

ENTRE A REDENÇÃO E A REVOLUÇÃO: OS MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO POPULAR ONTEM E HOJE

ENTRE LA REDENCIÓN Y LA REVOLUCIÓN: MOVIMIENTOS DE EDUCACIÓN POPULAR AYER Y HOY

Luciana Pedrosa Marcassa

Centro de Ciências da Educação – UFSC

Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho – TMT

lumarcassa@gmail.com

Resumo

Os movimentos de educação popular que emergiram durante as décadas de 1950 e 1960, no Brasil, configuraram-se como referências teóricas e políticas muito importantes no campo da educação. Enquanto experiências contra hegemônicas reconhecidas em toda a América Latina colaboraram para fazer avançar o debate sobre o caráter popular da educação e da cultura, avigorando o combate às desigualdades sociais e escolares em nosso país. Forjada sob a influência do pensamento social da Igreja Católica, do nacional desenvolvimentismo e das estratégias de organização das chamadas classes populares, a educação popular tornou-se palco de disputas de projetos que transitaram entre a perspectiva do reformismo e da libertação. Hoje, a educação popular necessita ser revista e recolocada, teórica e politicamente, no debate sobre o papel da educação e da escola pública na formação da classe trabalhadora, inserindo-se na luta pela emancipação humana, sob pena de permanecer vinculada a uma matriz *redentora* que pouco colabora para a construção de uma consciência filosófica capaz de potencializar o movimento das classes subalternas em direção à sua autodeterminação histórica.

Palavras-chave: movimentos sociais; educação popular; história e filosofia da educação.

Resumen

Los movimientos de educación popular que surgieron durante los años 1950 y 1960 en Brasil, configuran se cómo referencias teóricas y políticas muy importantes en el campo de la educación. Aunque experiencias contra hegemónica reconocidos en toda América Latina colaboran para avanzar en el debate sobre el carácter popular de la educación y la cultura, que vigoriza lo combate a las desigualdades sociales y escolares en nuestro país. Forjado bajo la influencia del pensamiento social de la Iglesia Católica, del nacional desarrollismo y de las estrategias de organización de las llamadas clases populares, la educación popular se convirtió en el escenario de disputar de proyectos que transitaran entre la perspectiva del reformismo y la liberación. Hoy en día, la educación popular debe ser revisada y reemplazada, teórica y políticamente, en el debate sobre el papel de la educación y de la escuela pública en la formación de la clase obrera, insertándose en la lucha por la emancipación humana, bajo la condición de permanecer vinculada a una matriz de *redención* que poco contribuye a la construcción de una conciencia filosófica capaz de potencializar el movimiento de las clases subalternas hacia su auto-determinación histórica.

Palabras clave: movimientos sociales, educación popular, historia y filosofía de la educación

Introdução

Durante os anos de 1950 e 1960, no Brasil, prolifera-se um conjunto de propostas e experiências pedagógicas contra hegemônicas ligadas a movimentos e organizações populares, conferindo um novo significado ao tema da educação popular em comparação aos programas de educação de adultos e campanhas de alfabetização desenvolvidas no período anterior. A primazia dos movimentos sociais quanto à realização de experiências em matéria de educação e cultura popular fortalece a sociedade civil como locus prioritário de sua propagação e desenvolvimento, aspecto que essas experiências renovam em relação às

anteriores, visto que as campanhas de educação de massa mantiveram-se vinculadas à esfera do Estado.

Além disso, o próprio conceito de educação popular, que vinha sendo atrelado à educação das massas excluídas do campo e da cidade, sofre simultaneamente “um estreitamento e uma desmedida ampliação” (PAIVA, 1986, p. 15). Tais experiências destacam-se, portanto, por imprimir novos sentidos e elaborar novos conceitos a respeito da educação e da cultura, reorientando os princípios éticos, as disposições políticas e as perspectivas pedagógicas até então predominantes neste âmbito.

Mas até que ponto as teorias e experiências aí criadas possibilitaram avançar na luta pela emancipação humana? Que concepções de educação, cultura, homem, mundo e sociedade conduziram esses movimentos e ideias? Quais foram os avanços e limites destas propostas? Como recolocar o debate sobre a educação popular na atualidade? Eis o objetivo deste texto que, apoiando-se na reflexão histórica e filosófica, pretende discutir os fundamentos éticos-políticos e as inovações pedagógicas herdadas das experiências de educação popular no passado recente, avaliando criticamente suas contribuições e as orientações teóricas e políticas dominantes que incidem sobre a educação contemporânea.

A gestação dos movimentos de educação popular

As três primeiras décadas do século XX deixaram marcas profundas nas gerações que as presenciaram e as sucederam. As duas guerras mundiais, a crise econômica internacional, as grandes revoluções, a ascensão dos movimentos fascistas, das políticas imperialistas e do totalitarismo foram expressões do desmoronamento das estruturas econômicas, políticas e ideológicas do liberalismo.

A Guerra Fria, que foi o resultado da “Era da Catástrofe”, como tão bem a caracteriza Hobsbawm (2006), tampouco recuperou ou conferiu algum sentido novo ao mundo que sobejara das cinzas. A humanidade mal havia saído da II Guerra Mundial e mergulhara em outra, que se configurou pelo confronto permanente e pela disputa de forças entre duas superpotências – os EUA e a URSS. Ainda que esta “terceira guerra” não tenha chegado a acontecer de fato, “gerações inteiras se criaram à sombra de batalhas nucleares globais que, acreditava-se firmemente, podiam estourar a qualquer momento, e devastar a humanidade” (HOBSBAWM, 2006, p.224).

A peculiaridade da Guerra Fria, iniciada em 1945, é que ela estava assentada numa distribuição global de forças e num aparente equilíbrio de poder. Assim, enquanto as economias nacionais buscavam se recuperar da “Era da Catástrofe”, um tácito acordo de paz se manteve entre os poderes mundiais, não obstante as participações indiretas das duas potências para ampliar o seu campo de influência.

Em relação às economias capitalistas, além do confronto militar e da corrida armamentista, recuperar-se da guerra e vencer o medo ou a ameaça da revolução eram suas prioridades. Para tanto, a adoção de políticas de pleno emprego e desenvolvimento – em muito inspiradas na própria experiência soviética, pioneira em planejamento econômico – foi fundamental, atingindo o seu auge na década de 1960 com as teorias sobre a administração científica, a racionalização, a eficiência, as novas tecnologias aliadas à produção e as fórmulas keynesianas de gestão macroeconômica. Foi assim que a produção industrial e a riqueza se expandiram, tanto nas regiões centrais do capitalismo, como também no Terceiro Mundo, provocando, em inúmeros países ainda predominantemente agrários, uma espécie de “revolução industrial” fora de época.

Por outro lado, a penetração das ideias comunistas, a possibilidade da revolução social ou mesmo o desenvolvimento de políticas incompatíveis com a livre concorrência, com o livre mercado e com a internacionalização da economia capitalista, incentivou os EUA a tomarem medidas contra uma suposta “conspiração comunista mundial” que ameaçava derrubar a “liberdade” da moderna sociedade capitalista. Estas medidas se materializaram na forma de políticas protecionistas e de colaboração mútua para o incremento econômico e social dos países considerados “atrasados” do continente americano, as quais se refletiram no setor educacional, que passou a ser considerado como um fator de desenvolvimento.

Neste contexto, foram imprescindíveis as novas tecnologias que, ao permitirem a descoberta de outras fontes de energia (os combustíveis fósseis), colocaram em circulação no mercado produtos que transformaram a vida cotidiana tanto no mundo rico quanto no mundo pobre, entre eles o rádio, a televisão, os eletrodomésticos e os materiais à base de plástico.

Por outro lado, vinculadas à produção de mais valia relativa, isto é, de capital intensivo, as novas tecnologias requeriam menos mão de obra, já que intensificavam o trabalho existente ou substituíam a força de trabalho por novas máquinas. Assim, uma das características dessa fase da economia capitalista era necessitar de cada vez mais investimentos e cada vez menos trabalhadores individuais, a não ser como consumidores.

Desenha-se, assim, a chamada “Era de Ouro” do capitalismo, que pode ser caracterizada, segundo Hobsbawm (2006), por um período de crescimento econômico e desenvolvimento tecnológico, de intensas atividades comerciais internacionais, bem como pela produção, em larga escala, de produtos industrializados, pelo consumo em massa de mercadorias, serviços, bens culturais e informação. Os meios de comunicação de massa, como a televisão e o rádio, invadem os lares das classes médias e burguesas nas décadas de 1950 e 1960, tornando-se focos de interesse do capital monopolista, que então descobria novos ramos para investir e se expandir, auxiliados pelo desenvolvimento tecnológico e pelas intervenções do Estado no âmbito da economia.

O Estado de Bem-Estar social, por sua vez, foi o modelo político assumido pelo Estado na Era de Ouro do capitalismo, estruturado sobre a sociedade unidimensional (MARCUSE, 1969), sobre a intensificação da produção, a racionalização da vida e a expansão tecnológica, qualitativa e quantitativa, das mercadorias e serviços disponíveis ao atendimento das necessidades de consumo. É um Estado que se perpetua como agente econômico de reprodução do capital; ele continua operando como Estado Interventor, mas vai além, pois exerce uma função administrativa entre a oferta e a restrição, entre o consentimento e a persuasão.

Sustentado sob o caráter político e contraditório do aparato tecnológico, o Estado de Bem-Estar, com sua índole racionalizadora e repressiva, forma um sistema perverso que se projeta como um “bem” e mobiliza toda a sociedade para a sua defesa. Assim, ele reforça os processos de internalização da ideologia burguesa, exercendo o controle social, a dominação e a sujeição dos indivíduos e grupos à divisão social do trabalho, ao passo que expande as modalidades de exploração capitalista.

Sobre este aspecto, Mézáros (2004) acrescenta que a expansão capitalista, no período do pós-guerra, impôs a necessidade de uma ideologia, a qual foi traduzida por uma “utopia administrativa” que tinha por função substituir o conflito de classes pela cooperação fraterna e confiança mútua. Do ponto de vista da administração científica capitalista, tal solução levaria a uma maximização dos resultados da produção, ao ponto de tornar desnecessária a disputa pelo modo como o excedente seria dividido, já que os esforços conjuntos criariam as condições suficientes para um aumento dos salários dos trabalhadores, bem como dos lucros do proprietário.

Com base nessa conjunção de interesses, o modelo keynesiano, adotado pelo Estado

de Bem-Estar, com toda a sua racionalidade tecnológica administrativa, postulava que o desenvolvimento e o progresso econômico seriam inevitáveis. Com base nestas projeções, o Estado divulgava a *superação imaginária* dos problemas da pobreza e do desemprego em massa como resultado dos mecanismos tecnoestruturais do sistema industrial moderno, ao passo que a nova realidade nascida das rápidas mudanças políticas e tecnológicas reforçava a ilusão do desaparecimento do conflito de classes.

Para Mészáros (2004), essa função administrativa e ideológica do Estado é profundamente contraditória. Na medida em que ele se comporta como um personagem de *consenso* entre os interesses gerais (como soberano coletivo) e os interesses dos indivíduos particulares (como um dedicado representante), buscando assim eliminar as contradições da base material por meio de uma manipulação superestrutural, sua finalidade é ilusória. Na intenção de mediar – ou remediar – o irremediável problema do confronto decorrente da propriedade privada dos meios de produção, da extração da mais-valia, ou da divisão injusta da riqueza social, o que o Estado promove é um *deslocamento conceitual mistificador*. Assim, embora a superação dos antagonismos sociais seja impossível por esta via, Mészáros (2004) nos aconselha a não minimizar a eficácia prática da manipulação do Estado na criação destas crenças ideológicas.

Uma vez que o consenso keynesiano foi tomado como um modelo insuperável de desenvolvimento econômico para o futuro e que o sistema capitalista foi declarado o horizonte absoluto da atividade econômica, racionalmente viável e universalmente benéfico, as alternativas socialistas foram radicalmente rejeitadas, sobretudo quando o mundo real contrastava com as perspectivas otimistas dos ideólogos do progresso econômico e social, como no Terceiro Mundo, onde as políticas *tout court* de bem-estar e racionalização administrativa foram substituídas pelos princípios do nacional-desenvolvimentismo e da modernização conservadora, “virando tudo do avesso”, isto é, buscando transformar, nas palavras de Mészáros (2004) “a *esmagadora maioria* do gênero humano em uma ilusória *minoría* em regressão” (p. 137).

Naturalmente, a estratégia adotada para se lidar com as questões candentes da maioria dos despossuídos foi colocar diante deles a miragem de uma possível aproximação do modelo ideal de “alto consumo de massa” norte-americano. Desse modo, a tarefa de superar o “subdesenvolvimento” no “Terceiro Mundo” foi definida como simples “modernização” e convergência com os valores do “Norte democrático”: até que a era do alto consumo de massa se torne universal. Ao mesmo tempo, a alternativa

socialista foi descrita, com “objetividade científica”, como uma espécie de doença que pode acometer uma sociedade em transição se ela não conseguir organizar efetivamente aqueles elementos em seu interior que estão preparados para levar a cabo a tarefa da modernização (MÉSZÁROS, 2004, p. 146.)

A incorporação das nações periféricas – como os países latino-americanos – às perspectivas ideológicas do desenvolvimento rumo à universalização do alto consumo de massa, sem dúvida, comprometeu a sua emancipação política, bem como seu desenvolvimento industrial autônomo. No Brasil, como se sabe, a contrapartida para a superação do seu subdesenvolvimento foi a sua integração ao sistema internacional de relações capitalistas, através da promoção de um modelo de capitalismo associado, franqueado ao capital estrangeiro sobre a dupla modalidade de empréstimos e investimentos diretos.

No Brasil e no mundo, a ideologia da modernização e do progresso, juntamente com seu suporte econômico, político e institucional – o modelo keynesiano –, tornou-se dominante a ponto de induzir importantes intelectuais a considerar o desenvolvimento nacional como elemento central de uma pacífica transição para um capitalismo organizado.

Não obstante a teorização prematura sobre o fim das crises ou revoluções, a “Era de Ouro” do capitalismo foi um período de intensas contradições, conflitos e mobilizações, que produziu sentimentos de repulsa e movimentos de resistência às formas de contenção das transformações qualitativas, de censura às emoções reprimidas, de dominação política ou ideológica, o que provocou tanto a resignação como a reação conservadora, mas também mobilizou ações e rebeliões em favor da libertação. No âmbito da própria produção intelectual, teórica e filosófica, emergiu um forte movimento de crítica a todo dogmatismo, autoritarismo e totalitarismo, tanto capitalista quanto socialista. Crítica esta que buscava apanhar o conflito entre progresso e política, entre dominação e libertação, indicando um novo horizonte possível de ação e de transformação.

Sem desconsiderar os movimentos da/na sociedade civil em períodos anteriores, é certo que a partir de 1945 seus pressupostos, como campo pluralista de agências, movimentos e instituições de produção e difusão cultural, aparecem mais claramente. Os sindicatos e partidos começam a ter maior peso nas lutas econômicas e políticas nacionais. As camadas médias criam formas de organização independentes para a defesa de seus interesses. Emergem movimentos sociais ligados às causas populares no campo e na cidade que desenham uma

atmosfera propícia a criação de uma verdadeira ideologia popular.

Sob condições políticas favoráveis a uma certa liberdade de ideias, proliferam-se, neste cenário, movimentos dedicados à questão da educação e da cultura popular que, em parceria com governos, universidades, grupos de estudantes, intelectuais e artistas, organizações civis e, especialmente, com os setores radicais da Igreja Católica, rompem com as campanhas de educação de massa conduzidas pelo Estado e com as orientações dos organismos internacionais antes hegemônicas neste campo. Combatendo o preconceito contra o analfabeto e valorizando as expressões artísticas do povo, tais movimentos levantam o debate sobre o significado político da educação popular como uma ferramenta para o desenvolvimento nacional, a promoção de uma cultura autêntica e a conscientização dos indivíduos, no intuito de contribuir para a ampliação da participação popular e a organização política dos setores populares e oprimidos da sociedade.

Colaboraram para este processo, de um lado, a divulgação das teorias crítico-reprodutivistas da educação, produzidas no período que sucede às mobilizações de 1968, e a desilusão em relação ao socialismo real, com a consequente revisão das posições tradicionais da esquerda, colocando sob suspeita o caráter “popular” de toda educação protagonizada pelo Estado, inclusive a escola.

De outro, os conflitos internos à Igreja Católica, com a emergência de correntes renovadoras que buscavam romper com a relação histórica entre Igreja e o Estado, fortalecem a realização de experiências educativas em contato direto com as populações do campo e setores subalternos das cidades. É assim que, de acordo com Paiva (1985b), configurou-se uma *visão restrita* do termo “educação popular”, que tendia a considerá-la como aquele trabalho que responde aos interesses das classes populares, porém, passando por fora do âmbito formal de ensino e do raio de intervenção estatal, sendo basicamente a educação de adultos, vinculada aos movimentos populares.

Para esta autora, a contrapartida ao estreitamento do que se considerava como educação popular foi uma estranha e problemática ampliação do seu conceito. No intuito de ser um trabalho colado ao povo, tal conceito passa a abranger como “educativa” o conjunto da vida civil da população, já que é a partir dela que se expressa a autêntica cultura, o pensar próprio e os verdadeiros interesses do povo. O trabalho educativo deveria promover o reconhecimento, por parte do povo, dos elementos de sua situação, e por meio de um processo de conscientização, conduzir à libertação. É assim que a vida das populações torna-se, em si

mesma, educativa, possibilitando uma espécie de “pedagogização da vida cotidiana” e de todas as formas de luta social. Em consequência, tem-se que a sociedade civil é a única instância legítima de criação e organização de experiências no terreno da educação popular.

Portanto, o conceito de educação popular, que historicamente foi associado à luta pela democratização do ensino em todos os níveis, adquire um novo sentido junto aos movimentos populares dos anos 50 e 60, convertendo-se numa “forma de luta política através de processos culturais de intenção pedagógica” (BRANDÃO, 2002, p. 55). Neste contexto, a educação popular torna-se, então, um trabalho com a cultura do povo que, organizada pelos movimentos populares, manifesta-se como a cultura própria das classes populares, tendo em vista a sua participação na cultura e no processo de libertação.

Entre esses movimentos, os mais importantes foram o MEB – Movimento de Educação de Base, os CPCs – Centros Populares de Cultura e os MCPs – Movimentos de Cultura Popular. O MEB estava vinculado diretamente à Igreja Católica, por meio da Ação Católica e da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos no Brasil). Os CPCs foram iniciativas da UNE – União Nacional dos Estudantes, cujos quadros, em boa parte, saíram da JUC – Juventude Universitária Católica. Já os MCPs foram movimentos de alfabetização popular e ação cultural, influenciados pelas ideias e experiências desenvolvidas por Paulo Freire, quando esteve à frente do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco. Paulo Freire, que também era católico, obtém considerável reconhecimento no interior desses e de outros movimentos de educação, e integrou, inclusive, a equipe que formulou, em 1963, a Campanha Nacional de Alfabetização, do Ministério da Educação e Cultura, que não chegou a ser posta em prática em função dos desdobramentos do Golpe Civil-Militar de 1964.

Partindo do reconhecimento de uma realidade social injusta, de uma situação existencial opressora, autoritária e alienadora, os movimentos de educação e cultura popular defendiam a necessidade de conscientização das classes populares, de ampliação da participação social e política desses grupos e a deflagração de uma ação cultural capaz de levar à superação das disparidades sociais. Realizada junto ao povo, e o considerando como sujeito do processo histórico de mudança, a ação cultural pretendia construir um novo projeto de humanização, em que a educação e a ação sobre a cultura fossem tomadas como vias de acesso à liberdade.

Tal projeto de humanização, que expressa as modificações políticas e filosóficas internas ao pensamento social da Igreja Católica (cuja expressão no Brasil foi a Teologia da

Libertação), encontra inspiração nas correntes filosóficas existencialistas, especialmente o existencialismo cristão e o personalismo e também nas experiências francesas na área da educação e da cultura popular, a exemplo do movimento *PeupleetCulture*, que teria influenciado sobremaneira o Movimento de Cultura Popular de Pernambuco, bem como as práticas do MEB. Além disso, suas fontes teóricas encontram-se ligadas à produção de movimentos culturais, universidades e instituições científicas como o ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros, cujas análises fornecem a estes movimentos o rol de noções e conceitos (como alienação, conscientização, autonomia, libertação, dominação, ideologia, cultura autêntica) com as quais eles operam as ideias de ação cultural, revolução cultural, educação popular, cultura popular entre outras, que constituem, no âmbito pedagógico, sínteses conceituais das concepções teóricas que as orientam.

O existencialismo cristão e a liberdade como redenção

Enquanto as filosofias idealistas, as pretensões científicas e as explicações religiosas malogravam em presença de um mundo caótico, as filosofias que se desenvolvem no pós II Guerra – e que foram apropriadas, quando convinham, pelo Estado de Bem-Estar em sua tentativa de produção de consensos – procuram enfatizar a história real com suas contradições e o indivíduo real com seus dramas.

O existencialismo, com sua larga variedade de temas e de questões literárias, políticas, psicanalíticas, antropológicas, aparece neste cenário alinhado com as renovações teóricas e temáticas da filosofia, que então se inclinava para uma reflexão sobre os dilemas e os conflitos da existência humana: os indivíduos, suas escolhas, seus projetos, seu compromisso, sua responsabilidade, sua consciência, sua liberdade.

No interior desta corrente, operou-se uma espécie de “renascimento” do pensamento católico – também chamado de existencialismo cristão – que mesmo possuindo uma antiga tradição, teve de responder a problemas novos, diante das novas exigências conjunturais e existenciais.

O existencialismo é, assim, uma resposta tanto aos desdobramentos éticos e políticos do acirramento da competição imperialista na fase do capitalismo monopólico, que resultou em guerras, devastação e morte, como às soluções políticas totalitárias, fossem elas fascistas, comunistas ou socialdemocratas (o Estado de Bem-Estar). Nas palavras de Roger Garaudy

(1968), os temas do existencialismo nascem da crise profunda vivida em um mundo confuso e absurdo, “mas também da revolta contra esse absurdo, da afirmação do poder invencível do homem de livrar-se do caos, de dar-lhe um sentido, de ultrapassá-lo” (p. 40).

Particularmente quanto ao pensamento católico, o que ocorre é uma rebelião contra as apologias caducas da Igreja Católica tradicional, colocando em primeiro plano o ato do homem na elaboração do conhecimento da natureza e da história, e com ele, a sua responsabilidade, compromisso e liberdade. Para tanto, foi obrigado a interagir e a responder tanto ao existencialismo ateu quanto ao marxismo, saindo do terreno do dogma ou da instituição, para situar-se no plano da existência concreta e dramática do homem.

Ambas as correntes, contudo, desenvolvem-se no seio de sociedades altamente tecnologizadas, onde a produção e o consumo em massa se articulam ao Estado de Bem-Estar em sua tentativa de coesão e controle social e onde a razão instrumental se configura na *razão de ser* do capitalismo. Assim, as filosofias da existência são contemporâneas das políticas de reestruturação do capitalismo, bem como dos movimentos de crítica e questionamento do socialismo real.

Entre as duas guerras mundiais e, sobretudo, ao longo das décadas de 1950 e 1960, o pensamento existencial tornou-se a corrente dominante na filosofia, com destaque para as elaborações teóricas francesas, que contemplam tanto o existencialismo ateu, cujo grande expoente foi Jean-Paul Sartre, o existencialismo cristão, com destaque para Gabriel Marcel, quanto o personalismo de Emmanuel Mounier.

Para além das condições materiais concretas, tais correntes são influenciadas pela fenomenologia de Husserl, para quem os conceitos de *consciência* e *intencionalidade* constituem o eixo central de sua obra. Na medida em que a intencionalidade é o “fato de ter consciência de alguma coisa percebendo, pensando, sentindo, querendo, etc.” (HUSSERL, *apud* GARAUDY, 1968 p.24), e que a consciência é sempre consciência de alguma coisa, logo, na produção do conhecimento, a consciência é pura intencionalidade, já que os objetos são, por sua vez, objetos para a consciência. Dessa forma, o conhecimento não deixa intacto o seu objeto, já que ele não é um fato, mas um ato. Assim, de acordo com Garaudy (1968), Husserl desenvolve uma nova variante de idealismo ao introduzir, com a *intencionalidade*, a importância da significação, do vínculo entre o sujeito e o objeto, permitindo conceber um mundo que ganha sentido graças ao sujeito que conhece.

Mas a despeito deste idealismo, a filosofia de Husserl introduziu novos temas (que

nascer de sua crítica ao positivismo) e recuperou a necessidade do rigor, a busca pelas origens, pelo que é irreduzível, pela essência mesma dos fenômenos, pretendendo, com isso, fundar o valor da ciência e a responsabilidade do homem sob o primado do sujeito cognoscente, impregnando, assim, as filosofias da existência. Na compreensão de Garaudy (1968), retendo da filosofia de Husserl o primeiro momento, o momento crítico, mas rejeitando o *ego transcendental*, chega-se ao existencialismo ateu; desenvolvendo a *intencionalidade* no sentido transcendental, desdobram-se todas as variantes do existencialismo cristão.

Para o pensamento católico, as dimensões que caracterizam a existência não se diferenciam daquelas consideradas pelo existencialismo ateu. Permanece válido pensar que a existência não é um estado, mas um ato que exprime a passagem da possibilidade à realidade. Mais que isso, uma *existência autêntica* é aquela que pressupõe a liberdade; liberdade de quem se escolhe livremente, de quem se faz ele mesmo, e fazendo-se, torna-se *ser existente*, *ser em situação*, *presença na existência*, que não é outra coisa senão o resultado de sua própria obra (do sujeito). Entretanto, as ideias de *liberdade*, de *escolha* e de *ação* humana só fazem sentido no processo de transcendência que é sempre “*devenir*”, isto é, tornar-se “ser mais”, condição mesma dessa existência autêntica. Como dissera Foulquié (1958) “A existência é uma constante transcendência, quer dizer ultrapassagem disso que somos; não existimos senão pela livre realização de um ser-mais” (p. 42, tradução da autora). Assim, ao contrário de Sartre ou Heidegger, para quem o homem se lança ao *nada*, para o existencialismo cristão a existência autêntica é aquela em que o homem se lança para fora dele mesmo na direção da perfeição de Cristo e na construção do reino de Deus na história.

Para os cristãos, o homem não pode se contentar jamais com aquilo que ele é, uma vez que o pecado original o condena como criatura, e como tal, ele é sempre imperfeito, lacunar, finito, contraditório. Mas a moral cristã, interpretada pelo existencialismo, é uma moral aberta: se o homem está condenado pelo seu passado e não pode suprimi-lo, em contrapartida, ele sempre pode modificar sua atitude a esse respeito. Eis a renovação essencial do existencialismo cristão em relação à tradição católica tomista.

Assim, a filosofia católica protesta, desde o princípio, contra a ideia de que o homem se basta a si mesmo, à maneira do existencialismo ateu e do marxismo. Mas se a história profana esgota as possibilidades do homem, trata-se de encontrar o sentido dessa história, cujo fim é a instauração do reino de Deus na república dos homens, e cujo motor é a graça.

Assim, as religiões são mediadoras na medida em que apresentam o divino através de signos. Elas são simbolizadoras intencionais, sendo que a intenção é o único caminho possível para a transcendência.

Em seu livro *Humanismo Integral*, Maritain (1962) propõe uma “democracia orgânica”, comunitário-personalista, almejando a construção de uma nova cristandade, onde nasceria um homem novo, orientado por valores espirituais como o bem comum e a dignidade da pessoa humana. Ele aspirava a organização de uma verdadeira comunidade fraternal – num mundo pós-capitalista – cuja finalidade era servir à pessoa humana. Para isto, a comunidade deveria se pautar num pluralismo político e econômico e na participação universal e ativa de todos os membros, não deixando espaço para modelos autoritários de Estado. Além disso, seria preciso realizar, por um processo de educação e conscientização, a cristianização das classes dominantes, de um lado, e a conquista e reintegração das massas, de outro.

Essa reconquista das diferentes classes sociais, na perspectiva do solidarismo cristão então professado, significava não a consciência de classe, mas a consciência da dignidade humana e a conquista da liberdade interior, sugerindo a produção de um entendimento comum entre trabalhadores e capitalistas, que seriam guiados, ambos, pela ética da pessoa, do amor e da liberdade. Assim, como pessoas livres (pelo conhecimento, pela vontade e pelo amor), reunir-se-iam em torno do bem comum na comunidade humana, humanizando-se e libertando-se a si mesmos ao passo que ajudariam a humanizar e libertar ao próximo.

Para Maritain (1962), a educação deveria contribuir para a transformação da cultura na direção da superação dos desequilíbrios, bem como da garantia dos direitos fundamentais da pessoa humana. Observa-se, assim, que a democracia cristã proposta por Maritain não pretendeu ser anti-capitalista, já que previa a conciliação de classes e o exercício dos direitos fundamentais de forma abstrata, sem correspondência com a realidade concreta, mas apontava para a reforma do capitalismo.

Foi esta perspectiva distributivista, aliada à defesa de uma nova civilização baseada nos valores cristãos e no princípio do bem comum que, de acordo com Paiva (2000), permitiu a assimilação das ideias de Jacques Maritain pela Ação Católica Brasileira e pelos intelectuais do ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros – nos anos de 1950. Foi também tal influência que, na década de 1960, foi colocada em questão, em razão das condições da luta política no país, que exigiam, além da defesa da pessoa humana e de sua evangelização,

também algum tipo de ação político-social, uma vez que os valores cristãos deveriam ser realizados num meio determinado, o que implicava o “engajamento no meio”. Esse clima filosófico e político teria levado o movimento leigo católico (do qual saíram alguns dos intelectuais do ISEB) a assumir posições mais radicais em busca da realização de valores personalistas.

Esses grupos mais radicais admitiam a determinação das estruturas socioeconômicas sobre a educação e comunicação com as massas e que, portanto, um trabalho de humanização e cristianização só poderia ter êxito se atrelado à luta pela transformação daquelas estruturas, ao invés de centralizar-se sobre o indivíduo. Esse foi o deslocamento fundamental, no interior da corrente personalista, que teria provocado a contestação do solidarismo maritanista e a aproximação dos jovens católicos das ideias de Emmanuel Mounier.

Para Mounier (1955) o personalismo é uma filosofia que afirma a existência de pessoas livres e criadoras, que tem como princípio a imprevisibilidade, o que afasta qualquer tentativa de doutrinação. Trata-se de um movimento contrário a toda aparelhagem do pensamento e da ação, que se dirige para dentro da pessoa:

A pessoa não é o mais maravilhoso objeto do mundo, um objeto que nós reconheceríamos de fora como os outros. Ela é a única realidade que nós reconhecemos e que nós fazemos ao mesmo tempo de dentro. Presente em toda parte, ela não está dada. [...] Ela é uma atividade vivida de autocriação, de comunicação e de adesão, que se apanha e se conhece no seu ato, como movimento de personalização (p. 8, tradução da autora).

Segundo este autor, o homem não está encerrado em seu destino pelo determinismo, portanto, a pessoa nunca está dada. Ocorre que a ascensão da pessoa criadora se constrói na luta entre duas tendências: uma permanente tendência à *despersonalização* e um *movimento de personalização*. A primeira leva ao *impessoal*, à fragmentação, à dispersão, à indiferença, aos automatismos, à perda da identidade, da espontaneidade, da audácia vital, à inércia de movimentos, à rotina; a segunda é, a rigor, uma promessa a se realizar, sua progressiva conquista é a história do homem.

Para esta reflexão, Mounier (1955) encontra em Marx a crítica do sujeito abstrato de Hegel, e reforça a ideia de que a alienação capitalista trata o homem como objeto da história, expulsando-o de si mesmo, de sua natureza e de sua história. Não se contentando com isso, estabelece um paralelo com a denúncia do *homem solitário* de Kierkegaard e lamenta que essas interpretações tenham se organizado em duas linhas distintas, pois ambas atacam as

forças despersonalizadoras do homem.

Portanto, na concepção do autor, o individualismo é um sistema de costumes, de sentimentos, de ideias e de instituições baseado em atitudes de isolamento e de defesa, que criou o homem abstrato, sem vínculos com as comunidades naturais, portador de uma liberdade sem direção, preocupado apenas com a sua própria segurança, seu próprio favorecimento e com seus próprios interesses; enfim, criou um homem egoísta, cuja atenção está voltada para o melhor rendimento individual e para o lucro privado.

Mas a existência, onde o homem deve se personalizar, não é uma abstração. Nela, o sujeito está encarnado, de tal modo que existir subjetivamente e existir corporalmente são uma única e mesma experiência. Assim, a existência encarnada é um fator essencial da situação pessoal, porque a pessoa encarnada na existência está aberta para si e para os outros, em um movimento para fora de si em direção ao mundo, processo que é, por natureza, comunicável. A comunicação é uma ação inseparável do movimento de personalização que busca descentrar o indivíduo para colocá-lo nas perspectivas abertas pela pessoa.

Diante disto, para Mounier, o sujeito não se nutre sozinho, autonomamente, mas só coletivamente, na medida em que existe para os outros. Este é o primeiro princípio que define a civilização a que visa o personalismo, uma civilização personalista e comunitária, anti-individualista e anti-idealista, na qual “uma pessoa não se encontra, senão, dando-se à comunidade superior que chama e integra as pessoas singulares” (MOUNIER, 2000, p. 85, tradução da autora). Para tanto, Mounier (2000) evoca uma “revolução personalista e comunitária” dirigida contra a desordem estabelecida, contra o individualismo, a despersonalização, a injustiça e as tiranias coletivas, apoiando-se sobre a democracia direta nas pequenas comunidades e sobre a autogestão de sua economia. Essa comunidade universal, entretanto, não é uma unidade de identidade, mas uma unidade de singularidades, já que cada pessoa é uma e não pode ser repetida. A sua realização deve levar à edificação de uma humanidade una e indivisível, que pressupõe a vivência da igualdade, da comunicação, da liberdade, da dignidade, do engajamento e da justiça.

Tais pressupostos, como veremos ao longo do texto, inspiram as ideias e práticas educativas dos movimentos de educação e cultura popular nas décadas de 1950 e 1960.

A ideologia do desenvolvimento e a revolução dentro da ordem

A educação das classes populares, por meio de campanhas de alfabetização, foi uma preocupação central das políticas educacionais após a II Guerra Mundial. Porém, a partir da segunda metade dos anos 1950, vive-se o reconhecimento da ineficiência e do esgotamento das campanhas de massa promovidas pelo Estado, com a crítica de seu caráter supletivo e domesticador, em especial no que tange à cultura de massas e às iniciativas voltadas ao meio rural, através das estratégias de desenvolvimento comunitário, associativismo e extensão rural. Em contrapartida, emergem os movimentos de educação e cultura popular, os quais buscavam recriar e atribuir um sentido novo para o que se chamava até então de cultura popular, fazendo florescer um tipo inovador de prática pedagógica.

Brandão (1986) considera que, a partir desse momento, foram estabelecidas duas direções para os programas de educação popular: uma direção dada pelas instituições internacionais como ONU, UNESCO, OMS e USAID às práticas de educação de adultos por meio de estratégias de desenvolvimento comunitário, e outra direção, dada pelos setores reformados da Igreja Católica às práticas da educação de base por meio de trabalhos de mobilização popular.

Os movimentos de educação popular foram uma das várias formas de mobilização assumidas no Brasil neste período. A crescente participação popular através do voto, incentivada e geralmente manipulada por líderes populistas, a ampliação da sindicalização rural e urbana, a criação de organizações civis para a defesa de interesses coletivos, a realização de greves de trabalhadores, protestos e reivindicações por parte das classes médias, registram diferentes estratégias de mobilização, exprimindo o grau de consciência das massas alcançado no período em questão.

Em tempos de aceleração da urbanização e da industrialização – promovidas por um Estado intervencionista, devoto das teorias do planejamento econômico e do desenvolvimento nacional – a educação era uma importante alavanca para o progresso e um instrumento alçado à demanda das massas pela democratização. Assim, o analfabetismo retorna ao centro das preocupações políticas com a educação e é explicado como causa do atraso e da situação de subdesenvolvimento em que o país se encontrava.

Soma-se a isso que o apoio popular, em vista da emergência das classes populares, torna-se um ingrediente crucial na construção do consenso e de legitimação política. Disso

resulta uma composição de forças que se equilibram na condução do Estado, sustentadas num compromisso entre a burguesia nacional, o capital internacional e as massas, incluindo-se neste último grupo os setores populares e a classe média. Este terceiro grupo, não conseguindo impor a sua própria hegemonia, teve de se submeter às frações de classe burguesas interessadas, para o seu próprio proveito, na ampliação da participação política das massas.

Gramsci (1989) nos ensina que o exercício da hegemonia pressupõe a obtenção do consentimento ativo dos governados. Por outro lado, como um dos pólos da “dupla perspectiva” da ação política, o momento da hegemonia, ao contrário da violência, da força e da autoridade, possui um caráter estratégico, propagandístico e certificador e exige que o grupo dirigente faça sacrifícios para o estabelecimento de compromissos com os grupos subalternos se quiser manter-se não somente como dominante, mas como dirigente.

Nesse sentido, um grupo de intelectuais pertencentes às elites dominantes se incumbiu da tarefa de elaborar uma ideologia que promovesse a obtenção do consenso entre os setores da burguesia e a classe trabalhadora. É assim que a ideologia do nacional desenvolvimentismo é assimilada pelos movimentos de educação popular. As teses produzidas no interior do ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros, que viveu seu auge na segunda metade dos anos 50, portanto, durante o período juscelinista, atestam que os esforços feitos na elaboração de uma teoria, ou mesmo de uma ideologia sobre o desenvolvimento nacional, têm repercussões e desdobramentos ainda na atualidade.

Segundo Toledo (1997), ainda que a expressão “ideologia do desenvolvimento” nunca tenha sido cunhada pelos intelectuais do ISEB (cujos principais representantes foram Alberto Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto, Cândido Mendes, Hélio Jaguaribe, Nelson Werneck Sodr e e Roland Corbisier), ela se constitui, no entanto, na palavra de ordem da instituição. Suas análises foram motivadas pela crença de que a ideologia era capaz de mover a história, portanto, tratava-se de produzir uma determinada ideologia que permitisse à nação tomar consciência de seu subdesenvolvimento e lutar para a superação desse estágio através de um esforço desenvolvimentista. Esta ideologia, entretanto, não poderia ser forjada pelos intelectuais e imposta às massas, ao contrário, ela deveria ser exigida pela nação, uma vez que estavam dadas as condições estruturais e materiais para tal desenvolvimento, isto é, ela era necessária porque passível de ser construída.

As alterações na estrutura material que haviam possibilitado às massas tomar

consciência de sua situação de subdesenvolvimento seriam, para os isebianos, a industrialização, a urbanização e massificação do consumo. Entretanto, a construção de uma “consciência crítica” a esse respeito só poderia ser alcançada com o auxílio da ideologia do desenvolvimento nacional, única teoria capaz de incentivar e racionalizar o processo de desenvolvimento, porque portadora de representatividade e autenticidade perante todos os setores e classes sociais. Uma vez entendida a ideologia do desenvolvimento como ideologia autêntica, as mudanças seriam realizadas sob a forma de processo, conduzindo a um desenvolvimento integral, harmonioso, sobreposto às desigualdades internas.

Para ser “autêntica” e “representativa”, a ideologia do desenvolvimento deveria criar uma espécie de consenso social em torno das causas do subdesenvolvimento, das necessidades de mudança, bem como dos meios e dos fins a serem alcançados, exigindo, para sua efetivação, a colaboração de classes, fundamental para a definitiva consolidação do capitalismo nacional.

E dentro desse projeto de colaboração de classes, cabia aos intelectuais do ISEB o protagonismo na descoberta e eleição daqueles aspectos a serem considerados como de “interesse nacional” no âmbito da consciência das massas. Em outros termos, eles deveriam aguçar a sensibilidade das massas para discernir e captar o que havia de autêntico em seu processo de consciência, em sua cultura e em seu comportamento popular. Portanto, o papel dos intelectuais era criar uma ideologia com a qual as massas se identificassem, tal como aponta Toledo (1997, p. 53):

Dentro desses limites, fica, pois justificada a atividade dos teóricos e pensadores dos países sub-desenvolvidos (*sic*). Como já tivemos a ocasião de mostrar, estes são convocados à urgente tarefa de forjar a teoria e a ideologia do desenvolvimento nacional. [...] Assim, na medida em que a ideologia do desenvolvimento nada mais é do que a organização, a ordenação, a sistematização das representações vividas pela consciência das massas trabalhadoras no ato da produção material, estas não farão outra coisa senão reconhecer, nas elaborações dos ideólogos do desenvolvimento, os seus próprios pensamentos, formulações e formas de sentir.

É importante registrar que o conceito de ideologia cunhado pelos isebianos não é interpretado segundo uma acepção generalizante, que inclui todas as manifestações do espírito, como a arte, a literatura, a religião, a filosofia, ou seja, como um sistema de ideias. Tampouco se aproxima da concepção marxista, que a considera como inseparável das relações de dominação, portanto, como inversão da realidade e, ao mesmo tempo, como

falseamento, naturalização e justificação das relações de dominação. Ao contrário, a ideologia é vista aqui de forma restrita, como a ideologia do desenvolvimento nacional, relacionada com a autoconsciência da nação, isto é, a consciência que a nação tem de si mesma e a partir da qual se identifica o que é considerado autêntico e representativo do interesse geral. Ao tomar consciência de si mesma por meio da ideologia do desenvolvimento, à nação seria possível avançar da consciência ingênua para a consciência crítica, fazendo brotar, natural e espontaneamente, o projeto da nação e sua ação em direção ao desenvolvimento nacional.

Outro aspecto que se soma ao projeto nacionaldesenvolvimentista, para além das relações de forças políticas e da criação da vontade coletiva, é o elemento especificamente intelectual, ou melhor, intelectual e moral, o projeto de reforma cultural preconizado pela ideologia do desenvolvimento. Na base das distinções entre subdesenvolvimento X desenvolvimento; consciência ingênua X consciência crítica; ideologia imobilista X ideologia autêntica, localiza-se o conceito de *alienação*, cujas raízes encontram-se no existencialismo. Se o subdesenvolvimento é uma estrutura à qual corresponde uma consciência ingênua, conseqüentemente sua ideologia é imobilista, inautêntica e retrógrada. A alienação representa, assim, uma situação de heteronomia, de dependência, de inautenticidade, de mimetismo.

Em conseqüência, o processo de desenvolvimento, com a sua ideologia autêntica, o *nacionalismo*, uma vez instalado, seria aquele capaz de ultrapassar a alienação rumo a uma nova estrutura social, caracterizada pela autonomia da nação, a consolidação da consciência crítica como consciência social e a vigência do processo de desenvolvimento, que implicaria a superação de todas as alienações – econômica, política, cultural – levando à libertação.

Desconsiderando a divisão social do trabalho, a extração de mais-valia e a dominação de classes como determinantes do fenômeno da alienação nos marcos do capitalismo, o que se evidencia é que, além da ausência do conflito, do antagonismo de interesses, e da luta de classes como elemento mobilizador da mudança e da história, o fim da alienação, segundo a ideologia do desenvolvimento, não se daria pela superação das relações materiais de produção, mas por um processo de *mudança na consciência*.

Toledo (1997) observa que, dentro deste projeto ideológico, o subdesenvolvimento não é pensado em termos de capitalismo dependente, mas de nação dependente, e que a possibilidade da desalienação não resultaria do advento de um novo modo de produção, mas do desenvolvimento do próprio capitalismo na periferia do sistema. Logo, somente a consciência nacionalista das massas poderia ultrapassar o estado de subdesenvolvimento para

o de desenvolvimento, permitindo o trânsito da situação de alienação à desalienação. Portanto, o desenvolvimento econômico, comandado pela ideologia nacionalista, pretendia ser o *caminho* em direção à libertação do homem e da nação, caminho este que pressupõe a conscientização individual e nacional e a busca de sua autenticidade, da essência humana e da vocação da nação para o desenvolvimento.

Desenvolve-se, a partir dessa noção de cultura alienada e transplantada, uma série de reflexões sobre a falta de consciência crítica da história nacional, ausência esta que teria levado à consolidação de uma cultura dominante no âmbito da produção intelectual e literária brasileira, bem como da cultura política nacional e de seus projetos e políticas educacionais.

Os movimentos de educação e cultura popular que emergem nos anos 50 e 60 estão inseridos nesse ambiente teórico e filosófico e integrados às lutas políticas e ideológicas do período. Neste âmbito, o debate em torno da cultura, da criação de uma cultura autêntica, nacional e popular, está presente no interior e entre os principais proponentes e agências da sociedade civil que se lançaram no terreno da educação popular, no intuito de favorecer a luta e a organização dos setores populares no campo e na cidade.

Na disputa pela hegemonia sobre amplos segmentos da população, a Igreja Católica foi um dos principais agentes da construção do projeto da educação popular. Sob a sua coordenação estiveram vários dos programas e iniciativas verificados no período, sendo o principal deles o MEB – Movimento de Educação de Base. Originalmente ligado à CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, o MEB foi criado em 1961 “com o objetivo de desenvolver um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas, junto às populações das áreas subdesenvolvidas no Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País” (FÁVERO, 2006, p. 20).

As raízes do MEB, entretanto, podem ser encontradas no final dos anos de 1940. O conceito de *educação de base* então postulado deriva dos programas de educação e desenvolvimento comunitário difundidos na América Latina através da UNESCO, havendo sido absorvido pelo Ministério da Educação e Saúde através de suas Campanhas de Alfabetização. Já o sistema de radiodifusão, existente no território brasileiro desde a década de 1930 e consolidado na década de 1940 com a criação do SIRENA – Sistema Rádio Educativo Nacional, ofereceu todos os elementos fundamentais ao funcionamento das escolas radiofônicas, como a existência de uma cadeia de emissoras, organização da recepção, viabilidade e uma ampla experiência da educação fundamental pelo rádio. A criação dos

Centros Sociais de Comunidade e Comunidades Eclesiais de Base, para a recepção e multiplicação dos programas educativos via rádio ou mediante a presença das equipes interdisciplinares das campanhas de alfabetização e extensão rural, contou com a astúcia da Igreja Católica que, através de seus bispos, atuava como executora dos convênios entre as dioceses, os serviços do Estado e os organismos internacionais.

As divergências internas à Igreja Católica e as disputas entre bispos e leigos, que se traduzem no debate sobre a confecionalidade e o ideal histórico do movimento, estimulam as equipes leigas a elaborarem um projeto político mais claramente voltado ao atendimento dos interesses populares, convertendo, segundo Fávero (2006), a prática educativa do MEB numa original pedagogia da participação popular.

As ideias e propostas então formuladas refletem um momento de redefinição teórica, de reformulação prática e de opção por uma nova postura ideológica por parte do MEB. As contradições do desenvolvimento econômico e a incapacidade do Estado em equacionar os meios e apontar soluções para os problemas mais urgentes provocavam intensas mobilizações de caráter político-ideológico que se aglutinavam em torno das demandas por reformas de base; a abertura da Igreja Católica, em nível mundial, para os problemas sociais mais urgentes, como a fome, a miséria e a convivência pacífica entre povos e nações exigia maior envolvimento dos cristãos com a construção de uma sociedade justa e fraterna; a promulgação das duas encíclicas sociais, *Mater et Magistra* (1961) e *Pacem in Terris* (1963), que expressam as linhas mestras do pensamento social da Igreja neste contexto, encorajou novas posturas por parte da Ação Católica quanto à necessidade de ação consciente e organizada no que diz respeito à promoção das massas populares e ao desenvolvimento e socialização dos países do Terceiro Mundo; a realização do Concílio Ecumênico Vaticano II, realizado entre 1962 e 1965, abriu a doutrina católica tradicional para o diálogo e o pluralismo, a teologia e a espiritualidade, com o compromisso de colocar a Igreja a serviço dos pobres; tudo isso foi decisivo, segundo Fávero (2006) para a redefinição do MEB.

Se a proposta inicial do MEB retomava em linhas gerais o conceito de educação de base com o qual a Igreja previa desenvolver uma ação evangelizadora, com a redefinição do programa, o MEB passou a centrar o seu trabalho na *conscientização* entendida “como um processo educativo destinado a formar no homem a consciência histórica, a partir de uma consciência crítica da realidade” (FÁVERO, 2006, p. 78), através da qual se deveria provocar o engajamento dos setores populares com vistas à transformação da realidade.

Os objetivos da ação educativa do MEB também foram então reformulados, de modo que a educação de base deixa de ser “um mínimo” necessário em termos de saberes e conhecimentos úteis ao bom funcionamento da sociedade, para tornar-se aquela que forma o homem na sua eminente dignidade de pessoa. Estabelecendo aí a relação entre educação e conscientização, o MEB explicita assim a sua posição: “educar, formando a pessoa humana, impõe sempre um dever de conscientizar, isto é, de tornar a pessoa consciente do que é e o que deve ser” (MEB *apud* FÁVERO, 2006, p. 81).

Com respeito às mudanças dos aspectos específicos da prática pedagógica do MEB, Fávero (2006) realça: a alfabetização e a iniciação em conhecimentos que se traduzissem no comportamento prático de cada homem na comunidade; a conscientização do povo no sentido de descobrir o valor de cada homem, despertar para os seus próprios problemas e provocar uma mudança de situação; buscar soluções conjuntas, assumindo responsabilidades no soerguimento da própria comunidade; animação de grupos de representação, promoção e pressão; valorização da cultura popular, com aproveitamento e divulgação das riquezas culturais do povo. Assim, a educação de base passava a ser definida como:

[...] o processo de autoconscientização das massas, para uma valorização plena do homem e uma consciência crítica da realidade. Essa educação deverá partir das necessidades e dos meios populares de participação integrados em uma autêntica cultura popular, que leve a uma ação transformadora. Concomitantemente, deve propiciar todos os elementos necessários para capacitar cada homem a participar do desenvolvimento integral de suas comunidades e de todo o povo brasileiro (MEB *apud* FÁVERO, 2006, p. 80).

Com a revisão do conceito de “educação de base”, outro conceito chave que se articula à proposta do MEB é “cultura popular”. Segundo o documento “cultura popular: notas para um estudo” (MEB *in* FÁVERO, 2001), a cultura popular seria um fenômeno histórico existente nas sociedades insuficientemente desenvolvidas, nas quais há um desnível cultural entre os grupos que a compõem. Esse desnível cultural, na medida em que expressa a desigualdade econômica e política e a distinção de classes sociais, provoca uma radical marginalização que impede a comunicação entre os diversos grupos sociais. A consciência desse desnível implicaria, portanto, uma tomada de posição na luta pela superação desses desníveis. Essa tomada de posição significava assumir a cultura popular como um “problema ideológico” e, ao mesmo tempo, como um instrumento político de combate aos padrões estabelecidos.

O termo “popular” é aí entendido no sentido de que “a atividade da cultura popular dirige-se primordialmente ao povo, às camadas inferiores da estratificação social, às camadas marginalizadas em todas as esferas” (MEB *in* FÁVERO, 2001, p. 78), e também na direção de se pretender uma cultura igualmente partilhada por todo o povo. A cultura popular estaria situada, por assim dizer, no coração do conflito ideológico, expressando a existência de interesses diversos entre os grupos, assim como a consciência de suas diferenças. Porém, na avaliação do MEB, se os grupos marginalizados eram capazes de reconhecer esta situação, ainda não possuíam plena consciência das implicações dessa marginalização.

Eis a tarefa da cultura popular: tornar-se uma ação efetiva com objetivos determinados, na qual se *pretende* a cultura popular enquanto se *faz* cultura popular. Para tanto, a cultura popular exigiria a formulação de um projeto histórico de libertação do homem, projeto esse indissociável do desenvolvimento e da libertação cultural. Concebida como um elemento de libertação, a cultura popular era tomada como um “motor radical” da transformação das estruturas sociais.

De modo similar, os vários Movimentos de Cultura Popular, iniciados primeiramente no nordeste e depois disseminados em vários outros estados e regiões do Brasil, influenciados pelo pensamento católico e pela ideologia do desenvolvimento, passam a compreender a cultura popular e o trabalho com os setores populares a partir das mesmas bases políticas e filosóficas. É assim que no “Plano de Ação para 1963” (MCP *in* FÁVERO, 2001), o Movimento de Cultura Popular de Recife declarava que pela cultura popular os interesses populares eram canalizados e se materializam numa *produção cultural*, “a um só tempo, voltada para as massas e destinada a elevar o nível de consciência social das forças que integram, ou podem vir a integrar, o movimento popular” (p. 91).

Em outros termos, o movimento de cultura popular funcionava como instrumento de luta política em favor da transformação das condições culturais das massas, ao mesmo tempo em que buscava promover uma *consciência popular*. Portando um caráter de vanguarda, tal movimento assumia a posição de direção, capaz de discernir as diretrizes gerais, os meios e os procedimentos internos e externos da luta a ser travada em comum acordo com os grupos populares envolvidos. Tal como explicitado no documento acima citado, “o movimento de cultura popular desempenha papel de poderoso auxiliar na solução dos problemas culturais com que se defrontam as massas em luta por obter o atendimento de suas aspirações culturais e extraculturais” (MCP *in* FÁVERO, 2001, p. 92), tendo como procedimento “estender as

conquistas da vanguarda cultural ao nível das massas populares e elevar as manifestações culturais populares ao nível da vanguarda cultural” (*idem*, p. 96).

Partindo da identificação de que a cultura se edifica sob estruturas de dominação ou estruturas de comunicação e reconhecimento, e que a polarização entre essas estruturas favorece os interesses de uma classe, como forma de dominação, de justificação e de reprodução de sua posição social, a cultura popular é então reivindicada pelo movimento da Ação Popular – AP. Sua tarefa é precisamente entrar em tensão ideológica contra uma dimensão da cultura de classe, permitindo a abertura das consciências num grau de universalização crescente que tende à reconciliação e, assim à libertação.

Para a Ação Popular, a cultura é popular quando comunicável ao povo e quando leva o homem a assumir a sua posição de sujeito da própria criação cultural. Portanto, um movimento de cultura popular, como a Ação Popular, deveria promover a elaboração da cultura com o povo, fazendo-o participante da comunidade cultural; seu objetivo é a *mobilização popular* como meio de conscientização, politização e organização do povo, válido “enquanto possibilita a libertação popular de suas alienações” (AP *in* FÁVERO, 2001, p. 24).

Observamos, contudo, que se os movimentos de cultura popular reconhecem, por um lado, a dominação de classes, por outro, não deixam de assumir sua função como elaborador da cultura junto ao povo, tendo como objetivo de dirigi-lo na descoberta de sua própria criação cultural e na busca de sua libertação. Assim, a comunicação de consciências, que é um elemento mediador do processo de conscientização, caminha na direção de um reconhecimento total entre os indivíduos, sugerindo um movimento, não de superação da dominação de classes, mas de conciliação e de redenção dos homens perante sua existência.

Já a pedagogia de Paulo Freire, de acordo com Paiva (2000), exprime a fusão mais bem elaborada entre o pensamento católico e o nacional desenvolvimentismo. Como um dos representantes do Conselho Mundial de Igrejas, o autor traduziu com perspicácia o espírito cristão e progressista de sua época, em meio a um conturbado contexto político, econômico e cultural. Tendo absorvido também a tradição teórica européia, mas sintonizado com as mudanças pelas quais passava a sociedade brasileira, Freire procurou compreender e explicar seus processos de transformação pondo ênfase, todavia, menos nas características estruturais que na crise de valores e nos estados de consciência. A partir de *Educação como prática da liberdade*, o educador pernambucano seguiu suas reflexões em busca de uma pedagogia

libertadora que, articulando conscientização, democracia e liberdade, auxiliasse na construção de uma política e de uma proposta de educação popular.

Tomando dos isebianos a reflexão sobre o contexto de “trânsito” da sociedade brasileira, Freire (1987) sustenta sua análise da realidade nacional a partir da contraposição entre sociedade aberta X sociedade fechada, enfocando aí os valores culturais dominantes. Assim, a alienação cultural (outro tema caro aos isebianos) seria um produto da sociedade fechada, reflexa em sua cultura, objeto e não sujeito de si mesma, atrasada, comandada, anticomunicativa, inautêntica, sem mobilidade social ascendente, onde as massas estariam imersas, havendo ausência de decisão e participação por parte do povo, em contrapartida da ausência de vinculação dialógica entre as elites e as massas.

Com a entrada da sociedade brasileira na fase de trânsito, haveria a emersão do povo, que sairia de uma condição de inferioridade e de alienação, descobrindo-se como sujeito da história. Isso se daria por uma crescente participação do povo no processo de democratização, o que implicaria uma tomada de consciência de sua situação. A conscientização de sua situação existencial, porém, era tarefa para a educação. Uma educação que:

[...] haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização (FREIRE, 1987, p. 59).

Com base em Álvaro Vieira Pinto de um lado, e em Mounier, de outro, Freire desafiava as soluções paternalistas e assistencialistas das políticas educacionais que faziam do homem um ser passivo, mudo, imerso na sociedade de massas, portador de uma consciência ingênua. Com a abertura para uma consciência crítica, o homem recuperaria sua vocação natural de pessoa, na medida em que aumentava sua capacidade para a dialogação, retomando sua responsabilidade e sua capacidade de decisão, de participação e de comprometimento.

Freire preconiza, assim, uma educação para a mudança de mentalidades, uma mudança de atitudes e valores que impulsionasse o desenvolvimento e a democracia, na medida mesma em que se tornasse um instrumento de resistência ao poder de desenraizamento. Uma educação que permitisse ao homem conscientizar-se de sua transitividade, abrindo-se ao

diálogo constante com o outro. Enfim, uma educação como um ato de amor e coragem.

O processo de conscientização, a ser desencadeado por um método ativo de reflexão e diálogo sobre a existência, levaria à consciência crítica, fase na qual os impulsos ativistas seriam transformados em inserção do povo em sua cultura por meio da organização, da participação e de um profundo senso de responsabilidade e enraizamento. Desse modo, Freire nutria uma crença na ação educativa como fio condutor a estágios superiores de consciência e desenvolvimento. Ele confiava na aliança entre o desenvolvimento econômico e a democracia como uma força de supressão da opressão das classes muito ricas sobre as muito pobres e apostava no desenvolvimento “como um projeto autônomo da nação brasileira” (FREIRE, 1987, p. 87). A evidência da sintonia entre o pensamento de Freire e do ISEB é confirmada pelo próprio autor quando afirma ter sido o ISEB um momento do “despertar da consciência nacional que avança em busca da conquista do Brasil como tarefa de transformação” (FREIRE, 1987, p. 99).

Sua proposta pedagógica amadurece, porém, fora do Brasil. Após o Golpe Civil-militar em 1964, Freire é exilado no Chile, onde teve condições de colocar em prática seu método de *alfabetização popular*, bem como suas ideias à prova. Foi no exílio que o autor teve contato com os recém criados países da África, que haviam realizado sua emancipação política em meio a conflitos de descolonização em todo o continente. Por meio de cartas trocadas entre Paulo Freire e os *animadores* do Círculo de Cultura de São Tomé e Príncipe, afirma-se o acento escolanovista de sua proposta.

Sem dúvida que os apontamentos críticos de Freire quanto à organização dos Círculos de Cultura, do papel dos animadores e do conteúdo a ser desenvolvido no processo de alfabetização popular têm como alvo o modelo tradicional de escola e as campanhas de alfabetização que vinham sendo realizadas com características autoritárias e paternalistas, fortalecendo a passividade por parte dos alunos, o populismo e a tutela por parte do Estado e o caráter domesticador e reparador da educação de massas. Isto explica a aproximação de Paulo Freire com o ideário escolanovista, o acento liberal-democrático de sua proposta, sua ênfase na aprendizagem e não no ensino, sua preocupação com os interesses e necessidades dos alunos em detrimento da direção a ser dada pelo professor.

Por isso tudo, é marcante a presença de um caráter redentor na pedagogia de Freire quando busca, através da educação, entendida como um processo de diálogo, conscientização e organização, transformar a massa homogênea, inconsciente, desorganizada, em povo, este

sim participativo, consciente e sujeito de sua história, o que expressa uma tentativa de romper com o populismo tradicional, em prol de uma cultura democrática. De acordo com Saviani (2007, p. 323), não se contentando com a mera alfabetização, Freire desenvolveria, na contramão de uma educação domesticadora, uma verdadeira “Pedagogia da Comunicação”.

Contudo, a trajetória do autor evidencia um movimento que vai da defesa de uma democracia de base, cristã e escolanovista, para a defesa de uma revolução cultural de caráter mais crítico e diretivo, cuja inspiração o autor encontra na revolução cultural chinesa e na revolução cubana. Também o contato com as teorias marxistas ao longo dos anos permite a Freire ultrapassar os próprios quadros do escolanovismo e amadurecer o seu método em direção a uma pedagogia libertadora, o que se reflete em sua obra mais conhecida, a *Pedagogia do Oprimido*. Nesta obra, a liberdade não é vista como uma doação, mas é conquista, é resultado de permanente busca e só existe no ato responsável de quem a faz. Ela só é viável pela superação da contradição opressores-oprimidos, contradição esta que é reconhecida pelos oprimidos como um limite de sua realidade existencial e tomada como motor de sua ação libertadora. Portanto, a pedagogia do oprimido só pode ser praticada pelos oprimidos, pois é “a pedagogia dos homens empenhando-se na luta pela sua libertação” (FREIRE, 2005, p. 45).

Como pedagogia humanista e libertadora, a pedagogia do oprimido se diferenciaria da *educação sistemática*, que só pode ser mudada com o poder, na medida em que se materializa como *trabalho educativo* que prepara o processo de libertação. Além disso, ela tem duas características: primeiro que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; segundo que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser uma pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. Enfrentando culturalmente a cultura da dominação e da opressão, ela se realiza como *ação cultural* para a *revolução cultural*.

A ação cultural é concebida por Freire (2006) como um momento de teorização da prática social da qual participam os oprimidos. Seu conteúdo é o diálogo crítico e libertador com os oprimidos – já que ninguém se liberta sozinho, mas todos se libertam em comunhão, diz o autor. E essa comunhão é uma característica fundamental da ação cultural para a liberdade, pois é nessa comunhão que a conscientização alcança seu mais alto nível, permitindo a elaboração de uma consciência de classe e desta se lança a uma consciência revolucionária. Ela é, portanto, ação política que visa à inserção lúcida na situação histórica,

por isso é utópica e esperançosa. Deve estar a serviço da libertação das classes oprimidas e implica a denúncia da sociedade de classes e o anúncio de uma sociedade socialista. Esse é o momento em que a ação cultural se transforma em revolução cultural.

A revolução cultural, por sua vez, se faz com a revolução já no poder e pressupõe um nível de comunhão entre líderes e as massas como sujeitos da transformação da realidade. Entretanto, como esta se realiza sob outras bases materiais, possibilita o nascimento de um novo homem e de uma nova cultura que emerge no seio da velha e deve ser objeto de permanente análise crítica, pois a revolução cultural não é imobilista, é permanente construção. Estas reflexões evidenciam a aproximação de Freire com o pensamento marxista e às teorias revolucionárias com as quais teve contato ao longo dos anos, fazendo-o reconhecer que a “a libertação não se dá na consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando a relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação” (FREIRE, 2006, p. 116).

A partir de *Pedagogia do Oprimido* e suas obras posteriores, a grande influência e a difusão das ideias e propostas de Paulo Freire no campo da educação, no Brasil e no mundo, possibilitam, de forma mais abrangente, a reintrodução das questões sociais nos meios pedagógicos. Não podemos desconsiderar, portanto, a contribuição de Paulo Freire para o avanço e a elaboração das teorias críticas da educação, até porque o autor nunca omitiu o seu “endereço político”, colocando-se num mesmo campo de luta em defesa da educação dos oprimidos, e por isso tem um lugar muito bem definido entre aqueles cujo horizonte é a realização de uma sociedade emancipada.

Mas isto não minimiza, de modo algum, os limites que a pedagogia libertadora certamente contém. Em função de suas raízes existencialistas e cristãs, a pedagogia freireana se localiza na dimensão educativa do diálogo existencial, da comunicação de consciências, da conscientização reflexiva da cultura, da reconstrução do mundo humano como um processo de personalização, ou ainda como reencontro do ser humano com a sua condição de criatura e, no limite, com o criador. Disso decorre que a concepção de emancipação em Freire fica restrita a uma emancipação política, centrada na mobilização e na consciência de grupo, na consciência de classe em si, possibilitando uma luta que se rebela contra as relações estabelecidas, mas que não é capaz de alterá-las.

Além de Paulo Freire, outros movimentos, como a “Campanha de Pé no Chão também se aprende a ler”, do Rio Grande do Norte, e os Centros Populares de Cultura da UNE,

também absorveriam as influências do pensamento marxista e das experiências revolucionárias vistas na China e em Cuba. Deste modo, a “Campanha de Pé no Chão” distingue, por exemplo, não a existência de um desnível cultural que estaria impedindo a comunicação entre os grupos sociais existentes na sociedade brasileira, como faz o MEB, mas sim a dominação de classes, dentro da qual o Brasil vinha se submetendo como nação dependente em relação ao complexo político e econômico mundial. Avançando no processo de consciência em direção a uma consciência revolucionária, o movimento de cultura popular do Rio Grande do Norte previa que a cultura popular pudesse levar o homem a assumir a condição de sujeito de sua história, tornando-o criador de sua própria cultura. Nessa perspectiva, se pronuncia:

A tarefa da cultura popular não é exclusivamente um meio político, um trabalho de preparação das massas para a conquista do poder. Estaríamos reduzindo o sentido de libertação humana ao plano político ou econômico. A tomada revolucionária do poder não extingue a cultura popular, ao contrário, deixa aberto o caminho para uma criação cultural autêntica e livre, ou melhor popular e nacional. Há, portanto, um entrelaçamento dialético entre cultura popular e libertação nacional – socialismo e luta antiimperialista. Por conseguinte, embora pareça em princípio paradoxal, a cultura popular tem papel de instrumento de revolução econômico social, mas em última instância a afirmação e vitória desta revolução é que irá possibilitar o surgimento das mais autênticas criações populares, livres das alienações que se processam no plano político e econômico. Fica claro, portanto, o mais profundo sentido dialético da revolução popular que não é um fim, porém um meio de conseguir a libertação total do povo, fazendo-o construtor do seu destino (CAMPANHA DE PÉ DO CHÃO... in FÁVERO, 2001, p. 74-75).

Observamos, a partir dessas referências, que algumas ideias e movimentos a propósito da educação e da cultura popular avançaram no processo de consciência e ultrapassaram “a simples negação de uma parte” (que configura a consciência em si ou a consciência de grupo), buscando com isso a compreensão das causas, o desvelar das aparências e a análise do funcionamento da sociedade burguesa e capitalista, bem como de suas relações para transformá-la. Segundo Iasi (2007), “é na própria constatação de que a sociedade precisa ser transformada que se supera a consciência da reivindicação pela da transformação” (p. 34). E isto ocorre quando o grupo rompe com o vínculo precário (corporativo) com a realidade dada e eleva a necessidade de transformação social sentida pela classe, como uma necessidade de toda a sociedade, passando a “conceber um sujeito coletivo e histórico como agente da transformação” (*idem*, p. 35).

Dentro desta discussão, Gramsci (1995a) sugere que a elaboração da consciência política e revolucionária é um processo que se dá na história, através da luta de hegemonias, alcançando seu momento superior na unidade entre teoria e prática. Ainda segundo o autor, a elaboração de uma consciência política exige, por sua vez, a criação de uma elite de intelectuais, uma vez que um determinado grupo fundamental não se torna independente “por si”, ou seja, sem organização. E essa organização pressupõe a existência de intelectuais, organizadores e dirigentes, distintos, porém, de um estrato de pessoas especializadas ao qual o grupo se subordina. Para Gramsci (1995a), trata-se do desenvolvimento de uma camada de “intelectuais orgânicos”, nascidos do mesmo grupo fundamental e orientados pelo movimento de adesão da massa dos simplórios, que se eleva a níveis superiores de cultura através da ação conjunta do grupo em direção à emancipação.

Na trajetória dos movimentos de educação e cultura popular no Brasil houve momentos nítidos em que se formou uma camada de intelectuais, ora de forma orgânica, ora se separando das massas sob o pretexto de “guiar” o povo ingênuo e disperso, criando uma “cultura popular ideal”, cuja efetivação dependeria de uma vanguarda esclarecida, comprometida com o povo a ser por ela esclarecido. Um exemplo polêmico foi o movimento de cultura popular da UNE-CPC.

Para seus principais representantes, Carlos Estevam Martins e Ferreira Goulart, a compreensão da cultura popular proposta pela CPC é distinta se comparada ao conceito assumido no interior dos demais movimentos emergentes nesse contexto. Enquanto para a maioria deles, a cultura popular se expressava, inicialmente, como dominada, alienada, invadida e transplantada, para depois assumir-se como trabalho de politização e organização popular, para os militantes da UNE, a cultura popular se dissocia de qualquer manifestação folclórica ou proveniente do povo, para ser exclusivamente definida em termos de transformação.

É nessa perspectiva que Martins (MARTINS *in* FÁVERO, 2001) define a cultura popular: “uma forma legítima de trabalho revolucionário na medida em que tem por objetivo acelerar a velocidade com que se transformam os suportes materiais da sociedade” (p. 34-35). Na compreensão deste militante, a luta no “front” cultural era portadora da mesma garra revolucionária que as lutas no plano político e econômico, porquanto se efetivasse como um tipo de reforma. Alertava para a falsa crença sobre o nascimento de uma cultura autêntica como resultado da criação abstrata de uma verdadeira cultura popular, pois nenhuma cultura

poderia sofrer essenciais modificações antes da tomada do poder. Por isso, a cultura popular era uma etapa do processo revolucionário, uma ação mediadora entre cultura e revolução, a ser conduzida pela vanguarda esclarecida.

A cultura popular, essencialmente, diz respeito a uma forma particularíssima de consciência: a consciência política, a consciência que imediatamente deságua na ação política. Ainda assim, não a ação política em geral, mas a ação política do povo. Ela é o conjunto teórico-prático que co-determina, juntamente com a totalidade das condições materiais objetivas, o movimento ascensional das massas em direção à conquista do poder na sociedade de classes (MARTINS *in* FÁVERO, 2001, p. 39).

Desta forma, observa-se que a finalidade da cultura popular era colocar em andamento uma força, de caráter cultural, que elevasse o nível de consciência das massas em direção a uma atuação política determinada. Como expressão cultural da luta política das massas, ela deveria transformar a consciência alienada em consciência revolucionária. Para tanto, o trabalho com a cultura popular deveria incorporar um sentido revolucionário inequívoco, capaz de torná-la arma da libertação popular. E esse sentido revolucionário seria definido pelo papel ativo da vanguarda cultural, uma vez que as massas não poderiam chegar, por si mesmas, à descoberta de todas as verdades explicativas do processo social.

Aqui se coloca, novamente, a reflexão de Gramsci (1995a), para quem o processo de criação dos intelectuais, a relação entre teoria e prática, acaba por distinguir concretamente uma camada de pessoas “especializadas”. Porém, é preciso que no desenvolvimento quantitativo e qualitativo desse extrato, haja um movimento análogo da massa de simplórios que, em sua adesão e colaboração no desenvolvimento do fenômeno cultural como um todo, deve também se ampliar e se complexificar. O que não se pode admitir na prática de um intelectual orgânico, ou seja, na dialética intelectual-massa, é que se estabeleça uma separação, uma perda de contato orgânico com as massas, que o intelectual subordine as massas, enfim, que ele mantenha os simplórios na condição de dominados. Eis o que afirma Gramsci (1995a):

[...] todo o progresso para uma nova “amplitude e complexidade do extrato dos intelectuais está ligado a um movimento análogo da massa dos simplórios, que se eleva a níveis superiores de cultura e amplia simultaneamente o seu círculo de influência, através de indivíduos, ou mesmo grupos mais ou menos importantes, no estrato dos intelectuais. [...] se se trata de dirigir organicamente “toda a massa economicamente ativa” – deve-se dirigi-la não segundo velhos esquemas, mas inovando; e esta

inovação não pode tornar-se de massa, em seus primeiros estágios, senão por intermédio de uma elite, cuja concepção implícita em sua atividade humana já se tenha tornado, em uma certa medida, consciência atual coerente e sistemática e vontade precisa e decidida (p. 22-23).

A questão da dialética “intelectual-massas” tem uma correspondência com a questão da democracia, que em Gramsci (1989) se traduz por uma ação política. Desemboca-se aí no debate sobre o centralismo democrático que, para nosso autor, pode ser encontrado em diversas manifestações, na vida estatal e na vida das associações políticas e culturais, ou seja, na esfera da sociedade civil. Ele é orgânico na medida em que leva em conta a necessidade de responder às exigências da realidade, de refletir sobre o que é estável e permanente e o que é mutável e conjuntural.

O centralismo democrático deve combinar as aspirações das massas às orientações da direção, num movimento que tende a assegurar a hegemonia das forças progressistas no interior de um mesmo grupo fundamental. Sua função, como ação política concreta é dar impulso à atividade criadora de progresso histórico e requer unidade orgânica entre camadas de intelectuais e massas populares, entre governantes e governados. Enquanto modo de organização e direção prática, experimental, ele consiste na pesquisa crítica da aparente uniformidade, na avaliação constante das relações de forças políticas em jogo e na ligação e explicitação dos interesses de classe. Portanto, a organicidade só pode ser um elemento do centralismo democrático, porque:

[...] é um centralismo em movimento, isto é, uma contínua adequação da organização ao movimento do real, um modo de temperar os impulsos da base com o comando da cúpula, um inserimento (*sic*) contínuo dos elementos que brotam do mais fundo da massa na corria (*sic*) sólida do aparelho de direção que assegura a continuidade e acumulação regular das experiências. Ele é “orgânico” porque leva em conta o movimento, que é o modo orgânico de revelar-se da realidade histórica, e não se enrijece mecanicamente na burocracia (GRAMSCI, 1989, p. 83).

Considerando as reflexões de Gramsci (1989), torna-se possível afirmar que os movimentos de educação popular cumpriram uma clara função intelectual, de direção moral e política, de vanguarda cultural em seu movimento de “ida ao povo” para educá-lo, conscientizá-lo e libertá-lo. Cumprindo uma função organizativa e dirigente, tais movimentos lutaram pela hegemonia de seu projeto cultural, elaborando ideias, práticas pedagógicas e experiências culturais que pretendiam reinventar as possibilidades de um trabalho *com* o povo.

Em várias localidades brasileiras, os movimentos de educação e cultura popular procuraram, através da educação popular, atribuir outra identidade ao que se chamava até então de cultura popular. De acordo com Brandão (2002), eles alteram as referências anteriores, subordinando o “desenvolvimento” à história, cujo horizonte era a libertação. Substituíram a ideia de “comunidade” por “classe social”, a de “organização” por “mobilização”, a de “mudança de atitudes” por “conscientização”. Com isso, buscavam elaborar uma crítica da cultura dominante e das condições políticas de realização da cultura inerentes à ideologia oficial, desvelando os conflitos e situações de opressão ali presentes.

Apesar das divergências teóricas e práticas entre os grupos e movimentos, havia ao menos uma ideia unitária que conduzia as propostas envolvendo a educação e a cultura popular: “a urgência de um trabalho político de conscientização das massas através de um recém-descoberto *poder da cultura*” (BRANDÃO, 2002, p. 56). Somente pela ação política conscientizada e organizada das classes populares seria possível imaginar a possibilidade de um projeto histórico de libertação em todos os domínios. Diante desse projeto, a tarefa da cultura popular era gerar e difundir instrumentos culturais e culturalmente políticos de serviço à causa popular, sob a forma de movimentos criados por grupos de intelectuais comprometidos com um projeto histórico de libertação do povo. Esperava-se, com isso, construir um lugar de trabalho comum entre intelectuais eruditos e as camadas populares, tornando politicamente populares as ideias, práticas e recursos culturalmente eruditos.

Não podemos desconsiderar, ainda, que as iniciativas que emergiram junto aos movimentos populares adquiriram relativa autonomia em relação ao Estado, ampliando o raio de ação e de politização da educação. Eles permitiram a expansão do que Gramsci (1995b) chamou de instituições ou organismos “privados” de hegemonia, demarcando, em nosso país, um momento histórico de socialização da política, fazendo avançar as lutas sociais e democráticas, a participação popular, a ampliação do campo material da cultura e o fortalecimento da sociedade civil. Segundo Coutinho (2000b), observador atento ao desenvolvimento da sociedade civil brasileira, é nessa época que “uma ampla e muitas vezes fecunda batalha das ideias começa a ter lugar entre nós” (p. 30).

No entanto, as estratégias de coesão e de conciliação de classes lançadas pelo modelo keynesiano nacional-desenvolvimentista não permitiram uma ruptura drástica com a ordem do capital, ao contrário, deram suporte à reestruturação das classes dominantes que, numa articulação com a ala conservadora da instituição militar, realizaram o golpe de 1964.

Desde então, embora o projeto da educação popular tenha sido abortado em função do estabelecimento de um governo autoritário, que emudeceu muitos militantes, interrompeu boa parte dessas experiências e frustrou as mobilizações sociais, o legado de ideias e práticas produzido pelos movimentos de educação e cultura popular fincou raízes e consolidou seu lugar no campo educacional brasileiro, produzindo campo fértil de ideias, experiências e propostas que podem e devem ser reconhecidas e retomadas por nós na atualidade.

Considerações finais

Não foram em vão as iniciativas dos movimentos sociais e populares que ascendem ao cenário político e cultural dos anos de 1950 e 1960, pois eles possibilitaram a elaboração intelectual e moral dos setores populares em direção a uma consciência política de classe (IASI, 2007), fazendo avançar as trincheiras sociais na conquista de direitos e de maior participação popular. Entretanto, a direção econômica do desenvolvimento nacional, garantida pela aliança entre a burguesia nacional e internacional, apontava para uma modernização do próprio sistema capitalista, contendo a transformação estrutural da sociedade à luz de um projeto efetivamente democrático e popular.

O desenvolvimento econômico, sob a égide do capital, ao contrário levar à superação da alienação, ele a reproduz. Buscando persuadir as massas e obter o consenso entre as classes, o projeto desenvolvimentista (hoje retomado em alguns aspectos) acabou por dissimular os interesses antagônicos das classes em nome de um suposto interesse nacional, ocultando aí a contradição entre capital e trabalho. Assim, ao imaginar uma proposta de educação capaz de criar uma autêntica cultura popular, o ISEB se apoiou em um projeto de desenvolvimento nacional que prometia ser uma revolução dentro da ordem capitalista.

Assim, a incorporação da ideologia do desenvolvimento pelos movimentos de educação popular impediu, paradoxalmente, a formação daquilo que Gramsci (1989) chamou de “vontade coletiva nacional-popular”, dificultando, igualmente, a passagem, no âmbito da relação de forças políticas, do momento econômico-corporativo ao ético-político.

Alguns mais basistas, outros mais vanguardistas, uns mais orgânicos, outros mais distantes das lutas do povo, o fato é que foram diversos os projetos de educação popular que disputaram a hegemonia no campo da educação neste contexto. Mas a tensão e articulação desses *movimentos* da/na sociedade civil permitiram a materialização um projeto hegemônico

de educação popular, e que identificamos como sendo um *projeto redentor* capitaneado pela Igreja Católica.

Ao recuperar a essência humana perdida, o projeto educativo promovido pela Igreja Católica tinha fronteiras muito bem definidas: a criação de uma autêntica comunidade humana, nos moldes da ética cristã. Como mediadores de um processo que permitiria ao povo se reencontrar com a sua verdadeira vocação comunitária, a Igreja Católica se incumbiu do papel de messias responsável pelo pastoreio da comunidade, modelo esse que, ao invés de fortalecer a consciência de classe, acentuou o caráter paternalista e assistencialista dos intelectuais na relação com as massas.

O existencialismo cristão absorvido pelos movimentos de cultura popular através de seus agentes e intelectuais, embora não deixe dúvidas quanto ao reconhecimento da existência de conflitos de classe – entendidos como conflitos ideológicos resultantes de disparidades culturais – postula uma consciência histórica que aponta para a identificação, a integração e a aceitação dos indivíduos entre si como exigência mesma de sua realização como pessoas na comunidade cultural autêntica. Assim, a antropologia existencialista e cristã contribui para a elaboração das formas de dominação no plano da subjetividade. Desvinculando, na teoria, o conceito de liberdade de sua manifestação concreta vinculada ao modo de produção, à luta de classes e à possibilidade de emancipação humana, a liberdade do existencialismo se restringe à liberdade individual de escolha e de decisão, as quais, na sociedade capitalista, são organizadas, selecionadas e definidas muito antes, e não estão ao alcance dos sujeitos.

Nessa perspectiva, ficam intactas as relações de exploração que condicionam a liberdade humana no sistema capitalista, pois sem levar em conta as causas da desigualdade social e cultural e seus processos políticos de superação, a libertação se limita ao reconhecimento do pressuposto formal da igualdade na consciência dos homens, enquanto a efetiva associação humana na comunidade histórica não passa de uma ilusão, visto que ela somente é possível numa sociedade em que o trabalho não seja apropriado pelo capital.

A proposta de uma educação conscientizadora e libertadora, além de difundir uma ética comunitária e mistificadora, também contribuiu para confundir e ocultar o “lugar” da educação no processo de formação humana. O já referido “estreitamento” do campo da educação popular, que elegeu a sociedade civil como esfera exclusiva de atuação e desenvolvimento de seus projetos e programas, reforçou uma tendência a eliminar tanto a escola quanto o Estado como organizador legítimo de atividades educativas destinadas às

camadas populares, associando ao “popular” uma educação que somente atende aos interesses das classes populares na medida em que se passa fora do âmbito formal de ensino.

Em nossa perspectiva, nenhuma forma de educação popular pode dissociar-se da luta / disputa pela escola pública. Portanto, com Paiva (1985b), defendemos uma visão abrangente da educação popular que englobaria “toda a educação que se destina às classes populares: tanto a que se vincula ao movimento popular de forma direta, mas também a que é organizada pelo Estado, incluindo-se aí o ensino através do sistema de educação formal destinado aos adultos e à população em idade escolar” (p. 80).

Por isso, a defesa de uma educação popular com sentido político e caráter emancipatório deve se articular aos interesses e à luta da classe trabalhadora em seu conjunto e não pode se desvincular, por sua vez, da luta pelas transformações da estrutura material em que se edifica o sistema do capital.

Como diz Roberto Leher (2007, p. 28) a propósito da história dos movimentos sociais e revolucionários, “a educação e a cultura sempre foram um ponto central de seus programas e, como as lutas latino-americanas recentes têm propugnado, a educação é uma prática social crucial para o resgate classista dos trabalhadores”.

Isso implica uma disputa no âmbito das relações de forças políticas e econômicas que, como dissera Gramsci (1989), permitam avançar as trincheiras no processo de elevação civil das massas. Trata-se de um projeto de reforma cultural atrelado a um projeto de reforma econômica e de modificação da organização social e da base material onde se estabelecem as relações de trabalho.

Referências

BRANDÃO, C. R. Educação alternativa na sociedade autoritária. In: PAIVA, Vanilda (Org.) **Perspectivas e dilemas da educação popular**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986, p. 171-202.

_____. **A educação como cultura**. Edição revista e ampliada. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

COUTINHO, C. N. **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. **Cultura e sociedade no Brasil**: ensaios sobre ideias e formas. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

FÁVERO, O. (org.) **Cultura popular** – educação popular: memória dos anos 60. 2. ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2001.

_____. **Uma pedagogia da participação popular**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FOULQUIÉ, P. **L'existencialisme**. 10. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1958.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GARAUDY, R. **Perspectivas do homem: existencialismo, pensamento católico, marxismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1968.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995a.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995b.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. 2. ed. 33º reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

IASI, M. L. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LEHER, R. Educação popular como estratégia política. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; JEZINE, Edineide (orgs). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas: Alínea, 2007, p.19-32.

MARCUSE, H. **Ideologia da sociedade industrial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

MARITAIN, J. **Humanismo integral: uma nova visão da ordem cristã**. São Paulo: Dominus Editora, 1962.

MARX, K. **O capital**, Livro 1, vol.1. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. Tradução de Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOUNIER, E. **Le personalisme**. 4.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1955.

_____. **Refaire la renaissance** (1961). Paris: Éditions du Seuil, 2000.

PAIVA, V. Estado e educação popular: **recolocando o problema**. In: BRANDÃO, C. R. A questão política da educação popular. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, p.79-87.

_____. **Perspectivas e dilemas da educação popular**. 2.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

_____. **Paulo Freire e o nacional-desenvolvimentismo**. São Paulo: Graal, 2000.

RIDENTI, M. Desenvolvimentismo: o retorno. **Revista Espaço Acadêmico**, 2009. Disponível em <www.espaçoademico.com.br/GramscieoBrasil>. Acesso em 07 ago. 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

TOLEDO, C. N. **ISEB: fábrica de ideologias**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

Sobre a autora

Doutora em Filosofia da Educação pela UNICAMP, atualmente é docente do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade e integrante do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho – TMT.