

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**CULTURA, EDUCAÇÃO POPULAR E
TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NAS FORMULAÇÕES DO
MEB E DO CPC (1961-1964)**

Autor: JEFERSON ANIBAL GONZALEZ

Orientador: PROF. DR. JOSÉ LUIS SANFELICE

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração *Filosofia e História da Educação*.

Campinas
2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

G589c	<p>Gonzalez, Jeferson Anibal, 1983- Cultura, educação popular e transformação social nas formulações do MEB e do CPC (1961-1964) / Jeferson Anibal González. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.</p> <p>Orientador: José Luis Sanfelice. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Movimento de Educação de Base (MEB). 2. Centro Popular de Cultura (CPC). 3. Educação popular. 4. Cultura popular. 5. Mudança social. I. Sanfelice, José Luis. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
	11-190/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês Culture popular education and social transformation in the
formulation and MEB and CPC (1961-1964)

Palavras-chave em inglês:

Movimento de Educação de Base (MEB)

Centro Popular de Cultura (CPC)

Popular education

Popular culture

Social change

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

José Luis Sanfelice (Orientador)

Sérgio Eduardo Montes Castanho

Luis Antonio Groppo

Data da defesa: 13-12-2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: jefersonag@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: **CULTURA, EDUCAÇÃO POPULAR E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NAS
FORMULAÇÕES DO MEB E DO CPC (1961-1964)**

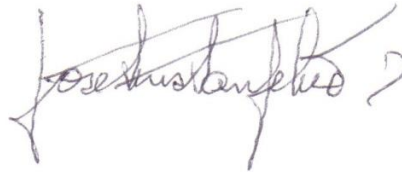
Autor: JEFERSON ANIBAL GONZALEZ

Orientador: PROF. DR. JOSÉ LUIS SANFELICE

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de
Mestrado defendida por JEFERSON ANIBAL GONZALEZ e
aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 13/12/2011

Assinatura Orientadora:



COMISSÃO JULGADORA:



2011

iii

Por respirar o mesmo ar, camarada!
Por comer o mesmo pão, companheira!
Por compartilhar os mesmos ideais e anseios, sem desistir nos
momentos adversos e por persistir na busca de nossos sonhos,
dedico este trabalho à Michele Cristine da Cruz Costa.

*“Todos os pedaços da minha vida têm algo teu
e isso de verdade não é nada extraordinário
pois tu sabes tão objetivamente quanto eu(...)”*

Mario Benedetti

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Maria Aparecida Gonzalez y Gonzalez e Aníbal Araújo, pelo amor e apoio incondicional.

Às minhas irmãs, Rosemary Aparecida Gonzalez Fayão, Gislene Aparecida Gonzalez da Neves Martins e Renata Aparecida Gonzalez Ishi, por confiarem nos caminhos que tracei mesmo antes de anunciado o percurso; agradecimento estendido aos cunhados e sobrinhos.

À Marlene Salete da Cruz, por estar sempre por perto e pelo auxílio em todas as horas.

Aos camaradas Marcos Cassin, Miriam Goldschmidt, Samila Bernardi e Émerson, pela amizade, confiança e longas discussões, sem as quais este trabalho não passaria de mera descrição dos fatos.

Aos Amigos Carlos Eduardo, Priscilla, Leonardo, Andreza, Francisco, Cristiane, Carol, Luis Alberto e aos amigos de infância, Marcelo e Michel, por compreenderem que minha ausência não é correlata à indiferença.

Aos camaradas do Grupo de Estudos “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR, especialmente a Arnaldo Romero, Carol Florido, Eraldo Batista, Guilherme de Lima, Juçara Lobato, Lalo Minto, Marcos Lima, Mírian Porfírio e Rodrigo Molina, interlocutores indispensáveis.

Aos companheiros de trabalho na EMEF Prof. Jarbas Massulo, na EMEI Dra. Maria Helena Braga Monte Serrat e na Faculdade Filadélfia.

Ao professor e orientador José Luis Sanfelice, por me guiar nos caminhos tortuosos da pesquisa histórico-educacional.

Aos professores José Claudinei Lombardi e Mara Regina Jacomelli, pelas aulas, indicações de leituras e apontamentos.

Aos professores, Luis Antonio Groppo e Sérgio Montes Castanho, que gentilmente aceitaram participar das bancas de qualificação e defesa deste trabalho.

Aos funcionários da UNICAMP, em especial aos da Biblioteca e da secretaria da pós-graduação da FE.

Aos funcionários do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE), por compreenderem que tão importante quanto o acesso à universidade pública é a garantia de permanência desses estudantes por meio da assistência estudantil.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, mas que a memória hora em estafa não pode recordar. A todos, meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

O objeto de estudo deste trabalho são as formulações do Movimento de Educação de Base (MEB) e do Centro Popular de Cultura (CPC) na primeira metade da década de 1960. Por meio de pesquisa teórico-bibliográfica e documental, buscou-se: 1) compreender o contexto histórico-político, social e econômico no qual surgiram o MEB e o CPC; 2) apreender as concepções de educação, cultura popular e transformação social presentes nas formulações dos dois movimentos; 3) explicitar o momento teórico-filosófico e suas influências nessas formulações; e 4) analisar o debate teórico presente nos dois movimentos sobre os procedimentos metodológicos de trabalho junto às massas. Apresenta-se o trabalho em três capítulos: no primeiro, é realizada a resenha histórica do período com o estudo de seus aspectos políticos e econômicos, a identificação de três instituições-base (Igreja Católica, o Partido Comunista Brasileiro - PCB e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB), os aspectos educacionais e uma apresentação geral dos movimentos. No segundo capítulo, expõe-se as formulações do MEB e do CPC a partir dos materiais produzidos pelos próprios movimentos. No último capítulo, analisam-se as concepções dos movimentos com o auxílio dos conceitos de *romantismo revolucionário*, *realismo em educação* e *pedagogias não-diretivas*. Como conclusão, aponta-se que apesar da origem institucional diferenciada dos movimentos, suas formulações são conflitantes apenas pontualmente, sobressaindo-se a aproximação entre ambos mediada pela ideologia do nacional-desenvolvimentismo na aliança política pelas reformas de base.

Palavras-chave: Educação popular; cultura popular; mudança social; Movimento de Educação de Base (MEB); Centro Popular de Cultura (CPC).

ABSTRACT

The object of this study is to focus on the formulations of Basic Education Movement (BEM) and the Center for Popular Culture (CPC) in the first half of the 1960s. Through theoretical-bibliographical and documental research it was intended to: 1) understand the historical political, social and economic context in which the MEB and the CPC emerged, 2) grasp the concepts of education, popular culture and social transformation present in the formulations of the two movements mentioned above, 3) explain the theoretical-philosophical moment and its influence in these formulations, and 4) analyze the theoretical debate present in both movements about methodological procedures of work with the masses. This paper is divided into three chapters: in the first one a review about the historical period is carried out with the study of its political and economic aspects, the identification of three basic institutions (the Catholic Church, the Brazilian Communist Party - BCP and the Superior Institute of Brazilian Studies - SIBS), the educational aspects and an overview of the movements. The second chapter exposes the formulations of BEM and CPC from the materials produced by the movements. The last chapter examines the conceptions of the movements with the help of some concepts of revolutionary romanticism, realism in education and non-directive pedagogies. In conclusion, it is pointed out that despite the institutional origins of different movements, their formulations are conflicting only precisely, as the rapprochement between both of them is excelled and mediated by the ideology of national developmentalism.

Key Words: popular Education; popular culture; social change; Basic Education Movement (BEM); Center for Popular Culture (CPC).

SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

AP – Ação Popular

BNDES – Banco Nacional do Desenvolvimento

CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento Pessoal do ensino Superior

CEAA – Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base

CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação

CEDIC – Centro de Informação e Documentação Científica “Prof. Casemiro dos Reis Filho”

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CPC – Centro Popular de Cultura

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EUA – Estados Unidos da América

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FMI – Fundo Monetário Internacional

IBESP – Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política

IESAE – Instituto de Estudos Avançados em Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

JAC – Juventude Agrária Católica

JEC – Juventude Estudantil Católica

JIC – Juventude Independente Católica

JOC – Juventude operária Católica

JUC – Juventude Universitária Católica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEC – Liga Eleitoral Católica

MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministérios da Educação
MNEA – Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PCdoB – Partido Comunista do Brasil
PIB – Produto Interno Bruto
PSD – Partido Social Democrático
PTB – Partido Trabalhista brasileiro
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RENEC – Representação Nacional das Emissoras Católicas
SECAD – Secretaria de Alfabetização e Diversidade
SIRENA – Sistema Rádio Educativo Nacional
SIREPA – Sistema Rádio Educativo da Paraíba
SIRESE – Sistema Rádio Educativo do Sergipe
SNT – Serviço Nacional de Teatro
SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
TFP – Tradição, Família e Propriedade
TPE – Teatro Paulista de Estudantes
UDC – União de Defesa Coletiva
UDN – União Democrática Nacional
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do rio Grande do Sul
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UNB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade do Estado de São Paulo

UNIOESTE – Universidade do Oeste do Paraná

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – MEB - Conjunto didático Viver é Lutar – 1ª lição.....	78
Figura 2 - MEB - Conjunto didático Viver é Lutar – 30ª lição	79
Figura 3 - MEB - Benedito e Jovelina.....	80
Figura 5 - 23ª Lição da Cartilha <i>Uma família operária</i>	82
Figura 4 - Índice da Cartilha <i>Uma família operária</i>	82
Figura 6 - 2ª Lição da Cartilha <i>Uma família operária</i>	8383
Figura 8 – Lição 2	84
Figura 7 – Lição 1	84
Figura 9 - Fichas de Cultura	86
Figura 10 – Ficha de descoberta	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - MEB - Teses e dissertações.....8

Tabela 2 - CPC - Teses e dissertações.....9

Tabela 3 – Tipologia do Romantismo.....93

Tabela 4 – Romantismos revolucionários.....95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
As fontes bibliográficas e documentais	4
CAPÍTULO 1 - OS DETERMINANTES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL ENTRE 1930 E 1964.....	11
1.1 – Aspectos histórico-políticos e econômicos	11
1.2 – Instituições-base: a Igreja Católica, o PCB e o ISEB.....	17
1.2.1 – Igreja Católica.....	17
1.2.2 – Partido Comunista Brasileiro	24
1.2.3 – Instituto Superior de Estudos Brasileiros	29
1.3 – A educação entre 1930 e 1964.....	35
1.3.1 – Expansão das matrículas e reorganização do sistema	36
1.3.2 – O movimento renovador e o predomínio da pedagogia nova.....	39
1.3.3 – As disputas em torno da LDB de 1961: escola pública <i>versus</i> escola privada.....	42
1.3.4 – Campanhas Nacionais de Alfabetização.....	44
1.3.5 – Paulo Freire e a educação popular	46
1.4 – Movimentos de educação e cultura popular: apresentação geral	49
CAPÍTULO 2 - AS CONCEPÇÕES SUSTENTADAS PELO MEB E PELO CPC.....	53
2.1 – O MEB e o CPC: origem, organização e princípios gerais	53
2.1.1 Movimento de Educação de Base.....	53
2.1.2 Centro Popular de Cultura	56
2.2 – Cultura Popular: conceito hegemônico e debates.....	58
2.3 – Educação Popular	71
2.3.1 Educação: conscientização como princípio comum.....	71
2.3.2 Alfabetização de adultos: as cartilhas como materiais didáticos.....	76
Capítulo 3 - ROMANTISMO REVOLUCIONÁRIO, REALISMO EM EDUCAÇÃO E NÃO-DIRETIVIDADE: POSSIBILIDADES DE ANÁLISE	89
3. 1 - O Romantismo revolucionário	89
3.1.1 O romantismo como visão de mundo	89
3.1.2 A tipologia do romantismo.....	91

3.1.3 O romantismo revolucionário e os movimentos de cultura e educação popular	96
3.2 - O realismo em educação	98
3.2.1 “Entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”	99
3.2.2 O “realismo em educação” como síntese dialética	101
3.2.3 Os movimentos de cultura e educação popular e o “realismo em educação”	103
3.3 - A não-diretividade na educação	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	118

INTRODUÇÃO

A primeira metade da década de 1960 no Brasil é marcada por uma efervescência política e cultural sob hegemonia da ideologia nacional-desenvolvimentista. Esse contexto é construído a partir da década de 1930 quando os ventos da industrialização impulsionam a idéia de um desenvolvimento nacional baseado na substituição de importações e na configuração de um país urbano-industrial. Os movimentos de cultura e educação popular surgem, assim, sob influência do momento histórico-político e teórico-filosófico que animava a defesa da independência do país em relação aos grandes centros econômicos do mundo, valorização da cultura nacional e a superação da educação como mera instrução do povo, ou seja, configurando um complexo de iniciativas no campo educacional que Saviani (2007) chamou de “educação do povo, para o povo e pelo povo”.

Entre as diversas experiências de movimentos de cultura e educação popular organizadas no período, o presente trabalho toma como objeto de estudo as formulações do Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e, por conseguinte, à Igreja Católica, e do Centro Popular de Cultura (CPC), ligado à União Nacional dos Estudantes (UNE) e com parte de seus membros ligados ao Partido Comunista Brasileiro (PCB). As ligações institucionais diferenciadas desses dois movimentos motivaram a seguinte problematização: as formulações do MEB e do CPC no tocante às concepções de cultura, educação e transformação social se distanciam por influência de suas filiações institucionais diferenciadas, quais sejam a Igreja Católica e o PCB, ou se aproximam tendo em vista o momento histórico-político, teórico-filosófico e didático-pedagógico que compartilham? A resposta inicial que configura a hipótese deste trabalho é a de que as ligações do MEB com a Igreja Católica e a do CPC com o PCB influenciariam as formulações de diferentes concepções entre os movimentos que, no

limite, revelariam práticas reformistas e revolucionárias¹ na articulação entre cultura e educação para a transformação social.

Tendo em vista a problematização e a confirmação ou não da hipótese enunciada, o objetivo geral da pesquisa é compreender as concepções de educação, cultura popular e transformação social presentes nas formulações do Movimento de Educação de Base (MEB) e do Centro Populares de Cultura (CPC). Para isso, busca-se:

- ✓ Compreender o contexto histórico-político, social e econômico no qual surgiram o MEB e o CPC;
- ✓ Apreender as concepções de educação, cultura popular e transformação social presentes nas formulações dos dois movimentos;
- ✓ Explicitar o momento teórico-filosófico e suas influências nessas formulações;
- ✓ Analisar o debate teórico presente nos dois movimentos sobre os procedimentos de trabalho junto às massas.
- ✓ Explicitar e testar a validade de três categorias explicativas: realismo em educação, romantismo revolucionário e não-diretividade na educação.

O estudo se realiza a partir de três procedimentos metodológicos ligados à pesquisa de caráter teórico-bibliográfico e documental, a saber: 1) Revisão histórica baseada em referências bibliográficas que tratem do momento histórico-político e teórico-filosófico que animam as formulações do MEB e do CPC nos anos 1960; 2) levantamento, seleção e apresentação dos documentos (fontes primárias) produzidos pelos movimentos ou que de alguma forma contemplam suas formulações; 3) análise crítico-explicativa das dimensões do objeto de estudo.

A sistematização dos resultados da pesquisa foi organizada em três itens que formam os capítulos deste trabalho. No primeiro capítulo, intitulado *Os determinantes históricos da educação no Brasil entre 1930 e 1964*, parte-se da concepção de que a

¹ Os termos “reformista” e “revolucionária” são empregados no sentido de *ruptura progressista da ordem*. Segundo Ianni (1994, p.18), essa ruptura é “*revolucionária*, ou total, quando altera os fundamentos estruturais da sociedade. Sempre implica a ascensão de uma nova classe ao poder, realizando e simbolizando o rompimento drástico dos vínculos externos e com a sociedade tradicional. A ruptura reformista, por outro lado, ocorre quando se alteram somente certos quadros institucionais, sem qualquer alteração estrutural básica. Implica a ascensão de outras facções da classe dominante ao poder, verificando-se a recomposição das forças políticas e econômicas.

educação é um fenômeno complexo que, síntese de múltiplas determinações, estrutura-se em relação dialética com seus determinantes histórico-sociais, políticos, econômicos e culturais. Nesse sentido, para se compreender o fenômeno educativo não basta estudá-lo somente em si, faz-se necessário investigar seus diferentes modos de organização em correspondência aos diferentes modos como o ser humano produz e reproduz sua vida material ao longo da história. Tendo em vista o objeto desta pesquisa, os movimentos de cultura e educação popular da primeira metade da década de 1960, em especial o MEB e o CPC da UNE, procura-se analisar o momento histórico-político e teórico-filosófico que animou o surgimento desses movimentos. Sabendo-se que cada período histórico está calcado nos períodos históricos que os antecederam é preciso ir além da cronologia que marca a existência dos movimentos aqui analisados, alcançando os momentos históricos precedentes. Assim, delimita-se o período histórico estudado a partir do crescimento da industrialização no país em meados de 1930, período de configuração do Brasil urbano-industrial, chegando-se ao golpe civil-militar de 1964, quando os movimentos são extintos ou sofrem mudanças significativas em seu perfil de atuação e linha ideológica. A discussão inicia-se com uma breve apresentação dos aspectos histórico-políticos e econômicos do período (1930-1964). Em seguida, discutem-se três instituições-base que conformam o momento teórico-filosófico: a Igreja Católica, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Feito isso, inicia-se a discussão sobre a educação a partir dos seguintes temas: expansão das matrículas e reorganização do sistema; o movimento renovador; as disputas em torno da LDB de 1961: escola pública *versus* escola privada; campanhas Nacionais de Alfabetização; Paulo Freire a educação popular. Como encerramento do capítulo e primeira aproximação ao objeto de estudo, apresenta-se de maneira geral os movimento de educação e cultura popular compreendidos como expressão do momento discutido ao longo do capítulo.

No segundo capítulo, intitulado *As concepções de cultura e educação sustentadas nas formulações do MEB e do CPC*, apresentam-se brevemente as origens, a organização e os princípios gerais de cada movimento. Em seguida, a partir da leitura e seleção das fontes primárias, apresentam-se primeiramente as concepções de cultura sustentadas nas formulações dos movimentos. As concepções de educação são tratadas por fim em dois itens: o primeiro analisa os documentos produzidos pelos movimentos e expõe o princípio

comum da educação como conscientização; no segundo, analisa-se as cartilhas produzidas pelo MEB e pelo CPC para o trabalho de alfabetização de jovens e adultos, encontrando nelas a influência do chamado “Método Paulo Freire”.

O terceiro capítulo, intitulado *Romantismo revolucionário, realismo em educação e não-diretividade: possibilidades de análise*, parte da elaboração do romantismo como visão de mundo e a tipologia do romantismo organizada por Michael Löwy e Robert Sayre (1993), dentro da qual se destaca o *romantismo revolucionário* utilizado por Marcelo Ridenti (2000) como instrumento teórico para a compreensão das lutas políticas e culturais das décadas de 1960 e 1970. Em seguida, analisa-se o conceito de *realismo em educação* utilizado por Vanilda Paiva (2003) para compreender uma gama de iniciativas no campo educativo que sustentam a educação como instrumento de intervenção política na sociedade sem deixar de pensar sua organização interna, como métodos e ferramentas didático-pedagógicas, entre essas iniciativas enquadram-se os movimentos de cultura e educação popular. Finalmente, discute-se a questão da não-diretividade, pressuposto declarado nos documentos do MEB e do CPC, identificando sua ligação ao escolanovismo pela centralidade do educando no processo de ensino. O que se pretende nesse capítulo, em síntese, é discutir a possibilidade dessas categorias analíticas na explicação dos movimentos de cultura e educação popular, tendo por base argumentativa a concepção de transformação social para o MEB e o CPC.

As fontes bibliográficas e documentais

Buscou-se levantar as produções sobre os movimentos estudados (Teses, dissertações, livros e artigos), assim como as produções dos próprios movimentos – fontes primárias – (textos de leitura, formação e estudos; relatórios e materiais didáticos), elaboradas entre os anos de 1961 e 1964.

Em relação às fontes primárias do MEB e do CPC, duas iniciativas do professor Osmar Fávero reúnem um acervo significativo. O primeiro é a coletânea organizada no livro intitulado *Cultura popular / educação popular: memória dos anos 60* publicado em 1983 e reeditado em 2001. Os textos dos diversos movimentos foram organizados no livro em seis itens: *idéias geradoras*, contendo textos da Ação Popular (AP) de Carlos Estevam e

Ferreira Gullar sobre a conceituação de cultura popular; *conceitos assumidos*, com textos do CPC, Campanha De Pé no Chão também se aprende a ler, MEB e MCP que de alguma forma revelam como os movimentos incorporaram em suas formulações as idéias geradoras esboçadas no item anterior; *sistema Paulo Freire*, com textos de Paulo Freire, Jarbas Maciel, Jomard Muniz de Brito e Aurenice Cardoso sobre o nascente sistema de alfabetização; *Movimento de Educação de Base*, com textos de Raul Landim Filho e Maria Jose dos Santos sobre os conceitos de educação assumidos pelo MEB; *esforço de união e integração*, que contém as resoluções do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular; e *revisão dos anos 60 nos anos 60*, com o texto de Sebastião Uchoa Leite intitulado *Cultura Popular: esboço de uma resenha crítica*.

Outra iniciativa é a disponibilização de fontes digitalizadas (documentos, materiais didático, textos de formação, livros, matérias publicadas em jornais) no site dos Fóruns de EJA (Educação de Jovens e Adultos) do Brasil². As seções sobre os movimentos de cultura e educação popular podem ser acessadas a partir do *link* sobre Educação Popular³. A seção destinada ao MEB está subdividida em: apresentação; fotos, documentos, didáticos e livros. A seção destinada ao CPC está subdividida em: apresentação, documentos, didáticos, divulgação, audiovisual, áudio, teatro e livros.

No conjunto das fontes bibliográficas, a pesquisa de Emanuel De Kadt realizada entre 1961-1966 é considerada um dos estudos pioneiros sobre a esquerda católica no Brasil e o MEB, especialmente. Foi publicado originalmente em inglês com o título *Catholic Radicals in Brazil* pela Oxford University Press em Londres no ano de 1970. Somente em 2003 o texto foi publicado em português pela Editora da Universidade Federal da Paraíba com o título *Católicos Radicais no Brasil*. Em maio de 2007, o Ministério da Educação (MEC) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) reeditaram e lançaram o livro dentro da Coleção Educação Para Todos, com acesso livre pelo site da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC⁴. O livro se apresenta em 14 capítulos que tratam das relações sociais e

² O site foi desenvolvido pelo movimento social de EJA com o objetivo de socializar as discussões dos fóruns organizados nas regiões e estados do país. Ver: <http://forumeja.org.br/>.

³ O material publicado no site foi organizado pelo Núcleo de Estudos e Documentação sobre Educação de Jovens e Adultos – NEDEJA, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, sob coordenação do Prof. Osmar Fávero. Ver: <http://forumeja.org.br/apresenta.edupopular>.

⁴ O livro pode ser acessado gratuitamente no site: <http://dominiopublico.gov.br>.

a política no Brasil, do movimento de católicos progressistas como a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Ação Popular (AP), e realiza a discussão sobre a organização e prática do MEB até 1966; como apêndice, apresenta os resultados de questionários aplicados por Kadt no decorrer da pesquisa e anotações sobre o trabalho de campo do autor.

Na década de 1980 foram produzidas duas teses de doutoramento que tomavam o MEB como objeto de pesquisa: uma produzida por Luiz Eduardo W. Wanderley e outra por Osmar Fávero. A tese defendida por Luiz Eduardo W. Wanderley em 1982 no Departamento de Ciências Sociais da FFLCH/USP e publicada sob o título *Educar para transformar: educação popular, Igreja católica e política no Movimento de Educação de Base* pela editora Vozes em 1984; apresenta-se dividida em 15 capítulos que tratam da conjuntura da Igreja católica no período, o surgimento do MEB, suas concepções, as pessoas envolvidas no trabalho dos movimentos e seus conflitos; como anexo, publica na íntegra o *Conjunto Didático Viver é Lutar*, a análise teórica desse documento e os resultados dos questionários aplicados durante a pesquisa.

Osmar Fávero defendeu sua tese no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da PUC-SP em 1984 e a publicou em livro somente no ano de 2006, pela editora Autores Associados sob o título *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)*. O texto é apresentado em 8 capítulos que buscam apreender a prática educativa do MEB. Como anexo, publica as referências de uma série de documentos do MEB publicados entre 1961-1965 organizados por temas como: animação popular, apostilas, boletins, materiais didáticos, documentos de estudo e relatórios.

Ainda na década de 1980, Osmar Fávero orientou duas dissertações sobre o MEB no FGV/IESAE: uma sobre o MEB-Maranhão de autoria de Maria da Conceição Brenha Raposo, intitulada *Movimento de Educação de Base: discurso e prática (1961-1967)* publicada em 1985 pela editora da Universidade Federal do Maranhão; e outra sobre o MEB/Goiás de autoria de José Pereira Peixoto Filho, publicada em 2004 pela editora da Universidade Estadual de Goiás sob o título *A travessia do popular na contradança da educação*.

Parte das fontes primárias do MEB podem ser encontradas no “Fundo MEB” do Centro de Informação e Documentação Científica “Prof. Casemiro dos Reis Filho” (CEDIC) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O “Fundo MEB” conta com 87 (oitenta e sete) pastas com diversos documentos⁵ doados pelo Prof. Luiz Eduardo Wanderley, em 1991, e do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), em 1992.

Alguns livros são considerados essenciais para o estudo dos Centros Populares de Cultura, pois foram os primeiros a buscar uma síntese do movimento a partir de entrevistas, documentos e pelas experiências dos próprios autores. O primeiro deles, publicado em 1980 sob o título *Impressões de viagem; CPC, vanguarda e desbunde: 1960-1970* foi elaborado a partir da tese de doutoramento defendida na Faculdade de Letras da UFRJ em 1978 por Heloísa Buarque de Hollanda, centrando suas discussões na produção literária nas décadas de 1960 e 1970; entre seus anexos, publica o *Anteprojeto do Manifesto do CPC* de março de 1962.

Manoel Tosta Berlink publicou em 1984 o trabalho intitulado *O Centro Popular de Cultura da UNE*, fruto de pesquisa realizada na UNICAMP e financiada pela FAPESP⁶. O livro analisou as origens e a atuação do CPC, a questão da cultura popular e as limitações e conseqüências do CPC.

Em 1994, Jalusa Barcellos publicou o livro intitulado *CPC da UNE: uma história de paixão e consciência*, que reuniu entrevistas com diretores e militantes da UNE e participantes do CPC, configurando-se com uma importante fonte para as pesquisas sobre esse tema.

Outro livro importante sobre a temática foi publicado em 2000 a partir da tese de Livre Docência defendida na UNICAMP por Marcelo Ridenti, sob o título *Em busca do povo brasileiro; artistas da revolução, do CPC à era da TV*, que busca reconstituir historicamente os movimentos político-culturais no Brasil a partir dos anos 1960.

As teses e dissertações produzidas sobre os movimentos foram levantadas a partir do banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

⁵ A descrição dos conteúdos das pastas pode ser pesquisada pelo site: http://www.pucsp.br/cedic/principais/acervo/fund_colec.php.

⁶ A íntegra do livro está disponível no site: http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/cpc.livro_.pdf.

(CAPES)⁷. Utilizando-se a palavra-chave “MEB” foram encontrados 39 trabalhos, dos quais, tendo por parâmetro a aproximação aos objetivos desta pesquisa, selecionou-se 10, organizados no quadro abaixo:

Tabela 2 - MEB - Teses e dissertações

AUTOR	TÍTULO	ANO	ÁREA/INSTITUIÇÃO
Aidil Brites Guimarães Fonseca (Mestrado)	A representação da cultura popular nordestina: o movimento de educação de base (MEB), no Rio Grande do Norte, 1961 a 1965	2009	Interdisciplinar/UFBA
Francisca Argentina Góis Barros (Mestrado)	Movimento de educação de base (MEB) em Sergipe (1961-1964): uma reconstituição histórica	1995	Educação/UFPB
Cláudia Moraes de Souza (Doutorado)	Pelas ondas do rádio: cultura popular, camponeses e o movimento de educação de base	2007	História Social/USP
Edivânia Duarte Rodrigues (Mestrado)	Estratégias argumentativas na Construção do Discurso Ideológico: um estudo da produção didático-pedagógica do MEB	2009	Linguística/UFRN
Leusa Alves De Moura Silva (Mestrado)	A educação popular e sindicalismo - o movimento de educação de base (MEB) e o sindicato dos trabalhadores rurais de Itauçu-GO	2006	Educação/UFG
Maria Emília De Castro Rodrigues (Doutorado)	Enraizamento de esperança: As bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás	2008	Educação/UFG
Maurina Holanda Cavalcante (Mestrado)	Saber para viver: Igreja, Rádio e Educação Popular. Uma História do MEB, Limoeiro do Norte, Ceará (1962-1972)	1996	História/UNB
Ruth Cavalcanti Garcia de Castro (Mestrado)	MEB: uma estratégia de comunicação com o homem do campo	1992	História/UFG

⁷ O banco de teses da CAPES possui 458.657 resumos de teses e dissertações defendidas a partir de 1987. Ver: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>.

Viviane Prado Bezerra (Mestrado)	"Porque se nós não agir o pudê não sabe se nós isiste nu mundo": o MEB e o dia do senhor em Sobral (1960-1980)	2008	História/UFC
Wagner da Silva Teixeira (Doutorado)	Educação em tempos de luta: História dos Movimentos de Educação e Cultura Popular (1958 - 1964)	2008	História/UFF

Utilizando-se a palavra-chave “CPC”, encontraram-se oito trabalhos, conforme o quadro abaixo:

Tabela 3 - CPC - Teses e dissertações

AUTOR	TÍTULO	ANO	ÁREA/INSTITUIÇÃO
Alexandre Ricardo Lobo De Sousa (Mestrado)	O teatro no Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes: o povo, a nação, o imperialismo e a revolução (1961-1964)	2001	História/UFRGS
Carla Michele Ramos (Mestrado)	Em cena: o teatro no Centro Popular De Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC da UNE) 1961-1964	2008	História/UNIOESTE
Maria Lucimara dos Santos Pereira (Mestrado)	Atividades Extensionistas do Centro Popular de Cultura da UNE (1961-1964)	2007	Educação/UNIV. TUIUTI DO PARANÁ
Miliandre Garcia De Souza (Mestrado)	Do arena ao CPC: o debate em torno da arte engajada no Brasil (1959-1964)	2002	História/UFPR
Reinaldo Cardenuto Filho (Mestrado)	Discursos de intervenção: o cinema de propaganda ideológica para o CPC e o Ipês às vésperas do Golpe de 1964	2008	Ciências da Comunicação/USP
Silvana Garcia (Mestrado)	O Teatro Independente - A Intenção Do Popular no Engajamento Político	1987	Artes/USP
Tadeu Paschoal De Paula	Violão de Rua: canto de uma utopia romântica	2009	Estudos Literários/UNESP

(Mestrado)			
Thaís Leão Vieira (Mestrado)	Vianinha no centro popular de cultura (CPC da UNE): nacionalismo e militância política em Brasil – Versão Brasileira (1962)	2005	História/UFU

De maneira geral, as teses e dissertações sobre o MEB privilegiam aspectos do trabalho do movimento em regiões, estados e municípios específicos; privilegiam, quase sempre, alguma fonte: determinada cartilha, programa de rádio ou cartas trocadas entre direção, monitores e alunos. Nas dissertações encontradas sobre o CPC, privilegiam-se os aspectos da produção teatral, cinematográfica, musical, literária e o processo de engajamento da arte nas questões sócio-políticas.

A tese de Wagner da Silva Teixeira, intitulada *Educação em tempos de luta: História dos Movimentos de Educação e Cultura Popular (1958 – 196)*, defendida em 1998 na UFF, destaca-se pelo esforço de um olhar sobre os movimentos como um todo. O texto se apresenta dividido em quatro capítulos que acompanham a ordem cronológica de organização, surgimento, existência e repressão aos movimentos: Capítulo Primeiro – Tempo de Nascer (1958-1961); Capítulo Segundo – Tempo de Crescer (1961-1963); Capítulo Terceiro – Tempo de Lutar (1963-1964); Capítulo Quarto – Tempo de Calar (1964).

Como se vê, há uma gama de produções sobre os movimentos de cultura e educação popular. A análise dessas produções permite enquadrar este trabalho numa perspectiva que se diferencia em relação aos objetos selecionados, quais sejam, o MEB e o CPC, e na busca de um olhar sobre os objetos a partir do momento histórico-político, econômico, educacional, teórico-filosófico e as instituições (Igreja Católica, PCB e ISEB) que os animam tendo em vista as concepções de cultura, educação popular e transformação social.

CAPÍTULO 1

OS DETERMINANTES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL ENTRE 1930 E 1964

1.1 – Aspectos histórico-políticos e econômicos

O desenvolvimento histórico-político econômico no Brasil até 1964 conciliou diferentes modelos, com certa hegemonia de determinados modelos em determinados períodos. Ianni (1994) aponta que até 1930, o modelo hegemônico de desenvolvimento econômico no Brasil foi o exportador, baseado na produção agrária, voltada para o mercado externo e na importação de bens de consumo. O modelo agro-exportador caracterizou, assim, o período conhecido como República Velha (1889-1930), sustentado por uma oligarquia cafeeira, principalmente de Minas Gerais e de São Paulo que firmaram o arranjo político conhecido como “política do café-com-leite”, significando a mesmice nas sucessões presidenciais que alternavam políticos mineiros e paulistas.

A crise mundial de 1929, desencadeada pela queda da bolsa de Nova Iorque e inserida no contexto geral de crises cíclicas do capital, dificultou a importação de produtos manufaturados, levando à intensificação do processo de substituição desses produtos pela produção interna. Conseqüentemente, no plano econômico o Brasil apresentou um crescimento significativo do mercado interno, que conciliou a produção agrícola com a expansão da produção industrial. Pode-se dizer que a queda no consumo devido aos altos preços gerados pela crise de 1929, levou à necessidade de depreciação da moeda brasileira para se garantir as exportações. Por conseguinte, aumentaram os custos de importação o que levou à necessidade de se produzir internamente, ocasionando a expansão na indústria brasileira a partir do capital agrário. É nesse sentido que Ianni (1994, p.32) afirma que no período houve uma “uma metamorfose do excedente agrário em capital industrial”.

No contexto da Revolução de 1930, animada pelos desdobramentos da crise de 1929 e pela quebra do arranjo político entre paulistas e mineiros, passando pelo contexto da Revolução Constitucionalista de 1932 e posteriormente do Estado Novo (ditadura Vargas), forja-se o modelo de substituição de importações, baseado na produção de bens de consumo para atender o mercado interno, com centralidade na ação estatal que se configurou na criação da PETROBRÁS, BNDS e SUDENE, durante a década de 1950. Esse modelo abre caminho para uma política externa independente que agradava naquele momento tanto a nascente burguesia nacional quanto aos comunistas que viam na ascensão dessa burguesia as possibilidades de revolução democrático-burguesa como etapa prévia à revolução socialista. Pode-se dizer que o modelo de substituição de importações sustentou-se pela política de massas e pela ideologia nacional-desenvolvimentista hegemônicas de 1930 a 1964.

Em 1945, ano que marca no plano internacional a vitória dos Aliados na II Guerra Mundial, Getúlio Vargas deixa oficialmente o poder por pressão das Forças Armadas, por meio do ministro da Guerra, Góis Monteiro, assumindo o poder interinamente José Linhares, presidente do Supremo Tribunal Federal, tendo como principal tarefa organizar as próximas eleições.

No período, um dos primeiros partidos a se organizar⁸ foi a União Democrática Nacional (UDN), seguido do Partido Social Democrático (PSD) e do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). A UDN representava principalmente homens ligados a bancos e empresas internacionais, já o PSD contava com os resquícios do “coronelismo” das elites agrárias na zona rural e principalmente com as bases dos interventores estaduais. Por sua vez, o PTB foi criado por Getúlio Vargas com o intuito de “atrair os operários evitando que se encaminhassem para o PCB, que vinha crescendo rapidamente com a retomada do processo democrático” (SAVIANI, 2007, p.279).

O PSD, apoiado por Getúlio e pelo PTB, elegeu à presidência da república o general Eurico Gaspar Dutra, representante das forças que sustentavam o Estado Novo.

Ao final do mês de janeiro de 1946, foi promulgada a nova Constituição Federal que substituiu a Constituição de 1937 elaborada sob a Ditadura do Estado Novo. No capítulo

⁸ Durante a ditadura do Estado Novo, os partidos políticos foram extintos e começaram a ser reorganizados por diferentes grupos no início de 1945. Para uma primeira aproximação à história dos partidos políticos no Brasil, ver o trabalho de Rodrigo Patto Sá Motta (1999).

referente à cidadania, a nova Constituição conferiu o direito e a obrigação de votar aos brasileiros maiores de dezoito anos de ambos os sexos. Um ponto interessante a se notar é que o direito ao voto atendia somente os sujeitos alfabetizados, o que impulsionou as grandes campanhas de alfabetização e em outra perspectiva influenciou também os programas de alfabetização no contexto dos movimentos de educação e cultura popular.

Apesar da Constituição Federal de 1946 garantir o direito de greve, o governo Dutra caracterizou-se pela repressão às mesmas, materializada no Decreto-lei 9 070 e nas intervenções aos sindicatos. Somando-se a isso, a cassação do registro do PCB, colocando-o na ilegalidade, demonstra de qual lado o governo Dutra se colocou na bipolarização do mundo pós-segunda guerra.

A economia do período tendeu, num primeiro momento, ao liberalismo, ou seja, buscou-se a menor intervenção do Estado e a livre importação. No entanto, em junho de 1947, com a perda da produção do mercado interno, o governo estabelece a lei para importações, que limitava a importação de bens de consumo e favorecia a importação de meios de produção, entre eles, máquinas e combustíveis. Com essa medida, favoreceu-se novamente o avanço da indústria.

Em outubro de 1950 realizam-se as eleições presidenciais com a vitória de Getúlio Vargas sobre o brigadeiro Eduardo Gomes e o advogado Cristiano Machado. Voltando ao governo pela via eleitoral, Vargas manteve a linha política de seu governo anterior: a conciliação entre as diferentes forças e classes sociais. Buscou-se o desenvolvimento econômico enfatizando a industrialização, com investimentos públicos nos setores de transportes e energia, e a fundação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) em 1952.

As altas taxas de inflação que se arrastavam desde o período de guerra, marcaram os impasses do governo entre o atendimento às reivindicações dos trabalhadores e as medidas impopulares. No mais, o aprofundamento da “Guerra Fria”, materializada em conflitos como a Guerra da Coreia, fazia com que os EUA apertassem o cerco aos países do terceiro mundo, obrigando-os a tomarem posições. Essas pressões confluíam para a saída de Getúlio Vargas do governo, encerrando o suicídio do mesmo em agosto de 1954.

Com o suicídio de Getúlio, Café Filho assume o governo e garante as eleições de outubro de 1955 das quais sai vitorioso Juscelino Kubitschek que defendeu em sua

campanha a necessidade de prosseguir com o desenvolvimento econômico, divulgada pelo slogan “cinquenta anos em cinco”. No entanto, a posse de Juscelino Kubitschek (JK) e João Goulart (Jango), eleito vice-presidente, foi ameaçada por certa ala do exército que via na dupla JK/Jango uma ameaça aos seus interesses. Para garantir a posse dos candidatos legalmente eleitos, o general Lott, ex-ministro da guerra, mobilizou tropas do Exército no Rio de Janeiro, naquilo que Boris Fausto (2008) chamou de “golpe preventivo”.

Empossado em janeiro de 1956, Juscelino iniciou sua política econômica com seu Programa de Metas que abrangia 31 objetivos, distribuídos em seis grandes grupos: energia, transportes, alimentação, indústria de base, educação e a construção de Brasília (FAUSTO, 2008, p.425). Para efetivar os objetivos do Programa de Metas, o governo JK criou órgãos como a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e aferiu maior importância ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), que em tese funcionaria como órgão de assessoria do governo para os assuntos nacionais.

Percebe-se que no governo JK, com seu slogan “cinquenta anos em cinco”, estruturado no Programa de Metas, presencia-se a ênfase no que ficou conhecido como ideologia nacional-desenvolvimentista, que começa a ser gestada no Brasil após a crise de 1929, quando há dificuldade de importação de produtos manufaturados, levando à intensificação do processo de substituição desses produtos pela produção interna. Conseqüentemente, no plano econômico o Brasil apresentou um crescimento significativo do mercado interno, que conciliou a produção agrícola com a expansão da produção industrial. No governo Dutra e depois no governo Vargas, houve a intensificação do processo de industrialização do país, educação para a formação de mão de obra qualificada e investimentos nas estruturas de base, principalmente energia e transportes. Mas, com a abertura ao capital estrangeiro realizada no governo JK, pode-se falar em nacionalismo no período, ou melhor, a política econômica do período pode ser considerada de cunho nacionalista? A essa questão, Boris Fausto responde da seguinte maneira:

(...) a expressão nacional-desenvolvimentismo, em vez de nacionalismo, sintetiza pois uma política econômica que tratava de combinar Estado, a empresa privada nacional e o capital estrangeiro para promover o desenvolvimento, com ênfase na industrialização. (FAUSTO, 2008, p.427).

A política econômica do governo JK entrou em declínio pela força da alta inflação ocasionada principalmente pelos gastos governamentais de sustento à industrialização e a construção de Brasília. Os problemas econômicos não tardaram a se materializar em conflitos: por um lado, os trabalhadores reagiam às perdas salariais e, por outro, os ruralistas e os industriais temiam o corte em seus incentivos financeiros. Em resposta, Juscelino e sua equipe econômica elaboraram um plano de estabilização que contava com o apoio do Fundo Monetário Internacional (FMI). Além de impor algumas restrições ao plano, as relações com o FMI não eram bem vistas por parte dos políticos nacionalistas, que enxergavam nesses acordos prejuízos à soberania nacional. Como consequência desses impasses, em junho de 1959 o governo brasileiro rompeu com o FMI, o que inviabilizou a execução do plano de estabilização, mas rendeu apoio político a Juscelino de diferentes setores.

Eleitos em outubro de 1960, Jânio Quadro e João Goulart (Jango) herdaram o problemas econômicos que se aprofundaram durante o governo JK. As primeiras medidas tomadas pelo novo governo foram a diminuição dos gastos públicos e a redução dos subsídios às importações, principalmente de trigo e petróleo, o que elevou o custo de vida da população.

Buscando demonstrar uma política independente, Jânio condecorou Fidel e Che Guevara, líderes da revolução Cubana de 1959, buscou reaproximar-se do FMI e contraiu novos empréstimos junto aos EUA. Porém, as tentativas de agradar os diferentes grupos políticos levaram Jânio ao isolamento, o que resultou em sua renúncia em 24 de agosto de 1961.

A posse do vice João Goulart sofreu uma tentativa de bloqueio, principalmente por parte dos setores militares que viam nele “a encarnação da República sindicalista e a brecha por onde os comunistas chegariam ao poder” (FAUSTO, 2008, p.442). Buscou-se, assim, uma saída encontrada na limitação de poderes do presidente por meio do sistema parlamentarista. Em 1963, realizou-se o plebiscito que aprovou a volta do presidencialismo, com João Goulart à frente do governo.

No plano econômico, num contexto de altas taxas de inflação, o ministro Celso Furtado lança o Plano Trienal, que buscava combinar o combate à inflação com as reformas sociais e o desenvolvimento do país. O plano previa a reforma agrária, administrativa e

fiscal; pretendia cortar gastos públicos e aumentar os investimentos. Porém, novamente a política que tentava agradar a todos os setores da sociedade revelou-se uma tentativa inglória. A iniciativa do governo Jango não obteve o apoio que pretendia, o que refletiu no aumento da inflação e decréscimo do Produto Interno Bruto (PIB), ocasionando o fracasso do Plano Trienal.

Os descontentamentos dos diferentes setores da sociedade resultaram em várias manifestações, de greves às passeatas. Os comícios de Jango, para divulgar as reformas implementadas por decreto, causavam repulsa por parte das camadas conservadoras, que recebiam o apoio das camadas médias temerosas em perder seus privilégios. O golpe civil-militar de 1964 configurou-se, assim, como imposição dos anseios das classes dominantes num contexto em que o Estado fracassa na tentativa de forjar o consenso entre as classes sociais. (MAZZEO, 1995).

Pode-se dizer que o modelo de substituição de importações sustentou-se pela política de massas e pela ideologia nacional-desenvolvimentista hegemônicas de 1930 a 1964. No entanto, a partir do governo de Juscelino Kubitschek, com o Plano de Metas, identificam-se aspectos de um modelo de desenvolvimento que sustentaria a política econômica do regime ditatorial implantado com o golpe civil-militar de 1964. Esse modelo, denominado “modelo associado”, no período do governo JK procurou conciliar a política de massa e a internacionalização dos investimentos, numa crescente desnacionalização da indústria.

Essa movimentação de modelos econômicos e das bases de produção sobre as quais erigem diferentes concepções de mundo, gerou conflitos e tensões entre os diversos grupos e camadas sociais. Se até a década de 1930 os conflitos se deram entre as oligarquias tradicionais e os setores urbanos nascentes, com o avanço do processo de industrialização entra em jogo a massa proletária, os trabalhadores agrícolas e a nascente classe média. Nesse contexto, surgem diferentes grupos de esquerda; jovens católicos progressistas e os estudantes se organizam como força política, formando a matriz humana e ideológica que sustentou os movimentos de educação e cultura popular. Ainda nesse contexto, é importante salientar o papel de instituições como a Igreja, o PCB e o ISEB na configuração da ideologia nacional-desenvolvimentista e na efervescência política e cultural do período.

1.2 – Instituições-base: a Igreja Católica, o PCB e o ISEB

Neste item, apresentam-se três instituições-base que contribuíram para a configuração do momento teórico-filosófico estudado com suas concepções e que, ao mesmo tempo, podem ser entendidas como fruto desse momento. As três instituições – a Igreja Católica, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) – forjaram concepções que sustentaram as ações de militantes dos movimentos, em geral, e nos movimentos de cultura e educação popular, em particular. Excetuando-se algumas questões específicas, a interpretação da realidade brasileira defendida por essas instituições acaba por se encontrar na defesa do desenvolvimento nacional, configurando todo um aparato político-ideológico que marca a efervescência da primeira metade da década de 1960.

1.2.1 – Igreja Católica

A história da Igreja Católica no Brasil se inicia com a chegada dos portugueses no país. Enquanto religião oficial até a Constituição de 1891, manteve-se aliada ao poder como forma de sobrevivência em meio ao desenvolvimento do Estado brasileiro. Na educação, exerceu o monopólio do ensino por meio dos jesuítas até 1789, quando a ordem foi expulsa pelo déspota esclarecido Marques de Pombal. No entanto sua influência não cessou em 1789 ou em 1891. A presença marcante nos debates educacionais da década de 1930 e por conta das discussões para a elaboração da LDB de 1961, quando defendeu a escola privada em detrimento da pública, demonstra, mais que essa presença marcante, uma Igreja aliada aos setores conservadores da sociedade, com exceção de certos setores que se envolverão nos movimentos populares, caracterizando a chamada esquerda católica. Mesmo a laicidade imposta pela Constituição de 1891 serviu de fato à Igreja que se libertou do domínio do imperador e pode crescer pelo país. A Igreja Católica, assim, tem a sua história marcada como uma instituição que busca se manter enquanto tal aproximando-se do poder.

Como entender essa instituição contraditória, que gerou movimentos ligados ao fascismo italiano e o grupo TFP (Tradição Família e Propriedade), mas também

proporcionou movimentos próximos às lutas populares como a Ação Popular, a JUC e o MEB?

Scott Mainwaring indica um caminho à resposta em seu livro *Igreja Católica e política no Brasil*:

(...) como em qualquer outra instituição, uma Igreja é influenciada pelas mudanças na sociedade em geral. Mais especificamente, argumento que ideologias políticas da sociedade brasileira tenham influenciado a concepção de fé da Igreja. Por sua vez, conflitos sociais, e a forma pela qual o Estado tentou resolvê-los ou suprimi-los, determinaram em grande escala essas ideologias e concepções da política. A luta política pode fazer com que as identidades sociais e as ideologias sejam repensadas, criando novas identidades e ideologias. De modo geral, as práticas sociais e as identidades institucionais não se modificam porque surgem novas idéias, mas, sim, porque o conflito social leva a uma nova maneira de se compreender a realidade. (MAINWARING, 1989, p.25)

A identidade institucional forjada no movimento contraditório da realidade explicaria os diferentes posicionamentos e intervenções políticas da Igreja. Analisando esses diferentes posicionamentos, Mainwaring (1989) aponta quatro modelos, tipos ideais inspirados na concepção weberiana, que a Igreja assumiu entre 1916 e 1985 no Brasil: o modelo da neocristandade, o modernizador, o reformista e o popular.

O modelo da neocristandade surge a partir de 1916 e cresce entre 1930 e 1945, durante o governo Vargas. O posicionamento politicamente conservador característico da Igreja é mantido nesse período com participação ativa em diversas instituições e governos. É nesse período que a Igreja assume o anticomunismo e apóia, mesmo que apenas inicialmente, Hitler na Alemanha, Mussolini na Itália e Franco na Espanha. No Brasil, funda a Liga Eleitoral Católica (LEC), para orientar os eleitores, e os Círculos Operários e a Juventude Operária Católica, para fazer frente ao crescente comunismo dos sindicatos. Dessa forma, a Igreja aumenta seu entrosamento social, facilitando a divulgação de sua missão. “A nova missão da Igreja era cristianizar a sociedade conquistando maiores espaços dentro das principais instituições e imbuindo todas as organizações sociais e práticas pessoais de um espírito católico”. (MAINWARING, 1989, p.45).

Ainda sob o modelo da neocristandade, é interessante observar o posicionamento da Igreja sobre a educação (religiosa). Segundo Mainwaring (1989, p.51), durante as décadas de 1940 e 1950 a Igreja Católica procurou reformar seu catecismo e estendê-lo não só às

crianças que se preparavam para a primeira comunhão. Essa reforma aparecia carregada da idéia de que o povo deveria mudar, abandonando a religiosidade popular, inferior e impregnada pela ignorância. O responsável por essa educação deveria ser o padre, “homem virtuoso, superior no seu comportamento, com a conduta moral irreparável, educação e espírito religioso aperfeiçoado”. Não é difícil encontrar semelhanças entre essa concepção e a concepção que Saviani (2007) chama de tradicional (de vertente religiosa); a hierarquia entre o padre (professor) detentor do conhecimento e o povo (aluno) ignorante. É interessante notar essa questão, pois tal concepção vai de encontro aos princípios pedagógicos defendidos pelo educador católico Paulo Freire e pelos movimentos populares da década de 1960, como se verá posteriormente.

Com o fim da Segunda Guerra no plano internacional e o fim da ditadura Vargas no plano nacional, inicia-se no Brasil um breve período democrático que iria se estender até meados de 1964. Nesse período, os ventos se mostraram favoráveis aos veleiros progressistas e a Igreja necessitou reagir para não perder seus privilégios. O modelo da neocristandade, calcado no conservadorismo, no anticomunismo e certa visão paternalista em relação ao povo, não obteve êxito e a Igreja Católica perdia espaço para o protestantismo e o espiritismo. Nesse período, surge no seio da Igreja um núcleo de católicos que endossaram o sentido reformista das ações católicas. Esse sentido reformista foi legitimado nas encíclicas *Mater et Magistra* (1961) e *Pacem in Terris* (1963) pelo então papa João XXIII e no Concílio Vaticano II iniciado em 1962. Sobre o Concílio, Mainwaring (1989, pp. 61-62) aponta que:

Tanto para os críticos como para partidários, o Concílio Vaticano II (1962-1965) marcava um dos mais importantes eventos da história do catolicismo romano. A despeito das contradições, tensões e limites que cercavam as mudanças, o Concílio enfatizou a missão social da Igreja. Declarou a importância do laicato dentro da Igreja, motivou, por exemplo, maiores responsabilidades, co-responsabilidade entre o papa e os bispos, ou entre padres e leigos dentro da Igreja. Desenvolveu a noção de Igreja como o povo de Deus, valorizou o diálogo ecumênico, modificou a liturgia de modo a torná-la mais acessível e introduziu uma série de outras modificações.

As mudanças no pensamento católico coadunam com a efervescência política e cultural do período. O que se observa é um movimento dialético que vai da base formada

pelos movimentos populares, entre eles o MEB, à cúpula da Igreja Católica e retorna à base em tom oficial, como síntese dessas determinações. No entanto, a realidade contraditória que provocou certas modificações, também produziu sua negação. Assim, católicos tradicionalistas, resistentes às mudanças, não desaparecem, tendo presença marcante nos movimentos reacionários, em especial o golpe civil-militar de 1964 no Brasil. Mainwaring (1989) indica que entre 1955 e 1964 foram minoria dentro da Igreja tanto tradicionalistas quanto a esquerda, sendo o espaço maior dividido entre modernizadores conservadores e reformistas.

Os modernizadores conservadores acreditavam na necessidade de mudanças na Igreja e na justiça social, mas não entendiam que a resolução dos problemas estava nas estruturas sociais e sim numa Igreja eficaz, na educação religiosa como artífice do desenvolvimento individual. Até 1964, esse grupo dividiu a hegemonia com os reformistas, produzindo documentos acordados por meio da CNBB.

Concebendo a Igreja como povo de Deus, os reformistas aceitavam o laicato e a secularização como positivos para a missão da Igreja; almejam mudanças políticas como parte da construção de uma sociedade mais justa, mas eram contra propostas de transformação radical como as dos comunistas. Um dos pontos centrais da concepção dos reformistas é noção de Igreja humanizada e, por isso, sujeita a erros. Essa noção, em contraposição à tradicionalista de uma Igreja perfeita, aproximava o catolicismo romano ao povo, surgindo daí uma gama de padres que levantaram bandeiras progressistas, como a crítica à concentração de renda nas mãos de determinada elite, a falta de condições dignas de vida para os pobres e o não acesso à educação.

A questão agrária, uma das mais pungentes à época, também foi tratada pelos reformistas desde o início da década de 1950 e intensificou-se a partir da década de 1960. Segundo Mainwaring (1989), o pensamento reformista sobre a questão agrária passou da visão de um problema que seria resolvido com a modernização da sociedade à defesa de reformas no campo que promovessem uma sociedade mais justa. Mainwaring (1989, p.74) manifesta-se da seguinte forma:

Por volta da década de 50, os bispos começaram a questionar se o desenvolvimento econômico em si resolveria o problema dos camponeses. A perspectiva reformista mudou, passando de um apoio à modernização

sem a redistribuição de terras a um encorajamento da modernização com a redistribuição. A virada decisiva nesse assunto ocorreu no início da década de 60, mas um documento de 1956, dos bispos nordestinos, que eram os mais progressistas do país a antecipava. Mesmo dentro de uma perspectiva nacional-desenvolvimentista, sustentava que, sem a redistribuição de terras, o crescimento econômico não resolveria as péssimas condições do indigente rural.

Apesar dessa mudança na visão sobre a questão agrária, os reformistas sustentavam que o caminho seria a “harmonia entre as classes sociais”, a colaboração entre os proprietários e os trabalhadores do campo. Esse posicionamento revela a tensão entre a Igreja e o marxismo no tocante à luta de classes. No repúdio aos conflitos agrários pode ser encontrada uma das raízes do MEB, que atuou principalmente junto aos trabalhadores rurais na região nordeste do país.

O clima político-cultural, que determinou dialeticamente a Igreja, intensificou movimentos leigos constituídos pela esquerda católica, como a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Ação Popular (AP). Criada em 1930 e ligada à Ação Católica Brasileira⁹, a JUC inicialmente assume um caráter conservador; a partir da década de 1950, seguindo a nova visão de fé da Igreja, em busca de um “ideal histórico”¹⁰, passa a vivenciar ativamente a política estudantil elegendo em 1961 o militante Aldo Arantes como presidente da UNE; com essa guinada à esquerda, o movimento passa a ser perseguido pelos católicos conservadores e sua dissolução acontece em 1966, em plena ditadura civil-militar.

Em 1961, pela iniciativa de católicos que buscavam uma organização política desligada da hierarquia da Igreja, nasce a Ação Popular, oficializada no dia 1º de junho de 1962. Suas formulações refletem o engajamento social da esquerda católica no período e apesar de crítica em relação à União Soviética e ao burocratismo do regime, seu posicionamento afirmava o socialismo como caminho às transformações das estruturas

⁹ A Ação Católica configurou-se como “apostolado leigo” incentivado por papas no século XX e formalizada por Pio XI na década de 1920. Foi organizada em diversos países e no Brasil, a partir da década de 1950, além da JUC, organizou outros ramos como: a Juventude Estudantil Católica (JEC), a Juventude Operária Católica (JOC), Juventude Agrária Católica (JAC) e a Juventude Independente Católica (JIC). (Cf. KADT, 2007). Neste trabalho, enfatiza-se a ação da JUC por ser a que mais se aproxima do MEB.

¹⁰ A questão de um ideal histórico apareceu num texto apresentado pelo Pe. Almeri no Conselho da JUC de 1959, influenciado pelo existencialismo isebiano e pelas idéias de Jacques Maritain. Como “essência ideal realizável”, o ideal história determinaria não somente o reconhecimento da realidade, mas também o engajamento na mesma. (KADT, 2007; PAIVA, 2000).

sociais; o marxismo da AP, moldado por certo humanismo radical, orientou suas ações como vanguarda na esquerda brasileira daquele período; com o golpe civil-militar em 1964, a organização caiu na clandestinidade, radicalizando seus posicionamentos e em 1973 dissolve-se pela incorporação ao PCdoB (Partido Comunista do Brasil).

As concepções iniciais da AP foram explicitadas no *Documento-base*, resultado das discussões da I Congresso da AP em 1963. O documento apresenta-se dividido em: Introdução; I. Perspectiva Histórica (1. Perspectiva Histórica Mundial; 2. Perspectiva histórica latino-americana); II. Perspectiva Filosófica: o homem e a história humana (1. Consciência e mundo; 2. História e cultura; 3. Consciência histórica); III. Socialismo (1. Sem título; 2. Conseqüências político-ideológicas); IV. A Evolução da Realidade Brasileira. O texto destina-se aos militantes da organização com os seguintes objetivos: “traçar as linhas da sua visão; explicitar os fundamentos de sua opção; determinar as diretivas da sua ação” (AP, 1979, p.119). Na explicitação de seus objetivos, a AP referencia o método “ver, julgar, agir”, utilizado pela JUC. Segundo Ridenti (2007, p. 236), o método foi desenvolvido originalmente pelo padre belga José Cardjin e envolvia: “partir da realidade em que os leigos estão inseridos (ver); analisar esta realidade à luz da fé (julgar); agir em sentido transformador dessa realidade (agir)”.

Junto ao método, aparece também no documento o personalismo de Mournier: “a socialização não se opõe à personalização, o comunitário não se opõe ao livre” (AP, 1979, p.119). Por outro lado, abre-se o diálogo com o marxismo no tratamento dispensado à dimensão social:

(...) A dimensão social envolve o homem em todos os planos de sua existência: o econômico, o social propriamente dito, o político, o ideológico. Cada um deles tem a sua especificidade própria. Reagem entre si, em relação de intercausalidade. Quando pensamos, porém, em termos de poder e eficácia, as relações econômicas surgem no processo de socialização como os agentes mais poderosos de dominação do homem ou da sua libertação. Compreende-se que assim seja. As relações econômicas tecem-se no plano mais elementar das necessidades do homem. No plano de sua existência de cada dia, da sua sobrevivência. Elas não são determinantes da existência total do homem, das suas criações espirituais, da sua liberdade, mas são seus condicionantes básicos. São o terreno concreto de sua realização. (AP, 1979, p. 120)

Esse diálogo aberto no reconhecimento da economia como determinante em última instância na vida social dos sujeitos deságua na opção pelo socialismo. No entanto, a AP crítica as experiências anteriores pela sua burocracia estatal, pois nessas experiências, principalmente no caso da URSS, “o Estado seria uma máquina formadora de determinado tipo de consciência acrítica e massificada” (AP, 1979, p.135). Expõe, então, sua concepção de socialismo como humanismo:

(...) Não se trata, insistimos, de desconhecer a importância decisiva das experiências socialistas que se fazem sob o signo do marxismo-leninismo. Trata-se de manter alerta a exigência que marca o socialismo desde suas origens. De dar primazia à amplitude da realidade histórica em movimento, sobre a limitação das ideologias. De não diminuir, sob nenhum pretexto, o homem, ou a atentar a sua dignidade de norma e fim. É nesta perspectiva do socialismo como humanismo enquanto crítica da alienação capitalista e movimento real da sua superação que encontramos a convergência de linhas da história moderna para o momento atual. (AP, 1979, p.126)

Segundo Emanuel Kadt (2000, p.110) “a AP permaneceu, até o golpe, um movimento essencialmente populista, isto é, um movimento de intelectuais para o povo”. Nesse sentido as formulações da AP serviram de base para os movimentos da primeira metade da década de 1960, especialmente, mas não somente, os movimentos de influência católica, como o MEB. Entre essas formulações, destaca-se o documento *Cultura Popular*, elaborado em 1963 e destinado à orientação de seus militantes¹¹.

Outras duas iniciativas que marcaram a reforma do pensamento do social da Igreja na época foram os movimentos de educação popular que surgiram pela ação do educador Paulo Freire¹² e o próprio MEB, destacando-se por levar a Igreja ao povo por meio da educação e legitimação da cultura popular.

Mas no que se diferenciavam as posições desses movimentos ligados à Igreja reformista em relação ao pensamento da Igreja Popular no início da década de 1970? Segundo Mainwaring (1989, p. 95),

¹¹ Por influenciar diretamente a concepção de cultura popular do MEB, o documento será abordado no próximo capítulo deste trabalho.

¹² As concepções do educador pernambucano Paulo Freire serão tratadas em item posterior.

Contrastando com a Igreja Popular, a esquerda católica era um movimento de elite que se respaldava relativamente em poucas pessoas. Os movimentos pela educação popular desenvolveram novas ligações com o povo, mas sua liderança estava nas mãos das pessoas de classe média alta. A esquerda católica estava comprometida com o povo, mas não enfatizava a liderança popular tanto quanto o fizeram os movimentos posteriores. Enquanto a Ação Católica estava voltada para a formação de um número limitado de pessoas, a Igreja popular da década de 70 envolvia milhões de pessoas, em geral pobre e com menor grau de educação formal. À diferença da esquerda católica do início dos anos 60, a Igreja popular dos anos 70 e 80 fazia uma crítica profunda ao vanguardismo. E a esquerda católica do início dos anos 60 era mais otimista em relação à eminência da revolução em relação à Igreja popular.

A questão da origem e lugar de classe de seus militantes é evidenciada no conjunto dos movimentos de educação e cultura popular formados em sua maioria por estudantes. Questionava-se até que ponto a “realidade do povo” poderia ser apreendida por esses militantes. A crítica de Scott Mainwaring revela a idéia de uma elitização dos movimentos, que desaguaria em vanguardismo e imposição de idéias. Pode-se dizer que essa visão está ligada politicamente a certa defesa de uma democracia liberal, por isso reformista, e se expressaria no campo da idéias pedagógicas por meio do escolanovismo, que sustenta a centralidade do aluno no processo educativo, que deve partir da realidade do educando. Qualquer iniciativa fora desses princípios passa a ser compreendida como elitista, tradicionalista e autoritária.

Como conclusão deste item, pode-se inferir que o momento histórico-político e teórico-filosófico do início da década de 1960 proporcionou um maior envolvimento com as questões populares por parte da Igreja. No mesmo sentido, os movimentos de inspiração católica contribuíram de forma significativa para a constituição do complexo de iniciativas de educação e cultura popular daquele período.

1.2.2 – Partido Comunista Brasileiro

O desenvolvimento do capitalismo no Brasil e, por conseguinte, de sua classe operária e suas lutas levou ao surgimento do Partido Comunista Brasileiro (PCB) em 25 de março de 1922. A fundação do PCB, assim, responde ao processo de organização dos trabalhadores em torno de melhores condições de vida e trabalho. Esse processo se inicia

com a criação entidades assistencialistas como as Associações de Socorro Mútuo, passando por organizações de caráter reivindicatório como uniões, ligas operárias e, mais tarde, sindicatos, culminando com a formação de organizações políticas, entre elas o PCB.

Ao lado do crescimento da industrialização e urbanização do país, a Revolução Russa de 1917 desempenhou papel importante na definição de novos rumos aos grupos de trabalhadores, até então influenciados pelo anarquismo e pelo socialismo reformista. Desse modo, surgem os primeiros grupos comunistas formados principalmente por operários ligados aos sindicatos.

Para Segatto (1989. p. 23):

O surgimento do PCB significava para o proletariado brasileiro a abertura de perspectiva de superação do espontaneísmo, do economicismo, da dispersão, do doutrinário abstrato, etc., no sentido da organização centralizada, com uma linha política definida e cientificamente fundamentada, e com vistas à transformação revolucionária da sociedade.

Constatando o salto qualitativo que a criação de Partido poderia proporcionar à classe operária, o PCB é jogado pelo Estado na ilegalidade em julho de 1922, voltando à legalidade num breve período entre janeiro e agosto de 1927. Trabalhando na clandestinidade, o PCB aprofundou sua participação nos sindicatos e na sociedade em geral publicando folhetos e organizando palestras.

Em 1924, o partido é aceito na Internacional Comunista (IC) e em 1924 realiza seu II Congresso, no qual fica evidente a influência na IC na formulação da revolução brasileira em duas etapas: a primeira seria uma revolução encabeçada pela pequena-burguesia, uma revolução de caráter democrático-burguês que abriria espaço para revolução socialista encabeçada pelo proletariado¹³. Essa formulação sobre a revolução brasileira seria hegemônica no partido ao longo de sua história e determinaria a atuação de seus militantes principalmente na formação de alianças e frentes. No entanto, a política de frente ampla é abandonada no período em que o partido incorpora as teses do VI congresso da IC e as alianças com a pequena-burguesia são tidas como direitistas. Ocorre, então, a proletarianização do partido e o rebaixamento de militantes que não se encontrassem em tal lugar de classe;

¹³ Para Nelson Werneck Sodré (1984) essa formulação é uma adaptação mecânica da Revolução Russa de 1917 e suas etapas de fevereiro e outubro.

fato esse, que ficou conhecido como “obrerismo”. Com isso, entre 1930 e 1932, o partido substitui seus dirigentes e perde em grande parte a qualidade de suas formulações e capacidade de organização; o obrerismo leva também à adoção de “uma proposta revolucionária sectária, dogmática e não condizente com a realidade histórica brasileira”. (SEGATTO, 1989, p. 43).

Com a expansão do nazifacismo no plano internacional e a política de formação de frentes populares revista e incentivada pelo *Komintern*, o PCB articula em 1935 a Aliança Nacional Libertadora (ALN) em parceria com socialistas e liberais numa frente antifacista e antiimperialista. A ALN cresce com um programa de luta, mas logo é reprimida pelo governo Vargas, que organizava o golpe de 1937.

Entre 1938 e 1941 o partido é reduzido pela repressão da ditadura Vargas e seus quadros realizam somente ações isoladas pelo país. A partir de 1942, reacendem no país as lutas pelas liberdades democráticas; o PCB é reorganizado e se desenvolve junto a essas lutas até 1945, quando o fim do Estado Novo possibilita a volta do partido à legalidade. Nesse momento, o número de militantes chega a duzentos mil, organizados em diversas células. No entanto, com o acirramento da Guerra Fria em 1947, o PCB é considerado como uma “ameaça à segurança nacional”, seu registro é cassado e sua sede fechada. Novamente, o PCB é jogado na clandestinidade e seus militantes perseguidos.

A clandestinidade leva o partido a rever sua tática política, radicalizada no *Manifesto de Agosto* em 1950. Segatto (1989) apresenta o seguinte trecho do referido manifesto sobre a situação país naquele momento:

(...) Estamos em face de um governo de traição nacional que entrega a nação à exploração total dos grandes bancos, trustes e monopólios anglo-americanos, governo que constitui a maior humilhação até hoje imposta à nação, cujas tradições de altivez, de independência, de convivência pacífica com todos os povos são brutalmente negadas e substituídas pelo servilismo com que esse governo se submete à política totalitária e guerreira do Departamento de Estado norte-americano. (...) a dominação imperialista assume, dia a dia, em nossa terra, aspectos mais violentos sombrios. Marchamos no caminho da escravidão colonial e da perda total da nossa soberania nacional. (Prestes, 1950 apud SEGATTO, 1989, p.73).

As palavras de Luís Carlos Prestes no *Manifesto de Agosto* expressam a tática antiimperialista adotada pelo PCB, que conclama:

Unamo-nos todos, todos, democratas e patriotas, acima de quaisquer diferenças de crenças religiosas, de pontos de vista políticos e filosóficos, homens, mulheres, jovens e velhos, operários, camponeses, intelectuais pobres, pequeno funcionalismo, pequenos comerciantes e industriais, soldados e marinheiros, oficiais das forças armadas, em ampla FRENTE DEMOCRÁTICA DE LIBERTAÇÃO NACIONAL para ação e para a luta (...). (Prestes, 1950 apud SEGATTO, 1989, p.75).

Nos dois trechos citados, percebe-se a inflexão ao esquerdismo do discurso pecebista. Ranço do momento em que o partido foi colocado na ilegalidade após obter expressiva votação nas eleições de 1946, a tática política reconhece a necessidade de se aglutinar amplos seguimentos progressistas, mas apela à derrubada do “governo de traição nacional” como antídoto ao colonialismo estadunidense. A política de chamado à revolução imediatista afastou o partido das massas que apoiavam o governo Vargas e mais tarde o governo JK. Essa tática será questionada na *Declaração de 1958* no contexto das revelações de Krushev sobre o stalinismo. No entanto, já em 1954 é possível perceber uma aproximação maior do PCB à opção “democrática” na reafirmação da política frentista com a aproximação à certa burguesia nacional, como se lê no informe de Prestes ao IV Congresso realizado entre 7 e 11 de novembro de 1954, do qual destaca-se o seguinte trecho:

No que concerne às relações com a burguesia nacional, o Programa do Partido não só não ameaça seus interesses como defende suas reivindicações de caráter progressista, em particular o desenvolvimento da indústria nacional. Essa posição é acertada, decorre de uma justa compreensão do caráter da revolução brasileira em sua primeira etapa, quando as necessidades já maduras do desenvolvimento da sociedade brasileira, que exigem solução imediata, são exclusivamente de caráter antiimperialista e antifeudal. A burguesia nacional não é, portanto, inimiga; por determinado período pode apoiar o movimento revolucionário contra o imperialismo e contra o latifúndio e os restos feudais¹⁴.

¹⁴ O texto completo foi publicado na *Revista Problemas*, órgão informativo do PCB, no número 64 de dezembro de 1954 a fevereiro de 1955. A versão aqui utilizada está disponível em <http://www.marxists.org/portugues/prestes/1954/informe/cap01.htm>.

A aliança com chamada burguesia nacional progressista, revela a crença do PCB na possibilidade de desenvolvimento democrático e nacional do capitalismo no Brasil. Essa crença revela a aproximação das teses do partido à “doutrina desenvolvimentista” e a conversão das teses nacional-libertadora a uma nova modalidade. Se a partir da ilegalidade em 1947, o PCB sofre certa inflexão ao sectarismo, uma tática esquerdizante afirmada na Declaração de 1950, é a partir do IV congresso em 1954 que essa tática passa a ser revista, culminando com a Declaração de março de 1958.

Essa mudança na tática política é percebida no posicionamento em relação às eleições de 1950, quando o partido defendeu o voto nulo, o que o levou ao isolamento no governo Vargas, e mais tarde o apoio, com ressalvas, ao governo JK.

No plano internacional, em 1956 o relatório Krushev que denunciou crimes do stalinismo, contribuiu para a revisão da tática política e conseqüente abandono da linha esquerdizante. Esse fato contribuiu também para que se reafirmassem as posições nacionalistas no interior do partido, agora não somente contra a influência estadunidense, mas também soviética, revelada na crítica à aplicação mecânica do modelo da Revolução de 1917 a qualquer contexto. A questão na Declaração de 1958, assim se expressa:

Na situação atual do Brasil, o desenvolvimento econômico capitalista entra em choque com a exploração imperialista norte-americana, aprofundando-se a contradição entre as forças nacionais e progressistas em crescimento e o imperialismo norte-americano que obstaculiza a sua expansão.(...)

O golpe principal das forças nacionais, progressistas e democráticas se dirige, por isso, atualmente, contra o imperialismo norte-americano e os entreguistas que o apóiam. A derrota da política do imperialismo norte-americano e de seus agentes internos abrirá caminho para a solução de todos os demais problemas da revolução nacional e democrática no Brasil. (apud PRESTES, A.L., 2011, p.13, grifos da autora).

A tática política do PCB, assim, advoga a luta ant imperialista e a construção de uma frente de luta com os setores progressistas da sociedade, entre eles certa burguesia nacional. O que se revela aqui é a defesa etapista do PCB em relação à revolução brasileira, ou seja, a defesa da necessidade de uma revolução democrático-burguesa de libertação nacional. O nacionalismo, presente nessas concepções, demonstra que o PCB não ficou alheio ao momento histórico-político e teórico-filosófico. Na verdade, como afirma Anita Leocádia

Prestes, em texto sobre os 50 anos da *Declaração de Março de 1958*, o PCB absorveu em suas fileiras a ideologia nacional-libertadora que se “sobrepôs à ideologia do proletariado” (PRESTES, A. L., 2011), levando o partido às tendências reformistas e à defesa da democracia burguesa.

Esse posicionamento pode explicar também a ausência de uma formulação própria sobre a questão educacional pelo PCB na época. Sobre esse tema, Dermeval Saviani diz:

Está aí, talvez, uma possível explicação de por que não se chegou a uma formulação mais clara de uma concepção pedagógica de esquerda por parte dos comunistas. Com efeito, se o que estava na ordem do dia era a realização da revolução democrático-burguesa, a concepção pedagógica mais avançada e adequada a esse processo de transformação da sociedade brasileira estava dada pelo movimento escolanovista. Esta é uma hipótese a ser mais bem investigada. Cabe verificar em que grau a perspectiva de uma revolução democrático-burguesa assumida pelas forças de esquerda, sob liderança do PCB, as levou a estar sintonizadas com o ideário escolanovista, enquanto uma concepção pedagógica que traduziu no ponto de vista da educação, os objetivos dessa modalidade de revolução social. (SAVIANI, 2007, p. 272-273).

Mesmo que indiretamente, como a esquerda católica, o PCB parece ter assumido o escolanovismo no campo das idéias pedagógicas, como também não se posicionou contrariamente à ideologia nacional-desenvolvimentista do período e, de certa maneira, até mesmo colaborou com sua formulação. Mas qual a influência dessas concepções nos movimentos de cultura e educação popular no início da década de 1960? De início, é possível inferir que não é sem propósito que a defesa da cultura nacional, por exemplo, vai constituir-se como bandeira central desses movimentos, em especial do Centro de Cultura Popular da UNE, dirigido por militantes ligados ao PCB.

1.2.3 – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

Criado em 14 de julho de 1955 como um órgão do MEC a partir do contato deste com o Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP) devido a um convênio com a CAPES para a realização de seminários sobre o tema “Problemas de nossa época”, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) abrigou em seus quadros intelectuais de diferentes perfis ideológicos e políticos como: Roland Corbisier, Hélio

Jaguaribe, Anísio Teixeira, Nelson Werneck Sodré, Álvaro Vieira Pinto, entre outros. Sua extinção se deu em 13 de abril de 1964, como uma das primeiras iniciativas da ditadura civil-militar instaurada no país.

A justificativa anunciada para a criação do ISEB foi a necessidade de se constituir um núcleo de intelectuais que assessorasse o Estado na modernização da sociedade brasileira. Com sua criação foram oferecidos cursos, palestras, seminários e publicadas diversas obras pelos seus membros.

O Regulamento geral do ISEB apresenta no seu artigo 1º a definição de seu compromisso:

O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) (...) é um centro permanente de altos estudos políticos e sociais de nível pós-universitário que tem por finalidade o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais notadamente da Sociologia, da História, da Economia e da Política, especialmente para o fim de aplicar as categorias e os dados dessas ciências à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira visando à elaboração de instrumentos teóricos que permitam o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional. (Decreto n.º 37.068 de 14/07/1955 apud TOLEDO, 1977, p. 32).

Desenvolvimentismo e nacionalismo configuram-se, então, como diretriz político-ideológica do instituto. No entanto, é preciso compreender essa diretriz em sua historicidade, relacionada ao momento teórico-filosófico do qual o ISEB é fruto e ao mesmo tempo animador.

Historicamente no Brasil, a visão do nacionalismo migrou da exigência do patriotismo e do civismo nos anos iniciais da década de 1920 para as colorações de esquerda nas décadas de 1950 e 1960, mediada pela preocupação crescente dos governos com a questão social a partir da Revolução de 1930. Segundo Toledo (1977), o nacionalismo (desenvolvimentista) não aparece como tema principal nas primeiras formulações do ISEB, mas é a marca distintiva do instituto a partir nos anos JK (1955/1960). Para se ter uma idéia inicial da força da posição nacionalista no ISEB, basta lembrar da expulsão em 1958 de Hélio Jaguaribe, um dos fundadores e membro ativo do instituto, após a publicação de seu livro *O Nacionalismo na Atualidade Brasileira*, no qual propõe a privatização de alguns setores da produção nacional e indica a necessidade de se

reprimir as agitações políticas como forma de segurança nacional. Na mesma linha, pode-se citar a saída do “isebiano histórico” A. Guerreiro Ramos também em 1958, justificada pela incompatibilidade de princípios, acusando o ISEB de se tornar uma escola de marxismo-leninismo. (TOLEDO, 1977, pp.188-189).

A ideologia do nacional-desenvolvimentismo forjada pelo ISEB, ou por parte de seus membros históricos como Vieira Pinto e Roland Corbisier, não foi fruto de abstração, mas esteve calcada no processo formação social do Brasil em crescente industrialização e urbanização. Os isebianos históricos argumentavam que o papel do instituto era o de trabalhar a “consciência crítica” num país subdesenvolvido, mas que possibilitaria o surgimento de tal consciência por meio da transformação das estruturas sociais.

Toledo (1977, p. 37) apresenta uma fala de Roland Corbisier, na qual, associando Lênin e Vieira Pinto, sintetiza um slogan isebiano do desenvolvimento:

(...) se é verdade, como já se disse, que não há movimento revolucionário sem teoria do movimento revolucionário, não haverá desenvolvimento sem a formulação prévia de uma ideologia do desenvolvimento nacional.

Essa ideologia, para os isebianos, deveria ser autêntica, ou seja, expressar a realidade nacional que não se forja a mercê da metrópole. Nesse sentido, essa ideologia se expressaria nas diferentes classes que apóiam o desenvolvimento do país. Enquanto manifestação autêntica, não deve ser imposta, mas trabalhada junto às massas. Vieira Pinto apresenta três teses sobre essa questão: “1) a ideologia do desenvolvimento tem de ser necessariamente um fenômeno de massa; 2) o processo de desenvolvimento é função da consciência das massas; 3) a ideologia do desenvolvimento tem de proceder da consciência das massas”. (PINTO apud TOLEDO, 1977, pp. 43-44). Observa-se, assim, que o uso do nacionalismo e de expressões genéricas como “massa”, indica certo distanciamento das formulações do ISEB em relação ao comprometimento político com determinada classe social, buscando representar o interesse geral. Entende-se que essa questão baseia-se na própria noção de desenvolvimento que compreende a necessidade do país em sair do semicolonialismo, mas sem profundas transformações que levariam ao rompimento com o capitalismo. Talvez aqui esteja uma formulação próxima à noção de revolução

democrático-burguesa amplamente defendida pelo PCB ou na mesma direção em que a Igreja se opôs à idéia de revolução socialista.

Essa questão se manifesta no bojo das formulações produzidas no ISEB, a partir de dois conceitos que parecem centrais para a compreensão de sua influência sobre os movimentos de educação e cultura popular. São eles os conceitos de alienação e de cultura alienada.

A alienação aparece como obstáculo à consciência crítica gerada pelo desenvolvimento. Dessa forma, o Brasil, país em situação de subdesenvolvimento ou semicolonial, busca se libertar da dependência econômica em relação à “metrópole” pelo desenvolvimento de suas estruturas econômicas. O conceito de alienação, conforme tratado pelos isebianos, entraria aí como uma questão a ser superada. Alienação, nesse caso, assume uma afeição existencial para além do trabalhador, ou seja, atingindo mesmo a nação, já que o subdesenvolvimento

(...) é por natureza um estado de alienação, no qual o homem fica distanciado de seu ser, alheio a ele. Como, porém, o subdesenvolvimento é o modo de ser da nação, esta só é subdesenvolvida porque não se encontra na posse de si mesma, não desenrolou suas possibilidades reais, não se apropriou ainda da sua essência. A nação subdesenvolvida é, portanto, um ser social igualmente alienado, um ser cuja essência está fora dele, é possuída por outros, no caso as nações desenvolvidas que detêm o comando de sua economia, e por esse meio, o do seu destino. (Vieira Pinto apud TOLEDO, 1977, p. 73).

O trecho escrito por Vieira Pinto em *Consciência e realidade nacional*, demonstra a concepção de alienação como integrada ao conceito de subdesenvolvimento, semicolonialismo e dependência da nação, por um lado, e consciência crítica, desenvolvimento econômico nacional e autonomia, por outro. Percebe-se, assim, os antagonismos gerais que sustentam a formulação, em especial o binômio capitalismo dependente x capitalismo autóctone. Esse binômio leva à concepção de revolução nacional, na qual as transformações e o desenvolvimento nacional¹⁵ deveriam alçar o país a um patamar superior, mas, ao menos num primeiro momento, sem romper as estruturas do

¹⁵ Renato Ortiz nos lembra que “para os isebianos transformação significa desenvolvimento”. (ORTIZ, 2006, p.60).

modo de produção, criando assim uma espécie de capitalismo autóctone, consciente, desenvolvido, independente e autônomo.

Toledo (1977, pp.80-81) sintetiza a concepção hegemônica de alienação no ISEB em quatro pontos:

- a) a dependência ou alienação é sempre entendida na base da nação;
- b) assim sendo, o desenvolvimento econômico, comandado pela ideologia nacionalista, possibilitará a “recuperação” ou “ruptura do ser histórico”; em outras palavras, a passagem da nação de “objeto a sujeito” da sua história;
- c) o término da alienação econômica terá, como conseqüência, a extinção das alienações política e cultural, surgindo, assim, a nação autônoma e independente em todos os níveis de sua existência social;
- d) a alienação e desalienação são pensadas em termos da passagem do subdesenvolvimento ao desenvolvimento ou da nação proletária à nação desenvolvida, tendo sempre como suposto a vigência do modo de produção capitalista. Dito de outra forma, nunca se problematizará o modo de produção como instância última da determinação da alienação. É possível, pois, a desalienação global nos quadros do sistema capitalista. Apesar de não se negar a existência da contradição capital x trabalho – dominante a partir do capitalismo avançado –, deixa-se de tematizar a questão da alienação do trabalho, reduzida frequentemente à alienação nacional.

A alienação, sempre no âmbito da nação, manifesta-se também no campo cultural como expressão da dominação ideológica que a metrópole exerce sobre a periferia. Para Renato Ortiz (2006. p.45), os isebianos retomam a temática da cultura em oposição à perspectiva antropológica referenciada no culturalismo americano e aos estudos sobre a cultura brasileira realizados por Arthur Ramos, Sílvio Romero ou Gilberto Freyre, aproximando-se de Manheim e Hegel. Nesse sentido, a cultura aparece como cultura inautêntica e, por conseguinte, alienada.

Esse parece ser o quê de comum se encontra nas produções isebianas sobre a cultura. Em suas formulações, os isebianos apresentaram diversos conceitos como: *reflexo do reflexo* por Vieira Pinto, que considera a cultura dos países subdesenvolvidos não podem refletir a sua realidade, logo reflete a consciência alheia que, por sua vez, também é reflexo; *mimetismo*, *eclétismo* e *ortodoxia* por C. Mendes, que considera a cultura do país em situação semicolonial como desprovida de uma filosofia autêntica, assim o mimetismo e ortodoxismo que caracterizam a cultura alienada como mera repetidora “de produções

mentais desenraizadas do seu quadro metropolitano”, e a atitude eclética que “pode realizar as combinações mais desconexas entre vários modelos da vida do espírito, porque, desprovida de autenticidade, não tem a animá-la nenhuma exigência de coerência interior.” (Cândido Mendes apud TOLEDO, 1977, pp.82-83); e *heteronomia* por G. Ramos e *transplantação* por N. W. Sodré, que criticam a produção cultural/intelectual realizada como a “imitação, a cópia, a aceitação dos postulados externos sem exame” (N. W. Sodré apud TOLEDO, 1977, p. 83), configurando a alienação cultural.

Numa concepção ampla de cultura, englobando artes, comestíveis e produtos em geral, Roland Corbisier expressa a crítica à importação:

(...) importar o produto acabado é importar o ser, a forma, que encarna e reflete a cosmovisão daqueles que a produziram. Ao importar, por exemplo, o cadillac, o chiclete, a coca-cola e o cinema não importamos apenas objetos e mercadorias, mas também todo um complexo de valores e de condutas que se acham implicados nesses produtos. (R. Corbisier apud TOLEDO, 1977, p. 86).

A concepção de cultura divulgada pelos isebianos está ancorada na determinação econômica. A cultura alienada é a expressão da dependência de um país subdesenvolvido, semicolonial, em relação à metrópole. Assim, a resolução dos problemas políticos e culturais liga-se a resolução dos problemas econômicos da nação. No entanto, como parte do projeto de ascensão ao posto de nação desenvolvida é preciso gerar uma intelectualidade capaz de produzir uma cultura autêntica.

Em texto que discute a separação entre cultura e educação, Sérgio Castanho analisa a relação entre cultura, desenvolvimento nacional e os intelectuais para os isebianos:

(...) É através da apropriação da cultura que uma nação se identifica. E, identificando-se, liberta-se da situação colonial. É preciso o “advento de uma consciência nacional” para que essa libertação se dê. Quem a realiza? Sem dúvida os intelectuais, mediadores simbólicos entre a nação e o Estado. É por isso que a primeira condição para a libertação nacional é o “advento da *intelligentzia* nacional aberta aos problemas do país e empenhada em sua solução, capaz de converter-se em órgão da consciência nacional” [Roland Corbisier] (...). (CASTANHO, 1987, p. 60).

As formulações dos isebianos influenciaram tanto a esquerda marxista como a esquerda católica. Mas seu declínio como instituição inicia-se no processo eleitoral para a sucessão do governo JK, quando o ISEB apóia o General Lott como representante do nacionalismo na sucessão presidencial. Com a vitória de Jânio Quadros, o instituto perde sua principal fonte de recursos e, com isso, passa a realizar suas atividades em menor número.

Com a posse de João Goulart em 1962, o ISEB participa das reivindicações pelas Reformas de Base e, nos últimos meses do governo, sofre uma esquerdização. Nesse período, praticamente não há publicações oficiais do ISEB. No entanto, os intelectuais ligados a ele participaram ativamente dos *Cadernos do Povo Brasileiro*, publicação destinada aos trabalhadores, com linguagem clara e radical. É com essa inflexão à esquerda que os isebianos se aproximam dos movimentos de cultura e educação popular, em especial do CPC, que teve Carlos Estevam Martins, então assistente de Roland Corbisier, como um de seus diretores e redator de seu principal documento, o *Manifesto do CPC*.

1.3 – A educação entre 1930 e 1964

Florestan Fernandes declarou em prefácio ao livro *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea* de autoria de Paolo Nosella e Ester Buffa que na história da educação brasileira “a educação popular foi castrada. Estabeleceu-se uma política sistemática de circunscrever o mundo da escola às elites das classes dominantes e de excluir a massa da educação obrigatória, mera exigência constitucional” (FERNANDES, 1997, pp. 11-12). Caracteriza-se, assim, o dualismo escolar que marca a educação na sociedade dividida em classes sociais antagônicas, ou seja, um sistema que destina uma educação diferenciada (quantitativa e qualitativamente) de acordo com o lugar de classes de cada sujeito. Se esse é o traço distintivo da educação na sociedade de classes, o é também da educação no Brasil que desde o período colonial, nas mãos dos jesuítas, destinava-se à classe possuidora de terras e à aristocracia – aos índios e negros a educação serviu como parte do projeto de aculturação desses povos.

Com a proclamação da República, o dualismo escolar aparece na Constituição Federal de 1891 com a determinação da responsabilidade dos poderes sobre a educação.

Nessa constituição fica determinado que a União se responsabilizará pelo ensino secundário e superior (destinado às elites) e os Estados pelo ensino primário e técnico (destinado às camadas populares). Já que a União dispõe de maiores recursos do que os Estados, fica evidente qual nível de ensino e qual classe é privilegiada pela determinação constitucional. (NAGLE, 2006).

A partir da década de 1930, o dualismo escolar toma outros contornos devido ao padrão político-econômico que se instala no país. Observa-se, assim, um esforço por parte do Estado para garantir a expansão das matrículas e a reformulação da legislação educacional; o nacionalismo marcante na sociedade brasileira sofre algumas transformações, e, no campo das idéias pedagógicas, o período de 1930 a 1964 marca a consolidação do escolanovismo como corrente hegemônica, o que se evidencia nos debates em torno das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; no tocante a educação popular, destacam-se as concepções do educador pernambucano Paulo Freire e os movimentos de educação e cultural popular.

1.3.1 – Expansão das matrículas e reorganização do sistema

A crescente urbanização e industrialização do país a partir da década de 1930 abriu caminho para o desenvolvimento da educação brasileira por meio da ampliação do alcance da escolaridade básica entre a população. Beisiegel (2007) aponta que a partir da década de 1930, o país segue o rumo da democratização do ensino expandindo as matrículas e reorganizando o sistema escolar. Portanto, a pressão exercida pelas camadas sociais e a necessidade de se formar minimamente o trabalhador para o processo de trabalho encontra resposta nas ações do Estado por meio de mecanismos para a elevação no número de matrículas e um conjunto de leis visando a reorganização do “sistema” escolar.

Dados apresentados por Romanelli (2009) demonstram que, na década de 1920, as matrículas no ensino primário eram de 3,4% em relação à população total, porcentagem que se eleva para 7,4 na década 1940, 8,4 na década de 1950 e 10,6 na década de 1960. O aumento do número de matrículas em relação à população total atribuí-se a alguns fatores levantados por Beisiegel (2007, p. 484), como: o entendimento da educação como fator de ascensão social, as transformações nas estruturas ocupacionais e a legislação eleitoral que

reservava o direito de voto somente aos alfabetizados. Esses fatores, aliados ao clima político gerado pelo fim da Segunda Guerra Mundial e da Ditadura Vargas, compõem o contexto que origina as campanhas nacionais de alfabetização¹⁶ pelo país e consequente expansão das matrículas com o objetivo de difundir o “novo” regime e ampliar a massa de eleitores como forma de se garantir o poder sobre o “velho” poder agrário.

Como afirma Paiva (2003, p.204):

Escolhida a democracia liberal pelos detentores do poder político, com a derrubada do Estado Novo, era preciso difundir entre as massas os postulados do novo regime. Além disso, embora a revolução de 30 tivesse significado em última análise a conquista da hegemonia política pelo grupo industrial-urbano, a prática das negociações com os mais variados setores – inclusive agrários – desenvolvida por Vargas, fazia crer na necessidade de ferir mais profundamente o poder agrário em suas bases eleitorais pelo perigo potencial que oferecia, em face do retorno à prática das eleições. Fazer funcionar a democracia liberal significava dar oportunidade a um maior número de pessoas de participar da vida política, ampliando os contingentes eleitorais.

No entanto, Beisiegel (2007) aponta que as limitações da chamada democratização do ensino no período, que mesmo quantitativamente não consegue alcançar seus objetivos, pois atingiu índices diferenciados de acordo com as diferentes regiões e zonas (urbana ou rural). O autor apresenta alguns dados para ilustrar essa questão:

Examinando as deficiências do ensino primário brasileiro a partir das informações do Censo, o Autor¹⁷ observa que, em 1964, de 9.419.162 crianças de 7 a 11 anos, freqüentavam a escola 6.230.129 (66%) e que os índices de escolarização variavam significativamente segundo regiões e zonas, registrando 87,6% nas zonas urbanas da Região Norte, 83,4 nas áreas urbanas da Região Sul e caindo para 37,3% nas áreas rurais da Região do Nordeste.

Outro fator que marca a limitação da democratização do ensino no período é o fracasso escolar materializado nos altos índices de evasão escolar apontados por Beisiegel (2007) a partir dos dados levantados por Romanelli (2009). Esses dados mostram que no período de 1942 a 1953, de cada mil alunos matriculados na 1ª série do Ensino primário, 71

¹⁶ As Campanhas Nacionais serão tratadas em item posterior.

¹⁷ Beisiegel apresenta os dados do Censo Escola de 1964 a partir das análises de Carlos Pasquale em seu trabalho *O Desenvolvimento do ensino Primário e o Plano Nacional de Educação* publicado em 1966.

ingressavam na 1ª série do Ensino ginásial, 34 na 1ª série do Colegial e apenas 10 no Ensino superior. Dados que não sofrem mudanças significativas no período de 1961 a 1972, no qual de cada mil alunos matriculados na 1ª série do Ensino primário, 152 ingressavam na 1ª série do Ensino ginásial, 96 na 1ª série do Colegial e 56 no Ensino superior. Mesmo com esse aumento nos números absolutos, a quantidade de alunos que “ficam pelo caminho” no afunilamento do número de matriculados na 1ª série do Ensino primário ao ingresso no Ensino superior comprovam a limitação quantitativa e também qualitativa, já que o fracasso escolar associa-se às questões referente à organização e qualidade do processo educativo, como: a falta de escolas, falta de recursos, de materiais, de professores com formação adequada e de métodos de ensino. (BEISIEGEL, 2007).

No tocante à legislação, observa-se que ao longo da Primeira República (1889-1939) os esforços tenderam à garantia de que o Estado liberal assumisse responsabilidades na difusão da educação (NAGLE, 2006), ameaçada pelo dualismo escolar determinado pela divisão entre as esferas federais e estaduais. Com a Revolução de 1930 e com a Ditadura do Estado Novo em 1937, passa-se a se promover a centralização dos poderes em relação à educação, processo que culmina nas Leis Orgânicas do Ensino. Esse conjunto de Leis decretadas entre 1942 e 1946 ficou conhecido também como “Reforma Capanema”¹⁸ (RIBEIRO, 2003). Compõem esse conjunto de Leis: a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei 4.073) e a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei 4.244) publicadas em 1942; A Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei 6.141) publicada em 1943; a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei 8.529), Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei 8.530) e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei 9.613), publicadas em 1946.¹⁹

De maneira geral, as Leis Orgânicas do Ensino estruturaram e reformaram o ensino secundário técnico-profissional. Pela pressão popular e pela necessidade de oferecer um mínimo de educação às classes trabalhadoras, mas sem deixar que elas atingissem os níveis mais altos, o ensino médio foi dividido em secundário, industrial, comercial e agrícola, criando-se, assim, o ensino profissional institucionalizado destinado às camadas populares, já que somente o ensino secundário oferecia a possibilidade dos alunos continuarem seus

¹⁸ Em referência ao ministro Gustavo Capanema que comandou o Ministério da Educação entre 1934 e 1945.

¹⁹ Podem ser incluídas também no conjunto dessas leis: o Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI; e o Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC.

estudos no ensino superior. Percebe-se, então, a influência do modelo econômico de substituição de importações e da ideologia nacional-desenvolvimentista na formação de mão-de-obra e no esforço para frear a demanda por ensino superior, mais caro e destinado às classes dominantes.

No conteúdo das Leis Orgânicas publicadas em 1942 e 1943 dentro da lógica centralizadora do Estado Novo, Ribeiro (2003, p. 149) identifica a influência fascista na discriminação entre favorecidos e desfavorecidos: “a ‘paz social’ seria conseguida pela formação eficiente da elite, que teria a função social de conduzir as massas, o povo passivo”. Por outro lado, as leis decretadas em 1946, após a queda do Estado Novo, revelariam a influência do “movimento escolanovista”, principalmente na instituição da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino. (RIBEIRO, 2003; ROMANELLI, 2009).

As Leis Orgânicas do Ensino vigoraram até 1961, quando se dá a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação após intensos debates.

1.3.2 – O movimento renovador e o predomínio da pedagogia nova

No âmbito da história das idéias pedagógicas no Brasil, Saviani realiza a seguinte periodização: entre 1549 (chegada dos jesuítas no Brasil) e 1759 (expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal) há predomínio da vertente religiosa da pedagogia tradicional; entre 1759 e 1932 (Manifesto do Pioneiros da Educação Nova) coexistem as vertentes religiosas e leigas da pedagogia tradicional; entre 1932 e 1947 coexistem a pedagogia tradicional e a pedagogia nova; e a partir de 1947, após a promulgação das Leis Orgânicas e formação da comissão para a elaboração da LDB, passa a predominar a pedagogia nova²⁰.

Como as periodizações da história não podem ser tomadas de forma mecânica, como início e fim exatos, e tendo em vista que o novo surge no e a partir do velho, é possível encontrar uma primeira fase da penetração do escolanovismo no Brasil que vai do fim do período imperial à segunda década do século XX, não havendo uma apresentação sistemática, mas uma “modesta infiltração” de procedimentos, idéias ou princípios em alguns momentos, como na Reforma Leôncio de Carvalho em 1879 e na “Exposição

²⁰ Essa predominância será abalada a partir de 1969 com a figuração da concepção pedagógica produtivista (SAVIANI, 2007).

Pedagógica” de 1883 (NAGLE, 2009, p.262). Essa “modesta infiltração” se deu principalmente pela falta de condições sóciopolíticas para a implementação de um ideário educacional calcado no liberalismo.

As tendências remodeladoras – escolanovistas – introduzem-se, quando muito, como elementos secundários ou auxiliares desse núcleo básico. Pode-se dizer, finalmente, que até por volta de 1920 existia um sólido padrão de pensamento e realização educacional que se esgotava no ideário cívico-patriótico da educação popular, questão de natureza mais política do que pedagógica. Além disso não havia uma insatisfação em relação à escola existente, a não ser quanto à pequena disseminação da escola primária e, além disso, não havia clima social propício a ao desenvolvimento das novas idéias ou às transformações institucionais que resultavam de um novo ideário. O escolanovismo esteve historicamente ligado à ideologia liberal: até 1920, no caso brasileiro, não existiam sinais muito evidentes de um movimento liberal, que só vai surgir, de maneira vigorosa, a partir de meados da década de 1920. (NAGLE, 2009, p. 263)

A partir da década de 1920, assim, inicia-se uma nova fase da infiltração das idéias escolanovistas no Brasil. Nessa fase, as idéias se estruturam num movimento renovador que influencia reformas e propaga uma “pedagogia nova” pela literatura educacional da época. Exemplo dessa influência foram as reformas estaduais de ensino²¹ que se espalharam pelo Brasil tendo à frente políticos e intelectuais que encabeçaram o movimento renovador e a publicação do livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova* de Lourenço Filho em 1930. (ROMANELLI, 2009, p. 129). Os conteúdos dessas reformas, grosso modo, assumiam os princípios escolanovistas ao valorizarem a criança em seu desenvolvimento e a experimentação e observação como base da proposta didático-pedagógica.

Uma das primeiras iniciativas de se organizar os educadores em defesa da renovação da educação foi a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1927, que organizaria as Conferências Nacionais de Educação, palco de embates ideológicos entre os renovadores e os conservadores representados pelos educadores ligados à Igreja Católica. Esses embates foram determinantes para a elaboração do

²¹ Entre as principais reformas, pode-se citar: a de São Paulo, por Sampaio Dória em 1920; a do Ceará, por Lourenço Filho entre 1922 e 1923; do rio Grande do Norte, por José Augusto entre 1925 e 1928; as do Distrito Federal em 1922 e 1926 e as de Pernambuco em 1928, por Carneiro Leão; a do Paraná por Lysímaco da Costa entre 1927 e 1928; a de Minas Gerais entre 1927 e 1928 por Francisco Campos; a do distrito Federal por Fernando de Azevedo em 1928; e a da Bahia por Anísio Teixeira também em 1928. (ROMANELLI, 2009, p. 129).

“Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, documento-síntese das considerações dos renovadores sobre a política educacional brasileira²².

A ditadura do Estado Novo, porém, representou certa frenagem nos ímpetos dos renovadores – apesar de alguns de seus integrantes comporem o governo ditatorial – culminando no acordo entre Estado e Igreja que prevaleceu na elaboração das Leis Orgânicas do Ensino. No entanto Saviani (2007, p. 271), considera que no período entre 1932 e 1947 no campo das idéias pedagógicas houve “um equilíbrio entre a pedagogia tradicional, representada predominantemente pelos católicos, e a pedagogia nova”. Esse equilíbrio se dava pela idéia-força do período: a modernização conservadora. Ou seja, utilizava a Igreja para respaldar seu poder e ao mesmo tempo atraía os adeptos da escola nova em seu projeto de modernização.

Com a ocupação de cargos no governo, os escolanovistas avançam na difusão de suas idéias e ampliação de sua influência no campo educacional. Dois fatos importantes do período, citados por Dermeval Saviani, são a criação do INEP em 1938, sob a direção de Lourenço Filho até 1947, e a criação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, que publicou artigos com temas²³ predominantemente ligados à concepção pedagógica renovadora.

O predomínio das idéias pedagógicas que se processa, então, passa pela incorporação do ideário escolanovista por educadores católicos – especialmente a centralidade da criança no processo educativo – a partir da realização de palestras e cursos intensivos sob a influência das pedagogias de Montessori e Lubienska, pedagogos católicos. Assim, a influência dos escolanovistas é nítida na comissão organizada para a elaboração da LDB de 1961 e também nos movimentos de cultura e educação popular, principalmente a partir da visão Paulo Freire.

²² Saviani, em texto publicado como apêndice da edição comemorativa dos 25 anos do livro *Escola e democracia*, afirma que o “Manifesto” deve ser compreendido como um documento de política educacional, de defesa da escola pública e de um sistema nacional de educação, ou seja, mais do que a defesa da Escola Nova. (SAVIANI, 2008, p. 77).

²³ Entre os temas principais tratados pela revista entre 1944 e 1976, estavam: “aspectos psicopedagógicos ao lado de artigos sobre biologia educacional, história da educação física, diagnóstico psicológico, testes e mensuração educacional, psicologia infantil, modelagem, educação de base e avaliação da eficiência docente, orientação e seleção profissional”. (SAVIANI, 2007, p.298).

1.3.3 – As disputas em torno da LDB de 1961: escola pública *versus* escola privada

Os debates que antecederam a promulgação da LDB de 1961 realizaram-se sobre dois pares de questões conflitantes: centralização *versus* descentralização e escola privadas *versus* escola pública. Esses pares conflitantes separam o debate em dois momentos: o primeiro que vai de 1947 a 1957 e um segundo que vai de 1958 a 1961.

A primeira fase sustentou como mote o conflito centralização *versus* descentralização e se iniciou quando o Presidente Dutra formou sua base de sustentação por meio de uma coalizão conservadora com a UDN, indicando para a pasta da Educação o nome de Clemente Mariani. Nesse contexto, é formada uma Comissão para elaborar o anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da educação, exigência da Constituição Federal promulgada em 18 de setembro de 1946. Ao analisar os nomes que compunham tal Comissão, Dermeval Saviani (2007) vê uma flagrante supremacia de renovadores²⁴, sendo que dos 16 membros a grande maioria fazia parte dessa tendência pedagógica. “Essa supremacia refletiu-se, obviamente, no projeto que resultou dos trabalhos da Comissão” (SAVIANI, 2007, p. 282). Porém, a proposta dos renovadores de um Conselho Nacional de Educação como um órgão decisivo, com atribuições consultivas e deliberativas, foi modificada pelo ministro no projeto original, transformando-se em um mero órgão coadjuvante do Ministério. De modo geral, Saviani (2007, p. 282) considera que:

(...) a orientação resultante dos trabalhos da Comissão, com os ajustes operados por Clemente Mariani, estava em consonância com a coalizão conservadora que sustentava o Governo Dutra. A ela, com efeito, não estava ausente certa perspectiva modernizadora, uma vez que mantinha a característica de “modernização conservadora” que veio a marcar os grupos que ascenderam ao poder após a Revolução de 30 (...). Efetivamente, tratava-se de um projeto de iniciativa governamental: de um governo do PSD com seu ministro da UDN.

Enviado o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em outubro de 1948, o relator nomeado é o então deputado Gustavo Capanema, que redige um parecer no qual conclui pela necessidade de revisão do projeto, considerando-o “fruto não de intenções pedagógicas e, sim de intenções políticas antigetulistas. Recomendava ainda maior

²⁴ Intelectuais ligados ao movimento da Escola Nova no Brasil, signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932.

centralização político-administrativa do ensino brasileiro²⁵” (BUFFA e NOSELLA, 1997, p. 115). O parecer faz com que o projeto da primeira LDB seja arquivado, voltando à Câmara somente em 1957, iniciando-se novamente sua discussão.

O segundo momento do debate inicia-se a partir do substitutivo apresentado pelo deputado Carlos Lacerda, “que, por ser largamente favorável aos interesses da escola particular, faz com que os ânimos se ascendam e que se inicie uma campanha de apoio ou contra tal substitutivo”. (RIBEIRO, 2003, p. 165).

O debate travado no momento centra-se no conflito escola particular *versus* escola pública. A Igreja Católica e os donos de instituições privadas de ensino são os principais defensores da escola particular, sendo que a Igreja desenvolve a argumentação no “âmbito doutrinário, centrada na questão da liberdade de ensino a partir da qual se procura demonstrar a precedência da Igreja e da família e o caráter supletivo do Estado em matéria de educação”. (SAVIANI, 2007, p. 289)²⁶.

Já os defensores da escola pública se organizam principalmente num movimento configurado como uma ampla Campanha em Defesa da Escola Pública, apresentando como seus principais líderes o professor da Universidade de São Paulo (USP) Roque Spencer Maciel de Barros, Anísio Teixeira e o também professor da USP Florestan Fernandes, líder da corrente de tendência socialista²⁷:

Diferentemente seja da visão liberal-idealista que atribuí à educação o papel de formar o indivíduo autônomo, sem considerar as condições em que vive; seja da visão liberal-pragmatista que entende ser o papel da educação ajustar os indivíduos à realidade social em mudança, a tendência socialista procura compreender a educação a partir de seus determinantes sociais, considerando-a um fator de transformação social provocada (SAVIANI, 2007, p.290).

Mesmo com todos os esforços dos intelectuais, trabalhadores estudantes envolvidos na ampla Campanha em Defesa da Escola Pública e o intenso debate realizado, a Lei de

²⁵ A descentralização do ensino contida no projeto de LDB é mais uma das evidências da influência renovadora no projeto apontada por Saviani (2007).

²⁶ Saviani (2007) ressalta ainda que os donos das instituições privadas de ensino, sem doutrina própria, apoiavam-se nos argumentos dos porta-vozes da Igreja.

²⁷ Além da corrente de tendência socialista, Saviani (2007) identifica ao lado da defesa da escola pública outras duas correntes: a liberal-idealista, liderada por Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos de Carvalho e João Eduardo Rodrigues Villalobos; e a liberal-pragmatista, liderada pelos educadores ligados ao movimento renovador – Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Lourenço Filho.

Diretrizes e Bases promulgada em dezembro de 1961 possibilitou o uso de recursos públicos por escolas privadas, abrindo margem à privatização do ensino constatado nas décadas seguintes e afirmando o viés conservador da primeira LDB (BUFFA e NOSELLA, 1997).

1.3.4 – Campanhas Nacionais de Alfabetização

Com o fim da Segunda Guerra e da Ditadura Vargas, o analfabetismo, entendido como uma doença, um mal que deveria ser extinto, passou a ser o alvo de grandes campanhas internacionais e nacionais de iniciativa do governo federal e estimuladas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Assim, é criada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), a Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo (MNEA) e o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA)²⁸.

A CEAA foi lançada em 1947 a partir do Fundo Nacional do Ensino Primário criado em 1945 e do Plano de Ensino Supletivo para Adolescentes e Adultos Analfabetos elaborado em 1947. Inicialmente, sua meta foi matricular 500.000 alunos. Logo no primeiro ano essa meta foi ultrapassada, chegando a 659.605 alunos matriculados, alcançando em 1953 a marca de 850.685 matrículas, o que a elevou ao *status* de maior campanha já realizada no país. Para se atingir tal meta quantitativa, implantou-se uma rede de escolas supletivas acompanhada de currículo e material didático específico. Além da alfabetização, pretendia-se ensinar noções básicas de saúde, técnicas de trabalho coletivo e educação moral e cívica. No entanto, a campanha enfrentou diversos problemas: altos índices de evasão, baixa remuneração docente e materiais inadequados. As críticas feitas à CEAA acabam por considerá-la como uma mera transmissora da técnica de assinar o nome e, por isso, uma “fábrica de eleitores”. (PAIVA, 2003).

Como desmembramento de parte da CEAA, em 1952 surge a CNER, como uma missão educativa que visava atingir as comunidades rurais. A CNER chegou a organizar 18 missões que eram organizadas com apoio do poder local, principalmente fazendeiros e o

²⁸ Materiais didáticos e diversos documentos produzidos por essas campanhas, estão disponíveis em: <http://forumeja.org.br/campanhas.alfabetiza>. Parte das informações reproduzidas aqui foram retiradas desse mesmo site.

clero. Assim como a CEAA, a assistência médica, educação moral e cívica e educação de base, ou seja, instrução de conteúdos básicos como rudimentos de leitura/escrita e contas, eram as principais ações da campanha.

O fracasso para o qual apontava as iniciativas campanhas massificadas. Em 1957 o governo federal cria a Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo (MNEA) que previa uma atuação planejada em algumas cidades, entre elas: Leopoldina (MG) e parcialmente estendida a Timbaúba (PE), Catalão (GO), Júlio de Castilhos (RS), Santarém (PA), Picuí (PB), Macaé (RJ), Benjamin Constant (AM), Guajaramirim (RO) e prevista para Caraguatatuba (SP). Diferenciava-se das experiências anteriores por buscar não somente a alfabetização de adultos, mas a regularização do oferecimento de ensino fundamental às crianças e jovens também. Assim, as principais atividades da MNEA foram a construção de escolas e o treinamento de professores nas cidades onde funcionou experimentalmente.

Outra forma de expandir a alfabetização pelo país foi organizar sistemas de aulas via rádio, transpondo as barreiras física de um país como o Brasil com dimensões continentais. Nesse sentido, organizou-se em abril de 1957, o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA) que transmitia os programas educativos gravados por locutores da Rádio Nacional e distribuídos nas escolas radiofônicas, organizadas principalmente pelas emissoras católicas. A partir do SIRENA, organizam-se sistemas em âmbito estadual, como o Sistema Rádio Educativo de Sergipe (SIRESE) e o Sistema Rádio Educativo da Paraíba (SIREPA).

Afonso Celso Scocuglia aponta que na organização do sistema rádio-educativo:

Percebe-se a conjugação dos vários interesses: de membros da hierarquia da Igreja Católica e de grupos católicos “progressistas”; do Estado, representado pelo governo federal (e, no caso paraibano, estadual); e, ainda, da S.A. Philips do Brasil - única fabricante dos BR118T (receptor de radioescola utilizado, em larga escala, na Colômbia, no Peru e no Brasil). (SCOCUGLIA, 2003, p. 21)

O sistema de escolas radiofônicas vai se configurar como uma das principais formas de atuação do MEB ao longo da década de 1960. Já as Campanhas Nacionais de Alfabetização são extintas entre o final da década 1950 e começo de 1960, abrindo espaço

para o surgimento das experiências de educação popular sob influência do educador pernambucano Paulo Freire e os movimentos de educação e cultura popular.

1.3.5 – Paulo Freire e a educação popular

Nascido em Recife-PE no ano de 1921 e falecido em São Paulo em 1997, Paulo Freire formou-se em direito em 1946 e assumiu a direção educacional e cultural do SESI em 1947, instituição na qual foi superintendente entre 1954 e 1957. Sua participação no Movimento de cultura Popular (MCP) inicia-se a partir de 1960 e o trabalho bem sucedido com a alfabetização de adultos em Recife leva seu nome para o âmbito nacional e em 1963 foi designado para presidir a Comissão Nacional de Cultura Popular e a coordenação nacional do Plano Nacional de Alfabetização entre 1963 e início de 1964.

A trajetória intelectual de Paulo Freire até 1964 é marcada pelas influências teóricas de sua época, especialmente a ideologia nacional-desenvolvimentista veiculada pelo ISEB. Vanilda Paiva, em seu livro *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*, aponta que Freire, ao concordar com as teses expostas pelos isebianos, buscou a leitura dos autores utilizados como base por aqueles intelectuais. Assim, o hegelianismo, o culturalismo e o existencialismo cristão formam a base teórico-filosófica que sustenta a idéias de intelectuais como Hélio Jaguaribe, Vieira Pinto e Roland Corbisier, entre outros. A autora defende a tese que

(...) a síntese “existencial-culturalista”²⁹ está presente não apenas na justificação teórica do método e na interpretação da realidade esboçada por Freire, mas desempenha um papel central no próprio método, determinando em grande medida suas características, seus objetivos e a forma da sua aplicação. (PAIVA, 2000, p.99)

Encontra-se a influência existencialista e culturalista inicialmente na concepção de homem esboçado por Paulo Freire em consonância às concepções cristãs, principalmente

²⁹ Segundo Vanilda Paiva, o termo existencial-culturalista foi cunhado pelo isebiano histórico Hélio Jaguaribe e seria marcado pelo “reconhecimento da cultura como ordem própria de valores e pela compreensão dos valores como algo decorrente no curso do processo histórico e a ele submetido”. (Jaguaribe apud PAIVA, 2000, p.46).

nas idéias apresentadas pelo Padre Lima Vaz³⁰. Nessas concepções, o ser humano aparece como o indivíduo que se relaciona com outros indivíduos, que age sobre a natureza e altera a si mesmo e ao mundo, criando cultura. É a partir da cultura que o homem se humaniza e participa conscientemente da História, garantindo sua existência autêntica, transformando-se em sujeito. De imediato, é possível identificar a centralidade que a cultura, participação e consciência assumem nas formulações de Paulo Freire.

A adesão à ideologia nacional-desenvolvimentista é explicitada na tese que apresentou em 1959 ao concurso para a cadeira de história e filosofia da educação da Escola de Belas Artes de Pernambuco³¹. Já no título, *Educação e realidade brasileira*³², demonstra a necessidade de se compreender a realidade na qual se encontrava o país, identificada como complexo colonial. Segundo Paiva (2000), faz parte do vocabulário apresentado na tese expressões como “ser nacional”, “auto-apropriação” e “ser para si”, terminologias ligadas ao existencialismo. A industrialização e a urbanização são considerados fenômenos que apontam para o despertar do país como nação, para sua autodeterminação e superação da alienação, entendida não no nível do sujeito, mas ao da nação, da mesma forma que expressa pelos isebianos.

Como os isebianos também, Paulo Freire defende que o desenvolvimento do país depende também da resolução de certa crise da cultura que atinge as sociedades subdesenvolvidas. Essa crise da cultura é caracterizada como o descompasso dos valores, costumes e crenças de determinada época em relação às idéias da nova fase de desenvolvimento. É preciso superar a consciência arcaica em nome da consciência autêntica, na ideologia do nacional-desenvolvimentismo. Esse raciocínio vai ao encontro do pensamento católico da humanização do ser humano, que precisaria ascender a patamares de consciência para isso.

³⁰ Henrique Cláudio de Lima Vaz nasceu em agosto de 1921 na cidade de Ouro Preto-MG e faleceu em maio de 2002 na capital mineira; formou-se em Filosofia no ano de 1945 pela Faculdade Anchieta de Nova Friburgo (Rio de Janeiro), em Teologia pela Universidade Gregoriana de Roma em 1950 e concluiu o Doutorado em Filosofia pela mesma instituição; foi mentor da JUC e da AP nos anos de 1960 e contribuiu com a formação de uma geração de católicos envolvidos com os movimentos do período.

³¹ No referido concurso, Paulo Freire concorreu com a professora Maria do Carmo Tavares de Miranda, formada em filosofia com doutorado na Sorbonne e pós-doutorado em Friburgo. “Paulo Freire não conquistou a cadeira, mas a tese que apresentou ao concurso lhe valeu o título de doutor, que lhe permitiu ser nomeado para o cargo de professor efetivo de filosofia e história da educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da então Universidade do Recife, transformada, em 1965, na atual universidade Federal de Pernambuco”. (SAVIANI, 2007, p.318).

³² Com alguns ajustes, a tese foi publicada em livro com o título de *Educação como prática da liberdade*.

O papel da educação aparece como central nesse ponto. O sistema educacional brasileiro é criticado como “arcaico” e “verbalista”, tanto pelos isebianos quanto por Freire. Nesse sentido, era preciso reformar esse sistema tendo em vista adequá-lo ao desenvolvimento e à democracia. O que se percebe é a aproximação às idéias educacionais sustentadas pelos renovadores, como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Como explicar essa aproximação? Vanilda Paiva indica uma resposta:

(...) Se o homem precisa estar integrado na sua realidade para viver uma “vida autêntica, não-alienada, a sua educação deve responder às exigências da “circunstância”, deve responder à vida. No nosso caso concreto, deveria responder a nossas “condições fraseológicas”, à “transição de frase”: ao desenvolvimento, à formação da nacionalidade pela formação da sociedade civil, à participação democrática. Ora, a Escola Nova propunha não apenas um sistema de ensino que respondesse às necessidades sociais (então traduzidas como necessidade de força de trabalho qualificada para o desenvolvimento), mas também uma prática pedagógica ligada à vida, que Freire tenta realizar não apenas no nível da escola mas também da pequena comunidade. (PAIVA, 2000, p.117)

À elitização dos métodos novos, Freire propõe uma educação na comunidade para o povo. Dermeval Saviani (1997; 2007) afirma que, a exemplo de Celéstin Freinet na França, Paulo Freire procura organizar no Brasil uma espécie de Escola Nova Popular. Mas não seria contraditório que, enquanto um educador de formação católica, Paulo Freire se aproximasse dos ideais liberais dos escolanovistas? A questão é, que no âmbito das idéias pedagógicas, a pedagogia liberal propugnada pelo escolanovistas passa ser hegemônica. Desse modo, apesar das disputas entre católicos e liberais que se iniciaram na década de 1920 no interior da ABE e que se intensificaram nas discussões em torno da LDB, pouco a pouco os católicos vão sendo influenciados pela pedagogia escolanovista, principalmente por meio de Lubienska e Montessori. (SAVIANI, 2007).

Educação para o desenvolvimento é uma educação para a democracia, para a participação, para a desalienação no âmbito da nação e para a personalização no âmbito do indivíduo. Essa personalização indica a influência do personalismo cristão de Karl Jaspers na obra do educador pernambucano. Personalização aparece em contraposição à massificação que impede o indivíduo de ser ele mesmo, de se humanizar. A massificação, assim, é entendida como dominação, imposição da passividade e impedimento à crítica.

Mas quem exerce essa dominação? Um indivíduo sobre o outro, o que impede a construção de uma comunidade de pessoas (ideal cristão). Como se percebe, ao menos no período entre 1959 e 1964, Paulo Freire não apóia sua discussão na relação de dominação de uma classe sobre a outra; sua reflexão parece pairar acima das classes, como o intelectual de Manheim. Talvez por isso a utilização da expressão povo e de uma educação do povo que também aparecerá nos movimentos de cultura e educação popular.

A questão da dominação (de um indivíduo sobre outro) vai influenciar o método de Freire de maneira decisiva. Se a educação deve contribuir para a eliminação dessa dominação, configurando-se logo como uma educação para a liberdade, não poderia aceitar o verbalismo, a imposição do educador sobre o educando. Para se resolver essa questão é necessário uma pedagogia do diálogo, da comunicação entre as consciências, que possibilite a captação do real de forma crítica. O não-diretívismo aparece, então, como forma de não-dominação, não-imposição e aproximação do ato educativo à realidade cultural do educando. No método freire, essas questões se materializam nos diálogos a partir dos “temas geradores”, nas “fichas de cultura”, na criação de “Círculos de cultura”.

Paulo Freire traduziu o momento histórico-político e teórico-filosófico sob hegemonia da ideologia nacional-desenvolvimentista em pedagogia, método e prática pedagógica. Na segunda parte deste trabalho, a análise das formulações dos CPCs e do MEB evidenciará a influência que a proposta do educador pernambucano exerceu sobre esses movimentos e suas concepções de educação e cultura popular.

1.4 – Movimentos de educação e cultura popular: apresentação geral

Paiva (2003) indica que o contexto de criação dos movimentos de educação e cultura popular é alavancado com o governo de Juscelino Kubitschek, com a intensificação do problema do voto do analfabeto e a representatividade das massas, já que o elevado número de analfabetos e a proibição do voto destes restringia significativamente o número de eleitores. Nesse sentido, o governo convoca o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, com o intuito de rever as os objetivos e fixar as diretrizes postas à educação dos

adultos tendo em vistas as mudanças sociais, econômicas e culturais pelas quais o país havia passado, demonstrando que o problema assume certa centralidade no governo.

Com a eleição de Jânio Quadros em 1960:

Mostrava-se a difusão do ensino como poderoso aliado contra a política dos currais eleitorais, ao menos em relação à escolha do governo da União. Jânio Quadros, eleito sem compromissos com as oligarquias tradicionais, percebeu a importância dessa difusão e favoreceu a criação de programas destinados à educação dos adultos capazes de multiplicar os contingentes eleitorais a curto prazo. Paralelamente, havia crescido o interesse da hierarquia católica pelo problema da educação das massas e, simultaneamente, começava a difundir-se a nova orientação do pensamento social cristão, com conseqüências importantes na formação dos grupos políticos católicos interessados no problema da educação popular (PAIVA, 2003, p. 232).

Após a renúncia de Jânio Quadros em 1961 e com a conturbada posse de João Goulart, a educação das massas é assumida com grande importância, surgindo os diversos movimentos de alfabetização de adultos, que utilizavam a educação popular e a cultura popular como instrumentos de formação política das camadas populares.

Saviani (2007) aponta que se percebe na primeira metade da década de 1960 uma ressignificação do termo educação popular. Se na Primeira República, o termo significa instrução pública elementar:

A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume outra significação. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipula-lo, ajusta-lo à ordem existente. (SAVIANI, 2007, p. 315).

A ideologia do nacional-desenvolvimentismo e os objetivos de independência nacional e construção de uma sociedade justa e igualitária marcam o surgimento dos movimentos de educação e cultura popular. Influenciados pelas condições políticas e culturais pelas quais passa o país naquele momento, esses movimentos surgem a partir das

preocupações dos intelectuais, políticos e estudantes com a promoção política das massas e do processo de tomada de consciência da problemática brasileira. Entre os organizadores e participantes desses movimentos, encontravam-se liberais, marxistas e católicos. Enfocando cada um à sua maneira o problema da educação das camadas populares, esses grupos apresentavam objetivos políticos muitas vezes convergentes. Almejam a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, construindo uma sociedade mais justa e mais humana. Viam na educação um instrumento de fundamental importância para a preparação do povo para a participação política e a valorização da cultura nacional – elemento característico do nacionalismo que dominava o cenário político da época. Neste sentido,

(...) eles buscam métodos pedagógicos adequados à preparação do povo para a participação política. Esses métodos combinam a alfabetização e educação de base com diversas formas de atuação sobre a comunidade em geral, considerando como fundamental a preservação e difusão da cultura popular e a conscientização da população em relação às condições sócio-econômicas e políticas do país. Nessa busca de métodos e em sua justificação, refletiam-se as divergências políticas e ideológicas entre os grupos. Discutia-se o conceito de cultura popular, o papel da arte e da alfabetização, bem como a ênfase que cada uma delas deveria merecer e, finalmente, o problema da diretividade ou não-diretividade dos métodos, por trás do qual colocava-se a questão da manipulação das massas. (PAIVA, 2003, p. 259).

Entre os principais movimentos da época, encontram-se a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” criada em 1961 em Natal (RN); o movimento de Cultura Popular (MCP) criado em Recife (PE) em 1961; O movimento de Educação de Base (MEB) criado pela Igreja Católica como apoio do governo federal em 1961; e o Centro Popular de Cultura (CPC) criado por um grupo de artistas e intelectuais ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE) e ao Partido Comunista Brasileiro (PCB). Por se destacarem no nível de organização que alcançaram e por possuírem instituições animadoras de perfis diversos com o a Igreja e o PCB, de acordo com os objetivos deste trabalho, no próximo capítulo enfatiza-se a apresentação e análise das concepções e atuação do MEB e do CPC.

CAPÍTULO 2

AS CONCEPÇÕES SUSTENTADAS PELO MEB E PELO CPC

2.1 – O MEB e o CPC: origem, organização e princípios gerais

2.1.1 Movimento de Educação de Base

Em setembro de 1958, Dom Eugênio Sales, então bispo auxiliar de Natal-RN, implantou uma rede escolas radiofônicas em sua diocese, inspirando-se em experiências do movimento colombiano *Acción Cultural Popular* com as quais entrou em contato no mesmo ano. Tal iniciativa contou com a já existente rede de emissoras católicas de propriedade da Igreja no Brasil³³. As escolas radiofônicas se espalharam pelo nordeste brasileiro, atendendo os anseios catequéticos e educacionais da Igreja Católica naquele momento.

A partir dessas iniciativas, pensou-se a ampliação desse conjunto de escolas radiofônicas e em 1961, por intermédio da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), na figura de D. José Vicente Távora, arcebispo de Aracaju-SE, o MEB foi criado pela Igreja Católica e financiado pelo governo federal por meio de convênio firmado com o Ministério da Educação e Cultura e o Ministério da Saúde.

Como o próprio nome anuncia, seu objetivo inicial era propiciar educação de base, entendida como um conjunto de conhecimentos mínimos que deveriam ser apreendidos

³³ Essas emissoras se organizavam na Representação Nacional das Emissoras Católicas (RENEC).

pelas populações pobres, principalmente das regiões Norte, Nordeste e Centroeste, para que elas contribuíssem para o projeto de desenvolvimento do país. Segundo Fávero (2006, p.03):

A educação de base fazia parte do ideário da UNESCO, em seus programas de educação para os povos subdesenvolvidos e havia sido introduzida no Brasil a partir de 1947 pela CNAA e pela CNER, criada pelo ministro da Educação e da Saúde em 1952, ambas com atuação significativa até meados dos anos de 1950.

As experiências de educação por meio do rádio protagonizadas por bispos na Região Nordeste podem ser apontadas como a célula-mãe do movimento no Brasil. Nesse sentido, o MEB se propunha a trabalhar por meio de escolas radiofônicas que funcionariam a partir da rede de emissoras católicas já existentes. A proposta inicial era de quinze mil escolas. No entanto, o número de escolas ficou entre 2.687 em 1961 e 7.353 em 1963, que abrangiam catorze estados e quinhentos municípios, formando o sistema radioeducativo. As aulas eram irradiadas por 29 emissoras e 320 mil alunos completaram o ciclo de alfabetização entre 1961 e 1964.

A estrutura organizacional do MEB contava com um Conselho Diretor Nacional, uma diretoria executiva e um secretariado nacional. A maioria dos cargos dirigentes foi ocupada por bispos, como no caso do Conselho Nacional, composto por dez bispos e um representante do Ministério da Educação e Cultura. Havia também uma Coordenação Estadual em cada estado de atuação do MEB.

O objetivo inicial de propiciar educação de base à população das regiões menos desenvolvidas do país seria alcançado a partir de objetivos específicos, como:

- a) executar, naquelas áreas, programa intensivo de: alfabetização, formação moral e cívica, educação sanitária, iniciação profissional, sobretudo agrícola e promoção social;
- b) suscitar, em torno de cada escola radiofônica, a organização da comunidade, despertando-lhe o espírito de iniciativa e preparando-a para as indispensáveis reformas de base, como a da estrutura agrária do País;
- c) velar pelo desenvolvimento espiritual do povo, preparando-o para o indispensável soerguimento econômico das regiões subdesenvolvidas e ajudando-o a defender-se de ideologias incompatíveis com o espírito cristão da nacionalidade. (MEB, 1961 apud FÁVERO, 2011, p.04)

Para atender tais objetivos, organizou-se o “sistema de escolas radiofônicas” que contava com uma equipe Local (ou Central), monitores e as escolas físicas. A equipe Local se organizava em torno das emissoras eclesiais sob a coordenação do respectivo Bispo Diocesano; compunham também as equipes locais supervisores que treinavam os monitores e zelavam pelas escolas e professores-locutores que produziam e emitiam os programas; tanto supervisores, quanto professores-locutores eram treinados por uma Equipe Técnica Nacional.

O trabalho direto com os alunos era realizado nas escolas físicas por monitores voluntários que geralmente pertenciam à comunidade local. Como requisito mínimo, determinava-se que soubessem ler e escrever e apresentassem facilidade para seguir as instruções das aulas ministradas via rádio. Entre as atribuições dos monitores, estavam: instalação e manutenção das escolas, matrículas dos alunos, controle de frequência, apoio pedagógico aos alunos, aplicação de provas e envio de relatório aos supervisores.

As escolas radiofônicas “funcionavam em escolas isoladas, salas paroquiais, sede de fazendas, barracões construídos para esse fim e sobretudo nas casas dos próprios monitores, de acordo com a tradição das escolas de “professores leigos”, com instalações pobres: mesa e bancos de madeira rústica” (FAVERO, 2011, p.04). Como materiais e recursos pedagógicos, o MEB disponibilizava lousa, rádio para as transmissões, lampião, livros e cartilhas. O horário de funcionamento das escolas atendia principalmente as necessidades da população rural e as aulas eram transmitidas no começo da noite.

Com essa estrutura organizativa e o conceito de educação de base inspirado nas ações da UNESCO, o MEB trabalhou nos seus primeiros anos alinhado a uma compreensão restrita da alfabetização, mais próxima à instrução oferecida pelas campanhas anteriores. Nesse período anterior a 1963, é marcante a pretensão de uma formação catequética com o objetivo de “zelar pelo desenvolvimento espiritual do povo, preparando-o para o indispensável soerguimento econômico e ajudando-o a defender-se contra ideologias incompatíveis com o espírito cristão da nacionalidade” (MEB, 1961 apud KADT, 2007, p. 175).³⁴ No entanto, em dezembro de 1962, com a realização do I Encontro de Coordenadores, seus objetivos são reorientados a partir da incorporação dos conceitos de conscientização e educação integral, que aproxima o MEB aos demais movimentos de

³⁴ Citação do documento *Instruções Gerais*, elaborado em 1961 e enviado como *Objetivos* ao presidente Jânio Quadros. Trecho também citado por Paiva (2003, p. 268).

educação e cultura popular, como o MCP, o CPC, a “Campanha de Pé no Chão” e o sistema Paulo Freire.

Por sua ligação com a Igreja Católica, o MEB foi um dos poucos movimentos de educação e cultura popular que sobreviveu ao golpe civil-militar de 1964, tendo seu trabalho reorganizado sob as orientações da ala católica alinhada ao conservadorismo no novo regime.

2.1.2 Centro Popular de Cultura

O Centro Popular de Cultura surge na efervescência política e cultural da primeira metade da década de 1960. Nesse contexto buscava-se uma arte engajada capaz de atingir as massas, o “povo”. É criado em 1961, por Oduvaldo Vianna Filho (Vianinha), o CPC ligado à União Nacional dos Estudantes (UNE) que mais tarde se espalham por vários estados entre os anos de 1962 e 1964 por meio das caravanas da UNE Volante, descrita pelo então presidente da UNE, Aldo Arantes, em entrevista concedida à Jalusa Barcelos:

Fizemos a UNE Volante, uma caravana que ia do Rio Grande do Sul a Manaus. Eram vinte e cinco pessoas, vinte integrantes do CPC e cinco dirigentes da UNE. Vianinha, por exemplo viajou comigo o Brasil inteiro. Então nós íamos de cidade em cidade; fazíamos assembléias gerais dos estudantes; reuniões com as lideranças estudantis, os seminários e juntamente a tudo isto apresentávamos as peças de teatro do CPC. Uma delas era o “Auto dos 99%”, que do ponto de vista teatral expressava o conteúdo fundamental do seminário da reforma universitária. Noventa e nove por cento estavam alijados do ensino superior. Enfim, toda a criação do CPC. era, digamos assim, levada aos estudantes (...) O interessante é que foi criando uma expectativa na juventude. E a partir de determinado momento éramos recepcionados nos aeroportos das capitais com grandes caravanas estudantis. Então, o que fazíamos? Nós mobilizávamos os estudantes com a questão da reforma universitária, e consolidávamos as entidades estudantis. Paralelamente, criávamos novos CPCs³⁵. (ARANTES, 1994, p.29)

³⁵ Além da Organização de CPCs pelo país, Sanfelice (2008, p.49) registra que “a atividade da ‘UNE-volante’, privilegiando a questão da representação estudantil nos órgãos colegiados da administração universitária, somada à resistência das autoridades, que recusavam aceitar a reivindicação, criou condições para a ‘greve do 1/3’, [que reivindicava a participação estudantil nos órgãos colegiados na referida proporção] de alcance inédito no movimento estudantil até aquela época”.

Antes de integrar as caravanas da UNE-Volante, Oduvaldo Vianna Filho fez parte do TPE (Teatro Paulista de Estudantes) e mais tarde integrou o grupo teatral chamado Teatro de Arena, que estava em destaque na época com a apresentação da peça *Eles não usam Black-tie* de Gianfrancesco Guarnieri. Por divergências sobre a administração e o papel político do grupo teatral, Vianinha se propõe a uma aproximação com entidades estudantis, partidos políticos, instituições científicas e sindicatos, daí a fundação do CPC ligado a UNE e vinculado ideologicamente ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) e ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) (GARCIA, 2004). Assim, Vianinha inicia a redação da peça *A mais-valia vai acabar, Seu Edgar* e conhece Carlos Estevam Martins, então assistente de Álvaro Vieira Pinto no ISEB, que fornece o aparato ideológico para o texto.

Compreendida a partir do contexto histórico da época, a peça *A mais-valia vai acabar, Seu Edgar* transformou-se em peça-modelo ou peça-síntese das novas propostas teatrais do Teatro de Arena e posteriormente do CPC. A utilização de linguagem direta, cartazes, *slides* e números musicais facilitava a absorção dos conceitos marxistas pelo público, isto é, a compreensão de como esses conceitos interferiam na vida cotidiana das pessoas (GARCIA, 2004, pp. 131-132).

A apresentação de *A mais-valia vai Acabar Seu Edgar* na Faculdade Nacional de Arquitetura do Rio de Janeiro aproximou Vianinha e Carlos Estevam Martins à UNE e impulsionou a criação do CPC. A partir disso, é intensificada a discussão interna sobre as concepções do movimento e Carlos Estevam redige o documento que ficou conhecido como “Manifesto do CPC” que, em linhas gerais, apontava a necessidade do engajamento do artista na *arte popular revolucionária*.

O CPC, assim, foi organizado em sindicatos, associações de moradores e organizações estudantis, apresentando como prática comum o entendimento de que a cultura popular é uma importante ferramenta para o trabalho junto às camadas populares (pedagogia estética), no sentido de instrumentalizá-las para a transformação da sociedade.

Entre as diversas atividades do CPC, estão: a produção de filmes (*Cinco vezes Favela*) e documentários (*Isto é Brasil*); exposições fotográficas; edição de livros

(*Cadernos do povo brasileiro*³⁶); gravação de discos (*O povo canta* e *Cantigas de eleição*); coletâneas de poesias (*Violão de rua*); cursos de artes, cinema e filosofia; além de inúmeras peças teatrais que versavam sobre acontecimentos imediatos, como a reforma agrária, acesso à universidade e a defesa do petróleo nacional.

O financiamento das atividades partiu inicialmente da contribuição individual de seus militantes e de verbas da UNE. Posteriormente, conseguiu uma verba junto ao Serviço Nacional de Teatro (SNT), utilizada para a construção de um teatro na sede da UNE. A venda de 11.000 cópias do disco *O povo canta* garantiu também a realização de boa parte das atividades do CPC (PAIVA, 2003).

A discussão sobre a qualidade das produções e público a ser atingido por essas, levou os integrantes do CPC a abrirem novas frentes de atuação. Com a realização do I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular em setembro de 1963, o CPC parece ter encontrado na alfabetização um meio de atingir mais diretamente as camadas populares, seguindo o exemplo dos demais movimentos da época. A idéia, então, era intensificar o trabalho com arte para formação e recrutamento de quadro; utilizando a alfabetização no contato direto com as massas.

No entanto, não houve tempo para a consolidação do projeto. O golpe civil-militar de 1964 põe fim às iniciativas de educação popular que buscavam superar a mera instrução pública em favor de uma “educação do povo, pelo povo e para o povo” (SAVIAVI, 2007, p.164).

2.2 – Cultura Popular: conceito hegemônico e debates

Um dos documentos sobre cultura popular mais lido e debatido do período foi o texto elaborado pela Ação Popular (AP) em 1963 e distribuído como orientação aos seus militantes. O documento intitulado *Cultura popular* está dividido em oito partes: 1) Conceitos de cultura; 2) Propriedade da cultura; 3) Cultura e alienação; 4)

³⁶ De iniciativa da editora Civilização Brasileira, a coleção foi lançada no I Festival de Cultura Popular organizado pelo CPC com o objetivo de editar livros que divulgassem o pensamento progressista de esquerda, tendo como tema as questões nacionais (GARCIA, 2007).

Condicionamentos da cultura no Brasil; 5) Cultura popular; 6) Instrumentos para o trabalho de cultura popular; 7) Análise dos diversos instrumentos de trabalho de cultura popular; e 8) Estruturação do setor de cultura popular.

No primeiro item – Conceitos de cultura – procura-se definir um conceito inicial de cultura. Inicia-se com a eleição da comunidade como definidora da existência humana, ou seja, o que define “a existência humana é a existência de pessoas em comunidade” (AP, 2001, p.15). A importância atribuída ao termo comunidade se dá pela influência católica, demonstrando aspectos de antecipação da “igreja popular”, animada pela “teologia da libertação” e materializa nas décadas de 1970 e 1980 nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). E qual é o sentido dessa comunidade? No documento da AP, comunidade não significa a associação natural dos seres humanos tendo em vista a satisfação das necessidades vitais, mas o sentido próprio da ação da humana que transforma o mundo natural em mundo da cultura e por conseqüência construção da comunidade humana. Assim, diferencia-se natureza e cultura, já que “a natureza exprime o que é dado [por Deus] ao homem e a cultura o que é feito pelo homem” (AP, 2001, p.15), sendo o mundo cultural resultado da transformação dialética do mundo natural em mundo humano. A ação da humanidade sobre a cultura varia em diferentes épocas históricas, existindo momentos de monotonia no qual apenas se repete a cultura e outros em que se reformula ou se reage à mesma cultura. Chega-se à distinção de dois aspectos da cultura: o subjetivo e o objetivo. No aspecto subjetivo, considera-se a ação da cultura na formação do sujeito que edifica essa cultura, numa “ação humanizante da obra cultural”, e no aspecto objetivo a cultura é considerada como produto da transformação da natureza pela humanidade, é a ação que se objetiva em forma de cultura. Ao final do item, apresenta uma definição de cultura:

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

Posta essa definição geral de cultura, no segundo item o documento passa a discutir as propriedades da cultura, considerando-a: *histórica, social, pessoal e universal*. A cultura é *histórica*, pois a história é entendida como o desenvolvimento do processo que transforma

a Natureza em Cultura pela iniciativa do homem; para ser uma cultura histórica autêntica, nesse processo a cultura deve carregar valores humanos essenciais a variáveis períodos históricos, valores que constituem o “ser-homem” e a construção de um “mundo-para-o-homem”; assim, “a cultura torna-se a expressão autêntica da consciência histórico real do homem (do grupo, da nação, da época)” (AP, 2001, p.17).

A propriedade *social* da cultura é discutida a partir da idéia de que a sociedade realiza a mediação entre o aspecto subjetivo e o aspecto objetivo da cultura, ou seja, entre a formação do próprio homem e das produções culturais, favorecendo a comunicação entre consciências e o compartilhamento de valores. O documento critica, assim, a concepção de Rousseau sobre o isolamento do indivíduo para que se forme o homem bom e conclui novamente pela definição de uma cultura autêntica construída “quando sua dimensão social se desdobra plenamente, isto é, quando suas significações e seus valores podem ser comunicados em sua plenitude a todas as consciências (do grupo, da nação, da época)” (AP, 2001, p.17).

Enquanto *pessoal*, a cultura revela o fundamento da comunicação das consciências na forma de livre realização das pessoas, ou seja, os valores são compartilhados pela aceitação ativa e livre do sujeito. A propriedade pessoal da cultura deságua, então, em seu caráter *pluralista* e, por isso, libertador e não como instrumento de *alienação* e *dominação* pelo nivelamento ideológico.

Concluindo a definição das propriedades da cultura, o documento apresenta o caráter universal entendido como elemento de mediação entre todos os homens. É pelo seu caráter universal que a cultura pode ser entendida como popular (intencionalmente universal/estendida a todos) e nacional (integra todas as consciências da nação).

Importante já identificar na apresentação das propriedades da cultura, como as concepções e ideias apresentadas no documento da AP estão encarnadas no momento histórico-político e teórico-filosófico sob a ideologia do nacional-desenvolvimentismo, refletindo as discussões presentes no ISEB (a ideia de uma cultura **autêntica** como expressão da **consciência** de **nação** em determinada **época**) e o personalismo cristão (caráter **pessoal**, **livre** e **ativo** e **comunicação entre as consciências**). Essa ligação fica ainda mais explícita nos itens 3 e 4 do documentos, nos quais são discutidos os conceitos de cultura e a alienação e os condicionamentos da cultura no Brasil. No item 3, Cultura e

alienação, a cultura é entendida num duplo aspecto contraditório: alienante, inautêntica e mediadora da dominação ao se apresentar como *anti-histórica*, *anti-social*, *antipessoal* e *antiuniversal*, mas contraditoriamente a cultura pode ser autêntica, mediadora de comunicação ao assumir suas propriedades. No item 4, Condicionamentos da cultura no Brasil, parte-se da idéia de que a estrutura da sociedade brasileira é semelhante a uma estrutura feudal, um país colonial, dependente economicamente e explorado politicamente; situação que se justifica pela elaboração de formas culturais de dominação que agem, no plano interno, sobre as populações rurais por meio do distanciamento dessas populações em relação à política e a cultura do país, configurando como “exemplo extremo da submissão”; sobre os trabalhadores da cidade, a cultura de dominação age por meio do processo de massificação, “democratização” de uma cultura alienante divulgada pelos meios de informação, principalmente as formas de educação voltada para os interesses da elite e a propaganda comercial que:

(...) desempenha a espetacular tarefa de padronizar as atitudes, introduzir hábitos novos, reflexos condicionados e conceitos estranhos na mentalidade do povo, submetido com isso a um processo de estúpida massificação. Tão eficiente e sutil é o funcionamento desse processo, cuidadosamente planejado e dirigido segundo técnicas e leis da psicologia, que nos vendem, além de bens de consumo, slogans políticos, idéias, gostos artísticos, hábitos e atitudes. (AP, 2001, p.21).

A massificação revela uma sociedade composta por “grupos culturalmente dominados e grupos culturalmente dominantes”. Assim, as contradições da sociedade são colocadas em termos de dominação cultural, reflexo e importação, bem ao gosto de isebianos históricos como Vieira Pinto e Roland Corbisier.

O entendimento de cultura popular é apresentado no item 5. Em oposição à cultura que, mesmo que tenha uma destinação universal, é polarizada ideologicamente em favor de determinada classe e serve de instrumento de dominação, é preciso tomar a cultura como “promoção do homem, ou melhor, espaço de realização do homem em que os homens se comuniquem em termos de reconhecimento” (AP, 2001, p.23). Tensão ideológica, cultura contra outra são expressões que antecedem uma definição de cultura popular:

Mas, é como intencionalmente universal que a cultura deve ser dita popular, isto é, uma cultura que permita a abertura das consciências num grau de universalidade crescente. É popular a cultura quando é comunicável ao povo, isto é, quando suas significações, valores, idéias, obras, são destinadas efetivamente ao povo e respondem às suas exigências de realização humana em determinada época: em suma, às sua consciência histórica real. É popular a cultura que leva o homem a assumir a sua posição de sujeito da própria criação cultural e de operário consciente do processo histórico em que se acha inserido. (AP, 2001, p.23).

O documento apresenta, assim, uma concepção de cultura popular em oposição a certa cultura polarizada ideologicamente em favor da dominação e afirma o caráter universal dessa cultura popular, apesar da mesma ser “destinada ao povo”. Nesse sentido, o conceito carece de precisão da mesma forma que o conceito de povo. Qual parcela é essa da sociedade? Seria uma classe social? Determinada economicamente? Determinada ideologicamente? Essas questões o documento parece deixar de lado talvez para que se evite o alinhamento com determinadas concepções de mundo (ideologias) específicas como o marxismo, por exemplo. Por isso, o uso de expressões gerais como “grupos culturalmente dominantes” e “povo”.

Terminada essa parte conceitual, nos próximos itens o documento apresenta algumas “diretrizes operacionais” para que o movimento de cultura popular trabalhe no sentido de uma *cultura com o povo* e não na criação de uma *cultura para o povo*. Dessa forma são apresentados os instrumentos para o trabalho com cultura popular que favoreça a conscientização e politização do povo, por isso se deveria privilegiar os instrumentos que penetrassem com maior facilidade no meio do povo e se aproximassem do valores desse povo. Os instrumentos citados são: a) alfabetização; b) núcleos populares; c) teatro; d) praças de cultura; e) arte; f) publicações; g) festas populares; e h) festivais de cultura popular.

Por fim, o documento apresenta orientações para a estruturação do Setor de Cultura Popular da AP nos planos municipais, estaduais e nacionais; define as áreas de atuação do setor de cultura popular (CP) com prioridade na operária, popular e camponesa; no movimento estudantil, aponta-se para a atuação no CPC da UNE; autoriza o trabalho em entidades públicas como forma de aquisição de meios para a realização do trabalho com

cultura popular, desde que respeitadas a linha política e ideológica da AP, enfatizando o não alinhamento aos interesses de políticos ou partidos.

Colocada a questão da cultura popular conforme um dos principais documentos da época, apresentando conceitos que, de certa forma, reaparecem nos demais movimentos produzidos na época, cabe agora passar à apresentação dos conceitos de cultura popular assumidos pelos movimentos que são objetos de estudo desta pesquisa, quais seja, o MEB e CPC.

Para a apresentação da concepção de cultura popular assumida pelo MEB, selecionou-se o documento *MEB/cultura popular: notas para estudo* produzido pela sua Equipe Nacional em meados de 1963. O documento está dividido em seis partes sem título específico. Na primeira parte, enquadra a cultura popular como problema ideológico no sentido em que existe a necessidade de se tomar posição ante os desníveis culturais, que correspondem a desníveis sociais, políticos e econômicos num país “insuficientemente desenvolvido” como o Brasil. A imprecisão das palavras cultura e povo são percebidas no item dois, no qual o conceito de cultura se referindo aos produtos culturais como a arte, a literatura e a ciência é tomado como incompleto enquanto o conceito de povo é tomado em dois caminhos: enquanto camada inferior da sociedade ou o conjunto de todas as pessoas de uma sociedade.

Cultura popular toma o termo povo nos dois sentidos. A atividade de cultura popular dirige-se primordialmente ao povo, às camadas inferiores da estratificação social, às camadas marginalizadas em todas as esferas – por pretender uma cultura igualmente participada por todo o povo, pelo conjunto de todas as pessoas da sociedade. (MEB, p.78, 2001).

No item três, define cultura como ação humana, diferenciado-a do determinismo da natureza, e distingue na cultura dois aspectos: os seus produtos (“instrumentos, linguagem, ciência, a vida em sociedade”) e os “modos de agir e de pensar comuns a uma determinada sociedade, que tornam possível a essa sociedade a criação cultural” (MEB, p.78, 2001). O primeiro aspecto é tomado como aquele que “mais facilmente” revela os desníveis culturais e o segundo como o mais interessante à cultura popular, pois inscrevem as classes sociais e os conflitos entre grupos culturais diversos. Desses conflitos podem resultar estruturas de acomodação – como no caso das castas culturais e dos *ghettos* – ou de não

acomodação como as revoluções nacionalistas africanas. Para que haja o conflito, é preciso duas condições: “a consciência das diferenças entre os grupos e a diversidade de interesses entre os grupos diferentemente nivelados” (MEB, p.79, 2001).

Apesar do reconhecimento da marginalização de determinados grupos culturais no Brasil, não há “plena consciência” por parte desses grupos das implicações dessa marginalização. No entanto, o documento aponta no item quatro que grupos politizados como os operários sindicalizados, os camponeses organizados e movimento estudantil se conscientizaram sobre os desníveis culturais o que ocasionou um conflito ideológico em relação àqueles que defendem e sustentam esses desníveis.

Os conflitos gerados pela tomada de posição dos militantes (operários, camponeses e estudantes) levam à necessidade de criação de um movimento, uma organização de cultura popular direcionada à luta nos diferentes âmbitos da cultura (o social, o econômico, o político, o religioso etc.). Assim, no item cinco, o documento reconhece a estreita ligação entre a ação da organização de cultura popular e a ação política, sendo essa última a ação capaz de modificar as estruturas da sociedade dentro de um projeto histórico “condizente com uma cultura elaborada e significada por todo o povo” (MEB, p.80, 2001).

Como conclusão do documento, o último item considera o movimento de cultura popular de maneira ampla, incluindo todas as organizações que posicionam pela superação das estruturas que mantêm a marginalização cultural. No entanto, reafirma a necessidade que o projeto histórico de natureza cultural deve levar em conta o povo como legítimo co-autor e co-significador da cultura de sua sociedade.

Para Fávero (2006) os conceitos sobre cultura popular apresentados nos documentos da AP e do MEB muitas vezes coincidem pela inspiração comum de ambos nas idéias difundidas pelo Padre Lima Vaz, principalmente no que diz respeito aos temas consciência, ideologia e cultura.

Como ponte entre as concepções de cultura popular do MEB e do CPC, é importante para os objetivos deste trabalho, citar a crítica que o referido autor realizou em relação ao marxismo. Para Vaz, o marxismo negaria o valor humano da cultura, pois consideraria toda cultura como algo ideologizado: “Embora a cultura contenha sempre uma dimensão ideológica, ela tem sempre um valor humano que não pode ser posto em questão” e aponta que a mensagem cristã “se apresenta fundamentalmente como crítica e

superação radical de todas as ideologias, porque é mensagem do amor infinito de Deus, portanto, de comunicação total entre os homens” (VAZ apud FÁVERO, 2006, p.86).

Fávero insere o seguinte comentário à crítica ao marxismo realizada pelo Padre Vaz:

Dessa forma, do ponto de vista cristão, não se pode dizer que a história passada é única e exclusivamente uma história da luta de classes. Há valores que valem por si mesmos; que, embora ideologizados (por exemplo, a noção de liberdade, no liberalismo), representam conquistas a serem mantidas e recuperadas em outro projeto histórico. (FÁVERO, 2006, p. 86).

Ao assumir conceitos defendidos pelo Padre Vaz e, mesmo que não declaradamente, suas críticas ao marxismo, as formulações do MEB sobre cultura popular entrariam em conflito com as formulações do CPC, hipoteticamente referenciadas no materialismo-histórico? Com essa questão em vista, apresenta-se a concepção de cultura popular conforme os documentos do CPC e de seus dirigentes.

O principal documento do CPC sobre cultura popular é o seu anteprojeto de Manifesto de 1962. Redigido por Carlos Estevam, foi publicado inicialmente em maio de 1962 na revista *Movimento* sob o título *Por uma arte popular revolucionária* e, posteriormente, foi publicado em 1963 como segunda parte do livro de Carlos Estevam intitulado *A questão da cultura popular*³⁷. O texto do Manifesto está dividido em sete partes não numeradas, intituladas: Arte popular revolucionária; Os funcionários ao servidão; O nôvo é o povo; O povo e suas 3 artes; Popularidade e qualidade; expressão e comunicação; A superioridade da arte “superior”.

Na primeira parte – Arte popular revolucionária – o documento explicita seu fundamento materialista afirmando que as posições sobre a arte popular e a arte em geral defendidas pelo CPC não se resume aos problemas estéticos, mas de “outras regiões da realidade” em “referência às condições sociais e históricas”. Critica o artista que toma a arte pela arte e não se posiciona, ficando alheio ante a vida social.

³⁷ Trechos desse documento são encontrados na coletânea organizada por Fávero (2001) e na íntegra em Hollanda (2004). Para este estudo, utilizou-se a versão original publicada no livro de Carlos Estevam em 1963.

Este romântico alheamento do artista em relação à vida concreta dos homens explica-se, entre outras razões, pela concepção idealista por meio da qual o artista pensa e valoriza a posição e o papel da arte dentro da sociedade. Perdido em seu transviamento ideológico, não se dá conta que a arte quando vista no conjunto global dos fatos humanos, não é mais do que um dos elementos constitutivos da superestrutura social, juntamente com as concepções e instituições políticas, jurídicas, científicas, religiosas e filosóficas existente na sociedade. Não vê a seguir que esta superestrutura longe de ter uma vida autônoma e uma direção própria independente de qualquer influxo exterior está, ao contrário, em estreita conexão com o conjunto das relações de produção, que formam a estrutura econômica da sociedade. O que distingue os artistas e intelectuais do CPC dos demais grupos e movimentos existentes no país é a clara compreensão de que toda e qualquer manifestação cultural só pode ser adequadamente compreendida quando colocada sob a luz de suas relações com a base material sobre a qual se erigem os processos culturais de superestrutura. (...) Não ignorando as forças propulsoras que, partindo da base econômica, determina em larga medida nossas idéias e nossa prática, não podemos ser vítimas das ilusões infundadas que convertem as obras dos artistas brasileiros em dóceis instrumentos da dominação, em lugar de serem, como deveriam ser, as armas espirituais da libertação material e cultural do nosso povo. (ESTEVAM, 1963, p.81-82).

Afirma, assim, o fundamento materialista da concepção do CPC com referência à visão marxista de estrutura social, na qual é a base material que determina a superestrutura, na qual se encontraria a arte. Reconhecer essa determinação material da arte, segundo o documento, colocaria o CPC na vanguarda das manifestações populares e revolucionárias, fruto da possibilidade da consciência adiantar-se em relação ao ser social e converter-se em força modificadora.

A crítica aos artistas e intelectuais que servem à classe dominante é aprofundada no segundo item – os funcionários da servidão. O documento parte da afirmativa de que a dominação de classe, fundada no poder material, também se mantém pelas idéias, sentimentos, valores, aspirações, sensibilidade e vontade. É na garantia desse aspecto do poder que trabalham os artistas e intelectuais comprometidos com o *status quo*. São esses os conformistas. Nesse sentido, o documento aponta que os artistas e intelectuais brasileiros poder ser distribuídos em três alternativas distintas: o *conformismo*, o *inconformismo* e a *atitude revolucionária conseqüente*. O *conformismo* diz respeito àquele que aceita (mesmo que inconscientemente) seu papel como funcionário da servidão. Já o *inconformismo* se caracteriza como aquele que não aceita sua ligação com a ideologia da classe dominante, mas se imagina neutro, pairando sobre as classes e, por isso, suas posições não assumem a

“visão de mundo da classe explorada em luta por sua emancipação” (ESTEVAM, 1963, p.86).

A *atitude revolucionária consequente* é apresentada na terceira parte – o novo é o povo³⁸. É essa a alternativa assumida pelos artistas e intelectuais do CPC, a qual se impõe o pensamento e a ação aliada à consciência da classe oprimida. “Os membros do CPC optaram por ser povo, por ser parte integrante do povo, destacamentos de seu exército no *front* cultural” (ESTEVAM, 1963, p.88). No entanto, questiona-se se o engajamento cepecista não cercearia a liberdade individual no processo de criação artística? O questionamento é respondido, em linhas gerais, a partir da idéia de que a opção do artista pelo povo é o guia de sua produção, cabendo ao próprio artista a imposição dos limites a sua criação.

Outro questionamento respondido no documento diz respeito à questão da forma e dos conteúdos na produção artística do CPC. Para responder essa questão, o manifesto aponta três tipos de artes ligadas ao povo: a arte do povo, a arte popular e a arte popular revolucionária, sendo essa última a arte praticada pelo CPC. A arte do povo seria fruto de comunidades economicamente atrasadas, marcada pela não distinção entre artista e massa consumidora, na qual “o nível de elaboração artística é tão primário que o ato de criar não vai além de um simples ordenar os dados mais patentes da consciência popular atrasada” (ESTEVAM, 1963, p. 90). Já a arte popular seria aquela destinada ao público dos centros urbanos desenvolvidos e na qual, pela divisão do trabalho, o artista se diferencia da “massa receptora improdutiva”. Pode-se inferir aqui que o Manifesto do CPC compreende a “arte do povo” como folclore, produzido *pelo* povo, e a arte popular como a cultura de massa, produzida *para* o povo; a primeira como “ingênua inconsciência” e a segunda como “distração vital”.

Com efeito, a arte do povo é tão desprovida de qualidade artística e de pretensões culturais que nunca vai além de uma tentativa tosca e desajeitada de exprimir fatos triviais dados à sensibilidade mais embotada. É ingênua e retardatária: e na realidade não tem outra função que a de satisfazer necessidades lúdicas e de ornamento. A arte popular, por sua vez, mais apurada e apresentando um grau de elaboração técnica superior,

³⁸ O título dessa parte está ligado à discussão realizada na parte anterior sobre a contradição sociedade, na qual sobrevive o velho e o novo. O velho seria a sociedade capitalista e o novo é o povo que impõe sua vontade.

não consegue entretanto atingir o nível de dignidade artística que a credenciasse como experiência legítima no campo da arte, pois a finalidade que a orienta é a de oferecer ao público um passatempo, uma ocupação inconseqüente para o lazer, não se colocando para ela jamais o projeto de enfrentar os problemas fundamentais da existência. Resultando do fenômeno geral de democratização da sociedade contemporânea a arte popular é a produção em massa de obras convencionais cujo objetivo supremo consiste em distrair o espectador em vez de formá-lo, entretê-la e aturdi-la em vez de despertá-la para a reflexão e a consciência de si mesmo. A arte popular não pretende operar transformações substanciais em seu público; tudo se passa como se a finalidade máxima desta arte fosse a de conservar o povo imobilizado no estado em que o encontra. Em suas múltiplas manifestações é sempre visível a presença da atitude escapista que diante dos conflitos do mundo só consegue resolvê-las fingindo que o mundo não existe com os seus conflitos. Ela abre ao homem a porta para a salvação ao refugia-lo numa existência utópica e num eu alheio ao seu eu concreto. A arte popular é escapista porque não constrói seus valores por um processo de aprofundamento e intensificação das experiências vividas pelo homem do povo. (ESTEVAM, 1963, p. 90).

Tanto a arte do povo quanto a arte popular recebem no Manifesto a denominação de arte dos senhores para o povo, pois não reconhecem que existem ao lado de uma arte dos senhores, não reivindicam uma arte para todos e conformam-se ao seu papel, seu caráter alienado. Em oposição a essas duas artes, os artistas e intelectuais do CPC escolheram o caminho da **arte popular revolucionária**, que parte da constatação de que o povo se encontra como classe dominada pela e para a classe dirigente. A arte, então, é uma questão política e “fora da arte política não há arte [verdadeiramente] popular” (ESTEVAM, 1963, p. 90). Agindo politicamente, o objetivo da arte popular revolucionária seria fazer com que o povo se descobrisse, ou seja, comunicar ao povo que condições objetivas são frutos do trabalho humano, que o homem é autor das condições históricas e de sua existência, e se alinha às “forças que atuam no sentido da passagem do reino da necessidade para o reino da liberdade” (ESTEVAM, 1963, p. 95).

Na parte intitulada *popularidade e qualidade*, o documento discute a questão do rebaixamento do artista imposto pelo público-alvo da arte popular revolucionária. Admite a determinação do público em relação à forma e ao conteúdo da arte. Assim, a arte destinada ao “público-elite” é superior, pois nesse caso ao “artista das minorias” está aberta a possibilidade criadora e a disposição de recursos técnicos. Problema que se encerra também no dilema entre *expressão e comunicação*. O artista da minoria enfatiza a expressão e sofisticamente diz que sua obra é destinada a todos; em nome da expressão livre, não se

importa com a comunicação ao outro, alegando que um dia todos o compreenderão. Ao contrário, o artista revolucionário escolhe o povo como público e com ele pretende se comunicar; para isso, nega o conteúdo da arte do povo e da arte popular, mas utiliza-se de suas formas com algo que já lhes é familiar. Mas isso não seria cercear a liberdade criadora do artista popular revolucionário, prendendo-o no universo cultural do público-povo? O manifesto responde essa questão da seguinte maneira:

A quem nos disser que isto representa um cerceamento da liberdade criadora, responderemos que sim; a quem nos disser que não devia ser assim, responderemos igualmente que sim. O que só não podemos aceitar é a afirmação de que os valores formais sejam tão valiosos que em seu nome se justifique o nosso afastamento do povo. Se estamos solidários com o povo é porque afirmamos que nossa arte só irá onde o povo consiga acompanhá-la, entende-la e servir-se dela. (ESTEVAM, 1963, p. 90).

A adequação da forma ao público-povo é garantia da arte não somente como expressão, mas também como comunicação e aí residiria a possibilidade do povo servir-se da arte em seu processo de conscientização.

Na última parta do Manifesto – *a superioridade da arte “superior”* – a arte popular revolucionária é entendida como a verdadeira arte superior, pois, ao contrário da arte alienada, “arte dos entendidos”, compreende a realidade em sua objetividade, na qual fenômenos e essência não são tomados como isolados abstrata e mecanicamente. “Verifica assim que um e outro reciprocamente se comunicam e se completam, a essência se transmutando em fenômeno e se revelando nele e por ele, ao mesmo tempo que a mobilidade do fenômeno manifesta a essência de que é fenômeno” (ESTEVAM, 1963, p. 106). Desse modo, a arte popular revolucionária assumida pelo CPC apresenta como tarefa fundamental a elevação da consciência do povo por meio da popularização:

Nossa arte se populariza porque repudia a métrica e a ótica do ego da arte alienada e ambiciona, ao contrário, intensificar em cada indivíduo a sua consciência de pertencimento ao todo social; busca investi-lo na posse dos valores comuns e das aspirações coletivas, consolidando assim sua inserção espiritual no conjunto dos interesses comunitários. (ESTEVAM, 1963, p. 109).

O Manifesto encerra-se, assim, reafirmando seu compromisso junto ao povo.

Para se compreender a concepção de cultura popular do CPC, é importante apresentar mais alguns elementos presentes em outro documento. Nesse sentido, seleciona-se o documento *O que é cultura popular*³⁹ produzido pelo CPC de Belo Horizonte e apresentado como relatório ao I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. O documento está organizado em três partes numeradas e intituladas: 1. O homem como criador da cultura; 2. Condicionamento da Cultura Brasileira; 3. Perspectivas de ação (subdividida em duas partes: 3.1 A longo prazo e 3.2 A curto prazo).

A primeira parte define o homem como sujeito que se relaciona com a natureza e transforma o mundo em mundo da cultura. O homem como sujeito é enfatizado em oposição a sua redução a “objeto receptor de cultura”, redução que estabeleceria a relação de dominação. O conteúdo cultural dos objetos seria dado pela transmissão de um homem ao outro, ou seja, na comunicação.

Na segunda parte, o documento discute a cultura brasileira como cultura dominada, deixando de ser autêntica e livre a partir das imposições de países como Portugal, França, Inglaterra e Estados Unidos. Essa estrutura de dominação se mantém pela formação de quadros que a perpetuam, pelos meios de informação que impõem uma “cultura alienante e falsa” e pela propaganda comercial que “cria hábitos e conceitos estranhos à mentalidade do nosso povo”. Em síntese:

Funcionando nesses termos, a cultura brasileira abafou no homem brasileiro a capacidade crítica de sua situação, do mundo. Descobre-se então a cultura brasileira como um aspecto de uma série de condicionamentos de toda a estrutura de dominação política e exploração econômica que envolve o povo brasileiro. Imposta pelos grupos privilegiados (econômica e politicamente), a cultura brasileira funciona como freio e fator de conformismo, visando a permanência do *status quo*. (CPC/BH, 2001, p.84).

O documento conclui a discussão sobre os condicionamentos da cultura brasileira apontando dois aspectos: 1º) O não acesso do povo aos meios formais de educação, o que faz da cultura um privilégio da classe culturalmente dominante⁴⁰; e 2º) A dependência em

³⁹ A versão utilizada neste trabalho foi publicada na coletânea organizada por Osmar Fávero (2001).

⁴⁰ O apontamento desse aspecto é seguido de uma observação sobre a ação da cultura popular, que não deve ter como bandeira a luta pelo acesso aos meios formais de educação, já que esses funcionam na perspectiva da dominação e do conformismo.

relação às culturas estrangeiras, faz da cultura brasileira uma cultura reflexa, que visa a aceitação pacífica dos conceitos e idéias dos grupos culturalmente dominantes, o que impede uma consciência crítica de seu mundo.

Na última parte, é apontada a perspectiva de ação do CPC a partir do entendimento de que: 1º) a cultura popular não pode ser entendida como folclore, devendo se integrar às contribuições do campo cultural moderno a partir da realidade própria brasileira; e 2º) a cultura popular deve ser elaborada *com* o povo e não *para* o povo, negando-se a imposição de consciência, mas como um “largo movimento de criação e explicação de uma cultura autêntica e livre, integrada num processo de libertação do povo brasileiro” (CPC/BH, 2001, p. 86). A longo prazo, o CPC coloca a tomada do poder pelo povo como meta e a curto prazo, a necessidade da *conscientização, politização e organização* do povo que ainda sustentam uma compreensão mágica e consciência ingênua sobre o mundo.

2.3 – Educação Popular

2.3.1 Educação: conscientização como princípio comum

Além do movimento das Escolas Radiofônicas e o conceito de educação de base, já anunciados na apresentação geral, influenciaram a concepção de educação popular presente nas formulações do MEB os textos preparados por membros do movimento. O primeiro texto a se destacar é o artigo intitulado *Educação e conscientização* de Raul Landim Filho⁴¹, membro do MEB, preparado como texto de estudo em outubro de 1963 (FÁVERO, 2001). Esquemáticamente, o texto está organizado em cinco partes numeradas: 1. Colocação do problema; 2. Educação; 3. Educação de base e integral; 4. Conscientização; e 5. Educação e conscientização. O problema é colocado na relação entre educação e consciência e de imediato já indica uma resposta afirmando que formar a pessoa humana (educar) impõe a necessidade de se conscientizar, pois o homem deve se tornar “consciente de suas responsabilidades de cidadão, como pretendeu o movimento sofista na Grécia, consciente de suas responsabilidades de homem imagem de Deus, como acentua a Igreja na

⁴¹ Raul Ferreira Landim Filho nasceu no dia 11 de outubro de 1939. Formou-se em direito (1962) e em filosofia (1964). Doutorou-se em Filosofia pela Universidade Católica de Louvain (1974) e realizou pós-doutorado na *Université de Paris X* (1987). Atualmente é professor da Universidade Federal do rio de Janeiro.

sua missão docente” (LANDIM FILHO, 2001, p.175)⁴². A educação de maneira geral é concebida como a formação do homem e se relaciona com a conscientização de acordo com o período histórico em que se vive e a concepção de ser humano que se tem. Assim, o autor define o conceito de educação de base e integral como o “processo que visa a formação do que é primeiro no homem, enquanto princípio de um todo tomado em sua globalidade” (LANDIM FILHO, 2001, p.177). Definido o conceito de educação de base e integral, introduz o problema da conscientização partindo da afirmação de que a conscientização é um ato intencional que implica em três termos, sendo dois sujeitos e dois objetos:

Conscientizar é, pois, o ato pelo qual uma pessoa, comunicando-se com outra pessoa, dá a ela consciência sobre alguma coisa a qual ela intenciona enquanto sujeito. É, entretanto, necessário evitar um equívoco: só a “grosso modo” conscientizar é dar consciência de alguma coisa a alguém, pois para se ter consciência de um objeto é necessário. Como condição a priori que haja consciência de si. Por tanto, conscientizar é dar consciência a alguém do que ele é (consciência de si), do que são os outros (comunicação dos sujeitos) e do que é o mundo (coisa intencionada). (LANDIM FILHO, 2001, p.178).

A consciência é tomada como histórica. Ou seja, a conscientização como comunicação é realizada a partir de certa concepção de homem, mundo e valores (ideologia). Por isso é sempre relativa. No entanto, a validade da conscientização se dá no fundamento da história, que é a necessidade do homem humanizar-se. Conscientização e educação de base encontram-se, assim, em seus objetivos de formar o ser humano em seus valores, em sua dignidade, seu “dom”, no direito à vida, nas suas responsabilidades para com o outro e do que pode vir a ser. E conclui: “Donde a conscientização é o início do próprio processo educacional que toma a pessoa como fundamento e a sua realização como fim” (LANDIM FILHO, 2001, p.181).

Outro texto que aponta para o conceito de educação do MEB é a introdução inédita a uma apostila sobre Animação Popular escrito por Maria José Santos Romão⁴³ e intitulado *Visão do Trabalho Educativo*. O texto é apresentado em duas partes numeradas: 1. Pressupostos e 2. Conseqüências. Na primeira são reafirmados de maneira geral os pressupostos explicitados no texto de Landim Filho discutido anteriormente, quais sejam, a

⁴² A versão aqui utilizada foi publicada na coletânea organizada por Fávero (2001).

⁴³ Não foram encontradas outras referências à autora desse documento.

necessidade da consciência de si pela comunicação e o homem como sujeito de sua própria educação. Ainda como pressupostos, Romão afirma a necessidade de consciência das contradições da realidade brasileira:

(...) a existência da dominação entre os homens; a falta de condições para se firmar como pessoa; a impossibilidade de sua participação constante nas elaborações culturais ou nas conquistas dos outros homens, de outras classes; o individualismo e o capital dominando as estruturas, movendo as pessoas, impedindo a realização do homem como valor principal e desconhecendo sua natureza comunitária. (ROMÃO, 2001, p. 184).

Na segunda parte, discute as conseqüências dos pressupostos enunciados anteriormente. A primeira conseqüência apontada é a exigência de uma atitude “não diretivista”. Segundo a autora, a afirmação de que o homem não deve ser dominado pelos outros, ou seja, todo homem é capaz de elaborar seus próprios pensamentos. “Não podemos, portanto, impor idéias, enquadrar pensamentos, pré-fabricar saídas de situações-problema, limitar opções, determinar engajamentos” (ROMÃO, 2001, p.185). A atitude “não diretivista” se configuraria, assim, pela troca de idéias, pelo pensar junto, pela troca de experiências, abertura de perspectivas e vivência de valores. Mas cabe um alerta:

Vale prever o perigo do “diretívismo disfarçado”. Não impor idéias, por exemplo, não significa só não impor claramente. Quando estabelecemos um esquema em que o outro vai simplesmente “descobrir e aceitar” a nossa idéia, estamos agindo, praticamente diretivamente. É preciso dar oportunidade para a *criação*, para descobertas novas, para troca, para elaboração conjunta. Não quer dizer que nesse grupo, onde começamos um trabalho não possamos colocar idéias nossas. Mas elas servem como ponto de partida, como elemento de reflexão, como encaminhamento de debates, como abertura para um contexto mais amplo (tudo isso é responsabilidade nossa), mas nunca como a palavra certa, como ponto de chegada. (ROMÃO, 2001, pp.185-186).

Para uma atitude “não diretivista” é essencial o diálogo. Ao invés de impor idéias, conclusões e opções, a proposta e a prática educativa devem se basear no diálogo, na comunicação entre os homens que proporciona a “descoberta” de si mesmo como pessoa e como grupo. A educação à base do monólogo seria inautêntica, pois valoriza o trabalho unilateral, a passividade do grupo e a “padronização de mentalidades”. Por isso, uma educação autêntica deve valorizar a pessoa, suas vivências, seus costumes, cultura e

folclore. Deve valorizar também a liderança do próprio grupo para que se desenvolva o trabalho como autonomia. “Como a planta na terra, o trabalho depende de seu bom enraizamento no meio, para crescer, se enriquecer e ter visão própria” (ROMÃO, 2001, p.189).

A opção pelo “não diretivismo” como pressuposto e consequência para o trabalho educativo junto ao “povo”, revela duas questões importantes para este trabalho. Primeiramente, esses pressupostos de certa maneira confirmam a influência do escolanovismo no período e principalmente o processo pelo qual a Igreja Católica passa a assumir alguns princípios educativos do movimento renovador como a autonomia do educando e a valorização do diálogo e do trabalho em grupo, um “esforço para apreender a psicologia do povo”. Assumir o “não diretivismo” revela também uma crítica, tentativa de distanciamento e diferenciação em relação aos movimentos de inspiração marxista-leninista, que buscavam organizar o “povo” tendo em vista princípios pré-definidos dentro de uma estrutura rígida na relação base-direção. Seria, então, uma crítica também às posições defendidas pelo CPC? Em caso afirmativo, a crítica era válida tendo em vista as concepções de educação popular do CPC? De imediato, pode-se responder que as posições do MEB se dirigiam aos pressupostos “diretivist” da pedagogia tradicional e de maneira indireta atingiam também as posições declaradas pelo CPC, principalmente no *Manifesto de 1962*. No entanto, uma análise da prática educativa do CPC pode revelar que na verdade as posições que dizem respeito às concepções de educação popular e às práticas de alfabetização dos dois movimentos demonstraria mais aproximações do que distanciamentos.

O Centro Popular de Cultura atuou prioritariamente com as questões ligadas à arte (teatro, música, filmes). Nesse sentido, a questão da educação nas formulações do CPC podem ser apreendidas de maneira indireta, no entendimento de que o trabalho com a “arte popular revolucionária” requer certa preocupação com a transmissão de determinado conteúdo, o que poderia demandar certo didatismo ou pedagogia estética. No entanto, alguns CPCs, em especial o CPC de Belo Horizonte (MG) e o de Goiás, trabalharam também com a alfabetização de adultos.

Como registro do trabalho com alfabetização de adultos do CPC de BH, um dos principais documentos produzidos foi texto escrito por Vera Lúcia Ferreira e apresentado

com o título *Cultura Popular e alfabetização: modos de atuação na zona urbana e suburbana* no I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular em Recife (PE) em 1963. O é apresentado em quatro partes seqüenciadas em numeração romana (I. Papel da Cultura popular; II. Papel da alfabetização dentro da cultura popular; III. Cultura popular e alfabetização como meio de levar o indivíduo a participar da vida brasileira; IV. Modos de atuação) e dois itens finais (Conclusões e Perspectiva futura). A primeira parte ressalta que o papel da cultura popular é “abrir os olhos” do povo para a realidade brasileira marcada por séculos de “colonialismo alienado”. Na segunda parte, a alfabetização é entendida como ação do homem em dominar a natureza, uma conquista para a comunicação entre os homens; apesar disso, essa conquista é negada a grande parte do povo, impedindo o indivíduo de participar do que é seu.

Só poderíamos afirmar que é um menosprezo, mais do que isto, é uma escravização do homem. Mas isto no setor da Cultura, nós o sabemos, é apenas uma consequência de uma escravização maior, quando se nega a um povo a liberdade de viver dignamente:

- Camponês escravizado pelo latifúndio;
- Operários escravizados por um salário que é um roubo de suas energias e de seu trabalho;
- Povo subdesenvolvido escravizado pelo capitalismo. (FERREIRA, 2011, p. 01)

A maneira encontrada pelo CPC para atuar na contradição do sistema capitalista foi lutar pelo acesso de todos à cultura e a um dos aspectos mais importantes desta, que é ser letrada. Assim, “Cultura Popular e Alfabetização andam juntas e estão para nós na base mesma da bandeira pela qual vivemos e lutamos: A revolução Brasileira” (FERREIRA, 2011, p. 02). Esse é o princípio de atuação do CPC de BH que restringe sua atuação nas áreas urbanas e suburbanas. O CPC de BH atuou no apoio à alfabetização de adulto na organização União de Defesa Coletiva (UDC)⁴⁴ que existia nas favelas. A atuação se por meio da Campanha de alfabetização de adultos com os seguintes objetivos: alfabetização seguida de politização; e adoção de uma cartilha produzida pelos próprios membros do CPC. Para essa campanha, foram realizados cursos preparatórios para os alfabetizadores,

⁴⁴ Fundada em 1956 por Francisco (Chico) Faria do Nascimento, também presidente da União dos Favelados de Belo Horizonte, a UDC foi pioneira no movimento comunitário na capital mineira. (ver: <http://bairrosdebelohorizonte.webnode.com.br/aglomerados-vilas-e-favelas/>).

mas na prática, segundo a autora, faltou material humano para o trabalho, pois, como não havia profissionalização, a ação dependia da “boa vontade” de alguns membros do movimento. Na parte das conclusões, Ferreira critica a postura “diretivist” e os métodos de alfabetização por meio de cartilhas:

Nós os privilegiados estaríamos ensinando a incultos e analfabetos; ora isso não corresponde à nossa perspectiva inicial diante da qual os indivíduos devem ser levados a uma consciência crítica cada vez maior e nos parece uma limitação aos nossos padrões.

Uma outra conclusão é que os métodos de alfabetização por meio de cartilha obedecem a mesma linha de imposição: o texto está pronto, a atitude que se espera do indivíduo é que ele receba esta (apreciação) alfabetização. E por isto uma atitude passiva que tem como premissa: nós somos os possuidores da verdade que assim é imposta a eles. (FERREIRA, 2011, p. 03).

Como perspectiva futura, Ferreira aponta a necessidade de se profissionalizar os educadores por meio de convênios que possam financiar essa ação. Aponta também que a prioridade do trabalho do CPC é a conscientização, com importante papel da alfabetização e cultura popular, tendo como método o debate com o povo em círculos de cultura.

A partir dos documentos utilizados neste item é possível inferir que no tocante à educação, especificamente em relação à alfabetização, as formulações do MEB e do CPC apresentam certa aproximação. Tomando a consciência, tanto individual quanto coletiva, como princípio educativo, criticam a imposição, a passividade do educando, o “diretívismo”, enfim. Esse posicionamento, como já se disse, reafirmam a hegemonia do escolanovismo no âmbito das idéias pedagógicas do período (SAVIANI, 2007). Essa afirmação pode ser evidenciada também nos materiais didáticos produzidos pelos MEB e pelo CPC, como se apresenta seguir.

2.3.2 Alfabetização de adultos: as cartilhas como materiais didáticos

A crítica enunciada por Vera Lúcia Ferreira ao método de alfabetização de adultos por meio de cartilhas, suscita algumas questões. Como se estruturam essas cartilhas? Quais são os conteúdos dessas cartilhas? Há diferenças entre as cartilhas produzidas pelo MEB e

pelo CPC? Para responder essas questões, neste item se apresenta algumas cartilhas produzidas como materiais didáticos pelos movimentos.

O MEB produziu ao longo de 1963 dois livros utilizados na alfabetização de adultos: *Saber para viver* e *Viver é lutar*. Porém, apenas o segundo livro chegou a ser impresso e distribuído no Nordeste, Amazônia e Minas Gerais (FÁVERO, 2006).

Partindo do princípio da aproximação do conteúdo à realidade do povo, o *Conjunto Didático Viver é Lutar* é composto por trinta lições que apresentam como pano de fundo a vida do trabalhador rural Pedro⁴⁵. Cada lição é ilustrada por uma imagem sobre a vida dos trabalhadores rurais, seguida de um texto, uma frase-síntese ou uma questão, noções gramaticais ou diferentes tipos de textos (carta, bilhete e telegrama) e exercícios.

⁴⁵ A versão aqui utilizada foi publicada como anexo no livro de Luiz Eduardo W. Wanderley (1984). A cartilha está disponível também em: <<http://forumeja.org.br/files/viver.pdf>>.



1.ª lição

Eu vivo e luto.
Pedro vive e luta.
O povo vive e luta.
Eu, Pedro e o povo vivemos.
Eu, Pedro e o povo lutamos.
Lutamos para viver.
Viver é lutar.

VIVER É LUTAR.

2

noções gramaticais:

Nosso alfabeto tem 23 letras:

A B C D E F G H I J L M N O P Q R S T U V X Z

Destas letras, 5 são chamadas VOGAIS, porque soam sôzinhas:

A E I O U

As outras são chamadas CONSOANTES. Não soam sôzinhas; precisam das vogais para ter som (soam com).

exercícios:

- 1.º Risque as vogais desta frase:
EU, PEDRO E O POVO LUTAMOS.
- 2.º Complete as letras que faltam na frase seguinte:
O P V O I V E E L U A .
- 3.º Risque as consoantes encontradas na 6.ª frase da lição.

3

Figura 1 – MEB - Conjunto didático Viver é Lutar – 1ª lição (WANDERLEY, 1984, p. 501).

Os textos retratam a vida do personagem Pedro (sua família, seu trabalho na roça) e inserem questões gerais (fome, injustiça, necessidade de Deus, o trabalho das mulheres na roça, o voto do povo, o folclore, cooperação). A vida de Pedro muda quando ela realiza um treinamento, a partir daí ele se conscientiza, organiza-se e luta. O livro termina com os dizeres: “A mensagem de Pedro é para mim. É para todos. Continuar até mudar!” (MEB, 1984, p.63).



30.ª lição

Pedro, Xavier e Agripino combinaram fazer uma reunião.
Convocaram todo o povo para uma reunião na sede do sindicato.
No dia a casa estava uma beleza.
A sala e o terreiro pareciam até um formigueiro de gente.
Todos foram sinceros.
Ali se falou muita verdade.
Pedro encerrou a reunião dizendo:

– “COMPANHEIROS !
QUEM CHEGOU ATÉ AQUI, NÃO PODE VOLTAR PR'ATRÁS.
SABEMOS QUE ESTAMOS CERTOS.
TEMOS QUE ANDAR P'RA FRENTE.
DEUS QUER NOSSA LUTA.
QUE DEVEMOS FAZER ?
CONTINUAR.
CONTINUAR ATÉ MUDAR !”

60

telegrama

Através do Telégrafo, podemos enviar notícias urgentes. São os telegramas que, normalmente, chegam em poucas horas, ou em poucos dias.

Para se fazer um telegrama, escreve-se: 1.º) o nome da pessoa a qual queremos enviar o telegrama (o destinatário) e seu endereço completo; 2.º) a mensagem que se quer transmitir; 3.º) a assinatura.

A mensagem deve conter somente as palavras necessárias para que o assunto seja compreendido.

No rodapé do telegrama, colocamos o nome e endereço completo da pessoa que está passando o telegrama (dados do expedidor).

exemplo: *maria José*
joão Pessoa 846
aracajú, se.

desejo participar treinamento monitor pt
Josefina
Josefina Santos — sete de setembro 20 itabaiana, se

exercício: Redija telegramas sobre os seguintes assuntos:

- a. À professora, avisando que haverá uma reunião na escola.
- b. A um colega, dando-lhe parabéns pela passagem de seu aniversário.

61

Em 1964, o MEB-Goiás produziu uma cartilha intitulada *Benedito e Jovelina*⁴⁶. O pano de fundo para as trinta e uma lições é a vida dos dois trabalhadores rurais, cujos nomes servem de título à cartilha. As famílias silábicas são decompostas a partir das sílabas contidas em palavras geradoras (Benedito, Jovelina, mata, fogo, enxada, sapato, casa, trabalho). Com as famílias silábicas apresentadas, são construídas as palavras a partir das mesmas.

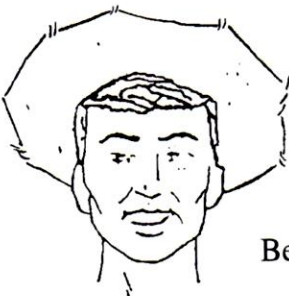





1					2				
									
Benedito					Jovelina				
ba	be	bi	bo	bu	ja	je	ji	jo	ju
na	ne	ni	no	nu	va	ve	vi	vo	vu
da	de	di	do	du	la	le	li	lo	lu
ta	te	ti	to	tu	na	ne	ni	no	nu
1		2			1		2		
	tina	teto	bota	voto	nó	lava	janela		
	banana	bebida	nota	_____	_____	novelo	vela		
	dedo	_____	_____	_____	_____	nova	javali		
	botina	_____	_____	_____	_____				
		_____	_____						

Figura 3 - MEB - Benedito e Jovelina (PEIXOTO, 2003, p.163).
559).

34, p.

⁴⁶ Utiliza-se aqui a versão publicada como anexo no livro de José Pereira Peixoto Filho (2003). A cartilha está disponível também em: <http://forumeja.org.br/files/beneditoejovelina.pdf>.PDF.

Ao longo das lições são apresentados pequenos textos formados com as palavras geradoras e as palavras construídas a partir das famílias silábicas. Nas lições 28, 29, 30 e 31, são apresentados textos com as temáticas “trabalho”, “feira”, “máquina” e “direitos do homem”.

DIREITOS DO HOMEM

A preocupação do Benedito não é só com o trabalho na terra.

Ele ainda tem que ajeitar muita coisa.

A alimentação precisa ser mais sadia.

Roupa, remédio e calçado ele vai ter que comprar.

Está faltando melhorar a casa e arranjar escola para os meninos, pois eles precisam estudar.

Casa, alimentos roupa, calçado e escola é necessidade do Benedito e de todos nós.

É direito que todo homem tem. (MEB-GOIÁS, 2003. p.172).

O modelo de cartilha empregado na construção de *Benedito e Jovelina* pelo MEB-Goiás foi semelhante ao utilizado pelo CPC de Belo horizonte na produção do material intitulado *Uma família operária: manual de alfabetização para adultos e adolescentes*. O “manual” foi produzido em 1962 sob supervisão de Marilda A. Trancoso e ilustrações de Luano. Ao invés da vida do casal de trabalhadores rurais Benedito e Jovelina, o pano de fundo para as lições é a vida de uma família operária formada pelo casal Tomé e Ana e seus filhos. São vinte e três lições que partem de palavras geradoras (Tomé, Ana, salário, analfabeto, greve); dessas palavras são decompostas as famílias silábicas em letras de imprensa e cursiva maiúsculas e minúsculas; a partir das sílabas são construídas as palavras, uma frase e posteriormente pequenos textos; e exercícios.

ÍNDICE

	PÁG
1ª Lição: Tomé e Ana	7
2ª Lição: Tomé e Marido de Ana	9
3ª Lição: O barraco de Tomé e Ana	12
4ª Lição: A vila	16
5ª Lição: Olhem para o barraco	19
5ª Lição: A vida na vila	21
7ª Lição: O trabalho de Ana	24
8ª Lição: O trabalho de Tomé	27
9ª Lição: José, o filho mais velho	29
10ª Lição: O time da vila	32
11ª Lição: O capitão do time	34
12ª Lição: A Igreja da vila	38
13ª Lição: Benedito e Rita	42
14ª Lição: Eles não sabem ler	44
15ª Lição: Olavo e Regina	46
16ª Lição: Ana acorda José	48
17ª Lição: A fábrica de tecidos	50
18ª Lição: Os operários conversam	52
19ª Lição: A fábrica pára	54
20ª Lição: O sindicato une os operários ..	56
21ª Lição: A greve terminou	58
22ª Lição: Deus não quer a injustiça	60
23ª Lição: O trabalhador brasileiro	62

- 5 -

Figura 4 - Índice da Cartilha *Uma família operária* (CPC-Belo Horizonte, 2011, p. 05)



Figura 5 - 23ª Lição da Cartilha *Uma família operária* (CPC - Belo Horizonte, 2011, p. 65).

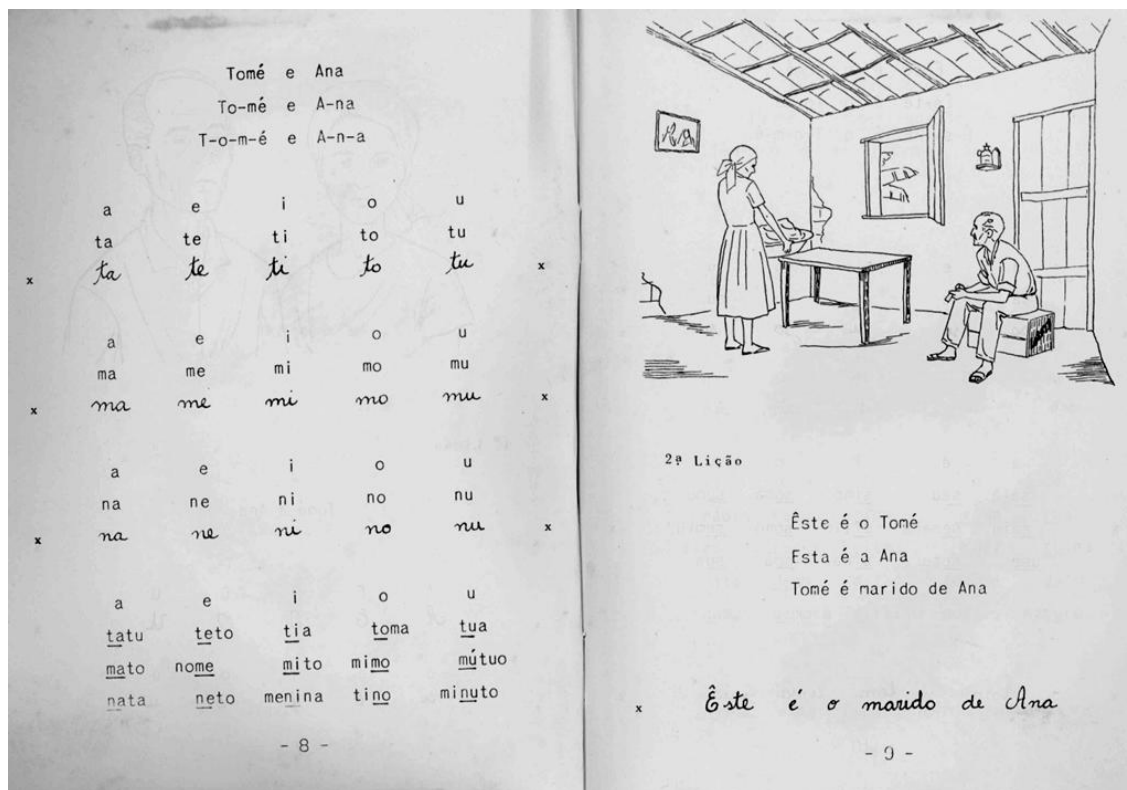
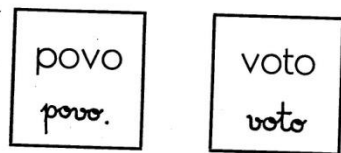


Figura 6 - 2ª Lição da Cartilha *Uma família operária* (CPC - Belo horizonte, 2011, pp.08-09).

No trabalho de alfabetização, o CPC-Goiás utilizou o *Livro de leitura para adultos*, elaborado por Alda Maria Borges e Maria José Jaime, sob orientação técnica do Movimento de Cultura Popular de Recife (MCP)⁴⁷. Como as demais cartilhas apresentadas aqui, a estrutura do material, sistematizada em oitenta lições, parte de palavras geradoras (povo, voto, saúde, pão), decomposição das famílias sílabas, banco de palavras formadas com essas sílabas; frases; fotos; poemas; textos; e mapas ao final.

⁴⁷ Fávero (2006, p. 177) aponta que esse material foi inspirado no pioneiro Livro de leituras para adultos do MCP elaborado por Josina Maria Lopes de Godoy e Norma Carreiro Coelho em 1962, do qual também foram feitas adaptações para o movimento “De pé no chão também se aprende a ler” em 1963 e para a Campanha de Alfabetização de Adultos da UNE. A versão do CPC-Goiás utilizada aqui está disponível em: <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/lleitura.pdf.pdf>.



○ voto é do povo

◎ voto é do povo

Figura 7 – Lição1 (CPC-Goiás, 2011).

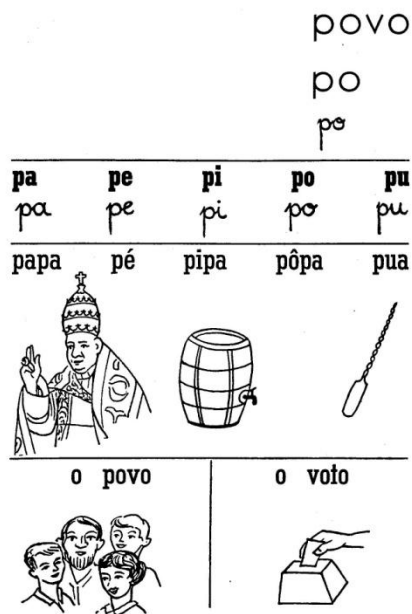


Figura 8 – Lição2 (CPC-Goiás, 2011).

JUSTIÇA E PAZ

O Brasil é um país muito grande e está cheio de problemas que o impedem de desenvolver-se.

A voz do povo traz muita luz sobre os problemas nacionais. Estes problemas podem ser resolvidos com trabalho e com justiça.

O Brasil precisa de paz. Só haverá paz quando os males forem atacados pela raiz e resolvidos com justiça.

A justiça é harmonia, equilíbrio, igualdade entre os homens.

É indispensável haver paz entre os homens para que haja progresso no mundo. (CPC-Goiás, 2011, Lição 80).

As semelhanças entre as cartilhas utilizadas pelo MEB e pelo CPC revelam que os dois movimentos, no que diz respeito à alfabetização de adultos, compartilhavam a metodologia desenvolvida por Paulo Freire no que ficou conhecido genericamente como “Método Freire”. Segundo Carlos Rodrigues Bandão (1981), o método foi “testado” primeiramente em Recife-Pe e depois em Angicos e Mossoró-RN pela equipe do Serviço de Extensão Universitária da Universidade Federal de Pernambuco liderada por Paulo

Freire. Com a alfabetização de 300 trabalhadores em 45 dias, o método conquistou a opinião pública e, com apoio do Governo Federal, decidiu-se ampliá-lo a todo o território nacional (BRANDÃO, 1981, p.8). O trabalho de alfabetização com o método se inicia com a pesquisa do universo vocabular do educandos; esse momento visa “surpreender a maneira como uma realidade social existe na vida e no pensamento, no imaginário de seus participantes” (BRANDÃO, 1981, p. 28). Com a pesquisa do universo vocabular, levantam-se *palavras geradoras* do processo de alfabetização.

As palavras são a menor unidade da pesquisa, assim como os fonemas das palavras serão a menor unidade do método. Mas, aqui, as palavras não são só um instrumento de leitura de língua; são também instrumentos de releitura coletiva da realidade social onde a língua existe e existem os homens que a falam e as relações entre os homens. (BRANDÃO, 1981, p. 30)

Entre as falas cotidianas das pessoas de determinado universo cultural, as palavras geradoras deviam ser escolhidas a partir de três critérios: 1º) a riqueza fonêmica da palavra geradora; 2º) as dificuldades fonéticas da língua; e 3º) a densidade pragmática do sentido. Os dois primeiros critérios propugnam o sentido do ensino do código que deve ir do menos para o mais complexo em relação ao tipo e número de sílabas. Já o terceiro critério representaria a inovação do “Método Paulo Freire”, pois prevê o trabalho com palavras carregadas de “carga afetiva” e “memória crítica”. Como se viu, a pesquisa do universo vocabular e as palavras geradoras utilizadas na cartilha do MEB-Goiás, *Benedito e Jovelina*, e na cartilha do CPC-BH, *Uma família operária*, seguiram essas etapas do “Método Paulo Freire”, diferenciando-se em relação aos locais de atuação de cada movimento e seu público-alvo: os trabalhadores rurais numa e os operários dos meio urbanos e suburbanos na outra.

De posse das palavras geradoras, são escolhidos os temas geradores como “a natureza e o homem: ambiente”, “o processo produtivo” e “formas populares de resistência e de luta”. Esses temas servem ao debate e aprofundamento de questões levantadas pelas palavras. O debate, o trabalho com a fala, é realizado no círculo de cultura com a utilização de fichas de cultura que retratam cenas do cotidiano do educando, uma “situação existencial provocadora”.

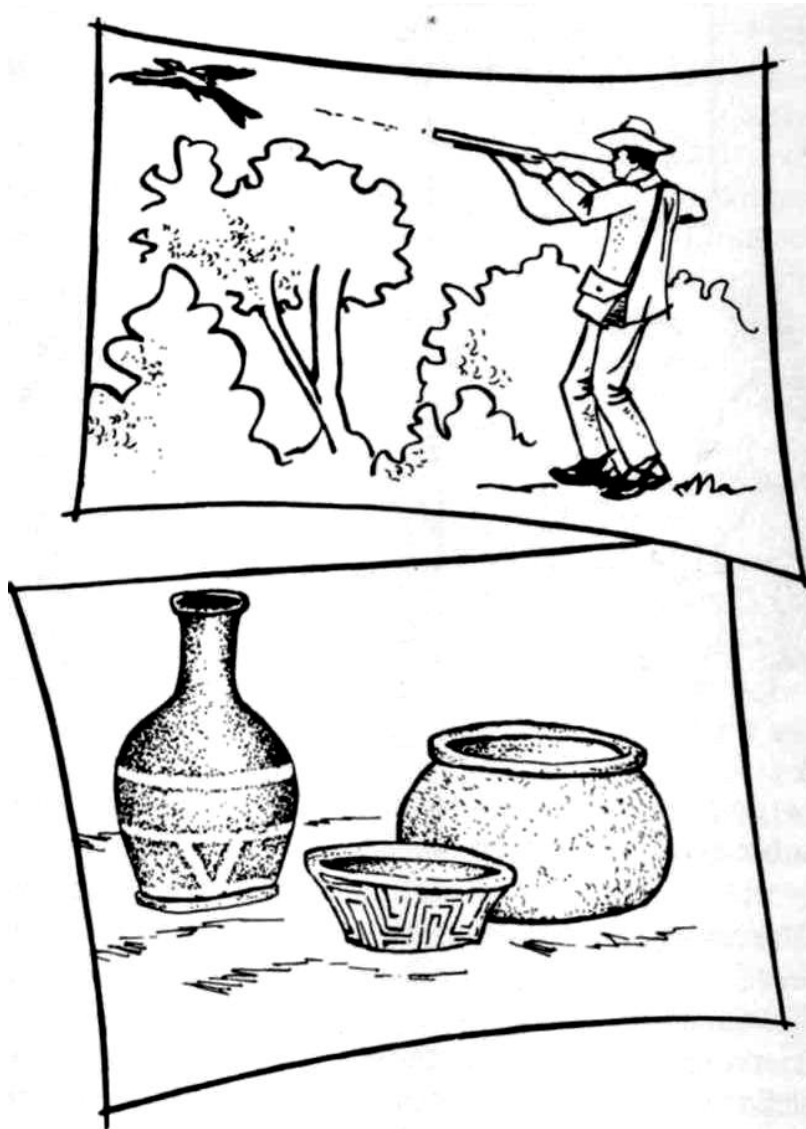


Figura 9 - Fichas de Cultura (BRANDÃO, 1981, p. 47).

A posição não-diretivistista do método é esboçada na definição do trabalho com a fala no círculo de cultura:

(...) todos estão à volta de uma equipe de trabalho que não tem um professor ou um alfabetizador, mas um animador de debates que, como um companheiro alfabetizado, participa de uma atividade comum em que todos se ensinam e aprendem. O animador coordena um grupo que não dirige e, a todo momento anima um trabalho orientando uma equipe cuja maior qualidade de vê ser a participação ativa em todos os momentos do diálogo, que é o seu único método de estudo no círculo. (BRANDÃO, 1981, p. 43)

Para encaminhar o trabalho, o animador dispunha de um roteiro, um “plano de palavra”, que continham “idéias para a discussão”, “finalidades da conversa” e “encaminhamentos da conversa”. Brandão traz como exemplo o encaminhamento da palavra geradora salário, documento mimeografado e distribuído como *Manual do Monitor* para os círculos de cultura de Mossoró e Angicos em 1961 e 1962.

Palavra geradora: **salário**

Idéias para discussão:

- a valorização do trabalho e a recompensa.
- finalidade do salário: manutenção do trabalhador e de sua família.
- o horário do trabalho segundo a lei.
- o salário mínimo e o salário justo.
- repouso semanal — férias — décimo terceiro mês.

Finalidades da conversa:

- levar o grupo a discutir sobre a situação do salário dos camponeses.
- discutir o porquê dessa situação.
- discutir com o pessoal sobre o valor e a recompensa do trabalho.
- despertar no grupo o interesse de conhecer as leis do salário.
- levar o grupo a descobrir o dever que cada um tem de exigir o salário justo.

Encaminhamento da conversa:

- o que é que vocês estão vendo neste quadro?
- como é que está a situação do salário dos camponeses? Por que?
- o que é o salário?
- como deve ser o salário? Por que?
- o que é que a gente sabe das leis sobre o salário?
- o que podemos fazer pra conseguir um salário justo? (BRANDÃO, 1981, pp.53-54)

O trabalho com a palavra geradora continuava na apresentação das sílabas que a compunham e as famílias fonêmicas decorrentes de cada sílaba apresentadas em cartazes (ficha de descoberta). O animador lia a palavras e os educandos repetiam, posteriormente lia a ficha com as famílias fonêmicas em diferentes direções e partia-se para a formação de palavras.

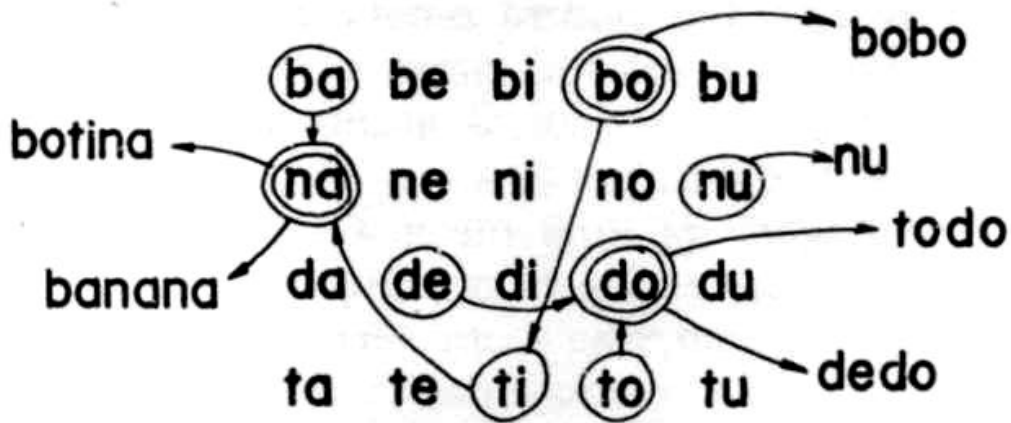


Figura 10 – Ficha de descoberta (BRANDÃO, 1981, p.60).

A breve apresentação dos passos metodológicos do chamado “Método Paulo Freire”, revela a semelhança com o método utilizado na confecção das cartilhas utilizado pelo MEB e pelo CPC. O “Método Paulo Freire” seria, assim, o elemento comum entre as duas propostas e mediará a ligação desses com as idéias pedagógicas hegemônicas no momento histórico-político e teórico-filosófico.

Capítulo 3

ROMANTISMO REVOLUCIONÁRIO, REALISMO EM EDUCAÇÃO E NÃO-DIRETIVIDADE: POSSIBILIDADES DE ANÁLISE

3.1 - O Romantismo revolucionário

3.1.1 O romantismo como visão de mundo

Lowy e Sayre (1993) definem o romantismo como *Weltanschauung* ou visão de mundo, estrutura mental coletiva que se expressa em diversos domínios culturais, como: as artes, a literatura, a filosofia, a teologia, o pensamento político, econômico, jurídico, na sociologia, na história e, por que não, na educação. Essa visão de mundo preenche, na visão dos autores, a lacuna deixada por Lucien Goldmann ao estudar as visões de mundo apresentadas em linha histórica: a visão trágica em suas formas jansenistas e kantianas, a visão racionalista cartesiana e das Luzes, a visão dialética em suas múltiplas formas, o existencialismo e o estruturalismo. A lacuna se localizaria na análise do século XX, no qual o pensamento dialético e o positivismo não se conformariam como únicas visões de mundo, havendo um espaço reservado ao *romantismo anticapitalista*.

Os autores creditam ao marxismo, notadamente nos escritos de Marx e Engels, o mérito de identificar o elemento unificador do movimento romântico: a oposição ao capitalismo. Dessa forma, forja-se o conceito de romantismo anticapitalista cunhado por Lukács que o designa como “o conjunto das formas de pensamento em que a crítica da sociedade burguesa se inspira em uma referência ao passado pré-capitalista” (LOWY e

SAYRE, 1993, p.12) e, mesmo admitindo o caráter contraditório do movimento, afirma que o romantismo está mais propício à reação do que à revolução.

O olhar voltado ao passado e o reacionarismo associado ao romantismo negam a possibilidade de uma visão realista, uma visão progressista? Lowy e Sayre (1993, pp. 14-15) respondem a essa questão:

(...) é por terem o olhar voltado para o passado que podem criticar com tanta acuidade e realismo o presente (a sociedade burguesa). É claro que essa crítica pode ser feita também (e melhor) do ponto de vista do futuro, como nos utopistas e nos revolucionários; mas é um preconceito – herdado do iluminismo – só conceber a crítica da realidade social em uma perspectiva “progressista”.

A contradição entre passado e futuro é marcante na visão de mundo romântica. No entanto, essa contradição não anula o princípio comum, pois o que é recusado, aquilo contra o que se revolta não é um momento presente qualquer e sim um presente especificamente capitalista, percebido em suas qualidades mais constitutivas. Se a crítica vai de encontro ao capitalismo, a visão romântica, de maneira geral, se pronunciará em favor de uma classe?

O que todas as tendências dessa visão denunciam por unanimidade são as características essenciais do capitalismo, *cujos efeitos negativos atravessam as classes sociais*, vividos como miséria por toda parte na sociedade capitalista. Trata-se do todo-poderoso, nessa sociedade, valor de troca — do mercado e do dinheiro —, logo, do fenômeno da *reificação*. E em corolário à reificação generaliza da, a *fragmentação social*, o isolamento radical do indivíduo na sociedade. Pois uma sociedade fundada sobre o dinheiro e sobre a concorrência separa os indivíduos em nômades egoístas, hostis e indiferentes aos outros. É sobretudo contra esses traços — os princípios profundos da opressão que se exercem *globalmente* na sociedade — que o romantismo anticapitalista se insurge. (LOWY E SAYRE, 1993, pp. 21-22)

Não há, assim, um caráter de classe imediato, mas valores relativos aos indivíduos e a humanidade que se perderam ou foram alienados na sociedade capitalista. A questão do passado emerge novamente, pois se rejeita o presente em nome de valores que existiam, em certo grau, no passado anterior ao capitalismo. Mas, ao contrário de limitar a visão romântica como uma defesa ativa da volta ao passado, essa característica também abre a

possibilidade de que se recuperem as qualidades do passado em uma nova sociedade, “pois a imagem de um futuro sonhado, para além do capitalismo se inscreve numa visão nostálgica de uma era pré-capitalista” (LOWY E SAYRE, 1993, pp. 23).

A partir do elemento comum, qual seja, a crítica anticapitalista, o romantismo apresenta três tendências gerais que almejavam certo paraíso perdido, expressas da seguinte maneira: uma primeira tendência pretende recriar o paraíso no plano imaginário, como projeção utópica, geralmente encontrada nas produções artísticas; a segunda tendência buscaria o paraíso no presente real, em países exóticos, não contaminados pela realidade capitalista; por fim, a terceira tendência visualiza a criação do paraíso no futuro, sendo as lembranças do passado armas na luta para o futuro. Em síntese: “experiência de perda em um presente capitalista, nostalgia do que foi perdido, localizado num passado pré-capitalista, e busca do que foi perdido no presente ou no futuro: estes são os principais componentes da visão de mundo que aqui exploramos” (LOWY E SAYRE, 1993, p. 25).

E qual a origem da visão romântica? Os autores afirmam o romantismo como uma visão de mundo histórica e não como uma tendência universal do espírito; rejeitam as teses que identificam a origem do romantismo num momento posterior à Revolução Francesa de 1789 ou como resposta à sociedade pós-revolucionária; e concluem:

Para nós, ao contrário, o fenômeno romântico deve ser compreendido como resposta a essa transformação mais lenta e mais profunda — de ordem econômica e social — que é o advento do capitalismo. Sendo assim, a gênese do romantismo deveria ser anterior a 1789, já que o estabelecimento de estruturas econômicas capitalistas precedeu de longe a reestruturação no nível político. (LOWY E SAYRE, 1993, p. 18)

Como visão de mundo que perpassa diferentes grupos sociais, o romantismo se apresenta de diferentes formas. No próximo item, apresenta-se a tipologia do romantismo desenvolvida por Lowy e Sayre (1993).

3.1.2 A tipologia do romantismo

Os tipos de romantismo anticapitalista elencados por Löwy e Sayre (1993) em relação à maneira específica com que se relacionam com o capitalismo são: romantismo restitutionista, conservador, fascista, resignado, liberal e revolucionário. Tendo em vista os objetivos deste trabalho, apresenta-se brevemente os cinco primeiros tipos e detém-se no sexto, o romantismo revolucionário. Antes, vale a pena citar três ressalvas feitas pelos autores à tipologia: 1ª) o manejo dos tipos idéias deve levar em consideração que as obras dos autores podem não corresponder totalmente a nenhuma classificação, “passando por movimentos, transmutações, negações e reviravoltas”, privilegiando o elemento dominante em cada autor; 2ª) existem variantes não-românticas e anti-românticas do conservadorismo, liberalismo, socialismo e marxismo, definindo-se como “toda forma de pensamento que se vale do progresso técnico, da industrialização e/ou do capitalismo, recusando categoricamente qualquer referência positiva ao passado pré-capitalista” (p. 34); 3ª) Por último, autores rechaçam a idéia do romantismo como visão de mundo específica da classe burguesa, pois “se o romantismo é por essência anticapitalista, está nos antípodas de uma ideologia burguesa” (p. 36).

Ridenti (2000, p. 28) ressalta também que:

Os tipos ideais não buscam em si dar conta do movimento contraditório do real, são uma construção do investigador, parcial e não-dialética, que Löwy e Sayre usam de modo complementar em uma análise que pretende dar conta do movimento de uma totalidade contraditória. Para eles, as duas tentativas – a formulação de conceitos marxistas e tipos-ideais weberianos – são mais complementares que contraditórias.

Feitas as ressalvas supracitadas, apresenta-se abaixo uma tabela contendo as características gerais e os principais autores de cada tipo de romantismo, conforme apresentados por Löwy e Sayre (1993).

Tabela 3 – Tipologia do Romantismo

Tipo de romantismo	Características gerais	Principais autores
Restitucionista	<ul style="list-style-type: none"> - visa restabelecer normas sociais e culturais pré-capitalistas, medievais. - o termo restitucionista diferencia-se de reacionário por não se referir à reação contra-revolucionária. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alemanha: Adam Mueller, Novalis, Wagner. Stefan George, Oswald Spengler e os Kulturpessimisten; - Inglaterra: Wordsworth e Coleridge, Carlyle e Ruskin e G. k. Chesterton. - França: Chateaubriand, Vigny, Laménais e Bernanos.
Conservador	<ul style="list-style-type: none"> - busca manter o <i>status quo</i> nas sociedades e Estados não afetados pelos males da Revolução Francesa. - diferencia-se do pensamento conservador em geral por conter uma crítica ao capitalismo embasada em valores pré-capitalistas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Edmund Burke; - Savigny; - Disraeli; - Schelling; - Malthus.
Fascista	<ul style="list-style-type: none"> - caracteriza-se pelo ódio ao mundo moderno e a nostalgia de uma comunidade orgânica do passado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gottfried Benn; - Knut Hamsun; - Ezra Pound; - Drieu la Rochelle.
Resignado	<ul style="list-style-type: none"> - Resigna-se ante ao fato da impossibilidade de restabelecimentos das estruturas pré-capitalistas, ou seja, considera o capitalismo 	<ul style="list-style-type: none"> - Ferdinand Tönnies; - Georg Simmel; - Karl Mannheim; - Dickens; - Flaubert;

	<p>industrial como irreversível.</p> <p>- pode gerar uma visão trágica de mundo ou certo reformismo que visa remediar os males da sociedade burguesa.</p>	- Thommas Mann.
Liberal	<p>- prevê reformas sociais e morais, visando à cura dos males do presente capitalista e construção do paraíso perdido.</p>	<p>- Michelet;</p> <p>- Lamartine;</p> <p>- Saint-Beuve;</p> <p>- V. Hugo.</p>
Revolucionário e/ou utópico	<p>- aspira ao fim capitalismo e advento de uma sociedade futura, na qual certos valores pré-capitalistas seriam reencontrados.</p> <p>- recusa, assim, tanto o mero retorno às comunidades do passado, quanto a atitude de resignação ante o presente.</p> <p>- divide-se em cinco correntes: <i>romantismo jacobino-democrático; populista; utópico-humanista; libertário; e marxista.</i></p>	

Na tabela abaixo, apresenta-se as correntes do romantismo revolucionário, suas características gerais e principais autores.

Tabela 4 – **Romantismos revolucionários**

Correntes	Características gerais	Principais autores
<i>jacobino-democrático</i>	<ul style="list-style-type: none"> - constrói uma crítica radical a um só tempo contra a opressão das forças do passado – a monarquia, a aristocracia e a Igreja – e contra as novas opressões burguesas - liga-se aos valores da ala radical da Revolução Francesa, o jacobinismo. - clama por rupturas revolucionárias e subversões profundas. - circunscrito ao espaço-tempo da Europa no período revolucionário. Com exceção, da expressão terceiromundista em José Martí e no primeiro Fidel Castro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rousseau; - Hölderlin; - Blake; - Stendhal; - Heine; - Shelley.
<i>populista</i>	<ul style="list-style-type: none"> - aspira salvar, restabelecer ou desenvolver; como alternativa social, formas de produção e de vida comunitárias camponesas e artesanais do “povo” pré-capitalista. (p.32). 	<ul style="list-style-type: none"> - Sismondi; - Herzen; - Mikhailovsky; - Tolstoi.
<i>utópico-humanista</i>	<ul style="list-style-type: none"> - pretendem uma sociedade coletivista para além do capitalismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fourier; - Cabet; - Enfantin;

	- a humanidade como um todo e, em particular, os sofredores e os homens de boa vontade são considerados os responsáveis por esse projeto e não o proletário industrial.	- Pierre Leroux; - George Sand; - Moses Hess; - Ernst Toller.
<i>libertário</i>	- combate o capitalismo e o Estado centralizado em nome de tradições coletivistas pré-capitalistas de artesãos e camponeses. - pretende a construção de comunidades autônomas, unificadas por federação livre.	- Proudhon; - Bakunine; - Elisée Reclus; - George Sorel; - Landauer; - Oscar Wilde; - Strindberg.
<i>marxista</i>	- apresenta como ponto central a nostalgia dos valores e da cultura pré-capitalista e motivação da crítica ao capitalismo e da utopia socialista do futuro.	- William Morris; - Lukács; - Bloch - Escola de Frankfurt; - E. P. Thompson.

3.1.3 O romantismo revolucionário e os movimentos de cultura e educação popular

Qual a implicação da identificação das ações do MEB e do CPC com o *romantismo* tendo em vista a questão do caráter da transformação social defendida por esses movimentos? Na década de 1980, alguns autores realizaram uma avaliação dos movimentos da década de 1960, criticando-os por sustentar um romantismo conservador. Entre esses autores, Marcelo Ridenti, em seu livro *Em busca do povo brasileiro: artista da revolução, do CPC à era da TV*, identifica Roberto Romano e Sérgio Paulo Rouanet que consideram o

entendimento do “povo” como massa que deve ser protegida, educada e politizada expressão do autoritarismo dos estudantes e intelectuais que se consideram vanguarda. Somam-se a essas críticas, os apontamentos de Marilena Chauí num conjunto de textos escritos para a apresentação na forma de seminários e reunidos no livro *Cultura e Democracia*, com primeira edição de 1989, dos quais se destaca o seguinte trecho:

O romantismo pode prestar serviços inestimáveis aos dominantes, seja porque oferece água ao moinho do populismo, seja porque atribui a este último a origem do desmantelamento da consciência de classe dos dominados, que, sem ele, teriam feito o caminho da liberação. Ora prestando serviços ao populismo, ora lastimando tê-lo deixado destroçar a autonomia da luta dos dominados, a atitude romântica é vítima de dois esquecimentos: não só esquece o problema da alienação e da reprodução da ideologia dominante pelos dominados, como também esquece de indagar se, sob o discurso “alienado”, submisso à crença da virtude em um poder paternalista, não se esconderia algo que ouvidos românticos não são capazes de ouvir. (CHAUÍ, 2001, p. 46).

Ridenti (2000, p.30) argumenta que essas críticas acertam ao alertar para o potencial autoritário dos movimentos da década de 1960, “mas o foco unidirecional de sua crítica dificulta a visualização da amplitude contraditória e não necessário ou predominantemente autoritária dos romantismos, em particular dos revolucionários”. Nesse sentido, o autor propõe o *romantismo revolucionário* como hipótese para compreensão das lutas políticas e culturais dos anos 1960 e 70. Sob a denominação genérica de “esquerdas”, Ridenti (2000) identifica uma gama de grupos impregnados pelas idéias de povo, libertação e identidade nacional que sustentavam a *utopia revolucionária* do período. Para o autor,

O romantismo das esquerdas não era uma simples volta ao passado, mas também modernizador. Ele buscava no passado elementos para a construção da utopia do futuro. Não era, pois, um romantismo no sentido da perspectiva anticapitalista prisioneira do passado, geradora de uma utopia irrealizável na prática. Tratava-se de romantismo, sim, mas *revolucionário*. De fato, visava-se resgatar um encantamento da vida, uma comunidade inspirada no *homem novo*, cuja essência estaria no espírito do camponês e do migrante favelado a trabalhar nas cidades (...). (RIDENTI, 2000, p. 25)

Nesse esclarecimento de Ridenti é possível identificar semelhanças com as ações dos movimentos de educação e cultura popular. Não é sem propósito, por exemplo, que as ações educativas do MEB eram direcionadas aos homens do campo e, na mesma, lógica o CPC de Belo Horizonte desenvolveu seu projeto de alfabetização com famílias operárias que viviam em favelas após migrarem do campo para a cidade.

Germano, Spinelli e Silva (2011) identificam as “afinidades românticas” encontradas nos movimentos de educação e cultura popular na década de 1960:

A busca da “essência” do povo brasileiro, como instrumento indispensável à edificação de um futuro diferente do presente, possibilita identificar afinidades românticas. Assim sendo, observa-se, nesses movimentos, embora em graus variados, uma recusa da realidade presente que se caracteriza pelo predomínio de relações de desigualdade social, no plano interno do país, e de dependência e dominação externa; constata-se a sensação de perda da cultura brasileira, em particular da cultura popular, e, ao mesmo tempo, verifica-se a busca pelo que está perdido, isto é, as raízes culturais do “homem brasileiro”, como forma de resistir à dominação, configurada como luta antiimperialista, para instaurar um futuro novo, uma nova sociedade. A recorrência à cultura popular, por parte desses movimentos, resultava da visão que a encarava como espaço de resistência à dominação e como instrumento de luta pela libertação do povo e do país, pela libertação nacional, fazendo renascer a cultura brasileira. (GERMANO, SPINELLI E SILVA, 2011, p.4314)

Afinados, assim, com a perspectiva romântica, os movimentos de cultura e educação popular expressam o momento histórico-político e teórico-filosófica que os sustentam. Ao identificá-los ao *romantismo revolucionário*, infere-se que as formulações do MEB e do CPC, em linhas gerais, conciliam o anseio por transformação social com as ações possíveis naquele momento. No limite, o romantismo revolucionário é expressão político-organizativa de tal momento, o que permite as atividades dos movimentos na estrutura social, sendo suprimida quando suas ações extrapolam a ordem pré-estabelecida, como no golpe de 1964.

3.2 – O realismo em educação

Vanilda Pereira Paiva em seu livro *História da educação popular no Brasil – educação popular e educação de adultos* realiza a análise interpretativa dos movimentos de

educação popular no Brasil ao longo da história com o auxílio de categorias vinculadas “às diversas possibilidades de utilização da educação como instrumento capaz de influir na vida política do país” (PAIVA, 2003, p.35). A autora identifica inicialmente duas perspectivas: a interna e a externa.

(...) por perspectiva interna do sistema ou dos movimentos educativos, consideramos aquela que privilegia os aspectos metodológicos, administrativos e técnicos da educação enquanto processo de aprendizagem, de transmissão de conhecimentos de uma geração a outra geração; por perspectiva externa, tomamos aquela que privilegia a função dos sistemas ou dos movimentos educativos dentro da sociedade, suas conseqüências em termos da vida política, social e econômica do país. (PAIVA, 2003, p.36)

Essas perspectivas determinariam os movimentos que Jorge Nagle denominou, em seu clássico *Educação e sociedade na Primeira República* (NAGLE, 2009), como “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” que serão trabalhadas no item a seguir.

3.2.1 “Entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”

À perspectiva externa, Paiva (2003) relaciona o “entusiasmo pela educação” como categoria que explica as iniciativas nacionalistas da segunda década do século XX no Brasil. Nessa perspectiva, pensa-se a educação como alternativa aos males da sociedade como um todo, pois educando o povo se constituiria a nação. O analfabetismo, assim, era concebido como uma doença, uma chaga nacional que deveria ser extinta. Um dos principais teóricos dessa posição foi o médico Miguel Couto, que considerava a ignorância “não somente uma doença, mas a pior de todas, porque a todas conduz; (...) é a responsável pelo relativo atraso de nossa Pátria”; o analfabetismo é “o cancro que aniquila nosso organismo” e o analfabeto é “digno de pena a nossa desídia indigna de perdão enquanto não lhe acudirmos com o remédio do ensino obrigatório” (COUTO, 1933 apud PAIVA, 2003, p.38). O nacionalismo conservador, o higienismo e o preconceito contra o analfabeto contido nessas afirmações, no entanto, nos marcos do período histórico representava um contraponto ao reacionarismo de proposições como a do jornalista Cásper Líbero que via na

posição contra o analfabetismo um ataque à agricultura já que somente os analfabetos aceitariam lavrar a terra.

Em linhas gerais, o entusiasmo pela educação configurou-se pela defesa da expansão do ensino como exigência para o desenvolvimento do país, posicionamento que foi difundido de tal forma nas primeiras décadas do século XX que não ser “entusiasta pela educação” identificava-se a ser antinacionalista. De certa forma, o “entusiasmo pela educação” mascarou as demais fontes dos problemas sociais como a economia e a política, centrando os males nacionais nos problemas educacionais, como deixa claro o título do texto de Miguel Couto *No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo*.⁴⁸

Se a perspectiva externa do “entusiasmo pela educação” volta suas forças para a expansão quantitativa da educação tendo em vista seus efeitos políticos na conformação da nação, a perspectiva interna com a qual se identifica o “otimismo pedagógico” volta seu olhar para as questões técnicas do processo educativo e sua qualificação. Para Vanilda Paiva:

O “otimismo pedagógico” caracteriza-se pela preocupação com o funcionamento eficiente e com a qualidade dos sistemas de ensino ou dos movimentos educativos. Seus representantes têm se dedicado aos problemas de administração do ensino, preparação de professores, reformulação e aprimoramento de currículos e métodos. O principal problema não seria expandir a oferta de educação (de má qualidade) a toda a população, mas sim preparar adequadamente o número de pessoas a que o sistema pudesse atender, dentro de padrões considerados aceitáveis, para as tarefas sociais. Eles não estão preocupados com as conseqüências políticas da preparação de um maior número de votantes; são técnicos que defendem o seu campo de trabalho da intervenção de políticos e diletantes, isolando-se no tratamento de problemas concernentes ao aspecto pedagógico do ensino. (PAIVA, 2003, p.40)

Ao tratar a educação pelos seus aspectos internos, o “otimismo pedagógico” não supera a unilateralidade com a qual o “entusiasmo pela educação” tratou a questão. A perspectiva interna acaba por não levar em consideração as determinações da organização da sociedade em geral na organização da educação. Ou seja, privilegiou a questão técnica esquecendo a dimensão política dos processos educativos. Nesse sentido, os dois

⁴⁸ O referido texto foi proferido como conferência por Miguel Couto na cerimônia que lhe conferiu o título de Presidente Honorário da Associação Brasileira de Educação (ABE), consagrado como lema da entidade.

movimentos, “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, centraram-se em aspectos superficiais perdendo de vista a profundidade dos fenômenos que envolvem a educação. No entanto, a dicotomia “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” sofre certa síntese pelo movimento dialético:

De um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda de progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo). A partir de determinado momento, as formulações se integram: da proclamação de que o Brasil, especialmente no decênio da década de 1920, vive uma hora decisiva, que está exigindo outros padrões de relações e de convivências humanas, imediatamente decorre a crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel insubstituível, posto que é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica. (NAGLE, 2009, pp.115-116)

3.2.2 O “realismo em educação” como síntese dialética

No encontro dos pólos da formação humana e do desenvolvimento da sociedade, ou seja, na conjugação das perspectivas internas e externas é que Paiva (2003) identifica o “realismo em educação”, que aborda os problemas educacionais de forma objetiva, sem unilateralidade e

(...) sem perder de vista a importância da qualidade do ensino, mas levando também em consideração o papel desempenhado pelo sistema educacional e por outros movimentos educativos na sociedade como um todo, suas conseqüências sobre a ordem vigente nos planos político, social e econômico. (PAIVA, 2003, p.41)

Os “realistas em educação” formam um grupo diversificado politicamente entre si, sendo composto por tendências que vão de posições conservadoras às revolucionárias. Não obstante, entre os pontos comuns de suas abordagens, aponta-se: a preocupação com a qualidade marcada pela produtividade, rendimento e eficiência do ensino; expansão do

sistema e criação de movimentos educativos; obrigatoriedade do ensino elementar; ampliação da representação e conscientização política; comprovação dos benefícios sociais e econômicos dos programas educativos. Em síntese: “busca-se a expansão das oportunidades de educação popular sem perda da perspectiva de funcionamento eficaz dos sistemas existentes ou dos programas propostos” (PAIVA, 2003, p.42).

Quem poderia ser denominado um “realista em educação”? A autora identifica quatro grupos diferenciados. O primeiro grupo é formado por profissionais da educação que apesar de participarem ativamente das reformas a partir da década de 1920 e da tecnificação do campo pedagógico nos momentos posteriores, não deixaram de relacionar a perspectiva externa a essas questões. Anísio Teixeira é lembrado como destaque desse grupo por suas preocupações com a questão da democracia, perspectiva externa, e as questões internas da educação. Paiva, assim, desloca o pensamento de Anísio Teixeira do conjunto dos liberais que se encontravam no movimento renovador, ligados à perspectiva interna do “otimismo pedagógico”.

No segundo grupo, estaria a esquerda marxista nascente em meados da década de 1920. A negação da educação como “principal problema nacional” de início afasta a possibilidade da esquerda marxista se ligar ao “entusiasmo pela educação”. Já a aproximação ao movimento renovador, pela figura de Paschoal Lemme, possibilitaria a ligação da esquerda marxista ao “otimismo pedagógico”. “Apesar das preocupações qualitativas, no entanto, estavam os marxistas imunizados contra o ‘otimismo pedagógico’ pela própria natureza de sua principal preocupação: aquela relativa à transformação social” (PAIVA, 2003, p.43).

A esquerda não marxista identificada na esquerda católica que ganha corpo a partir da década de 1950 com o pensamento social cristão comporia o terceiro grupo. A convicção de que a educação é instrumento de mudança social (perspectiva externa) e que para isso seriam necessários métodos adequados (perspectiva interna) justifica a filiação ao “realismo em educação”.

O quarto grupo seria composto por tecnocratas que enfatizariam a importância da educação no desenvolvimento econômico. Interessa-lhes essencialmente saber até que ponto a educação contribui para o crescimento econômico e de que forma é possível maximizar os rendimentos da inversão educativa. Ao contrário dos três grupos anteriores, o

grupo dos tecnocratas trabalha na perspectiva de uma educação de qualidade que contribua não para as relações democráticas e à transformação social, mas para a manutenção da ordem vigente.

3.2.3 Os movimentos de cultura e educação popular e o “realismo em educação”

Outra questão relevante apontada por Vanilda Paiva é o papel da educação (popular) para a sedimentação ou a recomposição do poder político e das estruturas sócio-econômicas. Para a autora, somente os “entusiastas” crêem no papel decisivo da educação; por outro lado, os “otimistas” nem se interessariam pela questão; já os “realistas”

(...) têm presente a vinculação entre poder econômico e poder político e não esperam que através da educação popular se decida, nem mesmo a longo prazo, tal disputa, embora ela, – em determinadas circunstâncias, especialmente quando se torna veículo de organização especificamente política das massas – possa desempenhar um papel bastante significativo. (PAIVA, 2003, p.47)

A crença de que tudo se resolve pela educação caracterizaria, assim, as iniciativas ligadas ao “entusiasmo pela educação”. Essas iniciativas defenderam nas primeiras décadas do século XX, principalmente as décadas de 1910 e 1920, a difusão da educação elementar contra as escolas estrangeiras e a vigência do regime político no país. Tendo o nacionalismo como base de suas bandeiras. Nas décadas seguintes, com o acirramento das disputas pela hegemonia entre as frações de classe no poder referendada nas disputas político-econômicas entre o modelo agrário-exportador e o urbano-industrial, o discurso “entusiasta” levanta a bandeira da ampliação dos contingentes eleitorais por meio da alfabetização que se alinha aos defensores do modelo urbano-industrial. Após a Segunda Guerra, com o fim do Estado Novo e certa hegemonia da fração da classe dominante ligada ao modelo urbano-industrial, procurava-se a sedimentação do poder dos industrialistas contras as oligarquias rurais por meios das campanhas de alfabetização em massa. Para Paiva, utiliza-se conscientemente a educação como forma de sedimentação do poder, o que demonstraria os primeiros traços de um realismo em “educação”.

É nesse ponto que Paiva pode identificar os movimentos de cultura e educação popular da primeira metade da década de 1960 com o “realismo em educação”. Segundo Paiva (2003, p. 234):

Os “entusiastas” praticamente haviam desaparecido, com o próprio fracasso de CEAA; os “otimistas”, predominantes entre os pedagogos e dedicados aos sistemas de ensino preexistentes, deixarão lugar para que surjam novos profissionais da educação especificamente voltados para a educação dos adultos e preocupados não apenas com a busca de métodos mais eficazes, mas também com as conseqüências políticas, sociais e econômicas de seus programas.

O “realismo em educação”, assim, expressar-se-ia na busca por métodos, procedimentos e instrumentos didático-pedagógicos eficazes à educação, não a qualquer educação, mas à educação do povo, o que de imediato acarretaria um posicionamento político, um projeto de sociedade a se alcançar por meio do trabalho educativo. Nesse sentido, pode-se inferir que há a superação tanto do “entusiasmo pela educação” quanto do “otimismo pedagógico” não pela mera negação, mas pela incorporação, num movimento de síntese dialética.

Como expressão mais acabada do que se caracteriza por “realismo em educação” encontra-se naquele período o pensamento do educador Paulo Freire, materializado no chamado “Método Paulo Freire, que, conforme apresentado no Capítulo 2 deste trabalho, mantém a hegemonia das formulações sobre educação dos movimentos estudados, sintetizada na conscientização como princípio comum.

No tocante à questão da transformação social e a possíveis diferenciações entre o projeto do CPC e do MEB, as análises realizada por Vanilda Paiva não especificam esses embates. Na verdade, o próprio enquadramento das iniciativas desses movimentos num mesmo conceito, “realismo em educação”, parece indicar um caminho para o entendimento comum entre as propostas apesar das pontualidades. Dessa forma, as formulações do MEB e do CPC podem ser reconhecidas como “realistas em educação”, pois, ao lado de um compromisso político com a transformação da sociedade, procuram organizar internamente a educação, como por exemplo, com a utilização do “método Paulo Freire”.

3.3 – A não-diretividade na educação

A questão da não-diretividade é recorrente nos textos do MEB e do CPC apresentados anteriormente. Por isso, cabe aqui uma reflexão sobre a não-diretividade, suas origens, os conceitos manifestos na prática educativa dos movimentos e alguns questionamentos sobre a relação desses conceitos e a almejada transformação social.

De início, identifica-se a não-diretividade como fator comum encontrado nos diversos autores escolanovistas. Essa é a abordagem apresentada no trabalho clássico sobre o tema escrito por Georges Snyders, intitulado *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?*⁴⁹. Nessa obra, Snyders analisa um conjunto de autores reunidos sob a denominação da não-diretividade:

O conjunto organiza-se segundo um crescente: em primeiro lugar, o irmão mais velho que ajudaria com os seus conselhos, sem nunca impor a autoridade; em seguida Rogers, o terapeuta presente e que se esforça por não influenciar mais do que um ausente; finalmente, aqueles que desejam agir pela própria ausência, pela abdicação. Politicamente, este crescendo vai da democracia “liberal” à moda americana (Lewin) até as utopias anarquizantes (Lobrot); e, no plano, epistemológico, dum certa desconfiança céptica a respeito da verdade. Até as inspiradas angústias de Kierkegaard e à recusa de que haja uma verdade, de que o absoluto possa deixar-se atingir pelo homem (Hameline e Dardelin). (SNYDERS, 2001, p.18)

Snyders não chega a definir o que são as pedagogias não-diretivas, preferindo passar diretamente à análise das experiências e teorias defendidas pelos autores selecionados por ele⁵⁰. No entanto, é possível identificar algumas características gerais a partir de seu texto. São elas: 1) a negação da autoridade do professor em relação ao aluno; 2) o cuidado para não influenciar os conhecimentos e valores dos alunos; 3) a inexistência de uma verdade absoluta, universal. Essas características são insuficientes para o entendimento pormenorizado das pedagogias não-diretivas, mas indicam caminhos para sua compreensão geral.

⁴⁹ Carvalho (1999) separa as obra de Georges Snyders em dois “conjuntos”. O livro em questão comporia o primeiro grupo junto aos textos *Pedagogia Progressista e Escola, Classe e luta de classe*. Escritos entre 1968 e 1976, apresentam como característica comum a crítica à Escola Tradicional e à Escola Nova e proposição de uma pedagogia progressista de inspiração marxista.

⁵⁰ Os autores apresentados por Snyders (2001) são: Kurt Lewin, Lipitt, White, A.S. Neill, Banye Johnson, Irving Rogers, Barrington Kaye, Carl R. Rogers, Gilles Ferry, Daniel Hameline, Marie-Joelle Dardelin, Michel Lobrot e Fernand Oury.

Como se pode perceber, as características das pedagogias não-diretivas compõem o ideário escolanovista já esboçado anteriormente. Mas qual é a origem desse ideário? Alessandra Arce (2002) aponta que, de forma especulativa, Rousseau em seu *Emílio* lançou idéias propulsoras do escolanovismo, mas é nas experiências de Pestalozzi e Froebel centradas nas crianças que se pode localizar o marco inicial do pensamento escolanovista entre o fim do século XVIII e na primeira metade do século XIX⁵¹. A autora encontra na obra de Pestalozzi⁵² e Froebel⁵³ os germens do que se constituiria como o ideário do movimento escolanovista, sintetizados nos seguintes pontos:

- A criança e seu desenvolvimento passam a ser o centro do processo educacional, a espontaneidade infantil deve ser preservada a todo custo através do simples guiar, pelo educador, das forças espirituais imanentes da criança.
- A atividade como ponto central de toda a metodologia de trabalho, atividade esta que deve sempre se centrar nos interesses e necessidades da criança, respeitando-se seu ritmo natural de desenvolvimento. A educação escolar deve ser, por tanto, ativa. Não por acaso, os métodos escolanovistas foram chamados de métodos ativos. Juntamente com isto vê-se a apologia das atividades manuais e prática imprescindíveis tanto para o desenvolvimento intelectual quanto para o desenvolvimento moral.
- A substituição do uso da disciplina exterior pelo cultivo da disciplina interior tão cara à moral protestante.
- Um mínimo de matéria escolar em troca do máximo de possibilidades de desenvolvimento das habilidades e capacidades de cada criança com a ajuda do trabalho, amor e alegria. Neste ponto os citados autores não deixam de defender o lema aprender a aprender em sua forma embrionária; basta observar como Froebel conduz o processo de alfabetização de Lina em sua historinha. (ARCE, 2002, pp.215-216)

⁵¹ Manacorda (2004) identifica o surgimento das “escolas novas” entre o final dos oitocentos e início dos novecentos., quando se criam diversas escolas por vários países relacionando trabalho e psicologia. Assim, a construção do ideário escolanovista no final do século XVIII e início do XIX precede o movimento escolanovista que inicia ao final do século XIX e início do XX.

⁵² Johann Heinrich Pestalozzi nasceu em 1746 na Suíça e faleceu em 1827. Sua obra foi produzida a partir das experiências com crianças pobres que acolheu em sua casa e empregou na tecelagem de sua propriedade. Desenvolveu os conceitos de auto-educação no qual se privilegia o desenvolvimento espontâneo e natural da criança.

⁵³ Friedrich Froebel nasceu em 1782 na Alemanha e faleceu em 1852. Ficou conhecido como o criador dos jardins-de-infância.

Tomando-se criança como sinônimo de aluno ou educando em geral, percebe-se como esses germens do que se constituiria o movimento escolanovista se relacionam com as características gerais das pedagogias não-diretivas. Dessa forma, pode-se inferir que escolanovismo, não-diretivismo, métodos ativos, conformam um mesmo universo teórico-filosófico e didático-pedagógico.

Qual a relação dos movimentos de cultura e educação popular estudados com a questão do escolanovismo e da não-diretividade? Como já foi citado, o apelo à não-diretividade é recorrente nos documentos do MEB e do CPC estudados. Nesse momento, aborda-se mais um aspecto da questão: a ligação das concepções didático-pedagógicas dos movimentos estudados não se dá somente à predominância das idéias pedagógicas escolanovistas do período (SAVIANI, 2007), mas também nas concepções originárias do período. Para isso, é preciso voltar o olhar para um aspecto apontado por Arce (2002), qual seja, o processo de alfabetização descrito por Froebel na historinha de Lina.

A história intitulada *De como Lina aprendeu a escrever e a ler: uma bonita história para crianças que gostam de estar ocupadas* foi publicada no livro *Pedagogia dos jardins-de-infância* escrito por Froebel. Lina é uma criança ativa, curiosa e obediente que gosta de esta sempre ocupada. Ela mora com sua mãe e seu pai que sempre está ausente por causa do trabalho. Frequentemente, Lina tem a companhia de seu tio que almoça e janta todos os dias em sua casa.

A história tem seu desencadeamento quando o pai de Lina recebe uma carta que a menina, muito curiosa, deseja ver. A escrita da carta leva-a a uma incontrolável vontade de aprender como se escreve. Ela pede insistentemente à sua mãe que a ajude a escrever. A mãe, sempre muito solícita e atenta aos desejos e necessidades de sua pequena filha, concorda. Para iniciar a aprendizagem, ela chama a atenção de Lina para o fato de que em uma carta as pessoas escrevem seus nomes ao final da mesma e no envelope. Nada mais justo, portanto, que iniciem a aprendizagem da escrita pelo nome de Lina. A mãe, neste processo, parte do reconhecimento dos sons presentes no nome. Somente em um segundo momento é que ela representa os mesmos por meio das letras. Para isso a mãe aproveita as varetas com as quais Lina brincava. Após repetidos exercícios de representação por meio destas, a mãe oferece a Lina o lápis (ou melhor, um giz de cera) e a ardósia (pedra muito utilizada na época de Froebel para o ensino da escrita). O papel aparece em um terceiro momento. (ARCE, 2002b, p.111)

Lina aprende a ler e escreve a partir de seu cotidiano: primeiro o seu nome, depois as palavras mãe, pai e tio. Sua motivação é interna: primeiro quer ler uma carta, depois escreve uma carta a seu pai, recebe um livro com letras diferente e precisa aprendê-las. Percebe-se que método apregoado por Froebel se assemelha ao empregado nas cartilhas dos movimentos estudados. Parte-se do cotidiano dos trabalhadores, seja rural (MEB) ou urbano (CPC); apresentam-se os nomes dos personagens (Benito e Jovelina/Tomé e Ana); e as palavras geradoras (banana, dedo, janela, teto, tia, mato).

Poder-se-ia questionar que os métodos de alfabetização utilizados pelo CPC e pelo MEB não seriam totalmente não-diretivos, pois se utilizam de certo guia para suas ações como a cartilha. Nesse raciocínio, a não-diretividade seria apenas um objetivo declarado sob influência da hegemonia do escolanovismo no período. Reconhece-se aqui que elementos como o uso de cartilha seriam estranhos às pedagogias não-diretivas por trazer um conteúdo já pronto, ou seja, uma direção dada *a priori*. No entanto, o uso das cartilhas deve-se aos objetivos de alfabetização em massa e num curto espaço de tempo como exigência da ideologia nacional-desenvolvimentista que precisa por um lado ampliar o contingente eleitoral e por outro mostrar resultados a certa fração da burguesia que se mostrava insatisfeita com as reformas de base, que mais tarde protagonizaria o golpe civil-militar de 1964.

A importância de se reafirmar a aproximação da concepção didático-pedagógica sustentadas pelos movimentos de cultura e educação popular estudados e o escolanovismo e, por conseguinte, às pedagogias não-diretivas reside na consequência que essa aproximação pode acarretar para concepção de transformação social sustentadas por esses movimentos. A esse respeito, as críticas elaboradas por Arce (2002) aos precursores das idéias escolanovistas entre os séculos XVIII e XIX e por Snyders (2001) às pedagogias não-diretivas manifestas no século XX, caminham para uma mesma conclusão: por trás de idéias ou intenções aparentemente revolucionárias se encontram concepções que contribuem na verdade para a manutenção da sociedade de classes.

Arce (2002, p. 215) assim se refere ao projeto de sociedade preconizado pelas pedagogias de Pestalozzi e Froebel:

(...) Os autores, ao retirarem o conhecimento da educação, ao abandonarem o ideal de formação do homem pleno defendido pelos

iluministas, aprofundam o processo de alienação que permeia toda a sociedade capitalista. A educação passa então a exercer, para as classes mais pobres, nada mais do que um mero papel ideológico, diz-se que ela pode garantir uma vida melhor, mas ao mesmo tempo com ela impede-se o indivíduo de se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade, sendo estes reduzidos ao que realmente pode ser útil a este indivíduo em sua vida cotidiana, sem se questionar o caráter profundamente alienado e alienante da cotidianidade capitalista. Não podemos deixar de ressaltar que esta pedagogia, preconizada por ambos os autores, acaba por referendar as desigualdades sociais presentes na época.

Em Snyders (2001, p. 308) se encontra a seguinte conclusão:

A não-diretividade é o método que se pode adotar atualmente, é aquele que se é levado a adotar atualmente, em pedagogia, quando se verifica o malogro da escola burguesa e não se consegue adotar resolutamente outras posições, nem aliar luta pedagógica e luta política de massas. É o último recurso àqueles que, tendo descoberto a crítica política dos conteúdos ensinados, se refugiam na recusa, na negação e, finalmente, no desprezo.

Por isso mesmo, mostra-se como o último expediente contra uma pedagogia de esquerda, mas talvez também o último expediente antes de uma pedagogia de esquerda. Antecâmara de uma verdadeira revolução pedagógica.

As conclusões de Arce (2002) e Snyders (2001) encaminham a questão do escolanovismo e da não-diretividade em relação direta à manutenção do *status quo*, da sociedade capitalista em suas diversas manifestações⁵⁴. A centralidade do cotidiano a partir da assertiva de que o ensino de conteúdos estranhos aos alunos seria caracterizado como autoritarismo, imposição, violência de uma pedagogia tradicional que se pretende superar, é tomada como ponto nevrálgico.

Nos movimentos de cultura e educação popular estudados, essa questão é candente. Com base na visão romântica sobre o homem do povo, o cotidiano rural ou urbano periférico é supervalorizado. Mas não seria aí um cotidiano de lutas e por isso desalienado? Como já foi dito, os movimentos não reproduzem automaticamente os modelos escolanovistas e não-diretivos. O correto seria falar numa espécie de “escolanovismo

⁵⁴ Arce (2002) e Snyders (2001) indicam também avanços no campo educacional proporcionados pelo ideário escolanovista/não-diretivistista como a valorização da brincadeira no processo de desenvolvimento infantil e as discussões sobre a relação professor-aluno.

popular”, como sugeriu Saviani (2008) em relação às pedagogias de Célestin Freinet⁵⁵ e Paulo Freire. Em trabalho posterior, Saviani justifica a referência a uma espécie de “Escola Nova Popular”:

Alguns analistas viram nessa referência uma crítica negativa quando, em verdade, ela traduz o reconhecimento do caráter inovador e da importância social, política e pedagógica de Paulo Freire na história da educação brasileira. Com efeito, mais do que classificá-lo como escolanovista, destaca-se aí o empenho em colocar os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos da elite. (SAVIANI, 2007, p. 332)

Na mesma direção, deve-se reconhecer o importante papel desempenhado pelos movimentos de cultura e educação popular estudados na valorização da cultura e no empenho para alfabetizar uma camada da sociedade até então esquecida ou lembrada como portadoras de uma doença a ser extinta, como nas campanhas nacionais de alfabetização. Evitando-se anacronismos, porém, é necessário também explicitar seus limites para que não se tome atitudes românticas em relação aos movimentos, ou seja, idealize-se um passado buscando recuperá-lo no presente ou num futuro próximo.

Em relação à concepção de transformação social relacionada à concepção de educação, é possível dizer que a hegemonia do ideário escolanovista serviu no campo educacional às pretensões da ideologia nacional-desenvolvimento no campo social mais amplo. Agindo numa mesma totalidade histórica tendo em vista a manutenção da sociedade capitalista, mesmo que reformada.

⁵⁵ Para uma abordagem crítica sobre a obra de Célestin Freinet, consultar o trabalho de Michele Cristine da Cruz Costa, intitulado *O Pensamento Educacional de Célestin Freinet e suas aproximações aos ideais do movimento da Escola Nova*. Para autora: “Freinet se propôs a pensar uma educação que se constituísse crítica, revolucionária superando assim a Escola Nova e a tradicional, porém não consegue ir além do realizado pela própria Escola Nova. (COSTA, 2008, p. 153).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi possível compreender o momento histórico-político e teórico-filosófico que animaram o MEB e o CPC e suas formulações. A hipótese inicial de que a origem institucional diferenciada dos movimentos indicaria que suas concepções de transformação social tenderiam para o reformismo no caso do MEB/Igreja Católica ou para a revolução no do CPC/PCB não se sustentou a partir da análise das concepções de cultura popular e educação popular presentes nas formulações dos movimentos e na sua prática educativa. O que se observou foi que, apesar de divergências pontuais, os movimentos formularam e agiram sob a ideologia nacional desenvolvimentista que naquele momento se materializava nas reformas de base.

Em relação às instituições-base dos movimentos, identificou-se que as divergências entre a Igreja Católica e o PCB não impossibilitaram a convergência de suas idéias e práticas a partir da nova política social da Igreja e a tática etapista e de construção de frentes amplas com os setores progressistas da sociedade defendidas pelos comunistas. A confluência política dessas instituições se completava com as elaborações dos isebianos, responsáveis pela estrutura teórica nacionalista-desenvolvimentista que amparou muitas das ações dos movimentos de educação e cultura popular.

De maneira geral, os movimentos encarnaram a crítica aos efeitos maléficos do capitalismo, exaltaram o homem do campo na sua resistência em sobreviver como trabalhador rural ou na migração para cidade onde habitavam as favelas e periferias; buscaram por meio da educação atingir as estruturas política da sociedade sem se esquecer da renovação de técnicas e instrumentos da prática educativa; na pedagogia implementada, valorizam o cotidiano e a participação dos alunos como agentes do saber. Ou seja, foram românticos, realistas em educação e não-diretivos.

Wagner da Silva Teixeira, em sua tese de doutorado intitulada *Educação em tempos de luta: história dos movimentos de educação e cultura popular (1958-1964)* elenca algumas críticas aos movimentos colhidas na literatura, como a relação entre as iniciativas de educação e cultura popular e o governo populista, chamada por Francisco Weffort de “debilidade congênita”, um “equivoco fundamental” que acarretaria a manipulação do povo por parte do Estado; e a crítica de Vanilda Paiva ao pensamento de Paulo Freire naquele período, circunscrito aos limites da democracia representativa. Ante essas críticas, o autor conclui que:

(...) as atitudes do governo federal, dos movimentos e das forças políticas envolvidas, muito mais próximas da promoção de políticas públicas para a cultura e para a educação, no sentido claro de democratização dessas esferas, do que uma tentativa de manipulação do governo e dos políticos sobre os movimentos. Os militantes que atuavam nos movimentos tinham uma clara leitura da conjuntura política, no sentido de perceber o tipo de relação que estavam estabelecendo com os governos dos políticos “populistas”. Ao invés de um erro, optamos por enxergar naquelas relações uma aliança política pró-reformas de base. (TEIXEIRA, 2001, p.216).

Conclusão semelhante é apresentada por Moacyr de Góes no livro intitulado *O golpe na educação*, escrito em parceria com Luiz Antonio Cunha.

Os quatro movimentos pioneiros de cultura e educação popular dos anos 60 [MEB, CPC, MCP e Campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*] e mais o Sistema Paulo Freire fazem parte de uma história na qual o país buscava caminhos alternativos às propostas tradicionais e conservadoras. Todos foram filhos da crise sociopolítica-econômica dos anos 50-60 e terminaram por ser peças da estratégia política maior: as propostas de Reformas de Base que sepultaram o parlamentarismo e reintroduziram Jango no presidencialismo. Todos caminharam na mesma direção. (CUNHA e GÓES, 2002, p.29)

No mesmo sentido, entende-se que não havia ingenuidade nos militantes do MEB e do CPC que possibilitasse a manipulação por parte do governo. Os documentos produzidos, suas concepções e práticas estabelecidas coadunaram particularmente com as formulações de suas instituições-base e com o momento histórico-político em geral na defesa da reformas de base sob a lógica nacional-desenvolvimentista.

O avanço do ponto de vista pedagógico em relação às propostas “tradicionais e conservadoras” proporcionado pelos movimentos de cultura popular e educação pode ser compreendido a partir do entendimento de que a educação não é neutra, autônoma, mas dialeticamente determinada pelos seus condicionantes sociais. Com isso em mente, é possível olhar para a história e perceber que a alfabetização de jovens e adultos até então se conformou a grandes campanhas nacionais como CEAA e a CNER que visaram somente o aumento estatístico do contingente eleitoral, uma “fábrica de eleitores” nas palavras de PAIVA (2000), e a manutenção do homem no campo numa conjuntura de industrialização e urbanização crescente; além disso, enxergavam no analfabetismo uma doença e o analfabeto, por conseguinte, um doente, desconsiderando a realidade sócio-econômica em que viviam. Posteriormente, a resposta da ditadura civil-militar aos movimentos de educação e cultura popular foi materializada em dois projetos: Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzadas ABC) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL); a Cruzada ABC foi baseada em experiências de missões protestantes e oficializada em 1965 com apoio da USAID (Agência Americana de Desenvolvimento Nacional) e da SUDENE (SCOCUGLIA, 2003); o MOBRAL foi criado em 1967 e teve 500.000 (quinhentos mil) alunos nos primeiros quatro meses de funcionamento (PAIVA, 2003); as duas ações promovidas pela ditadura civil-militar visavam combater a politização dos jovens e adultos promovida pelos movimentos da primeira metade da década de 1960 por meio de materiais uniformizados, formação para o mercado e com a utilização de monitores como meros executores de tarefas. Desse modo, percebe-se que tanto o momento anterior quanto a resposta dada pela ditadura estavam aquém das propostas do MEB, do CPC e dos demais movimentos da primeira metade da década de 1960 em relação a uma educação comprometida com um projeto de sociedade justa e igualitária.

Se a proposta desses movimentos significou um avanço, faz sentido recuperá-la num momento posterior? Para responder essa questão, é preciso compreender que, no campo das idéias pedagógicas, o golpe civil-militar de 1964 representou a perda de hegemonia do escolanovismo e ascensão do tecnicismo (SAVIANI, 2007). Em linhas gerais, a pedagogia tecnicista que embasou propostas como a do MOBRAL considera o aluno como um ser que necessita tornar-se competente, colocando a ênfase no planejamento educacional que deveria ser elaborado por um técnico e executado pelo

professor. A crítica a essa pedagogia se deu primeiramente por um conjunto de teorias denominadas crítico-reprodutivistas, que “revela-se capaz de fazer a crítica do existente, de explicar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo” (SAVIANI, 2003, p. 64).

Não se pode negar a importância que o crítico-reprodutivismo desempenhou na crítica à pedagogia tecnicista e ao conjunto das teorias não-críticas, que compreendem a educação como a panacéia milagrosa que irá resolver os males da sociedade, mas no início da década de 1980 elas não corresponderam aos anseios daqueles que compreendiam que a educação apesar de não ser a única responsável por um processo de transformação social, sem a mesma luta pela hegemonia da sociedade na perspectiva das camadas populares fica comprometida, inviabilizando qualquer transformação.

Com o processo de “redemocratização” do país surgem propostas pedagógicas que se pretendiam contra-hegemônicas em relação à pedagogia oficial e construídas a partir do ponto de vista das camadas populares. Saviani agrupa essas propostas em duas modalidades:

(...) uma, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar; e, quando dirigida às escolas propriamente ditas, buscava transformá-las em espaços de expressão da idéias populares e de exercício da autonomia popular; outra, que se pautava pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado. (SAVIANI, 2007, p.413)

Dentro dessas modalidades, o autor identifica ainda quatro pedagogias: a) pedagogias da “educação popular” e b) Pedagogias da prática, na primeira modalidade; c) Pedagogia crítico-social dos conteúdos e d) Pedagogia histórico-crítica, na segunda modalidade. Inspiradas na concepção libertadora de Paulo Freire e na “teologia da libertação” e ligadas politicamente ao nascente Partido dos Trabalhadores (PT), as pedagogias da “educação popular” recuperam num contexto histórico-político posterior as formulações dos movimentos da década de 1960, advogando:

(...) a organização, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela predominantemente caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo. Manejavam, por tanto, a categoria “povo” em lugar de “classe” e tendiam a conceber a autonomia popular de uma forma um tanto metafísica, cuja validade não dependeria de condições histórico-políticas determinadas, mas seria decorrente, por assim, dizer de uma virtude intrínseca aos homens do povo; sua fonte primeira residiria numa dimensão transcendente designada por Mounier como “a eminente dignidade” das pessoas unidas numa “comunidade dos destinos”. Embora tal visão acentuasse a autonomia pedagógica dos movimentos populares diante do Estado e da escola postulando que a educação verdadeiramente libertadora se daria fora dessas instituições, quando o PT assumiu o governo de algumas prefeituras, a referida concepção trasladou-se para a esfera estatal e escolar. (SAVIANI, 2007, p.413)

Se a década de 1980 é favorecida em meio à euforia pela “redemocratização”, na década de 1990, sob as políticas neoliberais e o clima cultural pós-moderno, as pedagogias da “educação popular” perdem força e são reassimiladas pela proposta denominada Escola Cidadã, formulada em 1994 por iniciativa dos professores Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão, então diretores do Instituto Paulo Freire.

O projeto Escola Cidadã foi estudado por Marcelo Ubiali Ferracioli que apresentou a dissertação intitulada *Escola Cidadã: questões acerca da educação escolar em tempos de crise estrutural do capital*. O autor identifica a concepção de educação escolar “com o discurso cultural pós-moderno e com as concepções didático-pedagógicas do ‘aprender a aprender’ e psicopedagógicas do neoconstrutivismo” (FERRACIOLI, 2008, p.63). Ou seja, aliam-se as pedagogias hegemônicas no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo.

Esse percurso dos movimentos de cultura e educação popular na década de 1960, passando pelas pedagogias da “educação popular” na década de 1980 e culminando na Escola Cidadã, leva à consideração de que deslocados do momento histórico-político e teórico que animaram as formulações do MEB e do CPC, concepções como o respeito à cultura popular do educando e a valorização de seu cotidiano servem à adaptação dos sujeitos ao modo de produção capitalista, pois presos ao universo cultural imediato e em sua cotidiano nada os resta a não ser o que já conhecem.

Uma educação comprometida com a transformação radical da sociedade deve se pautar no processo de transmissão/assimilação dos conteúdos historicamente acumulados pelo conjunto da sociedade. Educação popular, assim, deve estar comprometida com a

socialização das produções históricas e culturais da humanidade, dentro de um projeto de rompimento radical com as estruturas da sociedade capitalista, tendo em vista a completa emancipação humana.

REFERÊNCIAS

AP. Ação Popular: documento-base. In: LIMA, Gonzaga de Souza. **Evolução política dos católicos e da Igreja no Brasil** – hipóteses para uma interpretação. Petrópolis: Vozes, 1979.

AP. Cultura Popular. In: FÁVERO, Osmar (org.). **Cultura popular / educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

ARANTES, Aldo. Entrevista concedida à Jalusa Barcelos. In: BARCELOS, Jalusa. **CPC: uma história de paixão e consciência**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na "era das revoluções"**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 20, Aug. 2002.

BEISIEGEL, Celso Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris (Dir.). **Brasil republicano**. Economia e Cultura (1930-1964). 4ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. (Coleção História Geral da Civilização Brasileira, Tomo III, v. 11).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. **Política cultural: reflexão sobre a separação entre a educação e a cultura no Brasil**. Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de educação da Universidade Estadual de Campinas, 1987.

CHAUI, Marilena de Souza. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo, Cortez Editora, 2001.

CARVALHO, Roberto Muniz Barretto de. Georges Snyders: em busca da alegria na escola. **Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. 32, jul./dez. 1999.

COSTA, Michele Cristine da Cruz. **O Pensamento Educacional de Célestin Freinet e suas aproximações aos ideais do movimento da Escola Nova**. 2008. 160f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – FCLAr/UNESP).

CPC. **Manifesto de 1962**. In: FÁVERO, Osmar (org.). Cultura popular / educação popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

CPC-Belo Horizonte **Uma família operária**.

<<http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/faoper.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2011.

CPC-Belo Horizonte. **O que é cultura popular?** In: FÁVERO, Osmar (org.). Cultura popular / educação popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001. Estevam, Carlos. **A questão da cultura popular**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1963.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2008.

FÁVERO, Osmar. **MEB – MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE – primeiros tempos**: 1961-1966. Texto apresentado no V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em Évora, Portugal, de 5 a 8 de abril de 2004. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/meb_historico.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2011.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966). Campinas: SP, Autores Associados, 2006.

FERNANDES, Florestan. A política da exclusão. In: BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. **A educação negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. **Escola Cidadã**: questões acerca da educação escolar em tempos de crise estrutural do capital. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação Escola (FCLAR/UNESP), 2008.

FERREIRA, Vera Lúcia. **Cultura Popular e alfabetização**: modos de atuação na zona urbana e suburbana. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/veralucia_1.pdf >. Acesso em: 19 mai. 2011.

GARCIA, Miliandre. A questão da cultura popular: as políticas culturais do centro popular de cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE). **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 24, n. 47, 2004.

GARCIA, Miliandre. **Do teatro militante à música engajada**: a experiência do CPC da UNE (1958-1964). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

GERMANO, José Willington; SPINELLI, Pablo Cruz; SILVA, Thalita Costa da. **Conhecer para libertar**: nostalgia romântica e educação popular. Disponível em:

<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/390JoseGermano_e_Pablo_e_Thalita.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2011.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Impressões de viagem**: CPC, vanguarda e desbunde (1960/1970). 5ª ed. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004.

IANNI, Octavio. **O Colapso do Populismo no Brasil**. 6ª edição. São Paulo: Ática, 1994.

KADT, Emanuel de. **Católicos radicais no Brasil**. Brasília: UNESCO, MEC, 2007.

LANDIM FILHO, Raul. **Educação e conscientização**. In: FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura popular / educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

LÖWY, Michel; SAYRE, Robert. **Romantismo e política**. Trad. de Eloísa de Araújo Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

MAINWARING, Scott. **Igreja Católica e política no Brasil (1916-1985)**. Trad. de Heloisa Braz de Oliveira Prieto. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 11ª ed. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2004.

MAZZEO, Antonio Carlos. **Burguesia e capitalismo no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

MEB. Conjunto didático Viver é lutar. In: WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educar para transformar**: Educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

MEB. *Cultura Popular: notas para estudo*. In: FÁVERO, Osmar (org.). **Cultura popular / educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

MOTTA, Rodrigo Patto de Sá. **Introdução à história dos partidos políticos brasileiros**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

NAGLE, Jorge. A Educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (Dir.). **Brasil republicano**. Sociedade e Instituições (1889-1930). 8ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. (Coleção História Geral da Civilização Brasileira, Tomo III, v. 9).

NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na Primeira República. 3ª ed. São Paulo: EDUSP, 2009.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. São Paulo: Graal, 2000.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil:** educação popular e educação de adultos. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PEIXOTO FILHO, José Pereira. **A travessia do popular na contradança da educação.** Goiânia: e. da UCG, 2003.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos Ribeiro. **História da educação brasileira:** a organização escola. 19ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RIDENTI, Marcelo. **Em busca do povo brasileiro:** artistas da revolução, do CPC à era da TV. Rio de Janeiro: Record, 2000.

RIDENTI, Marcelo. Ação Popular: cristianismo e marxismo. In: RIDENTI, Marcelo; REIS, Daniel Aarão. (Orgs.). **História do marxismo no Brasil:** partidos e organizações dos anos 1920 aos 1960. V. 5. Campinas: Ed. UNICAMP, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil:** (1930/1973). 34ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ROMÃO, Maria José Santos. Visão do Trabalho Educativo. In: FÁVERO, Osmar (org.). **Cultura popular / educação popular:** memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

SANFELICE, José Luis. **Movimento estudantil:** a UNE na resistência ao golpe de 1964. 2ª. Ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Setenta anos do “Manifesto” e vinte anos de *Escola e democracia:* balanço de uma polêmica. In: SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A educação de jovens e adultos:** história e memória da década de 60. Brasília: Plano Editora, 2003.

SEGATTO, José Antonio. **Breve história do PCB.** 2ª ed. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1989.

SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogia não-diretivas?** Trad. Vinícius Eduardo Barros. São Paulo: Centauro, 2001.

SODRÉ, Néelson Wernek. **Contribuição à história do PCB.** São Paulo: Global, 1984.

TOLEDO, Caio Navarro de. **ISEB:** fábrica de ideologias. São Paulo, Ática, 1977.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educar para transformar**: Educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.