



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
SÃO PAULO

ISSN 2177-451X

**SINERGIA**  
Revista Científica do Instituto Federal São Paulo

## ÁLVARO VIEIRA PINTO E A EDUCACAO DE ADULTOS

**Cristiane Rodrigues de Viveiros Silva**

Bacharel em Comunicação Social pela Universidade São Judas Tadeu – USJT

**Maria Patrícia Candido Hetti**

Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo - USP

*Este trabalho tem por objetivo principal conhecer um pouco da trajetória do autor Álvaro Borges Vieira Pinto e suas obras e, em específico, examinar o texto *Sete lições sobre educação de adultos*, tomando inicialmente como base a compreensão de sua biografia e uma parcela de seu pensamento, ambientado entre os anos de 1950 até os últimos anos de sua vida, nos idos de 1980. Parte-se inicialmente de alguns estudos já realizados a seu respeito e verifica-se como o pensador brasileiro expôs aquilo que considerava essencial no ato educacional destinado ao público adulto, capaz de produzir concomitantemente formação humana crítica e desenvolvimento socioeconômico nacional.*

*Palavras-chave: Educação de Adultos. Desenvolvimento Nacional. Álvaro Vieira Pinto.*

*This work has as main objective to know some of the author's trajectory Alvaro Vieira Pinto Borges and his works. Specifically, we examine the text *Seven lessons about adult education*, taking initially based on the understanding of his biography and a portion of his thought, set between the years of 1950 to the last years of his life, in 1980. Gone depart from some previous studies about and will check how the Brazilian thinker exposes what he considered essential in the education act aimed at adults, able to concurrently produce critical human development and national socioeconomic development*

*Keywords: Adult Education. National Development. Álvaro Vieira Pinto.*

### 1 INTRODUÇÃO

Diante do tema educação de adultos no Brasil, é possível deparar-se com o médico, professor e filósofo Álvaro Borges Vieira Pinto, autor do livro *Sete lições sobre educação de*

*adultos*, e observar certa sintonia em relação às análises e teorias de Paulo Freire, contemporâneo e amigo do autor. Ambos se encontram inseridos em um momento histórico brasileiro de intensas buscas pedagógicas destinadas a esse público e tendo todos eles, entretanto, sofrido um duro golpe com o regime militar a partir de 1964.

A obra em referência e o pensamento do autor se ambientam a partir do final dos anos de 1950, início de 1960, quando um clima político populista em busca de desenvolvimento e progresso tomava corpo no Brasil. Nesse período, surgiram diversos movimentos de base, paralelos às ações de governo, voltados à alfabetização de adultos, indicando que a sociedade, ou parte dela, estava tomando posse de sua realidade e da importância que possuía enquanto sujeito social. Contudo, tratava-se de um tema pouco explorado e que muito havia a ser feito, pois, historicamente, essa modalidade se manteve à margem das ações governamentais, embora registre-se as primeiras iniciativas já no período colonial, quando, a partir da ação dos jesuítas, catequese, educação e colonização operaram como sinônimos.

Em 1759, com a expulsão da Companhia de Jesus por meio das reformas do ministro português Marquês de Pombal, tentaram-se repassar o processo educacional brasileiro ao Estado, laicizando o ensino e o Governo assumindo o posto até então ocupado pela Igreja. Entretanto, o ensino elementar e secundário foram alvos de raras e dispersas iniciativas sem concretude, ocorrendo o mesmo nos anos seguintes, edificando-se, então, um sistema de instrução dualista, excludente que, por um lado, de maneira reduzida, estabelecia-se de cima para baixo, priorizando a criação de cursos superiores destinados às elites e de outro, uma população composta por indígenas, negros libertos e cativos sem acesso à educação. Tornou-se, portanto, um país politicamente independente com um imenso e inculto império a sanar. (RIBEIRO, 2003; TOBIAS, 1986).

Em outros termos, havia uma enorme parcela populacional analfabeta, fruto dos 322 anos de regime colonial cujo acesso à educação simbolizava um dos critérios de permanência e ascensão social, política e econômica de determinadas classes privilegiadas e atividade quase que privativa delas.

E, nesse contexto, especialmente a partir da segunda metade do período imperial, os debates sobre as reformas educacionais se avolumaram, incluindo-se com maior veemência temas como ensino popular, público, gratuito, profissional e a inclusão de cursos noturnos para adultos, em atendimento às necessidades advindas das transformações socioeconômicas por que o país passava como o aumento da produção cafeeira, a gradativa libertação de escravos, os processos imigratórios e a conseqüente ampliação de homens livres e pobres.

Além deste processo econômico e social vivido em nosso País, outro fator suscita a discussão sobre educação: o primeiro recenseamento brasileiro realizado durante o Império constatou que “82,3% das pessoas com mais de cinco anos de idade eram analfabetas”, sendo que “essa mesma proporção [...] foi encontrada pelo censo realizado em 1890”, conforme Unesco (2008, p. 24). Deste modo, o regime republicano surgiu com o Estado sendo chamado, mais uma vez, a assumir a instrução de seu povo e viabilizar um sistema nacional de educação capaz de solucionar as principais questões sociais que eram vistas como impeditivas de o País se desenvolver diante de um ambiente cada vez mais complexo. Segundo Saviani (2011), as dificuldades para essa realização se manifestaram tanto no plano das condições materiais quanto no âmbito da mentalidade pedagógica e no tempo em que os demais países do Ocidente universalizava o ensino fundamental, erradicando o analfabetismo, o Brasil traçava rotas distintas que podem ser refletidas ainda nos dias atuais.

E, de fato, embora se constate diversos debates políticos e intelectuais propondo reformas de ensino com a inclusão de jovens e adultos ao sistema de instrução, legislações como o Decreto n.º 19.513, de 1945, criador do Fundo Nacional de Ensino Primário, e campanhas de alfabetização como as de cunho federal, realizadas a partir de 1947, o Brasil chegou aos anos de

1950 com mais da metade de sua população maior de quatorze anos analfabeta, excluída da vida escolar e política, uma vez que quem não sabia ler e escrever e não possuía renda econômica era proibido de votar. (CUNHA *et al*, 2011). O que confirma, portanto, a continuidade daquele ensino dual, originário no Brasil Colônia, cujas oportunidades escolares eram quase que exclusivas a uma minoria da população, apta a comandar o País, enquanto o restante, a sua maioria, entregue à própria sorte, cerceada por sua condição e alvo de preconceitos diversos.

Estas campanhas, iniciadas em 1947, eram provenientes de recomendações de organismos internacionais, como a Unesco, vinculada a ONU, após a Segunda Guerra Mundial, em prol da alfabetização dos povos dos países periféricos. Contudo, não apresentaram muitos frutos significativos, sendo alvo de numerosas críticas devido ao seu caráter superficial de aprendizado, aos métodos e conteúdos inadequados e a desconsideração das especificidades dos educandos e das diversidades regionais. No entanto, Romanelli (2012) destaca que as estatísticas do período em que foram implantadas apontam, sim, resultados positivos quanto ao crescimento das taxas de alfabetização<sup>1</sup>, mesmo que distante das exigências de um efetivo desenvolvimento. Nesse sentido, é possível verificar um fator relevante - o crescimento da demanda social de educação e o esforço maior por parte da sociedade pela extensão da escolarização, que se vinha concretizando ao longo dos tempos por diversas formas e manifestações, tanto em relação à inclusão escolar de adultos analfabetos ou de baixa instrução, quanto à reforma de todo o ensino brasileiro.

Assim, mesmo que essas campanhas tenham ou não causado resultados significativos, certamente, seus desdobramentos contribuíram para trazer mais fortemente o tema ao público e ao campo político e intelectual. Em cenários estes nos quais se insere o autor Vieira Pinto, um representante deste mundo contemporâneo, marcado por intensas e rápidas transformações, desigualdades, contradições e ambiguidades. Seguramente, um pensador relevante aos debates atuais sobre educação de adultos, entre outros temas, se levado em consideração o fato de, mesmo passado mais de meio século de seu tempo, suas observações ainda se inserem na conjuntura atual, embora muito do que produziu não tenha vindo ao público por consequência dos acontecimentos que se sucederam em sua trajetória de vida, como se pode observar a seguir.

## **2 VIDA E OBRA DE VIEIRA PINTO**

Vieira Pinto nasceu em 1909, em Campos, no Rio de Janeiro e morreu em 1987. Foi aluno do Colégio Santo Inácio, jesuíta, também na cidade carioca, cujas avaliações eram aplicadas no Colégio Pedro II. Ainda muito jovem, terminou o estudo secundário e, sem poder ingressar ao curso superior, dedicou-se por um ano aos estudos literários e filosóficos, período em que morou em São Paulo com a família. Aos 14 anos, retornou ao Rio de Janeiro e realizou os exames de ingresso à Faculdade Nacional de Medicina, passando em penúltimo lugar, tornando-se depois um dos primeiros alunos da turma. De origem classe média pobre, precisou trabalhar ainda muito jovem para auxiliar a família, enfrentando várias dificuldades no curso de medicina em consequência da perda do pai e, logo em seguida, da mãe, ficando ele e os irmãos órfãos e com problemas financeiros. Nesse complicado período, concomitantemente ao ensino superior, ministrou aulas de filosofia e física para o curso primário em um colégio de freiras.

Ao se formar, em 1932, foi em busca da carreira médica tentando clinicar por meio de um consultório instalado num quarto de hotel na cidade de Aparecida, interior de São Paulo. Não

---

<sup>1</sup> Entre 1920 e 1940, a taxa de alfabetização era de 0,4% ao ano, entre 1940 e 1950, 0,5% ao ano, de 1950 e 1960, de 1,2%, e 1960 a 1970, 0,6% (Fontes: LOURENÇO FILHO, *Evolução da taxa de analfabetismo de 1960 a 1960*, RBEP, n.100; Fundação IBGE Brasil: Série Estatísticas Retrospectivas, 1970), citado por Romanelli (2012).

obteve êxito e retornou ao Rio de Janeiro, passando a trabalhar com o médico e cientista brasileiro Álvaro Osório de Almeida em estudos e pesquisas laboratoriais destinados à cura do câncer. Como complemento às atividades de pesquisa que passara a desenvolver, estudou Matemática e Física na Universidade do Distrito Federal.

Em 1934, ingressou na Ação Integralista Brasileira – AIB, de inspiração fascista, liderada por Plínio Salgado; em 1941, tornou-se colaborador da *Revista cultural política*, a qual reunia diversos intelectuais da época, aproximando-se da questão social sob o impacto do tema “identidade nacional”. O que, para Freitas (1998), a ligação com o pensamento católico e o integralismo, ao ser membro da Associação Universal Católica e Integralista, e manter um bom convívio com pessoas proeminentes desse grupo, como Alceu Amoroso de Lima e Leonel de França, ofereceu a Vieira Pinto qualificativos que lhe permitiram o ingresso ao espaço acadêmico.

Amoroso de Lima o recomendou à Faculdade de Filosofia, fundada no Distrito Federal, fechada pouco tempo depois com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia - FNFfi, na qual Vieira Pinto passou a ser professor adjunto. Em 1950, obteve licença especial para ir estudar em Sorbonne, na França, onde adquiriu conhecimentos para a defesa da tese sobre a *Cosmologia de Platão*, defendida após o seu retorno ao Brasil, em 1951. Essa aprovação conferiu-lhe a nomeação efetiva a professor catedrático de História da Filosofia da FNFfi, período em que pouco tempo depois deixou as pesquisas laboratoriais na área médica por discordar da transformação do laboratório de biologia que trabalhava em instituição privada.

Em 1955, passou a ministrar aulas de filosofia no Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB<sup>2</sup> a convite de um de seus fundadores, Roland Corbisier. Foi um período de extrema importância ao pensador brasileiro, pois, de um professor de História de Filosofia, de orientação pragmática, seguidor de manuais de filosofia comum, num processo de repetição, Vieira Pinto (2003) relata que, aos poucos, no ISEB, foi se modificando e adquirindo uma orientação mais objetivista, menos idealista, deixando a forma clássica de ensinar para inicialmente expor aquilo que o autor em estudo proferia e, em seguida, apresentar uma crítica ao que relatara, permitindo-lhe, então, expandir seu pensamento e passar por uma notável transição tanto política quanto teórica.

Em 1961, nomeado a diretor do ISEB pelo Ministério da Educação, assumiu a tarefa em meio a um grande desafio, visto que o governo federal havia retirado o Instituto do orçamento público, levando-o de imediato a reduzir as atividades e buscar outros recursos. E foi isso que originou a publicação de 28 volumes dos *Cadernos do povo brasileiro* a partir da ligação entre o ISEB, a Editora Civilização Brasileira e o Centro Popular de Cultura da UNE. Essa união possibilitou a divulgação maciça das publicações aos movimentos sociais, sindicatos do campo e da cidade, partidos políticos e movimentos estudantis, secundário e universitário, cujo nacionalismo-reformista foi palco daquela coleção. (LOVATTO, 2010, p. 90-1).

No final de 1963, envolveu-se com a criação do comando de trabalhadores intelectuais cujas assembleias de organização e formação aconteceram no prédio do ISEB, no início de 1964. Esta foi a última ação exterior do Instituto na qual Vieira Pinto teve destaque, tornando-se um dos expoentes entre os intelectuais brasileiros que defendiam uma revolução transformadora para o Brasil, lidando, nesta mesma época, com uma forte campanha difamatória aos isebianos, movida pela imprensa conservadora da época. Em seguida, sofreu forte repressão policial por conta do conteúdo publicado no livro *UNE instrumento de subversão*, de Sonia Seganfredo,

---

<sup>2</sup> O ISEB teve origem, em 1952, quando os intelectuais do Parque Nacional Itatiaia se reuniram para estudos sobre os problemas nacionais fundando o IBESP – Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política. Entre 1953 e 1956 produziram cinco volumes dos *Cadernos do Nosso Tempo*, compostos por pensamentos pragmáticos sobre a realidade brasileira daqueles anos. Em 1955, na busca de financiamentos mais seguros, recebem aprovação da Capes/Ministério da Educação e o IBESP torna-se ISEB. Embora tenha surgido por um ideal homogêneo, em toda a sua existência foi uma instituição composta por intelectuais de apreciações, hipóteses e militâncias díspares, cuja atuação de Vieira Pinto não foi diferente. Em abril de 1964, foi extinto, sua sede, depredada, e seus arquivos foram destruídos devido ao regime militar.

utilizado também nos inquéritos militares que o acusavam de crimes contra o Estado e a ordem política e social brasileira.

Ainda em 1964, após a destruição do ISEB graças a repressão política-militar, Vieira Pinto e sua esposa partiram para o exílio, primeiramente à Iugoslávia, onde permaneceu por um ano sem nenhuma atividade profissional e, em seguida, ao Chile, onde entrou oficialmente como pesquisador do Centro Latino-Americano e Caribenho de Demografia – CELADE, permanecendo por três anos. A pedido do Ministério da Educação do Chile, ministrou aulas conferências sobre educação em companhia de Paulo Freire, que deram origem ao livro *Sete lições sobre a educação de adultos* e, no CELADE, foi recomendado escrever sobre demografia, assunto que até então não dominava, levando-o a estudar diversos temas desde economia, história e estatística a muitas publicações sobre crescimento demográfico, elaborando em oito meses o livro *El pensamiento crítico em demografia*, difundido por toda a América, exceto no Brasil. Posteriormente, recebeu uma nova encomenda que originou *Ciência e existência*, o qual acabou publicando já no seu país de origem, após o seu regresso.

Às vésperas do Ato Institucional n.º 5, ainda sob o regime político-militar, Vieira Pinto voltou ao Brasil e, por isso, manteve suas atividades intelectuais numa espécie de autoexílio em seu apartamento, no qual permaneceu até os últimos dias de sua vida. Uma fase que, decerto, reviu os seus pensamentos, deu cabo a alguns, modificou outros e, sobretudo, teve intensa produção, visto que, em entrevista a Demerval Saviani, em 1982<sup>3</sup>, afirmara ter muita coisa a ser publicada, livros sobre Tecnologia, Filosofia, Educação, Ética, Desenvolvimento. Um conjunto de textos, muitos manuscritos e outros datilografados, que nem tudo acabou sendo publicado<sup>4</sup>, tendo alguns se perdido após o seu falecimento, tornando-se objeto de busca e pesquisa de determinados estudiosos brasileiros. Foi o que aconteceu, em 2005, com a publicação de *A sociologia dos países subdesenvolvidos*, de José Ernesto de Fáveri, quando da pesquisa para sua tese de doutoramento e em conjunto com parentes mais próximos do filósofo brasileiro, trabalhou na sua transcrição e publicação, após incessante busca sobre a localização de tais manuscritos.

Vieira Pinto era autodidata e possuía inclinação natural pelas línguas, como ele mesmo afirmava, tornando-se um expressivo poliglota. Nesse contexto, sua trajetória de vida foi voltada aos estudos e reflexões sobre o mundo e o País a que pertencia, dedicando-se a construção de diversos pensamentos relacionados às questões que envolviam a realidade nacional brasileira de sua época. Um autor aflito com o contexto social, político e econômico de países como aquele que se via inserido, de forma que “todo o seu esforço intelectual visava compreender os vários modos de percepção sobre a realidade nacional e as suas respectivas formas de agir, de viver e de ser”. (CÔRTEZ, 1999, p. 130).

Assim, conclui-se que Vieira Pinto deve ser compreendido como expressão de sua totalidade, do seu tempo, sua realidade, suas experiências profissionais e de vida, os quais lhe permitiram transitar por temas variados, construir, desconstruir e reconstruir pensamentos e

---

<sup>3</sup> Entrevista concedida ao professor Demerval Saviani, transcrita no livro *Sete lições sobre educação de adultos*.

<sup>4</sup>Entre os diversos textos que produziu, o pensamento do professor Vieira Pinto pode ser investigado nas seguintes obras: *Ideologia e desenvolvimento nacional* (1956) e *Consciência e realidade nacional*, 2 volumes, (1959) editados pelo ISEB; *A questão da universidade* (1962) pela UNE; *Por que os ricos não fazem greve?*(1962), Editora Civilização Brasileira; *Ciência e existência* (1969), Editora Paz & Terra; *El pensamiento crítico em demografia* (1973), pela ONU; *O conceito de tecnologia*, 2 volumes (2005) e *A sociologia dos países subdesenvolvidos* (2008), editados pela Editora Contraponto; *Indicações metodológicas para a definição do subdesenvolvimento* (1963), pela Revista Brasileira de Ciências Sociais; E de maneira especial para este estudo: *Sete lições sobre a educação de adultos* (1982), Editora Cortez, a origem de anotações de aulas que Vieira Pinto ministrou no Chile, em 1966.

teorias ao longo de seus anos de estudo, trabalhos, escrituras, que tanto em sua época quanto nos dias atuais foram e são objetos de críticas e elogios, vaias e aplausos.

Entretanto, como descreve Freitas (1998), daquele passado integralista, do início de suas atividades profissionais, Vieira Pinto reteve a ideia de *massa* e a questão de dependência nacional, mas isso não representa sua marca principal, pois os caminhos trilhados pelo filósofo brasileiro levaram-no, a partir do ISEB, a desvios, sobretudo quando teve sua carreira abruptamente interrompida no seu próprio País. E, mesmo assim, deu continuidade ao seu trabalho intelectual, solitariamente, até os dias de sua morte, dedicando-se a produções que se, hoje, não é possível tê-las todas à mão, as que existem merecem apreço e avaliação.

### **3 ALGUMAS REFLEXÕES DO FILÓSOFO BRASILEIRO**

Embora não houvesse homogeneidade entre os intelectuais do ISEB, um tema mantinha-se em evidência: a cultura brasileira, em razão da “densidade histórica contida nos debates por meio dos quais Vieira Pinto e os isebianos retomavam a questão”. (LEITE, 1992, *apud* FREITAS, 1998, p. 42). Uma cultura, que vinha recebendo rigorosas críticas pelo seu atraso e um país carente por transformações.

Nesse contexto, entre as décadas de 1930 e 1940, economistas, como o brasileiro Celso Furtado e o argentino Raúl Prebisch, teóricos da Comissão Econômica para América Latina e o Caribe – CEPAL buscavam as causas do atraso dos países latino-americanos e se posicionavam a favor de uma regulamentação, por parte do Estado, das forças do mercado e a implementação de uma política de desenvolvimento industrial associada às reformas de base, trazendo para o meio intelectual dois conceitos fundamentais: o de subdesenvolvimento e de desenvolvimento. Daí o projeto desenvolvimentista, no qual o Governo deveria agir como planejador para o progresso técnico e restauração da cultura, aquela cujos intelectuais inclusive, Vieira Pinto, estavam empenhados em discutir e encontrar saídas. (ARANHA, 2006; FREITAS, 1998).

Convicto de que os problemas internos de atraso eram oriundos das causas externas relacionadas ao Imperialismo, o qual gerava a alienação cultural do povo, Vieira Pinto posicionou-se contra aos efeitos do capitalismo internacional, a dependência dos países de Terceiro Mundo e a tudo que era estrangeiro que se consumia porque internamente não se produzia. Dessa forma, assim como os cepalinos, depositou sua crença na indústria e, de maneira particular, na força e capacidade das massas populares e do trabalho. “[...] se a teoria cepalina se projeta a partir dos conceitos ‘centro e periferia’, a plataforma conceptual de Vieira Pinto projetou-se com as respostas que ofereceu para a seguinte questão: o que é trabalhar na periferia sob a dominação econômica e cultural do centro? ”, diz Freitas (2006, p. 83).

Assim, se havia diferenças entre as nações, cabia à indústria, por meio da produção interna, combater tais desníveis. Entretanto, para Vieira Pinto, um projeto nacional de desenvolvimento só se efetivaria se antes fosse elaborada previamente uma ideologia de desenvolvimento nacional, autêntica, extraída justamente das massas trabalhadoras, pois eram elas quem manuseavam o mundo com as próprias mãos. Mas, para isso, era necessário que tivessem acesso à sua realidade, à própria história, se constituíssem de consciência crítica e as condições materiais distintas fossem levadas em consideração. Acreditava, portanto, que somente pela desalienação e descolonização dos países subdesenvolvidos, por meio de mudanças materiais e históricas advindas do trabalho cada vez mais elaborado e por uma alteração da consciência nacional que aquele projeto de desenvolvimento se concretizaria. (DIAS, 2004; FREITAS, 1998, 2006).

Desse modo, no momento em que circulava o idioma cepalino, Vieira Pinto interveio com o propósito de explicitar os efeitos do ingresso ao desenvolvimento no mundo do trabalho e

a empreendeu com o conceito de amannualidade, o qual teve acesso nas filosofias existencialistas europeias e o submeteu àquilo que entendia por realidade nacional. (FREITAS, 1998, 2006, 2011). Fez uma reflexão sobre a relação histórica do homem com o que o diferencia dos demais animais, por sua própria constituição:

[...] como ente racional, por sua consciência, tem a capacidade de fazer algo a mais, ou seja, de *trabalhar*. “[...] modifica a si mesmo (faz de si homem), cria objetos artificiais e estabelece relações com seus semelhantes em um plano historicamente (evolutivamente) novo. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 70, grifo do autor).

Nesta relação entre o ser humano, o mundo e o trabalho, Vieira Pinto conceituou amannualidade ao afirmar que em um problema, como, por exemplo, saciar a sede, o homem pode resolvê-lo de três maneiras distintas: juntando as mãos fazendo uma espécie de cuia para conter a água e bebê-la; por uma verdadeira cuia de argila ou uma caneca de porcelana, rica em detalhes. Nos três relatos a questão “beber a água” é resolvida e as três formas distintas se dão por consequência do grau de manuseio, de amannualidade, ou seja, de criação humana cada vez mais elaborada cujos objetos se distanciam materialmente em seu tempo e em virtude da forma em que são trabalhados.

[...] a mesma matéria, mas três graus diferentes de manuseio, representados por três modalidades de ser, com tudo quanto há de significado particular para cada um, e o que determina a diferenciação entre estes três modos é a operação do trabalhador. [...] é o trabalho que eleva a realidade a um outro grau de *amanualidade*. E com essa elevação surgem concomitantemente novas características do objeto. (VIEIRA PINTO, 1960, *apud* FREITAS, 1998, p. 89).<sup>5</sup>

Conclui-se, então, que o homem tem o mundo ao seu redor para manuseá-lo e transformá-lo. Em cada realidade existe um grau diferente de amannualidade, um grau de manuseio, que se realiza de acordo com aquilo que se tem à mão, ou seja, os recursos que podem ser escassos ou abundantes. E, assim, com esse conceito, o autor pôde acreditar que o desenvolvimento viria a partir das transformações das condições materiais e históricas dos países menos desenvolvidos quando comessem a manusear a realidade a que estavam inseridos de forma cada vez mais elaborada por meio do trabalho e da indústria, pois o subdesenvolvimento não era natural e nem muito menos imutável. Cabia àqueles que manuseavam o mundo compreenderem que o estado a que se encontravam se dava justamente pelo trabalho, a produção que realizavam naquele período e havia possibilidades de alteração.

O conceito amannualidade permitiu-lhe refletir sobre os temas técnica, tecnologia e educação. À teoria desenvolvimentista acrescentou a categoria história como forma de se compreender o passado, ter acesso às técnicas e ao trabalho social humano acumulado. Pois, para o autor, a história dos homens era composta a partir da história do trabalho que realizavam e a proposição geral do desenvolvimento era a de que o “trabalho que transforma o trabalho”, criando novas formas de trabalho. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 70). Assim, conceituou a técnica como primeiramente, “fazer novo” e não “fazer bem”; e depois, “fazer o novo” a partir do antigo, gerando desenvolvimento. Conceitos que posteriormente utilizou em suas reflexões sobre a educação. (FREITAS, 1998, 2006).

---

<sup>5</sup> In Consciência e realidade nacional, Rio de Janeiro, ISEB, 1960, 2v.

Nesse conjunto interpretativo, ao defender o trabalho como indutor à tomada de consciência da realidade, capaz de ao mesmo tempo revelar e sintetizar a história dos homens, construída por meio do trabalho individual acrescido do trabalho historicamente acumulado, o autor embasou-se naquilo que havia externado sobre consciência e suas duas vertentes antagônicas: a consciência crítica e a consciência ingênua, vistas uma como antítese da outra, uma constantemente contendo a outra, presentes em conjunto e em graus distintos tanto nas sociedades desenvolvidas quanto nas subdesenvolvidas. Ele depositou na consciência crítica o papel mestre, capaz de viabilizar o tal projeto nacional-desenvolvimentista, numa relação direta em que aquela, aumentando, conseqüentemente este se concretizaria também.

Para Vieira Pinto, a consciência ingênua não inclui em sua representação da realidade exterior e de si mesma a compreensão das condições e determinantes que a fazem refletir, acreditando que suas ideias partem de si mesma e não têm origem em ideias anteriores, podendo pensar sobre si, mas sem chegar a autoconsciência. Já a consciência crítica, antítese da ingênua, ao refletir sobre si, torna-se verdadeiramente autoconsciente, não pelo fato de chegar a ser objeto para si, mas por perceber seu conteúdo acompanhado de determinantes objetivos, pertencentes ao mundo real, material, histórico, social, nacional, no qual se encontra. (VIEIRA PINTO 2003, p. 60).

No entanto, o maior problema estava na coabitação de ambas cuja solução era o aumento da consciência crítica em extermínio da ingênua. Relacionou este raciocínio tanto para o campo do desenvolvimento social quanto para o desenvolvimento individual, em que o tipo de consciência praticado era uma questão de atualização histórica. Assim explicou que:

O trabalho que as massas executam funda sua visão de mundo. Nas formas inferiores, exploradas, humildes, o trabalhador não chega a ter senão uma noção sensível da realidade e, ainda que deseje modificá-la, não alcança compreender como isso seria possível. (*Consciência ingênua*). Ao progredir nas formas de produção, se criam formas superiores de trabalho, realizado por um volume cada vez maior de pessoas, as quais pela necessidade de fazê-lo bem, têm que possuir conhecimentos amplos. Precisam de instrução técnica e uma formação cultural que tende sempre a crescer sem possibilidades de que interesses na execução do trabalho possam fixar-lhe um limite. A consciência (*crítica*) do trabalhador, uma vez que despertada, se descobre como um processo individual sempre mais independente. Com isso, sua percepção da realidade se engrandece e aprofunda o conhecimento das causas de sua situação; e assim o indivíduo é levado a uma interpretação de si mesmo de seu papel no mundo e na sociedade. (VIEIRA PINTO, 1973, *apud* FREITAS, 2006, p. 89, grifo meu).<sup>6</sup>

Desta forma, Vieira Pinto acreditava que as massas trabalhadoras eram compostas de sujeitos apropriados a adquirir consciência crítica e transformar a realidade cultural e econômica da sociedade a que pertenciam, especialmente os jovens ingressantes no mundo do trabalho. Em sua lógica interpretativa, é possível observar que o pensador ofereceu a esses indivíduos uma posição privilegiada, comparada àquilo que muitos insistiam em lhes conferir, cujos trabalhos pouco elaborados e a simplicidade do homem rústico eram sinônimos de ausência de cultura. Essa posição fica mais clara nas discussões que fez sobre a educação quando desconsidera a existência de pessoas e sociedades sem cultura, mas pessoas pré-cultas e o desenvolvimento material a possibilidade de se apropriar de um acervo cultural que já se tinha posse, porém, em escala zero. Isso porque admitia a simultaneidade de tempos históricos distintos convivendo numa mesma sociedade, num mesmo momento histórico. (FREITAS, 1998, 2006).

---

<sup>6</sup> IN *El pensamiento crítico em demografia*.

Assim, como no Brasil, cuja intelectualidade, na qual se incluía Vieira Pinto, interpretava a Nação em que tudo estava a ser feito, que possuía tempos históricos distintos em seu território geográfico total, ou seja, realidades diferentes, atrasos e avanços; subordinada ao imperialismo estrangeiro, às regras do capitalismo internacional; composta por uma sociedade altamente desigual e em sua maior parte, analfabeta; dependente economicamente da importação de bens de consumo e politicamente de ideologias construídas para realidades distantes das suas; fatos estes que o isebiano Roland Corbisier traduziu afirmando que: “exportávamos o ser” e “importávamos o não ser”. (CORBUSIER, 1976 *apud* FREITAS, 1998, p. 63).

Coube, portanto, a Vieira Pinto refletir como transformar aquela realidade a que se incluía o Brasil e como “ideólogo do desenvolvimento”, ao longo dos seus estudos, chegou a afirmação de que somente seria possível a partir do trabalho mais elaborado e da consciência crítica de seus trabalhadores. Considerava indispensável aos homens de “boa vontade”, os pensadores, homens cultos, a tarefa revolucionária capaz de superar o caráter ingênuo do pensamento do povo, imóvel por explicações religiosas, trazendo-lhes à luz das razões de suas opressões. Pois dizia que era ingênuo acreditar que as massas possuíam uma consciente intenção revolucionária, esta, a bem da verdade, só surgiria após um longo período de politização prática e demorado processo evolutivo das bases materiais. (FÁVERI; NOSELLA, 2007; FREITAS, 1998). Em outras palavras, era imprescindível um trabalho de conscientização crítica do povo, no qual a educação assumia um importantíssimo papel.

Vieira Pinto passou, então, a difundir o desenvolvimento nacional como uma questão de ordem pública, na qual escolas, instituições de pesquisas, universidades, deveriam ser deliberadas e administradas pelo Estado, indo de encontro aos defensores de instituições privadas. Tudo que analisou - trabalho, técnica, tecnologia, desenvolvimento e revolução nacional, ciência, educação, ensino de adultos, consciência, ética, entre outros - tinha relação a uma cultura popular, aspecto que o fez criticar os modelos educacionais elitistas, até então existentes, e se aproximar dos movimentos sociais populares que se afluíam nos anos que antecederam o regime militar de 1964.

Em suas formulações sobre a educação, é possível compreender com maior precisão como seria a atuação das massas trabalhadoras neste projeto nacional-desenvolvimentista e, sobretudo, como se daria a aquisição da consciência crítica por parte delas por meio do acesso à educação. Pois, dos caminhos trilhados por esse eclético pensador brasileiro, como descreve Freitas (1998), extraem-se dois dos seus maiores complexos simbólicos: a cultura e a educação, das quais a consciência crítica derivava. A cultura, porque tratava da memória social do trabalho; e a educação, do acesso à possibilidade de se trabalhar de forma cada vez mais elaborada. E assim, um país portador cada vez mais de indivíduos aptos a manusearem a realidade material de maneira consciente e mais elaborada poderia chegar ao desenvolvimento econômico, sociocultural e abandonar o seu passado cuja educação havia sido privilégio de poucos e a sua ausência a grande parte da população era vista como uma das principais causas de seu atraso.

Todo o empenho de uma sociedade subdesenvolvida num esforço de crescimento, como a nossa, deve consistir em desenvolver seus fundamentos materiais para que sobre estes se possa edificar uma educação mais adiantada, que reverterá em maior desenvolvimento destes mesmos fundamentos. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 36).

#### **4 SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

No debate que desenvolve no livro *Sete lições sobre educação de adultos*, o autor diz que a “tese fundamental da teoria pedagógica crítica” consiste que na educação “não há uma desigualdade essencial entre dois seres, mas um encontro *amistoso* pelo qual um e outro se educam reciprocamente”. (VIEIRA PINTO, p. 118, grifo do autor). E se houver diferenças entre esses dois sujeitos, elas se devem apenas aos níveis distintos de consciência e saberes que necessitam ser compartilhados. Mas, como demonstrar que não há distinção entre professor e aluno, principalmente sendo este adulto, em meio a uma sociedade subdesenvolvida, altamente desigual, na qual indivíduos iletrados, ou de pouca instrução, são comumente alvos de uma série de preconceitos e falta de oportunidades?

Para que o leitor possa compreender essa possibilidade, o autor utiliza-se do conceito de consciência e suas duas vertentes do mesmo modo que fez nos demais temas que debateu em todo o seu pensamento. E por diversos momentos, contrapõe os fatos que considera genuínos de uma e de outra, sendo possível notar a consciência ingênua ligada à estagnação, ao atraso, e a consciência crítica ao ponto de partida para instauração de um sistema educacional viável a uma nação em desenvolvimento. Pois, para o autor, no ato de aprendizagem é indispensável o caráter de encontro de consciências, uma vez que se trata da transmissão de uma consciência a outra. Entretanto, destaca que não se resume em uma entrega de um embrulho pronto, mas um ato possível de transformação entre educando e educador. Para Vieira Pinto (2003, p. 23), o educador “ao ensinar ele aprende”.

Assim, no transcorrer de seu pensamento, analisa algumas características teóricas do conceito de educação<sup>7</sup> e, em sua totalidade, é possível observar a relação que faz entre o tema educação, especialmente para adultos, e os conceitos por ele debatidos em outras situações, como o papel das massas, o trabalho e o desenvolvimento nacional. Num segundo momento, destacam-se as reflexões sobre os três componentes, ora agentes, ora pacientes, do processo educativo: o educando, o educador e a sociedade, sobre os quais faz uma série de apontamentos e recomendações a fim de que a alienação educacional seja superada e um processo educativo mais adiantado possa ser aplicado, sobretudo a educandos adultos em países subdesenvolvidos.

Refere-se à alienação educacional como uma característica desses países, na qual se buscam resolver os problemas sociais, em especial os educacionais, com critérios e métodos recebidos de fora, e por diversas vezes enaltecidos justamente por essa origem. Nesses casos, afirma que:

[...] o homem perde sua dignidade de ser livre, a sociedade perde suas características de autonomia, de capacidade criadora de si, material e culturalmente. A essência que exibem não é sua, é emprestada, quase sempre *imposta* a eles por outro indivíduo ou sociedade mais forte. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 52, grifo do autor).

Nesse sentido, o transplante cultural, a imitação e a valorização extrema de ideais, pensamentos, modos de vida, vindos de fora, os estrangeirismos, os quais diversos estudos sobre a educação e a cultura do Brasil denunciam nos hábitos brasileiros e no seu sistema de instrução até o século XX, foram avaliados pelo autor como fenômenos de alienação educacional das áreas atrasadas, nas quais afirma que os pedagogos e intelectuais em geral julgam-se inconscientemente como incapazes de produzir o saber, a arte, o estilo, a existência, cabendo-lhes a imitação. Entretanto, isso não significa que a produção cultural estrangeira não possa ser absorvida, porém, antes de tudo, é necessário passá-la pelo crivo da consciência crítica, de maneira que aquilo que for viável, útil à realidade da sociedade recebedora possa ser implantado.

---

<sup>7</sup> Em sete capítulos ou lições, discursa sobre: o conceito de educação; a forma e o conteúdo; as concepções ingênuas e crítica; educação infantil e de adultos; em particular, a educação de adultos; o problema da alfabetização, e por fim, a formação do educador.

Pois, o autor compreende que a educação é uma prática *social* e por isso intransferível de uma sociedade a outra no que se tem de essencial. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 55).

Deste modo, defende o combate a todo e qualquer tipo de alienação cultural e apresenta a consciência crítica como chave-mestra para isso, visto que somente uma educação autêntica, desalienada, é capaz de colaborar para o desenvolvimento nacional. De acordo com esse pensamento, o processo educativo é a transmissão de conhecimentos e técnicas elaborados e acumulados por meio do trabalho, individual e coletivo, que foi possível realizar em cada fase histórica. O aproveitamento da capacidade geral do trabalho, uma atividade que antropologicamente diferencia os homens dos demais animais e transformada em questão de sobrevivência pessoal, na qual “quem não trabalha (isto é, quem não se educa) não existe”, segundo Vieira Pinto (2003, p. 73-4, grifo do autor).

E é nesse contexto que as nações subdesenvolvidas deveriam se pautar, ofertando um tipo de educação popular, em que pensadores, legisladores, educadores dotados de consciência desalienada pudessem implantar um sistema pedagógico adequado às populações de destino, por meio de um esforço coletivo de ascensão histórica. Pois, segundo o autor, o atraso dos países se dá devido ao modo de vida de suas massas e não de suas elites. E certamente por isso depositou sua crença na transformação da existência do povo para a mudança prevista em seu projeto nacional-desenvolvimentista.

Para o autor, o critério autêntico de ensino desalienado é de interesse popular, mas devido à impossibilidade de se alterar a existência do homem do povo sem modificar os fundamentos de sua existência, é necessário atuar sobre as condições econômicas do país e do trabalho e assim, a educação se torna aos poucos desalienada, autêntica, popular, assegurando o bem do homem. Devem-se, portanto, fomentar uma educação popular e de possibilidades iguais a todos em qualidade e quantidade, cuja alfabetização é apenas o seu início e não o seu fim, visto que o processo educativo é infinito.

Sobre isso, Vieira Pinto (2003) observa que, embora não declare, a consciência ingênua não deseja que todos sejam instruídos. Já a consciência crítica compreende que todos precisam ser; porém, é ciente de que sua realização só é possível de forma graduada, a partir da educação fracionada do povo que aos poucos vai se instruindo. Assim, em relação a esses dois tipos de consciência atuando na área na educação, descreve a ingênua como sempre nociva ao produzir ideias equivocadas que não coincidem com o processo real, enquanto a crítica, a única dotada de funcionalidade e utilidade capaz de conduzir o homem e sua realidade a mudanças e oferecer subsídios eficazes para a instrução escolar de todos os níveis e modalidades.

Nesse conjunto, cabe ao leitor analisar tudo aquilo que o autor apresenta em defesa de que os sujeitos envolvidos no processo educativo ajam sob o ponto de vista crítico, autêntico, a começar por aquilo que ele conceitua como educação. A princípio, descreve os seus dois significados: o de sentido restrito, no qual se obtém conhecimentos e experiências dentro dos ambientes institucionalizados, escolares, e o de sentido amplo cujas vivências se dão nos demais setores que englobam a vida do indivíduo em todos os seus demais aspectos.

Assim, a educação é um fato histórico em sentido duplo, no qual são abarcadas por um lado, as vivências individuais e, por outro, as coletivas. Em sua totalidade, concebe o processo de formação no qual o “homem se faz homem”, apossando-se de sua essência real, social, metafísica, tornando-se um transformador de si e do mundo que o cerca, ou seja, um ato existencial. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 30). Depois, relata que a sociedade, como agente-paciente, “forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” por carecer de progresso e de indivíduos capacitados para incluí-los ao sistema produtivo social. E dessa forma, a educação possui sempre um destino, um fim e por isso é teleológica, ou seja, não existe sem que antes haja uma ideia, um a *priori*, de que tipo de educação aplicar, da mesma forma que, no contexto social, não há como se formar um indivíduo sem antes haver uma prévia definição

de que tipo de homem se deseja desenvolver. Eis, portanto, em ambas situações um caráter ideológico, implícito ou explícito, advindo da consciência de alguém ou de um grupo de educadores, legisladores, a estabelecer os critérios educacionais, os conteúdos, os métodos, a quem ensinar, quando, como e por que meios e fins. Um ponto de chegada que no caso da sociedade consiste em aproveitar a força de trabalho de cada um de seus membros, suas fontes criadoras para fins coletivos, atuando no “sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos”. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 30-31).

Contudo, Vieira Pinto (2003) destaca que não se trata de um processo uniforme, uma vez que as necessidades sociais tornam-se cada vez mais diversificadas e, no caso de sociedades altamente desenvolvidas, por exemplo, a partir de uma estratificação social desigual, a distribuição educacional acaba por ser também heterogênea, em que um grupo passa a ter o direito de saber, legislar e institucionalizar um tipo de conhecimento, colocando à margem as demais figuras culturais, o saber iletrado, como formas de incultura, de ausência de educação. Enfim, indicadores que uma sociedade desenvolvida, democrática, igualitária não deve possuir.

Entretanto, Vieira Pinto (2003) diz que essa diversificação e a conseqüente ampliação educacional são necessárias, tomando como base o desenvolvimento histórico-antropológico da humanidade e o faz demonstrando a sua importância tanto para a formação individual quanto coletiva. E, certamente, por isso defende uma educação de caráter popular e a coloca como fator fundamental para o desenvolvimento nacional, visto que somente por meio de seu acesso, as massas trabalhadoras poderiam compreender criticamente a sua realidade, a importância de seu trabalho. Na concepção do autor, o processo educativo leva o indivíduo a sua formação e o direciona ao futuro, ao encontro com o novo da cultura, da autoconsciência. E depois, a sociedade como agente-paciente, ao definir o tipo de educação ofertar e o tipo de homem formar, reproduz a si mesma já que o indivíduo, ao ser educado, a modifica por meio da própria ação educacional recebida a partir dela. O que se resumem em progresso social, em auto geração de cultura, quando o presente, o atual, se transforma gerando o novo, o futuro. Assim: “quando se verifica a simultaneidade consciente de incorporação e progresso, tem-se a educação de forma integrada, isto é, a plena realização da natureza humana”. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 31).

Mas, para que isso possa ocorrer de forma eficiente, Vieira Pinto (2003) prioriza o combate às imposições da consciência ingênua e todos os possíveis conceitos enraizados no sistema educacional de países subdesenvolvidos, julgamentos e atitudes que perpassam as mentes de educandos, educadores e até daqueles que ditam as regras da educação e estão no comando político e jurídico da sociedade. Pois, se até aquele momento a educação de adultos ainda não havia sido efetivamente viabilizada e grande parte da população brasileira se mantinha fadada à baixa instrução ou isenta dela, havia ao menos duas razões: a consciência ingênua mantendo essa parcela excluída do ambiente escolar e a posição social a que pertenciam esses indivíduos que, de acordo com o autor, influenciam diretamente nas probabilidades de se receber educação diferenciada. Para que as oportunidades fossem maiores, o autor defende uma modificação nos tipos de qualificações que são dadas ao homem e ao seu trabalho, afirmando que: “quando o trabalho manual deixar de ser um estigma e se converter em simples diferenciação do trabalho social geral, a educação institucionalizada perderá o caráter de privilégio e será um direito concretamente igual para todos”. (PINTO, 2003, p. 37). E neste sentido, visualiza a importância dos movimentos sociais de educação, alegando que a reivindicação de muitos educandos se torna exigência de mais e melhor educação.

Vieira Pinto (2003) diz, ainda, que o processo educativo é também um fenômeno cultural em que os saberes e métodos educacionais partem do fundo cultural da sociedade. E, portanto, a educação concomitantemente transmite e produz cultura e, por isso, trata-se de um ato inconcluso, inacabado em que a “[...] a cultura simultaneamente como é feita (porém não como

acabada) no educador que a transmite, e como fazendo-se no educando, que a recebe (refazendo-a), por conseguinte, capacitando-se a se tornar agente da ampliação dela”. (VIEIRA PINTO, p. 36, grifo do autor). Eis aqui, portanto, nessa troca incessante de saberes, um indicativo da igualdade entre educador e educando a que o autor expõe.

A partir dessa abordagem, apresenta dois aspectos relevantes em seu pensamento. O de que em sociedades iletradas, mesmo não havendo conservação gráfica dos saberes, há educação entre os seus membros, uma vez que há transmissão de cultura e saberes adquiridos pela prática social. E de que, em sociedade letradas, um analfabeto não deve ser visto como um “inculto”, ignorante, mas um portador de formas pré-letradas de cultura, as quais, muitas vezes, coexistem com uma nascente consciência crítica de seu estado, de seu papel social, de seu trabalho, haja vista os conhecimentos de sentido amplo adquiridos ao longo da vida, obtidos em outra escola “geral”, transmitidos e apreendidos socialmente por outras formas de comunicação, menos as graficamente letradas. Assim, recomenda um maior debate sobre o tema “cultura”, afirmando ser necessário um “olhar humanístico” sobre os adultos analfabetos ou de pouca instrução escolar, para que não sejam tratados sob a ótica ingênua, equivocada, que não reconhece a dignidade do sujeito educando, transformando-o em objeto. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 59-60).

Em seu entendimento, o analfabetismo é de fato uma deficiência culturalmente grave, mas nada de sociologicamente anormal. Desconhecer a cultura letrada não significa que a pessoa, desde o seu nascimento, não venha recebendo e compartilhando conhecimentos, mas o faz de uma forma distinta da graficamente letrada. O que torna, por exemplo, sem sentido descrever uma criança ou um adulto indígena como analfabeto ou sem cultura por pertencer a uma tribo onde não há nenhuma espécie de trabalho que exija o conhecimento técnico das letras. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 93).

Ao desconsiderar a existência de homens “incultos”, Vieira Pinto (2003) descreve que não existe o analfabetismo, mas graus distintos de alfabetismo, pois parte do princípio de que aquele cuja sociedade considera sem cultura, analfabeto, não é um indivíduo que não sabe ler e escrever, mas não carece de ler e escrever, pois suas condições materiais lhe permitiram, até aquele momento, manter-se um desconhecedor das técnicas de escrita e se desconhece é porque não teve necessidade de aprender. Além de que todo indivíduo, normal, é sempre capaz de expressar seu pensamento por meio da oralidade mesmo que desconheça as técnicas de leitura e escrita.

[...] passar da palavra falada à palavra escrita, [...] decorre sempre de suas necessidades materiais. [...] *se torna* analfabeto porque as condições materiais de sua existência lhe permitem sobreviver dessa forma com um mínimo de *conhecimentos*, o mínimo de aprendizagem oral, que se identifica com a própria convivência social. Daí que não há para ele a necessidade de escola. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 102, grifo do autor).

Esse pensamento, acrescido ao fato de que a educação se desenvolve a partir do fundamento econômico e do desenvolvimento material e cultural da sociedade, pois são eles quem definem os meios materiais, os conteúdos, as possibilidades, a distribuição e os fins gerais de acordo com o que espera de cada um de seus membros em termos de produção econômica, fazem o autor expressar uma lei geral do desenvolvimento na qual diz que a sociedade nunca desperdiça os seus recursos educacionais, econômicos e pessoais, apenas proporciona educação nos restritos limites de suas necessidades objetivas e, por isso, “não educa ninguém que não precise educar”. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 103).

O que o faz afirmar que aqueles movimentos que se intensificavam nos países desenvolvidos de incluir os adultos aos seus respectivos sistemas nacionais de instrução era, na verdade, de ordem social, uma exigência econômica, e nada tinha a ver com um dever moral,

nem com obras de caridades as quais muitos insistiam em definir quando se falava da necessidade, por exemplo, de oferecer educação aos analfabetos adultos ou de pouca instrução. Eis, aqui, uma crítica àquelas campanhas de 1947, as quais educadores, políticos, legisladores brasileiros difundiam-na como um dever moral da sociedade, uma missão, que, no ponto de vista do autor, eram envolvidas em uma série de ideologias ingênuas.

Para o autor, toda campanha de educação de adultos tem de partir das possíveis mudanças de condições materiais de existência, de modo que os não letrados, ou os de pouca instrução, sintam-se estimulados a irem ao encontro da instrução escolar a partir de uma reflexão sobre os benefícios que terão a partir daquela ação. E com isso, todo o esforço da sociedade em instruí-los possa ser recompensando em benefício dela mesma, pela aplicação social que os recém-educados farão com os saberes adquiridos. Pois, “a transformação da existência do povo é o que constitui a substância da mudança na realidade da nação”. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 49). Comprovando, portanto, que o filósofo brasileiro, em suas reflexões, acreditava na capacidade das massas populares para a mudança.

Depois, comparando a educação escolar da criança e do adulto, considerando os seus diversos problemas pedagógicos, Vieira Pinto (2003) diz que não são os conteúdos, os métodos, as técnicas de instruir que as distinguem, embora cada uma tenham, sim, suas especificidades, mas o que as diferenciam são as razões e os interesses nos quais a sociedade, como agente-paciente, baseia-se para distribuir as oportunidades escolares e as possibilidades de trabalho. Assim para uma criança ir à escola, contrariamente ao que muitos acreditam ser um dever, o autor diz que é poder, visto que diante das condições existenciais reais de seus familiares, eventualmente, convém deixá-la do lado de fora dos muros escolares. E, portanto, é preciso que as condições materiais sejam criadas a fim de permiti-la ir à escola e por isso não se trata de um dever, mas, sim, um poder.

Nesse sentido, o adulto analfabeto ou de baixa escolaridade foi uma criança ou adolescente que, em tempo regular, teve o seu direito de poder ir à escola vetado e não deve ser avaliado por meio de concepções ingênuas como aquelas que o consideram uma criança que parou de se desenvolver culturalmente, indicando-lhe os mesmos métodos, materiais e conteúdos utilizados na instrução infantil, supondo que o acesso à educação é a “retomada do crescimento” mental do ser humano que, culturalmente, manteve-se estacionado. Ou, ainda, aquelas que consideram a criança um ser incompleto a qual se concluirá quando adulto e não percebem que tanto a criança quanto o adulto, apesar de apresentarem questões pedagógicas específicas, são indivíduos que estão passando por fases particulares de seu processo vital. Esse tipo de visão, para Vieira Pinto (2003), é inadequado, pois desconsidera o adulto analfabeto um sabedor e ignora que o desenvolvimento fundamental humano é de natureza social, que se faz pelo trabalho e não por conhecer ou não a técnica da leitura e da escrita. Um tipo de atitude que não reconhece o adulto iletrado atuante e pensante em sua comunidade, na qual, por certas vezes, pode até desenvolver uma personalidade de vanguarda.

Assim, já no ambiente escolar, segundo o filósofo brasileiro, o ponto de partida tanto para crianças quanto para adultos deve ser aquilo que eles sabem, que trazem consigo aos bancos escolares e não aquilo que ignoram. E nesse quesito, obviamente, os adultos trazem um maior acervo cultural, maiores experiências acumuladas e justamente por isso requerem atenção em relação ao conteúdo e aos métodos aplicados. Contudo, de forma alguma, podem ser tratados sob a ótica de uma consciência ingênuas, seja por parte dos governantes, legisladores e, sobretudo educadores. O método educacional, em particular, o de alfabetização, tem de ser definido como dependência de seu conteúdo social, ou seja, o elemento humano ao qual vai ser aplicado, por quem, como e por quais meios, caso contrário, é “apenas obra imaginativa”, cartilhas da alfabetização, pensamento em abstrato.

Desta maneira, o procedimento adequado ao autor, cujas características demonstram similaridades ao pensamento freireano, é o método crítico, aquele capaz de despertar no adulto a consciência de sua realidade existencial, da importância de se instruir e se alfabetizar e passar, então, a se ver como sujeito no mundo em que vive, com deveres e direitos enquanto cidadão, chegando à autoconsciência. Para isso, tecnicamente, deve-se, então, partir das vivências dos educandos, do acervo cultural que trazem consigo quando chegam à escola, de maneira que as técnicas de leitura e escrita sejam adquiridas a partir de elementos extraídos dessas experiências, ou seja, de palavras motivadoras dotadas de conteúdo semântico imediatamente percebido pelo educando. Uma tarefa um tanto quanto mais complexa quando se trata de público adulto por serem indivíduos já dotados de uma consciência formada, ainda que quase sempre ingênua, com hábitos enraizados, mas nada que, de acordo com Vieira Pinto (2003), os educadores portadores de consciência crítica não possam e consigam realizar.

No caso da alfabetização, esse método ocorre a partir da associação da imagem da palavra a uma situação concreta e, posteriormente, decompõem-se os seus elementos fonéticos e os recompõem em outras palavras, sendo, portanto, um ato de criação intelectual do próprio educando e não uma sugestão imposta externamente pelo professor ou materiais didáticos previamente elaborados e distantes do contexto social e material vivido pelo educando. Assim, para Vieira Pinto (2003) o fundamento humanista e dialético deste método crítico está relacionado ao fato de que a simbolização do pensamento é uma atividade natural do homem e não precisa ser aprendido. Afinal, em todas as fases de seu desenvolvimento cultural, o homem tem simbolizado o seu pensamento. Nesse sentido, o método crítico é construído durante o processo educacional no qual educador e educando são mantidos em um ato contínuo de trocas de saberes, experiências e consciências, num convívio mútuo. E por isso:

“[...] não deve ser imposto e sim proposto pelo professor como adequado às etapas do processo de autoconsciência crescente do aluno, e justificado como o saber corrente (nos diversos ramos das ciências) pelas possibilidades que oferece de domínio da natureza, de contribuição para melhorar as condições de vida do homem”. (VIEIRA PINTO, 2003. p. 87).

Nesse sentido, o educando é o sujeito de sua própria transformação pessoal e não objeto do educador, o sujeito da alfabetização é o próprio analfabeto. De acordo com o autor, é importante compreender que o adulto analfabeto que vive em uma sociedade letrada possui exigências culturais implícitas de linguagem alfabética pertencentes ao seu meio e o que se faz necessário é retirá-lo das condições inferiores de existência e fazê-lo compreender sua realidade para que imediatamente incorpore o saber letrado como elemento natural da consciência crítica que passa a produzir para si. Como se trata de um processo interno, endógeno, é um fenômeno de conversão de uma realidade que lhe permanecia oculta ou porque, até aquele dado momento, não havia se atentado para ela, cabendo ao educador, portanto, o papel de incentivador, estimulador de uma reação que se passa no íntimo da consciência do educando.

Ao educador cabe, ainda, uma série de ações para que a educação de adultos vislumbrada por Vieira Pinto (2003) seja concretizada como um encontro amistoso entre dois sujeitos e o desenvolvimento nacional viabilizado. A começar pelo afastamento de todos os resquícios de uma consciência pedagógica ingênua, a qual além de nociva, impossibilita a reflexão sobre a educação destinada a esse público, por tratá-los como ignorantes e não os reconhecer como sujeitos que só podem receber instrução por meio de um longo e esclarecedor diálogo e jamais por imposições e tentativas de domínio de suas consciências. Além de converter o ensino, especialmente a alfabetização, em caráter terapêutico por considerar o analfabetismo uma chaga social, esquecendo-se que sua origem se dá devido às condições existenciais cuja sociedade

oferece a tais indivíduos e, mesmo assim, analfabetos ou com baixa instrução escolar, não deixam de ser colaboradores do progresso social coletivo, uma vez que como membro da sociedade habitualmente cabe ao adulto a seguintes tarefas: a produção social, a direção da sociedade e a reprodução da espécie.

Em seguida, Vieira Pinto (2003) diz que é necessário ao educador ingressar em uma condição crítica na qual reflita sobre a sua Nação, o seu povo, a sua própria realidade enquanto educador, sua tarefa eminentemente social e influenciadora do meio em que estão ambientados ele e o educando; que se liberte da alienação educacional, podendo até valer-se de experiências alheias, mas sempre a partir de uma visão crítica. Só assim, estará apto a tratar os educandos como sujeitos e não objetos, a vê-los como indivíduos normais, seres pensantes, úteis à sociedade, portadores de uma base cultural que lhes permitiu chegar até ali e que se ignoram técnicas e saberes, isso se dá justamente devido às suas próprias condições existenciais, à própria sociedade que até então não havia lhes permitido poder ir à escola. E, sobretudo, que não devem tratar os analfabetos como marginalizados e o analfabetismo como anomalia social, mas, na realidade, produtos de uma sociedade que ainda não conseguiu superar a desigualdade e ofertar oportunidades escolares igualitárias em qualidade e quantidade a todos os seus membros. Realidade esta em que ambos, educador e educando, fazem parte, mas que não se trata de algo imutável e para suas devidas mudanças exige esforços de todos os agentes sociais.

Num contexto mais amplo, partindo do princípio de que a educação é exponencial, infinita, deve-se voltar-se também à formação do educando, cuja fonte de sua aprendizagem, de sua constituição se dá, assim como a do aluno que ele educa, pela sociedade, e que esta atua em dois sentidos, transferindo-lhes os conhecimentos que lhe convém e também a consciência, em geral, tida como natural e humana. Afinal:

[...] é sempre a sociedade que dita a concepção que cada educador tem do seu papel, do modo de executá-lo, das finalidades de sua ação, tudo isso de acordo com a posição que o próprio educador ocupa na sociedade. [...] não só os fundamentos materiais da realidade social do educador, mas igualmente o conjunto de suas ideias em todos os terrenos e muito particularmente no da própria educação. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 108-9).

Assim, considerando que a sociedade define quem educar, quem educa, com que fins e com que meios em função de suas necessidades, cujas oportunidades escolares relacionam-se a um jogo político e a influências sociais que por diversas vezes fazem uns mais afortunados do que outros, observa-se nas colocações do filósofo brasileiro a defesa pelo cuidado com as finalidades da educação que, no seu entendimento, devem ser nacional, visar à transformação do País, e especialmente ser popular e igual para todos, atendendo os interesses da sociedade. Se democrática, tais interesses devem ser primordialmente do povo, das grandes massas e não de uma elite letrada e afortunada. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 44).

Entretanto, para que o poder ir à escola seja estendido a todos, Vieira Pinto (2003) se fez convicto de que esse tipo de educação voltada às massas populares se concretizaria somente a partir do extermínio da consciência ingênua, inicialmente dos legisladores, educadores e por extensão dos educandos, afirmando que enquanto houver educadores adeptos a uma consciência ingênua de si mesmos, dos processos educativos e da realidade nacional a que pertencem, poderão, estes homens, ser respeitados e dotados de consideráveis conhecimentos, mas jamais estarão à altura de seu papel social, aquele que se esforça em produzir um salto histórico em direção ao progresso. Pois, para o autor, o nível médio de formação do professorado representa o nível médio do desenvolvimento social e, por isso, sua formação deve ser aquela que os converta em forças atuantes do desenvolvimento econômico e cultural da sociedade. Que contribuam,

obviamente, para que os educandos adultos aprendam os elementos básicos do saber, a leitura e a escrita, e demais conhecimentos fundamentais, porém, nunca se esqueçam que tudo isso é apenas o início do processo, pois se a sociedade deseja, verdadeiramente, o desenvolvimento, cabe a ela preparar aos educandos adultos, após alfabetizados, as “oportunidades de saber”, visto que a simples alfabetização sem esse cuidado torna-se um jogo sem finalidade, um luxo social que não recompensa a comunidade dos elevados custos que apresenta. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 85).

Em outros termos, ao abrir as portas aos educandos adultos, ao lhes permitir poder ir à escola, torna-se fundamental mantê-las assim, abertas para todo o sempre, de forma que as exigências educacionais futuras desses educandos sejam cumpridas e o progresso nacional concretizado, dada a dinâmica infinita do conhecimento, dos saberes, das técnicas. Caso contrário, possivelmente todo o esforço se resumirá na formação nos anos seguintes de analfabetos funcionais ou nos termos de Vieira Pinto, alfabetizados em escalas mínimas, fadados às imposições da consciência ingênua, inviabilizando o projeto nacional desenvolvimentista vislumbrado por pensadores como Vieira Pinto e ainda tão necessário nos dias atuais.

## 5 CONCLUSÕES

Diante do exposto, considera-se que Álvaro Vieira Pinto, em suas reflexões sobre a construção de uma ideologia prévia do desenvolvimento, parte de uma observação geral das sociedades submetidas às imposições do então imperialismo e consumo de produtos externos que não eram produzidos internamente e, acompanhando as discussões e tendências desenvolvimentistas de sua época, fez parte daqueles que visualizavam a indústria como a solução para o progresso. Em seu pensamento enaltece as massas trabalhadoras e a necessidade de se combater todo tipo de consciência ingênua que, em seu entendimento, contribuíam para o atraso e submissão dos países subdesenvolvidos.

Ao deparar-se com a população em sua maior parte analfabeta, reconhece que tal condição não se dava voluntariamente como muitos pesquisadores chegavam a externar e a culpá-la por sua própria condição de baixa instrução, mas por obra da sociedade, mediante as suas condições materiais, históricas. E assim, compreende que a instrução de adultos, em especial, a alfabetização não é parte complementar, extraordinária de um esforço social em promover educação e a coloca distante de um esforço residual, marginal.

Assim apresenta a educação de adultos como uma essencial tarefa para o progresso das nações e sugere um método adequado para isso, capaz de atender às especificidades desse público, diferente de tudo que se vinha praticando, como por exemplo, o uso de materiais e conteúdos semelhantes ao utilizados na educação infantil e, principalmente, que pudesse desenvolver a consciência crítica em todos os agentes envolvidos, educadores, educandos, legisladores, ou seja, a sociedade como um todo. Para tanto, faz uma série de recomendações elencando aquilo que considera fundamental para que o adulto não só adquira cultura letrada e a capacidade de trabalhar de forma mais elaborada, mas também se torne sujeito consciente de sua posição no mundo, de sua função enquanto sujeito social, partindo de uma observação consciente de sua realidade até se tornar um participante crítico dela. Afinal, defende que somente a partir de uma educação não alienada, construída por pensamentos não ingênuos, o homem pode vir a se transformar e ver o mundo por outro prisma, modificando a si mesmo e tornando-se um manuseador do mundo que tem em suas mãos.

Enfim, no ápice das discussões desenvolvimentistas e cercado por restrições políticas devido ao regime ditatorial, os apontamentos elaborados pelo filósofo brasileiro podem ser avaliados como atuais se levado em consideração que as formas, os métodos, os conteúdos aplicados aos educandos adultos são ainda bastante debatidos e apresentados por diversos

especialistas, educadores, políticos e legisladores como um dos fundamentos primordiais para o crescimento socioeconômico das nações em desenvolvimento.

Vieira Pinto analisou como o País encarava a educação das classes populares nos anos de 1950 e denunciou uma postura equivocada em relação aos indivíduos das classes menos privilegiadas, o que podemos considerar que tais atitudes, a da consciência ingênua, ainda, hoje, colocam em risco não somente o tipo de educação ofertado, mas também todo um modelo político democrático, uma vez que elas não garantem a participação efetiva e consciente de grande parcela populacional e inviabilizam políticas públicas que preconizam um tipo de educação progressista, semelhante à vislumbrada pelo filósofo brasileiro, cujos educadores e educandos podem participar de uma proveitosa relação de trocas de saberes, experiências, conhecimentos e consciências, em que todos, inclusive, a sociedade, evoluem.

## REREFÊNCIAS

ARANHA, M. L DE A. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna. 2006. 384 p.

BRASIL. **Decreto n.º 19.513 de 25 de agosto de 1945**. Brasília, DF: 1945.

\_\_\_\_\_. **Ato Institucional n.º 5, de 13 de dezembro de 1968**. Brasília, DF: 1968.

CUNHA, A. C. **A educação de Jovens Adultos e o Movimento Brasileiro de Alfabetização**. Rio de Janeiro: Universidade Católica de Petrópolis – UCP. 2011. Disponível em: <<http://monografias.brasile scola.com>>. Acesso em: 7 dez. 2014.

CÔRTEZ, N. Consciência e Realidade Nacional: Notas sobre a ontologia da nacionalidade de Álvaro Vieira Pinto (1909-1987). In **Revista Acervo**, Rio de Janeiro, v. 12, jan/dez 1999. Disponível em: <<http://www.revistaacervo.an.gov.br/seer/index.php/info/article/view/268>>. Acesso em: 7 dez. 2014.

DIAS, S.S. Fundamentos da Teoria Educacional em Vieira Pinto. In Revista **HISTEDBR, On-line**, v.15. Campinas - UNICAMP-SP, 2004. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art16\\_15.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art16_15.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2015.

FÁVERI, J. E; NOSELLA, P. A Sociologia dos Países Subdesenvolvidos como configuração do vale de lágrimas: do manuscrito de Álvaro Vieira Pinto. **Série-Estudos – Periódico em Mestrado da UCDB**. Campo Grande, MS. n.24, p.169-186, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br>>. Acesso em: 07 dez. 2014.

FREITAS, M. C. **Álvaro Vieira Pinto: a personagem histórica e sua trama**. São Paulo: Cortez, 1998. 240 p.

\_\_\_\_\_. Economia e educação: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia. In **Revista Brasileira de Educação**. v. 11. n. 31. São Paulo – PUC-SP, jan/abr.2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a07v11n31.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Álvaro Vieira Pinto**. Coleção Grandes Educadores [DVD]. São Paulo: Paulus. 2011. 47min.

LOVATTO, A. Ênio Silveira e os Cadernos do Povo brasileiro: nacionalismo e imperialismo nos anos 1960. In **Simpósio Lutas Sociais na América Latina**, 2010. Londrina. Anais... Londrina: UEL, 2010. Disponível em: < [http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais\\_ivsimp/gt8/10\\_angelicalovatto.pdf](http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais_ivsimp/gt8/10_angelicalovatto.pdf)>. Acesso em: 9 dez. 2014.

PINTO, A. B. V. **Sete lições sobre a educação de adultos /Álvaro Vieira Pinto**: Introdução e entrevista de Dermeval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final revista pelo autor. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2003. 118p.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: A organização escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção memória da educação). 207p.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 37 ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2012. 274p.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2011. (Coleção memória da educação)

TOBIAS, J. A. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: IBRASA, 1986.

UNESCO. A alfabetização de jovens e adultos na legislação e na política educacional brasileiras. In **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília, DF: UNESCO, 2008.