipar as pessoas de uma capacidade de se inteirar mais do que se passa, com as coisas escritas. Tanto produzir coisas escritas como se apropriar daquilo que foi escrito por outras pessoas. Então, nesse sentido o processo de alfabetização era profundamente dentro do movimento de cultura popular porque era exatamente isso: a questão da produção cultural. E, no momento que você ajuda a pessoa a ler e escrever, você está dando para essa pessoa mais instrumentos para que ela possa se apropriar da cultura produzida e possa também produzir sua cultura através da sua reflexão, sua politização, da sua inserção no seu meio e assim por diante então, nesse sentido foi muito interessante esse processo. São coisas que realmente a gente não consegue mais esquecer.

As falas, em ambas as entrevistas, trouxeram à tona o tema da conscientização realizada por meio daquele processo de alfabetização. Pensando que estas e outras falas apresentaram este pensamento e que os jornais mencionaram outros vieses do mesmo processo, também foi possível pensar que aquelas pessoas que estavam mais envolvidas diretamente com a mobilização para a realização dos círculos de cultura no Estado estavam atentas aos aspectos da conscientização, enquanto aqueles que conheciam (talvez) de maneira mais superficial tal processo, teciam os outros vieses de pensamento sobre ele. Deste modo, diferentes pensamentos acabaram dando também diferentes representações para os círculos de cultura na realidade

¹³⁶ A reportagem aqui citada tem sua análise desenvolvida no capítulo 7, tendo em vista que aborda sobre a prática dos círculos de cultura que estavam iniciando.

gaúcha (assim como ocorria em todas as realidades nas quais eles passavam a ser apreendidos e representados teórica ou praticamente).

A última reportagem encontrada que mencionou o curso de formação para coordenadores de debates foi publicada no dia 23 de julho de 1963, no Correio do Povo. Esta relatou sobre o encerramento do curso, apontando informações como o número de participantes e a orientação dada por Paulo Freire ao trabalho que já estava sendo realizado pela SEC. Ainda mencionou a previsão de início de 50 círculos de cultura nos dias posteriores no Estado e lembrou a reunião que seria realizada no final do mês. O jornal também relatou que Paulo Freire esteve ministrando o curso acompanhado de Elza, sua esposa, e da professora Aurenice Costa (CORREIO DO POVO, 23/07/1963, p. 15). Essa realização de 50 círculos de cultura e da reunião programada são tópicos que aparecem no início do próximo capítulo.

Nessa seção, a partir das fontes enunciadas, observou-se que a realização do curso acabou ocorrendo com a presença de Paulo Freire (mesmo que não na data inicialmente prevista) mas tendo uma boa participação de pessoas do Estado. Esta participação gerou movimentos para a organização de círculos de cultura, contando com reuniões programadas e com os próprios círculos encaminhados para iniciarem brevemente.

Este capítulo envolveu a apresentação de fontes e a realização de análise a partir da categoria (i) mobilização. A partir do exposto, entendo que a mobilização para os círculos de cultura no Rio Grande do Sul realizou-se por meio da preparação, divulgação e realização do curso de formação para coordenadores de debates e gerou movimentos intensos no Estado, bem como impulsionou – tal como era a intenção – a organização de diferentes pessoas para realizarem círculos de cultura em diferentes localidades (ainda que a capital tenha tido maior representatividade). Estes fatores indicam que havia interesse de uma parcela da população gaúcha na realização dos círculos de cultura no Rio Grande do Sul.

Busquei, nesse capítulo, expor a divulgação do curso de formação para coordenadores de debates, na seção 6.1 e, em seguida, a efetivação do curso com a presença de Paulo Freire, na seção 6.2, mencionando, também, os principais grupos envolvidos (entendendo alguns atores sociais como intelectuais mediadores), bem como algumas das concepções de educação, alfabetização e analfabetismo que permeavam essa mobilização no Estado. No que se segue, busco mencionar as práticas decorrentes do curso de formação para coordenadores de debates e, em seguida, mencionar algumas críticas aos círculos de cultura, bem como alguns aspectos de seus “silenciamentos”.

7. CÍRCULOS DE CULTURA NO RIO GRANDE DO SUL: PRÁTICAS, CRÍTICAS E SILENCIAMENTOS

Pretende a Secretaria de Educação, no próximo ano, através do Serviço de Educação de Adultos, com a aplicação do “Plano Paulo Freire”, erradicar o analfabetismo do Rio Grande do Sul [...]. (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 19/12/1963, p. 9).

A partir da epígrafe escolhida, que menciona um planejamento da SEC em relação à realização dos círculos de cultura no Estado, indico que este capítulo foi escrito a partir das fontes tomando as categorias (ii) ação e (iii) interrupção e silenciamentos. Mobilizando tais categorias, busquei discorrer, através da análise das fontes, sobre as práticas dos círculos de cultura que estavam iniciando a partir das ações de alguns grupos (já mencionados em capítulos anteriores), na seção 7.1. Ao que parece, os círculos de cultura aconteceram em pequena escala, tendo em vista o corte gerado com o regime civil-militar de abril de 1964, mesmo que a mobilização em prol deles tenha iniciado já em 1963 e pareça ter acontecido em escala maior.

Em seguida, na seção 7.2, escrevo sobre algumas críticas feitas ao programa de alfabetização tanto referindo-me ao que se pensava no Estado, quanto nacionalmente; tanto durante sua organização quanto no início do regime civil-militar. Utilizo periódicos gaúchos e referenciais teóricos para mencionar estas críticas entendendo-as como supostas motivações pelas quais foram silenciados os círculos de cultura. Esta seção indica que apesar de haver grande mobilização para a efetivação da realização dos círculos de cultura no Estado, havia, também, opiniões contrárias ao pensamento de Paulo Freire antes mesmo do regime civil-militar – que acabaram por se enaltecer quando este ocorreu. Na mesma seção, escrevo sobre o silenciamento¹³⁷ do programa, refletindo sobre a possibilidade de sua continuidade.

7.1 Práticas dos círculos de cultura

“Estruturam-se no Estado diversos grupos para alfabetização de adultos” (CORREIO DO POVO, 29/08/1963, p. 9)

¹³⁷ Utilizo a palavra silenciamento tendo em vista que, pelo que as fontes indicam – conforme foi apresentado neste capítulo – pode não ter ocorrido um encerramento (no sentido de cessação completa) de ações mediadas pelos círculos de cultura, tendo em vista que as pessoas envolvidas continuaram tomando aqueles ideais em suas ações cotidianas ainda que os omitindo e não os anunciando. As fontes também indicam que não pôde mais ocorrer uma mobilização pública e em grande escala, como ocorria antes. Sendo assim, entendo que a palavra silenciamento – em seu sentido de imposição de silêncio, de impedimento de falar – pode ser utilizada para nomear o que pareceu ter acontecido com os círculos de cultura no Rio Grande do Sul, quando do regime civil-militar.

O título da reportagem do jornal *Correio do Povo* dá início a esta seção, tendo em vista o intuito de nela abordar sobre a mobilização pós-formação de coordenadores de debates que ocorreu no Estado em prol de organizar e realizar as experiências de alfabetização que ocorreriam através dos círculos de cultura. Sigo utilizando os jornais e as entrevistas como fontes para escrever sobre este tópico que, como mencionado anteriormente, se refere à categoria de análise (ii) ação e busca dar a conhecer nuances do que foi realizado após o curso de formação para coordenadores de debates, mencionado no capítulo anterior. Desde já, é possível inferir que a ação pareceu ocorrer em escala menor que a mobilização que aparece no capítulo anterior e que, ao mesmo tempo, estava sendo planejada a realização de convênios com o Ministério da Educação e Cultura (por meio dos quais muitos círculos de cultura mudariam do status de *planejamento* para o de *ação* em diversas cidades do Estado).

O *Jornal do Dia* começa a série de reportagens que aborda ações que iniciariam no Estado divulgando uma reunião que seria realizada posteriormente ao curso de formação para coordenadores de debates e cuja previsão foi mencionada nas últimas notícias expostas no capítulo 6. Com título: “Círculos de Cultura: Esta noite a reunião” (*JORNAL DO DIA*, 31/07/1963, p. 8), o jornal explica que algumas pessoas já haviam realizado a pesquisa do universo vocabular em comunidades e se reuniram, novamente tendo a PUC como local de encontro, para organizar os planos para as próximas atividades junto à equipe da SEC. Tais informações demonstram que ações já estavam sendo realizadas, colocando em prática os círculos de cultura, ao menos em seus momentos iniciais. No dia 24 de agosto de 1963, o mesmo periódico expressa a nota transcrita integralmente a seguir, com o título “Curso Paulo Freire para estudantes”:

Dia 26 do corrente, segunda-feira próxima, até 29, teremos um curso segundo o Sistema Paulo Freire de alfabetização em 40 horas para estudantes. Este [sic] é o terceiro ponto dentro do plano de trabalho para o 2º semestre do Conselho de Cultura Popular da Divisão de Cultura da SEC. Tanto esta providência quanto a reunião de assembléia [sic] levada a efeito na semana passada, dizem respeito à concentração de esforços que será efetuada junto ao G.E. Dolores Alcaraz Caldas e região circunvizinha. (*JORNAL DO DIA*, 24/08/1963, p. 8).

Não encontrei, porém, referências da reunião que teria sido realizada na semana anterior à publicação e entendo que não se refere à reunião mencionada no mesmo periódico, no dia 31 de julho, em função das datas mencionadas nas matérias. Não está descrito se o curso ao qual o jornal se refere seria de (i) formação de “estudantes” para serem coordenadores de debates ou (ii) a realização de um círculo de cultura, no qual os “estudantes” seriam alfabetizados, porém,

pensando na duração prevista do curso (três dias) entendo que a matéria se referia à primeira opção.

A reportagem expõe que tal curso faria parte de um plano de trabalho da SEC e que tais iniciativas estariam sendo realizadas no Grupo Escolar Dolores Alcaraz Caldas, indicando que muitas instituições de ensino diferentes (tais como as universidades PUC e UFRGS, mencionadas anteriormente e, agora, um Grupo Escolar¹³⁸) disponibilizaram seus espaços para a realização dos círculos de cultura ou reuniões e palestras sobre eles, apesar de não parecerem estar envolvidas enquanto instituições, nas demais ações, como já descrito. Também não foram encontradas outras reportagens que mencionam um “plano de trabalho” do “*Conselho de Cultura Popular da Divisão de Cultura da SEC*” (que provavelmente se refere ao que foi chamado de *Grupo de Cultura Popular da Divisão de Cultura da SEC* em outras reportagens localizadas no capítulo 6), mas é possível que este plano de trabalho se refira às iniciativas em prol a alfabetização por meio dos círculos de cultura, bem como em prol da cultura popular que estavam sendo realizadas, ao mesmo tempo, pelo mesmo setor.

Já no dia 29 de agosto de 1963 o *Correio do Povo* explica (no que parece ter sido uma continuidade das ações que foram mencionadas na reportagem do *Jornal do Dia*, de 24 de agosto) que desde o curso com Paulo Freire alguns grupos de voluntários passaram a se organizar e receberam orientações da SEC. Com o título “Estruturam-se no Estado diversos grupos para alfabetização de adultos” (*CORREIO DO POVO*, 29/08/1963, p. 9), a reportagem indica que os círculos de cultura seriam iniciados no próximo mês; que já haviam sido realizadas as pesquisas do universo vocabular em diferentes comunidades de Porto Alegre; e, ainda, que o material com as palavras-geradoras escolhidas estava sendo confeccionado (tal como era o planejamento dos círculos de cultura, mencionado no capítulo 4). O jornal retomou a expectativa de que, a partir de tal organização, 50 círculos de cultura seriam iniciados em breve. Zardin (1989, p. 14) validou esta ideia quando menciona que, após o curso com Paulo Freire, “[...] o pessoal partiu para a primeira etapa do trabalho, que era a pesquisa: onde estavam os analfabetos e a pesquisa do universo vocabular.”

Enquanto isso acontecia no Rio Grande do Sul, a ideia também se propagava no restante do país, conforme relata o *Correio do Povo*, em 01 de setembro de 1963, junto à informação da visita do Ministro da Educação e Cultura, Paulo de Tarso, a Porto Alegre.

¹³⁸ Diferente da localização das Instituições de Ensino Superior que estiveram envolvidas sediando reuniões e palestras sobre os círculos de cultura, o Grupo Escolar Dolores Alcaraz Caldas era localizado no Bairro Restinga, que era (e continua sendo) um bairro de periferia da Capital do Estado.

O lema da atual gestão é “Educação para o desenvolvimento e cultura para a libertação” [...]. Dentro do plano de Cultura Popular do Ministério vem em primeiro lugar o plano de alfabetização. Lembra aí o titular do MEC que uma de suas primeiras medidas foi chamar o prof. Paulo Freire, de Recife, autor de um método de alfabetização de adultos, em 40 horas, cuja aplicação, segundo classificados como “realistas”, poderá alfabetizar, até 1965, cinco milhões de brasileiros. (CORREIO DO POVO, 01/09/1963, p. 16).

O Ministro comentou, ainda segundo a reportagem, que 138 milhões de cruzeiros foram concedidos ao Estado para o ensino em diferentes projetos e que a educação não poderia ser pensada fora das questões do desenvolvimento. Indicou, também, que em Brasília já haviam sido criados 100 círculos de cultura, conforme mencionado no capítulo anterior. Vale observar que, novamente, há grande expressão da relação entre a educação e o desenvolvimento (tomado como tão necessário para o país).

Ainda sobre a estada do Ministro da Educação e Cultura em Porto Alegre, o Correio do Povo, agora em 03 de setembro de 1963, abordou que, o Ministro Paulo de Tarso conversou com a então secretária de educação e cultura Zilah Totta, com representantes da UFRGS e da PUC sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além disso, o Ministro teria comentado que 10 Estados já haviam fechado convênios com o plano de “erradicação” do analfabetismo. Sobre o Rio Grande do Sul, Paulo de Tarso “Mostrou-se satisfeito com o trabalho que, no campo da alfabetização de adultos, vem sendo realizado pela SEC.” (CORREIO DO POVO, 03/09/1963, p. 16). Com tal informação, o jornal fez mais uma indicação de que ações já vinham sendo realizadas no Estado, dando início à realização dos círculos de cultura.

Ao longo desta mobilização, diferentes setores passaram a dar apoio à realização dos círculos de cultura. Um exemplo é o Centro das Indústrias, mencionado em duas reportagens do Jornal do Dia, de 05 e 06 de setembro de 1963, que demonstram que em reunião-almoço organizada por tal centro foi solicitado auxílio na realização do plano de ação em prol da alfabetização. As reportagens mencionam que alguns dos presentes comentaram a respeito do ‘Sistema Paulo Freire’ solicitando apoio da indústria e indicando que a Câmara Júnior de Porto Alegre, junto de professores, já havia mencionado que se empenharia neste auxílio. Ainda, foram retomadas algumas ideias (mencionadas no capítulo anterior) acerca da alfabetização, que era entendida como um meio “[...] para livrar o sacrificado povo brasileiro analfabeto das garras dos demagogos e tornando-o elemento integrado e progressista, levantar os padrões de vida da nação.” (JORNAL DO DIA, 06/09/1963, p. 3).

Algumas concepções de educação parecem ser colocadas como pano de fundo nesta reportagem. Pensando no envolvimento do Centro das Indústrias, este pode ter como principal pensamento a questão do progresso e do desenvolvimento que poderiam ser resultados da educação e da alfabetização. Ao mencionar a intenção de “levantar os padrões de vida da nação” a reportagem dá indicativos que levam a pensar em tal direção. Ao mesmo tempo e, na mesma frase, a reportagem menciona a intenção de tornar o povo “elemento integrado e progressista” o que apresenta uma nuance de preocupação com as vidas das pessoas, talvez não só tendo o desenvolvimento como fim, mas sim a melhoria global de suas vidas e sua integração à realidade (quem sabe, às decisões que envolvem a sociedade).

Há, ainda, a menção de “livrar o sacrificado povo brasileiro analfabeto das garras dos demagogos” (JORNAL DO DIA, 06/09/1963, p. 3) o que, por um lado, pode lembrar a ideia de libertação da opressão, abrindo portas para a construção de um pensamento próprio. Porém, por outro lado, a palavra demagogo, cuja definição seria um líder de grupo político *pretensamente* representante dos interesses populares, faz questionar se os objetivos que estavam intrínsecos à mobilização pela alfabetização – a saber: os próprios interesses populares – eram entendidos como (i) demagogia, (ii) eram ignorados em função do medo de ‘ameaças comunistas’¹³⁹, ou (iii) eram tomados como o verdadeiro objetivo daquela mobilização.

Algumas reportagens passaram a noticiar que diferentes cidades começaram a mobilizar-se para a realização dos círculos de cultura. Por exemplo: em meio aos manifestos de apoio que ocorriam na capital ainda em 1963, o Correio do Povo de 05 de setembro daquele ano indica que haveria um curso para coordenadores de debates em Passo Fundo. A reportagem, intitulada “Alfabetização de Adultos por métodos modernos”, ainda tece comentários sobre o “método”.

Êste [sic] método já tomou praticamente conta do Brasil de norte a sul. O Ministério da Educação o requisitou, bem como a SUDENE e numerosas Secretarias de Educação, porque todos vêem [sic] nêle [sic] um lampejo de esperança para milhões de analfabetos adultos que são um opróbio para um país civilização. (CORREIO DO POVO, 05/09/1963, p. 3).

Importante observar a ideia de fundo que aparece nessa e em outras reportagens sobre os analfabetos. A palavra aqui utilizada, “opróbio” dá a entender que estes eram tomados como vergonha pública, como algo que causava humilhação, como pessoas em estado de extrema degradação, o que, mais uma vez, traz uma característica que afasta o pensamento abordado nos jornais do de Paulo Freire. Enquanto os primeiros viam um atraso no desenvolvimento do

¹³⁹ Algumas análises sobre esta visão que também cerceava os círculos de cultura foram expostas na seção 7.2.

país sendo causado pelos analfabetos, Paulo Freire via um atraso sendo gerado pelas condições brasileiras, e os altos índices de analfabetismo como uma de suas consequências.

Na sequência, o Jornal Correio do Povo aborda a representação gaúcha no “I Encontro Nacional de Cultura Popular” em duas reportagens. A primeira é uma breve nota que indica a Divisão de Cultura da SEC do Rio Grande do Sul entre os patrocinadores do encontro cuja promoção era do Ministério da Educação e Cultura (CORREIO DO POVO, 08/09/1963, p. 16). Já no dia 13 de setembro de 1963, o jornal divulga uma reportagem mais elaborada, informando os nomes das pessoas que iriam participar do encontro em Recife, representando o Estado.

A delegação do Rio Grande do Sul será chefiada pela sra. Lúcia Castillo, diretora da Divisão de Cultura, e integrada pelas seguintes pessoas: Prof. Branca Cigana, sr. José Roberto da Cunha, prof^a Eva Teresinha Silveira, Maria de Lourdes Agnastapoulos, Maria Josefina Becker, da Divisão de Cultura todos, e a prof^a Ana Maria Franco, diretora do SEAA. Da UEE: presidente Roberto Brinco, secretário de cultura, Paulo Odone, e representante do CPC Hélio Gama Filho. Laytano e Verzone, respectivamente secretário de cultura e representante do CPC da UGES. João Gilberto, presidente da União Santamariense de Estudantes e srta. Siloé Pereira Neves do CCP da FEUSM. De Ijuí, o frei Mathias, diretor da faculdade e Fernando Craidy representando o Movimento Comunitário daquela localidade.” O objetivo do encontro era “agrupar todos os movimentos do território nacional [...]”. (CORREIO DO POVO, 13/09/1963, p. 10).

Becker (2018) também mencionou sua participação no encontro e lembrou dos nomes de Geraldo Meyer Fagundes, Otilia Beatriz Fiori, Eva Terezinha Silveira Faleiros, Branca Cigana, Ruy Carlos Hosterman, “professor Appel” e Maria de Lourdes Agnastapoulos. Zardin (1989) também lembrou que participou do Encontro e citou os nomes de Eva e Geraldo, mencionados por Becker (2018) e pela reportagem. Desse modo, é possível perceber o cruzamento das diferentes fontes (imprensa e entrevistas) mencionando alguns participantes gaúchos no I Encontro Nacional de Cultura Popular.

A mesma reportagem reforça que o objetivo do encontro era agrupar os movimentos que já existiam no território nacional, conforme já indicado no capítulo 3. Retomo que, segundo Paiva (1987) o encontro foi cercado pelas ideias de que a alfabetização de jovens e adultos deveria ser priorizada nos Estados, pois por meio dela haveria a criação de uma consciência crítica. A autora ainda indicou que o encontro influenciou as diretrizes do Programa Nacional de Alfabetização, estabelecendo o “sistema Paulo Freire” para sua execução, o que parece ser coerente com o que algumas reportagens demonstram na sequência.

O Jornal do Dia (26/11/1963, p. 6) menciona que algumas organizações como a União Metropolitana dos Estudantes Secundários de Porto Alegre (UMESPA) passariam a incentivar a campanha de alfabetização que utilizava o “Método Paulo Freire”. Ainda, o mesmo jornal

aborda uma “festa de conclusão do curso de alfabetização que foi realizado por voluntários e estudantes coordenados pela União Metropolitana dos Estudantes Secundários de Porto Alegre, e pelo padre Angelo Costa¹⁴⁰.” (JORNAL DO DIA, 30/11/1963, p. 8). A reportagem indica que foram alfabetizados 73 alunos e salienta que a iniciativa não recebeu recursos dos poderes públicos, contando somente com a cooperação dos voluntários.

Há a informação de que haveria prosseguimento ao trabalho de alfabetização “e para tanto, será agora empregado o método Paulo Freire”. (JORNAL DO DIA, 30/11/1963, p. 8). Esta última frase dá a entender que o primeiro curso da UMESPA havia sido realizado sem tomar o programa de alfabetização de Paulo Freire como base, mas que nas experiências seguintes ele seria utilizado. A informação reforça que o Rio Grande do Sul estava atento às discussões sobre a educação, dando atenção à educação de adultos e realizando experiências de alfabetização. Ao mesmo tempo, a reportagem indica que a UMESPA passaria a utilizar o programa de alfabetização de Paulo Freire, acompanhando o que vinha sendo divulgado no Estado, bem como no restante do país.

O Correio do Povo, em 08 de dezembro de 1963, explica desde o título da reportagem que “MEC adota sistema Paulo Freire de alfabetização”. Segundo o jornal, o presidente João Goulart explicou a escolha em função da rapidez com a qual poderia ser realizada a alfabetização. A reportagem apresenta, na íntegra, o decreto assinado pelo presidente e pelo então Ministro da Educação e Cultura Júlio Sambaqui. Em seu artigo 1º, o decreto informava da instituição do “Programa Nacional de Alfabetização mediante o uso do Sistema Paulo Freire, através do Ministério da Educação e Cultura.” (CORREIO DO POVO, 08/12/1963, p. 21).

Nota-se aqui, novamente a menção à importância da rapidez com a qual a alfabetização seria realizada através dos círculos de cultura. Como já mencionado no capítulo 6, a ideia da rapidez parecia estar relacionada à questão do desenvolvimento (a partir de diferentes vieses), que era visto como importante naquele momento do país, tendo como pressuposto que a alfabetização/educação do povo seria um fator propulsor do desenvolvimento do país. A partir disso, quanto mais rápido acontecesse a alfabetização, mais rápido o país perceberia os impactos no desenvolvimento. Além disso, havia também a vinculação com um aumento do contingente de eleitores e, em meio a essas ideias, havia também a preocupação com uma

¹⁴⁰ Padre Angelo nasceu em 17 de setembro de 1931, na Itália. Chegou ao Brasil quando tinha 18 anos e atuou como escritor, professor universitário, comunicador de rádio e TV e como padre. Enquanto sacerdote atuou intensamente nas periferias de Porto Alegre, principalmente no Morro da Cruz, tendo recebido – por isso – o título de “Cidadão Portoalegrense” em 1985.

formação para que o povo pudesse se inserir conscientemente nas mudanças sociais e econômicas que vinham ocorrendo no Brasil nos últimos anos.

No dia 19 de dezembro daquele mesmo ano, o Diário de Notícias imprime a nota intitulada “Sistema Paulo Freire no RGS: Analfabetismo” – exposta na epígrafe deste capítulo. A SEC, por meio da SEAA, buscava “erradicar” o analfabetismo no Estado no ano seguinte, utilizando o “sistema” Paulo Freire (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 19/12/1963, p. 9). Além disso, a nota informa que equipes seriam formadas para utilizarem recursos áudio visuais e a alfabetização ocorreria a partir de palavras-chave.

Em 21 de dezembro de 1963, o Correio do Povo indicou que a SEC estava organizando uma experiência de alfabetização baseada no sistema Paulo Freire que estaria sendo realizada “Em doze locais, onde reúnem operários, domésticas, marginais e desempregados, num total de 300 alunos adultos [...]” (CORREIO DO POVO, 21/12/1963, p. 3). Tal informação dá, novamente, indicações de que já estavam ocorrendo círculos de cultura no Estado, de forma organizada e com relativa participação, ao mencionar 300 “alunos” (participantes do grupo) e 12 locais.

Já no início do ano de 1964, entre os dias 8 e 12 de janeiro, foi organizado o I Seminário Gaúcho de Alfabetização de Adultos, em Cachoeira do Sul. O Correio do Povo explica que o seminário era promovido pelo CPC da UGES, o qual seguiria o sistema Paulo Freire. “O seminário não apenas constará da teoria do método, mas (e principalmente) da prática do mesmo, através de um levantamento que os participantes farão na Vila Militar daquela cidade.” (CORREIO DO POVO, 07/01/1964, p. 15). Aqui é dado a entender que durante o seminário haveria a prática de (ao menos) um círculo de cultura, sendo indício de realização dos círculos de cultura no Estado. Antes mesmo de iniciar o seminário foram encaminhados materiais sobre este, para os representantes de várias cidades que já haviam confirmado presença. Segundo o jornal, estas foram:

Ijuí, Alegrete, Santa Maria, Livramento, Santo Ângelo, Santa Cruz, Caxias do Sul, Passo Fundo, Cacequi, Veranópolis, Minas do Butiá, Bom Jesus, Guaporé, Montenegro, Santiago, Bento Gonçalves, Estrêla [sic], Rio Pardo, Dom Pedrito, Jaguarão, Canela, Esteio, Pôrto [sic] Alegre, Pelotas, Rio Grande, Itaqui e Feliz. Além dessas, conta-se como certa a presença de Santa Rosa, Bagé, Camaquã, Erechim, Farroupilha, Marau, Nôvo [sic] Hamburgo, São Leopoldo, Canoas, Osório, Rosário do Sul e Vacaria. (CORREIO DO POVO, 07/01/1964, p. 15).

Alguns destes municípios já haviam sido citados ao mencionar a presença de seus representantes no curso de formação para coordenadores de debates realizado em Porto Alegre em julho de 1963. Assim, é possível notar diferentes mobilizações a partir das quais os círculos

de cultura poderiam estar sendo iniciados ou, ao menos, estavam sendo promovidos e conhecidos, em diversas cidades do Rio Grande do Sul.

No dia 09 de janeiro, o Correio do Povo explica que o delegado regional da SUPRA (Superintendência da Política Agrária), estaria em Cachoeira do Sul e declarou: “Esta superintendência mantém com o Ministro da Educação um convênio para alfabetização de adultos através do método Paulo Freire.” (CORREIO DO POVO, 09/01/1964, p. 13). Ainda no dia 09 de janeiro, o Jornal do Dia explicou que o delegado faria uma palestra no I Seminário Gaúcho de Alfabetização de Adultos, afirmando que o evento “[...] dedicará suas atenções especialmente ao estudo do método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos e que será aplicado no Estado com apoio da SUPRA e Ministério da Educação”. (JORNAL DO DIA, 09/01/1964, p. 3). Estas reportagens destacam-se em função de um seminário de alfabetização de adultos sendo realizado no Estado, o que é mais um indicativo da preocupação existente com tal tema.

Mais adiante, o Jornal do Dia aborda que Canoas preparava-se para a realização dos círculos de cultura, junto a uma mobilização mais ampla pela educação: “Além do desenvolvimento de aulas em preparação do método Paulo Freire, o que aliás grande sucesso vem fazendo, estão ainda em estudos pela prefeitura municipal a construção de escolas técnicas e ginásios modernos.” (JORNAL DO DIA, 21/01/1964, p. 5). Esta reportagem é mais uma que dá a indicação de que os círculos de cultura não eram a única frente de atuação pela educação promovida no Estado. Havia também ações sendo realizadas no sentido de fomentar a educação básica nas escolas regulares.

No dia 23 de janeiro de 1964, o Correio do Povo informa, em uma pequena nota escrita junto de uma reportagem sobre uma coletiva de imprensa do Ministro Júlio Sambaqui em Brasília, que o presidente da república dava muita ênfase ao programa de alfabetização que, por meio do “Sistema Paulo Freire” estava sendo organizado em vários Estados (CORREIO DO POVO, 23/01/1964, p. 13). Após isto, duas reportagens do dia 29 de janeiro explicam que o Prefeito de Porto Alegre, Sereno Chaise¹⁴¹, encaminhou um ofício ao presidente João Goulart. Na primeira, no Correio do Povo (29/01/1964, p. 13) há a indicação de que o prefeito havia solicitado “[...] a inclusão da capital gaúcha no ‘plano piloto’ [sic] de Estados e cidades em que

¹⁴¹ No período de delimitação temporal desta tese, Sereno Chaise era membro do PTB, e foi vereador, deputado estadual e, na sequência prefeito de Porto Alegre (tendo assumido em 2 de janeiro de 1964). Era próximo de Jango e de Brizola. Segundo Cardoso; Farias e Montemezzo, (2014, p. 268), “Chaise fez parte da geração de trabalhistas que se forjou politicamente na experiência democrática de 1945-1964.” Sobre a trajetória do político, sugiro a leitura dos autores já mencionados e de Brandalise, Grijó e Eitelwein (2011).

será implantada a campanha de alfabetização de adultos, através do método criado pelo prof. Paulo Freire.”

A segunda reportagem é do Jornal do Dia, escrita de forma quase idêntica. Este jornal reserva um grande espaço para a reportagem, na qual é exibido o ofício encaminhado pelo prefeito (enquanto o Correio do Povo apresentou apenas uma transcrição de parte do ofício). Neste, o prefeito informa que havia uma Divisão de Cultura Popular (anteriormente mencionada) junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura e ainda declara que

- a) – Conta nossa cidade, proporcionalmente ao número de habitantes, com a maior rede [sic] escolar do país;
- b) – as entidades culturais e sociais são em número superior a 600;
- c) – as organizações de cunho nacionalista, com sede fixa, ultrapassam a casa das 100 unidades;
- d) – há certeza das mobilizações estudantis, tais como: União Estadual de Estudantes, Federação dos Estudantes da Universidade do Rio Grande do Sul, União Gaúcha dos Estudantes Secundários e União Metropolitana dos Estudantes Secundários de Porto Alegre, bem como das entidades culturais que atualmente se preocupam com a cultura popular em nossa cidade. (JORNAL DO DIA, 29/01/1964, p. 3).

Aponta, então, esta reportagem, que já havia uma mobilização inicial em Porto Alegre para que os círculos de cultura se realizassem. Acredito que a solicitação da inclusão da cidade no plano piloto da campanha nacional de alfabetização acontece na busca de uma unificação e organização das ações já existentes, além da demanda de subsídios financeiros para que as atividades continuassem e melhor se desenvolvessem. Sobre este fato, Fischer (2005, p. 97) aponta que, ao assumir a prefeitura de Porto Alegre em janeiro de 1964, Sereno Chaise, do PTB, “[...] incluí, entre as prioridades iniciais de seu governo, o preparo de professores e voluntários para a aplicação do ‘Método Paulo Freire’.” Reitero que Chaise era do Partido Trabalhista Brasileiro, o mesmo de Brizola (governador do Rio Grande do Sul entre 1959 e 1962). Lembro que ambos os representantes políticos se alinharam ao que era a proposta do partido, tomando a educação como uma de suas prioridades. Como indica Quadros (2001, p. 7), essa proposta do partido era criar uma nova visão de mundo e, para isso, “Cabia, pois, ao PTB, em um primeiro plano, desempenhar um papel educador voltado à criação da mentalidade social necessária para implantar a nova ordem social.”

Fagundes (1989) explica que havia círculos de cultura acontecendo em Porto Alegre, primordialmente, mas também em Gravataí, Canoas (que ficam naquela região) e em Ijuí¹⁴². Sobre a fala do entrevistado (localizada no relatório de pesquisa sobre o ICP/RS, de Balduino

¹⁴² Ijuí foi citada, pelo entrevistado, como uma das principais cidades do interior que se mobilizaram, especialmente, com o teatro, como também informou Craidy (2018).

Andreola), é preciso fazer algumas considerações: o entrevistado cita tais cidades e menciona que Porto Alegre e Ijuí foram as que ele mais se envolveu (por isso não é possível tomar tal fala como uma definição, mas sim como mais uma indicação de onde podem ter ocorrido círculos de cultura); num primeiro momento, o entrevistado aponta muito sobre a questão do teatro – atividade na qual também ocorriam círculos de cultura – o que faz questionar se havia a ação em prol da alfabetização, tema desta tese. Mas, no decorrer da entrevista, Fagundes (1989) acaba mencionando o trabalho com alfabetização por meio do método Paulo Freire, em Porto Alegre.

Arantes (1989) menciona a ida do grupo da Divisão de Cultura à Ijuí, mas lembra que foi levada uma peça de teatro, o que parece enfatizar a informação de que naquela cidade havia muito mais uma movimentação em relação ao teatro, a partir dos círculos de cultura e não um trabalho com alfabetização. Craidy (1989) também menciona que este grupo teria ido à Ijuí e trabalhado com o teatro, mas também menciona a alfabetização: “Nós formamos muita gente como alfabetizadores, fizemos o mapeamento, organizamos a turma, e quando íamos começar a dar aulas, aconteceu o Golpe e aí parou.” Em entrevista realizada por mim, a mesma entrevistada comenta que em Ijuí também foi realizado um curso, e quando questionada sobre o conteúdo do curso, deu a entender que este poderia ser o curso de formação para coordenadores de debates: “Sobre o método de alfabetização, fundamentalmente sobre o método de alfabetização. Tinha uma fundamentação, mas era ensinar a aplicar o método, era isso que a gente fazia.” (Craidy, 2018).

Voltando às ações realizadas em Porto Alegre, a entrevistada Maria J. Becker (2018) relembrou que acompanhou um círculo de cultura, realizado na capital. Esta possibilidade também se justifica tendo em vista que a entrevistada era aluna de Lúcia Castilho a qual, segundo os jornais encontrados, pareceu estar à frente das experiências piloto realizadas na capital. A entrevistada relatou trabalhar junto à professora no início das experiências de Porto Alegre atuando na formação dos coordenadores de debates (tendo feito formação para isto em Recife) e observou a realização de um dos círculos cujas participantes eram um grupo de empregadas domésticas.

Então era pa-pe-pi-po-pu, na-ne-ni-no-nu, la-le-li-lo-lu¹⁴³. E daí iam surgindo as palavras e eu assistia as primeiras aulas dessa pessoa que a gente capacitou para dar a

¹⁴³ A partir dessa narrativa, penso que também merece ser pontuado (e em estudos futuros poderá ser melhor analisado) o paradoxo entre uma educação que é centrada no sujeito, mas que também se utiliza de um método silábico. Ambas as características se complementam e, em conjunto, formam a proposição de Paulo Freire que utiliza, sim, o trabalho com as sílabas, mas que, antes disso, busca olhar para a realidade do sujeito e tomá-la em consideração para pensar a alfabetização.

aula e eu assistia... Então era lindo ver, elas discutiam a questão da panela, da alimentação, do papel delas como cozinheiras, mostravam a panela pra produzir comida, se discutia toda essa questão e se discutia... Nessa época não tinha carteira de trabalho pra empregada doméstica nem nada, quer dizer... então a gente procurava ajudá-las assim como trabalhadoras, lutando pelos seus direitos. Surgiu mais ou menos nessa época o sindicato das empregadas domésticas de Porto Alegre que começaram a trabalhar nessa conscientização. Então era um trabalho integrado com o meio sindical também. Essa foi uma experiência que foi muito interessante que eu vivi muito concretamente, que foi esse grupo de empregadas domésticas que tinham *panela* como palavra geradora. (BECKER, 2018).

Entendendo que as lembranças são construídas a partir do presente e de fragmentos do passado, esta narrativa da entrevistada merece um destaque especial, visto que é um relato da própria realização de um círculo de cultura (ainda que possa ter sido uma experiência piloto) no Rio Grande do Sul. Demonstrando o entusiasmo da entrevistada, o trecho expõe vários aspectos que podem ser evidenciados: o início remete à metodologia utilizada nos círculos de cultura, com o trabalho com as sílabas e uma palavra do cotidiano das educandas; em sequência, aborda a problematização realizada a partir da palavra-geradora e sua inserção na realidade das participantes e, por fim, a palavra e a reflexão transformando-se em práxis.

Outra fonte que permite inferir sobre a participação de Maria Josefina Becker no trabalho com os círculos de cultura é Andreola (1988, p. 42) ao referir-se às memórias de Paulo Tomás da Costa Fiori (filho de Ernani Maria Fiori).

Paulo Tomás observa que havia espaço favorável, tanto a nível de MC, sob os Ministros Paulo de Tarso e Júlio Sambaqui, quanto da SEC, sob gestão da Prof^a. Zilá Totta, para um trabalho de cultura popular e para a adoção do método Paulo Freire. Lembra que a Prof^a. Josefina Becker e a irmã dele, Otília Beatriz¹⁴⁴, já trabalhavam nesta linha, no setor de cultura da SEC, por volta de 62.

Andreola (1988) menciona, assim, que já havia a realização de ações em prol da educação e cultura populares, que em 1963 passaram a levar em conta o “método Paulo Freire” para serem postas em prática. E a entrevistada, Maria Josefina Becker é citada entre as pessoas que já estavam envolvidas em tais ações, antes mesmo da vinda de Paulo Freire para o curso de formação de animadores culturais, por exemplo.

Ainda sobre a realização de círculos de cultura em Porto Alegre, o Relatório de Pesquisa sobre o ICP/RS, mostra outras evidências da realização dos círculos de cultura em Porto Alegre.

¹⁴⁴ Sobre Otília Beatriz Fiori, o mesmo autor afirma, na sequência, que esta acabou não participando das ações do Instituto, pois “[...] fora contemplada com uma Bolsa-prêmio, e estava realizando um curso em Paris.” (ANDREOLA, 1988, p. 42). Além disso, foi tentado contato telefônico para a realização de uma possível entrevista, na qual a própria senhora explicou não ter participado sobre este momento, nem ter se envolvido com os círculos de cultura diretamente, tendo em vista sua saída do país.

Zardin (1989) explicou que houve a realização de círculos de cultura em “comissões de fábrica” nas periferias de Porto Alegre, citando alguns lugares específicos e explicando que “Tanto que em “31 de março” ainda havia o Círculo de Cultura, com o projetor de slides, com o material todo, e ainda havia gente na SEC, na Divisão de Cultura.” (ZARDIN, 1989, p. 28).

De modo similar, Fagundes (1989, p. 67) também comenta sobre a realização de diferentes “círculos culturais” em Porto Alegre, especialmente vinculados a empresas:

Eu supervisionei uma série de Círculos Culturais. Alguns estão muito vivos na minha memória. [...] Era comum, naquela época, os empresários solicitarem a montagem de Círculos Culturais nas suas empresas. Assim, eles terminavam o expediente meia-hora ou 40 minutos antes, e, naquela parte final da tarde ou nos horários mais variados, se instalava um grupo de pessoas analfabetas, que serviram como nosso laboratório para a aplicação dos métodos de Paulo Freire em Porto Alegre.

O mesmo entrevistado lembrou ter realizado uma pesquisa do universo vocabular em uma fábrica na qual, depois, foi realizado um círculo de cultura. Fagundes (1989, p. 67) ainda comenta sobre uma conversa com um dos funcionários: “Ele que só botava parafusos nas portas, ele disse que nunca tinha se olhado como criador, como autor. [...] Foi o Círculo de Cultura que deixou ele ver que apertar parafuso, tinha alguma coisa a ver com o refrigerador pronto, completo, como obra sua.” E continua relatando sobre outro círculo de cultura realizado com funcionários de um hospital, quando um deles relatou que “[...] nunca tinha notado, nunca tinha percebido que o trabalho dele, lavar lençol, era tão importante quanto o do doutor.”

Lembro, aqui, que Freire (1963, p. 14) mencionava que em um dos momentos dos círculos de cultura, introduzia-se o conceito de cultura e a partir dele e dos debates no grupo, os participantes passariam a se entender como produtores de cultura, passariam a entender

O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicações dos homens. A cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que ele não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador. O homem, afinal, no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto. A partir daí, o analfabeto começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores. Descobrir-se-ia criticamente agora como o fazedor desse mundo da cultura.

Assim, os entrevistados demonstram que a teoria havia sido posta em prática e gerado alguns dos resultados esperados: nos casos relatados, o da conscientização sobre suas vidas, sobre a importância do papel de cada um em sua própria realidade, reconhecendo-se como cidadãos de direitos.

A partir de tais fontes, entendo que foram realizadas várias experiências relacionadas aos círculos de cultura, especialmente na capital do Estado. Porém, Fagundes (1989) mencionou

que estas ações serviram “como laboratório”. De modo análogo, Arantes (1989, p. 162) mencionou: “A partir da vinda do Paulo Freire e com curso, se montou uma série de slides. Nessas experiências-piloto nós usávamos esses slides e outras atividades (aquelas coisa [sic] das palavras-chaves).”

A partir dos relatos de entrevistados, foi possível inferir que ocorreram alguns círculos de cultura no Rio Grande do Sul, ao menos, na capital, mesmo que tenham sido chamados “experiências piloto”, em alguns casos. Os jornais também relataram, primordialmente, alguns círculos de cultura sendo realizados como “experiências piloto”. Tomando as diferentes fontes em consideração, penso que é possível explicar que os círculos de cultura ocorreram no Estado, ainda que possa ter sido somente nas chamadas “experiências piloto”, tendo em vista que estas não deixaram de ser realizações dos círculos de cultura, em si.

Uma curiosidade que aparece em meio às reportagens é a relação do “Método de alfabetização Paulo Freire” com as imagens. O Jornal do Dia reportou as informações referentes a esta questão na seção “Orientação Cinematográfica”, escrita por H. Didonet. Num primeiro momento, em uma página de atrações culturais, concluindo uma série de dez lições sobre a prática popular de “fotonovelismo”, indicou que a prática estava sendo utilizada no meio educacional nacionalmente e que era uma técnica útil e ao alcance de todos. Indicando que estava sendo usada para levar um cinema “de emergência” a cidades do interior, explicou que instrumentos e planos de emergência são necessários tomando como exemplo o ‘Método’ de alfabetização de Paulo Freire. E as lições continuavam:

O revolucionário, i. é, o novo, é a popularização, acessível ao bolso e à inteligência de milhões de brasileiros, estudantes, professores, educadores, de uma técnica essencialmente cinematográfica, permitindo o máximo de criação intelectual, com o mínimo de artesanato; o máximo de liberdade criadora e o mínimo de preocupação financeira. É a oportunidade de se dar o nome de cineasta não apenas a uma elite, presa no comercialismo, mas a milhares de pessoas. E, quando tivermos colocado o poder de expressão pela imagem nas mãos de todo o povo, e não só de uns líderes, passíveis de vaidade, de ambição ou de loucura, teremos mais Liberdade, mais Paz, mais Bem Estar, mais Justiça, mais Fé no Espírito e mais Pão no Estômago. (JORNAL DO DIA, 01/02/1964, p. 7).

As lições de fotonovelismo relacionavam-se às proposições do “Método” em alguns pontos. Os objetivos da reportagem (das lições) eram ampliar o conhecimento sobre cinema e a viabilização de um maior acesso a ele (sua popularização). Além disso, houve a interlocução de ideias a partir do pensamento de que o “Método” formaria novos cineastas (escritores da história) e utilizaria a imagem para abrir caminhos que levariam à liberdade, à justiça e à melhores condições de vida.

Outra reportagem do Correio do Povo, de fevereiro de 1964, indicou que a UGES havia enviado representantes para o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, em Recife e, a partir disto, as “Entidades estudantis preparam os seus planos para este ano” (CORREIO DO POVO, 06/02/1964, p. 14). O jornal explicou que passariam a mobilizar-se frente ao tema, iniciando com a criação de um Centro Popular de Cultura. Sobre a indicação da presença de pessoas do Estado em encontros nacionais de educação popular, relacionados ao programa de alfabetização de Paulo Freire, outro aspecto que penso ser importante mencionar é que algumas pessoas foram, em épocas diferentes – pelo que expressaram as reportagens – para Recife, para conhecer o programa de alfabetização e ouvir Paulo Freire. Por exemplo, em entrevista, a professora Carmen Craidy (2018) comentou brevemente que algumas pessoas de seu círculo social haviam ido a Recife para fazer uma formação sobre o Método.

A entrevistada Maria J. Becker (2018) explicou que um grupo de alunos, entre os quais ela estava, pôde conhecer o MCP de Pernambuco e o programa de alfabetização de Paulo Freire que foi “agregado” ao Departamento de Cultura Popular (BECKER, 2018). Isto teria ocorrido por intermédio dos trabalhos desenvolvidos no Departamento de Cultura Popular, o qual estava vinculado à Divisão de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura do Estado.

Ainda tomando a entrevista de Maria J. Becker (2018) como fonte, foi possível observar um destaque à cidade de Santa Rosa, que também aparece entre os jornais. Isso ocorre pois essa é a cidade na qual a entrevistada estava preparando a realização de círculos de cultura. Em função disso, abro uma exceção e saio da escrita cronológica que vinha sendo apresentada, para agrupar todas as reportagens e entrevistas que mencionam sobre ações realizadas em Santa Rosa, bem como a organização para essas ações. Acredito que, neste caso, uma escrita agrupando as fontes que mencionam a cidade proporcionou mais sentido à análise, sem prejudicar a continuidade com a qual vinha escrevendo até o momento.

O Correio do Povo, indicou a mobilização em Santa Rosa em edição de 03 de março de 1964, explicando que representantes da Divisão de Cultura iriam a Santa Rosa para expor o “Método Paulo Freire”. Tendo em vista que a reportagem é relativamente pequena, transcrevo-a na íntegra:

A convite do prefeito municipal de Santa Rosa, sr. Arno Pilz, o Setor de Alfabetização e Cultura Popular da Divisão de Cultura deslocar-se-á para aquele município do Alto Uruguai durante cinco dias, fiel à preocupação de descentralização das atividades a que se propõe a atual administração. Integrarão esta missão cultural de “interiorização” da DC, as srtas. Branca Cigana e Maria Josefina Becker. Neste período, o setor de Cultura Popular da DC estabelecerá as bases de um trabalho em Santa Rosa, expondo o sistema de trabalho pelo método Paulo Freire e preparando coordenadores para integrar-se num plano de erradicação do analfabetismo que

pretende levar a cabo o prefeito daquele município do nordeste do Estado. (CORREIO DO POVO, 03/03/1964, p. 15).

Observo que o nome da entrevistada foi citado na reportagem, assim como sua vinculação à Divisão de Cultura. De modo complementar, o Diário de Notícias, abordou a informação com o título: “Divisão visita Santa Rosa e nasce comissão para alfabetização e cultura popular”. A reportagem explica que as duas representantes Divisão de Cultura citadas na reportagem do Correio do Povo já haviam visitado Santa Rosa, fazendo o levantamento do número de analfabetos e dos possíveis coordenadores dos círculos de cultura, bem como dos locais onde se realizariam e os materiais necessários. (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 12/03/1964, p. 15).

A entrevistada, Maria J. Becker (2018) explica que foi a Santa Rosa e reuniu-se com representantes do Movimento Estudantil Secundarista (explicando que lá não havia estudantes universitários), do sindicato rural (movimento chamado Frente Agrária Gaúcha¹⁴⁵) e do sindicato dos trabalhadores da indústria. Além destes, a entrevistada lembra que se reuniu com representantes da prefeitura e de algumas escolas, estabelecendo tarefas.

Então o pessoal do sindicalismo rural e urbano ia se encarregar de recrutar os alunos, os analfabetos, que queriam se alfabetizar. O pessoal da escola ia providenciar o espaço onde a gente poderia fazer o trabalho. Os estudantes iam se preparar para serem alfabetizadores, iam se motivar para isso e eu levei material sobre o método para eles estudarem e tudo. Então, esse trabalho foi feito, de preparação, e ficou marcado... [risos] Tu vai rir mas é verdade, para o dia 31 de março de 1964, que ia ser a inauguração do primeiro círculo de alfabetização Paulo Freire no interior. Que ia ser em Santa Rosa. (BECKER, 2018).

Outras reportagens do Correio do Povo também informaram sobre a data marcada para que as representantes da Divisão de Cultura da SEC voltassem àquela cidade. No dia 24 de março o jornal explica que “O setor de Alfabetização e Cultura Popular da Divisão de Cultura da SEC retorna a 31 do corrente para o município de Santa Rosa, onde, em visita anterior, foram apresentadas as bases para um importante trabalho de comunidade que agora receberá seu maior impulso.” (CORREIO DO POVO, 24/03/1964, p. 15). Os nomes citados nesta reportagem são de Eva Teresinha Silveira, Branca Cigana e Maria Josefina Becker. Desta vez, elas ficariam 10 dias em Santa Rosa e fariam a seleção de coordenadores de debates, pesquisa do universo vocabular, seleção das palavras geradoras e preparação dos roteiros para a realização dos círculos de cultura.

¹⁴⁵ Segundo Becker (2018) a FAG trabalhava com camponeses no sentido de ajudá-los a formar seus sindicatos rurais.

Já em reportagem do dia 27 de março o mesmo jornal mostra um cronograma de atividades que já estava organizado pelas três representantes da Divisão de Cultura, em Santa Rosa. Seriam momentos de encontros com os participantes, realização de testes com os futuros coordenadores de debates e uma série de palestras ministradas por cada uma das representantes da Divisão de Cultura, cuja programação completa constava na reportagem. No dia 1 de abril haveria o primeiro encontro com os participantes e testes dos futuros coordenadores de debates (cujos resultados seriam discutidos nos dias posteriores), além a palestra “Desenvolvimento de comunidade”, proferida por Eva Teresinha Silveira.

No dia 2 de abril haveria as palestras intituladas: “Realidade do Brasil e do Rio Grande do Sul”, com Maria J. Becker, e “Alfabetização de Adultos”, com Eva T. Silveira. No dia 3 de abril: “Cultura popular e cultura”, com Eva T. Silveira, um momento para debater o resultado dos testes do dia 1 de abril, bem como as palestras “Fundamentação do Método”, com Maria J. Becker e “Comunidade”, com Eva T. Silveira. O dia 4 de abril iniciaria com o tema: “Alfabetização: fundamentação pedagógica” e, na sequência, “Alfabetização: Aula de Cultura e Círculos de Cultura”, ambas com Branca Cigana. Em seguida, “Trabalho de comunidade” seria o tema de palestra com Eva T. Silveira. No dia 5 de abril haveria os momentos intitulados “Alfabetização: técnica e pesquisa”, com Branca Cigana, “Comunidade: técnica de pesquisa”, com Eva T. Silveira, além da realização de pesquisa de campo. No dia 6 de abril seriam realizadas técnicas de trabalho em grupo, e no dia 7 a palestra “Alfabetização: preparação dos roteiros” – sem ministrante específica (CORREIO DO POVO, 27/03/1964, p. 12).

Buscando observar similaridades e diferenças, observo que Gadotti (2014a, p. 69) reproduz um documento da direção executiva do Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte (SECERN), no qual a instituição indica que os coordenadores de debates formados em Angicos participavam do seguinte cronograma (citado também por Fernandes e Terra, 1994):

Os voluntários para monitor tiveram 10 aulas, num curso de formação dado pelo Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. As aulas: Atualidade Brasileira (professor Paulo Freire), Economia Brasileira (professor Roberto Cavalcanti de Albuquerque), Cultura Brasileira (professor Luiz Costa Lima), Planificação do Desenvolvimento (professor Roberto Cavalcanti de Albuquerque), Processo de Desalienação (professor Luiz Costa Lima), Deficiência e Inorganicidade da Educação no Brasil (professor Paulo Freire), Considerações Gerais Sobre o Método, análise e síntese (professora Aurenice Cardoso Costa); Elaboração do Material Audiovisual: pesquisa vocabular, seleção das palavras geradoras e preparo das fichas (professor Paulo Freire), Prática e Metodologia do Ensino (professores Paulo Freire e Aurenice Cardoso Costa). (Fonte: SECERN, RN, 1963). (Apud GADOTTI, 2014a, p. 69).

Somente a partir dos títulos não é possível inferir quais as temáticas exatas de cada fala e, por isso, também não é possível dizer quais aulas/palestras teriam realmente as mesmas temáticas. Porém, a partir dos títulos é possível notar que os temas da realidade brasileira e cultura (em diferentes conjuntos temáticos), foram mencionados em ambas as programações, bem como questões relativas ao “Método”. Além disso, é possível observar que no caso da programação de Santa Rosa, seriam proferidas 12 palestras (a partir da observação dos títulos) enquanto a de Angicos teria 10 aulas (e acaba citando 9 títulos). Aqui é possível lembrar que as pessoas de diferentes Estados conheciam o programa de alfabetização e se apropriavam dele, para depois levá-lo à sua realidade, construindo novas representações. Com isso, diferentes representações do “método” Paulo Freire circularam pelo país, a partir do trânsito dos intelectuais mediadores.

Mesmo que a entrevistada Maria J. Becker (2018) tenha relatado que sua ida a Santa Rosa foi cancelada, o Correio do Povo – sem mencionar sobre este cancelamento – no dia 04 de abril de 1964, ainda apresentou uma nota sobre a ação naquela cidade. O jornal explicava que a entrevistada, junto da professora Branca Cigana e de Iris Stroschoen (ambas da Divisão de Cultura da SEC) estiveram, anteriormente, em Santa Rosa conversando sobre a possível organização para a aplicação do programa de alfabetização. A nota explicava que “Santa Rosa será, assim, a primeira cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul onde esse método de alfabetização e conscientização de adultos será aplicado.” (CORREIO DO POVO, 04/04/1964, p. 11).

Porém, não encontrei outros indícios que permitiram entender se a programação foi realizada ou não. Talvez, num primeiro momento, foi dada apenas como adiada e, por isso, o Correio do Povo continuava noticiando que iria acontecer no dia 04 de abril. Tomando o mesmo sentido, Becker (2018) indicou que o prefeito de Santa Rosa teria ligado para a SEC dias posteriores perguntando para quando ficaria o curso (como foi mencionado na próxima seção). Isso faz pensar que com o ocorrido no dia 31 de março, a ida das representantes da SEC à Santa Rosa foi dada como adiada, tendo ficado entendido que seria realizada em dias posteriores, mas pelo que pude inferir, acabou não se concretizando.

A reportagem do Correio do Povo do dia 04 de abril, especialmente a última frase transcrita, seria um indicativo para pressupor que, além das “experiências-piloto” realizadas em Porto Alegre, não ocorreram outras realizações dos círculos de cultura no Rio Grande do Sul. Isto por que, o jornal afirma que Santa Rosa seria a primeira cidade em que os círculos de cultura aconteceriam. Reitero que o que pode ser compreendido por meio das reportagens e das

entrevistas é que houve uma intensa mobilização para que os círculos de cultura se realizassem e que durante e depois da formação ocorreram o que foi chamado de experiências piloto (que, como já mencionado, apesar do nome “experiências”, não deixaram de ser a realização dos círculos de cultura no Estado).

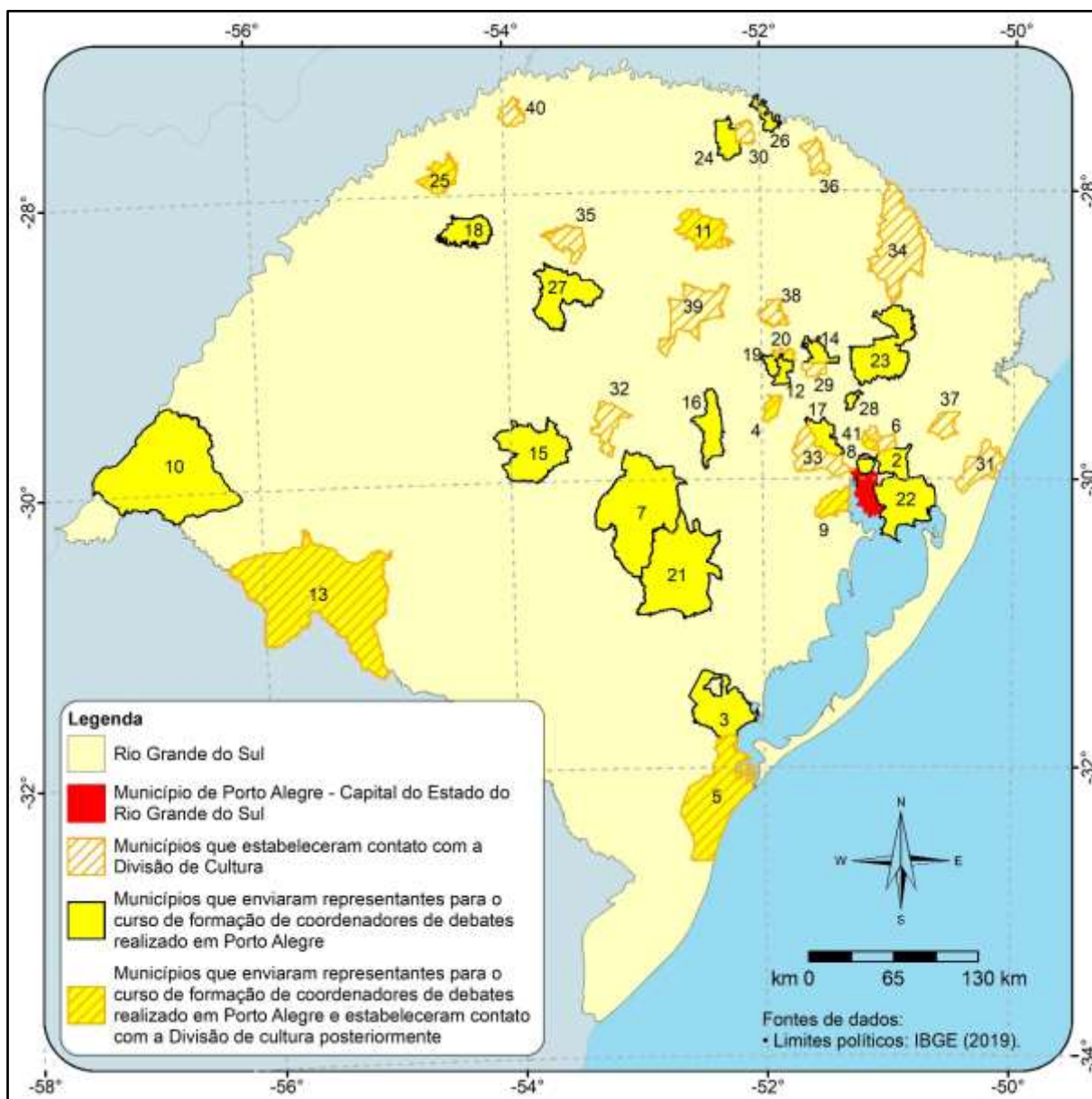
Observando outras reportagens que mencionaram ações em prol dos círculos de cultura no Estado, retomo a escrita seguindo uma cronologia a partir do Diário de Notícias. O jornal apresentou a reportagem “Alfabetização de Adultos: Em Cachoeira do Sul surge o curso” e informou que no mês seguinte a União Cachoeirense de Estudantes iniciaria um curso de formação para alfabetização de adultos, com o “Método Paulo Freire” (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 23/02/1964, p. 8). Ressalto que nesta cidade havia sido realizado o I Seminário Gaúcho de Alfabetização de Adultos, mencionado anteriormente, o que possivelmente foi uma ação propulsora da formação para a realização dos círculos de cultura.

Outras cidades passam a ser citadas em diferentes reportagens, especialmente referindo-se à solicitação de convênio com o governo federal pelo Programa de Alfabetização de Adultos. Estas foram publicadas, predominantemente, em março de 1964, tendo apenas uma em fevereiro e outra em abril que destoam do referido mês. A reportagem de fevereiro é do Diário de Notícias. Este foi o primeiro jornal a comunicar sobre um convênio que estava sendo realizado entre o Ministério da Educação e Cultura, com a Fronteira Sudoeste do país, na qual estavam incluídos os Estados do Mato Grosso, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A reportagem explica que nos dias subsequentes as autoridades envolvidas se reuniram para “acertar as bases em que será executado o plano de alfabetização de adultos pelo método ‘Paulo Freire’.” (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 25/02/1964, p. 16). Ainda segundo a mesma reportagem, o convênio mobilizaria “mil técnicos” para sua realização.

Na sequência, a reportagem intitulada “Prefeitos de 41 comunas se avistarão com Jango este mês”, do Jornal do Dia de 11 de março de 1964, explicou que prefeitos apresentariam as reivindicações de diversas regiões ao presidente. A principal delas seria o convênio com o Ministério da Educação cuja principal intenção seria a realização dos círculos de cultura nos diferentes estados. Ainda há a explicação de que “O método é dos mais conhecidos e eficientes, e deverá ser aplicado na área da Fronteira Sudoeste, que abrange centenas de municípios.” (JORNAL DO DIA, 11/03/1964, p. 3). A reportagem continua com a indicação de que, paralelamente a isso as atividades no Estado continuavam, pois, em Alegrete, aconteceria “[...] um encontro que visa estruturar um plano de aplicação do método de alfabetização de adultos do sistema Paulo Freire”. (JORNAL DO DIA, 11/03/1964, p. 3).

O Diário de Notícias, no dia 12 de março de 1964, indicou que a Divisão de Cultura já havia estabelecido contato com representantes de 21 municípios do Estado, em função da organização promovida pela SEC. As cidades citadas na reportagem foram: Garibaldi, Rio Grande, Passo Fundo, Mussum, Gaurama, Osório, Agudos, São Leopoldo, Triunfo, Vacaria, Panambi, Santa Rosa, São José do Ouro, Rolante, Sant´Ana do Livramento, Guaíba, Guaporé, Soledade, Três Passos, Estrela e Novo Hamburgo. (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 12/03/1964, p. 15).

Figura 7 – Mapa 2: municípios que estabeleceram contato com a Divisão de Cultura



Fonte: Correio do Povo (14/07/1963, p. 16) e Diário de Notícias (12/03/1964, p. 15).

Quadro 11 – Lista de cidades mencionadas no Mapa 2

1. Canoas	24. Erechim
2. Gravataí	25. Santa Rosa
3. Pelotas	26. Marcelino Ramos
4. Estrela	27. Cruz Alta
5. Rio Grande	28. Feliz
6. São Leopoldo	29. Garibaldi
7. Cachoeira do Sul	30. Gaurama
8. Esteio	31. Osório
9. Guaíba	32. Agudo
10. Uruguaiana	33. Triunfo
11. Passo Fundo	34. Vacaria
12. Roca Sales	35. Panambi
13. Livramento (Sant'Ana do Livramento)	36. São José do Ouro
14. Bento Gonçalves	37. Rolante
15. Santa Maria	38. Guaporê
16. Santa Cruz	39. Soledade
17. Montenegro	40. Três Passos
18. Santo Ângelo	41. Novo Hamburgo
19. Encantado	
20. Muçum	
21. Encruzilhada do Sul	*Acrescenta-se nesta relação o Município de
22. Viamão	Criciúma/SC
23. Caxias do Sul	

Fonte: Correio do Povo (14/07/1963, p. 16) e Diário de Notícias (12/03/1964, p. 15).

Aqui, o mesmo mapa apresentado no capítulo 6 foi exposto, com o acréscimo das cidades que estabeleceram o contato com a SEC. As cidades listadas até o número 28 apareceram, também, no Mapa 1. A partir do número 29, acrescentou-se as cidades que aparecem somente na fonte Diário de Notícias, utilizada no Mapa 2. Do mesmo modo que o Mapa 1, a numeração das cidades foi ordenada conforme seu aparecimento nas reportagens.

As cidades mencionadas tanto na reportagem sobre a participação de representantes no curso de formação dos coordenadores de debates, realizado em 1963, bem como na matéria sobre o contato com a SEC, realizado já em 1964 foram destacadas separadamente, tendo em vista que aparecem nas duas fontes. Sem tomar esses dois jornais como fontes da “totalidade” de participação em ações realizadas em prol dos círculos de cultura no Estado, entendo que a dupla menção de algumas cidades pode representar que elas acabaram tornando-se mais engajadas em ações pontuais (ou em uma organização para posterior realização de ações) relacionadas aos círculos de cultura.

Foi possível observar que houve uma grande mobilização na região metropolitana em ambos os mapas, mas, mesmo assim, notou-se a presença de representantes de diferentes pontos do Estado, o que pode significar que as notícias sobre os círculos de cultura, sobre a realização do curso de formação para coordenadores de debates e sobre a possibilidade de contatos com a SEC para obter auxílio para realizar os círculos de cultura foram divulgadas em boa parte do Estado. Menciono, novamente, que as fontes mobilizadas foram jornais localizados em Porto Alegre, o que pode ter direcionado boa parte das notícias publicadas em tais periódicos para os municípios que se moveram até a capital para realizar formações e organizar, com o apoio da SEC, ações em seus municípios. Sendo assim, outras cidades também podem ter realizado algum tipo de movimento, mesmo sem aparecer nas fontes selecionadas.

Um apoio dado para os círculos de cultura foi mencionado pelo Diário de Notícias. O jornal cita a realização de uma reunião da Assembleia Legislativa e diferentes assuntos que foram mencionados. Entre eles, apareceu o seguinte tópico: “O deputado Moab Caldas¹⁴⁶ defendeu a realização de uma campanha intensiva de alfabetização de acôrdo [sic] com o Método Paulo Freire sugerindo a organização de brigadas de educação para atuarem no interior do Estado.” (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 19/03/1964, p. 5). Esta reportagem fomenta a reflexão de que o “método Paulo Freire” estava se tornando conhecido entre diferentes grupos e setores da sociedade e que estes grupos estavam, de algum modo, buscando formas de dar apoio à sua realização.

Ainda no dia 19 de março, dois periódicos apresentaram notícias sobre a passagem do então Ministro da Educação e Cultura Júlio Sambaqui no Estado. Com o título “Ministro da Educação chega hoje no Estado”, a nota do Jornal do Dia explica que Júlio Sambaqui, o superintendente Joaquim Tavares e Paulo Freire lançariam naquele dia, em Alegrete, a campanha contra o analfabetismo na região da “Fronteira Sudoeste do país” (JORNAL DO DIA, 19/03/1964, p. 17). O convênio seria firmado entre o Ministro e o superintendente, contando com “Método Paulo Freire” para sua realização. Essa ação mobilizaria cerca de mil técnicos da região. A passagem do Ministro em Alegrete seria marcada pela presença de prefeitos de várias cidades vizinhas.

Com um título similar à reportagem do Jornal do Dia, mas de forma mais extensa, o Correio do Povo apresenta a chamada: “Ministro da Educação hoje no Estado”, com a indicação

¹⁴⁶ Moab Caldas era radialista e atuou enquanto deputado estadual entre os anos de 1959 a 1969. Era ligado à umbanda e se declarava representante das religiões espíritualistas, segundo Horta (2016). Ainda segundo a mesma autora, nas eleições de 1958 Moab Caldas se elegeu pelo Partido Social Democrático (PSD) e, em seu segundo mandato pelo PTB (HORTA, 2016).

do “Convênio para alfabetizar fronteira sudoeste do país” (CORREIO DO POVO, 19/03/1964, p. 6). O jornal reafirma as presenças de Paulo Freire, de Joaquim Tavares e do Ministro da Educação e Cultura, Júlio Sambaqui, em Alegrete para lançar a “campanha de erradicação do analfabetismo” (CORREIO DO POVO, 19/03/1964, p. 6).

Aqui cabe observar a circulação de Freire com o Ministro da Educação Júlio Sambaqui pelo Rio Grande do Sul, no caso, especificamente em Alegrete, conversando com estudantes e prefeitos daquela cidade e de cidades vizinhas que tinham representantes interessados em apoiar ou em obter convênios para realizar ações de alfabetização pelo Programa Nacional de Alfabetização. Observo que Alegrete não estava entre as cidades citadas na reportagem do Correio do Povo, de 14 de julho de 1963, as quais enviaram representantes para o curso de formação de coordenadores de debates, mas por outro lado, esteve mobilizado de outras formas.

Alegrete estava entre as cidades que enviaram material e que, portanto, participariam do I Seminário Gaúcho de Alfabetização de Adultos, em Cachoeira do Sul. Ainda conforme fontes já mencionadas, na cidade aconteceria um encontro para organizar a realização do “método” de alfabetização. Sendo assim, noto que Alegrete pode ser mais uma das cidades nas quais houve uma mobilização mais intensa em preparação para a realização dos círculos de cultura – antes e depois do início da divulgação de convênios que seriam realizados com o MEC.

A reportagem ainda repete as informações sobre a utilização do “Método Paulo Freire” no programa de alfabetização e o auxílio financeiro do Ministério da Educação, que colocaria mil técnicos em atividade no país. Esta reportagem acrescenta uma explicação sobre o “método” e indica as diferenças de nomenclatura da escola regular: coordenador de debates e participante do grupo. Frisa que “[...] houve a substituição da escola comum de adultos por uma instituição que é chamada círculo de cultura, muito mais dinâmica.” (CORREIO DO POVO, 19/03/1964, p. 6). O jornal incita a reflexão sobre estas diferenças entre as nomenclaturas utilizadas nos círculos de cultura e na escola regular. Maciel (1963, p. 34) explica sobre essa distinção nos círculos de cultura:

O professor tradicional, por exemplo, é substituído por um “coordenador” de debates cuja função é, pelo diálogo franco, informal e sincero, retirar das situações compactamente programadas nos “slides” – e, no futuro, em filmes e na TV – todo um complexo de informação ligado, através das reduções a vocabulários mínimos, ora à Antropologia Cultural, ora à Sociologia, ora à Geografia Humana etc. Assim, a sala de aula cede lugar a um “círculo de cultura” e a aula tradicional a um “debate” democrático e espontâneo. Acima de tudo agradável e autêntico.

Assim, as diferenças de nomenclatura marcadas na reportagem dão sentidos específicos aos círculos de cultura, visando que estes fossem entendidos como um momento criativo de

construção de conhecimentos, por meio da reflexão crítica e consciente sobre a (e a partir da) realidade.

O Jornal do Dia expressa a reportagem: “Ministro da Educação receberá estudantes gaúchos hoje na PM”. O Ministro da Educação e Cultura Júlio Sambaqui, o prefeito de Porto Alegre, Sereno Chaise e Paulo Freire receberiam representantes de entidades estudantis na prefeitura municipal (PM) para conversar sobre os problemas da educação em Porto Alegre. Naquele momento, o prefeito e os líderes estudantis presentes comprometeram-se em colaborar com a “política de popularização do ensino que o Governo Federal pretende adotar.” (JORNAL DO DIA, 21/03/1964, p. 10). Lembro que o prefeito de Porto Alegre, Sereno Chaise era do mesmo partido do presidente João Goulart, o Partido Trabalhista Brasileiro, e este era um dos motivos pelos quais a prefeitura de Porto Alegre expressou esse comprometimento com a política do Governo Federal.

Logo abaixo desta reportagem, encontrou-se outra, com maior destaque, intitulada: “Sambaqui lança campanha de alfabetização em Alegrete e assina convênios de 500 milhões”. Essa abordou novamente a campanha da região sudoeste e a presença de representantes de 17 municípios em Alegrete para, junto do Ministro da Educação e Cultura e do superintendente, organizarem as iniciativas “[...] para a implantação do método de Alfabetização pelo Sistema Paulo Freire.” (JORNAL DO DIA, 21/03/1964, p. 10). Na ocasião, o Ministro expressou a importância do plano de alfabetização de adultos indicando que a campanha era “de alta significação para os destinos do país.” (JORNAL DO DIA, 21/03/1964, p. 10).

No dia 22 de março, o mesmo jornal apresentou uma brevíssima nota (transcrita aqui na íntegra), expressando uma continuidade de ações em prol da realização dos círculos de cultura.

Aproveitando a passagem do Ministro da Educação em nosso Estado, o professor Paulo Freire, que implantou novo sistema de alfabetização em tempo record [sic], estabeleceu a coordenação Ministerial para o nosso Estado. Na cidade de Alegrete o professor Paulo Freire proferiu diversas conferências, no sentido de dar orientações gerais para desenvolvimento do sistema. (JORNAL DO DIA, 22/03/1964, p. 1).

A cidade de Alegrete foi novamente mencionada, mesmo que alguns dias após a primeira reportagem, porém, tendo em vista que a reportagem de 21 de março havia mencionado que as autoridades estavam em Porto Alegre, entendo que a matéria do dia 22 visava informar algo que havia ocorrido em dias anteriores. Nessa reportagem, há a indicação de que Paulo Freire esteve presencialmente no Rio Grande do Sul em mais um momento (para além do curso de formação de coordenadores de debates), para dar orientações sobre os planos de ação para

realização de seu programa de alfabetização. Ainda, novamente a rapidez da alfabetização é explícita frisando que esse era um dos pontos que, na imprensa gaúcha, ganhou muita ênfase.

O Correio do Povo expôs outra pequena nota, indicando que, além de Alegrete, citada na reportagem do Jornal do Dia de 22 de março, Porto Alegre e Pelotas sediaram os mesmos movimentos, conforme reportagem (transcrita na íntegra).

O professor Paulo Freire que implantou no país um novo sistema de alfabetização, estabeleceu em Pôrto [sic] Alegre, ao ensejo da viagem do Ministro da Educação, a Coordenação Ministerial para o Estado do Rio Grande do Sul. Fêz [sic] diversas reuniões com os estudantes, colocando-os a par do sistema, prestando as orientações gerais para a formação, a seguir, dos coordenadores que deverão cuidar dos círculos de cultura, na orientação dos debates. Também em Alegrete e Pelotas, o professor Paulo Freire proferiu conferências sôbre [sic] o seu sistema, tendo realizado reuniões de entendimentos e orientação com os estudantes, classe que ficará participando, mais afortunadamente [sic], das tarefas do Programa Nacional de Educação [sic]. (CORREIO DO POVO, 22/03/1964, p. 18).

Pode-se observar a circulação de Paulo Freire, para além da capital gaúcha (Porto Alegre) em Alegrete e Pelotas para dar orientações sobre o programa de alfabetização que passaria a ser fomentado, também, pelos convênios que poderiam ser firmados com o MEC. Alegrete foi mencionada logo antes, nesta tese e Pelotas já havia sido mencionada no envio de representantes para o curso de formação de coordenadores de debates em Porto Alegre e também para o I Seminário Gaúcho de Alfabetização de Adultos, em Cachoeira do Sul.

A reportagem expressou que naqueles dias uma coordenação estadual foi estabelecida por Paulo Freire, sem indicar quem iria compô-la. Ainda, expressaram que Paulo Freire fez, novamente, uma formação para o trabalho com os círculos de cultura em Alegrete e Pelotas. Complementando as informações, o Jornal do Dia mencionou, em 24 de março de 1964, que a coordenação ministerial seria composta por representantes da prefeitura de Porto Alegre, do governo estadual, do ministério da educação, da SUPRA e do Instituto de Cultura Popular (JORNAL DO DIA, 24/03/1964, p. 3).

Esta coordenação, ainda segundo o mesmo jornal, seria responsável pela distribuição de verbas e por fiscalizar o uso dos recursos e o andamento do programa. A reportagem indica, ainda, que a “campanha de erradicação do analfabetismo” seria lançada naquele dia em Porto Alegre, com uma conferência de Paulo Freire. Seria realizada na UFRGS, desta vez, com o tema Tempo Brasileiro e Educação. Fischer (2005, p. 97) aponta que a conferência era convite de algumas das instituições já mencionadas, a saber: Ministério da Educação e Cultura, Prefeitura de Porto Alegre, União Estadual dos Estudantes, União Gaúcha de Estudantes Secundaristas, Federação de Estudantes Universitários do Rio Grande do Sul, Diretório Central

de Estudantes e Instituto de Cultura Popular. A matéria do Jornal do Dia e a fonte teórica – Fischer (2005) – são duas das poucas fontes que mencionam uma ação com a presença do ICP/RS.

O Correio do Povo dá três indicações importantes na mesma página, em reportagens separadas. Uma delas é uma pequena nota intitulada “Palestra do prof. Paulo Freire hoje na URGs” (CORREIO DO POVO, 24/03/1964, p. 15), que indica que, sob patrocínio da UEE, o autor do “método de alfabetização de adultos em 40 horas” faria uma palestra com aquela temática. Ainda o jornal explica que a Divisão de Cultura da SEC, com a intenção de descentralizar suas ações, iria nomear representantes para atuarem no interior do Estado. Não há menção específica aos círculos de cultura, porém, sendo estes parte de uma ação desenvolvida pela Divisão de Cultura, é possível que as pessoas designadas para as cidades também poderiam atuar nesta frente.

A terceira reportagem da mesma página que aborda o tema é sobre convênios entre o MEC e a prefeitura de Porto Alegre para a construção de novas escolas e ampliação nos prédios já existentes, bem como “atuação em outros setores do ensino metropolitano.” (CORREIO DO POVO, 24/03/1964, p. 15). Entre outras informações, um dos subitens da reportagem chama atenção. Intitulado “Alfabetização”, este aborda que verbas da campanha de alfabetização de adultos seriam distribuídas pela comissão criada pelo Ministro Júlio Sambaqui, constituída por representantes municipais, do governo do Estado, do Ministério da Educação, da SUPRA, e do Instituto de Cultura Popular. Segundo o jornal, a comissão decidiria sobre a aplicação de verbas, fiscalizaria a aplicação dos recursos e o andamento da campanha, como também indicou o Jornal do Dia.

Em meio às solicitações de convênio o Correio do Povo, em reportagem de 27 de março de 1964, indicou que haveria em Porto Alegre um curso de cultura popular na sede do Sindicato dos Bancários (expondo mais um possível apoiador das iniciativas, ao menos cedendo um espaço para ações serem realizadas). O curso seria patrocinado pelo CPC da UGES e as temáticas abordadas seriam: alfabetização, teatro, música, poesia, artes plásticas, cinema, imprensa, praças de cultura, entre outros. Os ministrantes seriam os professores Albino de Bem Veiga, Ana Iris do Amaral, Maria de Loures Agnastapoulos, e os estudantes Hélio Gama Filho, Benício Schmidt, Flávio Barreto e José Carlos Laitano, entre outros (não nominados na reportagem). (CORREIO DO POVO, 27/03/1964, p. 12). Essa reportagem dá a entender (tal como outras) que a Divisão de Cultura atuava em diferentes frentes em prol da cultura e

educação populares, não somente com a alfabetização e o curso citado nessa reportagem pareceu ser um momento no qual todas essas “frentes” seriam estudadas em conjunto.

Ainda sobre a passagem do Ministro da Educação e Cultura em Alegrete, o Correio do Povo, em 29 de março de 1964, informou que no dia 19 daquele mês o Ministro havia assinado o convênio com a Fronteira Sudoeste. O Ministro também havia declarado que Joaquim Alfredo da Silva Tavares seria coordenador da implantação do “Método de Alfabetização de Adultos pelo Sistema Paulo Freire” (CORREIO DO POVO, 29/03/1964, p. 15) nos municípios da fronteira, com recursos do Ministério da Educação e Cultura.

Em 31 de março de 1964, o Diário de Notícias comentou sobre a mesma ocasião, com a reportagem intitulada “Recepcionado em Alegrete e Pelotas o Ministro Sambaqui”. O jornal indicou que foram acertadas as diretrizes da campanha de erradicação do analfabetismo que aconteceria em 64 municípios da jurisdição da Superintendência da Fronteira Sudoeste. Menciona, como as demais reportagens, a presença do Ministro Júlio Sambaqui, do superintendente Joaquim Tavares e de Paulo Freire, além de técnicos e prefeitos de outras cidades em Alegrete. Ainda, retoma a preparação de 1000 técnicos para a realização do programa e indica que, na ocasião, o Ministro já teria assinado com as 17 prefeituras lá representadas.

Outra menção importante feita pela reportagem é que “o Ministro disse do grande interesse do presidente João Goulart na perfeita execução do Plano Nacional de Erradicação do Analfabetismo que em breve deverá atingir a totalidade de municípios brasileiros” (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 31/03/1964, p. 7). Após este movimento em Alegrete, o Ministro dirigiu-se a Pelotas onde, em meio a outras deliberações, também lançou o Programa Nacional de Alfabetização.

É possível perceber a ênfase dada à visita de Paulo Freire junto ao Ministro Júlio Sambaqui a Alegrete (e, depois, Pelotas), mesmo em dias posteriores aos da programação seguida por eles. Isso pode indicar a importância dada ao estabelecimento de convênios entre o MEC e diferentes cidades do Estado e do país para a realização do Programa Nacional de Alfabetização. Há também, nessa reportagem, a indicação de que o presidente João Goulart tinha grande interesse no “Plano Nacional de Erradicação do Analfabetismo”. Isso se dava por diferentes motivos pelos quais o programa de alfabetização de Paulo Freire passou a ser desenvolvido no país e, ao pensar nos interesses específicos do então Presidente, especialmente a relação com o desenvolvimento e com a ampliação do contingente de eleitores se faziam pontos que fomentavam seu interesse pela realização de tal programa.

No dia 31 de março de 1964 o mesmo jornal indicou, com o título “Método Paulo Freire: já instalado o curso para alfabetizadores”, que na noite anterior havia iniciado a formação em Porto Alegre. Estiveram presentes o professor Ernani Maria Fiori (presidente do ICP/RS), Hamilton Chaves (secretário municipal de educação e cultura), Lauro Hagemann (Diretor da divisão de cultura popular da SMEC), Ana Iris do Amaral (coordenadora da campanha de alfabetização de adultos do Ministério Educação e Cultura) e João Fabrício de Moraes (presidente sindicato dos bancários). O assistente social Seno Cornelly ministrou uma conferência sobre realidade brasileira. Hélio Gama (19---, p. 230), em entrevista à Marisa Vorraber Costa, localizada no Relatório de Pesquisa sobre o ICP/RS do professor Balduino, explanou sobre o mesmo momento:

Não sei por que, mas o fato é que nós ganhamos os equipamentos (retro-projetores) [sic]. Haviam chegado 20 mil projetores. Ficou decidido que viriam para nós 2500 retro-projetores [sic]. Aí nós fizemos um curso de monitores, e era cerca de 80 a cento e tantos alunos. O Prof. Fiori fez a abertura, no dia 30 de abril¹⁴⁷. No dia 31, houve a primeira aula. No dia primeiro não houve mais; terminou.

Porém, o mesmo entrevistado, em seguida, se contradiz explicando: “E aí não chegaram a vir os projetores, porque caiu o governo exatamente na época.” Esses dados trazem a indagação de qual informação seria a correta, ou se os projetores chegaram ao Estado, mas acabaram não sendo encaminhados, de fato, à Divisão de Cultura, que estava organizando o curso para formação dos coordenadores de debate (ou monitores, nas palavras do entrevistado).

Similar ao que aconteceria em Santa Rosa, a intenção daquela semana em Porto Alegre era que vários estudantes e professores ministrassem o curso em etapas. O roteiro de conferências, indicado na reportagem, iniciaria no dia 31, com o tema cultura popular, ministrado por Lúcia Castillo. No dia 1 de abril o tema seria fundamentação psicológica do Sistema Paulo Freire e graus de consciência, com Ana Iris do Amaral. No dia 2 de abril, fundamentação sociológica do sistema Paulo Freire, com Geraldo Meyer Fagundes. No dia 3 de abril, fundamentação linguística do sistema Paulo Freire, com Albino de Bem Veiga. No dia 4 de abril, técnicas de grupo, com Nara da Costa Rodrigues e etapas do sistema Paulo Freire, com Ana Aracy Terras do Nascimento e Geraldo Meyer Fagundes. No dia 5 de abril, aula de cultura, com Ana Maria Franco e, em seguida, trabalho prático pela equipe de alfabetização da prefeitura. (CORREIO DO POVO, 31/03/1964, p. 10). Percebe-se que novas representações das formações dos coordenadores de debates aparecem aqui, diferentes das já mencionadas

¹⁴⁷ Pelo contexto da fala, acredito que o entrevistado referia-se ao dia 30 de março.

anteriormente a partir de Santa Rosa e de Angicos. As temáticas são similares, porém tem algumas especificidades. Estas novas representações poderiam estar relacionadas, também às áreas de formação ou aos temas mais próximos de cada um dos ministrantes das palestras.

A última indicação de solicitação de um convênio com o Ministério da Educação e Cultura, segundo os jornais selecionados, é a da prefeitura de Santo Ângelo. A reportagem informa que o prefeito e o vice-prefeito da cidade prestaram contas de sua passagem recente em Brasília (não indica quando teria sido), na qual solicitaram verbas para diversos ministérios. No Ministério da Educação e Cultura, a solicitação foi do convênio “para desenvolvimento de uma campanha de alfabetização de adultos pelo Método Paulo Freire” (JORNAL DO DIA, 04/04/1964, p. 4).

Representantes da referida cidade já haviam sido citados em duas outras reportagens, indicando o envio de representantes no curso sobre de formação de coordenadores de debates, realizado em julho de 1963, em Porto Alegre, e no I Seminário Gaúcho de Alfabetização de Adultos, em Cachoeira do Sul. Isto indica que a cidade já estava, de certa forma, envolvida com a promoção dos círculos de cultura, mesmo antes do convênio. Outra questão que chama a atenção é o fato dessa reportagem ter sido publicada do dia 04 de abril de 1964.

Como já mencionado, a reportagem abordou uma “prestação de contas” da ida a Brasília do Prefeito e vice-prefeito de Santo Ângelo – essa provavelmente foi anterior à instalação do regime civil-militar. Mesmo assim, fica a indagação acerca da publicação da reportagem já que tal regime já havia sido instaurado, bem como acerca do “clima político” que não permitiu, como já comentado, que Maria J. Becker (2018) realizasse sua ida a Santa Rosa, prevista para o dia 30 de março, mas ainda permitiu veicular a informação do pedido de vinculação ao programa nacional. Ainda, houve uma menção a uma conversa com João Goulart no jornal, sem mencionar que este não era mais presidente, o que levou a pensar que talvez algumas informações ainda não estivessem claras para todos.

Mais adiante, já no dia 18 de julho de 1964 o Jornal do Dia, na seção Orientação Cinematográfica, faz o relato de uma amostra de imagens de Rubem Mylius indicando que este teve suas fotografias utilizadas em agências de turismo e na Barsa. A reportagem sofreu um corte (marcado com o quadrado vermelho) quando passava a relacionar o artista ao “Método Paulo Freire”, com uma sobreposição do texto que seria abordado no parágrafo seguinte (marcado com a linha vermelha), como é possível ver na imagem a seguir.

Figura 8 – Reportagem do Jornal do Dia, 18 de julho de 1964¹⁴⁸.



Fonte: Biblioteca Nacional Digital.

O artista pode ter sido vinculado aos círculos de cultura, realizando algumas das imagens com as situações existenciais que dariam início ao diálogo em alguns dos realizados no Estado. O corte da reportagem provavelmente estava relacionado às questões políticas vigentes naquele período, contrárias ao pensamento que fundamentava o método, o que vetava uma escrita que o mencionava explicitamente. Porém, a sobreposição de texto não saiu como deveria, deixando o início da frase exposta e revelando a tentativa de “apagamento” da informação. Ainda, acabou mantendo a relação do artista com a Divisão de Cultura da SEC, mencionada no início do parágrafo marcado com o quadro vermelho. Assim, essa reportagem tornou-se interessante para análise em função desse “silenciamento” que buscou ser dado aos círculos de cultura e, como consequência, a todos aqueles que estavam vinculados à sua prática. Tal questão – o silenciamento – é tema da próxima seção, na qual críticas e ações que silenciaram os círculos

¹⁴⁸ Para que a escrita fique legível, optei por expressar aqui apenas parte da reportagem que permite a visualização da quebra dos textos, dando ênfase a esta questão.

de cultura foram mencionadas. Nesta seção, busquei apresentar ações e práticas que foram realizadas após o curso de formação para coordenadores de debates ocorrido em Porto Alegre, mobilizando a categoria de análise (ii) ação.

7.2 Críticas e silenciamentos dos círculos de cultura

“Doutrinação comunista no nordeste do país transformava os homens do campo em feras.” (CORREIO DO POVO, 15/04/1964, p. 1).

A reportagem de 15 de abril de 1964, localizada na capa do jornal Correio do Povo, dá início à escrita desta seção, tendo em vista que expressa uma forte crítica proferida aos círculos de cultura quando do regime civil-militar. Tendo como guia a categoria (iii) interrupção e silenciamentos, esta seção tem como objetivo apresentar críticas ao programa de alfabetização expressas e veiculadas no Rio Grande do Sul e observadas durante a pesquisa fontes – especialmente nos periódicos, ainda que, utilize alguns referenciais teóricos que tratam acerca das críticas, inclusive, com a intenção de adensar a análise. Um segundo objetivo da seção é tecer reflexões acerca de possibilidades de continuidade dos círculos de cultura, já indicando que, a partir do que as fontes expressam, pude entender que houve um silenciamento, no sentido de que não mais se anunciavam as ações, mas elas ainda eram realizadas (ainda que de forma mais tímida e clandestina, ou apenas tomando os referenciais teórico-metodológicos dos círculos de cultura como direcionamento de novas ações).

A matéria do Correio do Povo foi escolhida por chamar a atenção a partir das palavras utilizadas, tendo em vista que estas são repetidas (inclusive, infelizmente, na atualidade) para expressar algumas opiniões sobre Paulo Freire e seu pensamento. Apesar de o assunto abordado nesta seção não estar nos objetivos inicialmente propostos para a escrita da tese, ao ter contato com informações a respeito das críticas aos círculos de cultura, pensei ser interessante apresentá-las, gerando mais uma possibilidade de reflexão.

Antes de aprofundar o conteúdo da reportagem citada na epígrafe, cuja data indica uma escrita já no período do regime civil-militar, penso ser importante explicar que críticas ao programa de alfabetização foram tecidas desde o início da mobilização por sua realização. Como dizem Fernandes e Terra (1994, p. 206),

A suspeita de subversão política que recaiu sobre a campanha de alfabetização, tanto no Rio Grande do Norte, como no resto do Brasil, já vinha sendo discutida, mas, no início de 1964, ela repercutiu nos jornais e na televisão, com os golpistas de dedo em riste, apontando os subversivos de Angicos.

Assim, opiniões contrárias aos círculos de cultura foram emitidas mesmo em meio ao entusiasmo em favor deles. As críticas expressas nos periódicos fundamentavam-se na aplicação errônea do “Método” e em questões ideológicas. Muitas vezes, ambos os aspectos apareciam juntos. Beisiegel (1982) explica que críticas em relação ao programa de alfabetização começaram a ser feitas e, em sua maioria, tinham ideologias políticas como pano de fundo, apesar de também dirigidas a aspectos técnicos e pedagógicos (como a necessidade de aprofundar a alfabetização realizada no curto período de duração do programa).

Paiva (2000) em seu estudo “Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista” expressa algumas críticas, no sentido da combinação de componentes diretivos e não diretivos na proposta para a alfabetização. A crítica de Paiva (2000) sobre a diretividade do programa é mencionada, também, por Beisiegel (1982). Os dois autores explicam que a condução das discussões era feita em várias experiências com temas semelhantes, mesmo que as palavras geradoras fossem variadas e escolhidas pelos participantes do grupo. Beisiegel (1982, p. 187), porém, complementa que Paulo Freire “[...] insistia em afirmar que a condução inegavelmente envolvida nesta educação ‘conscientizadora’ não poderia confundir-se com qualquer forma de imposição de ideias, valores e atitudes.” O autor vai além ao dizer sobre Paulo Freire que, em seu pensamento perpassavam ideais não domesticadores e, ao mesmo tempo, ideais comprometidos com a democratização.

Em outras palavras, uma educação que, não impondo, ao mesmo tempo formasse indivíduos participantes na própria humanização, na democratização da sociedade e no desenvolvimento da nação – uma participação que, por sua vez, envolvia a adesão dos educandos a ideias e a valores. (BEISIEGEL, 1982, p. 189).

Ainda segundo Beisiegel (1982), com a expansão nacional e a organização de uma campanha de alfabetização em massa, não era possível viabilizar uma formação de alto nível a todos os coordenadores de debates dos círculos de cultura que, muitas vezes, empregavam suas próprias ideias aos debates fomentados.

A verdade é que, em muito pouco tempo, o método de alfabetização de Paulo Freire acabou sendo acolhido por movimentos bastante diversos entre si como uma resposta simples, adequada e consistente para as respectivas procuras de um instrumento eficaz de atuação e, nessa condição, acabou também por catalisar reações dirigidas contra projetos políticos muito diferentes. (BEISIEGEL, 1982, p. 252).

Neste processo que se ampliava nacionalmente, apareceram coordenadores de debates com diferentes vertentes de pensamento, entre elas, as marxistas e comunistas. A partir disso apareceram as ideias radicais dos que tomavam os círculos de cultura como ameaça à realidade

brasileira. Em alguns casos, aspectos como uma “inspiração para inquietação” passaram a ser mais explícitos do que a alfabetização em si (BEISIEGEL, 1982). Essa inquietação seria causada por sua ênfase no pensamento crítico, nas possibilidades de mudança da participação popular, no aumento do eleitorado, no incentivo para a organização política. Estes estavam entre objetivos dos círculos de cultura, mas, dependendo do modo com o qual eram incitados, poderiam ter diferentes significados, buscando meios distintos para a transformação social que era tomada como necessária por muitas pessoas, ainda que a partir de intenções diversas.

Em meio ao movimento daqueles que se preocupavam com a transformação social, buscando melhorias nas condições de vida do povo, alguns interesses político-partidários passaram a permear a realização dos círculos de cultura, buscando dar a eles um outro caráter. A aproximação com o governo federal é um exemplo que gerou um destes outros sentidos. O governo tinha entre seus objetivos da realização dos círculos de cultura o desenvolvimento do país, mas também visava a angariar votos. E, conforme Haddad (2019, p. 15), “Em um país que historicamente proibia o voto aos iletrados, o Programa Nacional de Alfabetização representava uma ameaça aos redutos políticos cativos nas eleições seguintes.”. A partir desta ideia de uma maior participação popular na política brasileira, houve aqueles que diziam que os círculos de cultura eram uma proposta comunista, marxista, bolchevique, etc. Sobre estas questões, ainda Haddad (2019, p. 22), abordando respostas de Freire em inquéritos policiais nos quais foi interrogado expressa que

Ibiapina Lima então questionou Paulo sobre seu suposto envolvimento com o comunismo ou com regimes totalitários, comparando seu método àqueles utilizados por Hitler, Mussolini, Stalin e Perón. Quis saber também sua opinião a respeito de Cuba, da União Soviética e da China. E o que pensava sobre Brizola, Miguel Arraes, Luís Carlos Prestes, Francisco Julião e Gregório Bezerra. Em uma guerra entre o Brasil e um país comunista ou socialista, de que lado Paulo estaria? Paulo se defendeu de todas as perguntas. Constrangido pelas circunstâncias, repudiou o comunismo, expressou-se como apoiador das reformas do marechal Castello Branco, mostrou-se satisfeito com sua liderança, negou vontade de deixar o país e, por fim, colocou-se na condição de cristão que valorizava o ser humano e se orientava pela doutrina da fé.

Essas críticas, vinculações com regimes totalitários e expressões de que o programa de alfabetização teria o objetivo de incutir ideias agitadoras foram também expressas nos jornais gaúchos, tal como ocorreu em periódicos Brasil afora. O Jornal do Dia, em reportagem de 26 de novembro de 1963, já fez uma crítica aos círculos de cultura ao indicar, sem maiores explicações, que “[...] a UMESPA se dispõe a incentivar ainda mais a Campanha de alfabetização, para o que empregarão o método Paulo Freire, sem a ‘fanatização’, que leva o nome de politização”. (JORNAL DO DIA, 26/11/1963, p. 6). Ou seja, já havia a opinião de que

o aspecto de conscientização, de politização como era chamado, seria, na verdade, um processo de ‘fanatização’.

O Correio do Povo, na reportagem “Método ‘Paulo Freire’ visa bolchevizar Brasil”, de 27 de dezembro de 1963, faz uma relação entre o processo de conscientização realizado durante os círculos de cultura e o bolchevismo, que pregava a realização de uma ação revolucionária para a instituição de poder da classe trabalhadora (que deveria controlar o governo). O objetivo do processo de conscientização, no caso do bolchevismo, estava destinado a promover somente os interesses – embora considerados universais – dessa classe. Por outro lado, o programa de alfabetização não possuía o aspecto de agitação e nem de promoção do interesse político somente da classe trabalhadora, mas sim de uma transformação social de modo mais amplo. A educação estaria ligada à uma transformação na qual tanto oprimidos quanto opressores – nas palavras utilizadas posteriormente por Freire (2005) – pudessem reconstruir suas relações, posições e espaços sociais.

Novamente é possível perceber diferentes sentidos e lutas de representação dos círculos de cultura. Sobre estas lutas de representação, Chartier (1991, p. 183) explica que, ao analisá-las a história cultural “[...] centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade.” Sendo assim, por meio desta e de outras reportagens analisadas ao logo da tese, foi possível perceber lutas de diferentes representações construídas a partir das identidades dos diferentes grupos que as elaboraram. Sem dicotomizar, nem simplificar, mas os círculos de cultura foram representados, de um lado, como importante espaço de alfabetização, conscientização e luta social – o que traria a possibilidade de superação das desigualdades marcantes do país – e de outro lado, como lavagem cerebral, ameaça à ordem social, formação comunista, bolchevização, como apresto a seguir.

O jornal expressou que uma comissão de mestres paulistas avaliou o programa de alfabetização e concluiu que ele nada oferecia de novo. O relatório da referida comissão teria expressado que “A Cartilha Paulo Freire revela, claramente, outro objetivo imediato: a bolchevização do país pelas palavras que emprega, pelas ideias pregadas e pela preocupação constante com as questões sociais [...]. Pretendem os comunistas conquistar o poder fácil e legalmente pelo meio do voto popular.” (CORREIO DO POVO, 27/12/1963, p. 12). Mais uma vez, ainda antes do regime civil-militar ser instaurado, a proposta de alfabetização de Paulo Freire foi tomada como uma “ameaça” política.

Um texto do colaborador Gustavo Corção, escrito especialmente para o Correio do Povo, também expressa críticas aos círculos de cultura. O texto inicia debatendo sobre fenômenos criados para explorar as pessoas e toma os analfabetos como uma “mina de exploráveis” (CORREIO DO POVO, 16/01/1964, p. 4). O autor expressa que o “Método Paulo Freire” era empregado por alguns apenas com a intenção de agradar o governo e por outros com a intenção de realizar grandes mudanças sociais, pensando as reformas de base como “mágica” para o Brasil, “Ou então selecionam-se as duas espécies de gente, e é com essa combinação, bobinhos e espertalhões, que se pretende erguer o nível do homem brasileiro!!!” (CORREIO DO POVO, 16/01/1964, p. 4). A partir de tal autor, as críticas foram dirigidas à realização do programa de alfabetização apenas por desejo do governo, ou pela intenção de realização das reformas de base, tomadas (ao que parece) pelo autor como algo que não resultaria nas mudanças necessárias à realidade brasileira.

O Jornal do Dia de 19 de janeiro de 1964 faz críticas sobre a aplicação errônea do método, voltada, novamente, a intenções político-ideológicas. A nota, colocada na capa do jornal e sem título (somente com o nome da seção: “Bom dia”), aborda um comentário de Sandra Cavalcanti, então Secretária de Serviços Sociais da Guanabara. Transcrito aqui, quase integralmente, o comentário dizia que o “Método Paulo Freire”

[...] em si, não é ruim. O ruim é a má fé que está sendo revelada pelos instrutores. ‘No caso da palavra democracia – disse – preparam-se professores que vão empregar o método desvirtuando o seu sentido. Assim, ao invés de se ensinar que democracia é o governo em que a vontade do povo se expressa livremente, afirma-se que democracia é a interpretação dos chefes. Nesse caso Fidel Castro é um líder democrático e a Rússia é uma democracia’. Na Câmara Federal disse o deputado Abel Rafael: ‘Não se pode admitir que se alfabetize um adulto e se faça dele um comunista’. Não se pode condenar o método Paulo Freire. Mas há muito que condenar-se na política educacional que se vem seguindo no País. (JORNAL DO DIA, 19/01/1964, p. 1).

Observo novamente a relação entre comunismo/socialismo e o programa de alfabetização expressa na fala da secretária que aponta que as pessoas se utilizam do programa de má fé para inculcar tais ideais político-ideológicos. Como essa relação é apontada reiteradas vezes em diferentes jornais, é possível notar que essa ideia estava emergindo cada vez mais entre as pessoas que, em grande parte, as viam como ameaças.

O que estava acontecendo naquele período, através dos últimos governos, especialmente o de Jango, era que as classes populares, trabalhadoras e empobrecidas vinham obtendo maiores espaços, através de algumas medidas governamentais, das reivindicações populares e dos movimentos sociais. Com isso, tais classes buscavam que seus direitos fossem considerados, suas condições de vida melhoradas e, para isso, que tivessem maior participação nas decisões

que geriam a sociedade. Porém, para isso acontecer, os privilégios de alguns seriam retirados, ou diminuídos e isso fez com que a elite, os donos de empresas (empregadores), aqueles que tinham a riqueza do país em suas mãos se mostrassem contrários ao acesso das classes ‘subalternas’ ao saber, que poderia lhes conferir diferentes formas de poder (iniciando pelo voto, mas especialmente pela conscientização e, posteriormente, tudo o que ela pode oferecer, todas as lutas que a partir dela se pode buscar). Freire (2013, p. 38) indica que “Sabia que numa sociedade tradicionalmente antidemocrática o que eu estava propondo, profundamente democrático, poderia vir a ser problemático.”

Tempos depois, já em 15 de abril de 1964, o Correio do Povo publica, em sua capa, a reportagem que deu início a esta seção, com o título: “Doutrinação comunista no nordeste do país transformava homens do campo em feras”. Esta cita que em Recife, um delegado do DOPS (Departamento de Ordem Política e Social) comentou sobre a ameaça “comuno-esquerdista” que tinha vários focos no Nordeste e que as pessoas que apoiavam Miguel Arraes passaram a perceber, a partir da fala de autoridades, “o lôgro em que haviam caído [...]” (CORREIO DO POVO, 15/04/1964, p. 1). O novo governador de Pernambuco iniciaria uma campanha de reeducação do “homem do campo” para mostrar a falsidade nos argumentos comunistas, pois eles haviam sido doutrinados. Vale ressaltar que, segundo Haddad (2019), o programa de alfabetização foi extinto em 14 de abril, sendo assim, o jornal pode ter levado essa informação em consideração para a escrita da reportagem, mesmo sem mencioná-la.¹⁴⁹

Uma curiosidade é que a mesma edição publica uma pequena nota, intitulada “Alfabetização de adultos”, cuja transcrição integral é: “A Escola de Brasília está avisando aos interessados que as matrículas para o Curso de Alfabetização de Adultos já se encontram abertas, em sua sede, à Av. Alberto Bins, 393.” (CORREIO DO POVO, 15/04/1964, p. 6). Tal informação se encontra em meio a várias outras notas sobre a educação, na seção *Casas de ensino*, mas com temáticas diferentes. Deste modo, não há como ter certeza se este curso ainda estaria relacionado aos círculos de cultura ou a algum outro movimento de alfabetização que estava sendo realizado, mas deixa a indagação por ser em data próxima à realização do curso de formação para coordenadores de debates (o que parece indicar a relação) e, ao mesmo tempo, a informação quando já instalado o regime civil-militar (o que poderia indicar que tais relações já estariam encerradas).

¹⁴⁹ Freire (2005), Haddad (2019), Gadotti (1996) e outros autores discorrem sobre as críticas que o educador recebeu nesse período, bem como seu desencadeamento no período do exílio.

Pensando nas críticas veiculadas na imprensa, Haddad (2019) explica que Paulo Freire foi interrogado sobre sua atuação na Universidade do Recife e convidado a escrever sua defesa respondendo a 18 perguntas.

Em relação às críticas da imprensa recifense sobre suas atividades, tachadas de subversivas ou propagadoras de ideias contrárias ao regime democrático, respondeu que não só tinha conhecimento do que se dizia na cidade “mas também em todo o Brasil e que a leitura dessas críticas lhe servira para fazer um verdadeiro curso de como se pode, por ignorância, má-fé, ou outras coisas quaisquer, distorcer o pensamento dos homens”. (HADDAD, 2019, p. 19).

Assim, Freire expressou sua opinião sobre o que vinha lendo a seu próprio respeito, indicando que seu pensamento estava sendo distorcido, descaracterizado, algo que continuou aparecendo na imprensa, como reflexo de ações e discursos que vinham sendo realizados. Uma dessas ações foi o cancelamento de convênios que estavam sendo realizados pelo MEC. O Correio do Povo, no dia 23 de maio de 1964, faz a chamada “Titular do MEC rescinde convênios da administração anterior”, e indica que os convênios que haviam sido realizados (e mencionados na seção anterior) apresentavam deficiências nas instruções e, por isso, seriam ilegais. Os que já haviam iniciado ou finalizado deveriam prestar contas das atividades realizadas, em um prazo de 30 dias, para avaliação de continuação e possibilidades futuras de realização de convênios com o MEC. A reportagem não cita especificamente os círculos de cultura, mas sendo estes parte de convênios que várias prefeituras estavam realizando, concluo que também seriam afetados.

Beisiegel (1982, p. 253) complementa a informação ao indicar que as iniciativas do Programa Nacional de Alfabetização, em função de seu “caráter subversivo”, foram canceladas com o regime civil-militar, cujas primeiras medidas, no que diz respeito à educação, foram “[...] eliminar tudo o que o governo anterior viera fazendo no campo da educação de adultos.” Fernandes e Terra (1994, p. 207) também explicam que

O método Paulo Freire de alfabetização de adultos foi impiedosamente perseguido nos anos subsequentes ao golpe militar, apesar de ter sido um projeto pioneiro, em grande escala, financiado por dinheiro de origem norte-americana, no caso do Rio Grande do Norte, com o objetivo de promover o desenvolvimento através de processos democráticos.

Muitos dos envolvidos sofreram os efeitos do regime civil-militar. Algumas pessoas saíram do país em busca de exílio político, antes ou depois de terem sido “entrevistadas” e, muitas vezes, presas, torturadas, ou tendo passado por outros tipos de consequências. Becker (2018), em entrevista, fez um relato – já brevemente mencionado no capítulo 2, a partir da

entrevista de Castillo (1989) – sobre uma ação que pode ter auxiliado algumas das pessoas envolvidas com as ações realizadas via SEC, no Estado.

A entrevistada explica que o material referente à realização dos círculos de cultura (e outras ações da Divisão de Cultura) que estava na SEC, foi de lá retirado antes que fosse apreendido pelos militares. Tal ação foi realizada por Joaquim Paulo de Almeida Amorim, que assumiu a Divisão de Cultura, logo após a saída de Lucia Castillo. Becker (2018) declarou que este gesto acabou “salvando” pessoas envolvidas com mobilizações populares que, no regime civil-militar, foram tomadas como ações de subversão da “ordem”.

Tomando esse aspecto da indicação do programa de alfabetização de Paulo Freire como subversivo, Becker (2018), comentou sobre uma ligação telefônica realizada pelo prefeito de Santa Rosa, cidade que iria receber a entrevistada e outras pessoas que lá desenvolveriam o programa de alfabetização, logo após o regime civil-militar ser instaurado:

Agora é uma coisa interessante: essa história do prefeito [de Santa Rosa] já depois... uma semana depois ele ligou lá pra Secretaria de Educação pra saber se tinha sido adiado, mas se ele podia remarcar a nossa ida lá enfim... [...] Ele não tinha entendido que o nosso trabalho fosse um trabalho perigoso, subversivo, etc. (BECKER, 2018).

A entrevistada, ainda referindo-se ao prefeito, ressalta a mesma ideia ao lembrar que “[...] as pessoas não viam nada daquilo como coisa subversiva. Elas viam como uma coisa muito boa que é alfabetizar o povo. Um método que funcionava, um método novo que envolvia toda a comunidade.” Tais comentários podem gerar alguns questionamentos aos quais não foi possível responder: as pessoas envolvidas diretamente na mobilização que iniciava, conectados com a SEC na formação para coordenadores de debates, por exemplo, tinham uma visão diferente das pessoas que “olhavam de fora” tal mobilização? Entre os que “olhavam de fora”, havia os que viam somente uma prática alfabetizadora e, por isso, não viam o aspecto subversivo dos círculos de cultura? Se este era o caso, (i) os aspectos políticos da prática (como a reflexão crítica da realidade, a conscientização e a transformação de ações) poderiam não ter sido notados por todos? (ii) tais aspectos eram realmente considerados para a prática? Por outro lado, aqueles que tinham esses aspectos como norteadores dos círculos de cultura, pensavam em uma transformação social para a melhoria da qualidade de vida de todos ou somente visando alguns interesses de classes? Aqueles que viam tal ação como subversiva temiam por mudanças na estrutura social vigente, como os conservadores; visavam melhor qualidade de vida por meio das mudanças ou buscavam uma revolução social, a qual só seria realizada uma “transferência” de poderes, de saberes e de tomadas de decisões para outras mãos?

Becker (2018), nos relatos acima mencionados e em outros posteriores, deu indicativos para possíveis respostas a alguns destes questionamentos. Ela explica que “[...] tinha sido declarado que esse nosso trabalho era altamente subversivo. E de fato era né, por que a gente trabalhava com o povo, conscientizava as pessoas, tratava da politização, de discutir direitos”. (BECKER, 2018). A partir disso, é possível pensar que as representações daqueles inseridos entre os grupos que estavam estudando e organizando as bases para o desenvolvimento dos círculos de cultura no Estado foram formuladas a partir dos aspectos políticos dos círculos de cultura, visando a transformação social. Porém, essa pode ter sido uma representação deste núcleo menor, que acabou sendo diferente daquela construída por muitos outros que observavam de fora esta mobilização, tal como o prefeito de Santa Rosa.

O prefeito parece ser um exemplo dentre aqueles que desconheciam, não entendiam ou desconsideravam os elementos que caracterizavam os círculos de cultura como um movimento político. Por fim, também um núcleo menor, entre aqueles que tanto buscaram expurgar os círculos de cultura durante o regime civil-militar entendiam, a seu modo, tais aspectos políticos dessa prática alfabetizadora, mas eram contrários à transformação que a reflexão nela realizada fomentava e buscaram meios de encerrá-la, buscando ‘conservar’ suas posições sociais.

Assim, pode ser que houvesse diferentes visões acerca dos círculos de cultura: (i) a de algumas pessoas que entendiam o aspecto político da alfabetização como subversivo no sentido revolucionário, de propulsor de ações que poderiam levar à transformação social para uma melhoria das condições de vida da população em geral (especialmente os que estavam no núcleo do trabalho com os círculos de cultura); (ii) a de outras pessoas que também viam as mesmas características, mas as tomavam como ameaça à sua detenção de saberes e poderes; e (iii) aqueles que não conheciam a concepção de educação envolvida nos círculos de cultura e olhavam para a alfabetização como um fim em si mesmo, não como um meio para transformação (tal como pareceu ser o caso do prefeito de Santa Rosa e, certamente, de muitas outras pessoas).

A intenção do primeiro grupo era dar visibilidade aos excluídos, aos oprimidos, aos que não tinham voz. Seria uma revolução de pensamento, que passaria a ser mais crítico e que mudaria a realidade social por meio da busca por direitos mais igualitários, por meio da transformação de ações cotidianas que influíam na qualidade de vida, por meio da ocupação de espaços de poder por aqueles que não costumavam lá estar (que seria possível, por sua vez, pelo acesso ao saber a partir da alfabetização, mas, especialmente, da reflexão crítica sobre tais

saberes e conhecimentos acessados), entre outros... Porém, quando instaurado o regime civil-militar, a vontade do segundo grupo – conservador, elitista e opressor – prevaleceu.

Com lançamento previsto para 13 de maio, o Programa Nacional de Alfabetização seria extinto em 14 de abril, treze dias depois do golpe militar. O novo governo aproveitou para fazer duras acusações ao trabalho que Paulo e sua equipe vinham desenvolvendo; apontaram o material didático produzido como contrário aos interesses da nação e acusaram seus autores de querer implantar o comunismo no país. Acabava ali o sonho de lançar 60870 Círculos de cultura para alfabetizar 1,8 milhão de pessoas ainda em 1964, 8,9% do total na faixa de quinze a 45 anos que não sabiam ler nem escrever. [...] Ao extinguir o Programa Nacional de Alfabetização os militares respondiam às pressões de parcela conservadora da sociedade brasileira que atacava e desqualificava o trabalho de Paulo Freire. (HADDAD, 2019, p. 14).

Ao fazer acusações e dizer que o trabalho que estava sendo realizado era contrário aos interesses da nação, na verdade, os “formadores de opinião”, aqueles que tinham voz estavam dizendo – implícita e explicitamente – que tal ação era contra seus próprios interesses. Sem reflexão crítica sobre o que estava acontecendo e sem maiores possibilidades de obter informações e realizar uma construção de conhecimento consciente, o povo não teria como refutar esta ideia.

O mesmo autor comenta que “O golpe militar de abril de 1964 desarticulou um dos momentos mais criativos e efervescentes para a educação crítica e a cultura popular no país, mas o Método Paulo Freire e sua concepção de educação resistiriam por muitos anos em projetos na base da sociedade.” (HADDAD, 2019, p. 75). Encerrou-se boa parte das ações e daquilo que ocorria em grande escala, com grandes divulgações. Porém, o que foi realizado já estava intrínseco nas pessoas mais envolvidas e não foi simplesmente esquecido. Utilizando a mesma metáfora de Andreola (1988), os ideais que acompanhavam Paulo Freire e os círculos de cultura já haviam sido semeados, gerando frutos nas pequenas ações das pessoas que haviam se envolvido com os círculos de cultura.

Lembro que, em entrevista, Maria Josefina Becker indicou entender que as pessoas não continuaram suas ações, de modo geral, por conta do medo ao verem seus amigos e colegas sofrendo as duras consequências da ditadura. Aquilo que estava sendo organizado acabou sendo desarticulado e silenciado. Por outro lado, a entrevistada também disse acreditar que todas as ações das pessoas envolvidas com movimentos populares no início dos anos 60 não poderiam deixar de ter, como pano de fundo, os mesmos ideais que os moveram antes do regime civil-militar (BECKER, 2018). A entrevistada lembra Paulo Freire (2005), quando o educador explica que não há neutralidade em nossas ações, elas são, pelo contrário, sempre tomadas por nossos ideais. De modo semelhante, Zardin (1989, p. 42) apresenta a mesma ideia ao inferir:

Quando estourou a revolução de 64, eu tinha voltado para a escola; naquela época era professora primária, trabalhava com crianças somente. Eu continuei fazendo o trabalho e acreditando que alguma coisa teria que ser feita. Continuei, é claro, que com muito mais restrições, com muito menos articulações porque coletivamente as coisas realmente desapareceram.

Fagundes (1989, p. 105) também explica: “Eu acho que fui forçado, até por necessidades vitais de sobrevivência, a silenciar, por uma série de razões, embora não abandone as ideias básicas que já me inspiravam, que já me faziam atuar de certa maneira.” E Craidy (1968, p. 187) complementa dizendo que “Mesmo após o Golpe, não paramos totalmente; continuamos a realizar alguns trabalhos, mais timidamente, mais cuidadosos.”

Assim, mesmo que ações públicas, coletivas e em grande escala tenham sido silenciadas, aquela concepção de educação, aquele pensamento acerca da cultura e da educação populares continuaram dando direcionamentos às ações das pessoas que participaram da efervescência de movimentos anteriores àquele março de 1964. Não se anunciava ou divulgava aquilo que estava sendo realizado, ou que dava as bases das ações das pessoas, mas as referências anteriores continuavam inspirando as novas práticas, de uma forma mais silenciosa.

Nesta seção, a partir da categoria de análise (iii) interrupção e silenciamentos, apresentei algumas fontes que teceram críticas acerca dos círculos de cultura antes e durante o regime civil-militar. Também expressei algumas ideias sobre o silenciamento do movimento causado por tal regime, que acabou omitindo a fala, mas não encerrando por inteiro as ações em prol da educação com os vieses dos círculos de cultura.

Anteriormente, na seção 7.1 desse capítulo, abordei algumas das práticas que foram realizadas no Rio Grande do Sul, sendo elas o início de círculos de cultura ou a realização das chamadas experiências-piloto, bem como as proposições de convênios que estavam sendo iniciados entre o MEC e algumas prefeituras mobilizando a categoria de análise (ii) ação. A partir do exposto, entendo que houve a prática de círculos de cultura no Estado, ainda que em pequena escala e em um curto período. Essa prática obteve diversas críticas positivas, mas também negativas durante e depois da mobilização estadual, e foi silenciada quando ocorreu o regime civil-militar.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é essencialmente política [...]. Então, a educação é educação cidadã, é educação política e não só abarrotar a cabeça dos estudantes com a decoreba de coisas que já existem. Eles têm direito a serem sujeitos da educação, participantes, construindo a palavra. (ANDREOLA, 2018).

A fala de Andreola (2018) inspira o fechamento dessa tese quando observado o viés do pensamento educacional que envolveu os círculos de cultura, atento aos sujeitos da educação e a uma educação cidadã. Foi a partir do mesmo viés que essa tese foi escrita. O pensamento educacional que mobilizou a criação e a realização dos círculos de cultura tem como pano de fundo a leitura crítica do mundo, o aprender a dizer a própria palavra, a construção de um pensamento próprio e crítico, a conscientização, a busca por transformar a si mesmo e a própria realidade (que pode ser transformada pois é histórica e cultural). Paulo Freire, criador dos círculos de cultura, e as pessoas que buscaram deles se apropriar (como aquelas que foram nomeadas nessa pesquisa), tinham essas características como base de suas ações, como seus objetivos. A partir disso, e sabendo que nenhuma prática educativa é neutra (e que nenhuma escrita também pode ser), menciono a fala de Becker (2018) quando a entrevistada lembrou:

E era uma época em que a gente não tinha muita diferença entre trabalho e militância entendeu? Porque a gente fazia um trabalho no qual a gente acreditava que era também... além de ser um campo de formação, um campo de estágio, um campo de trabalho, era também um campo de militância política né. Então era tudo muito imbricado.

Do mesmo modo que a prática realizada naquela época não se fazia separada dos ideais políticos que com ela buscavam ser enaltecidos, essa pesquisa não se fez separada dos mesmos ideais, pois tanto a prática educativa quanto a escrita (seja ela qual for) sempre estão, como disse Becker (2018), imbricados com um pensamento político e não há, como também lembra Freire (2005), neutralidade em nenhuma das duas ações. Essa tese é permeada por esse viés político e pode ser entendida como um movimento para, dando a conhecer nuances de um acontecimento em prol da educação realizado no passado, fomentar reflexões sobre o que poderia ser realizado no presente a partir de tal ação. Ou seja, para reinventar práticas e reflexões a partir dos mesmos pressupostos práticos, teóricos e políticos (entendidos por mim como importantes e até mesmo essenciais para se pensar e realizar qualquer prática educacional), na realidade do presente.

No mesmo sentido, a escrita da história também não é neutra. A narrativa construída é uma problematização das fontes que localizei e que por mim foram selecionadas, organizadas e analisadas levando em conta aquilo que sou e, portanto, os pressupostos teóricos e políticos

que permeiam minha vida. É uma narrativa dos acontecimentos escrita a partir dos documentos encontrados (que não mostram o relato *da* verdade, mas de *uma* versão dela), pelas escolhas que realizei, pelas minhas percepções e lembrando que o passado, o tempo ao qual se refere a tese, e o presente, o tempo no qual ocorreu sua escrita, estão imbricados. De modo complementar, Nóvoa (2015, p. 25) expressa que a história não é uma reconstrução, mas uma problematização “[...] feita hoje com base num exame rigoroso do passado.” Esse exame realizado por mim permitiu a escrita aqui proposta, que é uma representação possível de como os círculos de cultura ocorreram entre os anos de 1963 e 1964 no Rio Grande do Sul.

Foi a partir do diálogo com as fontes e com o referencial teórico-metodológico que encontrei subsídios para tecer uma possível história dos Círculos de Cultura do Rio Grande do Sul. Sendo uma representação, essa narrativa pôde desvelar indícios do objeto de estudo dessa tese, permitindo vislumbrar acontecimentos relacionados à realização dos círculos de cultura no Estado.

Os círculos de cultura, como já mencionado, estabeleciam a forma na qual se organizava o programa de alfabetização fundamentado e proposto por Paulo Freire e, quando voltados à alfabetização, referiam-se à leitura crítica do mundo, à escrita consciente da própria história e, por consequência, da história da sociedade. Tal prática iniciou no nordeste brasileiro e passou a ser divulgada e organizada em nível nacional. O Estado do Rio Grande do Sul, por meio de professores, estudantes secundaristas e universitários, não deixou de conhecer, se apropriar e representar essa prática por meio de diferentes atores sociais.

Retomo o problema de pesquisa que mobilizou a escrita da tese, o qual pode ser expresso pela pergunta: Como se deu a constituição dos círculos de cultura mediados pela presença de Paulo Freire no Rio Grande do Sul, e a partir dela, entre 1963 e 1964? Considerando esse questionamento como ponto de partida, debruicei-me sobre os referenciais teórico-metodológicos da História Cultural em diálogo com a História da Educação com a intenção de identificar como tal realidade foi construída, dada a ler (CHARTIER, 2002). Tomando isso como pressuposto, busquei conhecer as leituras e construções da mobilização que ocorreu no Rio Grande do Sul para a realização dos círculos de cultura. Assim, a relação entre a História Cultural e esta pesquisa (da história da educação) se dá tendo em vista que tal referencial teórico-metodológico abriu possibilidades para o estudo historiográfico e para buscar entender essa realização dos círculos de cultura no Rio Grande do Sul, nos anos de 1963 e 1964, a partir de algumas representações acerca deles e do contexto no qual ocorreram.

Com esse referencial, tal como descrito nos objetivos específicos dessa investigação, pude compreender alguns aspectos históricos e contextuais da inserção dos círculos de cultura no Rio Grande do Sul observando o movimento para a alfabetização que se preparava para acontecer em nível nacional e em meio à mobilização pela educação popular observando algumas das ações realizadas no Estado, bem como algumas das críticas pronunciadas sobre o Programa de Alfabetização de Paulo Freire.

Pude também investigar, via análise documental histórica, a presença de Paulo Freire no Rio Grande do Sul nos anos de 1963 e 1964 para a promoção dos círculos de cultura, que incluiu os momentos nos quais o educador esteve presente no Estado para ministrar o curso de formação para coordenadores de debates, bem como para divulgar e promover os convênios que seriam firmados entre prefeituras e o MEC, por meio do Plano Nacional de Alfabetização. Em meio a isso, identifiquei algumas das pessoas e instituições que participaram mais ativamente da mobilização para os círculos de cultura no Estado, realizando algumas entrevistas; e também pude mapear cidades nas quais – a partir das fontes selecionadas – observei maior mobilização para a realização dos círculos de cultura.

Realizando estes objetivos específicos, o objetivo geral foi analisar a constituição dos círculos de cultura mediados pela presença de Paulo Freire no Rio Grande do Sul, e a partir dela, entre 1963 e 1964. Tal objetivo pôde ser desdobrado no conjunto dos capítulos escritos. No capítulo 2, apresentei o *Percurso teórico-metodológico* indicando inicialmente a História Cultural como referencial teórico para a pesquisa da História da Educação. Tal referencial, já mencionado nessas considerações finais, permitiu dar a conhecer algumas das representações da mobilização para realização dos círculos de cultura que ocorreu no Estado, observando diferentes sentidos dados a ela.

Na sequência, mencionei a construção da pesquisa e o percurso metodológico, o qual teve como principais ações o estudo teórico, a análise de fontes escritas (especialmente da imprensa de época) e a análise de entrevistas narrativas realizadas com a metodologia da História Oral, sob a perspectiva teórica da História da Educação e História Cultural, bem como de entrevistas que constavam em outras fontes documentais. As entrevistas e as fontes impressas tornaram-se as principais fontes para estabelecer a narrativa da tese. No que se refere a estas últimas, trataram-se especialmente do Jornal do Dia, Diário de Notícias e Correio do Povo.

No capítulo 3, apresentei *Leituras do contexto educacional brasileiro e da educação popular (1950-1964)* com o intuito de contextualizar o período histórico mencionado na tese, entendendo que a educação não pode ser pensada de modo isolado ao contexto no qual se insere.

Neste capítulo, na seção 3.1, expus uma leitura da educação brasileira e algumas de suas influências, buscando dar a conhecer algumas ações governamentais e políticas públicas realizadas no Brasil naquele período histórico relacionadas à educação, de modo especial, à educação de adultos e mencionando alguns aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais que entendi como influenciadores das ações em prol da educação realizadas naquele contexto. Lembrei, com este capítulo, que as formas de educação que estavam emergindo tinham esse contexto como ponto de partida e, tal como Freire (2003) menciona, o clima cultural acabou por direcionar as concepções e práticas educacionais, a partir da ideia que se queria para o país (especialmente referindo-se ao desenvolvimento, da formação de mão de obra minimamente qualificada, do aumento do contingente eleitoral, entre outros).

Na seção 3.2, debrucei-me sobre a educação popular, buscando discorrer sobre tal conceito intimamente ligado àquele contexto. Entendo que a educação popular acabou tornando-se uma necessidade que emergiu daquela realidade e como uma possibilidade para a educação atingir maiores contingentes populacionais, bem como ser realizada de modo a observar não somente os interesses das classes dominantes, mas também buscando realizar uma prática na qual os sujeitos pudessem conhecer seus direitos, refletir sobre suas realidades e organizar-se na busca por sua transformação.

No capítulo 4, *Pensamento freireano e os círculos de cultura: relações teórico-práticas de Paulo Freire*, discorri sobre algumas reflexões teóricas de Paulo Freire e os círculos de cultura como sua prática. Iniciando com a seção 4.1, sobre a concepção freireana de educação entendida como uma teoria do conhecimento que foi concretizada nos círculos de cultura, abordei aspectos gerais de tal concepção e, em seguida voltei a escrita para o pensamento de Paulo Freire relacionado ao momento histórico dos anos 1950 e 1960, anos das primeiras formulações dos círculos de cultura. Tal pensamento educacional teve como princípio a reflexão sobre a sociedade brasileira em trânsito (FREIRE, 2003) e as mudanças necessárias (no pensamento e nas ações da população) para participarem conscientemente e ativamente daquilo que estava se propondo e mobilizarem-se para transformar a dinâmica opressora que se repetia nas relações cotidianas.

Na sequência (seção 4.2), explicitarei aspectos metodológicos dos círculos de cultura (entendidos como uma prática correspondente à concepção freireana de educação), os momentos que faziam com que a alfabetização fosse concretizada a partir da reflexão crítica sobre a realidade e da leitura da palavra que viabilizava, por sua vez, a (re)leitura crítica do mundo, ambas permeadas pela conscientização, propulsora da escrita de novas palavras e da

busca pela reescrita da realidade, que poderia ser transformadas através de novas ações. Discorri também sobre alguns dos aspectos históricos dos círculos de cultura, observando alguns fatos importantes que ocorreram e influenciaram sua proposição inicial, bem como os caminhos que estavam sendo delineados para sua prática não só local, mas nacional, até sua interrupção, ainda no início de 1964. Esse capítulo permitiu pensar os círculos de cultura como uma prática educacional, alfabetizadora, elaborada a partir de uma teoria do conhecimento e de um método que a ela correspondia.

No capítulo 5, intitulado *Aspectos da educação no Rio Grande do Sul*, escrevi, inicialmente, sobre o contexto Gaúcho e algumas nuances da educação do Estado, relacionadas a aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, tal como no capítulo anterior, tendo como objetivo conhecer a realidade que viabilizou e demandou a mobilização para a realização dos círculos de cultura no Estado. A partir de tal escrito, entendi que no Rio Grande do Sul alguns intelectuais estavam atentos aos debates sobre a educação que emergiam nacionalmente, havendo pessoas e grupos interessados em conhecer o que se fazia para reelaborar, a partir daquilo, as práticas educacionais do Estado e, ao mesmo tempo, interessados em disseminar o que aqui se fazia, buscando envolver-se em eventos e ações de cultura e educação populares.

Algumas pessoas participavam de eventos externos e organizavam momentos de reflexão sobre a educação no próprio Rio Grande do Sul, ligadas, especialmente, aos movimentos e grupos estudantis, bem como a grupos de Igrejas, em especial a Católica. Além disso, foi possível notar que parte desses grupos já conheciam Paulo Freire, que esteve no Estado antes mesmo das formações para os círculos de cultura bem como foi ouvido em outros Estados por pessoas daqui que iam assisti-lo, demonstrando que o educador já inspirava algumas das reflexões realizadas no Estado. Assim, observei o Rio Grande do Sul como um espaço no qual diferentes ações foram estabelecidas, visando qualidade educacional e melhorias nos índices de analfabetismo.

Ainda, foi possível inferir que grande parte dos envolvidos na mobilização para os círculos de cultura participaram de outros movimentos educacionais anteriores realizados dentro e fora do Estado, influenciando e sendo influenciados pelos ideais de educação que eram disseminados. As concepções de educação que movimentavam parte das reflexões realizadas aqui, como em outras partes do Brasil, pensavam a educação tomando o viés da educação popular, ou tomando a melhoria educacional como possível propulsora do desenvolvimento econômico, entre outros.

No mesmo capítulo, tratei ainda a respeito do Instituto de Cultura popular do Rio Grande do Sul (seção 5.2), entendendo tal organização como um exemplo criado naquele contexto histórico e geográfico com o objetivo de atuar em prol da educação e cultura populares no Estado. Essa ideia é possível, apesar da curta existência do ICP/RS, pois as pessoas que o fundaram já estavam anteriormente envolvidas com ações realizadas no Estado, e, eram especialmente ligadas à Divisão de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura do Estado. Tal Divisão, por sua vez, pôde ser entendida como uma instituição desencadeadora de ações, as quais eram realizadas por voluntários (ligados a organizações estudantis, setores da Igreja, entre outros grupos).

No capítulo 6, intitulado *A mobilização para a realização dos círculos de cultura no Rio Grande do Sul*, expus, especialmente, acerca da divulgação (seção 6.1) e da realização (seção 6.2) do curso de formação para coordenadores de debates, organizando a escrita a partir da categoria de análise (i) mobilização. As reportagens expostas no capítulo comentam, na sequência, sobre a divulgação de uma formação para coordenadores de debates que seria ministrada por Paulo Freire no Estado; do adiamento da vinda do educador; da efetivação do curso com a presença de Paulo Freire; e da preparação para realização dos círculos de cultura. Em meio à esta sequência, foi possível observar também a presença de Paulo Freire no Estado (não só para o curso, mas em outros momentos também), quem seriam as pessoas e instituições que participaram da mobilização para os círculos de cultura, as cidades que se movimentaram em busca deles e as concepções de analfabetismo que estas mobilizações envolviam. Frisei que aquilo que ocorreu na capital é um exemplo que acabou sendo aqui enfatizado, mas teve raízes e reverberações em outros municípios do interior, nos quais também houve a mobilização de estudantes universitários e secundaristas, bem como de movimentos sociais.

Ao observar a divulgação do curso de formação de coordenadores de debates, que foi o principal meio de mobilização das pessoas no Estado, a Divisão de Cultura pareceu ser a instituição que mais levou à frente os projetos com os círculos de cultura, mesmo que outros grupos tenham se envolvido junto à SEC (como a UGES, JUC, entre outros). Porém, os estudantes foram, predominantemente, os protagonistas das ações realizadas, colocando-as em prática. Estes, em sua maioria, estavam vinculados à JUC, à AP, à UGES e à UEE. Alguns deles, de modo especial, foram entendidos como intelectuais mediadores, especialmente quando observados em suas funções de formadores dos coordenadores de debates, de coordenadores de debates (propriamente), em algumas experiências iniciais realizadas, bem como quando disseminaram os círculos de cultura em diferentes grupos, eventos e cidades. Os

intelectuais mediadores do Estado se apropriaram do programa de alfabetização e construíram novas representações dele no Rio Grande do Sul.

Ainda a partir dessa divulgação do curso, as fontes mencionam certa ênfase na rapidez com a qual a alfabetização por meio dos círculos de cultura era realizada. Essa foi uma das representações disseminadas, especialmente, pelas fontes impressas e acabou por demonstrar que, mais do que a alfabetização, a preocupação estava em realizar uma ação de forma rápida. A rapidez foi tomada como um fator importante para o contexto brasileiro e para a adaptação das pessoas às novas realidades que a sociedade apresentava, tendo em vista os fatores do desenvolvimento, do crescimento urbano e industrial e da busca pelo crescimento econômico. Sendo a educação entendida como um movimento propulsor desses fatores, quanto mais rápida fosse essa, mais rápidos seriam atingidos os resultados esperados. Outra questão era o aumento de contingentes eleitorais que ocorreria tão rápido quanto pudesse ocorrer a alfabetização (e criação de novos eleitores).

Essa rapidez da alfabetização e a menção de sua realização em 40 horas foi enfatizada nos jornais. Por um lado, o próprio Freire explicava que a rapidez desse processo era importante dadas as condições em que o Brasil se encontrava; por outro lado, esse passou a ser notado (por muitos) como o fator principal daquela proposta de alfabetização. Mesmo com essa ênfase, os jornais e, de modo especial, os entrevistados, não deixaram de mencionar o aspecto da conscientização e da “politização” realizada junto da alfabetização, tomada como importante fator de mudança para a realidade nacional.

Na seção 6.2, falei sobre a realização do curso de formação para coordenadores de debates, ministrada por Paulo Freire e sua equipe, que chegaram ao Estado com alguns dias de atraso, mas que conseguiram proporcionar o curso para os inscritos. Nessa seção, no que se refere às representações dos círculos de cultura, expus que, de certo modo, havia consonância que a alfabetização era necessária, mas diferentes sentidos eram dados a essa prática. As diferentes representações se formavam a partir dos diferentes grupos que buscavam promover o programa de alfabetização, voltando-se hora para a formação humana e como fator de libertação; hora para o desenvolvimento econômico; hora para a questão do voto; hora para a revolução proletária; e, ainda, para a formação básica de mão de obra.

A visão acerca do analfabetismo como algo a ser combatido, como um grande problema da sociedade e, em alguns momentos, como um mal a ser exterminado também chamou a atenção em algumas das reportagens que foram transcritas. A partir desses diferentes sentidos

dados à alfabetização e ao analfabetismo, a prática realizada por meio dos círculos de cultura era entendida por muitos como uma importante ação que reverberaria no futuro da nação.

Ainda, o número expressivo de inscritos também foi enfatizado, observando a participação de uma quantidade significativa de pessoas que buscavam conhecer os círculos de cultura e, possivelmente, colocá-los em prática em suas regiões. Ainda que a ênfase tenha sido dada à cidade de Porto Alegre, diferentes cidades do interior demonstraram interesse, participando da formação realizada na capital, tal como foi exposto, inclusive, através do mapa localizado na seção 6.2. A partir do capítulo 6, foi possível entender que a mobilização para os círculos de cultura no Rio Grande do Sul se deu por meio da preparação, divulgação e realização do curso de formação para coordenadores de debates.

O capítulo 7, *Círculos de cultura no Rio Grande do Sul: práticas, críticas e silenciamentos*, foi escrito tomando como base as categorias de análise: (ii) ação e (iii) interrupção e silenciamentos. Na primeira seção, discorro a respeito das práticas dos círculos de cultura, realizadas a partir dos atores sociais, dos intelectuais mediadores já mencionados anteriormente, após o curso de formação de coordenadores de debates, cuja realização foi exposta no capítulo 6. A partir da categoria de análise (ii) ação, expliquei que os círculos de cultura parecem ter acontecido em pequena escala, em menos tempo do que a própria divulgação e realização do curso. Mesmo assim, foi possível inferir que eles foram realizados no Estado, especialmente na cidade de Porto Alegre, ainda que tenham sido nomeados como experiências piloto, ou em outros casos, eu tenha sido realizado apenas algum dos momentos iniciais de sua proposição. Novamente, diferentes cidades são mencionadas, a partir de contatos realizados com a SEC e da busca por estabelecer convênios com o Ministério da Educação e Cultura, que pelo Programa de Alfabetização de Adultos, daria subsídios financeiros para a realização dos círculos de cultura.

Na última seção, redigi a narrativa a partir da categoria de análise (iii) interrupção e silenciamentos, expondo críticas que já haviam sido mencionadas aos círculos de cultura, mas que ganharam maiores reverberações após o início do regime civil-militar. O silenciamento foi debatido, pensando que pode não ter ocorrido um encerramento por completo das práticas que levavam em conta os ideais freireanos, tendo em vista que as pessoas envolvidas continuaram vivenciando suas ações cotidianas imbuídas daqueles ideais, ainda que precisassem não mais anunciá-los (silenciando suas falas). Nesse último capítulo, observei que a prática dos círculos de cultura ocorreu no Estado, ainda que em pequena escala e em um curto período de tempo,

obtendo críticas positivas e negativas, sendo que estas últimas, quando ocorreu o regime civil-militar, causaram também seu silenciamento.

As críticas nessa seção anunciadas a partir das fontes impressas foram analisadas com o olhar para o passado, mas é impossível não notar o aparecimento de falas semelhantes em um presente que parece, em dados momentos, realizar um exílio póstumo e intelectual do pensamento de Paulo Freire (DALSOTTO, 2020; DALSOTTO; ROSSATTO, 2021). Penso que esta reprodução das críticas proferidas na década de 1960 é realizada, tendo em vista que o pensamento de Paulo Freire continua sendo tema de reflexão e ponto de partida de muitas práticas educacionais realizadas na atualidade, ou seja, não foi superado, continua atual (STRECK, 2011).

A prática e o pensamento de Paulo Freire sempre foram intimamente ligados ao contexto no qual o educador estava inserido, por isso não é possível (nem sensato ou coerente) isolar fatos da sua vida para criticá-lo, sem buscar entender o que o levou a pensar daquela forma. E isso não significa que o educador não possa ser criticado, apenas que as críticas devem levar esse aspecto tão expressivo de sua vida em consideração. O próprio Paulo Freire foi um crítico de si mesmo e buscou reescrever e reinventar sua prática e seu pensamento, a partir da realização de cada nova ação, em cada novo contexto no qual se inseria e das pessoas com as quais se conectava.

Também entendo que muitas das críticas proferidas tanto na década de 1960 quanto na atualidade fazem alusão às aproximações que Paulo Freire fez com alguns partidos políticos e seus representantes. No caso de 1964, a proximidade (pelo convite para trabalhar junto ao MEC) com Jango – que acabou sendo deposto quando iniciou o regime civil-militar – ou o interesse do então presidente sobre o programa de alfabetização (tomado, principalmente, pelo viés do aumento do contingente de eleitores) acabou por ser um dos fatores propulsores das críticas que o educador recebeu naquele período. Na atualidade, a relação de Paulo Freire com o Partido dos Trabalhadores acabou transferindo, novamente, críticas que pertenciam ao partido para o educador, numa tentativa de expulsá-lo, agora de forma póstuma e intelectual.

Ao meu entender esse “exilar Paulo Freire” na atualidade é mais um dos motivos pelos quais precisamos continuar pesquisando e escrevendo sobre seu pensamento e reinventando suas reflexões teóricas e práticas, como o educador mesmo pediu. A práxis freireana se coloca na atualidade não com a intenção de repeti-la, mas reinventá-la, nos convidando continuamente a uma prática reflexiva, em defesa do ser humano, conscientizada e conscientizadora, tendo como objetivo a transformação de ações e, por consequência, a transformação da realidade que

ainda é opressora. Sendo assim, como mencionado nas considerações iniciais, essa tese não tem a intenção de, ao falar sobre uma prática de Paulo Freire, solidificá-la, mas dar uma possibilidade de conhecê-la para que, a partir dela seja possível repensar práticas (e reflexões) educacionais que nos cercam na atualidade.

Ao partir das construções realizadas nos capítulos, a tese que defendo é de que entre os anos de 1963 e início de 1964, no contexto de efervescência de movimentos sociais e de cultura popular voltados para a Educação, no Brasil e no Rio Grande do Sul, algumas pessoas de tal Estado transitaram pelo país para conhecer e se apropriar dos círculos de cultura que estabeleciam a forma na qual se organizava o programa de alfabetização fundamentado e proposto por Paulo Freire, o qual passava a ser propagado em nível nacional. Na sequência, essas pessoas – professores, mas primordialmente estudantes universitários e secundaristas, aqui lembrados como intelectuais mediadores – orientadas pela Secretaria de Educação e Cultura estadual, passaram a disseminar os ideais freireanos para a alfabetização através de suas redes de sociabilidade, em Porto Alegre (capital) e em algumas outras cidades do interior, constituindo representações, ou seja, modos de colocá-los em prática. Essas novas representações foram transcritas na forma de divulgação e execução de formações para coordenadores de debates, inicialmente sediadas em Porto Alegre e com a presença de Paulo Freire – mas também programadas em outras cidades do interior, a partir de intelectuais mediadores do Estado – bem como na forma de experiências-piloto realizadas, que confirmam a efetivação dos círculos de cultura no Rio Grande do Sul, antes do regime civil-militar. Quando este ocorreu, as representações acerca do programa de alfabetização mais difundidas passaram a ser as suas críticas, o que acabou gerando o seu silenciamento.

Assim como afirmam Luchese (2014b) e Bastos (2007), infiro que a análise documental histórica não é um procedimento de caminho finito. Ao invés disso, permite que se busque em uma variedade de fontes, evidências sobre determinado assunto, que podem gerar novos questionamentos e, assim, novos estudos, propondo diferentes argumentações e resultados, ou possibilidades de continuidade da escrita. Com isso, coloco-me ciente dos limites dessa narrativa, mas com a esperança de que novas pesquisas possam emergir a partir dela, preenchendo as lacunas que ficaram. Uma das lacunas para se aprofundar seria a busca no Acervo do Professor Balduino Antonio Andreola, doado para a UFRGS, que não foi possível ser feita durante a escrita da tese, em função de recortes necessários e em função da pandemia.

Outras possibilidades de continuidade de pesquisa se referem aos sujeitos que as fontes apontaram. Um novo movimento seria buscar novos contatos com as pessoas que fizeram parte

das redes de sociabilidade aqui mencionadas, mas que não foram encontradas, ou buscar conversar com aquelas que não quiseram, nesse período, realizar entrevistas. Também poderia ser interessante adensar a pesquisa sobre os sujeitos que foram citados nos anais dos eventos mencionados na tese, bem como aprofundar a análise da participação estudantil na efetivação dos círculos de cultura no Estado. Estes são pontos que poderiam ser desdobrados para tecer uma rede de relações mais ampla.

Ainda, as cidades aqui mencionadas podem ser tomadas como indicativos para pesquisas futuras, no sentido de que é possível aprofundar a busca por fontes em cada uma delas adensando, com isso, as análises e os achados sobre onde e como foram realizados os círculos de cultura em âmbitos municipais. Apesar de buscar uma possível história dos círculos de cultura no Rio Grande do Sul, os jornais elencados (Jornal do Dia, Diário de Notícias e Correio do Povo) tinham sua sede na capital do Estado, Porto Alegre e, por isso, acabaram por direcionar o olhar para as (e a partir das) ações que envolviam a capital, olhando para o Estado a partir de tal cidade, que acabou emergindo como centralizadora das principais ações.

Tendo essas (e outras) brechas e possibilidades de continuidade, entendo que a narrativa histórica apresentada é uma versão possível, escrita a partir dos caminhos teórico-metodológicos percorridos e que a pesquisa não se finda na escrita da tese.

A história trabalha, assim, com um acúmulo de possíveis, com a pluralidade de pontos de vista, o que situa no campo da ambivalência: ser isso e aquilo ao mesmo tempo, podendo um fato ter mais de uma versão, dotada cada uma da sua lógica própria sem que uma delas deva ser, necessariamente, mentirosa. (PESAVENTO, 2014, p.93).

Pesavento (2014) ainda menciona que o que foi exposto pode ser contado de outra forma, em outro momento, pois essa é uma versão plausível e verossímil de como foi. Ao mobilizar as fontes aqui elencadas, estive em diálogo com frações da história dos círculos de cultura no Rio Grande do Sul e pude construir a narrativa aqui apresentada. Penso que a prática realizada por Paulo Freire em 1964 (assim como as práticas de períodos posteriores), precisa ser conhecida, estudada e rememorada, para que novas práticas educacionais possam ser planejadas a partir delas, observando o presente.

Estamos em um contexto que coloca constantemente Paulo Freire em debate, que o menciona, o critica (depreciativamente mais do que construtivamente), mas que nos chama para a reflexão sobre sua vida e obra. É um contexto propício para continuarmos tecendo reflexões a partir dele. Esse é um convite que essa tese pode fazer. Esse é o convite que o próprio Paulo

Freire nos fez: partir dele para refletir e realizar novas práticas (uma práxis transformadora).
Ou seja, a partir dele, reinventar.

9. REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Zilah Mattos Totta: síntese da educação e do educador. **Educação**. Porto Alegre, ano XXX, n. especial, p. 321-344, out. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/3568/2786>. Acesso em: 29 abr. 2019.
- ADAMS, Telmo. Sulear. In: STRECK, Danilo; RENDIN, Euclides; ZITOTSKI, Jaime. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Percursos de um Arq-Vivo: entre arquivos e experiências na pesquisa em História da Educação**. Porto Alegre: Editora Letra1, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/220200>. Acesso em 18 nov. 2021.
- AMARAL, R. O movimento estudantil brasileiro e a crise das utopias. Alceu(PUCRJ), Rio de Janeiro, v. 62, n.11, p. 195-205, 2005. Disponível em: http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/Alceu_n11_Amaral.pdf. Acesso em: 08 jan. 2022.
- ANDREOLA, Balduino Antonio. **Emotividade versus razão: por uma pedagogia do coração**. Tese (pós-doutorado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018a. [Texto cedido pelo autor].
- ANDREOLA, Balduino Antonio. Paulo Freire e Ernani Fiori: uma longa parceria pedagógico-política. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA)**, Rio Grande, Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 6-24, jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6890>. Acesso em: 04 set. 2018.
- ANDREOLA, Balduino Antonio. **O Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul: história, influências e desdobramentos**. Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1995. [Texto cedido pelo autor].
- ANDREOLA, Balduino Antonio. “O processo do conhecimento em Paulo Freire”. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 32-42, jan./jun. 1993. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/viewIssue/3054/320>. Acesso em: 04 set. 2018.
- ANDREOLA, Balduino Antonio. “Cultura e educação popular nos anos sessenta no Rio Grande do Sul”. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 39-48, jul./dez. 1988. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/viewIssue/3063/329>. Acesso em: 31 ago. 2018.
- ANDREOLA, Balduino Antonio; GHIGGI, Gomercindo; PAULY, Evaldo Luis. “Paulo Freire no Rio Grande do Sul - Diálogos, Aprendizagens e Reinvenções...” **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.3, dez. 2011. Edição especial de aniversário de Paulo Freire.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7600/5550>. Acesso em: 20 jul. 2018.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricas**, v. 11, n. 21, p. 9-34, 1998. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061/1200>. Acesso em: 11 nov 2020.

ASTURIAN, Marcos Jovino. **O Rio Grande do Sul dividido: conflitos políticos eleitorais entre pessedistas e petebistas para o governo estadual (1946- 1954)**. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7961>. Acesso em 22 mar. 2021.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, C.B (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

BACHEGA, Denise. **Uma leitura comportamental sobre o Método Paulo Freire de alfabetização: convite ao diálogo entre analistas do comportamento e educadores freireanos**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal De São Carlos. São Carlos, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1349104. Acesso em: 02 ago. 2018.

BASTOS, Maria Helena Camara. A imprensa de educação e de ensino: repertórios analíticos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n. 34, p. 166-168, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100013>. Acessado em: 02 jan. 2018.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

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

BORTOLETO, E. J. **Ernani Maria Fiori in fieri**: o pensador que se faz ou “um anônimo peregrino do absoluto”. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 37, p. 142-162, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3172#:~:text=Resumo-,Ernani%20Maria%20Fiori%20in%20Fieri%3A%20o%20Pensador%20que%20se%20faz,Latina%20Caribenha%20e%20tamb%C3%A9m%20Europeia>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BOMENY, Helena. O sentido político da educação de Jango. Rio de Janeiro: CPDOC. [20--?]. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/O_sentido_politico_da_educacao_de_Jango. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRANDALISE, Carla; GRIJÓ, Luiz Alberto; EITELWEIN, Gilmar. Sereno Chaise: **Transcrição da íntegra de depoimento**. 2011. Disponível em:

<http://www2.al.rs.gov.br/memorial/LinkClick.aspx?fileticket=kqjAX2o4Adw%3D&tabid=5372>. Acesso em 05 jan 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de cultura. In: STRECK, Danilo; RENDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em volta do círculo**. 2012. [Texto cedido pelo autor].

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Alfabetização conscientizadora em Educação Popular. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos**. 1. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3640>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 377-407, set./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832017000300014>. Acesso em 07 dez. 2019.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - SECAD/MEC. Apresentação. In: SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (org.). **I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. Brasília: UNESCO, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Galeria de ministros**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional/galeria-de-ministros>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Trad. Sergio Goes de Paula. 2 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CARDARELLO, Carla Giovana Lamas. **Pedagogia freireana: liberdade e ensaio**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13079>. Acesso em: 21 jul. 2018.

CARDOSO, Claudira do Socorro Cirino; Farias, Gustavo Coelho; Montemezzo, Laura Ferrarri. A trajetória política de Sereno Chaise: da democracia de 1945 aos dias atuais. **História Oral**, v. 17, n. 1, p. 267-302, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/372>. Acesso em: 05 jan 2022.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães; BARBOSA, Maria das Graças da Cruz. Memórias da educação: a alfabetização de jovens e adultos em 40 horas – Angicos (RN), 1963. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos**. 1. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3640>. Acesso em: 23 jun. 2020.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. O livro de leitura de pé no chão: 1963 (uma cartilha democrática). Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". Campinas: Editora Autores Associados: UNICAMP-FE-HISTEDBR, 1999. Disponível em:

http://www.dhnet.org.br/moacyr/a_pdf/carvalho_livro_leitura_pe_no_chao.pdf. Acesso em: 21 dez. 2021.

CARVALHO, Vicente Vitoriano Marques. As imagens no Método Paulo Freire na Experiência de Angicos (RN), 1963. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos**. 1. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014b. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3640>. Acesso em: 23 jun. 2020.

CASTRO, Renata Brião de; WEIDUSCHADT, Patrícia. O percurso escolar dos imigrantes italianos e alemães na Serra dos Tapes (Pelotas/RS, 1920-1950): similitudes e particularidades. **Cadernos de História da Educação**, v. 18, n. 2, p. 571-591, 28 ago. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/50312>. Acesso em: 27 abr. 2021.

CATTANI, Antônio David; ESPÍNDULA, Brenda. Capital humano, teoria do. In: CATTANI, Antônio David; HOLZMANN, Lorena. **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Zouk, 2011.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

CHARTIER, Roger. "Escutar os mortos com os olhos". **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 24, n. 69, p. 6-30, jan. 2010. ISSN 1806-9592. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10510>. Acesso em: 29 mar. 2018.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2009.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**, v.5, n. 11, p. 173-191, abr. 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000100010>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CHYCZY, Cristina Rolim. **Bases pedagógicas freireanas para a alfabetização de adultos, expressas nas políticas públicas municipais da educação de jovens e adultos e a prática alfabetizadora das escolas**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2954334. Acesso em: 02 ago. 2018.

COSTA, Larissa Magalhães. **Campanha nacional de alfabetização de adultos: Paulo Freire em Guiné Bissau**. Dissertação (Mestrado em História Comparada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp090610.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. “Manifestações iniciais da educação libertadora no Rio Grande do Sul”. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 31-43, jan./jun. 1991. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/viewIssue/3058/324>. Acesso em: 06 set. 2018.

CUNHA, Luis Antonio. **PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA)** – Verbete. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/programa-nacional-de-alfabetizacao-pna>. Acesso em: 29 fev. 2019.

DALSOTTO, Mariana Parise Brandalise. Paulo Freire, um tesouro do Brasil: entrevista com Professor Dr. Carlos Alberto Torres. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, RS, Ahead of Print, v. 25, e020014, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18226/21784612.v25.e020014>. Acesso em: 27 jul. 2020.

DALSOTTO, Mariana Parise Brandalise; ROSSATTO, César Augusto. A voz e vez dos barqueiros: um diálogo crítico de reinvenção freireana frente aos desafios da atualidade. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-22, e-16719.012, 2021. Disponível em <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16719/209209215658>. Acesso em: 12 mar. 2021.

DEFOURNY, Vincent. Introdução: O direito à memória. In: SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (org.). **I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. Brasília: UNESCO, 2009.

DE GRANDI, Celito. **Diário de Notícias**: um romance de um jornal. Porto Alegre: L&PM, 2005.

DILLENBURG, Sérgio Roberto. Quatro publicações marcantes no jornalismo rio grandense. Nova Petrópolis, RS: Amstad, [19--].

ERRANTE, Antoniette. Mas afinal a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **História da Educação (online)**, v. 4, n. 8, p.141-174, jul-dez. 2000. Disponível em: <http://www.ser.ufgrs.br/asphe/article/view/30143/0>. Acesso em: 20 dez. 2020.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

FÁVERO, Osmar. “Paulo Freire: importância e atualidade de sua obra.” **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.3, dez. 2011. Edição especial de aniversário de Paulo Freire. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/525>. Acesso em: 08 set. 2020.

FÁVERO, Osmar. As fichas de cultura do Sistema de Alfabetização Paulo Freire: um “Ovo de Colombo”. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n.37, p. 465-483, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3988>. Acesso em: 12 out. 2019.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire**: princípios e práticas de uma concepção popular de educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999. Disponível em:

http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4274/1/FPF_PTPF_01_0923.pdf. Acesso em: 03 ago. 2018.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da mandala curricular.** (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18072012-152743/pt-br.php>. Acesso em: 31 mar. 2020.

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

FERRARO, Alceu Ravello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009.

FERRARO, Alceu Ravello. Crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul: trabalho e analfabetismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.22, n.2, p. 203-221, jul/dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/71372/40524>. Acesso em: 02 abr. 2020.

FERRARI, Alceu Ravello. Analfabetismo no Rio Grande do Sul: sua produção e distribuição. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.16, n.1, p. 3-30, jan/jun. 1991. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/3058>. Acesso em: 06. Set. 2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. Apresentação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos & abusos da história oral.** 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

FIEP BULLETIN. Boletim da Federação Internacional de Educação Física. Foz do Iguaçu, v. 82, n. 1, p. 1-70, 2012. Disponível em: http://www.fiep-rs.com.br/FIEP_BULLETIN/mobile/index.html#p=1. Acesso em: 10 jan. 2022.

FILHO, Arthur Ferreira. Crônica dos tempos presentes (1928-1957). In: BECKER, Klaus (org.). **Enciclopédia Rio-Grandense.** 1.ed., 3.v., Canoas, RS: Editora Regional. 1957.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente.** Pelotas, Seiva, 2005.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. Brasil 1964, golpe civil militar: o que fica do que (aparentemente) já passou? **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.23, n.2, p.5-24, jul./out.2015. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 16 mar. 2021.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. Memória impressa - enunciados em torno do magistério no Rio Grande do Sul (1950-1970): um mesmo sempre retorna. **Série Estudos: Periódico do mestrado em educação da UCDB**, Campo Grande, n. 14, p. 39-48, jul./dez. 2002. Disponível

em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/541/433>. Acesso em: 05 nov. 2018.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. Golpe militar, Brasil, 1964: o magistério gaúcho nos jornais. **Educação**, São Leopoldo, v.10, n. 3, p. 201-208, set./dez. 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6061/3235>. Acesso em: 05 nov. 2018.

FLÓREZ-FLÓREZ, Juliana. Lectura no eurocéntrica de los movimientos sociales latinoamericanos: Las claves analíticas del proyecto modernidad/colonialidad. In: CASTRO-GOMES, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. **El Giro decolonial**. Bogotá: Siglo del hombre editores, 2007.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima e; GREIVA-VEIGA, Cynthia. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FRAGA, Andréa Silva de. **Trajetórias de alunas-mestras a professoras intelectuais da educação no Rio Grande do Sul (1920 a 1960)**. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7670>. Acesso em: 23 mar. 2020.

FRANCISCO, Edilene de Oliveira. **Leitura e escrita no contexto da alfabetização crítica proposta por Paulo Freire: estudo de caso no município de Embu das Artes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=92107. Acesso em: 03 ago. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 2000a.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23.ed. São Paulo: Autores Associados, 1985.

FREIRE, Paulo. Posfácio: Depoimento de um grande amigo. In: FIORI, Ernani Maria. **Textos escolhidos**. Porto Alegre: L&PM, 1992. 2 v.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Unesp, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. Discurso de encerramento. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Alfabetizar e conscientizar**: Paulo Freire, 50 anos de Angicos. 1. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3640>. Acesso em: 17 jun. 2020.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. 1 ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

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

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. Experiência de Angicos: esclarecimentos da direção executiva do SECERN. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Alfabetizar e conscientizar**: Paulo Freire, 50 anos de Angicos. 1. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014a. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3640>. Acesso em: 17 jun. 2020.

GADOTTI, Moacir. Cinquenta anos de Angicos e do Programa Nacional de Alfabetização (cronologia). In: GADOTTI, Moacir (org.). **Alfabetizar e conscientizar**: Paulo Freire, 50 anos de Angicos. 1. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014b. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3640>. Acesso em: 17 jun. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educar para um outro mundo possível**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, Moacir. Prefácio: Educação e ordem classista. In: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **Estado e educação popular na América Latina**. Campinas, SP: Papirus, 1992.

GADOTTI, Moacir. Los aportes de Paulo Freire a la pedagogía crítica. **Revista Educación**, v. 26, n. 2, 2002, pp. 51-60. Universidad de Costa Rica, San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44026207>. Acesso em: 16 de junho de 2020.

GERMANO, José Willington. As quarenta horas de Angicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVIII, n. 59, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000200009#top. Acesso em: 23 out. 2019.

GIACOMONI; Cristan. Histórias e Memórias do Ensino de Educação Física nas Escolas Normais Duque de Caxias e São José de Caxias do Sul/RS. (1947-1961). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/9560/Tese%20Cristian%20Giacomoni.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jan. 2022.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

GÓES, Moacyr de. Voz ativa. In: CUNHA, Luiz Antonio; Góes, Moacyr de. **O golpe na educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GOIN, Mariléia. **Fundamentos do serviço social na américa latina e no caribe: os diferentes caminhos do brasil, do chile e de cuba**. Tese (Doutorado em serviço social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/images/stories/download/pct/2017/Teses-Premiadas/Servico-Social-Marileia-Goin.PDF>. Acesso em: 27 abr. 2021.

GOMES, Angela Maria de Castro; HANSEN, Patricia Santos. Apresentação: Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para a delimitação do objeto de estudo. In: GOMES, Angela Maria de Castro; HANSEN, Patricia Santos. (org.). **Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre História Oral**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

GUERRA, Marcos. As 40 horas de Angicos: Um legado. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos**. 1. ed. São Paulo: Instituto

Paulo Freire, 2014. Disponível em:
<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3640>. Acesso em: 17 jun. 2020.

HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos (1964-1985)**. (Tese) Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991. Disponível em:
[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/estado-e-educacao-de-adultos-1964-1985-\(\)-sergio-haddad.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/estado-e-educacao-de-adultos-1964-1985-()-sergio-haddad.pdf). Acesso em 02 abr. 2020.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p.108-130, 2000. Disponível em:
www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07. Acesso em: 26 nov. 2018.

HADDAD, Sérgio. **O educador: Um perfil de Paulo Freire**. 1.ed. São Paulo: Todavia, 2019.

HARRES, Marluza Marques. Rio Grande do Sul: governo Leonel Brizola e a Questão Agrária no início da década de 1960. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 18, n. 33, p. 99-127 jul. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/25682>. Acesso em: 01 abr. 2021.

HEYMANN, Luciana Quillet. Indivíduo, Memória e Resíduo Histórico: Uma Reflexão sobre Arquivos Pessoais e o Caso Filinto Müller. **Revista Estudos Históricos**, v. 10, n. 19, p. 41-66, 1997. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2041>. Acesso em: 10 nov 2020.

HOLLIDAY, Oscar Jara. Ressignifiquemos as Propostas e Práticas de Educação Popular perante os Desafios Históricos Contemporâneos. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND Timothy (orgs). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

HORTA, Juliana Souza. Do terreiro à tribuna: a atuação de Moab Caldas na assembleia legislativa do Rio Grande do Sul (1959-1969). Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/158732/001022338.pdf?sequence=1>. Acesso em 30 jan. 2022.

HUNT, Lynn. Apresentação: história, cultura e texto. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 2001.

HURTADO, Carlos Nunez. Contribuições para o Debate Latino-Americano sobre a Vigência e a Projeção da Educação Popular. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND Timothy (orgs). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 1960** – Rio Grande do Sul. VII recenseamento geral do Brasil. Série Regional. Volume I, Tomo XVI. Disponível em:
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/68/cd_1960_v1_t16_rs.pdf. Acesso em: 03 out. 2021.

KAVAYA, Martinho. **Alvorecer da esperança: dos diálogos entre círculos de cultura, ondjango e otchiwo à educação libertadora em angola – o caso ovimbundu na**

Ganda/Benguela. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas. Pelotas. 2009. Disponível em:
http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=170535. Acesso em: 05 jul. 2018.

KOZELSKI, Adriana Cristina. **O Método Paulo Freire de alfabetização no programa paraná alfabetizado no município de Palmas: uma presença ausente?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2010. Disponível em:
http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1681. Acesso em: 03 ago. 2018.

KREUTZ, Lúcio. **Os movimentos de Educação Popular no Brasil, de 1961-1964.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1979. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9234>. Acesso em: 02 ago. 2019.

KREUTZ, Lúcio. Magistério e imigração alemã - o professor paroquial católico teuto-brasileiro do Rio Grande do Sul no Movimento de Restauração. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 32, out./dez. 1986. Disponível em:
<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1981>. Acesso em: 27 abr.2021.

KREUTZ, Lúcio. **O professor paroquial: magistério e imigração alemã.** Porto Alegre: ed. Universidade, UFRGS; Florianópolis: ed. da UFSC; Caxias do Sul: EDUCS, 1991.

LOWNDS, Peter. **In The Shadow of Freire: Popular Educators and Literacy in Northeast Brazil.** Tese (Doutorado em filosofia da educação) – University of California, Los Angeles, 2006. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/65>. Acesso em: 01 dez. 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 4.ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1996.

LUCA, Tania Regina de. A história dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C.B (org.). **Fontes históricas.** São Paulo: Contexto, 2005.

LUCA, Tania Regina de. Notas sobre os historiadores e suas fontes. **MÉTIS: história & cultura** – v. 11, n. 21, p. 13-21, jan./jun. 2012. Disponível em:
<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/2064/1215>. Acesso em: 15 dez. 2020.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes da região colonial italiana do RS – 1875 a 1930.** Tese (Doutorado em educação) – Universidade do Vale do Rio do Sinos. São Leopoldo, 2007. Disponível em:
<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2068>; Acesso em: 27 abr. 2021

LUCHESE, Terciane Ângela. **Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais.** História da Educação [Online], Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 145-161, maio/ago. 2014a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592014000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 05 set. 2018.

LUCHESE, Terciane Ângela. **Itinerários das escolas italianas em terras brasileiras: uma história contada pelos materiais didáticos (1875-1945)**. In: ANPEDSUL, 10, Florianópolis, 2014b. Anais [...]. Florianópolis: [s. n], 2014b. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/219-0.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

MACIEL, Jandrei José. **As raízes epistemológicas do método Paulo Freire de alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó, 2018. Disponível em <http://konrad.unochapeco.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/0000ff/0000ff3e.pdf> Acesso em 30 set. 2019.

MANFREDI, Sílvia. De Angicos ao Programa Nacional de Alfabetização. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos**. 1. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014b. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3640>. Acesso em: 17 jun. 2020.

MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. **Círculo de Cultura: Origem histórica e perspectivas epistemológicas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo. 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-155120/pt-br.php>. Acesso em: 04 jul. 2018.

MEJÍA, Marco Raúl. **Educaciones Y pedagogias críticas desde el Sur**. Panamá: CEAAL, 2011.

MONTEIRO, Márcia Helena Nunes. **A natureza política do processo educativo na alfabetização de jovens e adultos: um estudo exploratório de professoras alfabetizadoras bem sucedidas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2000. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pesquisas/view/992>. Acesso em: 02 ago. 2018.

MORETTI, Cheron Zanini; STRECK, Danilo; PITANO, Sandro de Castro. (org.). **Paulo Freire no Rio Grande do Sul: legado e reinvenção**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2018.

MOTA NETO, João Colares da; STRECK, Danilo Romeu. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v35n78/1984-0411-er-35-78-0207.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2020.

NÓVOA, António. História da educação: Percursos de uma disciplina. **Análise Psicológica**, v. 14, n. 4, p. 417- 434, 1996. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/3198>. Acesso em: 15 jul. 2020.

NÓVOA, Antonio. Carta a um jovem historiador da educação. **Historia y Memoria de la Educación**, n. 1, 2015, p. 23-58. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/HME/article/viewFile/14111/12822>. Acesso em 20 jul. 2020.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. São Paulo: Graal, 2000.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana e a universidade**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7120>. Acesso em: 01 mar. 2020.

PONTUAL, Pedro de Carvalho. Contribuições de Paulo Freire e da educação popular à construção do sistema educacional brasileiro. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.3, dez. 2011. Edição especial de aniversário de Paulo Freire. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/7595/5545>. Acesso em: 10 dez. 2019.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Efeitos a longo prazo do método “Paulo Freire”**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/112179/110247.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 ago. 2018.

PESAVENTO, Sandra J. **História & história cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

POJO, Oneide Campos. **Entre Saberes e Práticas: a alfabetização de jovens e adultos no MOVA Belém**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14603>. Acesso em: 03 ago. 2018.

QUADROS, Claudemir de. **As Brizoletas cobrindo o Rio Grande: a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963)**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2003.

QUADROS, Claudemir de. Brizoletas: a ação do governo de Leonel Brizola na educação pública do rio grande do sul (1959-1963). **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 2, n° 3, jan/jun 2001. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23870>. Acesso em: 05 abr. 2020.

QUADROS, Claudemir de. Produção de diferentes significados de ser professor no Rio Grande do Sul (1940-1960). **Revista Brasileira de História da Educação**, n° 21, p. 177-206, set./dez. 2009. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38545/pdf_104. Acesso em: 02 abr. 2020.

RASOPPI, Monica Alves Feliciano. **Alfabetizando no mundo e para o mundo: práticas pedagógicas referenciadas na teoria freireana, no município de Guarulhos/SP**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2368049. Acesso em: 02 ago. 2018.

ROCHA, Adriana Camila Machado da. **Convidando Freire para ir à escola: a imagem na alfabetização de crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2959521. Acesso em: 05 jul. 2018.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. In: STRECK, Danilo; RENDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

ROMÃO, José Eustáquio. Contextualização: Paulo Freire e o pacto populista. In: ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

ROMÃO, José Eustáquio. Introdução: A década que queria mudar tudo no Brasil. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos**. 1. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3640>. Acesso em: 17 jun. 2020.

ROMÃO, José Eustáquio. O círculo de cultura. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 35, n. 1, p. 123-147. 2001. [Texto cedido pelo autor].

ROSAS, Paulo. Recife: cultura e participação (1950-64). In: ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

ROSAS, Paulo. Germinação do pensamento de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Fabiola Silva dos. **Política de alfabetização de jovens e adultos de Mato Grosso Do Sul: a experiência do movimento de alfabetização MOVA/MS (1999/2006)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2008. Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8064-politica-de-alfabetizacao-de-jovens-e-adultos-de-mato-grosso-do-sul-a-experiencia-do-movimento-de-alfabetizacao-mova-ms-1999-2006.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

SAUL, Ana Maria. **Paulo Freire: uma prática docente a favor da educação crítico-libertadora**. São Paulo: EDUC, 2016.

SCHULZ, Ângela Cristine; MORETTI, Cheron Zanini. Círculos de cultura no Rio Grande do Sul: memórias de uma experiência de educação popular. MORETTI, Cheron Zanini; STRECK, Danilo; PITANO, Sandro de Castro. (org.). **Paulo Freire no Rio Grande do Sul: legado e reinvenção**. Caxias do Sul, RS: EducS, 2018.

SCHULTZ, T. W. O valor econômico da educação Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

SILVA, Tomaz Tadeu. “Ernani Fiori: um intelectual apaixonado”. Entrevista com Paulo Freire. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 11-18, jan./jun. 1986. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1375>. Acesso em: 05 abr. 2018.

SILVA, Tiago Iraton. **Quem define o Serviço Social no mundo**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico.

Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/133071?show=full>. Acesso em 29 dez. 2021.

SILVEIRA, Wálter Galvani da. **Um século de poder: os bastidores da Caldas Júnior**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

SOARES, Leôncio. O I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. In: SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (org.). **I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. Brasília: UNESCO, 2009.

SOUZA, Cristhiane de. **Círculos de cultura infantil: O método Paulo Freire na alfabetização de crianças: um estudo aproximativo socioconstrutivista**. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO) - UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO. São Paulo. 2006. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/354>. Acesso em: 04 jul. 2018.

SOUZA, José Edimar de. O uso de fontes orais em pesquisa em Lomba Grande – RS: aspectos das Escolas Isoladas (1940-1950). **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 21, n. 2, p. 441-459, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4021>. Acesso em: 23 maio 2019.

STRECK, Danilo Romeu. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2010, vol.15, n.44, pp.300-310. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200007>. Acesso em 22 jul. 2020.

STRECK, Danilo Romeu. Cinco razões para dialogar com Paulo Freire. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.3, dez. 2011. Edição especial de aniversário de Paulo Freire. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/7595/5545>. Acesso em: 10 dez. 2018.

STRECK, Danilo; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, Danilo (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2010.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 1992.

TORRES, Carlos Alberto. Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte. In: TORRES, Carlos Alberto. (org.). **Paulo Freire y la agenda de la educación latino-americana em el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

TORRES, Carlos Alberto. Fifty Years After Angicos Paulo Freire, Popular Education and the Struggle for a Better World that is Possible. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n.24, p. 15-32, 2013. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1645-72502013000200002&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 jul. 2019.

TRINDADE, Helgio. A Legalidade e o Movimento Estudantil Brasileiro. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 18, n. 33, p. 129-164, jul. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/24413/18244>. Acesso em: 13 jan. 2022.

VALÉRIO, Mairon Escorsi. O continente pobre e católico : o discurso da teologia da libertação e a reinvenção religiosa da América Latina (1968-1992). 2012. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ifch/continente-pobre-catolico-discurso-teologia-libertacao-reinvencao-religiosa-america-latina-1968-1992> Acesso em: 18 jun 2022.

VERAS, Dimas Brasileiro. **Sociabilidades letradas no Recife: A Revista Estudos Universitários (1962-1964)**. 2010. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7618>. Acesso em 03 set. 2020.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINO_FRAGO.pdf. Acesso em: 9 jun. 2020.

WEIDUSCHADT, Patrícia; CASTRO, Renata Brião de; TEIXEIRA, Vanessa Barrozo. **Acervos Étnicos: preservando a história da Imigração Alemã e italiana no Rio Grande do Sul**. HISTÓRIA UNICAP, v. 6, p. 118-130, 2019. Disponível em: <http://www.unicap.br/ojs/index.php/historia/article/view/1215>. Acesso em: 27 abr.2021

WEFFORT, Francisco Correia. Educação e Política: Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda., 2000.

FONTES CONSULTADAS

Fontes Orais

ANDREOLA, Balduino Antonio. **Entrevista oral sobre círculos de cultura**. Porto Alegre, 02 mar. 2018b. Entrevista concedida à Mariana Parise Brandalise Dalsotto.

ARANTES, Otília Beatriz Fiori. **O Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, dez. 1989. Entrevista concedida à Balduino Antonio Andreola. In: ANDREOLA, Balduino Antonio. O Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul: história, influências e desdobramentos. Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1995. [Texto cedido pelo autor].

BECKER, Maria Josefina. **Entrevista oral sobre círculos de cultura**. Porto Alegre, 06 set. 2018. Entrevista concedida à Mariana Parise Brandalise Dalsotto.

CASTILLO, Lúcia Gavello. **O Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, jun. 1989. Entrevista concedida à Balduino Antonio Andreola. In: ANDREOLA,

Balduino Antonio. O Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul: história, influências e desdobramentos. Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1995. [Texto cedido pelo autor].

CRAIDY, Carmen Maria. **Entrevista oral sobre círculos de cultura.** Porto Alegre, 17 ago. 2018. Entrevista concedida à Mariana Parise Brandalise Dalsotto.

CRAIDY, Carmen Maria. **O Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, dez. 1989. Entrevista concedida à Balduino Antonio Andreola. In: ANDREOLA, Balduino Antonio. O Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul: história, influências e desdobramentos. Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1995. [Texto cedido pelo autor].

FAGUNDES, Geraldo Meyer. **Os movimentos de cultura e educação popular dos anos 60: o Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, out. 1989. Entrevista concedida à Balduino Antonio Andreola. In: ANDREOLA, Balduino Antonio. O Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul: história, influências e desdobramentos. Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1995. [Texto cedido pelo autor].

FIORI, José Luis. **O Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, dez. 1989. Entrevista concedida à Balduino Antonio Andreola. In: ANDREOLA, Balduino Antonio. O Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul: história, influências e desdobramentos. Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1995. [Texto cedido pelo autor].

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. **Entrevista oral sobre círculos de cultura.** Porto Alegre, 16 nov. 2018. Entrevista concedida à Mariana Parise Brandalise Dalsotto.

GAMA, Hélio. **Entrevista oral sobre o Instituto de Cultura Popular do RS.** Porto Alegre, 19--. Entrevista concedida à Marisa C. Vorraber Costa. In: ANDREOLA, Balduino Antonio. O Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul: história, influências e desdobramentos. Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1995. [Texto cedido pelo autor].

ZARDIN, Ana Maria. **Entrevista oral sobre o Instituto de Cultura Popular do RS.** Porto Alegre, mai. 1989. Entrevista concedida à Balduino Antonio Andreola. In: ANDREOLA, Balduino Antonio. O Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul: história, influências e desdobramentos. Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1995. [Texto cedido pelo autor].

Jornais

CORREIO DO POVO. Porto Alegre, 1963-1964.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Porto Alegre. 1963-1964. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 02 jul. 2018.

JORNAL DO DIA. Porto Alegre, 1963-1964. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 05 jun. 2018.

Outras fontes documentais

ACÇÃO POPULAR. Cultura Popular. In: FÁVERO, Osmar (org.). **Cultura Popular e educação popular: memória dos anos 60.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

ANDREOLA, Balduino Antonio. **O Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul: história, influências e desdobramentos.** Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1995. [Texto cedido pelo autor].

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Boletim: I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular [1963a]. In: SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (org.). **I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular.** Brasília: UNESCO, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Convocação e Solicitação de Relatórios I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular [1963b]. In: SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (org.). **I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular.** Brasília: UNESCO, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Cadastro das Organizações de Alfabetização e Cultura Popular [1963c]. In: SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (org.). **I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular.** Brasília: UNESCO, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Boletim Informativo:** Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro, nº 73, Ago. 1963d.

CARDOSO, Aurenice. Conscientização e Alfabetização: Uma Visão Prática do Sistema Paulo Freire. Estudos Universitários. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**, Recife, n. 4, abr./jun. 1963, p. 5-24. Disponível em: http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/est.univ_.pdf. Acesso em: 03 mar. 2020.

COMISSÃO B. Meios e técnicas da cultura popular. [1963]. In: SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (org.). **I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular.** Brasília: UNESCO, 2009.

COMISSÃO C. Relatório da Comissão de Estudos sobre Alfabetização [1963]. In: SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (org.). **I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular.** Brasília: UNESCO, 2009.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 2, 1958a, Rio de Janeiro, Boletim Informativo, n.1.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 2, 1958b, Rio de Janeiro, Boletim Informativo, n.2.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 2, 1958c, Rio de Janeiro, Boletim Informativo, n.3.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 2, 1958d, Rio de Janeiro, Boletim Informativo, n.4.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 2, 1958e, Rio de Janeiro, Boletim Informativo, n.6.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 2, 1958f, Rio de Janeiro, Boletim Informativo, n.7.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 2, 1958g, Rio de Janeiro, Boletim Informativo, n.8.

CPC-BH. Alfabetização [1963]. In: SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (org.). I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. Brasília: UNESCO, 2009.

CPC-UGES. O centro popular de cultura da UGES: Rio Grande do Sul se apresenta ao Iº Encontro Nacional de Cultura Popular [1963]. In: SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (org.). I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. Brasília: UNESCO, 2009.

CPC-UNE. Relatório do Centro Popular de Cultura da União Nacional de Estudantes [1963]. In: SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (org.). I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. Brasília: UNESCO, 2009.

FÁVERO, Osmar. Apresentação. In: FÁVERO, Osmar (org.). **Cultura Popular e educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FREIRE, Paulo. Conscientização e Alfabetização – uma Nova Visão do Processo. Estudos Universitários. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**, Recife, n. 4, abr./jun. 1963, p. 5-24. Disponível em: http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/est.univ_.pdf. Acesso em: 17 mar. 2019.

FREIRE, Paulo. Educação e atualidade brasileira [1959]. In: ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estudos sobre a Alfabetização e a Instrução da População do Brasil, conforme as Apurações do Censo Demográfico de 1940**. Rio De Janeiro: Serviço gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1948.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estudos sobre a Alfabetização da População do Brasil, conforme as Apurações do Censo Demográfico de 1950**. 2ª série. Rio de Janeiro: Serviço gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1952.

MACIEL, Jarbas. A Fundamentação Teórica do Sistema Paulo Freire de Educação. Estudos Universitários. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**, Recife, n. 4, abr./jun. 1963, p.

5-24. Disponível em: http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/est.univ_.pdf. Acesso em: 03 mar. 2020.

MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR - PE. Proposta Inicial do MCP [1963a]. In: SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (org.). **I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. Brasília: UNESCO, 2009.

MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR - PE. MCP: Plano de Ação para 1963 [1963b]. In: SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (org.). **I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. Brasília: UNESCO, 2009.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. Relatório do Movimento de Educação de Base para o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular [1963]. In: SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (org.). **I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. Brasília: UNESCO, 2009.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. Cultura Popular: Notas para estudo. In: FÁVERO, Osmar (org.). **Cultura Popular e educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E SAÚDE - SECS-NATAL. Cultura Popular e Pé no Chão: Comunicação ao I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular [1963]. In: SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (org.). **I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. Brasília: UNESCO, 2009.

SOUZA, Alfredina de Paiva. Cultura Popular [1963a]. In: SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (org.). **I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. Brasília: UNESCO, 2009.

SOUZA, Alfredina de Paiva. Alfabetização [1963b]. In: SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (org.). **I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. Brasília: UNESCO, 2009.

APÊNDICE A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (IDENTIFICADO)

Prezado(a) voluntário(a):

Sou estudante do Curso de Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Estou realizando uma pesquisa até o momento intitulada “CÍRCULOS DE CULTURA NO RIO GRANDE DO SUL: UMA ANÁLISE DO MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO REALIZADO POR (E A PARTIR DE) PAULO FREIRE” sob orientação da professora Dra. Terciane Ângela Luchese. O objetivo é “Pesquisar a criação e realização dos círculos de cultura no Rio Grande do Sul, derivados do movimento de alfabetização fundamentado e proposto por Paulo Freire, contextualizando-os historicamente, para conhecer se houve e quais foram as ressonâncias deixadas por eles e pela presença do educador no Estado, no período anterior ao exílio”.

Para a realização de minha pesquisa é de extrema importância a participação de pessoas que tenham vivido ou estudado sobre os círculos de cultura no Rio Grande do Sul, ou ainda, acompanhado algumas das ressonâncias deixadas pela realização dos círculos e pela presença de Paulo Freire no RS, bem como no que se refere aos movimentos para a educação popular no Estado. A entrevista semi-estruturada envolvendo o tema será gravada somente em áudio, se assim você permitir, e terá a duração variada de acordo com a sua fala. Ressalto que a sua participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

As informações orais prestadas poderão ser transcritas e utilizadas integralmente na pesquisa. Consultado sobre a manutenção de sigilo, estará ciente de que será identificado na pesquisa e nos resultados publicados a partir dela, por compreender-se como sujeito da história que está sendo escrita. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora e professora orientadora através dos telefones (54) 9124-0880 (pesquisadora) e (54) 3218-2824 (secretaria do pós graduação em educação).

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado(a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos

procedimentos a que serei submetido(a), todos acima listados. Ficou claro que não sofrerei riscos e desconfortos.

Fui, igualmente, informado:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento de dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa;
- de que serei identificado quando houver a divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- que as informações oralmente prestadas serão transcritas e seu conteúdo integralmente utilizado na constituição do *corpus* empírico da pesquisa.
- do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que possa afetar a minha vontade em continuar participando.

A pesquisadora responsável por este Projeto de Pesquisa é Mariana Parise Brandalise Dalsotto. O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com a pesquisadora responsável.

Eu, _____, RG nº _____, concordo voluntariamente em participar desta pesquisa sabendo que não receberei e nem pagarei nenhum valor econômico pela minha participação.

_____, ____/____/____.
Assinatura do(a)voluntário(a)

_____, ____/____/____.
Assinatura do pesquisador

**APÊNDICE B – QUADROS COM INFORMAÇÕES DAS EDIÇÕES DAS
REPORTAGENS DE JORNAIS UTILIZADAS**

JORNAL DO DIA

Data	Título	Edição	Página
04/11/1949	Notícias diversas	836	3
12/05/1957	Seminário de educação de adultos: Formação de uma mentalidade de maior iniciativa do indivíduo	3077	2
23/10/1962	I seminário de Reforma Universitária: Professores e estudantes reunidos estudam a reforma universitária	4705	10
10/04/1963	Planos de cultura popular	4341	10
16/04/1963	Casa Civil dá apoio ao Grupo de Cultura Popular	4345	10
19/05/1963	Grupo de Cultura Popular apresentou-se no G.E. Apelles Pôrto Alegre!	4373	12
13/06/1963	Alfabetização em 40 dias: sociólogo pernambucano vai dar curso em Porto Alegre	4392	12
20/06/1963	Paulo Freire em Porto Alegre no mês de julho próximo para um curso de Alfabetização!	4397	8
27/06/1963	Curso de Alfabetização	4403	7
27/06/1963	Curso de Alfabetização de adultos: Método em 40 horas	4403	8
09/07/1963	Alfabetização em 40 horas	4412	4
12/07/1963	Adiado o curso Paulo Freire	4415	8
14/07/1963	Paulo Freire deverá estar hoje na PUC	4417	12
18/07/1963	Alfabetização do Estado: 50 “Círculos de Cultura”	4420	8
31/07/1963	Círculos de Cultura: Esta noite a reunião	4431	8
20/08/1963	Flashes do Ensino - Diploma do Curso de preparação para aplicação do Método	4447	8
24/08/1963	Curso Paulo Freire para estudantes	4451	8
05/09/1963	Apoio da Indústria ao Plano de alfabetização	4461	5
06/09/1963	Centro das Indústrias	4462	3
26/11/1963	UMESPA Colaborará com a UGES: Construção da casa do estudante	4526	6
30/11/1963	Encerrado Festivamente curso de alfabetização da UMESPA	4530	8
09/01/1964	Seguiu ontem para Cachoeira o delegado estadual da SUPRA	4561	3
19/01/1964	Coluna Bom dia - Críticas sobre aplicação errônea do Método Paulo Freire	4570	Capa
21/01/1964	Coluna "Destques do Interior": Canoas	4571	5
29/01/1964	Prefeito pede inclusão da capital no Plano Federal de Alfabetização	4578	3
01/02/1964	Prática popular do fotonovelismo em dez lições	4581	7
11/03/1964	Prefeitos de 41 Comunas se Avistarão Com Jango Este Mês	4612	3
19/03/1964	Ministro da Educação chega hoje no Estado	4619	17
21/03/1964	Ministro da Educação receberá estudantes gaúchos hoje na PM	4621	10
21/03/1964	Sambaqui lança campanha de alfabetização em Alegrete e assina convênios de 500 milhões	4621	10
22/03/1964	Paulo Freire estabelece coordenação	4622	capa
24/03/1964	Comissão mista fiscalizará a alfabetização: Lançamento hoje	4623	3
04/04/1964	Coluna "Destques do Interior": Santo Ângelo	4662	4
18/07/1964	Artistas da Imagem: Professor Rubem Mylius	4716	8
25/09/1964	Paulo Freire na Bolívia	4772	capa
28/01/1965	Suplicy reafirmou ser favorável à revisão de punições a estudantes	4875	2

Fonte: Organização da autora.

CORREIO DO POVO

DATA	TÍTULO	ANO	Nº	PÁGINA
28/06/1963	Abertas as inscrições para o curso do sociólogo Paulo Freire	68	224	10
06/07/1963	Além da enxada e do alfabeto	68	231	4
09/07/1963	Curso pelo Método Paulo Freire terá início no próximo dia 10	68	233	10
10/07/1963	Alfabetização	68	234	4
11/07/1963	Majoria dos criminosos é doente e analfabeta	68	235	5
11/07/1963	Alfabetização de Adultos Com 15 Palavras	68	235	13
12/07/1963	Adiado o curso Paulo Freire	68	236	10
14/07/1963	Hoje em Pôrto Alegre o prof. Paulo Freire	68	238	16
23/07/1963	Serão instalados mais de 50 círculos de cultura	68	245	15
29/08/1963	Estruturam-se no Estado diversos grupos para alfabetização de adultos	68	277	9
01/09/1963	Educação para o desenvolvimento e cultura para a libertação	68	280	16
01/09/1963	Atividades da Secretaria de Educação e Cultura	68	280	16
03/09/1963	Ministro da Educação anuncia plano nacional	68	281	16
03/09/1963	Manifestações contra os ministros da Educação e da Agricultura	68	281	24
05/09/1963	Alfabetização de adultos por métodos modernos	68	283	3
08/09/1963	I Encontro Nacional de Cultura Popular	68	286	16
13/09/1963	Encontro nacional de cultura popular	68	290	10
08/12/63	MEC adota sistema Paulo Freire de alfabetização	69	58	21
27/12/63	Método "Paulo Freire" visa bolchevizar Brasil	69	73	12
7/01/1964	UGES promove I Seminário Gaúcho de Alfabetização	69	81	15
9/01/1964	I seminário de alfabetização em cachoeira	69	83	13
16/01/1964	A CAMPANHA DE ALFABETISEBIZAÇÃO NO BRASIL	69	89	4
23/01/1964	Adoção do Sistema Paulo Freire (título da nota no meio da reportagem sobre coletiva do ministro Sambaqui)	69	95	13
29/01/1964	Inclusão de Pôrto Alegre no plano Paulo Freire	69	100	13
6/02/1964	Entidades estudantis preparam os seus planos para este ano	69	107	14
15/02/1964	Alfabetização e Cultura Popular	69	114	
03/03/1964	Zilah de Mattos Totta proferirá aula inaugural	69	128	11
03/03/1964	Plano educacional em plena ação	69	128	11
03/03/1964	ARIOSTO JAEGER FAZ BALANÇO DE SEUS PRIMEIROS DIAS NA SEC	69	128	15
03/03/1964	Divisão de Cultura irá expor o método Paulo Freire em Santa Rosa	69	128	15
10/03/1964	Conhecidos os integrantes do Conselho E. Educação	69	134	4
19/03/1964	CONVÊNIO PARA ALFABETIZAR FRONTEIRA SUDOESTE DO PAÍS	69	142	6
19/03/1964	Prefeitos gaúchos visitam o presidente João Goulart	69	142	7
20/03/1964	Afirma o sr Júlio Sambaqui	69	143	12
22/03/1964	SISTEMA PAULO FREIRE	69	145	18
24/03/1964	PALESTRA DO PROF. PAULO FREIRE HOJE NA URGs	69	146	15
24/03/1964	Assinados ontem convênios	69	146	15
24/03/1964	Movimento de Educação de Base interessa à Divisão de Cultura.	69	146	15
27/03/1964	Curso de Cultura popular inicia-se nesta segunda-feira	69	149	12
29/03/1964	Extenso programa realizou o ministro da Educação na cidade	69	150	15
31/03/1964	Analfabetismo Fator Principal do Subdesenvolvimento Latino-Americano	69	151	9
31/03/1964	Método Paulo Freire: já instalado o curso para alfabetizadores	69	151	10
01/04/1964	Educação de Base no Rio Grande do Sul	69	152	10
04/04/1964	Alfabetização de Adultos	69	155	11

15/04/1964	Doutrinação Comunista no Nordeste do País Transformava os Homens do Campo em Feras	69	164	capa
15/04/1964	ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS	69	164	6
15/05/1964	Titular do MEC rescinde convênios da administração anterior	69	195	12

Fonte: Organização da autora.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS

DATA	TÍTULO	EDIÇÃO	PÁGINA
21/05/1963	Grupo de cultura popular da Divisão mostra tudo o que se faz com coral	00066	9
23/06/1963	Curso de Alfabetização para adultos: método de 40 horas - Coluna Educação e Cultura	00098	6
16/07/1963	Paulo Freire: "É preciso dar à educação uma visão humana além de técnica"	00113	2
17/07/1963	Curso Paulo Freire chega, hoje, ao seu final com expressivo sucesso	00114	15
19/12/1963	Sistema Paulo Freire no RGS: Analfabetismo	00243	9
23/02/1964	Alfabetização de Adultos: Em Cachoeira do Sul surge curso	00295	8
25/02/1964	Mil técnicos serão mobilizados para alfabetizar adultos no RGS	00297	16
12/03/1964	Divisão visita Santa Rosa e nasce comissão para alfabetização e cultura popular	00010	15
19/03/1964	Aprovada a solidariedade: Sem congresso não pode haver reformas democráticas e populares	00016	5
31/03/1964	Recepcionado em Alegrete e Pelotas o Ministro Sambaqui	00018	7
03/01/1965	Íntegra das conclusões do IPM sobre as atividades do "grupão" (IPM= Inquérito Policial Militar)	00259	7
18/03/1968	STM concedeu "habeas" ao prof. Paulo Freire	00066	1

Fonte: Organização da autora.

THE NEW YORK TIMES

DATA	TÍTULO	VOLUME	Nº	PÁGINA
02/06/1963	BRAZIL CONDUCTS A LITERACY DRIVE. Project supported by U.S. gains in northeast	CXII	38480	18

Fonte: Organização da autora.

ANEXO A – ATA DE FUNDAÇÃO DO INSTITUTO DE CULTURA POPULAR

ANEXO I

INSTITUTO DE CULTURA POPULAR DO RIO GRANDE DO SUL

ATA DE FUNDAÇÃO

Aos quatorze dias do mês de dezembro de mil novecentos e sessenta e três, nesta cidade de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, na Biblioteca Pública, à rua Riachuelo Esquina General Câmara, reuniram-se: Sérvulo Luiz Zardin, solteiro, economista; Ana Maria Chaves Franco, solteira, professora; Hélgio Henrique C. Trindade, solteiro, estudante; Tranquilo Moterle, solteiro, estudante; Icléa F. Soares, solteira, assistente social; Lucia Gavello Castillo, solteira, assistente social; Walter Galvani, casado, jornalista; Alsina A. de Lima, solteira, professora; Maria José Simões Salengu, solteira, produtora; Demetre Anagnostopoulos Sigalinos, casado, do comércio; Eva Teresinha Silveira, solteira, estudante; Lucy Maria Merlotti, solteira, professora; Mercedes Marchant, solteira, professora; Mathias Schaff Filho, solteiro, estudante; Luiz Alfredo Morozi Sanchotene, solteiro, estudante; Maria Josefina Becker, solteira, assistente social; Jesus Baltazar Gallego Iglesias, solteiro, estudante; Maria de Lourdes de Castro Anagnostopoulos, casada, professora; Flávio Barreto Leite, solteiro, estudante; Francisco Machado Carrion Junior, solteiro, estudante; Paulo Renato Crochemore, solteiro, estudante; Ernildo Jacob Stein, casado, professor; Suzana A. Stein, casada, professora; Dédimo Valença, casado, assistente social; Maria Luiza de Carvalho Armando, solteira, professora; Rubens Silva, casado, funcionário público; Esther Pillar Grossi, casada, professora; Ernani Maria Fiori, casado, professor; Paulo Odone Araujo Ribeiro, solteiro, estudante; Padre Hugo Assmann, clérigo; Ana Aracy Terra do Nascimento, solteira, estudante; Branca Cecy Prolla Cigana, solteira, professora; Geraldo Meyer Fagundes, casado, professor; José Luís Fiori, solteiro, estudante; José Eliseu Verzoni, solteiro, estudante; Sérgio Pillar Grossi, casado, médico; Ana Iris do Amaral, solteira, professora; Albino de Bem Veiga, casado, professor; Paulo Tomás da Costa Fiori, solteiro, estudante; Ida Raichtaler, solteira, estudante; Enio Coimbra de Carvalho, solteiro, funcionário público; Carlos Jorge Appel, casado, professor; Nára da Costa Rodrigues, solteira, assistente social; Luiz Carlos Lopes Madeira, solteiro, advogado; Hélio Gama F^o, solteiro, estudante; Seno Cornelly, casado, assistente social; Hélio Corbellini, solteiro, estudante; José Carlos R. Laitano, solteiro, estudante; pp Frei Mathias de São Francisco de Paula, clérigo; pp Carmem Craidy, solteira, estudante; pp Maria Helena Craidy, solteira, estudante; pp Argemiro Jacob Brum, casado, professor; pp Wanyr Burtet Brum, casada, professora; pp Lenir Maria Perondi, solteira, professora, Branca Cecy Prolla Cigana; Terezinha de Andrade Würth, viúva, professora; Leo Guerreiro, casado, funcionário público; Fernando Craidy, casado, engenheiro; Werter Faria, casado, advogado; Wladimir Giacomuzzi, solteiro, advogado; Hélivia Leonora Bergamini Miotto, solteira, professora; Aurea de Bragança Fagundes, casada, dona de casa; Neuza Carmem Timm, solteira, estudante; Aluizio Paraguassu Ferreira, solteiro, estudante; Alice Xavier Pillar, solteira, odontóloga; Antônio Rath de Queiroz, casado, estudante; Antônio Loureiro, solteiro, estudante; Feliciano Flores, solteiro, estudante; Adonis Mundstck, solteiro, estudante; Francisco Ferraz, solteiro, estudante, todos brasileiros, residentes e domiciliados neste Estado, a fim de fundarem uma Sociedade Civil denominada INSTITUTO DE CULTURA POPULAR DO RIO GRANDE DO SUL, cuja de-

nominação, objeto, sede e demais condições se acham explicitados nos Estatutos Sociais. Foi aclamada Presidente da Assembléia de Fundação a professora e assistente social Lucia Gavello Castillo que, aceitando, convidou a mim, Geraldo Meyer Fagundes, função que aceitei e assumi. Iniciados os trabalhos li, por solicitação da senhora Presidente, o projeto de estatutos, que depois de amplamente debatido e estudado foi aprovado pela totalidade dos presentes, conforme o projeto, que fica autenticado pela Presidente e Secretário desta Assembléia. Disse a seguir a senhora Presidente que se fazia necessário preencher os cargos da Diretoria, Conselho Deliberativo e Conselho Fiscal, tudo de acordo com o previsto nos Estatutos. Foram suspensos os trabalhos por 30 minutos para elaboração e apresentação das chapas aos cargos diretivos. Reiniciados os trabalhos tomou a palavra a assistente social Icléa F. Soares que propôs ficasse assim constituída a Diretoria: Presidente - Ernani Maria Fiori, casado, professor; Vice-Presidente - Eva Teresinha Silveira, solteira, professora; 1^o Secretário - Geraldo Meyer Fagundes, casado, professor; 2^o Secretário - Maria Luiza de Carvalho Armando, solteira, professora; 1^o Tesoureiro - Sérvulo Luiz Zardin, solteiro, economista; 2^o Tesoureiro - Mercedes Marchant, solteira, professora, todos brasileiros, residentes e domiciliados nesta capital. Os nomes propostos foram aprovados por aclamação, pela totalidade dos presentes. A seguir tomou a palavra a assistente social Nára da Costa Rodrigues, que sugeriu, fossem eleitos para o Conselho Deliberativo, de acordo com o que determina o artigo n^o 48, título VIII dos Estatutos Sociais, os seguintes: Membros efetivos - Ana Iris do Amaral, Hélio Gama Filho, Maria de Lourdes de Castro Anagnostopoulos, Antônio Rath de Queiroz, Francisco Machado Carrion Junior, Icléa F. Soares, Paulo Odone de Araujo Ribeiro, Feliciano Flores, Frei Mathias de São Francisco de Paula, José Carlos R. Laitano, Jesus Baltazar Gallego Iglesias, Carmem Craidy, Walter Galvani, Alice Xavier Pillar e Seno Cornelly. Suplentes: Paulo Tomás da Costa Fiori, Antônio Loureiro, Ida Raichtaler, Maria Josefina Becker, Mathias Schaff Filho, Ana Maria Chaves Franco, Luiz Alfredo Morozi Sanchotene, Demetre Anagnostopoulos Sigalinos, Padre Hugo Assmann, Ana Aracy Terra do Nascimento, Alsina A. de Lima, Adonis Mundstck, Maria José Simões Salengu, Branca Cecy Prolla Cigana e Maria Helena Craidy, todos brasileiros, residentes e domiciliados neste Estado, proposição que foi aprovada pela totalidade dos presentes. Tomou a palavra o estudante José Luís Fiori o qual propôs fosse assim constituído o Conselho Fiscal: Membros efetivos - Werter Faria, Lucy Maria Merlotti, Hélgio Henrique C. Trindade, Wladimir Giacomuzzi, Francisco Ferraz. Suplentes - Nára da Costa Rodrigues, Ernildo Jacob Stein e Paulo Renato Crochemore, todos brasileiros, residentes e domiciliados neste Estado; também, por aclamação, foi aprovada a proposição. A seguir a senhora presidente, convidou a Diretoria eleita a tomar posse apresentando votos de progresso à nova entidade, logo a seguir passou a presidência ao Prof. Ernani Maria Fiori, que ao assumir agradeceu em seu nome e da Diretoria a confiança depositada, discorrendo sobre o tema Cultura Popular e convidando todos a participarem do trabalho. Nada mais tendo a tratar, às 18 horas e trinta minutos encerrou-se a presente Assembléia cuja ata vai por todos assinada.

Porto Alegre, 14 de dezembro de 1963

Lucia Gavello Castillo
Presidente da Assembléia

Geraldo Meyer Fagundes
Secretário da Assembléia

ANEXO B – DECRETO Nº 53.465, DE 21 DE JANEIRO DE 1964

DECRETO Nº 53.465, DE 21 DE JANEIRO DE 1964

Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências.

O PRESIDENTE DE REPÚBLICA, no uso das atribuições constante do artigo 87, inciso I, da Constituição Federal, e,

CONSIDERANDO a necessidade de um esforço nacional concentrado para eliminação do analfabetismo;

CONSIDERANDO que os esforços até agora realizados não têm correspondido à necessidade de alfabetização em massa da população nacional;

CONSIDERANDO que urge conclamar e unir tôdas as classes do povo brasileiro no sentido de levar o alfabeto àquelas camadas mais desfavorecidas que ainda o desconhecem;

CONSIDERANDO que o Ministério da Educação e Cultura vem provando, através da Comissão de Cultura Popular, com vantagem o Sistema Paulo Freire para alfabetização em tempo rápido,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do Sistema Paulo Freire, através do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 2º Para execução do Programa Nacional de Alfabetização, nos termos do artigo anterior, o Ministro da Educação e Cultura constituirá uma Comissão Especial e tomará todas as providências necessárias.

Art. 3º O Ministério da Educação e Cultura escolherá duas áreas no Território Nacional para início da operação do Programa de que trata o presente Decreto.

Art. 4º A Comissão do Programa Nacional de Alfabetização convocará e utilizará a cooperação e os serviços de: agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, sociedades de bairro e municipalistas, entidades religiosas, organizações governamentais, civis e militares, associações patronais, emprêsas privadas, órgãos de difusão, o magistério e todos os setores mobilizáveis.

Art. 5º São considerados relevantes os serviços prestados à campanha de alfabetização em massa realizada pelo Programa Nacional de Alfabetização.

Art. 6º A execução e desenvolvimento do Programa Nacional de Alfabetização ficarão a cargo da Comissão Especial de que trata o Artigo 2º.

Parágrafo único. O Ministro da Educação e Cultura expedirá, em tempo oportuno, portarias contendo o regulamento e instruções para funcionamento da Comissão, bem como para desenvolvimento do Programa.

Art. 7º Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 21 de janeiro de 1964; 143º da Independência e 76º da República.

JOÃO GOULART
Júlio Furquim Sambaquy

Publicação:

- Diário Oficial da União - Seção 1 - 22/1/1964, Página 629 (Publicação Original)
- Coleção de Leis do Brasil - 1964, Página 62 Vol. 2 (Publicação Original)

Fonte: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>

ANEXO C – REPORTAGEM DO THE NEW YORK TIMES EM 02 DE JUNHO
DE 1963

BRAZIL CONDUCTS A LITERACY DRIVE

Project Supported by U. S.
Gains in Northeast

By JUAN de ONIS

Special to The New York Times

NATAL, Brazil, May 29 —

Maria Pequena de Souza's eyes filled with tears when she saw what she had written on the paper before her.

Scrawled across the sheet, heedless of the orderly blue lines, was the word "belota" (tassel). Mrs. de Souza, 32 years old and the mother of six children, cried with emotion. It was the first word she had written in her life.

Little more than a month later, Mrs. de Souza wrote a letter to President João Goulart. The spelling was bad, and the grammar was colloquial, but her words conveyed a clear picture of the anguish of the poor in Brazil's backward northeast region.

"I beg you, sir, for scholarships for my children, because I can't educate them. I work day and night washing by day and ironing at night, so they shall not want. Their father, with six children at home, gets 300 cruzeiros (50 cents) for a day's service. How are we to get by?" Mrs. de Souza wrote.

Literacy in 40 Hours

Mrs. de Souza learned to read and write in only 40 hours of group instruction through an adult literacy project, supported by the Alliance for Progress, in this state of Rio Grande do Norte.

The Brazilian northeast, a nine-state region containing 23,000,000 people, probably has 8,000,000 adult illiterates such as Mrs. de Souza was before she took the course. The Alliance for Progress target is to wipe out this illiteracy by 1970.

No other program in the United States-aided effort to improve economic and social conditions in the northeast has the potential for political reform of the literacy campaign.

"We are not just trying to teach people to read and write. We intend through the literacy program to make these people capable of being citizens," said Philip Schwab, education coordinator of the United States Agency for International Development in Recife, the Alliance for Progress headquarters for the northeast.

Political Message Injected

The literacy course contains a civic, even political message. As they learn to read, the adults are told that "the vote is the arm of the people," "education is for both the rich and the poor" and "agrarian reform is an urgent need."

Francisca de Andrade, a laundress who learned to read and write with Mrs. de Souza, showed in a letter to President Goulart how she had assimilated the political ideas in the course.

"I no longer am of the masses, I belong to the people, and I can stand up for my rights. Mr. President, we need many things, such as agrarian reform, a school, and I want your excellency to put the laws of the constitution to work," she wrote.

Rio Grande do Norte, which is leading in the literacy campaign, is a relatively little state with a population of just over a million people. The state's plan is to teach 100,000 adults to read and write by the end of Gov. Aluisio Alves's term in 1968.

Idea of University Group

The literacy campaign got started here through the efforts of a group of university students and young professors. They obtained the support of Francisco Calazans Fernandez, the State Secretary of Education, and the program was included in the \$3,000,000 United States aid grant for education in Rio Grande do Norte.

The first project was started in Angicos, a typical municipality of the interior, where 75 per cent of the 9,540 inhabitants work in the cotton fields or on salt flats. The course began with 380 adult illiterates. "When the first rains came in February, we lost half the men, who left to work in the fields, but some sent their children to complete the course," said Carlo Lira, a professor of philosophy, who was a course coordinator.

After 36 hours of literacy and civic-orientation classes, 150 adults completed the course,

and 135 were considered literate on the basis of written tests and letters written to President Goulart. The students were also graded on political awareness.

Program is Expanded

The course was rated a success and is now being given in the Quintas neighborhood of this state capital. It will be extended to three interior cities in a few weeks.

The audio-visual method for the course was devised by Prof. Paulo Freire of the University of Recife. Commonly used words are chosen that can be pictured on a slide. The first word that Senhora de Souza wrote, "belota," means a tassel that adorns the riding crops used by local horsemen.

Once the word has been fixed graphically for the students by slides, it is broken into its phonetic parts, and the students build words phonetically. Then they go on to write words.

The New York Times

Published: June 2, 1963

Copyright © The New York Times

Fonte: The New York Times, 02 de junho de 1963, p.18, vol. CXII, n. 38.