

O lugar da pesquisa nos Centros Regionais de Pesquisa Educacional nos anos 1950 e 1960: revisitando experiências de educação popular a partir do paradigma indiciário

Luiz Gonzaga Gonçalves^{I, II}

Jaime José Zitkoski^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.4070>

Resumo

Este artigo objetiva, na busca por fontes bibliográficas e com base no paradigma indiciário, compreender as abordagens progressistas da sociedade sobre os problemas políticos e educacionais dos anos 1950 e 1960 no Brasil. Entre diferenças e divergências quanto à cultura popular, com sua heterogeneidade cultural, étnica, regional e sua escassa tradição de luta operária, havia pontos de aproximação: o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, os Centros Populares de Cultura e os Centros Regionais de Pesquisa Educacional apostavam na educação para o fortalecimento da democracia e no desenvolvimento econômico e social, bem como buscavam propostas sob medida para o âmbito educacional. Assim, a pesquisa e o diálogo, com suas exigências e práticas, constituíram-se parte essencial da energia considerada subversiva. Os achados e as repercussões das pesquisas aumentaram os receios de militares e civis, pois as mudanças alteravam um suposto equilíbrio e um ajustamento dos indivíduos ao meio social, segundo os setores conservadores e dominantes do País.

Palavras-chave: Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE); movimentos sociais; pesquisa e educação.

^I Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, Paraíba, Brasil. <E-mail: <luggoncalves@uol.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-2932-3615>>.

^{II} Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Piracicaba, São Paulo, Brasil.

^{III} Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: <jaime.jose@ufrgs.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-1266-2039>>.

^{IV} Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Abstract

The place research occupied within the Regional Centers for Educational Research in the 1950s and 1960s: revisiting experiences of popular education in the perspective of the indiciary paradigm

Seeking to unearth bibliographic sources and based on the indiciary paradigm, this study aims to understand society's progressive approach to the political and educational problems of the 1950s and 1960s in Brazil. Within the differences and divergences on what to do and what to expect from popular culture – which has its cultural, ethnic and regional heterogeneity – and within its limited tradition of working-class activism, there were points of approximation: the Department of Cultural Extension of the University of Recife, the Centers of Popular Culture and the Regional Centers of Educational Research were invested on the education to reinforce democracy for economic and social development; searching, as well, for propositions fitted specifically to the educational field. Thus, research and dialogue, with their demands and practices, have made an essential part of what was considered subversive energy. The findings and repercussions of these researches increased fear among military people and civilians, considering that the implemented changes altered the apparent equilibrium and how individuals adjusted to the social medium, according to conservative and dominant sectors of the country.

Keywords: Brazilian Centre of Educational Research (CBPE); social movement; research and education.

Resumen

El lugar de la investigación en los Centros Regionales de Investigación Educativa en los años 1950 y 1960: revisitando experiencias de educación popular a partir del paradigma indiciario

Este artículo tiene como objetivo, en la búsqueda de fuentes bibliográficas y con base en el paradigma indiciario, comprender los enfoques progresistas de la sociedad sobre los problemas políticos y educativos de los años 1950 y 1960 en Brasil. Entre las diferencias y divergencias cuanto a la cultura popular, con su heterogeneidad cultural, étnica, regional y su escasa tradición de lucha obrera, había puntos de aproximación: el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, los Centros Populares de Cultura y los Centros Regionales de Investigación Educativa apostaban en la educación para el fortalecimiento de la democracia y en el desarrollo económico y social, así como buscaban propuestas adecuadas para el ámbito educativo. Así, la investigación y el diálogo, con sus exigencias y prácticas, constituyeron parte esencial de la energía considerada subversiva. Los hallazgos y las repercusiones de las investigaciones aumentaron los temores

de militares y civiles, pues los cambios alteraban un supuesto equilibrio y un ajuste de los individuos al medio social, según los sectores conservadores y dominantes del país.

Palabras clave: Centro Brasileño de Investigación Educativa (CBPE); movimientos sociales; investigación y educación.

Considerações iniciais

Intenta-se identificar no Brasil, a partir de 1955¹ e do início dos anos 1960, pistas que apontem para a afinidade, nem sempre articulada em estudos, entre as buscas e as propostas de inovação nos domínios da educação, seja dentro ou fora do espaço escolar. Em tais buscas, o Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife, o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, o Movimento de Educação de Base (MEB), a Campanha de Educação Popular da Paraíba e os Centros Populares de Cultura (CPCs) dos estudantes universitários do País, junto com os Centros Regionais de Pesquisa Educacional (CRPEs), assumiram os caminhos da investigação e da pesquisa como orientadores de suas iniciativas político-educacionais.

A investigação e a pesquisa passaram a ser consideradas fundamentais, aproximando, de alguma forma, importantes iniciativas, mesmo com exigências teóricas e práticas independentes, pois os problemas sociais e educacionais entendidos como *sui generis* eram vistos como detentores de “diferentes níveis organizatórios na sociedade brasileira”, como bem sintetizou Fernandes (1964, p. 429). Havia certo consenso quanto ao erro que seria aguardar por formas de integração uniformizadoras ou depender de resultados de experiências externas ao País. Preocupações dessa natureza fizeram com que os CRPEs tivessem como orientação metodológica a pesquisa empírica e os estudos de comunidade. Para Xavier (1999), isso realçava a importância da transição regional para consolidar o desenvolvimento nacional. Recorrer ao instrumental teórico e metodológico das ciências sociais objetivava incorporar seus resultados “como subsídio à introdução de modificações abrangentes no sistema de ensino e nos seus métodos, de forma que a educação pudesse ser tomada como um *fator social* construtivo nos processos de desenvolvimento e democratização da sociedade brasileira” (Ferreira, 2008, p. 283-284, grifo da autora).

Havia um obstáculo a ser superado, que se estendeu até meados do século 20: uma visão pessimista sobre o futuro por parte dos intelectuais, dos setores médios e médios altos do País. O pessimismo vinha de um campo de análise, de um diagnóstico de algo crônico: a secular heterogeneidade cultural, étnica e regional das classes populares no Brasil, o analfabetismo em grande escala, a desigualdade e a falta de uma tradição de luta operária (Sader; Paoli, 1986).

Naquele contexto da metade do século 20 começaria a ganhar contornos uma nova compreensão da educação popular, baseada na presença dos

¹ Ano de fundação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que ocorreu em 28 de dezembro de 1955 (Ferreira, 2008).

movimentos sociais e populares, com a problematização da cultura do povo e do diálogo entre educadores e educandos sobre a realidade brasileira e o seu contexto de vida. Essa problematização cresceu politicamente e tecnicamente, por exemplo, nos chamados círculos de cultura, que se apresentavam como uma forma de crítica ao papel clássico do professor nas escolas convencionais. Os círculos de cultura buscavam criar alternativas para os não escolarizados acessarem ao universo da leitura e da escrita, enquanto eram colocados em questão temas da realidade brasileira, a começar pelos problemas locais. Também a animação popular do MEB, presente no meio rural, seguia nessa mesma direção.

Pelo fato de MCP do Recife estar no ponto de partida de propostas criativas de educação de adultos, especialmente com a elaboração do *Livro de leituras para adultos*, de Josina de Godoy e Norma Coelho (1962), e pela vinculação profunda que esse movimento tinha com o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife e este, sobretudo, com o Centro Regional de Pesquisa Educacional do estado, as análises aqui desenvolvidas ficaram concentradas nas iniciativas realizadas em Pernambuco, que se irradiaram para alguns estados nordestinos.

Pelo limite deste artigo, apenas o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE), o CRPE de São Paulo e o de Pernambuco ganharão destaque. Foram os três centros que mais produziram projetos de pesquisa. Além disso, São Paulo compôs com o CBPE as ideias que estavam na base desse grande e fecundo projeto. O CRPE de Pernambuco também ganhou destaque, levando-se em conta a experiência da educação de adultos em Angicos, Rio Grande do Norte. O SEC do Recife, sob a coordenação de Paulo Freire, ganhou visibilidade nacional, abrindo-se à possibilidade de suas iniciativas superarem sua origem local e regional, como parte de uma política de Estado, notadamente no âmbito da educação de adultos.

Tanto Paulo Freire quanto Paulo Rosas, que tinham passagem pelo MCP do Recife e pelo SEC da Universidade do Recife, tinham projetos ligados ao CRPE de Pernambuco. Uma compreensão sobre o lugar da cultura e da educação para fortalecer o desenvolvimento regional era basicamente o que permitia essa aproximação vital entre diferentes sujeitos, espaços de atuação e ênfases na abordagem de seus estudos, pesquisas e ação educacional.

Evidentemente, as iniciativas nessa direção provocavam tensões em diferentes grupos de interesse. Gadotti (2009) destaca que Sandra Cavalcanti, em 1960, elaborou um dossiê sobre Paulo Freire, a pedido de Carlos Lacerda. Na ocasião, a professora enviou, inclusive, suas alunas para conhecerem a formação de educadoras e educadores de adultos, de acordo com o Sistema Paulo Freire. No dossiê, Sandra Cavalcanti dizia que havia, entre os colaboradores de Freire, notórios comunistas e que o educador aparecia como "inocente útil". No dossiê constavam informações sobre o uso de projetor de *slides* e de cartazes sobre alfabetização. Cavalcanti destacou os aspectos ideológicos da proposta de educação de adultos, na forma de acirramento dos conflitos entre patrões e empregados e de condenação do latifúndio.

Os conflitos se tornavam inevitáveis. Até então, o entendimento dominante de educação popular, como esclarece Lemme (2004, p. 51), era “sinônimo de escola elementar para todos”, ou seja: escola pública que oferecia os rudimentos do ler, do escrever e do contar, abrangendo os primeiros anos de estudo. No caso dos adultos, a educação popular no Brasil era pensada de forma fragmentária, como educação extraescolar ou educação supletiva. Lourenço Filho, escrevendo em 1945, esboçava, em sua ótica, uma compreensão de educação de adultos como educação popular (que emergiria dez anos depois), voltada para:

[...] recuperar valores sociais quase perdidos, pela oferta de novas oportunidades; será concorrer para maior compreensão cívica e social; [...]. E ela, enfim, obra de organização social, de revigoramento econômico e fundamentação democrática, necessária e urgente (Lourenço Filho, 2000, p. 126).

A obra da educação popular, que Lourenço Filho (2000, p. 146) esperava que trouxesse pacificamente “equilíbrio e reajustamento do indivíduo ao seu meio social”, foi, desde abril de 1964, enquadrada pelo golpe civil e militar como obra subversiva, erva daninha a ser extirpada. A nova compreensão, ainda tateante, de educação popular nascia imersa nos conflitos e incertezas, na forma de aproximação entre intelectuais e educadores e os sujeitos do meio popular, nas escolhas dos conteúdos educativos, na forma de identificá-los como mais relevantes e nas diferentes expectativas em relação aos aspectos políticos envolvidos nos projetos dos movimentos sociais e populares em suas relações com as instâncias dos poderes instituídos.

A subversão vista pelos setores dominantes da sociedade brasileira estava associada especialmente à incorporação, nos processos de alfabetização de adultos, de um debate crítico sobre a realidade brasileira, um debate com os principais interessados sobre o não direito ao voto do analfabeto, sobre a reforma urbana, a reforma agrária, a precariedade do serviço público nos meios urbanos, entre outras questões. Essa educação popular embrionária ganhava consistência, tornava-se uma ameaça à ordem, pois se espalhava pelo País. Era educação popular nova por incorporar em seus empreendimentos um lugar de destaque, uma atenção reservada ao labor da investigação e da pesquisa, com chances de planejar com maior alcance e atualização suas formas de agir, mesmo que não perseguisse o rigor da pesquisa do cientista social dos CRPEs.

A aposta de muitos, na qual sobressaía o lugar dos CRPEs, era a de que a sociedade brasileira, em seus processos de urbanização e de industrialização, acumulava oportunidades para sair do jogo de forças que a mantinha como “sociedade fechada”. O importante era se colocar na atitude progressista, ou seja, na “aceitação do povo como participante” do processo de desenvolvimento do País (Freire, 1981, 1983). Para os CRPEs, ou para os intelectuais dos movimentos sociais e populares e estudantes dos CPCs, era vital um debate sobre os desenhos do modelo de desenvolvimento socioeconômico a ser implementado, incluindo o papel do setor público,

do setor privado e da sociedade civil. Isso envolvia uma preocupação especial com os dilemas do desenvolvimento regional e rural frente aos diferentes interesses políticos e econômicos em disputa na formação do Estado brasileiro (Faria, 2017). Tal aposta ganhou força notadamente em Pernambuco, na Paraíba e no Rio Grande do Norte, pois os governos da época, de tendência progressista, ganhavam espaço desde os centros urbanos mais desenvolvidos, com grandes problemas de infraestrutura a resolver e poucos recursos disponíveis, até as áreas rurais, onde as ligas camponesas mediam forças com o latifúndio e suas formas seculares de expropriação dos trabalhadores.

É certo que não se pode cair na ilusão de que, direta ou indiretamente, a colaboração entre cientistas sociais e educadores, entre cientistas sociais, universitários e movimentos sociais e populares seria capaz de reverter as condições da vida social que produziram, por séculos, o estado inoperante das escolas brasileiras e as limitações daí decorrentes. O que importa é ter uma ideia do alcance das ações quando, nos itinerários esboçados, havia uma atuação propositiva em alguns setores da administração e da gestão pública federal, sem desconsiderar o alcance das iniciativas que moviam as organizações sociais, da administração e da gestão pública estadual e/ou municipal, em menor escala. Nessa escala menor estavam as organizações dos trabalhadores, dos sindicatos atuantes nas periferias urbanas e nas áreas rurais, onde quase tudo faltava, mas estava nos horizontes da população uma expectativa de oportunidades mais favoráveis.

O grande problema do período, alertava Bezerra (1980), era que o modelo econômico do País entrava em crise frente aos interesses do capital internacional, pois a racionalidade do desenvolvimentismo não era mais suficiente para manter sustentáveis os mecanismos políticos, financeiros e administrativos, quando da sua implantação. No caso, foram os governos de Jânio Quadros e de João Goulart que sofreram os impactos da crise.

O lugar do paradigma indiciário na incursão pelos caminhos já percorridos

Para o percurso a seguir, o paradigma indiciário é considerado referência orientadora, sendo entendido como a via de quem, mediante atenção a detalhes, a pistas ou a sintomas reveladores, mostra-se capaz de antecipar mentalmente a direção ou o desenrolar de um evento completo, mesmo quando esboçados apenas fragmentos de informação para aquele que está à procura. Serão consideradas aqui as balizas de seus dois movimentos-chave. No primeiro movimento, como foi dito, importa antecipar mentalmente os cenários daquilo que está em gestação, na espera de uma coerência entre o cenário mental esboçado e os eventos ainda em desdobramento. No segundo movimento, o trabalho mental se move no sentido inverso, de desenhar mentalmente aspectos supostamente obscuros a respeito de eventos concluídos, na expectativa de dar maior nitidez aos cenários, com base em ângulos insuficientemente explorados. Ginzburg (1989, p. 169) entende que, no segundo caso, tal esforço pode ser traduzido

como “capacidade de fazer profecias retrospectivas”. Trabalhos voltados para um inventário do que já está posto começam da compreensão de que a atenção aos eventos passados pode nos reservar riquezas ou elucidar aspectos subestimados e acontecimentos ainda não completamente tomados em suas implicações e trocas menos evidenciadas.

A proposta de investigação aqui apresentada também se aproxima do que Maffesoli (1998, p. 147) esboça como “um saber de tipo Sul”. Neste, não há perda de rigor na busca ou na consistência teórica, mas esforço para se manter bastante próximo da movimentação do que revelam os fenômenos sociais, “tomando-os pelo que são em si próprios, sem pretender fazer com que entrem num molde preestabelecido, ou providenciar para que correspondam a um sistema teórico construído” (Maffesoli, 1998, p. 162). O chamado “saber de tipo Sul” e o paradigma indiciário se estreitam quando operam com modos de pensar por alternativas ou por meio da captação de continuidades ou descontinuidades presentes no espaço onde se vive. É como um rasteador a depender da atenção aos fragmentos de informação, das pistas, para localizar a posição de um animal desgarrado, em deslocamento.

Assim, importa visualizar registros sobre o que os diferentes sujeitos pretendem encaminhar em seus campos de atuação e de proposição, o que perseguem quando elaboram seus projetos, encaminham suas ações, partilham iniciativas, ou mesmo, combatem opositores, avançam ou recuam, a depender do que julgam poder contar em um determinado contexto. Quer dizer, os eventos vão se redesenhando, reconfigurando-se no cenário em estudo com o esforço para fazer aparecer as ações e aquilo que foi afirmado sobre elas, tendo em vista o que o pesquisador definiu como campo de atenção (Gonçalves, 2013).

Neste texto, mais importante do que pensar por conceitos ou categorias preestabelecidas, interessa perseguir os fenômenos, como recomendava Sérgio Buarque de Holanda. De acordo com Witter (1988), Holanda orientava que, diante do documento histórico, notadamente no caso em que este contradissesse aquilo que se estava julgando, “deveríamos ter a flexibilidade e a humildade de retomar os caminhos percorridos e até mesmo refazer trabalhos inteiros para que não se moldasse a História à *forma das hipóteses*, e sim, se *forjasse o trabalho* no corpo a corpo da pesquisa” (Witter, 1988, p. 59, grifo do autor).

Sobre as décadas de 1950 e de 1960, há estudiosos convencidos de que os movimentos pensantes e atuantes daquele período democrático, daqueles anos acelerados que antecederam ao golpe militar, ainda não foram esgotados. Assim, o importante é partir de expectativas suficientes para ir ao passado e não permitir que aqueles objetivos, metas e modos de caminhar sejam relegados ao esquecimento. Para este trabalho, a opção da investigação foi a de se concentrar nas obras datadas, nas leituras feitas no calor do tempo das ações, evitando, sempre que possível, as considerações dos autores pós-1964.

Em 2018, em razão de uma imensa crise política, decorrente de um golpe de Estado em 2016, reconhecido e estudado pelas universidades

brasileiras e por estudiosos de diferentes áreas, tanto internos quanto externos ao País, ganha sentido retornar ao que veio antes dos militares no poder. É importante um retorno aos processos políticos e educativos para gerar pistas que possibilitem entender o que os setores conservadores e detentores do poder econômico, político e midiático querem neutralizar, com todas as suas armas, artimanhas e recursos poderosos.

Os CRPEs e a educação popular: contribuições para uma reinvenção da educação no Brasil

Como um dos grandes maestros das décadas de 1950 e 1960, Anísio Teixeira traduziu, em apenas uma frase, o que seria uma possível agenda aberta a intelectuais progressistas, pesquisadores da educação, educadores inquietos, naqueles anos memoráveis que precederam o golpe militar: “a educação, sendo um processo de cultivo ou de cultura, há de ser sempre algo em permanente mudança, em permanente reconstrução, a exigir, por conseguinte, sempre novas descrições, análises novas e novos tratamentos” (Teixeira, 1957, p. 5).

Tal convite, para um trabalho investigativo e criativo de muitos, em diferentes frentes de atuação, objetivava esforços mais explícitos voltados para deter uma seletividade perversa, dominante na organização educacional do País, na passagem dos anos 1950 para os anos 1960. Se até então, dizia Anísio, “cabe ao aluno adaptar-se ao ensino e não o ensino ao aluno” (Teixeira, 1957, p. 5), em um tempo considerado de mudanças, nada mais coerente do que juntar forças para reinventar e democratizar a escola e o ensino no Brasil. No caso, tornar visíveis pela investigação e pela pesquisa os caminhos promissores rumo a uma escola atenta aos processos da aprendizagem, portanto, atenta aos alunos e a suas aptidões prévias.

As crianças e os jovens compunham as bases de uma pirâmide inaceitável, como um grande contingente de alunos fora da escola, em situação de defasagem idade-série ou de inclusão precária, na medida em que se verticalizava para o ensino médio, até o patamar da universidade. Da mesma forma, as pessoas adultas, caminhando para os espaços rurais e/ou urbanos mais desenvolvidos, ficavam distantes de uma comunicação e de uma participação social mais efetiva, em razão da falta de acesso à leitura e à escrita.

Os estudiosos e pesquisadores dos CRPEs estavam seguros disso, ao considerarem como área de interesse as diferenças culturais reinantes no País, tendo em vista a complexidade de nossa formação histórica e social.¹ Para Xavier (1999), na maior parte das pesquisas, portanto, o propósito era caracterizar primeiro a situação regional para depois caracterizar a situação institucional do sistema escolar. Os pesquisadores estavam atentos às diferenças culturais e isso se agravava à medida que os processos de urbanização e industrialização ganhavam força e os fluxos migratórios, comuns em um país dinâmico como o nosso, ocorriam do campo para os eixos urbanos mais desenvolvidos, ou de uma região para outra, e isso era também uma característica dos anos 1950 e 1960.

¹ Lourenço Filho, um dos idealizadores dos CBPEs, em 1945, apontava para os problemas a atacar, com destaque para a “extrema variação da cultura entre os contingentes de nossa população” (Lourenço Filho, 2000, p. 119). Isso era visto por ele não como oportunidades para fazer diferente, ou potencialidades a descobrir, mas como déficit a enfrentar.

Diferentes lugares culturais no País emergiam das buscas dos centros de pesquisa, talvez menos como riqueza a ser incorporada ao espaço escolar e mais como déficit a ser superado com os trabalhos de investigação e de pesquisa educacional. Xavier (1999) alerta que o desafio da mudança social estava presente em grande parte dos temas de pesquisa sobre a vida social brasileira, sendo que a educação entrava como componente do processo de integração e assimilação de grupos culturais diferentes, tendo em vista a preocupação com o desenvolvimento. Nesse caso, ganhava ênfase o estudo da comunidade, com foco no caráter regional da pesquisa. Para a autora, o importante é que, pela primeira vez, o Estado era chamado a assumir "o apoio e o incentivo às iniciativas regionais de estudo e de investigação" (Xavier, 1999, p. 89). O desenvolvimento nacional passava a ser pensado em aproximação aos processos de transição verificados em cada região.

Em 1955 estavam, pois, dadas as condições possíveis para a criação do CBPE, com alcance geográfico expressivo, a partir da implantação dos CRPEs. Estes passaram gradativamente a ocupar sedes representativas em grandes centros populacionais, como São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Recife, Belo Horizonte e Porto Alegre. O CRPE da Bahia ficou a cargo da secretaria de educação; o de São Paulo ficou a cargo da Universidade de São Paulo; o de Recife ficou com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); o de Belo Horizonte ficou a cargo da secretária de educação; o de Porto Alegre ficou com a Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul; e em Brasília, houve uma expansão do espaço do Inep (Viana Filho, 1990).

Era possível ocorrer de alguém, como no caso do professor Paulo Rosas, psicólogo e educador popular, um dos fundadores do MCP, atuar também no CRPE de Pernambuco.² Ele apresentou o projeto *Meios informais de educação em Pernambuco*, voltado para o levantamento dos meios informais de educação no Recife, como jornais, revistas, teatros, cinema, programas de rádio e serviços de autofalantes (Ferreira, 2008). Inclusive, Paulo Freire apresentou um projeto não concluído ao CRPE de Pernambuco, em 1960, intitulado *Relações entre escola e comunidade* (Ferreira, 2006).

É evidente que estados e importantes municípios vizinhos, de alguma forma, se beneficiaram do alcance irradiador dessas iniciativas, incluindo a estruturação dos movimentos sociais e populares daquele período, notadamente no Nordeste. Esses movimentos em expansão mantinham vínculo estreito com os serviços de extensão das universidades, como no Recife, por exemplo, quando Paulo Freire coordenava o SEC da Universidade do Recife.³

O SEC da Universidade do Recife desenvolveu atividades de formação com os estudantes universitários e educadores da Campanha de Educação Popular (Ceplar) da Paraíba, com sedes em João Pessoa e Campina Grande. Os temas de estudo desenvolvidos aos sábados, em João Pessoa, de acordo com Paulo Freire, giravam em torno de educação, realidade brasileira, teatro popular e aspectos metodológicos da alfabetização de adultos (Freire, 1995).

A criação do CBPE e de suas ramificações regionais, em 1955, agregou o esforço de renomados educadores e intelectuais brasileiros e de alguns

² Este projeto, especificamente, Paulo Rosas não concluiu para o CRPE de Pernambuco, mas apresentou desdobramentos para o MCP: contribuiu para pôr em funcionamento as praças e os parques da cultura em Recife (Ferreira, 2008). Paulo Rosas, entre 1958 e 1959, esteve envolvido com outros três projetos para o CRPE: *A educação da mulher no Recife*; *Subsídios para uma pedagogia do menor delinquente*; *Ajustamento emocional de professoras primárias no interior de Pernambuco* (Xavier, 1999).

³ Somente em 1965, a Universidade do Recife passou a ser conhecida como Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

estrangeiros voltados para a pesquisa. Havia uma importante aproximação com instituições internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco),⁴ o que, segundo Xavier (1999, p. 82), “agregou novas parcerias, novos modelos analíticos e incentivos financeiros”.

A aposta de Fernando de Azevedo, em seu discurso de abertura do CRPE de São Paulo, em 1956, era a de que os centros de pesquisa educacional dariam um passo importante, capaz de substituir uma política educacional empirista por outra pautada em bases científicas e racionais. De acordo com Xavier (1999), o vínculo do CBPE com o CRPE de São Paulo era estreito, pois pesquisadores ligados aos departamentos de estatística, sociologia e educação participavam do ponto de partida do “planejamento e organização daquele *Instituto de pesquisas educacionais*” (Xavier, 1999, p. 83, grifo da autora).

O CBPE, sob a liderança de Anísio Teixeira, estava organizado em divisões autônomas: Divisão da Pesquisa Educacional (Depe), Divisão da Pesquisa Social (Deps), Divisão da Documentação e Informação Pedagógica (Ddip) e Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM).

E interessante observar detalhes de como a ação dos centros de pesquisa do Inep trouxe marcas importantes, até mesmo, tudo indica, para compor a formalização das organizações dos movimentos sociais e populares. O MCP do Recife, por exemplo, com seu estatuto protocolado e legalizado em 19 de setembro de 1961, também apresentava sua organização interna em divisões autônomas. Coincidentemente, o Departamento de Formação da Cultura não estava voltado, na sua primeira divisão, para práticas de ensino. O art. 23 do Estatuto do MCP, que tratava das dez divisões do Departamento de Formação da Cultura, registrava: “1. *Divisão da pesquisa da cultura popular*; 2. *Divisão do ensino*” (Recife, 1961, p. 9, grifo nosso). Seguiam-se outras oito divisões. Essa ordem de responsabilidades do Departamento de Formação da Cultura diz muita coisa, pois deixava de ser o gerador de um ensino sobre assuntos previamente concebidos. A disposição era incorporar uma iniciativa voltada para um ensino sob medida, atento às demandas municipais experimentadas na vida dos educandos e captadas pelos educadores e educadoras, nas idas aos seus espaços de moradia e de trabalho. Lembremos que o MCP era ligado ao poder municipal do Recife.

Evidentemente, os movimentos sociais e populares menos cercados institucionalmente estavam nessa interface da educabilidade que perpassa o escolar e o extraescolar e, como uma prática de investigação aplicada, não é submetida aos controles estritos da pesquisa científica. E o que Aurenice Cardoso argumentou, em 1963, na *Revista de Cultura da Universidade do Recife*, em uma breve sistematização das ideias e dos procedimentos práticos em torno da criação do Sistema Paulo Freire de Alfabetização de Adultos. Escreveu ela: “não é uma pesquisa de alto rigor científico [...]. Trata-se de uma *pesquisa simples* e que tem por objetivo imediato a obtenção dos vocábulos mais usados pela população a se alfabetizar” (Cardoso, 1983, p. 162-163, grifo nosso). Isso, porém, não dizia tudo, pois o Sistema Paulo Freire⁵ desencadeou-se a partir dos círculos de cultura

⁴ Germano Coelho, presidente do MCP do Recife, também fazia questão de afirmar os vínculos do Movimento com a Unesco: o MCP “foi criado para a emancipação do povo, através da educação e da cultura. Como órgão de caráter téc-nico. Rigorosamente apolítico. Unindo intelectuais, estudantes e populares. Órgão amplo, pluralista, segundo o modelo da UNESCO, porquanto não dis-crimina filosofia, credo ou convicção ideológica.” (Coelho, 1986, p. 2).

⁵ Como esclarecia Cardoso, estávamos diante do Sistema Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, uma vez que “quando método, processos e técnica sintetizam-se num conjunto de princípios e consequências, unitária e organicamente temos um *sistema*” (Cardoso, 1983, p. 161, grifo da autora).

como investigação dialogal, quando foram debatidas situações consideradas desafiadoras e apresentadas aos trabalhadores, antes que a preocupação direta com a alfabetização daqueles homens e mulheres ganhasse foco, como atestou Freire (1983, 1993).

A discussão sobre natureza e cultura e cultura e sociedade era, provavelmente, um dos achados mais fecundos da proposta freireana, em um País que desenvolveu seu legado cultural mais expressivo além dos bancos escolares. Porém, na sistematização de Aurenice Cardoso, no debate sobre o caçador índio e o caçador com arma de fogo, ainda não estava evidenciada, por si mesma, a diferença cultural entre ambos. A educadora avaliava a diferença entre índio e caçador sob o prisma de uma ultrapassagem: "comparando os dois caçadores homens [os educandos] distinguem a diferença faseológica entre eles, denominando o segundo de mais civilizado" (Cardoso, 1983, p. 167).

O viés desenvolvimentista daqueles anos acabou negando, nessa exposição, aspectos importantes afirmados pela autora e pelo SEC do Recife, ou seja, mediante debate, os participantes podem descobrir que "a cultura surgiu inicialmente como uma atitude de resposta do homem para satisfação de suas necessidades vitais de sobrevivência" (Cardoso, 1983, p. 166). Essa limitação textual talvez seja compreendida pela pista que Cardoso deixa no encerramento da exposição, ao falar do ritmo acelerado do trabalho de investigação e ação: "estamos trabalhando intensivamente na montagem dessa outra etapa bem mais ampla que a primeira e esperamos que os resultados sejam positivos" (Cardoso, 1983, p. 172). A autora estava no campo aberto da investigação e havia muito trabalho e muita expectativa quanto às orientações para a etapa seguinte, a chamada pós-alfabetização.

Como filiada direta ao MCP, a Companhia de Educação Popular da Paraíba (Ceplar), com sede em João Pessoa, teve a formalização do seu estatuto em janeiro de 1962 e seu registro no *Diário Oficial do Estado da Paraíba* em abril de 1962. Do mesmo modo, em seu estatuto, o Departamento de Formação da Cultura partia da divisão da pesquisa para a divisão do ensino, seguindo para as outras quatro divisões. Evidentemente, também na Ceplar, não estava em questão a pesquisa com os rigores científicos propriamente ditos, mas havia intenção investigativa, interesse em identificar demandas emergentes e isso implicava práticas dialogais e resultados mais efetivos postos pelo diálogo educacional (Porto; Lage, 1995). Ademais, a Ceplar tinha vínculos com o governo da Paraíba.

Segundo Anísio Teixeira, também nos movimentos sociais e populares, os processos educativos estavam envoltos em dinâmicas coletivas de reconstrução didática e pedagógica que passavam pelo esforço de redesenhar as práticas por meio de análises e tratamentos inovadores que incorporassem aportes das ciências humanas e sociais.

Os CRPEs e os movimentos sociais e populares expressavam grande insatisfação com a precariedade dos serviços públicos ofertados aos grandes estratos da população, notadamente o acesso à educação. Tal insatisfação transbordava disposição para agir. Darcy Ribeiro esclareceu, em entrevista de 1995: o fortalecimento dos CBPEs visava superar a forma retrógrada

como o Inep era visto, ou seja, não como indutor de políticas educacionais devidamente arquitetadas e fundamentadas, mas como espaço destinado a “distribuir verbas para os políticos construírem escolas rurais para, em seguida, forçar o Estado a nomear as professoras por eles indicadas” (Xavier, 1999, p. 83).

Os projetos do CBPE e dos CRPEs, nos planos de Anísio Teixeira, tinham como grande meta coordenar e fortalecer diferentes pesquisas e trabalhos de campo sobre educação e sociedade, canalizando esforços para subsidiar as políticas públicas do setor de educação implementadas no País. Naquele período de redemocratização da sociedade, de crescimento dos centros urbanos, de acesso a equipamentos tecnológicos capazes de facilitar a vida nas cidades, eram evidentes os déficits das redes públicas no serviço prestado à população e, ao mesmo tempo, a inadequação dos modelos pedagógicos vigentes.

Germano Coelho, presidente do MCP do Recife, afirmava que, no início da década de 1960, a capital pernambucana contava com 80 mil crianças de 7 a 14 anos de idade fora da escola (Coelho, 1962). Afirmou isso no prefácio do *Livro de leitura para adultos*, do MCP (1962), considerado uma novidade no campo da alfabetização de adultos, como atestou Anísio Teixeira, ao ser solicitado a opinar sobre a obra, a pedido do jornal *O Metropolitano*, do Rio de Janeiro: “o livro efetivamente ensina a ler como se iniciasse o analfabeto nordestino na sua própria vida. As palavras, as sentenças, as frases são as que fatalmente ocorreriam ao próprio analfabeto, se fosse ele próprio que escrevesse sua cartilha” (Teixeira, 1962b, p. 158). Anísio começou elogiando a intimidade dos autores do livro com o contexto de vida e de fala dos destinatários, supondo implicitamente o lugar da pesquisa para a qualidade da produção do texto didático. Continuou, afirmando: “confesso ter lido essa cartilha com inesperado entusiasmo. As privações, as esperanças e os direitos dos trabalhadores tecem e entrelaçam aquelas frases lineares e singelas e fazem do aprender a ler uma introdução à liberdade e ao orgulho de viver” (Teixeira, 1962a, p. 1). Sem reservas, Anísio concluiu: “considero essa cartilha a melhor cartilha para adultos analfabetos que, até agora, conheci no Brasil” (Teixeira, 1962a, p. 1). Encerrou o texto com visível indignação, referindo-se ao reacionarismo que emergia naquele momento histórico: “os que a consideram subversiva devem considerar subversivas a vida e a verdade e ordeiras a tolice e a mentira”⁶ (Teixeira, 1962b, p. 159).

Ao evitar o termo “cartilha”, o MCP afirmava a novidade importante em seu intitulado *Livro de leitura para adultos*: produzia um texto didático para adultos, no conteúdo, nas imagens e no modo respeitoso como dialogava com os leitores em situação de alfabetização. Um exame do livro revela o quanto este estava próximo do que era buscado pelos centros de pesquisa do Inep. Havia nele um trabalho explícito de investigação temática, uma abordagem respeitosa dos saberes prévios dos adultos. Além disso, era um livro diferente ao incorporar recursos gráficos, artísticos e imagens, capazes de revelar diferentes aspectos do espaço de vida, das dificuldades dos educandos adultos e pontos positivos da cultura oral, do artesanato e da arte popular, como se via no Recife.

⁶ Germano Coelho ajuda a entender a afirmação áspera de Anísio Teixeira, quando diz: “enquanto ideólogo do MCP, como diziam então os jornais do Recife, fui chamado ao Comando do IV Exército, em 1962, para debater, durante quatro horas consecutivas, o *Livro de leitura para adultos*, do Movimento de Cultura Popular” (Coelho, 1986, p. 1).

Sebastião Uchoa Leite, em um esforço crítico sobre controvérsias e iniciativas no âmbito da cultura popular, antes do golpe de 1964, em texto de 1965, avaliava como adequada a posição de Paulo Freire sobre o lugar da conscientização e da politização como pensado em seu método. Uchoa Leite, depois do que ouviu nas palestras de Freire pelo País,⁷ entendia que ali o papel da alfabetização e da educação do povo visava abrir espaço para uma tomada de consciência social, o que levaria o educando a ter novos elementos para uma opção política. Entendia que Paulo Freire oferecia meios para o povo sair da condição de objeto e se tornar sujeito da ação social, o que não seria pouca coisa. Importava não apenas ler e escrever, mas que o educando adulto “tomasse clara consciência de sua situação e que a partir dessa consciência se tornasse apto a fazer decisões” (Leite, 1983, p. 261). Aí está, portanto, a novidade da proposta de Freire ao rejeitar cartilhas e livros elaborados pelo Movimento. Mesmo que as mudanças pensadas naquele período ainda estivessem atreladas à ideia da tomada de consciência, essa dialogia proposta abria um caminho sem volta no amadurecer do entendimento do que foi sendo construído como educação popular e educação de adultos.

Francisco Julião deu um dos exemplos mais interessantes nessa direção ao abrir novas interlocuções com os trabalhadores da cana, do litoral nordestino. Percebeu que, majoritariamente, eles eram cristãos, veneravam a Bíblia e também tinham grande interesse em saber de seus direitos. Nos seus encontros com esses trabalhadores, atuando ali como advogado e educador, cuidou de três instrumentos de reflexão: o Código Civil, a poesia popular e a Bíblia (Bastos, 1984). Julião buscava uma leitura libertadora da Bíblia, envolvendo os protestantes, pois a Igreja mantinha um discurso e uma prática que serviam ao latifúndio. Desse modo, com o tempo, alguns pastores protestantes se projetaram como reconhecidos líderes camponeses: Manoel da Conceição, no Maranhão; João Pedro Teixeira, líder assassinado da Liga de Sapé, Paraíba; Joaquim Camilo e João Evangelista, de Jaboatão, Pernambuco (Bastos, 1984).

Luiz E. Wanderley, por sua vez, esclarece que havia formas assistemáticas e extraescolares desenvolvidas pelo MEB, desde 1961. Elas eram mais flexíveis e criativas, sendo conhecidas pela expressão “animação popular”. Eram atividades de mobilização popular fundamentadas teoricamente na proposta do método Paulo Freire. De acordo com Wanderley (1988, p. 67), a animação popular para o MEB era “um processo de estruturação de comunidades e organização de grupos, progressivamente assumidos por seus próprios membros a partir de seus elementos de liderança”. A organização da comunidade ocorria como experiência de descoberta de seus valores, recursos e necessidades, em busca da superação de seus problemas mais urgentes, nas esferas do social, do econômico, do político ou do religioso.

Em 1955 houve também um debate interessante no começo da criação dos CBPEs, com relação a um conhecimento mais estreito das culturas e das identidades locais, quando o pesquisador Otto Klineberg propôs, nos estudos de comunidade, um mapa cultural e um mapa educacional, que

⁷ Até então, Paulo Freire ainda não havia escrito suas obras clássicas sobre as implicações teóricas e os achados postos na criação do chamado Sistema Paulo Freire de Educação de Adultos.

caminhariam em mútua alimentação. O mapa cultural estaria voltado para estudar a “vida de família e criação de filhos, atividades econômicas e sociais, o uso do tempo de lazer, atitudes psicológicas, objetivos e ideais, com a devida atenção à herança religiosa e ética do povo” (Klineberg *et al.*, 1955, p. 119). O mapa educacional incorporaria as “atitudes do povo em relação às escolas, o grau e natureza da satisfação e descontentamento, os desejos e esperanças – e possivelmente também os temores – relativos à educação, qual a contribuição prática que o povo poderá dar à escola e assim por diante” (Klineberg *et al.*, 1955, p. 119). De tal interface, caberia ainda ao pesquisador chegar a um “quadro completo do estado atual da educação brasileira, contendo os diversos currículos dos diversos níveis de ensino, o papel desempenhado pelas diversas instituições de ensino particulares” (Ferreira, 2006, p. 67). Também seriam considerados o preparo dos professores, o tamanho das turmas, o acesso ao material de ensino, a distância das escolas, o transporte, as bibliotecas, a frequência, as características da população escolar, o acesso aos meios de comunicação etc.

Numa perspectiva antecipada ao que o MCP, o SEC do Recife e o MEB buscavam, Florestan Fernandes criticou a proposta do mapa cultural e do mapa educacional, como apresentado por Klineberg, pelo risco de oferecerem uma visão estática da realidade, insuficiente para ajustar a educação às mudanças pelas quais passava a sociedade brasileira. Em outras palavras, Florestan Fernandes via a consolidação de uma sociedade urbano-industrial no País, o que exigia uma política nova no setor da educação, que rebateria para novas práticas e novas atitudes: a educação vista como fator dinâmico de mudança e de progresso na sociedade brasileira.

Para Florestan, importava a descentralização administrativa da educação como parte da democracia política a ser consolidada. Anísio Teixeira e Florestan Fernandes caminhavam juntos no entendimento de uma educação democrática como o melhor caminho para o desenvolvimento econômico e social.

Um balanço final do estudo

Talvez isto não tenha sido dito com a ênfase merecida: uma parte essencial da energia considerada subversiva pelos setores conservadores e repressores da sociedade brasileira dos anos 1950 e 1960 se desdobrou do esforço de muitos no sentido de pensar o País com base nos achados da investigação e da pesquisa – seja da pesquisa dos cientistas sociais dos CRPÊs ou da pesquisa colaborativa e engajada dos educadores e artistas, voltada para diminuir a distância e dialogar com os sujeitos em seus contextos vitais, em suas identidades culturais.

Uma experiência educacional interessada pela cultura popular, com menos amarras institucionais, como foi o caso do SEC do Recife, dialogou com as propostas dos mais importantes cientistas sociais das universidades brasileiras e dos convidados estrangeiros no País,⁸ experimentando também na pesquisa, na apropriação e na produção técnica dos recursos de ensino,

⁸ Pierre Furter, importante pensador suíço voltado para os problemas da educação, foi membro do SEC da Universidade do Recife e introdutor, no Brasil, do conceito de “educação permanente”.

sem se descuidarem das teorias da didática, da comunicação, da psicologia social e da antropologia, mais apropriadas naquele tempo (Paiva, 1983). O *Livro de leitura para adultos*, do MCP, e o Sistema Paulo Freire são provas cabais do que se afirmou. O chamado diálogo como base da educação popular se completava na atitude do educador investigador, que superava o pessimismo posto pela incompreensão do que movia os sujeitos populares, superação alcançada mediante a ida ao local de moradia dos educandos, a disposição de ouvir e entender os problemas deles e ensaiar iniciativas de participação social.

Havia, sem dúvida, uma colaboração produtiva e palpável entre os projetos dos CBPEs e os do MCP, como ficou evidente no CRPE do Recife. Paulo Rosas, por exemplo, elaborava suas pesquisas para o CRPE e para o MCP, como no caso do levantamento dos *Meios informais de educação em Pernambuco*.

A tendência era estreitar uma aproximação, especialmente quando o Sistema Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, em pequena escala, ganhou grande visibilidade devido à experiência em Angicos, Rio Grande do Norte. Em 1963, as experiências do Sistema Paulo Freire entravam no planejamento do Ministério da Educação, para a implantação de projetos-pilotos dos círculos de alfabetização de adultos por todas as regiões do País.

Pensar o País por meio dos procedimentos metódicos, pela pergunta que abria uma aproximação aos “diferentes níveis organizatórios na sociedade brasileira”, como dizia Florestan Fernandes (1964, p. 429), foi parte da energia que despertou as forças da reação – forças reacionárias que nada tinham a oferecer, a não ser uma tentativa de perpetuação de um presente com a conhecida inclusão precária dos grandes setores da sociedade brasileira.

Dois anos antes do golpe militar, Anísio Teixeira repelira o viés capaz de considerar o *Livro de leitura para adultos*, do MCP, como algo subversivo. Dizia ele, como já citado: “se a vida e a verdade são subversivas, só podem ser ordeiras a tolice e a mentira” (Teixeira, 1962b). Também o Sistema Paulo Freire era visto pelos seus opositores como capaz de confundir politização com alfabetização. Leite (1983) se lembra de como Paulo Freire e o SEC da Universidade do Recife ficaram no fogo cruzado, acusados de demagogos e oportunistas ao não rejeitarem o auxílio do governo federal e de subversivos ou comunistas por terem apoio do governo do estado de Pernambuco, ou de serem reacionários pelos elogios recebidos da Comissão Fulbright, e por seu método ter sido financiado pela Aliança para o Progresso, no governo de Aluísio Alves, no Rio Grande do Norte.

Evidentemente, aos olhos de hoje, os achados das investigações e das pesquisas dos anos 1950 e 1960 vinham acompanhados de pressa quando se materializavam em propostas político-educativas. Pressa no sentido de transformar os achados em força política capaz de gerar capacidade reflexiva e mobilizadora naqueles homens e mulheres das periferias urbanas e do meio rural nordestino e brasileiro em busca de novas oportunidades. Parecia dominante a luta para deixar para trás uma “sociedade fechada” em direção a uma sociedade aberta e democrática. No entanto, a criatividade

e a capacidade empreendedora e agitadora daqueles anos foram avaliadas como força de subversão da ordem, contra poderosos interesses nacionais e internacionais.

Como ensinam as astúcias do poder, antes das armas, é preciso grande volume de aliados para marchar pelas ruas e dar legitimidade à repressão. O discurso das armas era o de que as mudanças requeridas não chegavam pacificamente, faltavam condições de equilíbrio e reajustamento aceitável dos indivíduos ao seu meio social.

Referências

BASTOS, E. R. *As ligas camponesas*. Petrópolis: Vozes, 1984.

BEZERRA, A. As atividades em educação popular. In: BEZERRA, A.; BRANDÃO, C. R. (Org.). *A questão política da educação popular*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 10-33.

CARDOSO, A. Conscientização e alfabetização: uma visão prática do Sistema Paulo Freire. In: FAVERO, O. (Org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 161-172.

COELHO, G. [Apresentação]. In: GODOY, J. M. L.; COELHO, N. P. C. *Livro de leitura para adultos: Movimento de Cultura Popular*. Recife: Gráfica Editora do Recife, 1962. p. 2. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/lermcp.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2018.

COELHO, G. *Pelo resgate da memória do MCP*. Recife, 1986. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/dpgerm_0.pdf>. Acesso em: 7 maio 2018.

ESTATUTOS da Campanha de Educação Popular - (Ceplar). João Pessoa, 1962. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/est.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2019.

FARIA, A. A. C. *A educação que constrói a agroecologia no Brasil: trajetórias de um vínculo histórico*. 2017. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

FERNANDES, F. O dilema educacional brasileiro. In: FORACHI, M. M.; PEREIRA, L. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964. p. 414-441.

FERREIRA, M. S. *Centros de Pesquisa do Inep: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970*. 2006. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FERREIRA, M. S. Os Centros de Pesquisa Educacionais do Inep e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 279-292, maio/ago. 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: FÁVERO, O. (Org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 99-126.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. Prefácio. In: PORTO, D. O.; LAGE, I. L. C. *História de um sonho coletivo*. João Pessoa: SEC, 1995. p. 11-13.

GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2009.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONÇALVES, L. G. A educação de jovens e adultos e a arte de pensar por alternativas. In: REUNIAO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ANPEd, 2013.

KLINBERG, O. et al. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 59, p. 118-136, jul./set. 1955.

LEITE, S. U. Cultura popular: esboço de uma resenha crítica. In: FÁVERO, O. (Org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 247-269.

LEMME, P. *Paschoal Lemme: memórias de um educador*. 2. ed. Brasília: Inep, 2004. v. 5.

LOURENÇO FILHO, M. B. O problema da educação de adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 197, p. 116-127, jan./abr. 2000.

MAFFESOLI, M. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998.

PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PORTO, D. O.; LAGE, I. L. C. *Ceplar: história de um sonho coletivo*. João Pessoa: SEC, 1995.

RECIFE (PE). Cartório Emílio dos Anjos. *Estatuto do Movimento de Cultura Popular*. 1961. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/estatuto_mcp.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2018.

SADER, E.; PAOLI, M. C. Sobre "classes" no pensamento sociológico brasileiro (notas de leitura sobre acontecimentos recentes). In: CARDOSO, R. (Org.). *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986. p. 39-68.

TEIXEIRA, A. A escola brasileira e a estabilidade social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 67, p. 3-29, jul./set. 1957.

TEIXEIRA, A. Apresentação. In: GODOY, J. M. L.; COELHO, N. P. C. *Livro de leitura para adultos: Movimento de Cultura Popular*. Recife: Gráfica Editora do Recife, 1962a. p. 1.

TEIXEIRA, A. Livro de leitura é introdução à liberdade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 88, p. 158-159, out./dez. 1962b.

WANDERLEY, L. E. Apontamentos sobre educação popular. In: VALLE, E.; QUEIRÓZ, J. (Org.). *A cultura do povo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988. p. 58-79.

WITTER, J. S. Sergio Buarque de Holanda, o professor. In: SERGIO Buarque de Holanda: vida e obra. São Paulo: SEC; USP, 1988.

VIANA FILHO, L. *Anísio Teixeira: a polêmica da educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

XAVIER, L. N. Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisa Regionais do Inep (1950-1960). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 194, p. 81-92, jan./abr. 1999.

Recebido em 25 de julho de 2018.

Aprovado em 20 de março de 2019.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.