

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO POPULAR E POPULISMO
Movimentos de educação e cultura popular e luta de classes no Brasil (1961-1964)

RODRIGO LIMA RIBEIRO GOMES

Niterói
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

RODRIGO LIMA RIBEIRO GOMES

EDUCAÇÃO POPULAR E POPULISMO
Movimentos de educação e cultura popular e luta de classes no Brasil (1961-1964)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito para a obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Giovanni Semeraro

Niterói
2009

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

G633 Gomes, Rodrigo Lima Ribeiro.
EDUCAÇÃO POPULAR E POPULISMO: movimentos de
educação e cultura popular e luta de classes no Brasil (1961-1964) /
Rodrigo Lima Ribeiro Gomes. – 2009.
242 f.
Orientador: Giovanni Semeraro.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense,
Faculdade de Educação, 2009.
Bibliografia: f. 235-242.

1. Educação popular - Brasil - 1961-1964. 2. Populismo - Brasil. 3.
Cultura popular - Brasil. 4. Luta de classes. I. Semeraro, Giovanni. II.
Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.190981

RESUMO

GOMES, Rodrigo Lima R. *Educação popular e populismo: movimentos de educação e cultura popular e luta de classes no Brasil (1961-1964)*. **Orientador:** Giovanni Semeraro. Niterói-RJ/UFF, maio de 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), 233 páginas. **Campo de confluência:** Políticas Públicas, Movimentos Instituintes e Educação.

Este estudo analisa os movimentos de educação e cultura popular de inícios da década de 1960 em seu processo histórico. Para tal, o trabalho busca fazer uma discussão sobre o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, em meados do século passado, utilizando-se da categoria “populismo”. Faz-se, então, um caminho de construção desta categoria à luz das considerações da “crítica da economia política” de Karl Marx. Em seguida, este estudo faz um apanhado histórico das concepções e práticas em educação popular até a década de 1960, quando são analisadas as rupturas e continuidades introduzidas, neste âmbito, pelos movimentos de educação e cultura popular. Assim, são buscadas as relações das novidades trazidas por esses movimentos com o populismo, a partir de suas próprias considerações registradas em testemunhos históricos e das considerações dos estudiosos dos educadores populares dos anos 60.

Palavras-chave: Educação popular; populismo; cultura popular; luta de classes

Não houve na minha vida pessoal acontecimentos que mereçam a atenção da opinião pública. Todos os fatos, por menos notáveis, do meu passado, ligam-se à luta revolucionária e delas tiram o seu sentido. [...] Permitir-me-ei dizer [...] que, pelos meus pensadores, nada tenho em comum com aqueles que procuram aventuras. Sou antes pedantesco, tão conservador sou nos meus hábitos. Gosto da disciplina e do método e os aprecio. E não para fazer paradoxo, mas porque é uma verdade, devo dizer que não tolero a desordem e a destruição. Fui sempre aluno muito aplicado, muito cuidadoso. [...] A vontade de me instruir nunca me abandonou e, muitas vezes, na minha vida, tive como que o sentimento de que a Revolução me impedia de trabalhar metodicamente. Apesar disso, é quase um terço de século de minha vida consciente que foi integralmente preenchido pela luta revolucionária. Mas se tivesse de recomeçar, percorreria sem hesitação a mesma estrada. [...] Sei [...] de perto, por experiência, o que são os fluxos e refluxos da história. São sujeitos a certas leis. Não basta mostrar-se impaciente para transformá-los mais depressa. Acostumei-me a tomar a perspectiva da história de outro ponto de vista que não o da minha sorte pessoal. Conhecer as causas racionais do que acontece e encontrar o seu próprio lugar, tal é a primeira obrigação de um revolucionário. Também é a mais alta satisfação pessoal a que possa aspirar aquele que não confunda a sua tarefa com os interesses do dia que passa. [...] Depois da minha expulsão da U.R.S.S, li, mais de uma vez, nos jornais, alusões à ‘tragédia’ que me teria afligido. Eu, porém, não conheço nenhuma tragédia pessoal. [...] Na prisão vivi, com um livro ou escrevendo, horas tão cheias de contentamento como nas assembléias da revolução.

Leon Trotsky, *Minha vida*.

[...] meu estado de espírito é tal que mesmo se fosse condenado à morte continuaria tranqüilo, e até na noite anterior à execução talvez estudasse uma lição de língua chinesa. [...] Parece-me que em tais condições, que se prolongaram por anos, com tais experiências psicológicas, o homem deveria ter chegado ao máximo grau de serenidade estoica, e adquirido uma tal convicção profunda de que tem em si mesmo as fontes das próprias forças morais, que tudo depende dele, da sua energia, da sua vontade, da férrea coerência dos fins que se propõe e dos meios que utiliza para objetivá-los que não deveria desesperar nunca, nem cair naqueles estados de espírito vulgares e banais que se chamam pessimismo e otimismo. Meu estado de espírito sintetiza estes dois sentimentos e os supera: sou pessimista com a inteligência e otimista pela vontade. Em quaisquer circunstâncias penso nas hipóteses piores para colocar em movimento todas as reservas de vontade e superar o obstáculo. Nunca alimentei ilusões e nunca tive desilusões. Armei-me especialmente com uma paciência ilimitada, não passiva, inerte, mas animada de perseverança.

Antonio Gramsci, *Cartas do cárcere*.

Não posso compreender e tolerar essa completa dissolução na vulgaridade. Vê, por exemplo, como Goethe se mantinha acima das coisas com fria serenidade. Mas, pensa um pouco nos acontecimentos que ele teve que assistir: a grande Revolução Francesa que, vista de perto, devia parecer como uma farsa sangrenta e inútil, e depois a série ininterrupta de guerras de 1793 a 1815... Não pretendo que faças poesia como Goethe, mas o seu modo de entender a vida – aquele universalismo de interesse, a harmonia interior – isso está ao alcance de qualquer, ao menos como aspiração. E, se me dissesse: Goethe não era um combatente político, eu replicaria: tanto maior é a necessidade de ser um militante superior às coisas para não se afogar na lama... Falo, naturalmente, de um militante de verdade!

Rosa Luxemburgo, *apud L. Trotsky, Minha vida*.

À memória de Wandick de Oliveira Lima,
meu velho, meu avô.
Amor e autoridade.

Apresentação e agradecimentos

A sugestão inicial do tema desta dissertação foi dada por meu orientador, o professor Giovanni Semeraro, que, diante dos recentes processos de mobilização popular nos países vizinhos latino-americanos, assinalou a necessidade de se debruçar sobre a questão do assim chamado “retorno do populismo” na América Latina. A chegada à década de 1960, no Brasil, deveu-se a um texto que me foi indicado pelo professor Giovanni, a saber, a apresentação de Francisco Weffort (1992) ao livro *Educação como prática da liberdade*, de Paulo Freire. Nesse belo texto, Weffort defende que o método de alfabetização de adultos desenvolvido por Paulo Freire nos anos iniciais da década de 1960 operava como uma espécie de “antídoto” à “manipulação populista”, que supostamente marcaria a política do período – muito embora as preocupações de Freire fossem fundamentalmente educativas (ou não eram políticas em sentido restrito).

O objetivo inicial do estudo era, então, analisar o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) governo de João Goulart, posto inicialmente em prática em fins de 1963 e terminado pelo regime instaurado posteriormente ao golpe de 1964. O PNA foi uma contraditória campanha de educação de massas, que era, simultaneamente, um desdobramento típico daquele tipo de campanha, mas realizado pelo inovador “método Paulo Freire” de alfabetização de adultos. Mas não apenas. O objetivo inicial deste estudo era aproximar o PNA de João Goulart dos programas educativos do atual governo venezuelano, presidido por Hugo Chavez: tratava-se, então, de fazer uma análise comparativa de dois projetos educativos de governos “populistas” separados por décadas no tempo e no espaço.

O aprofundamento dos estudos sobre a década de 1960 no Brasil abriu, contudo, as portas para o questionamento das posições de Weffort a respeito do populismo e de Paulo Freire, deixando óbvio que a empreitada investigativa tornaria improvável uma aproximação direta das questões contemporâneas, sendo, portanto, mudado o objetivo inicial. Com o decorrer do estudo, foi ficando claro que a riqueza da experiência pedagógica de Freire estava inscrita no próprio período em que viveu, pensou e atuou o educador pernambucano, quando seu famoso “método” foi desenvolvido, no início dos anos 60. Aqui entraram as demais experiências no âmbito da “educação popular” no período, e a própria trajetória de Freire passou a ser inserida nas questões sobre as quais se debruçavam os demais movimentos de educação e cultura popular da década de

1960, que se tornaram, então, o objeto deste estudo. Manteve-se, no entanto, a discussão a respeito da validade do conceito de populismo e seu vínculo às concepções e práticas dos educadores populares de inícios da década de 1960.

Tenho claro que um trabalho de análise específica acerca de Paulo Freire e de cada um dos principais movimentos é um exercício necessário para a explicação do caminho próprio da educação popular no Brasil, trabalho este que demanda mais tempo e energia do que o que foi possível despender aqui. Assim, avalio que este trabalho, apesar de poder ser lido e compreendido em si mesmo, está também “incompleto”, necessitando da continuação de mais elementos de análise, que pretendo realizar em estudo posterior.

Este trabalho deve sua substância a diversas pessoas. Agradeço inicialmente ao professor Giovanni Semeraro, meu mestre desde minha tenra infância intelectual na Graduação, e também agora, quando julgo ter atingido certa “puberdade” no Mestrado. Agradeço aos demais membros do Núcleo de Filosofia Política e Educação (NUFIPE), pelos debates e pela generosidade demonstrados nos anos que pertenço ao grupo, além das possibilidades materiais abertas pelo uso dos recursos do núcleo. Ao professor Osmar Fávero, pelo inestimável apoio e confiança que a mim foram conferidos, tanto pela atenção às minhas questões, quanto pela permissão que utilizasse os recursos do Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos (NEDEJA), onde estudei os documentos aqui referidos. Sem o fundamental trabalho de décadas de Fávero, certamente muitos dos testemunhos dos educadores populares dos anos 60 não poderiam ser hoje objetos de apreciação pública. Agradeço também aos professores do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o marxismo (NIEP-Marx), que ofereceu cursos e debates que foram de grande valia para a consolidação das posições teóricas aqui esboçadas. Esses três núcleos de estudos e pesquisas são a prova viva de que vale seguir na luta pela afirmação e pela universalização da Universidade Pública, gratuita e de qualidade. Aos companheiros de organização política e partidária (Enlace-Psol), e aos demais camaradas lutadores, pela consolidação das posições políticas afirmadas aqui. Aos camaradas do Coletivo de Educadores do Campo e da Cidade, pela discussão teórica e pela prática no âmbito da educação popular, e ao educador popular Luis Carlos Scapi, do Núcleo de Educação Popular 13 de maio, de quem veio a influência para a análise do caráter idealista subjacente à noção de “conscientização”, característica dos movimentos de educação popular – esses camaradas foram decisivos para as posições político-pedagógicas aqui assinaladas. À

Elisa, minha principal interlocutora no período que cobriu a quase totalidade do Mestrado, que exerce também forte influência nas posições aqui tomadas. A Daniel, amigo de sempre, de bons e maus momentos, com quem divido com humor e pesar as controversas da “provisoriedade”. Aos familiares e amigos de agora e de sempre, pela influência exercida na formação da minha personalidade, uma marca quase imperceptível, mas certamente presente. Como de praxe, devo assinalar que as posições aqui assumidas e erros aqui cometidos são de minha inteira responsabilidade.

Rodrigo Lima Ribeiro Gomes

Niterói, maio de 2009.

Sumário

Introdução	12
PARTE I: O conceito de populismo e sua aplicação na História do Brasil: 1930 a 1964	19
Capítulo 1: As polêmicas em torno do conceito de populismo	19
1.1 - Uma breve iniciação ao debate.....	19
1.2 - O conceito de populismo em Francisco Weffort.....	24
1.3 - As críticas ao conceito de populismo em Weffort.....	29
1.4 - As críticas ao conceito de populismo: questões teórico-metodológicas e políticas.....	32
Capítulo 2: Um “intermezzo” de debate teórico para a construção do conceito de populismo	39
2.1 - Uma breve caracterização do Estado.....	39
2.2 - As classes sociais e as relações de luta de classes.....	49
2.3 - Classes sociais e ação política de classe.....	49
2.4 - Populismo e ideologia: Ernesto Laclau e Louis Althusser.....	53
2.5 - Antonio Gramsci: ideologia, hegemonia e “bloco histórico”.....	58
Capítulo 3: A validade do conceito de populismo para a interpretação do desenvolvimento capitalista no Brasil, nos anos de 1930 a 1964	63
3.1 - O caráter de classe pequeno-burguês do populismo brasileiro.....	63
3.2 - O populismo e o desenvolvimento do capitalismo no Brasil.....	69
3.3 - Aspectos políticos da recusa ao conceito de populismo: o caráter do golpe de 1964.....	82
- <i>A “radicalização” do governo Goulart e a “resposta” da direita</i>	82
- <i>A favor da interpretação de René Dreifuss</i>	91
Conclusão.....	95
PARTE II: Educação popular e cultura popular no Brasil: os movimentos da história e a história dos movimentos	98
Capítulo 4: A concepção tradicional de educação popular	98
4.1 - A educação popular na velha ordem.....	99
4.2 - A educação popular e o desenvolvimento capitalista industrial.....	107
4.3 - A crescente importância da educação de adultos no âmbito da educação popular.....	112
4.4 - O advento das grandes campanhas de educação popular para adultos.....	116
- <i>A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos</i>	116
- <i>A Campanha Nacional de Educação Rural</i>	121
- <i>O Sistema Rádio-Educativo Nacional</i>	125
- <i>A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo</i>	126
4.5 - Movimentos de ruptura e continuidade na concepção tradicional de educação popular: II Congresso Nacional de Educação de Adultos, de 1958.....	128

Capítulo 5: Rupturas e continuidades na educação popular: os movimentos de educação e cultura popular e as campanhas de educação de adultos de inícios da década de 1960.....	132
5.1 - As novidades trazidas pelos movimentos de educação e cultura popular.....	132
- <i>As novas concepções e as novas práticas.....</i>	134
5.2 - As mudanças e as permanências nas campanhas de educação de adultos.....	137
- <i>O Movimento de Educação de Base.....</i>	137
- <i>As campanhas de educação de adultos no governo João Goulart.....</i>	139
5.3 - A perspectiva educativa e a coordenação nacional dos movimentos de educação e cultura popular: o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, de 1963.....	141
- <i>Os movimentos e a educação popular: a “urgência” da alfabetização de adultos...142</i>	
- <i>Os movimentos e a cultura popular: a “autenticidade” e a “conscientização”.....149</i>	
5.4 - O Plano Nacional de Alfabetização: as contradições de uma campanha tradicional realizada com um método inovador.....	155
- <i>O método Paulo Freire de alfabetização de adultos.....</i>	156
- <i>A implantação do PNA no auge da crise do populismo.....</i>	157
- <i>As contradições do PNA: educação popular e luta política.....</i>	160
Capítulo 6: Construindo a história dos movimentos de educação e cultura popular I: o populismo dos movimentos e os movimentos do populismo.....	162
6.1- O nacional-desenvolvimentismo do ISEB.....	162
6.2 - A filosofia e a prática dos jovens católicos.....	166
- <i>A Juventude Universitária Católica.....</i>	168
- <i>A Ação Popular.....</i>	171
- <i>Os católicos progressistas entre o idealismo cristão e o materialismo histórico.....</i>	173
- <i>A filosofia idealista em contradição com a realização prática da “consciência histórica”: as necessidades materiais e mundanas da política.....</i>	176
6.3 - A contribuição dos católicos progressistas à nova concepção de educação popular: o populismo pedagógico.....	178
6.4 - De volta ao populismo: o populismo pedagógico e a marca pequeno-burguesa dos movimentos de educação e cultura popular.....	184
- <i>Movimentos de classe média e classe média em movimento.....</i>	185
- <i>Pequena burguesia, povo e classes populares.....</i>	190
Capítulo 7: Construindo a história dos movimentos de educação e cultura popular II: as controvérsias da cultura popular.....	193
7.1 - Cultura de classe, cultura popular.....	193
7.2 - A busca pela cultura popular... fazendo cultura popular.....	196
- <i>Os movimentos de cultura popular... ou a cultura popular são os movimentos.....</i>	199
7.3 - Os Centros Populares de Cultura: vanguardismo ou populismo?.....	206
7.4 - Os problemas da cultura popular.....	212
- <i>Alienação.....</i>	216
- <i>As controvérsias do nacional e do popular.....</i>	218
- <i>Cultura, política e projeto de classe.....</i>	221
Conclusão.....	227
Considerações Finais.....	229
Bibliografia.....	236

Introdução

Karl Marx (1978) faz ponderações metodológicas fundamentais ao traçar a crítica da corrente de pensamento liberal, chamada de Economia Política, cujos principais expoentes eram Adam Smith e David Ricardo. Seu diálogo crítico com esses autores refere-se ao percurso de análise dos economistas políticos, que, no entender de Marx, partiria de conceitos aparentemente concretos sem precisar sua conformação a partir das categorias mais “abstratas”, sem as quais os próprios conceitos “concretos” seriam eles próprios uma abstração, ou, na suas palavras, “uma representação caótica do todo” (Marx, 1978, p. 116).

Assim, Marx afirma um método de análise que se propõe a seguir justamente o caminho inverso, ou seja, que começa por precisar as categorias mais simples para compor as relações entre as determinações aparentemente mais abstratas. Deste modo, é possível chegar-se a um “todo vivo”, que, com isso, deixa de ser um ponto de partida analítico e conforma-se como seu ponto de chegada. Este é o modo que Marx atribui como sendo o mais correto para se chegar ao “todo vivo”, ou seja, ao concreto, a partir de um processo analítico de “síntese de múltiplas determinações”, com a elevação do abstrato ao *concreto pensado*. O autor não chega a essa afirmação ao acaso, dado que ela tem relação direta com o seu modo de conceber o real: a síntese de múltiplas determinações configura-se como um concreto pensado, justamente porque o real configura-se igualmente como movimento de síntese de múltiplas determinações, as quais o intelectual busca apreender por meio do pensamento.

Neste ponto, Marx faz a crítica de Hegel, pelo fato de este conceber tal síntese do pensamento com o real que “se sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move por si mesmo”, como se o pensamento fosse a própria gênese do real. Marx retruca assinalando que a totalidade social apreendida pelo pensamento não é o próprio real, mas o modo específico como o cérebro apropria-se daquela totalidade. Tal totalidade corresponde ao conjunto das relações sociais de produção juntamente aos seus relativos modos de ser social, ou seja, a uma dada estrutura corresponde uma referida superestrutura social, ambas em suas múltiplas relações econômicas, jurídicas, políticas etc.

O modo como Marx faz tal afirmação conduziu a uma série de interpretações que, ou afirmavam a determinação mecânica da estrutura sobre a superestrutura, ou postulavam uma separação absoluta entre ambas. Uma das formas mais interessantes de

superação destes falsos problemas foi proposta por Antonio Gramsci, a partir de seu conceito de “bloco histórico”, que trata de um entendimento de que entre estrutura e superestrutura, entre “economia” e “ideologia”, existem nexos indissociáveis: “se os homens adquirem consciência de sua posição social e de seus objetivos no terreno das superestruturas, isto significa que entre estrutura e superestrutura existe um nexo necessário e vital” (Gramsci, 2004, p. 389).

Contudo, voltando à questão inicial, Marx afirma que a categoria “concreta” que aparece no pensamento inicialmente não é o ponto de chegada da análise, mas, ainda sim, é um “ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação” (Marx, 1978, p. 116). Ou seja, o intelectual não deve partir da categoria geral e concreta como se ela já estivesse dada, mas deve fazer um percurso de construção de tal categoria a partir da relação com uma série de determinações mais simples. Assim, o intelectual pressupõe de antemão aonde quer chegar – do contrário não seria nem mesmo possível a construção de um *projeto* de pesquisa –, apesar de, no processo de construção dos conceitos, o percurso “intuído” ou “representado” sofrer mudanças.

De acordo com Mauro Iasi, o modo de Marx construir os conceitos era operado com a tentativa de “captura” do movimento dos fenômenos através do processo analítico, o que exige, de certo modo, a posição dos próprios conceitos em movimento. Nas palavras do próprio Iasi:

[...] a dialética de Marx não se reduz ao movimento que quer captar no fenômeno, [...] tal dialética se expressa no movimento próprio dos conceitos, de forma que eles se referem a momentos de aproximação e aprofundamento da análise que parte da essência até a aparência carregando os conteúdos conquistados até então (Iasi, 2007, p. 106).

Neste trabalho buscou-se seguir as recomendações metodológicas da “crítica da economia política” marxista, tentando evitar, portanto, que aqui as categorias fossem tomadas como algo que estivesse pronto, tratando de pô-las em movimento para construí-las a partir de variadas determinações teóricas. Nesse processo, pois, o caminho é fundamental para a composição do resultado final.

A categoria de “populismo” apareceu como válida para a interpretação da história brasileira, entre 1930 e 1964, mas uma nova síntese de determinações fez-se necessária à luz das polêmicas contemporâneas em torno dela. A *Parte I* deste trabalho é toda dedicada à construção do conceito de populismo, e o caminho aqui traçado partiu

dos argumentos utilizados pelos autores críticos dessa categoria, posto que suas análises levantaram muitas questões que foram incorporadas de forma crítica ou negadas, para comporem o resultado final do movimento analítico.

O *Capítulo 1* é, pois, dedicado somente aos debates que cercam a categoria populismo, partindo-se das perspectivas críticas de Angela de Castro Gomes (2001), Jorge Ferreira (2001) e Daniel A. Reis Filho (2001). A escolha deve-se à contemporaneidade da polêmica, e ao fato de esses autores apresentarem uma série de argumentos que justificam a não adoção do conceito. Esses argumentos serão trabalhados nesta seqüência: 1) o populismo é uma relação de “manipulação” entre Estado e classe trabalhadora; 2) esta relação postula uma submissão dos trabalhadores ao Estado; 3) tais assertivas não se justificam por que os novos estudos em história cultural comprovaram que a relação entre “poderosos” e “populares” não se dá somente de “cima para baixo”; 4) a história cultural teria posto “em crise” os “paradigmas totalizantes” (marxismo), que analisam as relações entre as classes sociais pela “dicotomia” entre “coerção” e “consenso”; 5) assim sendo, a história brasileira entre os anos de 1930 e 1964 seria marcada pela existência não de relações “populistas”, mas sim pelas experiências das “tradições” trabalhista e comunista, como expressões legítimas da consciência de classe dos trabalhadores.

Com o desenvolvimento dos argumentos dos autores, o trabalho segue com a análise crítica de seu caminho, o que dá início ao *Capítulo 2*, que faz um movimento de crítica àqueles autores a partir das questões *teóricas* levantadas por suas análises.

O caminho de crítica àqueles autores parte inicialmente de sua concepção de Estado, que na sua análise figura como uma instância localizada “acima” dos interesses e das lutas de classes, aparecendo como um grande “Sujeito”, que se posiciona em pé de igualdade para “negociar” com os trabalhadores – o que, para os aqueles autores, derrubaria a noção “populista” da “manipulação”. Aqui é afirmado o caráter de classe do Estado, a partir da referência de Nicos Poulantzas (1981), e do modo como as lutas sociais configuram a própria materialidade do aparelho estatal, que, portanto, não está aquém das relações entre as classes, sendo mesmo composto por ela, fato que também é relativo ao “pacto populista”.

Os autores críticos do conceito de populismo opõem esta categoria à sua noção de “trabalhismo”, ou de “tradição nacional-estatista”, recorrendo a E. P. Thompson para assinalar legitimidade histórica dessas “tradições” pelo fato de serem representativas da “cultura” da classe trabalhadora (ou das “condições locais”) no período referido.

Contudo, o referencial thompsoniano não legitima a afirmação de que o populismo (“trabalhismo”) seria a representação de uma *consciência de classe* por parte dos trabalhadores, posto que essa exigiria uma autoconsciência de si por parte da classe, de modo a posicioná-la de modo antagônico à classe oposta. Tal não é a marca do populismo, que se caracterizou por ser uma modalidade histórica específica de *conciliação* entre as classes.

Os autores que negam o conceito de populismo afirmam que uma de suas características seria a marca da noção de “manipulação”, tal como desenvolvida por Weffort (1980). Contudo, esta noção de Weffort é desenvolvida a partir de uma generalização equivocada que o autor extrai do *18 Brumário* de Marx (2002), quando este atribuiria aos camponeses franceses de meados do século XIX uma relação de “culto ao Estado protetor” para com Luis Bonaparte, o monarca do período. Essa noção é, então, caracterizada por Weffort como sendo o modo mesmo de ação política de classe da pequena burguesia, o que é negado pelo próprio texto de Marx, que aponta outras modalidades de ação de classe pequeno-burguesa distintas daquela dos camponeses da França daquele período.

Aqui o populismo é caracterizado como uma ação de classe pequeno-burguesa não no sentido de “culto ao Estado protetor”, mas por sua característica de conciliação de classes, possível de ser operada por movimentos que se apresentavam “acima” das lutas, uma das marcas da pequena burguesia do ponto de vista político. Mas especificamente, aqui é incorporada a “fórmula política” de Boito Jr., que afirma ser o populismo um “estatismo reformista e pequeno burguês”. (Boito Jr., 2005, p. 22).

Assim, retomamos as análises de um consistente autor que reivindica o conceito de populismo sem, entretanto, atribuir-lhe uma característica de classe, Ernesto Laclau (1979), que traz o debate para as questões político-ideológicas, a partir da noção de “interpelação”, tal como desenvolvida por Althusser (1996). Para tal, Laclau isola por demais os aspectos ideológicos das relações de produção, de modo a apresentar o populismo quase como um problema “discursivo”. Com isso, é possível aproximar Laclau de Ferreria, Gomes e Reis Filho, que também acabam por abandonar os debates a respeito das relações sociais de produção e das relações que as questões referentes à cultura e à política desenvolvem com o movimento das estruturas. Assim sendo, portanto, tais autores também ficam no “nível superestrutural” da análise.

Diferentemente de Laclau não concebo o populismo como um fenômeno geral, como “um algo comum” percebido em movimentos sociais de bases muito distintas.

Trabalhando com o conceito de populismo para a compreensão da especificidade do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, desde a Revolução de 30 até o golpe de 1964, opto por um uso mais restrito do conceito, aplicado à realidade brasileira. Assim, trata-se de perceber o populismo tal como Gramsci (2004) trabalhava com o conceito de “bloco histórico”, ou seja, como a unidade entre estrutura e superestrutura, entendendo que o pacto populista de conciliação de classes e a ideologia nacionalista configuravam-se como “necessários” para o desenvolvimento do capitalismo brasileiro. No entanto, ao assinalar tal “necessidade”, não podemos, certamente, atribuir a ela um caráter de inevitabilidade.

Com isso, chegamos ao tema do *Capítulo 3*, quando se faz o vínculo entre a “fórmula política” do populismo, tal como expressa por Boito Jr., ou seja, um “estatismo reformista e pequeno-burguês”, com as relações mais gerais entre “ideologia” e “economia”. Relacionam-se, então, os elementos do reformismo e do estatismo não a um “culto ao Estado protetor”, mas às próprias necessidades da “dialética do desenvolvimento capitalista no Brasil” (Marini, 2000): o Estado como um organizador e investidor do novo “padrão de acumulação” (capitalista) em curso no país, aberto com a Revolução de 30 (Oliveira, 2003), e a necessidade de reformas estruturais para a consolidação deste mesmo padrão. E neste processo também se localiza o caráter pequeno-burguês do populismo brasileiro: pelo fato de se considerarem “acima” das classes sociais, as lideranças populistas puderam consolidar-se como dirigentes de um bloco de *conciliação de classes*, que foi o “pacto” que possibilitou o desenvolvimento do capitalismo no Brasil naqueles marcos expostos acima (Ianni, 1975; Dreifuss, 1982).

Para uma explicitação deste pacto, passamos para um debate sobre a caracterização política do golpe de 1964, quando Ferreira, Gomes e Reis Filho questionariam, então, o “colapso do populismo” – que sequer teria existido. Para tal, afirmam que tanto os golpistas quanto as “esquerdas” seriam igualmente avessos à “democracia” tal como se apresentava *formalmente* naquele momento, portanto, igualmente golpistas. Para a crítica a este *posicionamento político*, recorreremos à análise histórico-política de René Dreifuss (1982), que assinala a ampla e muito bem organizada conspiração tecno-empresarial-militar que operou o golpe de 1964, a partir do estudo do que chamou de “complexo IPES-IBAD”, que seria uma espécie de “partido de vanguarda” da burguesia, no momento.

A *Parte 2* do trabalho é dedicada à análise dos movimentos de educação e cultura popular da década de 1960, inicialmente a partir do caminho das idéias e práticas de “educação popular”, desde suas concepções “tradicionais” iniciais até as novidades históricas vindas com os educadores populares dos anos sessenta.

Ao estudo da perspectiva “tradicional” de “educação popular” é dedicado o *Capítulo 4*, que resgata a noção desde as discussões iniciais posteriores à Independência do Brasil, na década de 1820. Esse resgate não tem a intenção de ser exaustivo, mas busca carregar na análise o movimento de seus elementos principais, e mostrar o modo como eles foram se modificando com o tempo. As idéias iniciais de “educação popular” surgem com a noção de uma “educação para todos”, em sentido liberal, isto é, como o oferecimento de um sistema escolar estatal para formar cidadãos – o que entrava em contradição com o caráter escravista da sociedade brasileira do século XIX. Neste período, a referida escolaridade “para poucos” atingia mesmo muito poucos.

A expansão do sistema de ensino no Brasil, entendido como “educação popular”, segue os ritmos do desenvolvimento capitalista no país, sendo, portanto, o período posterior à Revolução de 30 um momento no qual tal expansão é verificada. Nesse contexto, ganha destaque crescente a questão da educação dos adultos, principalmente em relação ao “combate ao analfabetismo” e ao fortalecimento do ensino profissional. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a educação dos adultos das classes populares é objeto de uma série de campanhas estatais, que atravessam toda a década de 1950 até o golpe de 1964 – onde cessa a investigação. Essas campanhas referem-se basicamente ao combate ao analfabetismo, mas introduzem também a noção de “educação de base”, que inclui também noções básicas de atividades laborativas, de higiene, de cultura, etc.

Como crítica a essas campanhas massivas de educação popular, mas guardando ainda muitas de suas características, surgem movimentos de educadores, artistas e intelectuais, que buscam se utilizar de idéias e práticas educativas para “mobilizar o povo” a favor de algo que pode ser chamado de um “projeto popular para o Brasil”. Suas atividades podem ser divididas, de acordo com Aída Bezerra (1980), no “combate ao analfabetismo”, na “educação de base” e na “cultura popular” – esta uma noção nova introduzidas pelos movimentos na questão da educação popular. É desse movimento de continuidades e rupturas trazidas pelos movimentos de educação e cultura popular que trata o *Capítulo 5*. Pode-se dizer que esses movimentos buscavam um projeto político popular por sua opção de se colocar ao lado das classes populares para formular suas concepções, que mantinham fortes relações com o nacional-desenvolvimentismo.

As questões levantadas pelos movimentos de educação e cultura popular são objeto de análise dos capítulos posteriores, sendo uma preparação para a construção da história dos movimentos, quando é realizada a aproximação entre eles. No *Capítulo 6* analisa-se as influências ideológicas do nacional-desenvolvimentismo do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) sobre os educadores populares e as relações e a influência do catolicismo progressista, em especial o idealismo cristão – de onde surge uma das marcas educativas do “populismo pedagógico”, que marcou os educadores populares do período. Aqui entra a aproximação das concepções e práticas dos movimentos de educação e cultura popular com o conceito de populismo tal como discutido na *Parte I* do trabalho, principalmente quanto ao seu caráter de classe pequeno-burguês.

Essa aproximação exige então uma avaliação de categorias bastante utilizadas, mas pouco definidas, como “povo”, “classes médias”, “classes populares”, etc., muito utilizadas pelos movimentos de educadores e pelos seus estudiosos posteriores. Com isso, chegamos à questão da “cultura popular”, tema problematizado no *Capítulo 7*. Inicialmente faz-se a relação entre “cultura popular” e “cultura de classe”, afirmando a primeira noção e trazendo as próprias concepções de cultura popular tal como desenvolvidas pelos movimentos da década de 1960, aproximando-as das questões culturais que ocupavam a esquerda no período.

Com isso, caminhamos para o fim deste trabalho, quando analisamos as questões que surgem das noções de cultura popular dos movimentos de educadores, em especial na sua busca pela aproximação das classes populares, que apresenta suas potencialidades e limites do ponto de vista organizativo e de formulação de um projeto político. Faz-se também uma análise teórica das questões levantadas pelos movimentos, principalmente no que se refere à dicotomia “autenticidade/alienação” da cultura popular, além do problema do “nacional-popular”. Como síntese dessas questões, apresentamos o primado da questão política em relação à busca por uma unidade popular no âmbito da cultura, apontando para a centralidade do partido político, baseado nas concepções de Lênin e Gramsci.

Parte 1: O conceito de populismo e sua aplicação na História do Brasil: 1930 a 1964

Capítulo 1: As polêmicas em torno do conceito de populismo

1.1 - Uma breve iniciação ao debate

Angela de Castro Gomes inicia a sua análise da trajetória do conceito de populismo no Brasil localizando certo “deslizamento” do conceito de populismo do espaço acadêmico em direção ao senso comum, para a “retórica popular” e para os meios de comunicação. A autora pondera que os debates acadêmicos recentes sobre a validade ou não do conceito de populismo de modo algum excluem o fato de o rótulo “populista” servir socialmente como um modo de estigmatizar determinados políticos e afirmar coisas do tipo: “o povo não aprendeu a votar” etc. Assim, a “trajetória acadêmica” do conceito de populismo é impensável sem a localização dessa utilização “ampliada”, “já que ela mesma passa a atuar como uma forma de pressão e conformação dos debates” (Gomes, 2001 p. 21).

Em fins da década de 1970, Ernesto Laclau iniciava um texto a respeito do tema com uma afirmação nada animadora:

“Populismo” é ao mesmo tempo um termo evasivo e recorrente. Poucos conceitos têm sido tão amplamente usados na análise política contemporânea, embora bem poucos tenham sido definidos com menor precisão. Sabemos, intuitivamente, a que nos referimos quando qualificamos de populista a um movimento ou a uma ideologia. Porém, enfrentamos as maiores dificuldades para traduzir essa intuição em conceitos. Isso tem levado, com frequência, a um tipo de prática *ad hoc*: continuar utilizando o termo de uma forma puramente intuitiva ou alusiva, e renunciar a qualquer tentativa de precisar seu conteúdo (Laclau, 1979, p. 149).

Angela Gomes remete a origem do conceito de populismo no Brasil à década de 1950, em um momento de “juventude” da reflexão nas Universidades, quando os cientistas sociais começam a se interessar pelo estudo das “estruturas do poder nacional” (Gomes, 2001, p. 22). Este processo remontaria a conformação do Grupo de Itatiaia, vinculado à criação do Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP), e da sua publicação, chamada *Cadernos do nosso tempo*. A autora relaciona esta publicação ao “berço da ideologia nacional-desenvolvimentista” (Gomes, 2001, p. 22), sendo o “núcleo básico” para a formação do ISEB, já tendo em vista a constituição de um amplo movimento “progressista” em prol de reformas estruturais de base e, portanto, de uma “vanguarda esclarecida”, que elaboraria as soluções para os problemas

nacionais por ela identificados. Gomes afirma ainda que tanto o IBESP quanto o ISEB seguiam, no fundamental, as formulações da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL).

Em uma das edições dos *Cadernos de nosso tempo*, Angela de Castro Gomes localiza uma das primeiras reflexões sobre o populismo no Brasil em um ensaio intitulado “Que é o ademarismo?”, artigo sem assinatura, que se refere ao político paulista Adhemar de Barros. Neste ensaio, a autora afirma encontrar duas formulações a respeito do fenômeno populista, que posteriormente teriam permanecido vivas em muitas análises de intelectuais brasileiros. A primeira seria a caracterização do populismo como uma “política de massas”, na qual os trabalhadores proletarizados não teriam adquirido uma organização e uma consciência adequadas de classe, posto que estariam vivenciando o processo político a partir do fenômeno da “massificação” empreendida pelos líderes populistas. Isto posto, somente a partir da formação de uma “verdadeira consciência de classe” tal “massificação poderia ser superada, e os trabalhadores poderiam colocar-se no plano político a partir da defesa de seus “verdadeiros interesses”. A segunda formulação seria referente a um certo “enfraquecimento” das classes dominantes, as quais, perdendo seu poder de referência para com as demais classes sociais, necessitariam do auxílio do “líder populista”, carismático, “capaz de conquistar o apoio político” e “mobilizar as massas emergentes” a favor de sua própria subordinação (Gomes, 2001, p. 25).

Para Hélio Jaguaribe, um dos autores de referência do Grupo de Itatiaia, ainda segundo Ângela Gomes, o populismo seria característico de um processo de “transição” de uma sociedade de base agrário-exportadora para uma sociedade urbano-industrial, uma “temática” dentro do aspecto mais abrangente do “nacional-desenvolvimentismo”.

Essa hipótese do populismo como um elemento de “transição” entre uma sociedade “agro-exportadora” e uma de tipo “urbano-industrial” seria também característica de certa “sociologia da modernização”, cujos principais expoentes seriam os autores Gino Germani e Torcuato Di Tella. Tal “sociologia” é criticada por uma série de autores estudados aqui – pode-se até afirmar que tal crítica seria uma espécie de “consenso”.¹

¹ Por uma razão de tempo, não foi possível proceder as análises dos próprios autores da “sociologia da modernização”, o que, sem dúvida, pode ser interpretado como uma “injustiça”. Contudo, para os argumentos apresentados aqui, os conteúdos atribuídos a tal teoria não me pareceram de análise indispensável.

Segundo Ernesto Laclau – que identifica tal “sociologia” como “funcionalista” – aquelas hipóteses seriam problemáticas por tomar como referência um dado paradigma de sociedade, a saber, os países capitalistas avançados, em especial os da Europa Ocidental, postulada como uma “sociedade industrial” onde as configurações sociais e as lutas ideológicas teriam um conteúdo “classista” mais desenvolvido. Assim, a “etapa” populista – um tipo de transição social e política sem um conteúdo de classe muito claro – seria exclusiva a países com desenvolvimento “incompleto”, superada tão logo esses países alcancem um grau de suficiente de “modernidade”. Além do fato de o populismo não ser definido a partir de suas próprias especificidades, mas em oposição a um “paradigma”, outro problema central desta análise, afirma Laclau, é que:

[...] o conceito de “sociedade industrial” não foi teoricamente construído – é, antes, o resultado do prolongamento ad quem de certas características das sociedades industriais avançadas e da adição meramente descritiva dessas características; enquanto o conceito de ‘sociedade tradicional’ não passa de uma antítese de cada um dos traços da sociedade industrial, tomados individualmente. Dentro desse esquema, as etapas de transição só podem consistir na coexistência de características pertencentes a ambos os pólos. Sendo assim, o fenômeno populista aparecerá sempre como um agregado heterogêneo e confuso de “tradicionais” e “modernos” (Laclau 1979, pp. 160-161).

No processo de “transição” social identificado por aqueles “sociólogos da modernização”, Jorge Ferreira (2001, p. 65) localizaria uma centralidade atribuída ao papel do “mundo rural”. Segundo este autor, para Germani e Di Tella o populismo ou os movimentos “nacional-populares” teriam como origem a “invasão” ou o deslocamento das populações do campo para as cidades, para o mundo “urbano-industrial”. Os “líderes populistas”, então, apresentariam uma ideologia “mesclada” entre os valores “tradicionais” e “modernos”, num momento histórico no qual as sociedades ainda não configurariam instituições e ideologias classistas e autônomas. Contudo, as lideranças populistas “necessariamente seriam substituídas por outras lideranças portadoras de idéias classistas quando o capitalismo alcançasse a maturidade na região”.

De acordo com Octavio Ianni), Germani e Di Tella encontrariam no processo migratório do campo para a cidade um fenômeno por eles caracterizado como “revolução das expectativas”, uma espécie de “ressocialização” das massas de migrantes, sujeitas então “à aceitação dos mais diversos e heterogêneos valores socioculturais, inclusive os especificamente políticos”. Somado a este processo, encontrar-se-ia ainda a não efetividade das instituições da democracia representativa, postulada nos moldes europeus ocidentais, o que possibilitaria “o sucesso da arregimentação das massas marginais, ou classes populares, pelo populismo”, visto

muitas das vezes como “descompasso, retrocesso ou distorção” no rumo a uma “democracia representativa de participação total” (Ianni, 1991, p. 26).

Para Armando Boito Jr., ao identificarem o populismo como uma “etapa necessária” do processo de “modernização” de uma “sociedade tradicional” rumo a uma “sociedade industrial”, os “sociólogos da modernização” apresentam um problema de análise “devido ao conteúdo não suficientemente restritivo do conceito de modernização”, no qual “a noção de populismo segue abarcando políticas que tem um conteúdo de classe distinto” (Boito Jr., 2005, p. 21).

Boito Jr. também critica a hipótese de o populismo ser resultado do fluxo migratório dos trabalhadores do campo para a cidade, acarretado por uma “falta de tempo” para a sua experiência político-organizativa, e vinculado à sujeição anterior do trabalhador oriundo do campo ao proprietário da terra, e à baixa “bagagem cultural do migrante”. Para este autor, “o estatismo populista é uma forma de realização da cidadania e representa, portanto, uma ruptura, nunca uma continuidade, com a bagagem cultural tradicional paternalista” (Boito Jr., 2005, p. 40). Boito Jr. não nega a importância da falta de experiência organizativa do migrante rural, mas afirma que o populismo é historicamente anterior ao processo migratório referido: “os migrantes rurais incorporam-se a um processo político que havia sido desencadeado antes da participação deles e que, não pode encontrar, portanto, numa possível inexperiência política desses migrantes a sua explicação fundamental” (Boito Jr., 2005, p. 41).

Segundo Guita Debert, o processo de “modernização” rumo a uma democracia de tipo européia ocidental, na concepção de Gino Germani, seria relativo a um semelhante processo de “mobilização” das classes populares para um processo de maior participação política. Contudo, esta mobilização não se caracterizaria, nas sociedades em “transição”, em uma “integração” plena nos “canais institucionais de participação”, fenômeno que seria caracterizado como uma “disfunção”. A autora atribui a Germani o mérito de não ter reduzido o fenômeno do populismo à mera demagogia dos líderes, mas, afirma que, no esquema desse autor, os conflitos de classe apresentar-se-iam como consequência de tal “disfunção”, “e não como chave para a explicação dos processos de mudanças sociais e políticas” (Debert, 1979, pp. 14-15). Entre uma dessas consequências estaria a própria mobilização das classes populares.

Vinculada então à noção de “atraso”, a efetividade da “manipulação” populista estaria – segundo Jorge Ferreira (2001, p. 67), em análise atribuída aos “sociólogos da modernização” – também ligada ao contágio das idéias “tradicionais” e

“individualistas” dos migrantes rurais nos trabalhadores urbanos. Nas análises daqueles autores, a sociedade “atrasada” seria “o ambiente em que teriam proliferado os líderes populistas”.²

Na trajetória do conceito de populismo no Brasil, encontram-se igualmente perspectivas “sociológicas”, embora de tipo diverso. A primeira delas, que Jorge Ferreira localiza a partir da referência de L. W. Vianna, seria a de Juarez Brandão Lopez. Esta “sociologia”, segundo Vianna, traria a concepção também de uma “transição” na sociedade brasileira, contudo uma transição bem diferente da concebida por Germani e Di Tela. Tal “transição” seria a de um movimento operário autônomo e classista, marcada pela atuação dos anarquistas nos “gloriosos anos 10”, para um “sindicalismo burocrático e acomodado”, que teria tido como consequência a composição de um operariado sem “autonomia, espontaneidade e ímpeto revolucionário” (Ferreira, 2001, p. 72). Tal processo estaria vinculado ao, já comentado anteriormente, suposto “individualismo” dos migrantes rurais, os quais teriam dificuldades de se identificar com os operários das gerações “aguerridas” anteriores. Neste processo, “os líderes de massa” – em concepção que Ferreira atribui a Guerreiro Ramos, um dos autores da análise “sociológica” – sustentariam-se “em componentes recém chegados do campo [que] ainda não dominavam o idioma ideológico” (Ramos *apud* Ferreira, 2001, p. 69).³

Maria Helena Capelato (*apud* Ferreira, p. 73) teria atribuído a tal “sociologia” brasileira uma explicação do fenômeno do populismo como sendo algo condicionado a partir de “determinantes estruturais (processo de industrialização, origem rural da classe

² Octavio Ianni (1975, p. 57), no livro *O colapso do populismo no Brasil*, parecia corroborar com tal hipótese do “atraso” do operariado brasileiro vinculado às influências dos migrantes do campo: o autor atribui à “composição rural-urbana do proletariado industrial” um fator explicativo da “inexperiência dessa parte do povo brasileiro”. O fato de “seu horizonte cultural” estar “marcado pelos valores e padrões do mundo rural” é um dos elementos constitutivos da “política de massas”, característica do populismo.

³ É interessante como Guerreiro Ramos, a partir de análises destacadas pelo próprio Jorge Ferreira, apresentava uma concepção de “formação da classe trabalhadora” em linhas gerais semelhantes à que Thompson – autor no qual Ferreira se diz influenciado, como se verá depois – desenvolveria posteriormente. Ramos (*apud* Ferreira, 2001, p. 69) dizia que a classe trabalhadora – assim como as demais classes sociais brasileiras, as quais até então não “tinham se configurado” – ainda se apresentava como “povo em estado embrionário”, desprovida de uma “mentalidade classista”. Ora, tal afirmação é muito parecida com a assertiva de Thompson a respeito da formação histórica de uma classe: “Para um historiador, e espero poder afirmar que isso vale para um historiador marxista, atribuir o termo ‘classe’ a um grupo privado de consciência de classe, ou de cultura de classe, e que não age nessa direção é uma afirmação destituída de significado. Podemos dizer: ‘os pobres, ou a plebe, podem vir a ter consciência de si apenas como proletariado’, tal é a seqüência histórica da formação de uma classe” (E. P. Thompson, 2001, pp. 275-6). E depois ele segue o raciocínio: “Uma classe não pode existir sem um tipo qualquer de consciência de si mesma. De outro modo, não é, ou não é ainda, uma classe” (E. P. Thompson, 2001, p. 279).

trabalhadora)”, sendo então a análise da “adesão ao populismo” pelos trabalhadores um processo que deixaria de levar em conta “elementos de ordem política ou cultural”.⁴

1.2 - O conceito de populismo em Francisco Weffort

Ângela de Castro Gomes teria identificado, na trajetória do conceito de populismo no Brasil, a continuidade de dois elementos presentes na reflexão do chamado Grupo de Itatiaia: 1) a identificação do populismo como uma “política de massas”; e 2) a necessidade de um “líder carismático” para a arregimentação das massas, por conta de uma “debilidade” política das classes dominantes. Essas características, ainda segundo a autora, estariam presentes em Francisco Weffort, o qual, ela destaca como sendo, “talvez”, o “maior teórico [do populismo] no Brasil” (Gomes, 2001, p. 29).

De fato, Weffort apresenta mesmo tais elementos de análise. Em seu entender, o populismo seria uma “política de massas”, caracterizada pela manipulação das aspirações populares, sendo a “expressão de um momento de crise da oligarquia e do liberalismo”, assim como de um processo de “democratização do Estado”, o qual demandava algum tipo de “autoritarismo” (Weffort, 1980, p. 61). Segundo o autor, o populismo teria sido também um fenômeno oriundo de uma debilidade das classes dominantes urbanas em suplantarem a direção do Estado frente às classes proprietárias rurais.

Entretanto, não são apenas esses os elementos que figuram na análise de Weffort.

De acordo com este autor, durante o “período populista”, ou seja, desde a Revolução de 30 até o golpe de 1964, as massas populares seriam o “parceiro-fantasma das elites” no “jogo político”. Os grandes embates do período não teriam contado com uma “participação direta” das massas, sendo, assim, “sempre resolvidos entre os quadros políticos dos grupos dominantes”. Até mesmo os agrupamentos mais radicais, no momento de maior crise política e social, ou seja, no acirramento das lutas pelas reformas de base em 1963, procurariam “fórmulas” que tornasse desnecessária a participação das “massas populares” (Weffort, 1980, p. 15).

⁴ Cabe assinalar preliminarmente que os autores que fazem a crítica às análises “estruturais” do fenômeno populista, e que abandonam a validade mesma do conceito de populismo, inversamente, abandonam qualquer tipo de referência à “economia”, entendida como relações sociais de produção, atentando-se tão-somente aos elementos “superestruturais” (principalmente a política).

Weffort atribui mesmo um acento muito grande ao caráter subordinado da participação das classes populares: até mesmo “a participação destas últimas no jogo político se fará também ‘de cima para baixo’” (Weffort, 1980, p. 65). Posteriormente a 1930, a pressão popular, segundo Weffort, “se tornará um dos elementos centrais do processo político, pelo menos no sentido de que as forças de aquisição ou de preservação do poder estarão cada vez mais impregnadas de presença popular” (Weffort, 1980, p. 67). Entretanto, esta participação ocorrerá “sempre sobre a tutela de representante de algum dentre os grupos dominantes” (Weffort, 1980, p. 68), com a exceção dos últimos anos do governo Goulart.

O processo subordinado de participação popular no “período populista”, seria marcado, ao mesmo tempo, assinala Weffort, pela pressão das massas sobre o Estado, forçando este a incorporá-las na institucionalidade política. Ora, mas se as massas não participavam “diretamente” do processo político, como poderiam elas pressionar o Estado no sentido de sua “incorporação”? Segundo Weffort, isto se daria pelo processo do sufrágio: “este meio formal e limitado” seria o elemento que permitiria às massas populares alcançarem, com relativa autonomia, o poder de interferir no processo político, “embora de maneira restrita”, além de abrir a possibilidade de elas expressarem suas insatisfações.⁵

A “participação indireta” das massas restrita ao voto vincula-se a outra característica do “período populista”, identificada por Weffort: uma “manifesta incapacidade de penetração popular dos partidos”. Com isto, a participação eleitoral tornava-se “decisiva como meio de expressão, embora não envolva de modo profundo o conjunto da personalidade social e política do eleitor enquanto membro de uma classe” (Weffort, 1980, p. 19). Ao contrário, “na ausência de partidos eficientes, o sufrágio tende a transformar a relação política numa *relação entre indivíduos*” (Weffort, 1980, p. 20).

Tal situação, segundo Weffort, conduziria a uma espécie de “descompasso” mesmo nos setores organizados da classe trabalhadora, no sentido de uma não correspondência entre o partido ao qual pertence o dirigente sindical eleito e o partido

⁵ Uma das limitações da democracia brasileira da época é assinalada pela proibição do voto dos analfabetos: tal fato exclui da participação “a maioria da população adulta e a quase totalidade da população rural” (Weffort, 1980, p. 18). A luta em favor do voto do analfabeto nos interessa diretamente neste trabalho, posto que uma boa parte dos movimentos de educação e cultura popular realizavam trabalhos de alfabetização de adultos com o financiamento de governos ditos “populistas”. Como se verá adiante, alguns autores chegam a associar diretamente esse financiamento ao aumento da massa de votantes, tendo em vista a perpetuação das lideranças “populistas” no poder.

do político eleito para a representação no Executivo. Mas, tal descompasso não impediria que o sindicato fosse um representante da classe operária nas reivindicações “econômicas”, por salários etc., ao mesmo tempo em que representasse o poder, embora de modo menos exitoso, através de “apelos políticos junto aos trabalhadores”. Tal processo, de acordo com o autor, seria a marca da “falta de autonomia das organizações sindicais” frente ao Estado, o que por sua vez, era “apenas um aspecto da dependência política das organizações populares em geral (inclusive as partidárias) em face do poder constituído no Estado ou das regras do jogo ditadas pelos grupos no poder” (Weffort, 1980, p. 20).

A modalidade limitada de expressão dos anseios populares mediante o voto estava na raiz do comportamento político populista, marcando a individualização das relações políticas. Este é um argumento central da tese de Weffort, o qual atribui tal processo de individualização na relação mesma entre as classes como um elemento central para a compreensão fenômeno populista. Segundo Weffort:

As relações políticas que as classes populares urbanas mantiveram com o Estado e com as demais classes nos últimos decênios da história brasileira foram relações predominantemente individuais e nelas o conteúdo de classe não se manifesta de maneira direta. Foram relações individuais de classe, mas o conteúdo específico dessas relações é o mascaramento de seu conteúdo de classe de tal modo que a possível significação classista aí presente não pode ser entendida sem que se passe primeiro por suas expressões individuais. É, portanto, a esse nível de relações individuais, que convém estudar o populismo (Weffort, 1980, p. 72).

Assim, como, “no populismo, as relações entre as classes manifestam-se preferencialmente como uma relação entre indivíduos” (Weffort, 1980, p. 74), a consequência é um reduzido nível de organização das classes populares que, quando acontece, dá-se de modo semi-corporativista, ou seja, mediante o “atrelamento” ao Estado.

É precisamente a partir do entendimento de que as relações entre as classes operam-se *como relações individuais* que se chega a um dos pontos nevrálgicos – e mais criticados – da teoria do populismo de Weffort: a noção de “manipulação”.

O elemento da “manipulação” seria relativo à ambigüidade política que marcaria o fenômeno populista, o qual apresentaria diversas facetas, às vezes mesmo contraditórias. Contudo, a marca dessa “ambigüidade” seria o processo contraditório e típico do populismo de um atendimento relativo dos interesses das classes populares aliado a um processo de manipulação dessas mesmas classes.

Weffort reconhece, entretanto como um entendimento demasiado “sumário” e “abstrato” caracterizar o populismo e seus regimes “apenas como manipulação”:

O populismo foi, sem dúvida, manipulação de massas, mas a manipulação nunca foi absoluta. Se o fosse, estaríamos obrigados a aceitar a visão liberal elitista que, em última instância, vê no populismo uma espécie de aberração da história, alimentada pela emocionalidade das massas e pela falta de princípio dos líderes (Weffort, 1980, p. 62).

Mas, salienta Weffort, a “ambigüidade” característica do populismo não se limitava ao processo de “manipulação” e de satisfação simultâneas dos interesses das classes populares. Além disso, o populismo seria, ao mesmo tempo, “uma forma de estruturação do poder para os grupos dominantes” e “a principal forma da expressão política da emergência popular no processo de desenvolvimento social e urbano” (Weffort, 1980, pp. 62-63), além de ser, simultaneamente, uma forma de domínio e um dos modos pelos quais este mesmo domínio esteve ameaçado. É com esta referência que se deve entender a “significação” do populismo “como manipulação e como política de classe”. Ou seja, “é a partir desta perspectiva que convém discutir o problema de saber até que ponto os interesses reais das classes populares foram efetivamente atendidos pelos líderes e até que ponto elas serviram passivamente de ‘massa de manobra’ para os grupos dominantes” (Weffort, 1980, p. 72).

Para tal, deve-se analisar concretamente o processo político brasileiro e a relação entre as classes sociais. Segundo Weffort, as leis trabalhistas devem ser interpretadas como uma “doação” de Vargas ao setor popular mais combativo e com experiência de organização, ou seja, o operariado urbano, visando à “manipulação” deste setor “disponível”. Entretanto, o autor defende que se deve compreender que, “para as massas populares”: “a legislação significará a primeira forma pela qual elas verão definida sua cidadania, seus direitos de participação nos assuntos do Estado, e também será um dos elementos centrais para entendermos o tipo de aliança que estabelecerão com os grupos dominantes através dos líderes populistas” (Weffort, 1980, p. 66).

Com o fim da ditadura do Estado Novo e com o processo de democratização iniciado em 1945, teria ocorrido uma “transferência” do prestígio popular gozado por Vargas para a instituição estatal mesma, para os seus “novos” chefes, sendo, tanto em nível local quanto em nível mais amplo, capazes de serem os realizadores da “doação”. Então, depois de consolidadas as leis trabalhistas, essa própria relação de “doação” teria perdido o efeito sobre os trabalhadores, passando estes, então, a verem-se na condição do “cidadão” que briga nos termos legais pela garantia de “seus direitos”. Aqui estariam

“condensados” todos os elementos do fenômeno populista no Brasil: a dialética entre um relativo atendimento da “cidadania” das classes populares, somada à relação *individual* dos trabalhadores com os líderes populistas, do ponto de vista da “manipulação” destes sobre os primeiros.

O estabelecimento dessa relação “ambígua” entre os trabalhadores e o Estado deve ser analisado, na perspectiva de Weffort, a partir do próprio processo de configuração da classe trabalhadora no Brasil, fundamentalmente a partir da localização das migrações de trabalhadores que se deram do campo para as cidades, principalmente no período de 1930 a 1964. Aqui, Weffort claramente se aproxima das análises acima atribuídas aos “sociólogos da modernização”, principalmente no processo da chamada “revolução das aspirações”, que Guita Debert atribui a Di Tella. Segundo este autor, a “participação dos estratos mais baixos da população”, principalmente nas cidades, na “coalizão populista” seria conseqüência do aumento das suas “aspirações” de consumo, influenciados pela difusão do modelo dos “padrões de consumo do mundo desenvolvido”. Contudo, como esse “efeito de demonstração” não corresponde a uma possibilidade efetiva de satisfação daquelas aspirações populares, pelo fato de a expansão econômica industrial brasileira ser limitada e os bens de consumo restritos a poucos setores sociais, as massas urbanas são impelidas a realizarem um processo de pressão política, desorganizada e difusa, mas que buscava afirmar a sua integração à “sociedade industrial” (Debert, 1979, p. 16).

Em um esquema parecido, Weffort destaca três exemplos de “elementos básicos para compreendermos o sentido do comportamento político-popular durante o regime populista”, no Brasil: 1) a “pressão para o acesso aos empregos urbanos”; 2) a “pressão no sentido da ampliação das possibilidades de consumo”; e 3) a pressão para a “participação política dentro dos quadros institucionais” (Weffort, 1980, p. 75).

Com essas considerações, chegamos ao ápice da análise do populismo brasileiro para Weffort. Como, para este autor, a “manipulação”, concretamente, seria fruto de uma “aliança (tácita) entre setores de diferentes classes sociais” (Debert, 1979, p. 75, grifos do autor), mais especificamente, entre as massas urbanas e alguns setores representados no Estado, a “manipulação populista” historicamente entrou em crise precisamente quando a possibilidade de “inclusão” da população migrante esgota-se. Seria mesmo “nessa fase que a temática das reformas de estrutura” começava a “fazer-se popular”, ou seja, autônoma, quando deixava de ser uma pauta política colocada de

cima para baixo, como uma mobilização empreendida a partir de setores do Estado, num processo de “manipulação” das aspirações populares.

1.3 - As críticas ao conceito de populismo em Weffort

Segundo Angela de Castro Gomes, em uma postura crítica, os textos de Weffort teriam um caráter de combate à tese, cujo principal representante era o PCB, de que a classe operária deveria fazer uma aliança política com a “burguesia nacional”, e de críticas ao movimento sindical, atribuindo uma grande centralidade ao Estado. O populismo, para Weffort, seria fruto de um longo processo de transição que se iniciaria na Revolução de 30, manifestando-se como “estilo de governo e como política de massas” (Gomes, 2001, p. 32). Angela Gomes localiza na análise de Weffort a necessidade do “alongamento institucional das bases sociais do poder” (não ainda com uma revolução burguesa, mas como a mobilidade de uma oligarquia capaz de tecer variadas alianças políticas). Tal alargamento seria marcado pela debilidade das próprias classes dominantes (oligarquias tradicionais e “alternativas”, além da burguesia industrial) em manter estável o bloco de poder, necessitando, assim, de uma aproximação das classes populares. Neste processo, constituiu-se o surgimento de um “Estado de compromisso”, sendo que tal “compromisso” se daria entre as classes dominantes conflitantes entre si – o que abriria a possibilidade para a aparição de líderes carismáticos – e entre as classes populares e o “Estado/príncipe”, fazendo as massas passarem, ainda que de modo subordinado, a figurarem no “cenário político nacional”. A crítica que Angela Gomes faz a Weffort recai justamente sobre a sua noção de “manipulação populista”, posto que esta remeteria “à idéia básica de controle e tutela do Estado” (Gomes, 2001, p. 33).

Entretanto, afirma a autora, essa noção de “manipulação” tal como apresentada por Weffort, teria um viés de análise distinto daquele desenvolvido no ensaio “Que é o ademarismo?”, no qual o processo de “massificação” traria a idéia de uma perda de vínculo de solidariedade na classe trabalhadora. Assim, segundo a autora, em Weffort:

A categoria ‘manipulação’ é proposta, portanto, não de forma unidimensional, mas como possuidora de uma intrínseca ambigüidade, pode ser tanto uma forma de controle do Estado sobre as massas quanto uma forma de atendimento de seus interesses (Gomes, 2001, p. 34).

A crítica de Angela Gomes a Weffort recai no fato de que, naquele processo, a relação entre o Estado e as massas figuraria como uma forte assimetria, na qual as

classes populares, “fracas” e “passivas”, seriam “destinatários/objeto” da política populista, “enganados ou ao menos desviados de uma opção consciente” (Gomes, 2001, p. 35). Ainda assim, a autora destaca a “tensão” entre a “manipulação” e a “satisfação real dos interesses” das classes populares, cobertas na análise de Weffort.

Essa crítica que Angela Gomes faz a Weffort – ao seu viés de análise que fortalece a noção de manipulação e de “subordinação” das classes populares ao Estado – é compartilhada por outros autores. Guita Debert, já na década de 1970, afirmava que a busca de uma análise que privilegie a ação política das massas no “período populista” é inviável de “ser explicada e nem pensada frente à camisa de força formada pela idéia de manipulação” (Debert, 1979, p. 26).

Jorge Ferreira relaciona as reflexões de Weffort ao processo de “aceleração” da apropriação das formulações do Grupo de Itatiaia, de matriz cepalina, como uma reação ao golpe de 64. Neste contexto, as análises de Weffort, embora “avançadas” para a época, apresentariam como limitação a permanência de “duas tradições interpretativas”. A primeira seria a “tipologia” da “sociologia da modernização”, caracterizada pela análise do processo de “‘massificação prematura’ ou ‘antecipada’ das massas rurais na vida urbana e no processo político” (Ferreira, 2001, p. 74). Para Ferreira, o limite desta análise de Weffort estaria marcado pela atribuição do “sucesso” de Vargas entre os trabalhadores à origem rural de uma parcela da classe, dentro do quadro de análise da já referida “revolução das expectativas”, que marcaria a formação de uma classe sem consciência, levada ao estabelecimento de “relações individuais” com o Estado. “A teoria da modernização é central na análise de Weffort” (Ferreira, 2001, p. 75). Ainda seguindo Jorge Ferreira: “A segunda tradição intelectual presente na coletânea provém de uma época em que se caracterizava que os atores sociais tinham ‘vontade própria’” (Ferreira, 2001, p. 75).⁶

De resto, Jorge Ferreira localiza a mesma “tensão” entre “manipulação” e “satisfação” na relação dos trabalhadores com o Estado, que Angela Gomes indica nos

⁶ Quanto a este segundo ponto, Jorge Ferreira não esclarece que tradição seria esta, apenas lhe atribui a uma “certa ortodoxia”, a partir de uma afirmação do próprio Weffort, de que a “impotência política da pequena burguesia” a conduziria “inevitavelmente à traição” (Ferreira, 2001, pp. 75-76). Recorrendo a este trecho de Weffort (1980, pp. 26-29), percebe-se que quando Ferreira faz referência a tal “ortodoxia” está de fato se referindo ao marxismo, mas especificamente ao apoio que Weffort busca em Marx para a defesa de um caráter de classe pequeno-burguês do populismo, e de como um movimento com esta origem de classe não pode deixar de se configurar como “massa”. Com este ponto específico da análise de Weffort coloco-me parcialmente de acordo, como se verá adiante. Jorge Ferreira problematiza a ambigüidade de o populismo ser ao mesmo tempo uma “traição” e ter significativo apoio popular.

textos de Weffort. Ferreira ainda vai além e chega a afirmar que Weffort “revela uma interlocução, uma interação, nas relações entre Estado e classe trabalhadora, vistas como um processo legítimo” (Ferreira, 2001, p. 77). Ele chega a tal afirmação a partir de uma citação de Weffort: “Grupo burguês nenhum é capaz, por si próprio, de inventar um político de massas. As condições de existência das massas têm também seu papel nesta invenção” (Ferreira, 2001, p. 78).⁷

Criticando o próprio conceito de populismo, como, aliás, o fazem Angela de Castro Gomes e Jorge Ferreira, Daniel Aarão Reis Filho apresenta uma crítica à formulação “tardia” de populismo em Weffort, realizada em um momento no qual este autor, no contexto do ressurgimento das mobilizações operárias no Brasil, em fins da década de 1970, estava empenhado em um “acerto de contas” com o sindicalismo anterior. Defendendo a necessidade de um processo de redemocratização no país, Weffort afirmaria a necessidade de um sindicalismo autônomo para a construção democrática, atacando então o corporativismo característico das relações entre sindicatos e Estado no Brasil.

Fazendo um “balanço” do “período populista”, Weffort, ainda segundo Reis Filho, dirigia então as suas críticas mais veementes ao PCB, pelas suas alianças passadas com o populismo, pelo seu apoio a governos populistas e pela sua adesão e defesa da estrutura sindical corporativista. Na defesa dessas alianças feitas pelos comunistas estariam dois equívocos de fundo (e de “tempo”, digamos): a busca de uma aliança com o populismo quando este já estava “morto” – literalmente, com o suicídio de Vargas; e a busca da aliança com a “burguesia nacional” em um momento em que esta já estava “nos braços” do imperialismo. A estes equívocos do PCB estariam vinculados o seu apego às ideologias nacionalista e estatista, cujas origens estariam no “tenentismo de esquerda” (Reis Filho, 2001, p. 370).

Reis Filho atribui ainda a Weffort uma concepção de análise do processo histórico baseada na noção de “atraso”, e no postulado da “imunidade” das organizações operárias, relativa a uma “verdadeira ideologia socialista”, e da um “partido operário imune às condições de sua própria formação histórica” (Reis Filho, 2001, p. 373).

⁷ Esta referência às “condições de existência” da classe trabalhadora como uma justificativa das modalidades de relação política no “período populista” é comum a Jorge Ferreira e a Daniel Aarão Reis Filho. Ambos, negando-se à utilização do conceito de populismo, contra o qual afirmam a existência de um conjunto de relações, de condições e um programa político (“nacional-estatismo”) relativos à “tradição” do trabalhismo brasileiro, atribuem à “cultura da classe trabalhadora” (Ferreira) e ao “ajustamento às condições locais” (Reis Filho, 2001, p. 373) a justificativa das relações entre os trabalhadores e o Estado naquele período.

1.4 - As críticas ao conceito de populismo: questões teórico-metodológicas e políticas

As críticas mais sérias de Angela de Castro Gomes a Weffort se remetem ao fato de este autor analisar o processo de radicalização das lutas sociais em fins do governo Goulart como o início de uma ruptura com o populismo. Para a autora, o problema desta análise não se vincula a esta “ruptura”, posto que Gomes nem adota o conceito de populismo. Para esta autora, a maior problema da análise de Weffort era o:

[...] diagnóstico da incompatibilidade entre transformações econômicas e mobilização, de um lado, e manutenção institucional da democracia, de outro. Esta tensão, representada como imaginável politicamente, só permitiria alternativas radicais, quer pela realização “na marra” das reformas, quer por sua supressão, bem como a da mobilização popular (Gomes, 2001, p. 37).

Esta argumentação de Angela de Castro Gomes é nevrálgica, porque ela abre uma série de questões teórico-metodológicas e políticas que se vinculam aos debates sobre a validade ou não do conceito de populismo, mas que têm como fundo alguns debates de análise historiográfica e de interpretação do Brasil recente. As questões que serão trabalhadas aqui remetem a algumas características destes autores que questionam o conceito de populismo: 1) abandono das análises “econômicas”, ou “estruturais” do desenvolvimento do capitalismo no Brasil; 2) seu entendimento de Estado, ideologia, democracia e classe social; e 3) sua caracterização do golpe de Estado de 1964.

Começaremos com a análise de Jorge Ferreira a respeito do que ele chama de “populismo de segunda geração”, ou seja, uma série de análises a respeito do fenômeno populista, que teriam início em fins da década de 1970 e no início de 1980, e que teriam operado uma “revisão” nas análises anteriores sobre o populismo. Essa análise de Jorge Ferreira é muito interessante por fornecer um grande “painel” do debate historiográfico sobre o populismo no Brasil, além de levantar uma enormidade de questões.

Segundo Jorge Ferreira, a influência de Weffort nas análises posteriores teria se dado a partir da referência de seu conjunto de afirmações que destacam o elemento da “manipulação”, muito mais do que dos elementos de “interlocução” entre Estado e classe trabalhadora. Para Ferreira, esta noção de manipulação teria se tornado mesmo um “senso comum” da compreensão do populismo.

Assim, o que o autor chama de “populismo de segunda geração”,⁸ inicia-se com a menção a um conjunto de estudos iniciados na década de 1970, que seriam influenciados pelo marxismo, em suas múltiplas vertentes.

Em algumas vertentes ressaltar-se-iam os estudos sobre a “ideologia”, com o postulado de uma “consciência possível” atribuída aos trabalhadores, os quais, ao não a alcançarem, relacionar-se-iam com a realidade guiados por uma “falsa consciência” a respeito de seus “interesses históricos”.

Entretanto, o principal referencial teórico dessa “segunda geração” de análise do populismo seria Antonio Gramsci, em especial com a influência de seu conceito de hegemonia, no qual a “dominação de uma classe social sobre outra não se impõe somente pela força, pelo poder repressivo de Estado, como era comum pensar, mas que sua eficácia ocorre ao se julgar com as instâncias ‘persuasivas’ da sociedade” (Ferreira, 2001, p. 85).

A análise de Weffort, na qual o populismo seria marcado por uma “tensão” entre os elementos de repressão do Estado, manipulação populista e satisfação relativa dos interesses da classe trabalhadora, teria sido então substituída pelo referencial de Gramsci, no qual a relação teria sido reduzida a uma “dicotomia” entre “repressão” e “persuasão”, no qual um relativo atendimento dos interesses “de baixo” seriam simplesmente desconsiderados.⁹

⁸ Vale frisar que Jorge Ferreria não faz uma única referência a qualquer um desses supostos autores. Diferentemente de sua operação com o “primeiro populismo”, na qual o autor apresenta os principais argumentos de seus expoentes, Ferreira não cita um único autor desse “marxismo”.

⁹ Tomando-se a referência de Emir Sader, a compreensão do que diz Jorge Ferreira ganha um sentido e mesmo uma “luz”. Trata-se de uma “Introdução” ao texto de Perry Anderson sobre o “marxismo ocidental”, cuja marca seria uma distinção com relação aos “primeiros marxistas”. Ao mesmo tempo em que os autores marxistas foram abrindo os horizontes de análise, houve um processo de “autolimitação”, por conta do impacto da “stalinização dos partidos comunistas e da repressão fascista”: “Nesse processo”, acentua Sader, “a teoria e a prática, inseparáveis na teoria marxista e na prática de seus primeiros expoentes, foram se dissociando, separando dramaticamente a intelectualidade crítica da prática política e os militantes e partidos políticos da teoria crítica” (Sader, 2004, p. 7). No Brasil, o processo de “stalinização” do PCB teria desconectado a intelectualidade crítica e criativa deste partido do processo de formulação teórica de seus dirigentes, cuja formulação era bastante empobrecida. As dissidências do “partidão” na década de 1960 teriam iniciado um processo de “reconciliação” da teoria marxista com a prática militante – tendo a sua melhor expressão na Polop, com Rui Mauro Marini, Gunder Frank, Theotônio dos Santos e Vânia Bambirra – processo este derrotado pelo golpe de Estado de 1964. Com a repressão da ditadura militar, a intelectualidade marxista teria se resguardado nas Universidades, e os “temas clássicos do marxismo ocidental” – crítica cultural e estética, por exemplo – teriam passado a dar a “tônica dos estudos marxistas”, “além da incorporação de temáticas de Foucault e de visões redutivas de Gramsci como ‘teórico das superestruturas’. Na realidade, extremava-se uma tendência existente anteriormente. Temas estratégicos para o pensamento e a prática marxistas, como as análises históricas e econômicas, já sofriam de grande debilidade nas décadas anteriores” (Sader, 2004, p. 11).

Essas análises “gramscianas” teriam voltado suas lentes fundamentalmente para o Estado Novo, acentuando os elementos da repressão policial – voltado principalmente contra as lideranças sindicais opositoras – e da propaganda política estatal – direcionada para o “povo”, ou seja, para os trabalhadores sem experiência organizativa e/ou oriundos do campo – para explicar o sucesso de Vargas junto aos trabalhadores: “Assim, eliminando os operários mais combativos, com a polícia, e manipulando o restante da população a partir dos meios de comunicação, o Estado populista teria alcançado sucesso, sendo, dessa maneira, aceito como legítimo pelos trabalhadores” (Ferreira, 2001, p. 87).

Jorge Ferreira salienta então, nos anos 80, a influência da reflexão de Foucault a respeito do “controle operário”, em especial sobre o operariado por Vargas. Nesta visão, o Estado iniciava um amplo investimento na produção de “saberes” a respeito do trabalhador, tendo em vista o controle sobre a classe. Simultaneamente, tinha início também uma influência do referencial teórico da Escola de Frankfurt a respeito da “razão instrumental” para a dominação. Para Ferreira, esta abordagem do “controle operário”, que se pretendia “alternativa” ao binômio repressão/consenso, não seria de fato tão alternativa, posto que a repressão policial e a propaganda política tinham por objetivo a adesão dos trabalhadores e, portanto, o próprio controle: “Desqualificados em seu próprio saber, destituídos de legitimidade para falar por si mesmos e pela sociedade, os trabalhadores deixar-se-iam dominar por uma saber racional, porque científico, e, logo, apresentado como verdadeiro” (Ferreira, 2001, p. 89).

Jorge Ferreira afirma que não questiona o fato de que o Estado Novo montou enormes aparelhos de repressão e de propaganda. O autor afirma que apenas critica a abordagem da relação entre

[...] Estado e classe trabalhadora a partir de paradigmas explicativos, ao mesmo tempo opostos e complementares, centrados a repressão e na manipulação, antes surgindo como formas de violência estatal sobre os assalariados, física em uma dimensão, ideológica na outra (Ferreira, 2001, p. 88).

As “vertentes do populismo de segunda geração”, ainda segundo Jorge Ferreira, teriam como ponto coincidente uma análise da relação entre Estado e classe trabalhadora com um viés de “mão única”, de cima para baixo, na qual o “Estado, todopoderoso, pela violência física e ideológica domina e subjuga a sociedade, os trabalhadores em particular, surgindo deste modo, uma relação destituída de interação e interlocução entre as partes” (Ferreira, 2001, p. 94). Para justificar esta assertiva, o autor

faz referência a fontes primárias da época do período do Estado Novo, nas quais indivíduos “populares” faziam denúncias à polícia do Estado Novo, delações de supostos “comunistas”, “integralistas”, “alemães”, “agiotas” etc. Jorge Ferreira reconhece nestas delações não o “efeito de pressão simbólica” do Estado sobre tais indivíduos, mas sim um movimento que vem da própria “sociedade”, a qual não deve ser considerada inerentemente “boa” (nem “má”). Tão-somente o que aconteceu foi que o “Estado” estava disposto a auxiliá-los em sua mesquinha: “as relações entre Estado e Sociedade não eram de mão única, de cima para baixo, mas, sim, de interlocução, de cumplicidade” (Ferreira, 2001, p. 95).

Neste ponto Jorge Ferreira aproxima-se bastante de Angela de Castro Gomes. Segundo esta autora, as novas teses sobre o fenômeno do populismo começariam a abandonar os

[...] paradigmas totalizadores, fossem funcionalistas, estruturalistas ou marxistas. Gramsci, muito utilizado nas análises sobre o fenômeno do populismo no Brasil, começava a ganhar competidores dentro do próprio campo marxista, que se renovava, merecendo destaque a contribuição de E. P. Thompson, pelo impacto que teve na produção acadêmica brasileira.

Neste caso, é significativo o abalo sofrido por orientações marxistas de cunho teleológico que postulavam um certo modelo de consciência de classe revolucionária para o proletariado (Gomes, 2001, p. 44).¹⁰

Nesse processo de “crise dos paradigmas totalizantes” e no esforço de sua “superação”, a autora localiza o seu próprio trabalho, *A invenção do trabalhismo*, como uma obra que, sem aprofundar o debate propriamente teórico, busca uma “pesquisa empírica mais demorada e iluminada pelas novas contribuições da produção internacional sobre a formação da classe trabalhadora” (Gomes, 2001, p. 45). Neste livro, a autora afirmaria que a Revolução de 30 teria provocado um desdobramento temporal na formação da classe trabalhadora brasileira, vinculado à sua própria mudança de composição, por conta da “substituição” dos imigrantes “qualificados e politizados” pelos migrantes rurais, “desqualificados e sem tradição política”. Tais considerações partiam do referencial teórico de que o processo de formação de uma classe dá-se sem “desvios”, ou seja, nele não há nenhum “modelo prévio de percurso a ser perseguido e muito menos um resultado modelar a ser alcançado” (Gomes, 2001, p. 46).

¹⁰ Desta “consciência” postulada como ideal para o proletariado poderia haver ou não “desvios”, que caracterizariam uma “falsa consciência”.

Angela Gomes afirma que procurava realizar, em *A invenção do trabalhismo*, a louvável tarefa de não atribuir aos trabalhadores um papel politicamente passivo, o que supostamente a colocaria de um ponto de vista contrário ao conceito de populismo, mesmo que a autora não o tenha declarado naquele livro, limitando-se ali a não utilização do conceito. Tal tarefa implicaria no reconhecimento de um papel ativo dos trabalhadores inclusive na “interlocução com o Estado”. A autora defende a visão de que o que teria ocorrido era somente um processo de “trocas”, no qual o Estado aparece como tendo simplesmente um “maior recurso de poder” do que os trabalhadores (Gomes, 2001, p. 46). Com esta postura intelectual, a autora afirma que fica afastada “a dicotomia, muito vigente, entre autonomia e heteronomia da classe, como forma de designar e explicar a ausência de lideranças ‘verdadeiras’ e a ‘falta de consciência’ ou a ‘consciência possível’” (Gomes, 2001, pp. 46-7). Deste modo, consegue-se ilustrar o “sucesso” das lideranças populistas oriundas das outras classes no seio da classe trabalhadora, principalmente junto aos pelegos.

Angela Gomes questionava também a noção de “cooptação”, afirmando que esta noção “excluía assim uma relação de troca, esvaziando o sujeito da cooptação de qualquer poder (inclusive o de ter suscitado a cooptação), e transformando-o em objeto que é, por definição, incapaz de negociação” (Gomes, 2001, p. 47). Por fim, *A Invenção do trabalhismo* “procurava se contrapor a outra forte interpretação que explicitava o sucesso populista como o resultado de um cálculo utilitário em que ganhos materiais eram trocados por obediência política, claramente referida à dimensão da manipulação” (Gomes, 2001, p. 48).

Para Jorge Ferreira (2001, p. 88), a tal crise dos “paradigmas totalizadores” estaria vinculada à insuficiência das análises que restringiriam as relações entre classe trabalhadora e Estado ao domínio deste último, baseado na coerção policial e na propaganda política visando o consentimento popular. Ao autor, em argumentação parecida com a de Angela de Castro Gomes, a “propaganda”, mesmo a mais eficiente, não poderia sustentar uma personalidade política por muito sem uma contrapartida “material”. Assim, o “mito” de Vargas expressaria “um conjunto de experiências que, longe de baseadas em promessas irrealizáveis, fundamentadas tão-somente em imagens e discursos vazios, alterou a vida dos trabalhadores”.

Jorge Ferreira afirma ainda que a “crise dos paradigmas totalizadores” vincular-se-ia a uma virada teórica mais ampla representada pela “a recepção da História Cultural no Brasil”, posto que esta corrente de interpretação defende que a relação entre

as culturas “erudita” e “popular”, ou, traduzindo os termos, entre a cultura dos “dominantes” e dos “dominados”, é marcada por um processo de “circularidade”, e não por uma relação unilateral de afirmação de valores “de cima para baixo”. Os “saberes” produzidos pelo poder não conseguem dominar por completo a “cultura popular”, que se desenvolve com relativa autonomia e ainda mesmo influencia, no fluxo inverso, a parte de “cima”. Com isso,

[...] tornou-se necessário relativizar o enfoque a fim de se evitar uma abordagem totalizadora, sugerindo estruturas capazes de diluir a existência de sujeitos políticos e sociais incapazes de superá-las. Os mecanismos de ‘controle operário’ foram implementados, mas sua atuação e eficácia eram limitadas pela própria cultura da classe trabalhadora.¹¹

Por fim, Angela de Castro Gomes, Jorge Ferreira e Daniel Aarão Reis Filho terminam por concordar em um ponto em comum: na valorização do trabalhismo como uma corrente política legítima e representativa da consciência da classe trabalhadora, principalmente no período de 1945 a 1964. Para aquela autora, “o pacto trabalhista, pensado ao longo do tempo, tem nele, de modo integrado mas não redutível, tanto a palavra e a ação do Estado (que sem dúvida teve o privilégio de desencadeá-lo), quanto a palavra e a ação da classe trabalhadora”, em uma relação não harmônica, mas ainda assim num processo de “interlocução”.

Para Jorge Ferreira, as análises baseadas no “binômio coerção/consenso” dificultariam a compreensão do trabalhismo como um “fenômeno histórico”, posto que o conceito de populismo, que viria juntamente a essas análises, traria a noção do “desvio” dos “caminhos naturais” da classe trabalhadora “na constituição de sua identidade política”. Para aquele autor, a “formação do projeto trabalhista no Brasil pelo Estado contribuiu, de maneira decisiva, para configurar uma identidade coletiva da classe trabalhadora” (Ferreira, 2001, p. 102). Entretanto, afirma que,

[...] no caso brasileiro [...] tratou-se de uma relação, em que as partes, Estado e classe trabalhadora identificavam idéias comuns. No trabalhismo estavam presentes idéias, crenças, valores e códigos comportamentais que circulavam entre os próprios trabalhadores muito antes de 1930. Compreendido como um conjunto de experiências políticas, econômicas, sociais, ideológicas e culturais, o trabalhismo expressou uma consciência de classe legítima, porque histórica (Ferreira, 2001, p. 103).

¹¹ Jorge Ferreira, 2001, p. 90. O interessante é que o autor afirma que a “crise dos paradigmas totalizantes” ainda estaria restrita à historiografia pré-Revolução de 30. Será que isto não seria um indício da dificuldade de se questionar a efetividade dos aparelhos de repressão e propaganda criada na ditadura de Vargas, principalmente no período do Estado Novo – mesmo concordando que tais aparatos não encerrariam por definitivo a “autonomia da cultura popular”?

Reis Filho radicaliza esta tendência e afirma mesmo que a “invenção do populismo” teria sido uma operação ideológica de “forças conservadoras” no sentido de “apagar” a “tradição” do trabalhismo da memória da classe trabalhadora, rebatizando-a. A esta “tradição”, afirma o autor, estariam vinculadas “as lutas sociais reformistas, ritimadas pelos dissídios coletivos, arbitradas pela Justiça do Trabalho, mediadas, quando isto era possível, pelas suas lideranças. E o recurso das greves e das manifestações” (Reis Filho, 2001, pp. 346-7).

Na verdade, Reis Filho radicaliza esta análise ainda por outro viés, pelo reconhecimento não de uma, mas de duas “fortes tradições” políticas que teriam deixado o seu legado no movimento operário: o trabalhismo e o comunismo. Essas duas tradições não teriam se afirmado entre os trabalhadores por conta de nenhum processo de “manipulação” operada por “cérebros iluminados”, mas sim “porque foram acolhidas pelas classes trabalhadoras, muitas vezes de forma subordinada, mas sempre de maneira consciente e entusiasmada” (Reis Filho, 2001, p. 374). Ademais, seus “líderes carismáticos” refletiam “uma longa trajetória de lutas sociais e políticas, em grande medida marcadas pelos programas, métodos e estilos de fazer política do nacional-estatismo” (Reis Filho, 2001, p. 375).

Capítulo 2: Um “intermezzo” de debate teórico para a construção do conceito de populismo

2.1 - Uma breve caracterização do Estado

O primeiro viés de debate crítico a ser estabelecido com aqueles autores se refere à sua concepção de Estado, posto que, em meu entender, ela parte primeiramente de uma concepção (não declarada, é claro) do Estado como um agente “neutro”. Isto fica particularmente claro nas análises de Angela de Castro Gomes e de Jorge Ferreira no referente à relação entre Estado e trabalhadores como uma interlocução entre diferentes “partes” ou “atores”, na qual o primeiro teria, no máximo, o ligeiro privilégio de possuir “mais recursos”.

Parte-se aqui da teoria do Estado tal como desenvolvida por Poulantzas, o qual atribui ao aparato estatal “o papel orgânico na luta e na dominação políticas: o Estado [capitalista] constitui a burguesia como classe politicamente dominante” (Poulantzas, 1981, p. 144). Contudo, não se trata de entendê-lo como uma determinação direta das relações de produção na “superestrutura” que o compõe, posto que deste modo perder-se-ia de vista as especificidades históricas que ele assume nas diferentes situações históricas concretas. Assim, trata-se da compreensão de que o aparelho do Estado numa sociedade capitalista adquire um caráter de classe burguês, “mas não se trata de uma burguesia já instituída como classe politicamente dominante fora ou antes de um Estado que ela criaria para conveniência própria, e que funcionaria apenas como simples apêndice dessa dominação” (Poulantzas, 1981, p. 145). A própria “natureza de classe do Estado” deve ser compreendida à luz da dinâmica concreta da luta de classes, a qual atravessa e constitui inclusive o seu próprio aparelho, em um processo de relação que inclui também as classes dominadas.

É no próprio processo de desdobramento da dinâmica de uma sociedade capitalista que as classes dominantes exercem relação com o Estado, se organizam e unificam as suas variadas frações em um “bloco de poder”, constituindo-se assim como classes que tem possibilidade do exercício da dominação política. Tal possibilidade de unificação e organização das classes dominantes no aparelho do Estado afirma-se por conta da *autonomia relativa* que este assume frente à burguesia tomada em seu conjunto ou em suas frações particulares. Contudo, a tendência é a da unificação dos interesses burgueses de conjunto no longo prazo, em geral, sob a hegemonia de suas frações mais fortalecidas. Isso porque, o Estado deve ser considerado “*como uma relação, mais*

exatamente, como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe” (Poulantzas, 1981, p. 147, grifos do autor), relação que se expressa em sua especificidade concreta num dado momento histórico.

Entender o Estado como a condensação das relações de força entre as classes, segundo Poulantzas, choca-se com duas concepções teóricas distintas de entendimento daquele: a identificação do Estado como uma “Coisa-instrumento” e a concepção do Estado como um “Sujeito”. A primeira, parte do postulado de que ao Estado não seria atribuída nenhuma autonomia: ele seria somente o “instrumento passivo, senão neutro, totalmente manipulado por uma única classe ou fração” (Poulantzas, 1981, p. 148). Já a teoria do “Estado como Sujeito” parte de um viés contrário: atribui uma *autonomia absoluta* ao aparelho estatal, que, como instância “reguladora” da sociedade civil, não seria marcado por nenhum caráter de classe definido.

Em ambas as concepções descritas acima, Poulantzas afirma a existência de um elemento em comum: a relação entre Estado e classes sociais é “compreendida como *relação de exterioridade*”. Em uma o Estado figuraria como um mero instrumento a serviço do setor dominante, na outra aparece como uma entidade que estabeleceria ativamente e “de fora” uma relação com uma determinada classe ou fração de classe. A ambas as concepções Poulantzas retruca com a perspectiva de que a dominação do bloco de poder hegemônico apenas se efetiva quando as classes que o compõem estão dentro do Estado, e o constituem de acordo com a especificidade dessa relação.

Entretanto, segundo Poulantzas, as relações de força que configuram um determinado Estado capitalista específico e histórico se referem não apenas à condensação das relações entre as classes dominantes, mas incluem também as relações destas com as classes dominadas. Tanto no sentido de que o Estado materializa em seu seio o processo de divisão do trabalho de uma determinada sociedade, mas também porque ele materializa em seus aparelhos específicos o conjunto das relações políticas entre as classes sociais, inclusive entre as classes antagônicas.

Contudo, a presença das classes dominadas dentro do aparelho do Estado se dá de modo específico, em uma relação que as mantém “exatamente como classes dominadas”, e “no essencial sob a forma de focos de oposição ao poder das classes dominantes”. De fato, afirma Poulantzas, “as classes populares sempre estiveram presentes no Estado, sem que isso tenha modificado jamais alguma coisa no núcleo essencial” (Poulantzas, 1981, p. 165). Isto porque o Estado capitalista consolida a unidade de poder das classes dominantes, o que permite o deslocamento do centro de

poder no Estado para algum de seus outros aparelhos internos “tão logo a relação de forças no seio de um deles pareça oscilar para o lado das massas populares”. Ademais, o próprio “arcabouço material do Estado” é constituído por “mecanismos internos de reprodução da dominação-subordinação” (Poulantzas, 1981, p. 164). Assim,

Mesmo no caso de uma mudança da relação de forças e da modificação do poder de Estado em favor das classes populares, o Estado tende, a curto ou longo prazo, a restabelecer sob novas formas algumas vezes, a relação de forças em favor da burguesia (Poulantzas, 1981, p. 164).

Contudo, é fundamental assinalar com Poulantzas que, a configuração material de qualquer Estado capitalista específico, sem modificar o seu caráter essencial de classe (burguês), reflete uma dada relação de forças entre as classes dominantes e dominadas, mas também entre as próprias classes dominantes. As “contradições no seio do bloco de poder são permanentes” e se referem tanto a questões “secundárias” quanto a questões centrais, como as próprias formas de Estado que se deve instaurar na relação de dominação com as classes populares:

[...] entre as formas de Estado de exceção (de guerra aberta contra as massas populares: fascismo, ditaduras militares, bonapartismos) e formas de ‘democracia parlamentar’, ou entre essas últimas (por exemplo regimes de direita clássicos ou regimes social-democratas) (Poulantzas, 1981, p. 166).

Por fim, as contradições internas no bloco de poder dominante manifestam-se inclusive na relação das diferentes frações das classes dominantes com as classes populares, num tipo de aliança bastante atribuída ao fenômeno do populismo brasileiro, na qual

[...] as diversas frações do bloco no poder procuram muitas vezes segundo suas próprias contradições com as massas populares, assegurar-se por diversas políticas de seu apoio contra outras frações do bloco. Ou seja, utilizá-las em suas relações de forças com as outras frações desse bloco, com o fim quer de impor soluções mais vantajosas para si, quer para resistir mais eficazmente às soluções que as prejudicam em relação a outras frações (Poulantzas, 1981, p. 166).

Contudo, cabe ressaltar que o processo de aliança entre frações do bloco dominante realiza-se também com frações das classes populares, não com ambas as classes em conjunto e não em um processo de “manipulação”, em que o setor plenamente consciente da classe dominante atua sobre a fração da classe popular dotada de uma “falsa consciência”, que seria “iludida” no sentido do “desvio” do rumo de seus “interesses históricos”. As relações de luta e aliança entre as classes e as frações de classe referem-se a condições específicas de uma dada formação capitalista, configurando a “ossatura” do aparelho de Estado determinado.

Este conjunto de referências teóricas de Poulantzas foi evocado no auxílio à crítica de parte do conjunto de argumentações da corrente historiográfica que contesta a validade do conceito de populismo. Esses autores, em especial Angela Gomes e Jorge Ferreira, partem de uma concepção de Estado semelhante com aquela que Poulantzas atribui ao “Estado-Sujeito”, ou seja, a autonomia do Estado em relação às classes sociais, especificamente quanto ao não reconhecimento do caráter de classe do Estado. Isto fica particularmente claro quando Jorge Ferreira atribui à relação entre Estado e classe trabalhadora uma mera relação entre “partes”, e radicalizada por Angela Gomes, quando esta autora defende a visão de um processo de “trocas”, no qual o Estado aparece tão-somente como tendo um “maior recurso de poder” do que os trabalhadores em uma relação de “interlocução” – “de Sujeitos”, fico tentado a complementar.

Assim, na visão desses autores, o “pacto trabalhista” – que firmaria a tradição política que foi a representante “legítima” e pautada inclusive nas experiências e nas “condições locais” da formação da classe trabalhadora – seria uma interlocução entre esta classe, tomada em seu conjunto, e o Estado brasileiro, este um grande Sujeito que parece figurar com uma autonomia completa, e acima das classes. É patente na análise dos críticos do populismo a ausência da relação entre a classe trabalhadora, em especial das suas frações organizadas, e as demais classes sociais, em especial as classes dominantes. Esses autores criticam aqueles que postulam uma relação na qual o Estado desenvolveria aparatos coercitivos e persuasivos para atuar *sobre* a classe trabalhadora contrapondo com uma concepção de Estado que coloca este como uma agente de mesmo tipo, que está *ao lado* da classe trabalhadora – até mesmo como um “parceiro” desta no “pacto trabalhista” – e *aquém* das demais classes.

2.2 - As classes sociais e as relações de luta de classes

A “ausência” das classes dominantes na análise que esses autores apresentam do “pacto trabalhista” autoriza-os a afirmar que tal pacto era “representativo” da “cultura” e das “condições locais de existência” da classe trabalhadora, já que não é apresentado como um processo de conciliação de classes, mas sim como uma interlocução com um “Estado” que figura *externamente* às classes. A isso também se refere o fato de eles esvaziarem a importância do desenvolvimento de aparelhos estatais de repressão, propaganda e cooptação no Estado Novo e a deslocarem para a “cumplicidade” entre setores populares e o Estado: isto porque eram *precisamente nestes aparelhos* que se materializavam o caráter de dominação de classe burguês da ditadura de Vargas –

embora também figurada numa aliança com as frações operárias organizadas que apoiavam o regime.

Contudo, o referencial de Poulantzas, como já foi dito, auxilia apenas em uma parte do conjunto de questões colocadas pelos críticos do populismo, vinculada a relação entre classe trabalhadora e Estado no Brasil. Devo salientar inicialmente que concordo com suas assertivas de que o populismo não deve ser compreendido como um processo de “manipulação” do Estado sobre as classes populares. Contudo, tenho discordância com o caminho de análise crítica traçado por esses autores.

Sua recusa à validade do conceito de populismo no Brasil se fundamenta na assertiva teórica de que os “paradigmas totalizantes” – principalmente o marxismo – que embasavam tal conceito estariam entrando “em crise”, posto que seu esquema analítico postularia uma consciência de classe revolucionária para o proletariado, constituindo-se então como um modelo insuficiente de explicação para a efetiva consciência histórica da classe trabalhadora brasileira. Tal “crise” estaria sendo consolidada pela penetração dos “novos estudos” sobre a formação da classe trabalhadora, aliados à penetração da influência da História Cultural na historiografia sobre o Brasil. Essas referências autorizariam esses autores à afirmarem que a “cultura”, a “consciência” e a “experiência” dos trabalhadores brasileiros tornariam legítimo o “pacto trabalhista”, posto que este era representativo daquelas características da classe trabalhadora.

A primeira questão óbvia a essa assertiva é bem simples e ainda vincula-se ao conjunto de questões anteriores: se o trabalhismo representou de fato o nível de consciência histórico dos trabalhadores brasileiros, por que então o governo Vargas desenvolveu uma enormidade de aparelhos de repressão e de propaganda para reprimir os opositoristas e convencer aos demais a apoiarem o “projeto trabalhista”? A essa questão os críticos do populismo já deram a insuficiente resposta de reduzir a importância de tais aparelhos.

Mas ainda há os problemas relativos à formação da classe trabalhadora, em especial na sua relação com o Estado e as classes dominantes. Neste ponto específico, um dos principais referenciais teóricos utilizados pelos autores não os embasam em suas assertivas, a saber, o referencial de E. P. Thompson, e suas perspectivas da formação da classe trabalhadora.

Para ser mais preciso e justo com os críticos do populismo e com o próprio Thompson, este os auxilia em parte, principalmente na – destacada por Jorge Ferreira –

crítica às análises do “marxismo ocidental”, em especial a Althusser (e a Escola de Frankfurt), que, baseadas nas “premissas profundamente antidemocráticas” da “iluminação do povo” pelos “intelectuais”, colocariam “acentuada ênfase no peso inelutável dos modos ideológicos de dominação” – os quais fechariam os espaços para a “iniciativa” e a “criatividade” populares, e das quais somente uma “uma minoria esclarecida de intelectuais” poderia se libertar.

As argumentações de Thompson – que, a meu ver, não autorizam os críticos do populismo a se basear nele para a defesa de legitimidade do trabalhismo como expressão legítima de uma consciência de classe dos trabalhadores brasileiros – referem-se a um elemento central da concepção thompsoniana da formação da classe: a centralidade da luta de classes.

De acordo com Lynn Hunt, Thompson teria sido o primeiro autor da tradição marxista a valorizar as chamadas “mediações culturais e morais”, ou nas palavras do próprio Thompson, “a maneira como se lida com essas experiências materiais [...] de modo cultural” (Hunt, 1992, p. 6). Segundo este autor,

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem aos seus). A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais (Thompson, 1987, p. 10).

Deve-se ressaltar que o tratamento conceitual de Thompson a respeito de classe, além de ser marcadamente influenciado pelas experiências e mudanças culturais, é radicalmente histórico. Ele rejeitava explicitamente a perspectiva que chama de “sociológica” de classe social, que, em seu entender, impelia a um tipo de tratamento “estático” do conceito, que ocorre quando “modelos ou estruturas são teorizados pressupondo-se que neles se verifiquem definições objetivas de classe, como, por exemplo, a da expressão de relações diversas de produção” (Thompson, 2001, p. 270).

Ao contrário, Thompson (1987, p. 9) não via a “classe como uma ‘estrutura’, nem mesmo como uma ‘categoria’, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada nas relações humanas)”, sendo que, em seu entender, “conhecemos as classes porque repetidamente as pessoas se comportam de modo classista” (Thompson, 2001, p. 270), não porque a classe seja algo objetivamente dado, podendo ser mensurada quantitativamente.

De fato, a classe social e a consciência de classe relativa a ela seriam, para Thompson, o “último estágio” de sua formação, quando a “classe” por um processo histórico de experiência, de vivência e de luta, começa a desenvolver determinados tipos de “instituições de classe”, como partidos, e desenvolve uma específica e histórica “cultura de classe”, de modo que não se pode falar de “classe” sem que esta se entenda enquanto tal, ou seja, sem que tenha desenvolvido uma “consciência de classe”.

A consciência de classe, para Thompson, forjar-se-ia em um processo de conflito entre classes distintas, levando este autor a concluir mesmo que o conceito de “luta de classes” seria prioritário com relação à “classe”, sendo mais “universal”, e a criticar as concepções históricas que supostamente analisam tal fenômeno destituindo o elemento da luta:

[...] as pessoas se vêem numa sociedade estruturada de um certo modo (por meio de relações de produção fundamentalmente), suportam a exploração (ou buscam manter poder sobre os explorados), identificam os nós dos interesses antagônicos, debatem-se em torno desses mesmos nós e, no curso de tal processo de luta, descobrem-se a si mesmas como uma classe, vindo, pois, a fazer a descoberta de sua consciência de classe (Thompson, 1987, p. 10).

Estando a classe, assim, em contínua formação, a cultura e mesmo os “costumes” formativos da classe estariam em permanente mudança. O advento de uma cultura de classe a partir dos trabalhadores vincular-se-ia a seu processo de formação e de autoconsciência de si enquanto uma “classe” que se diferencia e mesmo está em oposição às demais. A cultura da classe, então, não se constitui como um “dado” a partir da simples vivência dos trabalhadores entre si, mas está sob permanente influência de valores e ideologias oriundas de outras classes. Com isso, a cultura da classe trabalhadora não pode ser entendida nem como um todo homogêneo, nem como uma permanente representação de contestação à ordem vigente.

Recorrendo a termos de Antonio Gramsci, Thompson afirma que entre os trabalhadores observa-se a ocorrência de “duas consciências teóricas”, uma oriunda da práxis, da experiência em comum partilhada pelos trabalhadores em suas relações sociais, e a outra relativa às tradições, aos folclores e à religiosidade popular, “herdada do passado e absorvida acriticamente” (Thompson, 1998, p. 20). Essas duas consciências devem entendidas como uma mesma “consciência contraditória”, “derivadas de dois aspectos de uma mesma realidade”:

[...] de um lado, a conformidade com o *status quo*, necessária para a sobrevivência, a necessidade de seguir a ordenação do mundo e de jogar de acordo com as regras impostas pelos empregadores, os fiscais dos pobres etc. De outro lado, o ‘senso comum’, derivado da experiência de exploração, dificuldades e repressão

compartilhada com os companheiros de trabalho e os vizinhos, que expõe continuamente o texto do teatro paternalista à crítica irônica e, com menos frequência, à revolta (Thompson, 1998, p. 20-21).

O que Thompson assinala é que, de certo modo, mesmo em um estágio “embrionário” da formação de uma classe, no qual as influências retrógradas das classes dominantes exercem papel fundamental, a cultura “é do povo” (Thompson, 1998, p. 21), ou seja, delinea-se com características próprias e, dependendo do grau de autoconsciência, começam a apresentar distinções, estabelecer “fronteiras” de classe, surgindo uma compreensão do tipo “nós” e “eles”.¹²

Explicitadas essas breves referências teóricas de Thompson cabe-nos retornar a questão inicial: em que medida as análises deste autor autorizam aos críticos do populismo a evocação de seu referencial para justificar a “legitimidade” do “pacto trabalhista” como representativo de uma consciência de classe dos trabalhadores brasileiros? Certamente, a importância que Thompson atribui às questões referentes à cultura de classe realmente embasa as críticas às análises que reduzem o processo de dominação de classe a uma via de mão única, a uma manipulação do Estado todo-poderoso sobre uma classe imersa na passividade e na falta de iniciativa.

Entretanto, parece-me que o referencial teórico de Thompson não autoriza aos críticos do populismo a afirmarem a legitimidade do trabalhismo como expressão de uma autêntica consciência de classe dos trabalhadores brasileiros, apenas pelo fato de ele ter sido uma consciência “histórica”. Antes ao contrário, o referencial thompsoniano nem autoriza a afirmar sequer a conformação histórica do “povo” ou da “plebe” brasileiros em uma classe¹³ durante o “período populista”, posto que, no processo que fundamentou o “pacto trabalhista”, os trabalhadores estavam imersos numa trama de *conciliação* de classes, quando Thompson é cristalino ao afirmar que o processo de conformação de uma classe afirma-se na luta e no reconhecimento de interesses *antagônicos* frente aos de outra(s) classe(s), e no desenvolvimento de uma cultura de classe autônoma.

¹² Segundo E. J. Hobsbawm (2005, pp. 273-5), mesmo em um momento em que a classe apresenta-se composta por “homens e mulheres confinados, resignados, estóicos e não-exigentes”, a manifestação cultural autônoma, marcada por esse “nós” e “eles”, organizada e gerida pelos próprios trabalhadores – como um sistema nacional de apostas envolvendo jogos de futebol na Inglaterra, por exemplo –, é, de certo modo, um símbolo de sua “independência de classe”, mesmo que “suas ambições sejam modestas”, como não objetivando “derrubar o sistema salarial”.

¹³ Ver a nota 3 deste trabalho.

Como já foi dito, Angela de Castro Gomes afirma que a postura de afastamento da dicotomia entre “autonomia” e “heteronomia” de classe possibilitaria a não adoção de postulados de “consciência possível” ou de “falsa consciência” atribuídas de “fora”, pelos intelectuais, à classe trabalhadora. Contudo, seguindo o referencial de Thompson, um autor que fazia ataques veementes a esses postulados, a questão da autonomia política, cultural e organizativa dos trabalhadores torna-se um elemento central no seu processo de formação como uma classe social.

Ademais, o referencial da História Cultural e as análises dos autores críticos do populismo assemelham-se muito mais ao recente movimento historiográfico inglês de “revisão” frente aos referenciais “clássicos” do próprio E. P. Thompson e de E. J. Hobsbawm¹⁴, do que a uma influência daquele autor inglês.

Contudo, talvez Mike Savage não esteja de todo errado quando afirma que o esforço de Thompson e de Hobsbawm por associar as instituições do operariado e o universo cultural a ele vinculado aos processos de trabalho acabaria embasar a própria constituição da nova historiografia “revisão”, que contesta mesmo o estatuto do conceito de classe. Isto porque seria “possível ir além do cauteloso uso de Thompson dos conceitos antropológicos e sugerir uma leitura inteiramente mais ampla e mais cultural desses mundos, na qual o foco sobre a classe tende a desaparecer” (Savage, 2004, p. 30).

Poder-se-ia afirmar que a própria concepção de Thompson tem o problema de atribuir uma excessiva ênfase aos processos culturais e “subjetivos” da formação da classe trabalhadora, em detrimento mesmo da referência à formação sócio-econômica para a compreensão daquela formação. Afirmei que esta concepção teórica de Thompson possibilitaria a negação da existência mesma da classe trabalhadora no Brasil, pelo fato de o operariado estar vinculado às alianças de classe do “pacto populista”. Contudo, não creio que do processo histórico de formação da classe trabalhadora no Brasil podem estar excluídas as referências, inclusive quantitativas, ao processo de industrialização, aos fluxos de mão-de-obra do campo para as cidades, às relações entre as classes no plano nacional e no plano internacional etc.

¹⁴ Na “nova” historiografia do trabalho inglesa, estar-se-ia abandonando a perspectiva da cultura de classe pautada pelo conflito e se estaria buscando o estudo de outros aspectos “temáticos” da história do trabalho, como, por exemplo, os aspectos de linguagem e de etnia, entre outros. Ver “Apresentação”, em Cláudio M. Batalha, Fernando T. da Silva e Alexandre Fortes (orgs.), 2004, pp. 12-3.

Ellen M. Wood, contudo, em uma defesa inveterada e genial da concepção thompsoniana da “formação da classe”, acusa aos autores críticos de Thompson de reduzirem o fenômeno da classe a uma mera “posição” dos indivíduos no processo produtivo, e a se limitarem a afirmar o primado da “estrutura” na configuração das classes sociais. Com isso, a análise de tais autores estaria reduzida a uma concepção “estática” da formação da classe, empobrecida por perder de vista a maior contribuição daquele autor: o entendimento de que as relações de classe configuram-se “como processo e como relação”.

Segundo a autora, o fato de Thompson não conceber a classe somente de um ponto de vista “subjetivo”, ou seja, apenas formada quando atingisse uma consciência de classe, estaria atestado na perspectiva thompsoniana do primado da “luta de classes” ao conceito mesmo de classe, comprovado pela sua “fórmula” interpretativa da Inglaterra do século XVIII, da “luta de classes sem classe”. Nesta fórmula, o autor pretenderia “transmitir os efeitos de relações sociais estruturadas em classes sobre os agentes sem consciência de classe e como condição de suas formações conscientes” (Wood, 2003, p. 78).

De acordo com Wood, pode-se afirmar a partir de Thompson que “a consciência de classe só é possível porque já existem situações objetivas de classe”, e sua preocupação seria a análise de como tais “*situações*” gerariam “*formações de classe*” (Wood, 2003, p. 79), grifos de Wood). Assim, Wood afirma que se o que é sublinhado quanto ao processo histórico de formação da classe são as relações entre as “pressões objetivas de classe” e a “consciência de classe” em *processos dinâmicos*, então a diferença com relação a Thompson recairia somente sobre uma “questão de ênfase” (Wood, 2003, p. 79).

Assim, a crítica aos autores que defendem a autenticidade da “tradição trabalhista” não recai sobre o fato de esses autores acentuarem as questões relativas à cultura na formação da classe trabalhadora. Tal acento é de fato importante para a crítica à concepção de “manipulação” para a análise do populismo. Minha crítica a esses autores e, de acordo com Ellen Wood, também ancorada em Thompson, é referente ao fato de eles abandonarem justamente a perspectiva da formação da classe por um viés de *totalidade*, ou seja, articulado ao conjunto das demais relações sociais, com a formação sócio-econômica, às lutas entre as classes etc., e não somente na “interlocução” entre trabalhadores e Estado e com a consideração apenas dos aspectos culturais e políticos (num sentido restrito). A formação da classe trabalhadora e as lutas

de classe, assim como a conformação do fenômeno do populismo no Brasil, por fim, devem figurar num processo de “síntese de múltiplas determinações” (Marx, 1978).

2.3 - Classes sociais e ação política de classe

Caminhando nesse sentido, falta-nos ainda a análise do caráter de classe do fenômeno populista. Contudo, atendendo aos apelos de Ellen Wood, aprendemos que o processo histórico que põe as classes em luta não pode ser entendido a partir de uma “posição” imediata e estática que os indivíduos que conformam as classes “ocupam” na “estrutura econômica”. Assim, trata-se de analisar como se articulam as ações políticas das classes sociais, entendidas como um *processo dinâmico relativo e mediado* no conjunto das relações sociais de produção da vida social.

Renato Monseff Perissinotto chega a afirmações semelhantes às de Ellen Wood. O autor baseia sua análise na obra *O 18 Brumário*, de Marx, um momento no qual este autor propõe uma análise de classe da política sem, contudo, reduzir a dinâmica da luta política à aos interesses imediatos de classe. Ao analisar os processos de lutas sociais e políticas na França, no período de 1848 a 1852, Marx descreve as dinâmicas das lutas e das alianças entre as classes com a referência das relações sociais de produção, atribuindo, entretanto, uma ênfase nos processos em que as classes se conformariam em sua ação política de classe.

Nesses processos, deve-se olhar de modo acurado às mediações da “representação” política de classe, a qual não pode ser compreendida como um “exercício de ventrioquia” no qual as classes “falariam” de modo imediato através de seus “representantes”. No caso específico da França analisada por Marx têm-se o exemplo dos “republicanos burgueses”. Estes não eram “uma fração da burguesia unida por grandes interesses comuns e destacadas das outras por condições específicas de produção”: “era um grupo de burgueses de idéias republicanas – escritores advogados, oficiais e funcionários de categoria” (Marx, 2002, p. 33). Perrissinitto (2007, p. 83), a este respeito, afirma que “os republicanos burgueses são representantes de classe não em função dos interesses econômicos imediatos que defendem, mas pela ‘ideologia’ que professam”.

Contudo, não se pode afirmar que a identidade de interesses de classe limita-se à esfera das “idéias”. No campo burguês, as duas frações principais, a “Casa dos Bourbons” e a “Casa de Orléans”, compunham-se, com suas diferenças, em uma aliança no “partido da ordem”. Aos primeiros correspondia “a *grande propriedade territorial*,

com seus padres e lacaios”, quanto aos segundos estavam vinculadas “a alta finança, a grande indústria, o alto comércio, ou seja, o *capital*, com seu séquito de advogados, professores e oradores melífluos” (Marx, 2002, p. 51, grifos do autor). Marx assinala a separação entre as duas frações não de dava por “*questão de princípios*”, mas pelas “suas *condições materiais de existência, duas diferentes espécies de propriedade*”: “era o velho contraste entre a cidade e o campo, a rivalidade entre o capital e o latifúndio” (Marx, 2002, p. 51, grifos meus).

Marx sublinha que se deve entender ambas as casas como frações *burguesas*, porque, neste momento da história da França, “a grande propriedade territorial, apesar de suas tendências feudais e de seu orgulho de raça, tornou-se completamente burguesa com o desenvolvimento da sociedade moderna”. Assim, apesar de aparentar que a divisão entre essas duas frações corresponderia a uma luta para a imposição aristocrática de uma das Casas reais, ou então a luta de uma Casa moderna contra a outra ainda ligada ao “passado”, ao feudalismo, a significação profunda desta divisão era que “cada um dos *dois grandes interesses* em que se divide a *burguesia* – o latifúndio e o capital – procurava restaurar sua própria supremacia e suplantando o outro” (Marx, 2002, p. 52, grifos do autor).

Essas duas casas coligavam-se publicamente na imprensa, mas mantinham “suas velhas disputas nos bastidores”. De público, “em sua grande representação no Estado, como grande partido parlamentar”, iludiam suas respectivas Casas com a promessa sempre adiada da restauração da monarquia – que não era de fato o centro de seus interesses. Deste modo, afirma Marx, exerciam:

[...] suas verdadeiras atividades como partido da ordem, ou seja, sob o rótulo social e não sob o rótulo político; como representantes do regime burguês e não como paladinos de princesas errantes; como classe-burguesa contra as outras classes e não como monarquistas contra republicanos (Marx, 2002, pp. 52-3).

Essas afirmações de Marx ilustram como as frações burguesas apresentavam-se no jogo político como o “partido da ordem”, e, como que, enquanto tal, muitas das vezes seus interesses “declarados” não correspondiam a seus *interesses reais*. Situação diversa ocorre com a ação política da pequena burguesia, que é o que nos interessa aqui para a análise teórica do populismo.

Marx afirma que, contrariamente àquela unificação dos partidos burgueses no “partido da ordem”, ocorreu a coligação entre a pequena-burguesia e os operários, conformando o partido *social-democrata*. A pequena-burguesia, percebendo que seus

“interesses materiais corriam perigo e que as garantias democráticas que deveriam assegurar a efetivação desses interesses estavam sendo questionadas pela contra-revolução”, recorreu àquela aliança com os operários. Nesta aliança, e na elaboração de um programa comum, deu-se uma feição “democrática” às “reivindicações sociais do proletariado”, quebrando seu aspecto revolucionário, ao mesmo tempo em que se deu uma feição “socialista” às reivindicações “puramente políticas” e “democráticas” da pequena burguesia” (Marx, 2002, p. 54). Assim, configurou-se um tipo de aliança específica:

O caráter peculiar da social-democracia resume-se no fato de exigir instituições democrático-republicanas como meio não de acabar com dois extremos, capital e trabalho assalariado, mas de *enfraquecer seu antagonismo e de transformá-lo em harmonia* [...] por mais que [suas exigências] sejam enfeitadas com concepções mais ou menos revolucionárias, o conteúdo permanece o mesmo. Esse conteúdo é a transformação da sociedade por um processo democrático, porém uma transformação dentro dos limites da pequena burguesia (Marx, 2002 p. 54-5, grifos meus).

Ressalvando que a aliança entre proletariado e pequena burguesia restringia-se aos limites desta, Marx explicita então tais limites, fazendo-o de modo a não reduzi-los a sua posição na estrutura econômica:

[...] não se deve formar a concepção estreita de que a pequena burguesia, por princípio visa a impor um interesse de classe egoísta. Ela acredita, ao contrário, que as condições especiais para a sua emancipação são as condições gerais sem as quais a sociedade moderna não pode ser salva nem evitada a luta de classes. Não se deve imaginar, tampouco, que os representantes democráticos sejam na verdade todos shopkeepers (lojistas) ou defensores entusiastas destes últimos Marx, 2002, p. 55, grifos do autor).

Assim, a marca de uma ação política de caráter pequeno-burguês não é redutível apenas a sua posição de classe, e parte da sua percepção de estar “acima” das lutas de classes, o que não pode lhe permitir desenvolver uma plataforma política classista própria e exequível. A citação de Marx traz outra questão que é referente à relação entre os “políticos democratas”, os “representantes” de classe da pequena burguesia, na sua ação política de classe. Para Marx, esta correspondência não pode ser compreendida sem mediações: “segundo sua formação e posição individual podem estar tão longes quanto o céu da terra”.

O que os torna representantes da pequena-burguesia é o fato de que sua mentalidade não ultrapassa os limites que esta não ultrapassa na vida, de que são conseqüentemente impelidos, teoricamente, para os mesmos problemas e soluções para os quais o interesse material e a posição social impelem, na prática, a pequena burguesia (Marx, 2002, p. 55).

Marx trata então de analisar concretamente a ação de classe política da pequena burguesia no processo histórico concreto da França entre 1848 e 1852, do qual resumirei sumariamente sua descrição, com o intuito de apresentar as outras conclusões às quais Marx chega com relação àquela classe. O autor afirma que a burguesia Francesa sentira, durante tal processo, a necessidade de anular politicamente o partido pequeno-burguês, tal como havia feito anteriormente com o proletariado. A diferença entre esses dois últimos partidos, afirma Marx, era de que enquanto a força deste último estava nas ruas, a força da Montanha (o partido pequeno-burguês) estava no parlamento. A tática utilizada pela burguesia, então, foi trazer a pequena burguesia “para a rua”, ferindo um dispositivo constitucional que fez com que a Montanha se retirasse do parlamento e apelasse para a Guarda Nacional democrática, que, desarmada, dispersou-se tão logo o dispositivo militar burguês apresentou-se disposto à luta. As lideranças da aliança “social-democrata” foram perseguidas, isoladas ou postas sob rígido controle: encerravam-se, assim, “a influência da Montanha no parlamento e a força da pequena-burguesia em Paris” (Marx, 2002, p. 56).

Essas considerações de Marx ilustram mais uma das características da ação de classe “democrata” da pequena burguesia: sua inconsistência e sua dispersão em um momento no qual a luta de classes se agrava. A pequena burguesia francesa aliara-se ao proletariado com o intuito de assegurar seus interesses que estavam sendo ameaçados pela contra-revolução burguesa e, para tal, tiveram que, como disse Marx, atribuir uma “feição revolucionária” a suas reivindicações “democráticas”. Contudo, quando o momento histórico exigiu uma resolução (inclusive de força) para a defesa de seus próprios interesses, a pequena burguesia e seus representantes “democráticos” utilizaram-se de “ameaças revolucionárias” somente “para intimidar o adversário”:

[...] quando se vêem num beco sem saída, quando se comprometeram o suficiente para tornar necessário levar a cabo suas ameaças, fazem-no então de maneira ambígua, que evita principalmente os meios de alcançar o objetivo, e tenta encontrar pretextos para sucumbir. A estrepitosa abertura que anunciou a contenda perde-se em um murmúrio pusilânime assim que a luta tem que começar; os atores deixam de se levar a sério e a peça murcha lamentavelmente, como um balão furado (Marx, 2002, p. 57).

Por fim, quanto a este ponto, cabe encerrá-lo com as considerações de Marx, que relacionam aquelas especificidades da ação de classe pequeno-burguesa, com sua condição na dinâmica das relações sociais de produção:

[...] o democrata, por representar a pequena-burguesia, ou seja, uma classe de transição na qual os interesses de duas classes perdem simultaneamente suas arestas imagina estar acima dos antagonismos de classe em geral. Os democratas admitem

que se defrontam com uma classe privilegiada mas eles, com todo o resto da nação, constituem o povo. O que eles representam é o direito do povo; o que lhes interessa é o interesse do povo. Por isso, quando um conflito está iminente [...] tem apenas que dar o sinal e o povo, com todos os seus inexauríveis recursos, cairá sobre os opressores (Marx, 2002, p. 58).

As análises Marx a respeito do caráter da ação de classe da pequena burguesia nos subsidiam para a defesa de um caráter de classe pequeno-burguês do populismo no Brasil, algo que se baseará nas referências teóricas de outros autores que tratam do populismo brasileiro como um fenômeno de classe, mas que deverá contar, sobretudo, com uma referência à “dialética do desenvolvimento do capitalismo” no Brasil. Contudo, para os motivos desta exposição, nos convém com o início de uma análise teórica que defende a validade do conceito de populismo, sem, contudo, considerá-lo como um fenômeno relativo a uma ação política de classe específica.

2.4 - Populismo e ideologia: Ernesto Laclau e Louis Althusser

Ernesto Laclau apresenta posições firmes na defesa de que o populismo não seria um movimento ou uma ideologia relativos a uma classe social específica. Primeiramente, contra o enfoque, em suas palavras, “nihilista”, que abandona o conceito de populismo por reconhecê-lo como por demais amplo e genérico, Laclau refuta que o populismo não seria tão somente uma “categoria analítica”, mas sim um “dado da experiência”: “aquele algo em comum que é percebido em movimentos de base social totalmente divergente” (Laclau, 1979, pp. 152-3).

Entre aqueles que adotariam o conceito de populismo em suas análises, Laclau afirmava que a eles faltava estabelecer o que havia de *específico* nas diversas manifestações populistas. Para Laclau, essa “especificidade” não é relativa ao caráter de classe de um fenômeno populista concreto.

Contudo, ele assinala que não podemos deixar de “nos referir às contradições de classe, como um momento estrutural fundamental para encontrar o princípio da unidade das diversas características políticas e ideológicas isoladas”. Esta afirmação, aparentemente ambígua, apenas pode ser compreendida à luz da explicação posterior dada pelo autor: o reconhecimento da determinação estrutural de classe com relação às superestruturas não significa afirmar que a “forma de existência” das classes em “nível” superestrutural (político e ideológico) possa ser *reduzida* àquela determinação estrutural; pois, deste modo, “as classes não mais determinariam as superestruturas

política e ideológica, mas as absorveriam como um momento necessário em seu processo de autodesdobramento” (Laclau, 1979, p. 165).

Essas premissas possibilitam a Laclau dar um passo a frente em suas formulações teóricas, afirmando que o modo de existência de uma classe social específica nos “níveis” político e ideológico dar-se-ia a partir da *forma* ou do *princípio articulatório específico* que aquela classe relacionaria, em seu *discurso* político, a conteúdos “não classistas”, como “nacionalismo”, “democracia” etc.

Decorrente disso, a dominação de uma classe hegemônica específica consiste precisamente em articular aqueles conteúdos “não classistas” juntamente com conteúdos políticos das próprias classes dominadas, com o objetivo “neutralizar” os antagonismos de classe e apresentá-los como meras “diferenças”. Assim, às classes subalternas restariam precisamente a articulação de seus “conteúdos” políticos de classe com os conteúdos “não classistas”, buscando justamente ressaltar aqueles antagonismos.

Esses argumentos decorrem também do fato de que, para Laclau, o caráter de classe de um discurso político não estaria no *conteúdo* deste discurso, mas sim na *forma* em que os conteúdos são “articulados”, entre seus elementos “classistas” e “não classistas”. Isto determina mesmo a “existência” das classes nos níveis “político e ideológico”, de acordo com as formas de articulação dos discursos hegemônicos ou subalterno.

Assim, o elemento específico “não classista” que se referente a uma *forma de articulação discursiva “populista”* seria o fato de este sempre fazer um apelo ao “povo”. De fato, Laclau observa que reside justamente aí a ambigüidade do “populismo” – este conceito seria “fugidio” precisamente “porque todos os usos do termo o referem a um fundamento analógico [povo] que, por sua vez, carece de precisão conceitual” (Laclau, 1979, p. 172).

Entretanto, para Laclau, o “povo” não seria apenas um elemento de retórica, afirmando mesmo que ele possuiria uma *determinação objetiva*, constituindo-se como uma oposição, “ao nível de uma formação social concreta”, ao “bloco de poder” (Laclau, 1979, p. 172). O “povo”, então, figuraria em um antagonismo contra este bloco, numa relação não inteligível a partir das relações sociais de produção, determinadas pelas classes, mas somente identificável nos “níveis” político e ideológico – nos quais a oposição estrutural das classes existiria nos termos do antagonismo “povo” contra “bloco de poder”.

Assim, a consequência desta oposição, de um ponto de vista das classes dominadas, não é a luta de classes, relativa ao antagonismo no “nível” do modo de produção, mas sim a luta “popular-democrática”, relativa “ao nível de uma formação social concreta”. Mesmo reconhecendo (formalmente) a determinação de classes, e mesmo a necessidade daquela luta estar articulada a um projeto de classe, Laclau conclui que a luta “popular-democrática” apenas “pode consistir em projetos articulatórios antagônicos, das interpelações e contradições não classistas” (Laclau, 1979, p. 172).

A ideologia “popular-democrática”, pelo próprio fato de conter um conteúdo não classista, pode, deste modo, ser articulada a discursos ideológicos de qualquer classe social, como, por exemplo, o “liberalismo” e o “socialismo”. O autor afirma, então, que a oposição fundamental entre “povo” e “bloco de poder” manifesta-se em sua consequência mais radical e na sua resolução com o socialismo, dado que as “ideologias espontâneas das massas” (populares) articuladas à “ideologia democrática” – um dos elementos ideológicos “não classistas” – conduziriam “potencialmente” ao comunismo, dado que caminhariam à “supressão do Estado”. Caberia então à classe operária, aquela cujos interesses históricos a impelem à supressão do Estado, atuar como uma força hegemônica que conduzirá a oposição “povo/bloco de poder” às suas últimas consequências.

E esse seria precisamente o momento “ápice” do populismo. Partindo do referencial teórico de Althusser, Laclau recorre ao conceito de “interpelação”, que seria um tipo de “apelo” específico existente em qualquer discurso político e ideológico. Assim, em seu entender, a “especificidade” de um fenômeno populista estaria na articulação de “interpelações popular-democráticas” de modo que estas se apresentem “*como um conjunto sintético antagônico com relação à ideologia dominante*” (Laclau, 1979, p. 179, grifos do autor).

É precisamente por isso que o populismo não poderia ser entendido, segundo Laclau, como fenômeno oriundo a uma classe específica: as mobilizações de tipo populista poderiam ser oriundas tanto das classes dominantes como das classes dominadas. Quanto as primeiras, seriam o resultado de uma cisão interna no “bloco de poder”, quando uma fração de classe do bloco tentaria impor sua hegemonia no mesmo, sendo este esforço impossibilitado pela própria estrutura do bloco. Assim aquela fração seria impelida a recorrer a uma mobilização radical de massas, com o intuito de quebrar parcialmente aquela estrutura e conseguir, então, impor sua hegemonia – este seria o

caso do nazi-fascismo. Quanto ao populismo das classes subalternas, este se fundamentaria na fusão das ideologias “socialista” e “popular-democrática”. Para Laclau, o “populismo socialista” seria a forma mais avançada da “ideologia operária”, dado num momento em que a classe operária conseguiria “condensar em sua ideologia o conjunto da luta democrática em uma formação social determinada” (Laclau, 1979, p. 180). Para Laclau, estes seriam os exemplos de movimentos socialistas “bem sucedidos”, como o de Mao-Tsé-Tung, na China, e de Tito, na Iugoslávia. Nesta linha de raciocínio, o autor afirma, em conclusão, que

[...] no socialismo, por conseguinte, coincidem a forma mais elevada de ‘populismo’ e a solução do último e mais radical dos conflitos classistas. A dialética entre o povo e as classes encontra, aí, o momento final de sua unidade: não há socialismo sem populismo, mas as formas mais elevadas de populismo só podem ser socialistas (Laclau, 1979, p. 202, grifos do autor).

As primeiras considerações à complexa teia de análise de Laclau recaem sobre o fato louvável de o autor não apenas não abandonar o conceito de populismo, como ainda submeter suas análises a uma perspectiva de estratégia socialista. Entretanto, suas análises apresentam grandes limites.

O primeiro deles seria o de não reconhecer no populismo um caráter de classe, o que faz com que o conceito fique extremamente “suspense”, como um conjunto de elementos discursivos que “pairam” no nível superestrutural (político e ideológico) a espera de alguma classe que desenvolva as “articulações” precisas capazes de trazê-lo ao chão da luta social. A tentativa de Laclau de não “reduzir” o fenômeno populista à estrutura econômica com a operação de não vinculá-lo a uma ação de classe específica, procurando assim evitar o que chamava de “reducionismo classista”, o faz cair em um reducionismo inverso. Isto ocorre por que o autor opera claramente uma distinção entre dois “níveis” sociais: o nível da “estrutura (econômica)”, por um lado, e o nível da “formação social concreta”, por outro. No primeiro figurariam as classes e as contradições de classe, enquanto no segundo conformar-se-iam os antagonismos entre o “povo” e o “bloco de poder”. A um caberiam as lutas de classe e a outro as lutas “popular-democráticas”. Como o populismo é restrito a este segundo “nível” de conjunto de lutas, o que Laclau faz é tão-somente substituir o “reducionismo classista” por outro, o “reducionismo discursivo” (Vilas, 2004).

Parece-me que a limitação de Laclau deriva do fato de ele se apoiar no elemento da “interpelação” do conceito de ideologia de Louis Althusser. Antes de entrarmos na defesa do caráter de classe do fenômeno populista, fazem-se necessárias algumas

considerações teóricas a respeito do conceito de ideologia, posto que este tem uma importância significativa para o entendimento daquele conceito de populismo.

No entender de Althusser, o fenômeno “geral” da ideologia seria comparável ao *inconsciente* tal como entendido por Freud: “onipresente, trans-histórico, e portanto imutável em sua forma em toda a extensão da história” – no caso da ideologia, da história das sociedades de classes. Com efeito, a “ideologia em geral” repetiria esta mesma forma por toda a história humana, desde que a humanidade passou a se organizar a partir de um modo que desenvolvesse antagonismos sociais desde a produção material, tratando-se o modo “ideológico” como uma forma imaginária de se relacionar com aqueles antagonismos. Com isso, o autor afirma que mesmo que se possa entender o processo ideológico como fruto de uma “ilusão”, esta ainda não deixa de ser *real*, posto que também sempre realiza uma “alusão” às condições reais de existência, pela mediação “imaginária” que realiza com essas condições. Deste modo, não haveria a possibilidade de um indivíduo se relacionar com a realidade de um ponto de vista “não ideológico”.

Contudo, as ideologias não se referem às condições materiais de existência somente pelo fato de fazerem “alusões” à realidade, mas também porque o processo ideológico seria comparável à produção mesma de conhecimento em qualquer nível, inclusive o científico, posto que em ambos operar-se-ia uma relação de reconhecimento/desconhecimento daquelas condições.

Mas não apenas. A “realidade” própria às ideologias refere-se ao fato de elas estarem vinculadas às relações imaginárias inscritas na materialidade dos distintos *Aparelhos Ideológicos do Estado*. À reflexão sobre estes aparelhos, Althusser atribui a necessidade de se realizar certo “acréscimo” a “teoria marxista do Estado”, no sentido de se identificar o aparelho de Estado não apenas com seus aparelhos repressivos, mas também de perceber, a partir das “intuições notáveis”, porém “não sistematizadas” e “fragmentadas” de Gramsci, a existência de “aparelhos” ou “instituições” estatais, que este autor atribuiria à “sociedade civil”, como Igrejas, escolas, sindicatos etc. Althusser acrescenta que, a diferença entre ambos seria o fato de os primeiros funcionarem “pela violência” enquanto os outros funcionariam “pela ideologia”.

Assim, consegue-se estabelecer a linha de raciocínio de Althusser e apresentar as suas conclusões sobre o fenômeno da ideologia. Primeiramente, uma ideologia não seria uma mera ilusão ou um puro “erro”, mas teria a materialidade de estar referida a um determinado Aparelho Ideológico do Estado. Como não existe a possibilidade de um

indivíduo adotar uma visão e uma prática “não ideológica”, ocorre que as práticas sociais estão sempre inseridas nas ideologias de algum ou muitos daqueles aparelhos, não havendo autonomia possível de um indivíduo ou coletividade frente a eles: esses aparelhos forjariam o indivíduo como *sujeito*, ou seja, como *indivíduo dotado de uma ideologia*, que “age na medida em que é ‘agido’” por um dado aparelho ideológico (Althusser, 1996, p. 131). Ora, o “mecanismo” utilizado pelos Aparelhos Ideológicos do Estado é justamente a “interpelação”, ou seja, um “apelo” ideológico de um aparelho específico que *constitui* os indivíduos em sujeitos, posto que, caso contrário, os indivíduos seriam “simples suportes das estruturas” (Laclau, 1979, p. 106).

Com isso, percebe-se porque um autor que se preocupa tanto com a autonomia de classe dos trabalhadores, como E. P. Thompson, inclusive pela formação de uma cultura própria, vocifera tão duramente contra Althusser. Aqui fica claro que o Grande Sujeito, o Intelectual, constitui-se como uma exceção aos simples indivíduos, posto que apenas se colocando “fora” da ideologia é possível se afirmar que todos os demais estariam “dentro” dela.

Esta operação intelectual de Althusser vincula-se ao mesmo postulado da divisão da sociedade em diferentes “níveis”: o que para Laclau eram os níveis da “estrutura” e da “formação social concreta”, para Althusser são os níveis da “produção” e da “reprodução”, entendidas de modo estanque, sendo que a ideologia corresponderia a este último. É claro que a compreensão do fenômeno populista como um fenômeno de classe não pode estar vinculada a um conceito de ideologia que concebe que esta se configura em um nível distinto ao das lutas de classe.

Ademais, as reflexões de Gramsci, às quais Althusser atribui o estatuto de “intuições fragmentadas”, direcionam-se num sentido bem diferente ao que este autor desenvolve. Suas reflexões sobre os “aparelhos de hegemonia” e sua concepção de ideologia relacionam-se ao seu conceito de “bloco histórico”, que, muito ao contrário do postulado da sociedade em níveis, parte de um pressuposto da *unidade* da “estrutura” com a “superestrutura”, o que não pode compreender a perda de autonomia dos sujeitos frente aqueles aparelhos.

2.5 - Antonio Gramsci: ideologia, hegemonia e “bloco histórico”

Para Gramsci, uma origem comum de erro ao se analisar o conceito de ideologia e o valor das distintas ideologias, refere-se ao fato de este conceito remeter tanto a uma superestrutura necessária a uma dada estrutura, quanto a qualquer idéia mais banal,

mesmo de indivíduos isolados. Com isso, tal conceito teria ganhado um aspecto pejorativo, pelo fato de ter sido descolado da estrutura, com a afirmação agregada a esta de que a relação da ideologia com a estrutura seria de única via, ou seja, apenas esta modificaria a primeira e não haveria inter-relação de transformações. Assim, tornar-se-ia uma operação simples afirmar que uma dada postura política seria “ideológica”, no sentido de não ser capaz de modificações estruturais e, portanto, seria uma inutilidade estúpida – o passo seguinte é considerar que a ideologia seria uma “pura” aparência.

Assim, Gramsci defende a necessária operação de distinção entre as ideologias “historicamente orgânicas” e as “voluntaristas” e individualistas. Mesmo estas não seriam mera inutilidade, mas também não mereceriam muita atenção pelo fato de não representarem nenhum movimento de amplitude histórica. Quanto as primeiras, na medida em que “são historicamente necessárias” a uma “determinada estrutura”, adquirem uma validade “psicológica” – “elas organizam as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc.” (Gramsci, 2004, p. 237).

Assim, a “validade das ideologias”, ou seja, seu vínculo orgânico com as relações de sociais de produção, seria comparável à “solidez das crenças populares”, tal como assinalada por Marx, quando este se referia à “força material” da “persuasão popular”. Este entendimento, afirma Gramsci,

[...] conduz ao fortalecimento da concepção de ‘bloco histórico’, no qual precisamente, as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma, distinção entre forma e conteúdo puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais (Gramsci, 2004, p. 238).

Entender o movimento da estrutura e da superestrutura sociais como um bloco histórico exige, assim, para Gramsci, o entendimento da “necessária reciprocidade” entre ambas, “reciprocidade que é precisamente o processo dialético real” (Gramsci, 2004, p. 251).¹⁵ Assim, para Gramsci, deve ser denunciado “como um infantilismo primitivo”, qualquer tipo de “marxismo” que postular a determinação imediata da “economia” sobre as “ideologias”, crítica esta que deve estar baseada mesmo nos trabalhos históricos de análise política concreta empreendidos por Marx, como o *18 Brumário*, *Guerra civil na França* etc.

¹⁵ Aqui, Gramsci aproxima-se Marx (1978), quando este autor defende que o método de produção do conhecimento deve ser a unidade da diversidade, ou seja, a síntese de múltiplas determinações, pelo fato de a própria realidade social o ser.

A teoria gramsciana da ampliação do Estado, a qual Althusser relaciona à sua noção de Aparelhos Ideológicos do Estado deve ser entendida a partir dessas reflexões feitas acima sobre o conceito de ideologia. Isto porque a perspectiva de Gramsci parte da concepção da *unidade* referente à hegemonia e ao consenso: ele não separa em esferas estanques os aparelhos repressivos de um lado e os aparelhos “ideológicos” de outro.

Sua teoria da ampliação do Estado é pedra angular para a compreensão da luta pela hegemonia de classe numa sociedade capitalista. Gramsci constatou que, nos Estados capitalistas mais desenvolvidos, ou “ocidentais”, a sociedade civil teria se tornado complexa a ponto de adquirir uma autonomia relativamente grande frente à *sociedade política*, ou ao “Estado no sentido estrito” (burocracia e coerção).

Assim, o “Estado” deixa de ser entendido unicamente enquanto *sociedade política*, passando agora a ser também *sociedade civil*, o *locus* da hegemonia e do consenso: “na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de *sociedade civil* (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = *sociedade política* + *sociedade civil*, isto é, *hegemonia couraçada de coerção*)” (Gramsci, 2002, p. 244). Então,

[...] o exercício ‘normal’ da hegemonia (...) caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações (Gramsci, 2002, p. 95).

A hegemonia seria, então, exercida na sociedade civil por um grupo social dominante dos grupos adversários – porque se utilizaria do consenso a partir de sua visão de mundo e, se necessário, utilizaria a violência controlá-los – e dirigente dos grupos afins e aliados, de outras frações de classes ou extratos superiores. Assim, “a hegemonia tende a construir um *bloco histórico*, ou seja, realizar uma unidade entre forças sociais e políticas; e tende a conservá-las juntas através da concepção de mundo que ela traçou e difundiu” (*Ibidem*, p. 78).

A “sociedade civil” seria, então,

[...] formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa) etc. (Coutinho, 2003, p. 127).

Seriam esses os veículos de formação e difusão da ideologia hegemônica chamados por Gramsci de “aparelhos privados de hegemonia” – “organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política” (Coutinho, 2003, p. 127) –, mas que, entendidos como uma “couraça” de consenso a um núcleo coercitivo, comporiam com este uma unidade dinâmica no processo de dominação social e de exploração de classe.

As considerações de Gramsci não servem apenas para a crítica ao marxismo mecanicista e determinista, mas também nos auxiliam no combate aos autores que reduzem todo o marxismo a um mecanicismo determinista. Aqui esta afirmação tem especial valia contra os autores críticos do conceito de populismo, que afirmariam um processo de “crise dos paradigmas totalizantes”, nos quais incluiriam o marxismo, somado a um processo de afirmação da “história cultural”. A noção que Jorge Ferreira defendeu da “circularidade da cultura” entre as diferentes classes claramente descolada das relações de produção entre elas apresentam um determinismo inverso, comparável à operação de “compartimentação” da sociedade em níveis distintos operada por Laclau. Concorda-se aqui com Gramsci no sentido de afirmar a necessidade da compreensão histórica de uma sociedade como uma unidade, como uma *totalidade* (que nada tem a ver com o sentido pejorativo que lhe atribui o termo “paradigma totalizante”). A esses historiadores críticos do conceito de populismo pode-se recolocar a mesma crítica que Gramsci impunha à filosofia da história de Benedetto Croce:

A história ético-política, na medida em que prescinde do conceito de bloco histórico, no qual conteúdo econômico-social e forma ético-política se identificam concretamente na reconstrução dos vários períodos históricos – é nada mais do que uma apresentação polêmica de filosofemas mais ou menos interessantes, porém não é história (Gramsci, 2004, p. 308).

Voltando a nossa reflexão: pode-se afirmar que o populismo compôs na história brasileira um “bloco histórico”, no sentido de ser uma relação que envolveu determinadas relações de alianças hegemônicas e ideológicas entre as classes (ou seja, compôs dada “superestrutura”), na medida em que estas se articulavam às necessidades do processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, no período posterior à Revolução de 1930. Contudo, enquanto um movimento de caráter de classe pequeno-burguês, tal “bloco histórico” teria sido “restrito”, no sentido de que não teria desenvolvido um dos elementos fundamentais que Gramsci elenca para a conformação de um “autêntico” bloco: a relação de “adesão orgânica” na relação entre governantes e governados (Gramsci, 2004, p. 222). Se assim fosse, Vargas não teria montado os

gigantescos aparatos de repressão, de “inteligência” policial, de perseguição a lideranças da classe operária, e muito menos teria montado igualmente um enorme aparelho de propaganda estatal. Para o prosseguimento imediato da nossa argumentação, trata-se primeiro de desenvolver a nossa perspectiva do caráter de classe pequeno-burguês do populismo.

Capítulo 3: A validade do conceito de populismo para a interpretação do desenvolvimento capitalista no Brasil (1930 a 1964)

3.1 - O caráter de classe pequeno-burguês do populismo brasileiro

Tornou-se bastante recorrente entre os autores críticos do conceito de populismo a repulsa ao caráter de “manipulação” que lhe foi atribuído por Weffort. Concordo com a repulsa a este caráter, inclusive com Jorge Ferreira quando este autor lhe atribui tal noção ao fato de Weffort apresentar uma tipologia de análise semelhante ao dos “sociólogos da modernização”.

Contudo, Weffort é feliz quando defende a necessidade da compreensão do populismo brasileiro “como expressão política de interesses determinados de *classe*” (Weffort, 1980, p. 26). Com isso, o autor afirma a necessidade de se superar a análise “formal” empreendida pelos autores do Grupo de Itatiaia, os quais se utilizavam amplamente dos conceitos de “povo” e “massa”, que não o permitiriam sair de uma análise superficial do fenômeno.

Ele acentua, contudo, que, “em um de seus aspectos, o populismo brasileiro seria um fenômeno de massas”. Tal fenômeno vincula-se à “disponibilidade”, ou seja, à falta de experiência organizativa de “amplos contingentes da população operária e pequeno-burguesa”. Este processo vincular-se-ia ao “sentido preciso” de que determinadas classes sociais, em um dado contexto histórico, mas sempre no capitalismo em processo de industrialização, adquirem “a aparência de massa” (Weffort, 1980, p. 27).

Contudo, Weffort cai numa contradição entre a sua análise da ação de classe da pequena burguesa e a condição específica do populismo como um fenômeno *urbano* de um país que inicia um processo de desenvolvimento capitalista. Isto porque, o autor toma como referência daquela ação de classe uma citação de Marx, no *18 Brumário*, na qual este autor analisa o comportamento de classe pequeno-burguês *dos camponeses* franceses. O mais curioso é que nas páginas anteriores Weffort se dedicou a acentuar as *diferenças* entre o populismo e o coronelismo, e um dos elementos centrais desta diferença era o caráter urbano do *primeiro* e rural do *segundo*. Não questiono o fato de a fração camponesa de pequenos proprietários ser referida socialmente como uma pequeno-burguesa, mas deve-se salientar que a heterogeneidade é uma marca da pequena burguesia.

Leon Trotsky, quando acusado pela burocracia stalinista pelo fato de “abusar” do termo “centrismo” para referir-se a movimentos sociais muito distintos (inclusive aos

próprios burocratas), retrucou afirmando que tal operação teórico-política referia-se ao caráter pequeno-burguês do próprio “centrismo”. Para ele, isto se justificaria porque:

[...] sob a categoria ‘pequena burguesia’, é preciso que se inscrevam fatos, idéias e tendências que, à primeira vista, são incompatíveis. Possuem um caráter pequeno-burguês o movimento camponês e o movimento sindical na reforma comunal; os jacobinos pequeno-burgueses franceses e os populistas (*narodniki*) russos; os prudhonianos pequeno-burgueses, mas também os blanquistas; a social-democracia, mas também o fascismo são pequeno-burgueses; os anarco-sindicalistas franceses, o ‘exército da salvação’, o movimento de Gandhi nas Índias, etc. etc. [...] Isto quer dizer que o marxismo brinque com a terminologia? Não, isto quer dizer apenas que a pequena burguesia é caracterizada por uma extraordinária heterogeneidade em sua natureza social [...] Não é de se admirar que se enfeite ideologicamente com as cores do arco-íris (Trotsky, 1968, pp. 220-221).

O grande traço que de resto unificaria tamanha variedade de manifestações como expressões de um mesmo fenômeno de classe seria o fato já destacado anteriormente, assinalado por Marx (2002, p. 58), de a “pequena-burguesia” ser “uma *classe de transição* na qual os interesses de duas classes perdem simultaneamente suas arestas”, e que “imagina estar acima dos antagonismos de classe em geral”. Esta assertiva remete-me a uma afirmação de Eric J. Hobsbawm (2005), de que a “pequena burguesia” (incluindo-se o campesinato) apresentaria programas políticos de classe irrealizáveis no capitalismo. Assim sendo, ela tão-somente “engrossaria o caldo” da vitória política da burguesia ou do proletariado, uma vez sendo mobilizada. E mesmo quando fosse a principal classe social impulsionadora de num movimento vitorioso, o programa dominante implementado não seria o seu, como, por exemplo, no fascismo e no nazismo, cujo programa político era centrado nos interesses do capital monopolista.

A heterogeneidade que marca a pequena burguesia enquanto classe exige que se analisem as especificidades das suas ações de classe nos contextos históricos concretos de sua manifestação. Assim, vejo como um problema a assertiva de Weffort de que “a pequena-burguesia [...] tende, em qualquer de suas manifestações, à condição de massa” (Weffort, 1980, p. 29). As próprias análises de Marx, no *18 Brumário*, confirmam uma ação de classe da pequena burguesia parisiense e de seus representantes políticos em defesa de seus interesses materiais, nos anos de 1848 a 1852, na França: aquelas análises tão-somente atestam seu caráter inexecutável.

A referência que Weffort generaliza para o comportamento da “toda” a pequena-burguesia a partir da condição específica dos camponeses franceses retratada por Marx está na base de sua noção de “manipulação” do Estado sobre as massas. Isto porque, segundo Marx, a situação de isolamento de sua condição impediria os camponeses a se configurarem como classe, de estabelecerem organizações em nível nacional, de

defenderem seus interesses em nome próprio: “seu representante [...] tem que aparecer como seu senhor, como autoridade sobre eles, como um poder governamental ilimitado que os protege das demais classes e que do alto lhes manda o sol ou a chuva” (Marx *apud* Weffort, 1980, p. 29). Dessa assertiva que Marx faz a respeito do campesinato francês do século XIX, Weffort conclui que a pequena-burguesia em geral “se move pelos interesses de outras classes. Ela só pode aparecer, manifestar-se como classe, no momento em que aparece como massa devotada a um chefe” (Weffort, 1980, p. 29).

Utilizando-se da referência de Weffort, Armando Boito Jr. inicia sua análise do fenômeno do populismo na história brasileira com o desenvolvimento de “três procedimentos básicos”: 1) “pretende-se detectar o conteúdo de classe da ideologia e da política populista”; 2) deve-se ir além dos aspectos superficiais e aparentes do populismo e localizar suas determinações mais profundas; e 3) “procura-se restringir o campo de atuação do conceito de populismo” (Boito Jr., 2005, p. 22).

A fórmula que Boito Jr. utiliza para delimitar o caráter de classe e o conteúdo político do populismo parece-me precisa, contudo não concordo com todos os desdobramentos de sua análise. Para o autor, o populismo é “um estatismo reformista e pequeno burguês” (Boito Jr., 2005, p. 22). Contudo, pela sua referência em Weffort, ele acaba por definir a ação de classe da pequena burguesia de um modo genérico, a partir da mesma referência de Weffort, ou seja, das análises de Marx a respeito do campesinato francês do século XIX.

Assim, num primeiro momento, Boito faz considerações muito semelhantes às de Weffort, como a de que:

[...] a ideologia populista é uma ideologia pequeno-burguesa. Essa ideologia possui um conteúdo central que pode ser resumido na expressão ‘culto ao Estado protetor’, isto é, a expectativa de que o Estado tome a iniciativa de proteger, independente da correlação política de forças, os trabalhadores da ação predatória dos capitalistas (Boito Jr., 2005, pp. 22-3).

Isto explicaria, para Boito Jr., o elemento do “estatismo” no populismo, posto que a relação entre o “líder” e a “massa” seria “superficial e aparente”, ou seja, a característica marcante da relação populista se daria na “identificação de setores populares [...] com o aparelho de Estado burguês – com a burocracia civil e militar”. Assim o “estatismo pequeno-burguês” característico do populismo seria um tipo de “fetichismo do Estado”, uma relação na qual os “setores populares [...] esperam que o

Estado, independentemente da luta popular organizada, venha em socorro do povo” (Boito Jr., 2005, p. 23).

O elemento do reformismo no fenômeno populista o distinguiria do “bonapartismo”, que seria uma expressão de classe da pequena burguesia que possuiria um conteúdo conservador. Contudo, também Boito Jr. recorre à análise de Marx sobre o campesinato francês do século XIX, mais especificamente na sua relação com Bonaparte, em um momento no qual “o culto camponês do Estado tinha como conteúdo a expectativa reacionária de que fosse restabelecida a ordem ameaçada pela luta dos trabalhadores de Paris” (Boito Jr., 2005, p. 23). Assim, o aspecto reformista do populismo brasileiro estaria vinculado ao “culto do Estado” e na expectativa de que este protegesse os trabalhadores, pondo-o contrariamente às classes dominantes.

Com esta análise, o autor se permite realizar uma série de assertivas muito complicadas, como, por exemplo, a identificação do “mito da doação da legislação social” (Vargas) com o “populismo espontâneo” dos trabalhadores.

A penetração da ideologia populista nas classes populares, inclusive nos trabalhadores, entre 1930 e 1964, não eliminaria o caráter de classe pequeno-burguês do populismo, segundo Boito Jr., por conta de sua marca central do “fetiche do Estado”, o qual seria vinculado a uma “incapacidade associativa relativa da pequena burguesia e da classe média”, o que teria como consequência a “expectativa de que o Estado intervenha do alto, para defender os interesses dos pequeno-burgueses e dos trabalhadores de classe média” (Boito Jr., 2005, p. 25).

Uma das referências principais da análise de Boito Jr. refere-se à “incapacidade político-organizativa” da pequena burguesia e da baixa classe média influenciadas pelo populismo, em especial quando comparadas ao movimento operário, que “logra manter um movimento organizado e contínuo dotado de ideologias sistematizadas e completas – principalmente o anarco-sindicalismo – e elege de modo claro os objetivos imediatos e os objetivos estratégicos que persegue com sua ação” (Boito Jr., 2005, p. 27). Assim, a origem do populismo seria uma mistura de “insatisfação popular e impotência política” que seriam marcas indelévels da pequena burguesia (Boito Jr., 2005, p. 28).

Essa referência da debilidade político-organizativa da pequena burguesia brasileira, que seria uma das marcas do populismo brasileiro é bastante elucidativa, contudo, não pode ser interpretada como uma ação geral e descontextualizada daquela classe em qualquer período histórico. Mas, de fato, para o caso brasileiro ela parece-me válida. Muitas das boas passagens de Boito Jr. neste texto são assertivas tendo em conta

aquela “debilidade”, como, por exemplo, o fato de que no Brasil não teriam se configurado “vínculos orgânicos programáticos sistematizados entre representantes e representados, o que é uma decorrência do estatismo característico do populismo”. Nos governos, tal processo teria ocorrido por uma incapacidade desses governos de, nos momentos de crise, “converter em força política e organizativa, ativa e eficaz o apoio difuso que os setores populares propiciavam-lhe” (Boito Jr., 2005, p. 29).

Boito Jr. critica a centralidade atribuída ao elemento do personalismo no populismo brasileiro, posto que, para este autor, tal elemento seria “apenas a aparência superficial da política populista” (Boito Jr., 2005, p. 31). Com isso, o autor afirma que o populismo não seria “uma relação entre o líder e a massa”, até porque, “isso o que se denomina massa [...] é um setor social específico”, ou seja, a baixa classe média e a pequena burguesia (Boito Jr., 2005, p. 30).

O elemento do “paternalismo” na relação das classes populares com o Estado e com as lideranças personalistas no populismo brasileiro teria por base de sua perpetuação a “incapacidade política dos setores populares penetrados pela ideologia populista, incapacidade que, justamente, impede-os de aparentar seus interesses, sob a forma de um programa político coerente e sistemático” (Boito Jr., 2005, p. 32). Segundo Boito Jr., esta seria mesmo uma marca do populismo brasileiro como tal, caracterizado como “um fenômeno social difuso”, no qual “a sua base social não constrói organizações estáveis nem elabora um discurso político-ideológico sistemático” (Boito Jr., 2005, pp. 32-3).

Esta debilidade política e organizativa da “parte dos trabalhadores penetrados pelo populismo” seria referente tanto aos sindicatos quanto aos partidos políticos. No primeiro caso, os trabalhadores permaneceriam mesmos alheios “a qualquer forma de organização sindical”, ou, quando se organizariam, o fariam “apenas em sindicatos oficiais” (Boito Jr., 2005, p. 34). Quanto à sua organização partidária, sua marca também seria a “inexistência” ou a “debilidade”: “não enquadram de maneira sistemática suas respectivas bases sociais e tampouco controlam a política dos governos populistas”. Neste plano, segundo Boito Jr., a “inércia partidária é a contrapartida do estatismo característico do populismo. A expectativa, no populismo, é que, justamente, a burocracia de Estado substitua, com sua força protetora, o esforço de auto-organização partidária dos trabalhadores” (Boito Jr., 2005, p. 35).

Ressaltando então a importância política da organização autônoma do operariado, Boito Jr afirma que: “Na história do populismo brasileiro, é a classe

operária, e principalmente o setor operário localizado nas grandes empresas e nas cidades mais industrializadas, que se tem revelado como foco de resistência à expansão do populismo” (Boito Jr., 2005, p. 30).

Por fim, Boito ressalta a relação do surgimento do populismo no Brasil com a condição de seu “desenvolvimento capitalista retardatário” e sua posição subalterna no sistema capitalista mundial, o que teria conseqüência na formação das classes fundamentais do modo de produção capitalista, remontando, assim, ao período anterior à Revolução de 30. Neste período, em seu entender, “nem a burguesia industrial e nem a classe operária mostraram-se capazes e/ou interessadas em aglutinar os setores populares urbanos – baixa classe média e pequena-burguesia” (Boito Jr., 2005, p. 41): a burguesia não tinha força para se firmar como setor hegemônico no bloco de poder, enquanto o operariado teria se fechado no “obreirismo anarco-sindicalista”.

Na década de 1920, o PCB começaria a penetrar no seio da classe operária, contudo, o movimento tenentista tomaria a dianteira e faria com que as forças armadas tornassem-se o “‘espírito coordenador’ que faltava à baixa classe média e à pequena burguesia” (Boito Jr., 2005, p. 42). A burocracia de Estado converte-se então em um dos motores da defesa de um projeto de Estado-nação soberano com uma política industrial adequada a este projeto: “tais são as condições gerais que explicam o surgimento do populismo no Brasil” (Boito Jr., 2005, p. 42).

Boito Jr. avança bastante na definição do que seria o fenômeno populista no Brasil, e de suas conclusões serão apropriadas uma série de elementos para a caracterização do populismo brasileiro. O primeiro deles refere-se, como já explicitado anteriormente, ao caráter de classe pequeno-burguês do populismo, contudo, diferentemente deste autor e, conseqüentemente, de Weffort, a ação de classe pequeno-burguesa no Brasil não pode ser comparada a um “fetichismo do Estado” de tipo camponês, mas deve estar localizada na assertiva de Marx de que tal ação é permanentemente tensionada pela força das duas classes fundamentais do capitalismo, ou seja, a burguesia e o proletariado. Tal posição “intermediária” acaba por condicionar os políticos pequeno-burgueses a se perceberem em um lugar “acima” dos interesses daquelas classes, o que os impeliria a uma permanente atitude de *conciliação de classe*: por isso as lideranças populistas brasileiras realizavam verdadeiros “zigue-zagues” políticos durante o “período populista”.

A este fator também vinculam-se os outros elementos que Boito Jr. destacou, a saber, o “reformismo” e o “estatismo”. Entretanto, tais elementos igualmente não

podem ser reduzidos a uma “atração fatal” das classes populares pelo Estado, mas sim compreendidos como necessidades estruturais do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, fato que tornaram necessárias reformas estruturais e uma reposição do papel do Estado, fatores que serão discutidos em breve.

Por fim, reconheço com Boito Jr. que a marca da fragilidade político-organizativa do populismo brasileiro, contudo, como assinalou o próprio autor, não se pode generalizar tal processo para o conjunto da classe trabalhadora brasileira e a todo o tempo. Como assinalam os novos estudos sobre a formação da classe trabalhadora no Brasil, muitas frações desta desenvolveram uma grande variedade de iniciativas de organização autônomas que não possibilitavam enquadrá-las na ideologia e na prática populistas.

3.2 - O populismo e o desenvolvimento do capitalismo no Brasil

Fernando Henrique Cardoso (1971, p. 88) argumenta de modo parecido com o que aqui foi destacado por último no texto de Boito Jr., ou seja, a burguesia industrial teria, de fato uma atuação “acanhada” e pouco propensa a apresentar e disputar projetos de sociedade e de desenvolvimento capitalistas de acordo com seus interesses. Para o autor, as primeiras “reivindicações” por um desenvolvimento capitalista industrial no Brasil surgiriam dos grupos “técnicos” e militares das classes médias fomentadas pelo surgimento das “massas populares”. Este processo se desenvolveria quando os setores “tradicionais” das classes médias seriam “absorvidos” por empregos ligados ao setor de “serviços” e por “cargos burocráticos e técnicos ligados ao setor privado”, enquanto parcelas das populações rurais eram relativamente “integradas ao sistema urbano de produção”. Essas populações não se integrariam mais às formas “tradicionais” de existência características da “sociedade tradicional”, causando um desequilíbrio e forçando o dinamismo desta.

Para Dreifuss, ao contrário, a burguesia seria uma classe “emergente” depois da revolução de 1930, apesar de não ter “destruído”, “nem política nem economicamente, as antigas classes agrárias dominantes para impor sua presença no Estado: pelo contrário, aceitou em grande parte os valores tradicionais da elite rural”. Assim, aquela burguesia “conseguiu identidade política face ao bloco oligárquico e, ao mesmo tempo, estabeleceu um novo ‘compromisso de classe’ no poder com os interesses agrários, particularmente com os setores agro-exportadores”. Deste modo, daquele processo revolucionário, teria se estabilizado num “Estado de compromisso”, cuja marca seria “o

equilíbrio instável entre os grupos dominantes e, mais ainda, a incapacidade de qualquer desses grupos de assumir o controle do Estado em benefício próprio e, ao mesmo tempo, representar o conjunto dos interesses econômicos privados”. Estas características “constituíram elementos típicos da política da década [de 1930], expressando precisamente a crise da hegemonia política oligárquica, a qual foi marcada pela revolução de 30” (Dreifuss, 1982, p. 22). Contudo, o enfraquecimento da hegemonia oligárquica no Estado brasileiro pós-30, principalmente com o Estado Novo, garantiria as bases de uma supremacia econômica burguesa, com o estabelecimento das bases de sua hegemonia de classe.

Para Rui Mauro Marini (2000), tal “Estado de compromisso”, que marcaria a ditadura de Vargas a partir de 1937, era oriundo da necessidade das classes dominantes de obter uma estabilidade política depois do forte período de agitação social que ocorreu entre 1922 e 1937. Essa “agitação” seria relativa às contradições desenvolvidas pelo início do processo de industrialização no Brasil, vinculado ao esforço de substituição de importações por conta da Primeira Guerra e da baixa capacidade de importação do Brasil, por conta da crise de 1929.

Tais transformações estruturais engendrariam, no Brasil, uma burguesia industrial “diretamente vinculada ao mercado interno” e “um novo proletariado”, “que passam a pressionar aos antigos grupos dominantes para obter um lugar próprio na sociedade política” (Marini, 2000, pp. 12-13). Neste processo a burguesia se estabilizaria “no poder, em associação com os latifundiários” e com “os velhos grupos comerciais”, estabelecendo, ao mesmo tempo, “um esquema particular de relações com o proletariado” (Marini, 2000, p. 13): as concessões da legislação social e o controle rígido da estrutura sindical, corporativista e subordinada ao governo.

De acordo com Francisco de Oliveira (2003), deve-se observar de modo cuidadoso o processo da instauração da legislação trabalhista, em especial no que se refere ao salário mínimo. Segundo este autor, tem que se levar em consideração que a legislação *literalmente* interpretou-o como “salário de subsistência”, de mera reprodução psicofísica do trabalhador, sem nenhum tipo de cálculo a respeito das necessidades do trabalhador nem tampouco a consideração de incorporação salarial por ganhos de produtividade do trabalho. Além deste aspecto, deve-se localizar também tal legislação como parte da implementação de um novo padrão de acumulação no Brasil, que necessitava da instauração de um “exército industrial de reserva”, formado principalmente pela população que migrava para as cidades. A formação histórica deste

“exército” teria permitido à burguesia “um horizonte médio para o cálculo empresarial”, sem que ela necessitasse passar por uma concorrência industrial mais acirrada, além de “igualar reduzindo” o “preço da força de trabalho”. Com isso, categorias operárias mais qualificadas teriam sido igualadas às não qualificadas num processo de “equalização pela base” dos salários, o que permitiu sua “reconversão a um *denominador comum de todas as categorias*”, beneficiando, assim, o novo processo de acumulação (Oliveira, 2003, pp. 37-39).

Somado a esse processo, Oliveira assinala ainda o papel do Estado como um regulador do novo padrão de acumulação (burguês) que se instaura no Brasil. Visando a criação das bases da reprodução dessa acumulação “no nível das empresas”, o Estado atua

[...] operando na fixação de preços, na distribuição de ganhos e perdas entre os diversos extratos ou grupos das classes capitalistas, no gasto fiscal com fins direta ou indiretamente reprodutivos, na esfera da reprodução com fins de subsídio a outras atividades produtivas (Oliveira, 2003, p. 40).

É neste contexto, especificamente, que se desenvolve o fenômeno “populista”, caracterizado por Octavio Ianni como “modelo getuliano”. O processo de desenvolvimento urbano-industrial teria engendrado o aumento da participação política e da conciliação das classes sociais da cidade: “a combinação dos interesses econômicos e políticos do proletariado, classe média e burguesia industrial é um elemento importante do [modelo] getuliano” (Ianni, 1975, p. 55).

Dreifuss também explicita este pacto de classes. Setores das “classes médias” teriam sido absorvidas pela burocracia técnico-administrativa do Estado, a partir da reconfiguração do papel deste enquanto “organizador” do processo de industrialização. Em nome da “paz social”, foram promulgadas leis trabalhistas. A burguesia, por sua vez, teria incorporado algumas demandas populares como *slogans* políticos, principalmente a partir de 1945, com o acirramento das mobilizações de trabalhadores, por conta das duras condições de vida impostas pela Segunda Guerra Mundial.

Nessa configuração de “combinação” de classes, localiza-se o papel específico do populismo na análise de Dreifuss, impulsionado principalmente pela percepção de Vargas da necessidade de se conciliar a burguesia industrial com os trabalhadores urbanos:

[...] através do populismo, o Executivo procurava estabelecer um esquema de limitada mobilização política nacional das massas urbanas, baseado em uma estrutura sindical controlada pelo Estado e no apoio institucional do PSD e do PTB [partidos cuja criação foi incentivada por Vargas]. Esses dois partidos, apesar de

imprecisos em seus apelos programáticos, eram efetivas máquinas de domínio ideológico e controle social (Dreifuss, 1982, p. 27).

Segundo Marini, o “compromisso” do Estado Novo se manteria relativamente estável até 1950, quando se iniciaria um novo processo de “agudas lutas sociais”, em especial na crise que posteriormente foi o “pano de fundo” do suicídio de Vargas, em 1954. De acordo com aquele autor, as razões “mais profundas” do abalo do “compromisso” se referem

[...] à deterioração das condições em que se baseavam essas regras, o que se deve, por um lado, ao crescimento constante do setor industrial e, por outro, às dificuldades que, aparecendo primeiramente no setor externo, fizeram com que a complementaridade até então existente entre o desenvolvimento industrial e as atividades agroexportadoras se convertessem numa verdadeira oposição (Marini, 2000, pp. 13-4).

Nesse momento a burguesia iniciaria um processo de estímulo ao ascendente movimento popular, apoiando-se neste para tentar quebrar as resistências dos setores da antiga classe dominante. As possibilidades abertas pelo “programa de expansão econômica” no sentido da melhoria das condições de vida do operariado e das “classes médias” urbanas possibilitou a aliança dessas classes com a burguesia. A burguesia manobriria as “diretivas sindicais através do Ministério do Trabalho”, além de dar “impulso” às idéias nacionalistas, “que lhe permitiam exercer um controle ideológico sobre as massas” (Marini, 2000, p. 14). Getúlio empreende, neste contexto, uma grande pauta de políticas “progressistas” e “nacionalistas”, além de buscar mobilizar as massas operárias de “modo orgânico”. João Goulart, a frente do Ministro do Trabalho, começa a se utilizar de uma veemente retórica antiimperialista, o que provoca o pavor das classes dominantes com a possibilidade da instauração de uma “República Sindicalista” aos moldes da Argentina peronista.

Em uma atitude típica de uma liderança populista, Getúlio recua ante a reação direitista, demite Goulart e apresenta três medidas principais visando uma reconciliação com as classes dominantes: 1) a instauração da Lei de Segurança Nacional, visando o controle das manifestações populares; 2) a “ampliação do acordo militar Brasil-Estados Unidos”, que “punha definitivamente as forças armadas brasileira sob a influência do Pentágono americano”; e 3) “o melhor exemplo da política de conciliação de Getúlio Vargas”: “a reforma cambial de 1953”, que buscava “incrementar as exportações e conter as importações”, “ao mesmo tempo que, transferindo-as para o mercado livre, se liberava a entrada e a saída de capitais” (Marini, 2000, p. 15-6).

Naqueles anos ocorria uma queda brutal no preço internacional do café, fato que joga o país numa grave crise cambial, marcada por um forte processo inflacionário que “impulsiona o movimento operário a reivindicar reajustes de salários, contando agora os sindicatos com o recurso efetivo da greve” (Marini, 2000, p. 16). Novamente a direita radicaliza-se em suas críticas a Vargas, em especial a partir dos ataques de Carlos Lacerda na imprensa. Impulsionados pelo processo de crescimento das lutas operárias e ressentidos com a política de conciliação de Getúlio, os comunistas retiram seu apoio ao presidente. Isolado e “virtualmente deposto” depois de uma tentativa frustrada de assassinato de Lacerda, Vargas se suicida.

Com esse processo, Marini afirma que se fechava o período do tipo de governo relativo à expansão industrial brasileira, possibilitada pelo “sistema semicolonial de exportação”, aliada ao fato de a indústria quase não ter sofrido “limitações ou competição sensível”, dadas as condições criadas pela crise de 29. Esta relação de conciliação entre a indústria e a agricultura de exportação, segundo Francisco de Oliveira, permitiu o crescimento de ambos os setores a partir de uma relação “confiscatória” sobre a agricultura para a criação de um “novo mercado urbano-industrial”. Isto se devia ao fato de o crescimento industrial ter permitido a manutenção do padrão “primitivo” do setor agroexportador, “baseado numa alta taxa de exploração da força de trabalho” (Oliveira, 2003, pp. 47-8).

Na década de 1950, os “altos tipos de câmbio” que a burguesia industrial se ocupava em manter reduzia os lucros do setor agroexportador, que, por sua vez, já não podia mais “oferecer a indústria o monte de divisas que lhe proporcionava em outros tempos”. Com isto, ocorre o fim da “complementaridade” entre os setores industrial e agroexportador, simultaneamente ao agravamento de outro fator: “a remuneração do capital estrangeiro” – o qual mantinha forte interação com o setor exportador pelo fato de sua remuneração ser justamente “coberta normalmente com recursos da exportação” (Marini, 2000, p. 17-8).

Tal situação levou a um impasse que se traduziu nas lutas políticas no ano de 1954. As classes proprietárias tentam chegar a um novo compromisso impulsionado no governo de Café Filho. Neste governo, “o importante Ministério da Fazenda ficou nas mãos de Eugenio Gaudin, abertamente favorável à mais estreita colaboração com o capital estrangeiro e contrário a qualquer programa intensivo de industrialização”. Abandonaram-se os projetos nacionalistas de Vargas por uma preocupação com a “estabilidade” a partir da “contenção da demanda global” (Marini, 2000, p. 18).

Uma alteração significativa deste quadro deu-se somente com a instauração da Instrução 113, da Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC), origem do que depois viria a ser o Banco Central. Tal medida, “permitia que as máquinas e equipamentos estrangeiros introduzidos no país por empresas estrangeiras não tivessem cobertura cambial, exigência que se mantinha para as empresas nacionais”. O “montante total de capitais estrangeiros” se agiganta no Brasil, um fato que “não poderia deixar de ter influência sobre o equilíbrio social e político existente” (Marini, 2000, p. 18). Em meio a esta crise, a burguesia industrial se posicionava: pressionada pela escassez de divisas,

[...] aceitava a concessão de divisas necessária à superação dessa crise por parte de grupos estrangeiros, concedendo-lhes em troca uma ampla liberdade de ingresso e de ação e renunciando, portanto, à política nacionalista que se havia esboçado com Getúlio (Marini, 2000, p. 18).

Depois de uma tentativa de golpe da direita para ficar sozinha no poder, uma articulação encabeçada pelo Marechal Lott garantiu a posse da presidência por Juscelino Kubitschek (PSD). Inicia-se o seu governo com o Programa de Metas, que apresentava “facilidades alfandegárias e estímulos fiscais à iniciativa privada”, mas era principalmente baseado em “investimentos públicos em setores básicos e no ingresso de capitais estrangeiros” (Marini, 2000, p. 20).

Num primeiro momento, consegue-se uma apreciável expansão econômica aliada a um reforço do capital estrangeiro no país, sendo que “a quase totalidade” dos recursos estrangeiros “se destinou às atividades de infra-estrutura e à indústria leve e pesada e que em grande parte, de difícil estimativa, desses capitais veio associada a empresas nacionais”. Estas aproveitaram-se da Instrução 113 para importarem equipamentos sem cobertura cambial (Marini, 2000, pp. 20-1).

Quanto ao setor agroexportador, “a deterioração da [sua] situação econômica [...] não correspondeu à depreciação de sua força política” (Marini, 2000, p. 21), porque essa classe social garantia uma posição privilegiada na estrutura de poder, por conta do controle sobre os votantes do campo, e porque a fonte das divisas para as importações do setor industrial continuava sendo o setor agroexportador.

A trégua estabelecida no Plano de Metas reforçou os laços de solidariedade entre a burguesia industrial e os grupos agroexportadores. Os lucros deste último setor tornaram-se importantes também para a burguesia industrial, que acabou por permitir, “sem protestar, que uma boa parte do aumento da produtividade urbana fosse transferida

para o setor agroexportador, pela mediação da mecânica dos preços”: este processo “se deve, basicamente, a uma rigidez relativa da oferta de bens agrícola frente a uma demanda crescente” (Marini, 2000, pp. 22-3).

Contudo, no próprio processo contraditório de aliança entre aquelas frações burguesas, a estrutura fundiária tornou-se um obstáculo à ampliação do mercado interno para as mercadorias industriais. No momento mesmo em que os investimentos estrangeiros tendiam a reduzir o conflito de interesses entre os setores industrial e agroexportador, sua “oposição no mercado interno” agravaria as contradições globais entre os dois setores: a reforma agrária tornava-se uma necessidade crescente.

Essa contradição agravar-se-ia ainda mais com o declínio dos ingressos de capital estrangeiro no Brasil ao mesmo tempo em que os grupos estrangeiros pressionavam a balança de pagamentos, por contada exportação de seus lucros obtidos no país. A expansão do setor industrial ver-se-ia assim contida pela crise da balança de pagamentos, cuja solução seria a desvalorização da moeda com a consequência do encarecimento das importações fundamentais, e pelo esgotamento do mercado interno, cuja solução se daria somente através de uma reforma agrária.

O aumento da produtividade no campo, possibilitado pelos equipamentos industriais e pelos fertilizantes, não significava melhoria de vida para o trabalhador rural. Ao contrário, isto muitas das vezes foi motivo para o aumento do desemprego no campo, o que fez com que aqueles trabalhadores tivessem de migrar para as grandes cidades para viver em uma condição ainda miserável, além de aumentar a reserva de mão-de-obra, causando um achatamento nos salários urbanos. O aumento da produtividade acarretava a intensificação da exploração do trabalho. A este processo estaria vinculado o acirramento das lutas no campo, que deu origem às ligas camponesas, uma organização das massas rurais pela exigência de uma reforma agrária radical. Para Octavio Ianni, o desenvolvimento tecnológico se relacionava a outro processo, dual – aliás, fundamental para a compreensão do populismo, em seu entender –, a saber, o progresso das técnicas agrícolas se tornava o principal responsável tanto pelo êxodo em massa de trabalhadores rurais para as cidades, quanto pelos primeiros ensaios de organização dos trabalhadores que permaneciam no campo. Este processo impulsionava um duro conflito de classes entre os proprietários e esses trabalhadores (Ianni, 1975, pp. 73-90).

A estrutura agrária brasileira também se vinculava à intensificação dos movimentos de massas nas cidades, por conta do aumento do número de desempregados

e dos preços dos gêneros agrícolas, forçando uma violenta alta do custo de vida, processo que atingia também os trabalhadores assalariados de “classe média”. Este processo coincidia com o aumento da organização sindical, da efetividade das lutas, da realização de greves, muitas das vezes passando por cima das manobras do Ministério do Trabalho junto aos pelegos. Durante o processo inflacionário, os operários conquistam, a partir de 1961, o direito ao reajuste anual dos salários, depois semestral, em 1963:

[...] de instrumento de distribuição de renda em favor das classes dominantes, o processo inflacionário se converte em luta de morte entre todas as classes da sociedade brasileira pela própria sobrevivência, e não poderia terminar de outra maneira senão colocando essa sociedade ante à necessidade de uma solução de força (Marini, 2000, p. 28).

Rui Mauro Marini afirma que, entre 1961 e 1964, ocorreram tentativas de se instaurar governos fortes no Brasil. A primeira seria com o governo de Janio Quadros, o qual se configurou como um tipo de “bonapartismo” autoritário, que desprezava a pressão de qualquer tipo de organização, seja ela popular, patronal ou partidária. Através da instrução 204 da SUMOC, seu governo alterou todo o regime cambial anterior, criando um instrumento de “tributação interna sobre as importações e as exportações”, de utilização “de cotas de retenção dos lucros e pela emissão de bônus de importação”. Isto aumentava as “disponibilidades do Tesouro” e beneficiava as exportações, por conta da desvalorização monetária. A retenção da exportação dos lucros se daria mediante “vantagens fiscais àqueles que fossem reinvestidos no país” (Marini, 2000, p. 31). Assim, além de o capital externo não ser seriamente prejudicado, ocorreu a tentativa de se superar a crise do setor agroexportador e permitir ao Tesouro a acumulação de recursos capazes de tornar o governo apto a comandar uma “racionalização” da economia – com a desvalorização de setores “antieconômicos”, ou seja, deixar as pequenas e médias empresas desprotegidas no mar com os grandes tubarões corporativos.

O governo de Janio também auxiliou o “setor externo” com tentativas de renegociação da dívida externa brasileira, além da tentativa de aquisição de novos créditos, junto aos EUA e à Europa, e inclusive junto aos países do “bloco socialista”, também buscando novos mercados para as exportações tradicionais e também para novas. Tornava-se necessária, então, uma política externa independente, somada a uma “política de austeridade”, por conta da elevação do custo de vida que sua política imprimia. Quadros desprezou as pressões sindicais e parlamentares contra tal elevação.

Janio Quadros iniciou uma política verbal de ataque à estrutura agrária, exigindo do parlamento um projeto de reforma global, ao mesmo tempo em que realiza medidas imediatas de fortalecimento dos pequenos e médios produtores rurais. Tal processo causa o descontentamento dos latifundiários, que, somados a setores burgueses insatisfeitos, iniciam um processo de tentativa de contenção de Janio – este era demasiado forte para ser atacado diretamente –, principalmente através da atividade publicista de Carlos Lacerda. Numa tentativa de “golpe branco”, Quadros renuncia:

Os acontecimentos que se seguiam confirmaram e desmentiram, ao mesmo tempo, as esperanças de Janio Quadros. Tinha razão ao crer que sua renúncia levaria o país ao borde da guerra civil, mas enganava-se ao pensar que o movimento popular lhe restituiria o poder. Ao contrário do que dizia sua concepção carismática e pequeno-burguesa da política, o povo enquanto tal não existe, senão como forças populares, que se movem sempre sob a direção de grupos organizados (Marini, 2000 p. 35).

O povo de fato foi às ruas; não para defendê-lo, mas sim para defender o nome de João Goulart, frente a uma nova tentativa de golpe da direita para o impedimento da posse do vice-presidente eleito. Goulart assume o governo com poderes restritos e mantém o mesmo dinamismo de Quadros quanto à política externa, mas caracteriza-se pelo imobilismo interno, pela instauração de certo equilíbrio de forças, e por conta da estagnação da expansão industrial, com sinais claros de queda da taxa de lucros, a partir de 1962. Neste quadro, aprofunda-se a crise e os movimentos de reivindicação de melhorias da qualidade de vida das classes populares urbanas se intensificam, com greves etc.

Para Marini, “a força de João Goulart no movimento sindical levou a burguesia a depositar nele suas esperanças de contê-lo e utilizá-lo em sua tentativa de constituir um governo forte” (Marini, 2000, p. 36) para resolver os problemas do setor externo e da reforma agrária, retirando os entraves à expansão industrial. Jango “montou, aos poucos, um dispositivo militar próprio e reforçou sua posição no movimento sindical” (Marini, 2000, p. 37), e com o apoio desses dois setores iniciou uma campanha pelo retorno do presidencialismo, sagrando-se vitorioso com ampla maioria no plebiscito de 1963.

Com isso, Jango volta à ativa e inicia a defesa de seu programa de desenvolvimento econômico, o Plano Trienal, basicamente firmado em medidas para impulsionar o crescimento econômico e a estabilidade monetária: buscava a renegociação da dívida e a contenção do mercado interno de capitais e dos salários, em proporção ao aumento da produtividade, buscando a “redução do aumento do nível

geral dos preços” (Marini, 2000, p. 38). Juntamente a essas medidas, esboçava um amplo programa de reformas estruturais. O equilíbrio de forças sociais associado às tarefas de conciliação de classe que seu governo demandava gerou contradições enormes na sua base de sustentação. Primeiro, a ruptura veio pela esquerda, com a recusa ao Plano Trienal, por conta da exigência da contenção das reivindicações trabalhistas por melhorias de salário.

Neste processo de radicalização política, surgem inúmeras organizações pela esquerda, que se organizam na Frente de Mobilização Popular – agrupando desde os trabalhistas de esquerda, passando pelo PCB e seus rachas, pelas ligas camponesas, por organizações estudantis, pela esquerda católica, por subalternos militares e por organizações revolucionárias. Marini afirma que a correlação de forças dentro da Frente começa a pender para o lado mais radical contra a linha dos comunistas de apoio ao governo.

As direitas igualmente se mobilizam e começam inclusive a armar milícias, de latifundiários, de Lacerda, do Almirante Heck, de Adhemar de Barros, além de começar a organização de instituições visando à disputa ideológica mediante ataques ao governo Jango. Os EUA começam a intervir mediante o financiamento de governadores da oposição de direita à Goulart, do IBAD e da Ação Democrática Parlamentar.

De acordo com Marini, “esta mobilização das classes dominantes mostrava que o esquema burguês-popular sob o qual se formou o governo de João Goulart era impraticável” (Marini, 2000, p. 41). A burguesia industrial começava a demonstrar com sinais claros a ruptura com o governo, processo reforçado por conta dos financiamentos estadunidenses, que ajudam a quebrar a resistência de algumas de suas frações. Tal processo de ruptura burguesa foi auxiliado pela radicalização à direita das “classes médias”. Tensionadas pela queda da sua qualidade de vida, neste setor social começou a ecoar a propaganda anti-operária e anticomunista da direita, que atribuía a crise econômica e social às mobilizações dos trabalhadores, às greves etc. Começam a se organizar os setores conservadores da sociedade civil, principalmente a partir da Igreja, com os movimentos da “marcha da família com Deus e pela liberdade”.

Com os efeitos dessa crise social, Goulart se vê compelido a uma guinada para a esquerda. No Comício de 13 de março, no Rio de Janeiro, assina uma série de decretos com medidas populares, como a estatização de refinarias de petróleo privadas e a reforma agrária em terras localizadas na beira de estradas, entre outras.

O processo de radicalização também atingiu as forças armadas: quando o movimento de subalternos da Marinha ocasionou a quebra da hierarquia militar, a direita “evocou os soviets” e o “dispositivo de sustentação” militar de Goulart se dividiu (Marini, 2000, p. 43). A fração condicionou a continuação de seu apoio a Goulart ao fechamento da CGT e à liquidação das organizações de esquerda. Goulart titubeou frente a esse impasse; viu o seu governo ser o alvo de um movimento golpista e fugiu para o exílio sem resistência. Os militares golpistas contam com um enorme apoio da pequena burguesia conservadora: a “marcha da família” reúne um milhão de pessoas no Rio de Janeiro, em 2 de abril, e o conjunto das classes proprietárias igualmente assinala o seu apoio.

Para Octavio Ianni, o pacto de classes característico do populismo que seria a marca do que ele chamava de “modelo getuliano”, ou seja, um nacionalismo reformista e com a regulação e o investimento do Estado na economia, não teria constituído propriamente um programa político, um projeto mais geral, sistematizado: “como modelo político de desenvolvimento, singularizado no populismo, estrutura-se ao acaso dos acontecimentos, das vitórias, dos obstáculos [...] Foi o resultado histórico das ações e interesses de diferentes grupos e classes sociais” (Ianni, 1975, p. 122). Além do mais, como vimos a partir da dinâmica da luta de classes no Brasil, no período de 1930-64 tal como retratada por Marini, o “modelo getuliano” não teria se imposto em sua totalidade, desenvolvendo-se em um processo contraditório no qual a penetração do capital externo acentuou-se largamente. Isto foi muito marcante no governo de Juscelino Kubitschek, o qual

[...] manteve e apoiou-se na política de massas, mas realizou um programa de desenvolvimento econômico baseado na internacionalização dos novos investimentos. Falava-se então na ‘desnacionalização’ da indústria brasileira, ao mesmo tempo [em] que as novas organizações econômicas procuravam associar capitais externos e nacionais (Ianni, 1975, p. 70).

Dreifuss (1982, p. 34) partilha desta análise, quando assinala que “a administração de Juscelino Kubitschek aparentemente baseada na mesma correlação de forças políticas do regime de Getúlio Vargas, implementou uma política de desenvolvimento que resultou em uma mudança drástica no modelo de acumulação, reforçando um padrão de ‘desenvolvimento associado’” – ou seja, da associação e investimento conjunto de capitais brasileiros e estrangeiros. O autor afirma mesmo que Kubitschek teria aberto espaços “por fora” da estrutura estatal populista para levar adiante os interesses do capital das empresas multinacionais e de seus associados:

[...] essa administração paralela, composta de diretores de empresas privadas e empresários com qualificações profissionais, os chamados técnicos, e por oficiais militares, permitia que os interesses multinacionais e associados ignorassem os canais tradicionais de formulação de diretrizes políticas e centros de tomadas de decisão, contornando assim as estruturas de representação do regime populista (Dreifuss, 1982, p. 35).

Octavio Ianni conclui que as limitações do nacionalismo estatista eram intrínsecas à própria “democracia populista”, cujas contradições a impeliam a um desfecho político radical: “o modelo getuliano só poderia ser negado sob duas formas radicais: a revolução socialista ou integração plena ao capitalismo mundial” (1975, p. 122). Ambas as possibilidades teriam sido abertas pelo “modelo getuliano”, dado que as ambigüidades da “política de massas” incluíam em seu ímpeto pelo desenvolvimento tanto uma relação com o capital externo, quanto a mobilização política da classe trabalhadora.

Marini afirma que, desde 1961, as forças populares tinham conseguido um grau de autonomia tal que tornavam mais difíceis os acordos de cúpula para a resolução das crises. Afirma, contudo, que Jango não teria chegado a perder inteiramente a influência sobre elas, mas “em nenhum momento João Goulart pôde conter a ação autônoma dos sindicatos operários e dos grêmios estudantis” (Marini, 2000, p. 46). Isto, juntamente ao fracasso do Plano Trienal, fez consolidar o descrédito da burguesia a respeito da capacidade de Goulart de consolidar uma aliança com os operários e de constituir um governo forte, capaz de organizar a economia e controlar o movimento sindical.

O aumento do vínculo com o capital externo facilitou a união do conjunto das classes dominantes em um bloco contra o conjunto das classes subalternas: “a burguesia brasileira” acabou por aceitar o “papel de sócio menor em sua aliança com os capitais estrangeiros”, intensificando a capitalização, concentrando capitais e rebaixando ainda mais o nível de vida popular (Marini, 2000, p. 47). Não por acaso,

[...] a primeira face que mostrou o governo militar foi a repressão policial contra o movimento de massas: a intervenção nos sindicatos, a dissolução dos órgãos diretivos populares (inclusive a CGT), a perseguição dos líderes operários e camponeses, supressão de mandatos e direitos políticos, a prisão e a tortura. Explica também a política econômica desse governo, que foi, antes de tudo, de contenção dos salários, de restrição do crédito e do aumento da carga tributária (Marini, 2000, pp. 46-7).

Marini assinala que seu rechaço à tese “nacionalista” de que o golpe teria sido fruto apenas da “intervenção externa” não impede o reconhecimento da importância da

influência dos EUA, sobretudo do ponto de vista do financiamento da direita política e social no Brasil, e da submissão das forças armadas brasileiras ao Pentágono: criou-se, assim, uma “elite militar inclinada a focar os problemas brasileiros na perspectiva dos interesses estratégicos dos Estados Unidos”:

O regime militar que se implanta em abril de 1964 inaugura um novo estilo de política externa no Brasil, cujo principal objetivo parece ser o de conseguir uma perfeita adequação entre os interesses nacionais do país e a política de hegemonia mundial levada a cabo pelos Estados Unidos (Marini, 2000, pp. 46-7).

Em síntese, a conclusão que se extrai desse conjunto de análises sobre o desenvolvimento do capitalismo no Brasil é que o golpe de Estado de 1964 deve ser interpretado como a “resolução” dos impasses gerados pelas contradições do “pacto populista”, a favor do “modelo” de expansão das relações sociais de produção capitalistas no Brasil, a partir da associação de capitais internos e externos, ou seja, a partir dos interesses das frações burguesas internas mais vinculadas ao imperialismo.

Esta conclusão vincula-se a um conjunto de debates políticos e acadêmicos, nos quais estavam imersos muitos dos autores críticos do conceito de populismo, a respeito da caracterização do golpe de 1964. Como se verá adiante, a conclusão em comum desses autores foi de que tanto a direita, antipopular, que se posicionava contrária às reformas de base, quanto a esquerda, defensora destas mesmas reformas estruturais no Brasil, seriam igualmente responsáveis pelo “colapso” da “democracia” e da “república” brasileiras. Isto porque, ambas as facções nutririam um retumbante “desprezo” por essas instituições, querendo, assim, fazer com que seus interesses prevalecessem “na marra”, em detrimento de uma solução “negociada” e “pactuada” por dentro da institucionalidade burguesa da época. Nesta linha de raciocínio, afirma Angela de Castro Gomes:

O que se discute hoje é muito menos a radicalidade e determinação dos eventos socioeconômicos e muito mais que sua representação como imaginável no quadro institucional da época conduziu à impossibilidade de sustentação da democracia (Gomes, 2001, p. 38, nota 19).

O que os autores críticos do conceito de populismo parecem demonstrar é na verdade um descontentamento com a extinção do “pacto trabalhista” que sustentava a democracia liberal-representativa da época, sendo neste quadro mesmo que se insere a sua recusa ao “populismo” como uma categoria explicativa daquele “pacto”: o fato de suas posições políticas serem, mais ou menos implicitamente, favoráveis ao reformismo estatista, nacionalista e pequeno-burguês da “tradição trabalhista” – mesmo que tal

defesa se pautava na redução da importância da brutal repressão física e ideológica instaurada na ditadura de Vargas e mesmo na “democracia” de 1945 a 1964.

Mas, aquelas palavras de Angela Gomes traduzem também uma “virada” das concepções historiográficas, teóricas e epistemológicas que se agregam às posições políticas dos autores: o abandono das discussões “estruturais”, ou seja, o isolamento das questões políticas das demais relações que estas estabelecem com a dinâmica de conjunto das relações sociais de produção no desenvolvimento do capitalismo no Brasil. No caso específico da caracterização do golpe de 1964, o questionamento da impossibilidade estrutural da consecução das reformas de base nos marcos *daquela democracia burguesa* do período não vem junto da tentativa de se *provar que tais reformas eram possíveis naqueles marcos*. Com isso, os autores pouco fazem além de *postular* tal possibilidade.

Deste modo, colocam-se na posição que Marx atribui aos “*representantes políticos e literatos*” da ação de classe pequeno-burguesa populista de meados do século XX, a qual atribuem o rótulo de “tradição trabalhista”, e, assim, imaginam-se também eles acima das lutas de classes e dos impasses estruturais nos quais chegou o Brasil em 1964, que, nas retomando as palavras de Octavio Ianni, só poderiam ser superados “sob duas formas radicais: a revolução socialista ou integração plena ao capitalismo mundial”. Infelizmente, a derrota dos trabalhadores brasileiros representada pelo golpe empresarial-militar de 1964, encaminhou a sociedade brasileira na direção daquela segunda forma.

Antes de iniciarmos as discussões historiográficas recentes sobre a caracterização do golpe de 1964, cabe-nos retomar mais uma das alusões esclarecedoras de Marx, na relação entre os “democratas” populistas e os trabalhadores: em vez de os primeiros ganharem “forças com o apoio do proletariado, o partido democrático infetara o proletariado com sua própria fraqueza” (Marx, 2002, p. 57).

3.3 - Aspectos políticos da recusa ao conceito de populismo: o caráter do golpe de 1964

A “radicalização” do governo Goulart e a “resposta” da direita

Pontuando o debate historiográfico a cerca do caráter do golpe, cabe ressaltar a argumentação, referida anteriormente, a partir da leitura de alguns artigos que compõem o *Seminário 40 anos do golpe de 1964*, a saber, o argumento de que o golpe teria sido fruto de uma forte polarização – que realmente existiu – entre setores mais radicais da

esquerda e da direita, levando, em última análise, à interpretação de que o golpe que existiu foi uma “resposta” da direita à radicalização da esquerda¹⁶. Assim sendo, a democracia liberal fora interrompida por um setor – a direita – que a via como algo meramente instrumental para a realização de seus interesses antes de outro setor – a esquerda –, que a via da mesma forma.

Esse argumento é identificado por Marcelo Badaró Mattos como sendo localizado durante os debates que se deram por volta de trinta anos depois do golpe, ou seja, do início para meados da década de 1990. Inicialmente, afirma o autor, esse argumento foi fundamentado por pesquisas que, baseadas nos depoimentos dos militares golpistas, concluíam que o golpe fora desferido sem maiores resistências, seja por conta de organizações da sociedade civil, seja por conta dos militares que apoiavam Jango.

Mattos destaca o autor Gláucio Ary Soares que, entre outros argumentos, teria afirmado que a conspiração militar não teria um caráter orgânico, assim pavimentando uma perspectiva que posteriormente seria aberta por outros autores no sentido há pouco mencionado, a saber, de que o golpe teria sido executado pela direita antes que a esquerda o fizesse. Em contraposição a este argumento, Mattos, apoiado em Dreifuss, afirma não só o caráter de classe do golpe – com o atendimento dos interesses do empresariado que participou da conspiração pelo governo pós-golpe –, como demonstra a organicidade daquela conspiração ao explicitar que foram implementadas medidas do governo militar a partir de estudos que tinham sido realizados pelo “complexo IPES/IBAD”, reforçadas pelo fato de que ministros desse governo foram quadros oriundos do próprio IPES.

Depois do argumento de Soares, destaca-se o trabalho de Argelina Figueiredo. Seu artigo para o *Seminário 40 anos do golpe*, “Estrutura e escolhas: era o golpe de 1964 inevitável?”, resume, em linhas mais gerais, seu trabalho *Democracia ou reformas?*, de 1993. A autora procurou com esse artigo a questionável tarefa de tentar reconstruir possibilidades que oferecessem alternativas para o que realmente ocorreu, quando do golpe. Sua tese pode ser resumida desta forma: em 1961 e na passagem de 1963 para 1964 (dois momentos nos quais o governo propôs as reformas de base de forma mais incisiva), determinadas “escolhas” do governo Jango, e em especial, do próprio presidente, impediram a possibilidade de implementação das reformas, tendo

¹⁶ Essa argumentação pode ser percebida, em linhas gerais, em Argelina Figueiredo; Jorge Ferreira; e Daniel A. Reis Filho, no *Seminário 40 anos do golpe*, 2004.

esse “fracasso” possibilitado a ascensão da direita, a partir de um estreitamento no arco de alianças. Esse “estreitamento” se daria fundamentalmente por conta do afastamento e da ruptura do governo – em especial, por parte do PTB – com o PSD, ou seja, com o “centro” do Congresso Nacional, a partir de uma “radicalização” de Jango por conta de sua aproximação junto aos movimentos sociais tendo em vista a aprovação das reformas de base.

Argumentação semelhante apresenta Jorge Ferreira. No artigo publicado no *Seminário*, o autor ressalta o papel das “esquerdas” na conformação do golpe, em especial o grupo de Brizola, os “nacional-revolucionários”, destacando o papel de liderança deste político junto à Frente de Mobilização Popular (FMP), que Rui Mauro Marini chamou de o “parlamento das esquerdas”.

O radicalismo e o discurso revolucionário de Brizola estariam justamente vinculados ao seu reconhecimento enquanto liderança da FMP, principalmente no que tange sua suposta defesa de “ruptura com as instituições”. Ferreira aproxima-se de Argelina Figueiredo na afirmação de que o governo Goulart teria criado as circunstâncias para o golpe, por que se aproximou da FMP e se afastou do PSD, tendo contribuído para a polarização política entre “esquerdas” e “conservadores”, ambos sem referenciais democráticos. Na opinião de ambos os autores, o governo deveria ter buscado um “pacto” visando à conformação de um projeto de reforma agrária nem tão “radical” quanto defendiam as esquerdas nem tão “moderado” quanto defendia o PSD.

As articulações necessárias para a garantia da posse de Goulart, descritas por Thomas Skidmore, esclarecem a aproximação de Jango junto às esquerdas. Os impasses gerados pela renúncia de Jânio Quadros, momento no qual os ministros militares tentam impedir Goulart de assumir a presidência, mostraram uma correlação de forças complicada para o governo deste, legalmente disposto a governar enquanto vice-presidente eleito: foi um ensaio para o golpe de 1964.

Skidmore afirma que, de fato, a posse de Goulart foi garantida pelos militares que o apoiavam, em especial organizados a partir do Rio Grande do Sul e dispostos a levar o conflito às últimas conseqüências. A garantia civil para a posse de Jango viria do “centro”; ou seja, a capacidade de influência política da esquerda era reduzida. Esta ainda era dividida em duas, na análise do autor: a “positiva”, de políticos e intelectuais moderados e respeitados pelo centro; e a “negativa”, principalmente representada pela figura de Brizola, cujo palavrório era agressivo e se mostrava com disposição de ir de encontro à legalidade, se necessário. Nessa aproximação, por volta de maio de 1962, “a

linguagem de Jango parecia se aproximar da esquerda positiva, mas seu *tom* parecia mais próximo da esquerda negativa” (Skidmore, 1982, p. 267).

Skidmore chega à conclusão de que Goulart “de súbito” teria começado a ser atraído pela campanha a favor das reformas de base, visando o apoio das massas e das esquerdas, em um momento de forte crise socioeconômica, com forte inflação, greves e saques – além de buscar um bônus político, visado a partir de uma perspectiva populista. A tática do presidente de se aproximar das esquerdas tinha, na opinião do autor, a “grave debilidade” de não levar em conta que “a própria esquerda estava dividida” (Skidmore, 1982, p. 267).

Assim, mostra-se que, décadas antes, já se havia chegado a conclusões semelhantes às de Figueiredo e de Ferreira, quanto à suposta radicalização do governo juntamente com um afastamento do PSD. As reformas de base teriam então a conseqüência de unificar as esquerdas até ali divididas, que se uniriam na FMP com o objetivo de formar um bloco de pressão para aprová-las. Essa “radicalização” de Jango “justifica”, como já dito, nas entrelinhas dos argumentos de Figueiredo e Ferreira, o golpe desferido pela direita.

A heterogeneidade das forças de esquerda, em especial aquelas que participaram da FMP – que reunia trabalhistas, comunistas, trotskistas, a esquerda da Igreja etc. – não oferece espaço para que se leve a sério argumentos de que esses setores estavam se mobilizando e se organizando para desferirem um golpe de Estado. Ainda mais quando esses argumentos se baseiam somente no palavrorio radical de algumas lideranças da esquerda, como Brizola e Prestes. Diferentemente do que foi organizado nacional e internacionalmente pela direita, ou melhor, pela “elite orgânica” tal como definida por Dreifuss, que, a partir do levantamento e da análise de uma amplíssima documentação¹⁷, demonstra quão profunda era a articulação civil-militar que encerrou a democracia liberal brasileira em março-abril de 1964.

Para Skidmore, Jango era habilidoso na articulação política, mas incompetente na “administração”. O presidente teria errado ao não privilegiar a política antiinflacionária da esquerda “positiva”, principalmente nas figuras de Santiago Dantas e Celso Furtado: “Dando dão pouco apoio a uma política destinada a realizar o desenvolvimento sem inflação, só conseguiu realizar inflação sem desenvolvimento”.

¹⁷ “O livro de Dreifuss [...] é ainda o documento mais completo sobre a atuação do empresariado nacional e do capital multinacional na preparação e desencadeamento do golpe de 1964”, Caio Navarro de Toledo, 2004, p. 39.

Ao “falhar” na política econômica, não conseguindo conter a grave crise socioeconômica brasileira, Jango teria apostado todas as suas fichas políticas nas reformas de base, dando maior ênfase à reforma agrária. Novamente, Ferreira e Figueiredo se aproximam dos argumentos de Skidmore, quando ele afirma que a “tática [de Goulart] foi suicida. Ao invés de usar sua habilidade política para mobilizar os centristas de espírito reformista, preferiu repreender o Congresso por sua oposição pouco esclarecida” (*Ibidem* Skidmore, 1982, p. 316).

Assim, Goulart teria aberto espaço para que Brizola e a “extrema esquerda” ganhassem espaço em um “PTB desorganizado”,

[...] afastando-se ainda mais do PSD, levando este partido a se voltar para a UDN antijanguista, solapando assim a aliança PSD-PTB, que era a única esperança de Jango de um apoio do legislativo para as reformas. Passava a reforma inevitável sem qualquer coerente apoio político (Skidmore. 1982, p. 317).

O argumento – originalmente desenvolvido por Skidmore, retomado décadas depois por Ferreira e Figueiredo – da recusa de Goulart no sentido de uma conciliação por dentro do Congresso recai no erro já referido de reduzir as análises somente à “esfera política”, e, no caso de Skidmore, a redução mesmo ao que Gramsci chama de “pequena-política”, ou seja, às articulações de corredor, às intrigas parlamentares etc. Mas neste ponto quero ressaltar a desconsideração dos elementos que esses autores mesmos valorizam, ou seja, as “articulações políticas”: em especial o papel da “elite orgânica” do complexo IPES/IBAD junto ao Congresso, no qual “o IBAD financiara a campanha de 250 deputados ou candidatos a deputados, nas eleições de 1962, gastando nisso mais de cinco bilhões de cruzeiros” (Sodré, 1966, p. 494). Ou seja, era naquele espaço institucional corrupto que havia sido assaltado por uma aberta compra de parlamentares visando a atender claramente aos interesses do capital multinacional e associado que Jorge Ferreira e Argelina Figueiredo defendem que Goulart deveria ter buscado a conciliação.

Do ponto de vista do estadunidense Skidmore é compreensível, mas não o é da parte de Figueiredo e Ferreira, que insistem na neutralidade da “legalidade” e das “instituições”. No entanto, a conciliação dentro de um Congresso corrupto, também por parte dos partidos que Goulart deveria se “conciliar”, estes também em boa parte financiados pela “elite orgânica”, não se mostrava a tática viável no sentido da implementação das reformas de base.

A organização visando a “ruptura com as instituições”, que Ferreira atribui às “esquerdas”, se deu vivamente a partir das articulações que tinham como centro o complexo IPES/IBAD, mas não da parte da “esquerda”. Por mais que algumas de suas principais lideranças o afirmassem de público ou mesmo acreditassem nisso – cabe lembrar com Boito Jr. que os vínculos das lideranças populistas com os trabalhadores tinha pouquíssima organicidade. Mesmo assim, este papel coube mesmo à Brizola, posto que Luiz Carlos Prestes (*apud* Skidmore, 1982, p. 355), no dia 17 de março de 1964, ou seja, nas vésperas do golpe de Estado, analisava “ser o ‘caminho pacífico’ o ‘mais adequado aos melhores interesses dos trabalhadores’”, dando uma mostra clara da política de conciliação de classes do PCB, numa aliança que deveria mesmo “atingir as classes médias urbanas e a burguesia nacional”.

Skidmore insiste bastante que Goulart, além de ser mal administrador, era pessoalmente bastante frágil, sem condições de atuar autonomamente de frente com “a impaciência da extrema esquerda, as decepções no seio da esquerda moderada, o alarme do centro” (Skidmore, 1982, p 345) etc., fazendo com que os setores moderados das forças armadas, desconfiando da radicalização do presidente, se aproximassem dos conspiradores que armavam o golpe.

Denis de Moraes, escrevendo antes de Ferreira e Figueiredo, apresenta duas indicações que servem como contraposição aos argumentos expressos por eles. A primeira diz respeito à própria “representatividade” do Congresso, apresentando uma concepção de democracia mais elaborada do que a daqueles autores, posto que fundamentada a partir das dinâmicas da sociedade civil, as quais o autor dá grande destaque em seu trabalho:

[...] PTB e PSD, parceiros táticos na aliança governamental, UDN e mais dez partidos que tinham disputado as eleições de 1962 já não representavam a diversidade ideológica estampadas na complexa realidade social do país Moraes, 1989, p. 54.

A segunda diz respeito à conjuntura internacional. Os argumentos de Ferreira e de Figueiredo tendem a dar uma importância fundamental para articulações das “esquerdas” e das “direitas” nacionais, reduzindo a importância dos interesses do capital multinacional e associado (Dreifuss) e da própria política externa do governo estadunidense com relação ao Brasil – em especial sua articulação com as “elites orgânicas” brasileiras – e ao conjunto da América Latina: entre 1961 e 1963 houve sete golpes militares no subcontinente, todos com o devido apoio do Pentágono, além da

constatação de Dreifuss (1982, pp. 169-171) de que existiam organizações semelhantes ao complexo IPES/IBAD na maioria dos países latino-americanos.

Mattos centra suas críticas às argumentações de Figueiredo basicamente em duas vertentes. A primeira diz respeito aos pressupostos teóricos da autora, principalmente quanto à concepção de Estado e de democracia. Para Mattos, a responsabilização tanto dos que deram o golpe quanto das “esquerdas”, que a autora atribui, não se sustenta:

[...] porque, do ponto de vista teórico, parte do pressuposto de que o Estado é um ator neutro, que paira acima das disputas na sociedade, podendo caminhar pelos dirigentes eleitos ou pelos que o assaltam, como se estes tivessem o papel de condutores de um veículo, uma máquina burocrática cujo rumo é ditado pelo seu operador. Além disso, toma a democracia como um tipo ideal, que atende a todos os interesses (mesmo que parcialmente ou periodicamente) se todos os atores concordarem com suas regras (Mattos, 2005, p. 14).

A segunda vertente da crítica que Mattos apresenta à autora se dá no sentido de questionar o suposto “radicalismo” – de consequência golpista – das “esquerdas” e de Goulart. A começar pela moderação das reformas de base, em especial da reforma agrária, a principal e mais polêmica das reformas de base anunciadas. Tendo sido implementada pelo conjunto dos principais países capitalistas, a reforma agrária apenas poderia ser encarada como “radical” a partir da perspectiva dos latifundiários, e em especial, a versão brasileira anunciada por Jango era moderada se comparada com o restante do mundo. Outras intenções reformistas e a proposta de controle da remessa de lucros ao exterior dificilmente se enquadrariam naquilo que poderíamos encarar como “revolucionárias”.

Além do mais, Mattos relativiza o “radicalismo” da esquerda, primeiro porque um de seus principais partidos, o PCB – que estava posto na ilegalidade e, portanto, impedido de participar das eleições, o que por si mesmo já indica os limites da representatividade daquela democracia –, tinha uma linha que não apenas visava a defesa do governo institucional, como defendia uma aliança de classe com a “burguesia nacional”. Segundo, porque os principais sindicatos ligados à CGT estavam dispostos a manter a legalidade, visto que estes se opuseram à solicitação de estado de sítio que Goulart havia encaminhado ao congresso, com o apoio dos comandos militares, e o próprio presidente desistira deste encaminhamento mesmo contando com o apoio de setores significativos das Forças Armadas naquele momento.

Nos debates que se travaram quando dos quarenta anos do golpe, Mattos destaca as interpretações revisionistas de Elio Gaspari, Jorge Ferreira e Daniel Reis Filho, como sendo vistas de bom grado pela direita golpista, posto que dariam legitimidade ao

discurso destes últimos, quanto a justificativa pela tomada do poder. Isto porque, nas pistas de Argelina Figueiredo, os três teriam aprofundado a responsabilidade das esquerdas pelo golpe ao interpretar, como Gaspari, por exemplo, que “havia dois golpes em marcha”¹⁸ (Gaspari *apud* Mattos, 2005, p. 16).

O suposto dispositivo golpista da esquerda estaria organizado por Goulart, em conjunto com os sindicatos e com os militares que o apoiavam. Mas Mattos questiona esta argumentação, cobrando evidências concretas de tal dispositivo, já que “os trabalhadores não pegaram em armas, os militares fiéis a Goulart evitaram o combate aguardando as ordens legais e o próprio presidente retirou-se evitando a confrontação (Mattos, 2005, p. 16). Se “a árvore do regime estava caindo”, ao contrário do que afirma Gaspari, não “tratava-se de empurrá-la para a direita ou para a esquerda” (Gaspari, 2002, p. 52) dado que quem tentava derrubar a árvore era a conspiração civil-militar burguesa, enquanto Goulart, quase isolado, tentava mantê-la de pé nos marcos de uma institucionalidade não mais possível de ser apoiada. Aliás, golpe não se deu apenas “*contra* a nascente democracia política brasileira”, representando também

[...] um movimento contra as reformas sociais e econômicas; uma ação repressiva contra a politização dos trabalhadores (no campo e nas cidades); um golpe contra o amplo e rico debate teórico-ideológico e cultural que estava em curso no país (Toledo, 2004, p. 36, grifos do autor).

O trabalho de Gaspari não visava um estudo mais aprofundado sobre o momento do golpe em si, que, durante uma boa parte de sua pesquisa de décadas, ele considerava “desnecessário”. Ele dedica “apenas” os dois primeiros capítulos de sua enorme obra composta por quatro livros ao assunto, que é abordado somente a partir da articulação dos conspiradores militares contra o “dispositivo militar” de Goulart, não se utilizando da constatação da historiografia no sentido do caráter civil-militar do golpe de Estado de 1964. Os capítulos são então intitulados “O exército dormiu janguista” e “O exército acordou revolucionário” – expressões utilizadas pelo general golpista Cordeiro de Farias

¹⁸ Ver Elio Gaspari (2002). Depois o autor prossegue: “O [golpe] de Jango viria amparado no ‘dispositivo militar’ e nas bases sindicais, que cairiam sobre o Congresso, obrigando-o a aprovar um pacote de reformas e a regra do jogo presidencial” (Gaspari, 2002, p. 51). O “dispositivo militar” de Jango é descrito em poucas páginas e muito baseado em memórias dos próprios militares golpistas (aliás, uma fonte privilegiada de seu trabalho), tratando-se da nomeação de alguns poucos quadros militares da confiança de Goulart para alguns postos-chave do Estado, assim como do giro dos principais militares conspiradores para cargos pouco decisivos. Quando tal dispositivo foi “acionado”, foi sempre no sentido de reagir à conspiração em curso, que levou ao único golpe que estava sendo efetivamente articulado, o da burguesia. Gaspari não descreve o suposto amparo nas bases sindicais. Como vimos, Marini afirma a existência do “dispositivo militar” organizado por Goulart, dando uma ressalva para a sua fragilidade, posto que dispositivo fracionou-se quando a situação se radicalizou. Entretanto, claramente tal articulação efetivou-se sempre em caráter defensivo.

–, que reforçam o seu conteúdo que entende o golpe enquanto uma obra apenas militar – além do termo “revolucionário” ao invés daquele que seria o correto: golpista.

Daniel Reis Filho, de forma semelhante a Jorge Ferreira e Argelina Figueiredo, trabalha com o conflito entre “esquerdas” e “direitas”, não muito afeitos às instituições democráticas, dando o devido lugar ao “centro”, moderado, legalista e conciliador. Inicialmente, argumenta o autor, quando Jânio Quadros renunciou, as direitas se posicionaram de forma ofensiva e contrárias a legalidade, tentando impedir a posse de Jango, enquanto as esquerdas atuaram defensivamente e no sentido de garantir a Constituição, ou seja, tentando efetivar a posse de Goulart.

Estabelecidos os poderes para Jango, as esquerdas então retomariam a confiança e passariam à ofensiva política, colocando-se abertamente contrárias à legalidade, enquanto as direitas passavam para a defensiva, justificando o golpe a partir da defesa da democracia e da legalidade. Como já dito, a despeito da retórica utilizada por ambas as frações políticas, os fatos são que Goulart buscou manter-se no poder nos marcos da democracia liberal, enquanto a direita... é difícil supor que alguma força política opere um golpe de Estado na defensiva! Ainda mas com toda uma articulação de alguns anos, liderada pelo “complexo IPES/IBAD”.

Quanto ao “centro”, Ridenti esclarece: “se as esquerdas não eram democráticas nos anos 1960, tampouco o eram as direitas e muito menos os centros” (Ridenti, 2004, p. 127). Como supor o respeito às instituições por parte de um setor que teve vários parlamentares corrompidos pelo IBAD nas eleições de 1962, como foi o caso do “centro”? Tratava-se mesmo era de um pacto de classes que chegava ao fim, a cujo “desfecho” a ação de classe burguesa através de seus “representantes” tecno-burocratas civis e militares estava preparada, diferentemente das lideranças populistas.

Uma última consideração parte do entendimento de Jorge Ferreira no sentido de que uma ampla parcela da sociedade brasileira teria ficado “em silêncio”, entre a radicalização da esquerda e da direita. Primeiramente este suposto “silêncio” fica difícil de ser observado dado que naquele momento havia um movimento de massas significativo, seja representado pelo espectro conservador (“Marcha da família com Deus e pela liberdade”) seja pelo aspecto “progressista” (“Comício da Central do Brasil”, aumento considerável no número de mobilizações de graves dos trabalhadores etc.), sem falar nos levantes dos setores mais abaixo na hierarquia militar.

Assim, na perspectiva de Mattos, a interpretação de Ferreira reduziria os conflitos que atravessam a sociedade como uma disputa entre “esquerda” e “direita”

pelo poder, seja por via democrática ou não, sendo que os estratos sociais organizados e com interesses concretos teriam uma atuação não mais que instrumental nesse jogo. No caso específico do golpe de 1964, esquerda e direita disputavam “como que numa corrida em que largavam com igualdade de condições e objetivos idênticos, [e] tratava-se apenas de observar quem foi mais forte ou chegou antes para definir o rumo do país” (Mattos, 2005, p. 16).

A favor interpretação de René Dreifuss

Em nota, Dreifuss esclarece que, em seu trabalho,

[...] entendem-se por elite orgânica os líderes e membros que faziam parte da estrutura formal do complexo IPES/IBAD, bem como associados, ativistas, indivíduos e grupos ligados a esse complexo, de tal forma que seus esforços e aqueles das organizações a que pertenciam eram sincronizados e coordenado pelo IPES ou apoiaram diretamente a sua campanha (Dreifuss, 1982, p. 209).

Esta elite orgânica seria composta por “intelectuais orgânicos” do “bloco histórico” formado pelos interesses do “capital multinacional” e a ele “associados”, mais vivamente articulados a partir da formação do “complexo” constituído pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais e pelo Instituto Brasileiro de Ação Democrática, o “complexo IPES/IBAD”, com o objetivo de agir contra o governo nacional-reformista de Goulart. Trata-se então da elite dos intelectuais orgânicos, que “tinham a capacidade de serem os organizadores de seus interesses e da sociedade”, em que “seus próprios interesses corporativos, no seu presente e futuro desenvolvimento transcendem os limites corporativos da classe puramente econômica e podem e devem também se tornar interesses de outros grupos subordinados” (Gramsci *apud* Dreifuss, 1982, p. 161).

Assim, a elite orgânica buscaria o consenso na sociedade civil, no intuito de superar o bloco “oligárquico-industrial”, assegurando seu processo de modernização capitalista. A articulação que se desenvolveu a partir do complexo IPES/IBAD representaria então um momento no qual os interesses econômicos imediatos seriam superados por uma organização política, quando “ideologias previamente desenvolvidas se tornam ‘partido’” (Dreifuss, 1982, p. 161). O “partido” em questão seria o complexo IPES/IBAD.

O IBAD teria “nascido” logo após Goulart ter assumido o governo, sendo organizado por representantes das principais entidades das classes empresariais brasileiras, por membros da Escola Superior de Guerra (ESG) e também da *American*

Chambers of Commerce – além de além de tecno-empresários, intelectuais, padres, etc. Sem buscar muita visibilidade pública nos momentos iniciais de sua incipiente organização, o IBAD foi buscando penetração social sincronizando atividades e se articulando com entidades e movimentos civis conservadores. Com o tempo:

O IBAD influenciou e penetrou no legislativo e nos governos estaduais, interveio em assuntos nacionais e regionais e apoiou alguns sindicatos em particular. Ele ajudou ainda a promover alguns líderes camponeses e sindicais, movimentos estudantis e organizações de pressão dentro das classes médias (Dreifuss, 1982. pp. 102-103).

O IBAD tornou-se mais visível publicamente durante suas ações no governo Goulart, em especial nas campanhas eleitorais de 1962, “quando serviu de conduto de fundos maciços para influenciar o processo eleitoral e coordenou a ação política de indivíduos, associações e organizações ideologicamente compatíveis”. Até aquele momento,

[...] o IBAD já havia dado origem a dois canais com propósitos diversos. Um deles foi a Ação Democrática Popular – ADEP, uma ação política patrocinada pela estação da CIA no Rio de Janeiro que manejava campanhas eleitorais e lobbying. O outro foi a Incrementadora de Vendas Promotion S. A. (...) [que] exercia a função de agente publicitário do IBAD e da ADEP nas estações de rádio, jornais, revistas e canais de televisão em todo o Brasil (Dreifuss, 1982, p. 103).

No momento em que a ação organizada para a campanha eleitoral de 1962 ganhou mais força, o IBAD aproximou-se mais vivamente do IPES, dado que “a duplicação e interligação de pessoal, as fontes financeiras comuns e a ação simbiótica eram tão fortes que levaram o líder do IPES, Jorge Oscar de Mello Flores, a comentar que o ‘IPES havia meramente se aglutinado ao IBAD’” (Dreifuss, 1982, p. 104).

A formação do IPES teria se dado num momento de insatisfação de membros das elites burguesas com o estilo populista de Juscelino Kubitschek e sido efetivamente “ativado” com a renúncia de Jânio Quadros, por grandes empresários do Rio de Janeiro e de São Paulo, juntamente com alguns generais, em reuniões informais. O instituto foi posto em funcionamento a partir da “idéia de estimular em todo país uma reação empresarial ao que foi percebido como a tendência esquerdista da vida política” (Dreifuss, 1982, p. 163).

O IPES passa a existir “oficialmente” em 29 de novembro de 1961 como uma organização partidária, com objetivos essencialmente “educacionais” e “cívicos”, estudando as propostas reformistas da esquerda sob o ponto de vista do tecno-empresário liberal. A fachada do IPES seria então a de uma aparente organização educacional e filantrópica com discussões “acadêmicas”.

A elite orgânica se articula então nos dois institutos, que operam por uma ação “simbiótica”, como já dito acima, com papéis definidos para ambos: “O IBAD agia como uma unidade tática e o IPES operava como centro estratégico, sendo que o IBAD e outras organizações subsidiárias e paralelas tomavam para si a maior parte do insucesso ‘ou glória’ por atividades secretas, expondo-se muito mais do que o IPES”. Com isso:

A elite orgânica se empenhava na fusão dos militantes grupos antigovernistas que se encontravam dispersos. Ela instituiu organizações de cobertura para operações encobertas (penetração e contenção) dentro de movimentos estudantis e operários e desencorajou a mobilização dos camponeses (...) o complexo IPES/IBAD se tornava o verdadeiro partido da burguesia e seu estado-maior para a ação ideológica, política e militar (Dreifuss, 1982, p. 164).

Aquela “fusão” dos grupos antigovernistas se dava basicamente a partir da organização da oposição de centro-direita no Congresso e do estabelecimento de um efetivo controle sobre a mídia audiovisual e da imprensa. A elite orgânica tinha a clareza da necessidade de organizar em bloco as classes proprietárias para se contrapor a Jango. Assim, Dreifuss conclui que “a esfera principal de ação desse grupo deveria ser interna, isto é, teria o objetivo de por em ordem a própria casa das classes produtoras. Era realmente alto o grau de consciência de classe dentro do IBAD” (Dreifuss, 1982, 166-7). Gradativamente, o complexo foi penetrando nas classes empresariais, que se disponibilizaram a colaborar com recursos e ações.

Os principais postos de tomada de decisão no IPES eram ocupados, em sua maioria, “por proprietários, acionistas e diretores dos interesses multinacionais e associados no Brasil”, além de prestigiosos oficiais militares, jornalistas, acadêmicos e tecno-empresários. As articulações se estendiam por toda a América Latina, em organizações semelhantes ao “complexo” brasileiro, tendo o devido aval conspirativo do governo estadunidense na figura de seu então presidente John Kennedy.

Com o aumento da extensão de suas ações pelo país, tornou-se necessário ao complexo IPES/IBAD a satisfação de interesses para além do empresariado carioca e paulista, ou mesmo que aparentassem ser de setores populares. A elite orgânica então se utilizava de artifícios para tornar suas práticas aparentemente “representativas” para os setores subordinados ou regionalizados do IPES, além de propostas evasivas supostamente de cunho popular, como a “democratização do capital” e mesmo uma “reforma” agrária.

As reuniões constantes – que contavam até com uma enormidade de recursos para assegurar, entre outras coisas, a disciplina de seus membros – demonstravam o alto grau de organicidade do IPES, que, através da descrição de Dreifuss, confirmam a semelhança do complexo ao funcionamento de um partido – ao contrário das interpretações da corrente historiográfica que não via caráter orgânico nas articulações para o golpe. Assim,

[...] a articulação de diversas expressões associativas, políticas e intelectuais do poder de classe dominante permitiu ao IPES, por volta de 1963, representar o conjunto mais expressivo da burguesia brasileira, capaz de atuar política e militarmente com efetiva autoridade (Dreifuss, 1982, p. 180).

Conclusão

A análise das condições dos últimos momentos do governo de João Goulart e do caráter do golpe de 1964 nos oferecem um quadro das ações políticas das classes sociais naquele momento histórico. A primeira observação a ser feita se refere aos distintos modos de operação dessas ações nas diferentes classes sociais em disputa.

As análises de Dreifuss nos mostram primeiramente a necessidade de se pensar a “dialética” das relações entre as classes e seus representantes, em especial quanto aos partidos. É particularmente ilustrativa a sua consideração de que, nas condições concretas da ação política da burguesia brasileira na década de 1960, o “verdadeiro” partido burguês, “de vanguarda”, segundo o autor, não era formado por uma estrutura partidária “convencional”, ou seja, nos marcos da legalidade institucional, disputando eleições, compondo alianças apenas “por dentro” do parlamento. A “elite orgânica” que compôs o “complexo IPES/IBAD”, o partido de vanguarda da burguesia brasileira, não era composta por “burgueses” somente no sentido de ser composta por proprietários de grandes meios de produção. Inclusive, muitas das frações da “burguesia econômica” tiveram de ser convencidas do próprio projeto de classe do “seu” partido de vanguarda, indicando não somente a heterogeneidade interna da própria burguesia como indicando que o núcleo de sua consciência de classe não precisa ser somente composto por burgueses em um sentido econômico. Este “partido de vanguarda” da burguesia brasileira comportou-se como um autêntico “partido da ordem”, tal como Marx havia analisado no referente à situação francesa de meados do século XIX: sem se comprometer com a “legalidade democrática” o núcleo de formulação da hegemonia burguesa atuava efetivamente “nos bastidores”, relacionando-se com as instituições de *seu próprio regime* de modo “instrumental”, não apresentando pudores em destruí-las e reorganizá-las em novos moldes quando necessário.

Ao contrário, a ação de classe dos trabalhadores apresentou-se em um nível que Gramsci chamaria de econômico-corporativo, “sindical”, não apresentando uma pauta política própria de classe, em um nível de consciência “ético-político” – o que não significa dizer que todo o movimento sindical era destituído de autonomia, que era “corporativista” no sentido do atrelamento ao Estado, e muito menos que era “manipulado” pelas lideranças populistas. A classe trabalhadora brasileira não se constituiu como “classe” em um sentido thompsoniano, ou seja, como um agrupamento social que tem consciência de si enquanto uma classe em oposição, em luta contra as demais, não desenvolvendo instituições culturais e políticas próprias e “classistas” – ao

menos não com grande potencial político em nível nacional. Os partidos de maior base operária, ou seja, o PCB e o PTB estavam, por motivações diferentes, por demais envolvidos nas tramas da conciliação de classes do pacto populista, além de estabelecerem vínculos muito pouco orgânicos com os operários – fato assinalado pelos votos operários nas direções sindicais não corresponderem à sua votação nos partidos. Isto era mais grave no PCB, que – tendo vivenciado um processo que Emir Sader chamou de “stalinização” –, dizendo-se “representante do proletariado”, defendia uma aliança de classe com uma “burguesia nacional”, que nem “nacional” era, contra um latifúndio “feudal”, que já era capitalista, apesar de “semicolonial”, e aliado do imperialismo – e isto ele era mesmo, tal como a burguesia o era: de fato, pode-se dizer que o PCB foi levado mais ou menos a “reboque” pela ação de classe pequeno-burguesa. As frações marxistas à esquerda dos comunistas, as frações mais conscientes da esquerda católica e mesmo o trabalhismo radical, representado por Brizola – talvez o único entre as lideranças populistas que buscou levar os momentos sérios de embate à resoluções conseqüentes, o que, para Marini, representava uma radicalização da pequena burguesia, um setor desta classe, bem entendido – não chegaram a ter uma influência mais consistente e orgânica na classe trabalhadora.

Por fim, a ação política de classe da pequena burguesia foi, por conta de sua extrema heterogeneidade interna, bastante variada. O destaque fica para o estatismo reformista, no plano político, e pelo nacionalismo, no plano ideológico, dos quais o populismo foi expressão. Nas análises do desenvolvimento do capitalismo no Brasil foram assinalados diversos momentos de crise e de acirramento na luta de classes, quando a frente da Presidência da República encontravam-se lideranças populistas, e o resultado tendeu a ser o mesmo: todos os presidentes abandonaram a luta, Vargas, em 1954, Quadros, em 1961, e Goulart, em 1964. De fato, nem poderia ter sido diferente, posto que o máximo que poderiam fazer seria apelar para um “povo” que os sustentava sem vínculos orgânicos, sem identidade de projeto de classe. Considerando que talvez Weffort não estivesse errado quando afirmava que a pequena burguesia brasileira comportava-se politicamente como “massa”, compreende-se por que frações desta classe compuseram tanto o apoio às lideranças populistas, quanto apoiaram o próprio golpe de 64 – não se deve esquecer que a “marcha da família” colocou 1 milhão de pessoas nas ruas do Rio de Janeiro, em 2 de abril de 1964.

Quanto às lideranças populistas, pode-se encerrar esta reflexão (provisória, certamente) com mais uma das “imagens” de Marx, a respeito das lideranças pequeno-burguesas “democratas”:

Haja o que houver, o democrata sai da derrota mais humilhante, tão imaculado como era inocente quando entrou na questão, com a visão recém-adquirida de que terá forçosamente que vencer, não porque ele ou o seu partido deverão abandonar o antigo ponto de vista, mas, pelo contrário, porque as condições têm que amadurecer para se porem de acordo com ele (Marx, 2002, p. 59).

Parte 2: Educação popular e cultura popular no Brasil: os movimentos da história e a história dos movimentos

Capítulo 4: A concepção tradicional de educação popular

Segundo Celso de Rui Beisiegel, a origem da questão da educação popular remeteria a certa “dualidade” do sistema educacional no Brasil – que, por sua vez, remontaria aos momentos iniciais do processo de independência do país, inicialmente quando dos debates constituintes de 1823 e da Constituição de 1824 – representada pela existência de dois sistemas educativos “paralelos”: o primeiro trataria da educação da criança desde seus passos iniciais até o ensino superior, passando pelos ensinos primário e secundário, enquanto o segundo “sistema” seria interrompido em seus degraus iniciais. A este segundo seria atribuído o vínculo à concepção de educação “do povo”, enquanto o primeiro era entendido como educação “das elites”. De todo modo, aquela educação *para* o “povo” era resultado de “uma educação concebida pelas elites com vistas à preparação do povo para a realização de certos fins” Beisiegel (1974, p. 32). Em trabalho posterior, Beisiegel define assim essa “coexistência de algo como dois padrões bem distintos de escolaridade”:

O primeiro, adquirindo um contorno preciso após a escola elementar, evoluía para o ensino médio de tipo secundário e sua continuação natural nas escolas superiores. Esta era a educação escolar organizada para as minorias privilegiadas e merecia a atenção prioritária do governo central. O outro padrão, relegado às administrações regionais em geral desprovidos de recursos suficientes para atender a estes encargos, era destinado aos demais segmentos da coletividade. Realizava-se nas escolas elementares e, quando possível, concluía-se nas raras unidades de preparação para ao trabalho (Beisiegel 1984, p. 75).

Assim, o entendimento acerca dos significados da educação popular tem origem a partir de uma perspectiva que vislumbrava “de fora” um trabalho educativo que deveria ser realizado *sobre* “o povo”, entendido genericamente (e negativamente) como aqueles setores sociais que não faziam parte da “elite” brasileira, no período imperial. Beisiegel assinala que as intenções declaradas quanto às tarefas da educação popular apresentavam-se com referência à “formação de todos os cidadãos”, entendida no sentido liberal da preparação dos indivíduos para o exercício de uma cidadania “plena”, representada como o acesso aos meios que permitem ao cidadão um desenvolvimento pessoal adequado ao que é propiciado culturalmente pela sociedade e que possibilite sua efetiva participação política e influência nos rumos da coletividade.

Esse tipo de perspectiva liberal e “iluminista” seria, segundo Beisiegel (1974, p. 33), uma marca do desenvolvimento da educação popular no Brasil, no sentido de certa “antecipação” da instituição educativa frente à população, ou seja, de sua existência (basicamente formal) como direito “de todos” antes de se tornar uma “aspiração” popular. De fato, afirma o autor, a “formação de todos os cidadãos” mediante a educação antecipava mesmo as possibilidades efetivas de sua implementação, ou seja, a própria capacidade do poder público intervir “na evolução da vida social”. Assim, a “educação popular” constituiu-se inicialmente como um direito formal inserido em um universo legal maior, que apontava para uma série de direitos igualmente formais de cidadania “para todos”, que, de fato, atendiam a frações muito reduzidas das classes dominantes brasileiras. Basta lembrar que se está falando do período imperial do século XIX brasileiro, isto é, de um momento em que o trabalho escravo constituía-se como a base da economia da recente nação.

As definições do que seria a “educação popular” variaram ao longo da história brasileira, não se prendendo àquela significação inicial, liberal e iluminista, exterior ao “povo”, *para ele*, chegando a perspectivas as mais variadas, desde a auto-referência “populista” a uma educação *do povo*, realizada *com ele*, característica dos movimentos de educação e cultura popular da década de 1960, que são objeto de estudo deste trabalho, até as noções contemporâneas de educação popular como quase-sinônimo de “formação política”, no sentido de uma auto-educação político-ideológica realizada por distintos movimentos sociais e grupos que reivindicam a identidade da classe trabalhadora. Este capítulo trata da primeira perspectiva.

4.1 – A educação popular na velha ordem

Anteriormente ao processo de independência do Brasil, a problemática da educação popular era residual, de modo que, segundo Vanilda Paiva, “o Brasil iniciava o século XIX” tendo “um sistema educacional quase inexistente” (Paiva, 2003, p. 69). Segundo Beisiegel, a “educação popular” aparece nos debates constituintes de 1823, na Constituição de 1824 e na forma de lei em outubro de 1827 como “ensino primário para todos os cidadãos”, limitado quase à mera letra legal, por conta de, na prática, atingir um contingente populacional muito restrito no Brasil. Para aquele autor, apenas pela influência das idéias liberais importadas da Europa seria possível compreender o porquê de o tema “educação popular” estar presente naqueles debates e nos textos legais da época.

Entendia-se essa “formação de todos”, nos “primeiros tempos do Império”, como “meio de habilitação do homem comum para as novas exigências de uma nova sociedade” e, por extensão, de um novo país, que passava por um processo inicial de ruptura com sua condição de colônia. Por conta disso, entende-se o porquê de a legislação da monarquia Brasileira do período imperial brasileiro ser influenciada pelo sistema de pensamento do liberalismo, no qual “as idéias de educação de todos para os exercícios das responsabilidades do cidadão” eram parte presente de sua “coerência interna” (Beisiegel, 1974, p. 45). Assim, a não efetivação da universalização da instrução primária insere-se no quadro da não realização dos demais direitos de cidadania que as ideais liberais propagavam, mantendo-se restritos ao pequeno grupo dos “cidadãos ativos”, isto é, dos agrupamentos oligárquicos que se configuravam como classe dominante no século XIX.

Beisiegel afirma que este reconhecimento formal da educação popular atravessou todo o oitocentos brasileiro, sendo, de modo mais ou menos esporádico, reivindicado como uma necessidade, havendo discussões pouco efetivas a respeito dos modos de implementação da “instrução popular”. Contudo, o Ato Adicional de 1834, que versava sobre a “descentralização” da oferta educativa, tornara esta uma responsabilidade das províncias, levando a uma situação em que “nenhuma lei geral sobre educação popular viria a ser promulgada no Império ou na Primeira República, após a lei de 15 de outubro de 1827” (Beisiegel, 1974, p. 46). “A lei de 1834 propiciou uma atitude de isenção de responsabilidade por parte do Governo Federal, em relação ao ensino primário”, nos diz Vanilda Paiva (2003, p. 72).¹⁹ Segundo esta autora, quarenta anos após a decretação desta lei, o Brasil possuía uma população total de aproximadamente oito milhões de habitantes, dos quais apenas 107.500 eram alunos do sistema escolar oriundo da lei de 1827.

As idéias liberais de educação “para todos” apresentavam-se em forte contradição com a realidade social efetiva no Brasil, que determinava os limites da educação popular. De acordo com Vanilda Paiva, de um total de quatro milhões de habitantes em 1823 e de 5,52 milhões, em meados do século, o Brasil contava com uma população escravizada de 1,2 milhão e 2,5 milhões, respectivamente. Dos brasileiros que não eram escravizados, cerca de metade eram mulheres, “em grande parte

¹⁹ Em outro texto, Vanilda Paiva escreve que “férreas restrições foram impostas à difusão do ensino elementar pela interpretação do ato adicional de 1834, proibindo a União de ajudar as províncias a desenvolver a descentralização do sistema de ensino” (Paiva, 1984a, p. 23).

marginalizadas do processo educativo escolar”. Deste modo, um enorme contingente populacional estava, a princípio, fora do raio de ação do poder público no que tange a educação popular, a qual, além disso, “não era sentida como uma necessidade social e econômica muito forte” (Paiva, 2003, p. 73).

A primeira noção de “educação popular” enquanto um direito de todos os cidadãos, que deveria ser garantido pelo Estado, trazia consigo outra perspectiva, a saber, a de que a auto-instrução do cidadão era *sua obrigação, seu dever* para com o desenvolvimento coletivo da vida em sociedade, o que era manifestado na noção de obrigatoriedade do ensino. Este “dever” do cidadão para com a sociedade, tal como o “direito universal” à educação, tampouco pôde ser efetivado, dado o baixíssimo alcance que a instrução pública tinha na população brasileira do século XIX: “estabelecida pelo Regulamento de 1854, a obrigatoriedade do ensino elementar não tinha condições de ser cumprida por falta de escolas, de professores e em face das condições de vida dos próprios alunos” (Paiva, 2003, p. 83).

Para Beisiegel, tanto a noção em si mesma de “educação popular”, quanto a idéia da obrigatoriedade do ensino por parte dos indivíduos são balizadores de sua hipótese de que a educação popular no Brasil origina-se e desenvolve-se, por assim dizer, como um vetor que aponta de cima para baixo, ou seja, que as aspirações educativas e a implantação dos processos de “instrução do povo” têm como idealizador e operador o “poder público”, o Estado. É desse ponto de vista, de acordo com Beisiegel, que devem ser compreendidos todos os desdobramentos posteriores no âmbito da educação popular, desde as “tentativas de uma educação profissional para o povo, no Brasil da década de vinte [do século XX]” (Beisiegel, 1974, p. 50) até as posteriores iniciativas estatais de ensino supletivo, alfabetização de adultos, etc., que atravessaram boa parte do século passado. Entretanto, o mesmo autor afirma que, no que tange à educação popular enquanto expansão da escolaridade formal, sobretudo posteriormente à Revolução de 30, o vetor ocorreria no sentido oposto, ou seja, a partir de pressões das “massas populares urbanas” para o acesso ao ensino secundário, com o objetivo de uma qualificação que permitisse sua “ascensão social”.

Beisiegel formula outra afirmação bastante esclarecedora do ponto de vista do desenvolvimento histórico da educação popular, a saber, que esta é posta sempre no sentido “de intervenção com vistas à realização de um determinado padrão de evolução societária” (Beisiegel, 1974, p. 50). Neste particular, sua perspectiva se coaduna com a de Otaísa Romanelli (1997), dado que ambos, a seu modo, relacionam as “mudanças

educacionais” às “mudanças sociais” (Beisiegel) ou a “expansão da oferta educativa” ao “desenvolvimento” (Romanelli): aqui, onde a autora e o autor aproximam-se, a referência é o período de desenvolvimento capitalista posterior ao fim da República Velha, quando as necessidades criadas pela nascente sociedade “urbano-industrial” teriam deslocado para a educação a responsabilidade de assegurar a possibilidade da “ascensão social”.

O vínculo entre o papel da “educação popular” e do “desenvolvimento” ou o “progresso” começa a tomar vulto em fins do século XIX, quando se inicia, entre alguns políticos liberais, intervenções mais veementes em defesa da difusão do ensino primário. Rui Barbosa afirmava, na década de 1880, que “a produção” seria “um efeito da inteligência”: “todos os melhoramentos materiais são incapazes de determinar a riqueza se não partirem da educação popular, a mais criadora de todas as forças econômicas, a mais fecunda de todas as medidas financeiras” (Rui Barbosa *apud* Paiva, 2003, p. 83). Para um pensador da educação das décadas iniciais do século XX, como Jorge Nagle, a “educação para o povo” tem os mesmos fundamentos, traduzidos para um momento de maior desenvolvimento industrial, na qual a educação orientava-se para o “progresso” (histórico, econômico, cultural), mediante a conformação de indivíduos “produtivos”, através da educação técnica e profissional: “*É enquanto instrumento de promoção do progresso e no âmbito das idéias referidas à construção do futuro que surgem estas novas formulações para a educação do ‘povo’*” (Beisiegel, 1974, p. 34, grifos do autor).

Aqui se recoloca a questão da obrigatoriedade do ensino: se a tarefa da educação popular era formar o “povo” para o progresso, devia estar garantida a sua frequência no sistema de ensino que o formaria como “cidadão produtivo”. No contexto do final do século XIX, com a ascensão do movimento abolicionista e de outras idéias progressistas, a educação popular começava a ser entendida como “meio de valorização do trabalho livre”, como “raiz do processo de emancipação da mulher”, além de ser concebida por setores da “elite” como a “mola propulsora” do progresso (Beisiegel, 1974, p. 53). A prática corrente, contudo, desde o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino, em 1854, era o seu não cumprimento, por conta da já referida pouca efetividade do poder central nas atividades em educação popular (Paiva, 2003, p. 83). Apesar das idéias liberais acerca da obrigatoriedade do ensino, apenas possível de ser posta em prática com um sistema educacional que atinja efetivamente a todos, tal postulado não ocorreu. Contudo, foram criadas as bases de pensamento para defesa da

expansão da educação popular, que ganharia dimensões consideráveis somente após a queda do Estado Novo.

Segundo Vanilda Paiva, apesar de o Brasil ter vivenciado um surto de prosperidade material, industrial e econômica – o que se vincula à força que as idéias progressistas tiveram no final do século XIX, a partir da década de 1870, e que coincidiram com o fim do Império e a instauração da República –, a educação popular não teria ganhado um vulto de expansão significativo nas duas primeiras décadas no novo regime. A reafirmação da força política dos grupos agrários, oligárquicos, acabou por se impor; as classes dominantes rurais não apresentavam grandes interesses na difusão da instrução popular: “o sistema de dominação” das duas décadas iniciais da Primeira República “em nada favorecia a difusão da educação popular” (Paiva, 2003, p. 89). Até a Grande Guerra de 1914, a efetividade da expansão da educação popular era muito restrita: em 1909 havia uma população em idade escolar calculada em 4.643.676 para 12.221 escolas primárias e 364.539 alunos matriculados, “atendendo, portanto, a 2,96% de sua população total (21.460.000 hab.) e a menos de 15% de sua população escolar” (Paiva, 2003, p. 94). Em 1920, havia 1.030.752 alunos matriculados, com frequência de 678.684, para quase trinta milhões de habitantes: no avançar da década de 1910, a expansão do ensino manteve-se praticamente a mesma, em termos proporcionais.

As duas últimas décadas do século XIX e a primeira década e meia do século vinte são marcadas pelo aumento dos reclames de intelectuais e políticos a favor da expansão da educação popular, desta vez com uma maior ênfase no papel do governo central neste processo, apesar de a Constituição Republicana de 1891 ter consagrado os princípios do federalismo contra o caráter “centralizador” do Império. À intelectualidade incomodava sobretudo o alto índice de analfabetos no Brasil, fato que o destituía de uma posição entre as “nações cultas”. Contudo, “é somente a partir da Grande Guerra que se intensifica o movimento em favor da educação popular” (Paiva, 2003, p. 97). Segundo os dados que Romanelli (1997, p. 62) extrai do IBGE, em 1900, a proporção da população analfabeta, com 15 anos ou mais, era de 65,3% para uma população total de 17.438.434. Ora, em 1920, esta proporção aumenta para 69,9% de uma população total de 30.635.605, demonstrando que as retóricas políticas a respeito da “chaga” do analfabetismo não se transformavam em medidas práticas.

Anteriormente ao trágico acontecimento da Guerra iniciada em 1914, o Brasil vivenciava um lento processo de industrialização, que não demandava a formação de

grandes contingentes de força de trabalho qualificada para o trabalho fabril, que, aliás, era basicamente realizado por imigrantes – nos vinte primeiros anos da República, afluíram cerca de dois milhões para trabalharem nas fábricas ou como assalariados nas plantações de café, sobretudo. A parte dos imigrantes que realizou um processo de “colonização”, concentrada basicamente no sul do país, tendia a formar suas próprias escolas, difundindo sua cultura e língua nativas. Em um Nordeste decadente, dominado por uma oligarquia retrógrada, a marca foi a atrofia das atividades de educação popular.

A questão do alto contingente populacional analfabeto no Brasil começa a se tornar um problema político de relevo no período da transição entre o fim do Império e a instauração da Primeira República, perdurando e produzindo efeitos ao longo do século XX, e, com força crescente, até a década de 1960. Ao longo do Império, nos diz, Vanilda Paiva (2003, p. 92), “o saber ler e escrever não era condição requerida para votar e ser votado”. Contudo,

No final do Império, quando a transformação da sociedade correspondeu a uma ampliação dos setores médios, desejosos de participar no processo político, iniciou-se a discussão que conduziu à Lei Saraiva, a qual tornava a eleição direta e admitia a elegibilidade dos acatólicos, ingênuos, libertos e naturalizados. Esta lei, entretanto, estabelecia pela primeira vez a restrição ao voto analfabeto; a partir de 1882, o alistamento eleitoral passava a inscrever apenas os que dominassem as técnicas de leitura e escrita (Paiva, 2003, p. 92).

A restrição ao voto dos analfabetos mantém-se na Constituição Republicana, a qual registra, entretanto, uma ampliação do número de votantes: em 1875, estes somavam vinte e quatro mil, enquanto em 1894, a lista eleitoral contava com 345.097 eleitores. Segundo Paiva, esse aumento incorporava os acima referidos “setores médios”, dado que o contingente analfabeto era próximo dos 80% da população total, correspondendo, pois, às “classes populares”. A restrição ao voto dos analfabetos, inaugurada em 1882 e mantida pela Constituição de 1891, trouxe consigo a relação entre a “instrução” e a “ascensão social”, inaugurando um novo fenômeno na sociedade brasileira, a saber, o “preconceito contra o analfabeto”, a equiparação entre “analfabetismo” e “incompetência” (o que, no discurso “médico-pedagógico” de Miguel Couto, na década de 1920, avançará até a equalização a uma “doença”). Até aquele momento, segundo Paiva, o analfabetismo era uma situação normal e a “instrução não era condição para que o indivíduo participasse da classe dominante ou das principais atividades do país”: o ser analfabeto é identificado como mazela somente quando a “instrução” torna-se sinônimo de pertencimento às classes dominantes, ou pelo menos, às “elites” (Paiva, 2003, p. 93).

A relação entre a educação popular, sobretudo na vertente do combate ao analfabetismo, e as disputas políticas no Brasil ganham força no período da Primeira Guerra. Num primeiro momento, a economia brasileira reage com um processo de crise ao início dos conflitos, sobretudo por conta das dificuldades geradas pela queda das exportações de produtos agrários e das dificuldades de suprimento das demandas internas pelas restrições às importações, reduzidas pelo esforço de guerra dos países centrais. Contudo, a crise exige que o Brasil inicie um processo de industrialização para suprir as demandas internas pelas mercadorias que não poderiam mais ser adquiridas através das importações: este processo trás consigo o fortalecimento político da incipiente burguesia industrial, atraindo, por sua vez, para o campo político desta as chamadas “oligarquias dissidentes”, dando início a contestações à base de sustentação do poder durante a República Velha. No campo educacional, esta repactuação das forças no campo político traduziu-se na defesa – revestida de tons nacionalistas, por conta do período de guerra – da expansão da educação popular: “a restrição ao voto do analfabeto, incorporada pela Constituição de 1891, tornava necessária a difusão da instrução popular para que a composição do bloco de poder pudesse ser alterada” (Paiva, 2003, p. 105). Buscava-se o enfraquecimento das “oligarquias tradicionais” mediante o fortalecimento de uma democracia representativa ampliada.

No entanto, a luta da burguesia industrial não se restringia ao seu litígio contra as oligarquias, mas já se apresentava também nos seus conflitos contra os trabalhadores, que protagonizaram grandes enfrentamentos e greves durante os anos da Grande Guerra. Neste particular, a educação popular também cumpria um papel importante. Organiza-se um nacionalismo burguês – incentivado pelo momento de guerra –, através de uma série de Ligas, que lutam contra a influência “estrangeira” sobre o proletariado, ou seja, contra a influência dos anarquistas de origem européia, sobretudo, mediante a defesa da “nacionalização” das escolas dos imigrantes.²⁰ Aqui também se revela a aliança da burguesia com setores militares destituídos do bloco de poder dominante, através da defesa do serviço militar obrigatório com o intuito de dotar de uma “moral cívica” e “nacional”, os filhos dos imigrantes. De acordo com Vanilda Paiva, é nesse momento em que a questão da “democratização do ensino” e as idéias liberais em educação

²⁰ Posteriormente, diz, a esse respeito, a autora: “a intensificação do movimento operário em conexão com a imigração colocou a necessidade não apenas de assegurar a integração nacional, forçando a nacionalização e aculturação dos imigrantes e seus descendentes (especialmente considerando o ‘perigo germânico’) e tratando de obter o seu controle ideológico (especialmente devido à influência anarquista entre italianos e espanhóis)” (Paiva, 1984a, p. 24).

ganham “ressonância na sociedade brasileira”, além de círculos políticos de “elite”, e está preparado o campo para a atuação dos primeiros “profissionais da educação”, na década seguinte (Paiva, 1984a, p. 24).

O período posterior à guerra é marcado por um processo distinto. No início da década de 1920, os setores que, no campo burguês, vinculavam a educação à política deslocam-se prioritariamente em direção a esta última, abandonando a questão da educação popular aos seus aliados “dilettantes” e aos “profissionais da educação” – que começam a tomar corpo neste período – para se direcionarem mais efetivamente às conspirações político-militares contra o bloco no poder. Os defensores da expansão quantitativa da instrução popular chocam-se contra a tendência conservadora, que buscava pôr termos a expansão da lista eleitoral, apelando para o perigo crescente que os “semi-analfabetos” estariam trazendo para a democracia. Os conservadores acusavam os “entusiastas” de uma verdadeira “obsessão” em relação ao analfabetismo e deslocavam o confronto para a defesa da “qualidade” – o que foi a tônica no próprio Congresso Nacional, também ele conservador. De resto, a principal iniciativa, no âmbito da União em termos de educação popular foi o aprofundamento do processo de “nacionalização” das escolas “estrangeiras”, mantidas pelos imigrantes.

Na década de 1920, a educação popular ganha força no âmbito dos Estados da federação, em geral através de processos de reformas encabeçados por notórias figuras que formaram a primeira geração de “profissionais da educação”, entre eles Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Contudo, a marca dessas reformas era uma importância conferida à questão “técnica”, ou seja, preocupada sobretudo com os aspectos qualitativos do ensino, desocupando-se dos aspectos sócio-políticos e, portanto, da expansão “apressada” da oferta estatal de educação. A esse olhar sobre a educação como um fim em si mesma, centrado nas questões “qualitativas” e “técnicas” Vanilda Paiva atribui o conceito de “otimismo pedagógico”, o qual ela afirma ter sido a tônica da década de 1920, ainda que por razões distintas – a despreocupação dos “profissionais da educação” quanto às conseqüências políticas da expansão do ensino e a preocupação consciente dos conservadores com a extensão da lista de votantes. Ainda assim, essas reformas de caráter mais local tiveram a importância de organizar as redes públicas de ensino de muitos Estados.

Até a Revolução de 30, os autores atribuem às atividades da educação popular as iniciativas do Estado. De acordo com Beisiegel, a explicação para o fato de que, até a Primeira República, “a educação ‘popular’ sempre se orientou como uma tarefa na

iniciativa oficial” deveria ser guiada “pela análise das ideologias em que se exprimem as orientações do Estado”. Quanto a isso, Beisiegel queria dizer que as perspectivas que orientavam as iniciativas oficiais no âmbito da educação popular eram informadas por um liberalismo “projetivo” ou “utópico”, que traduzia a influência que as “elites cultas” brasileiras traziam do exterior. Com isso, era criado um “país fictício, onde os interesses reais dos grupos dominantes se amalgamavam às representações ideais”, dotado de uma “defasagem” entre as leis e a realidade Beisiegel (1974, pp. 56-57).

4.2 – A educação popular e o desenvolvimento capitalista industrial

Apesar de entender que as iniciativas no âmbito da educação popular eram oriundas quase que exclusivamente do Estado, Beisiegel assinala que tal situação se modifica com a Revolução de 30. A isso o autor relaciona as iniciativas do Estado principalmente no âmbito da educação de adultos, que ocorrem com mais força depois do fim do Estado Novo, em 1945, mas que seriam um subproduto daquela Revolução, que possibilitara a *“emergência das ‘massas populares urbanas’ como um elemento que passou a informar a atuação do Estado brasileiro nesse período”* (Beisiegel, 1974, p. 68, grifos do autor). De modo semelhante, Otáisa Romanelli relaciona a expansão das redes escolares oficiais ao aumento da “demanda efetiva” por educação, que seria resultado da combinação do crescimento demográfico – o qual, por si mesmo, já engendraria uma “demanda potencial” por educação –, do crescimento urbano, da “deterioração das relações de produção agrícolas” e do crescimento industrial (Romanelli, 1997, p. 70). Romanelli afirma que a educação entendida como um “fator de mudança social e de desenvolvimento” significa que esta poderia tornar a demanda “potencial” em “efetiva”, ou seja, que o crescimento demográfico poderia equilibrar-se com os demais aspectos do desenvolvimento capitalista no sentido da estabilidade entre a oferta escolar – sobretudo o ensino profissional – e as “necessidades do sistema de produção”.

Para Romanelli, o crescimento da oferta escolar deve-se a pressões que se dão “de baixo para cima”, ou seja, como exigência dos setores “marginalizados” mais do que como iniciativa do Estado, sendo tal fato atestado pela redução do índice de analfabetismo, que refletiria uma procura em educação escolar por parte das “classes populares”. De fato, neste particular a autora defende a relação entre os fatores “densidade demográfica”, “índice de urbanização” e “analfabetismo”, de um modo até certo ponto “mecânico”, mas ainda sim interessante: “a intensificação do processo de

urbanização, o crescimento demográfico e o aumento gradativo da renda *per capita* fizeram-se acompanhar, *naturalmente*, de uma diminuição do analfabetismo” (Romanelli, p. 1997, p. 62, grifos meus). Segundo a autora, a “taxa de alfabetização” cresceu 0,4% ao ano, entre 1920 e 1940, e a 0,5% ao ano, na década de 1940, sendo que de 1920, a relação dos analfabetos comparativamente à população total é de 69,9%, em 1920, cai para 56,2%, em 1940 e depois para 50%, em 1950.

Contudo, como Romanelli não explicita de que modo dava-se a “pressão popular” que produzia a demanda efetiva por educação e, ao tratar somente com os números oficiais, sua hipótese aparece como o oposto, ou seja, como se a demanda fosse mesmo “criada” por iniciativa do Estado. O modo como ela tenta resolver esta questão é recorrendo à noção de “efeito-demonstração”, que significa a atração das “massas populares urbanas” pelas benesses oferecidas pelo desenvolvimento capitalista, pela sociedade “urbano-industrial” ou pelos “privilégios das classes dominantes” (Romanelli, 1997, p. 110). Assim, a “demanda efetiva” por educação seria reflexo de uma necessidade de “ascensão social” por parte das “massas” urbanas, que era representada pelo fato de essas buscarem ingressar no sistema de ensino oficial pela “educação antiga”, de caráter “livresco” e “acadêmico”, garantidora de um *status*, e por não buscarem o ensino profissionalizante, mais “equilibrado” em relação ao “desenvolvimento”.²¹

As análises de Romanelli são pautadas por um entendimento “dualista” acerca do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, o que acaba por se traduzir na sua concepção de educação como um meio de formação de força de trabalho para o desenvolvimento capitalista. Por exemplo, o fato de a “sociedade agrária brasileira” fundamentar-se “em relações de caráter semifeudal e em processos arcaicos de produção”, impedindo “a modernização dos fatores de produção”, impediu que a escola introduzisse um mínimo de qualificação necessária: os trabalhadores do campo não criariam uma “demanda efetiva” por educação pelo fato de não exigirem (por não necessitarem de) qualificação para o trabalho. A “dualidade” entre uma educação “para as elites” e a educação “para as classes populares” que a autora acusa existir no sistema educacional brasileiro é, em última análise, defendida por ela nas entrelinhas de seus argumentos: Romanelli lamenta que as “classes populares” busquem um ensino

²¹ Romanelli submete a educação a uma perspectiva inteiramente instrumental ao desenvolvimento capitalista, chegando mesmo a lamentar o fato de existirem, nos anos de 1960, mais cursos vinculados à Faculdade de Filosofia do que a de Engenharia.

“acadêmico” e “livresco”, ou seja, o mesmo que historicamente foi o das elites, em detrimento do ensino “profissionalizante”, mais “adequado” ao desenvolvimento do capitalismo. A autora acusa que o fato de a expansão dos sistemas de ensino dar-se mediante a difusão da educação “das elites”, e sob o controle destas, era um resquício do “antigo regime senhorial”, de “concepções correspondentes a uma educação aristocrática” (Romanelli, 1970, p. 84). Contudo, a autora em momento nenhum defende a uniformidade do sistema escolar, que corresponderia à superação da dualidade entre o “popular” e o “elitista”, nem tampouco defende que a educação profissional dos trabalhadores esteja sob o controle destes: assim, estão justificadas a permanência da dualidade e o controle da burguesia sobre a educação profissional dos trabalhadores – o que de fato ocorre, dado que os sistemas de ensino profissionalizante (SENAI, SENAC, etc.) são dirigidos pelas Confederações patronais dos respectivos setores da produção.²²

A expansão das atividades em educação popular ganham vulto posteriormente à Revolução de 30, simultaneamente ao processo de desenvolvimento capitalista no Brasil, que traz consigo o advento de uma política industrial que contava com um forte componente de planejamento estatal. É com o governo oriundo daquela revolução que o Estado brasileiro passa por um processo mais efetivo de centralização administrativa, que acaba por ter desdobramentos na educação popular. Para Beisiegel, o início do processo de superação da “regionalização” dos problemas brasileiros, isto é, de seu tratamento como questões nacionais, vem juntamente com o que pode ser entendido como um “desdobramento” da questão da “educação popular”, a saber, o advento da “educação de adultos”. De acordo com o autor (Beisiegel, 1974, p. 59), a Educação de Adultos segue uma linha de continuidade com relação a perspectiva anterior da educação popular, ou seja, “como uma variante recente da educação comum para todos

²² Se a expansão da educação popular brasileira, depois de 1930, foi resultado da pressão das “massas populares urbanas” ou não, na qual “o Estado teve uma atuação meramente passiva” (Romanelli, 1997, p. 70), apesar de ser uma questão importante, não tem como ser respondida aqui: demandaria o acesso a documentos de organizações populares que assinalassem tal exigência. Contudo, nem Beisiegel nem Romanelli ilustram com fontes a tal “demanda efetiva” por educação, o que nos permite que simplesmente tomemos a expansão educativa no Brasil como um dado, ao invés de explicá-la: a mim parece uma brecha que não é capaz de comprometer o desenvolvimento dos argumentos deste trabalho. Ademais, a expansão da educação popular no Brasil, pelo menos até 1964, esteve pautada por uma continuidade no que tange ao discurso oficial, a saber, que a extensão da escolaridade deveria estar adequada ao “progresso” ou ao “desenvolvimento”, variando na questão ideológica: seja na defesa da “democracia”, nos períodos democráticos, seja na defesa “corporativista”, durante o Estado Novo, ou mesmo na variação da ênfase quanto ao liberalismo, ao nacionalismo, etc.

os cidadãos” (Beisiegel, 1974, p. 59).²³ Com a diferença de que agora o vetor se inverte, ou seja, as massas populares urbanas que demandam o processo educativo “de baixo para cima”, a educação deve estender-se a *todos* os adolescentes e adultos, ganhando destaque as atividades em alfabetização.

A expansão da educação popular depois de 1930 segue uma linha de continuidade também do ponto de vista de seu vínculo à questão do desenvolvimento, naquele momento carregado de forte viés nacionalista: “a educação reivindicada para todos os brasileiros se apresentaria como ‘condição’, como ‘requisito’ ou mesmo como ‘fator’ do desenvolvimento nacional” (Beisiegel, 1974, p. 78). Entretanto, a continuidade observada por Beisiegel no que tange a educação popular, apresentava novidades, que, além da distinção ideológica frente ao liberalismo (formal) que marcara as idéias até 1930, por um nacionalismo mais corporativista em sua relação com o Estado, principalmente depois de 1937, mostravam-se nas questões técnicas que envolviam um projeto de industrialização massiva.

De acordo com Vanilda Paiva, a expansão das iniciativas em educação popular não foi tão efetiva nos primeiros anos de 1930. O governo de Getúlio Vargas instaurado logo após a revolução não conferiu prioridade política à questão quantitativa da difusão da educação popular, centrando-se no apoio à perspectiva dos “renovadores”, ou seja, dos “pioneiros” entre os profissionais da educação, que se fundamentavam nas questões “técnicas”, da qualidade do ensino, descompromissados com as questões quantitativas. Entretanto, a marca da Segunda República foi a abertura para o debate entre distintas concepções de educação popular, principalmente os “renovadores” contra os católicos – estes defendiam a manutenção dos privilégios da Igreja no que tange ao seu “quase monopólio do ensino” (Romanelli, 1997, p. 143), sobretudo das “elites”, enquanto os “pioneiros” defendiam a gratuidade e a laicidade da educação, assim como o acesso das meninas ao ensino.

Segundo Romanelli, o “manifesto” dos renovadores, o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, de 1932, foi bastante contemplado na Constituição de 1934, atendendo, de acordo com Vanilda Paiva, ao mesmo tempo, a seus expoentes

²³ É interessante assinalar que os aspectos “educação popular” e “educação de adultos” passam por processos distintos, que se tangenciam. Inicialmente, a educação de adultos surge, como assinala Beisiegel, como um desdobramento da educação popular, passando, segundo Vanilda Paiva (2003, p. 57) por uma “bifurcação”, sendo tratada como “alfabetização” e “educação de base”. Aqui ainda podemos acrescentar outra: o ensino profissional. Quando a “educação popular” passa a ser compreendida como sinônimo de educação política é ela que faz o movimento de tornar-se um dos aspectos possíveis, bem específico, da educação de adultos, mas distinta da perspectiva da escolarização.

“centralizadores” – por conta da criação do Ministério da Educação e Saúde e do Conselho Nacional de Educação, além de ter ocorrido a unificação dos dados estatísticos em educação em nível nacional – e “federalistas” – a iniciativa de difusão escolar cabia aos Estados. Já no ano de 1931, a IV Conferência Nacional de Educação tinha como tema “As Grandes Diretrizes da Educação Popular”, com o intuito de estabelecer um planejamento para a educação pública brasileira. A influência dos renovadores durante a Segunda República também pode ser percebida pelo aprofundamento das reformas estaduais que os expoentes “pioneiros” começaram a implementar na década de 1920. Contudo, as conquistas que os renovadores conseguiram inscrever na Constituição de 1934 em boa parte perderam-se na Carta de 1937, principalmente a questão da centralidade do Estado na educação popular, com a queda da importância do papel de “educador” por parte do Estado.

O advento da ditadura implantada com o Estado Novo, em 1937, marcou não apenas derrotas aos renovadores, mas trouxe também o encerramento dos debates e, segundo Vanilda Paiva, um “silêncio” àquela corrente assim como aos católicos: tratava-se agora da difusão da ideologia própria do novo regime. Com isso, os renovadores perdem seu grande prestígio conquistado no momento anterior, tornando-se “técnicos” auxiliares em matéria educativa. O governo central chama para si a tarefa da difusão da educação popular, ganhando um crescente destaque o crescimento das redes de ensino na direção da zona rural e da formação profissional da força de trabalho urbana. Tratava-se também, no Estado Novo, de direcionar a estratégia educativa à preservação da ordem e à consolidação do poder central: “A educação compunha o quadro estratégico governamental de solução da ‘questão social’ e do combate à subversão ideológica” (Paiva, 2003, p. 142). Tendo em vista o abafamento da “questão social” assim como a difusão da ideologia do regime junto às mais amplas massas, o Estado Novo teria retomado no discurso a questão da expansão da educação popular, tendo em vista a “alfabetização do maior número possível” para “difundir princípios uniformes de disciplina cívica e moral”, nas palavras do próprio Getúlio Vargas (*apud* Paiva, 2003, p. 145).

Entretanto, Vanilda Paiva assinala que a defesa retórica da expansão do ensino também no Estado Novo não encontrou grande contrapartida prática, apesar de seu aumento proporcional: o regime começou com 30 mil unidades escolares para uma matrícula de cerca de 2,5 milhões de alunos, terminando com 40 mil e 3,5 milhões, respectivamente. Entretanto, tal crescimento ocorreu basicamente às expensas dos

Estados e, segundo a autora, o auxílio da União aos Estados tornou-se mais efetivo somente quando “o próprio anunciava a redemocratização”, ou seja, quando a Segunda Guerra chegava ao fim e anunciava a vitória das “democracias” ocidentais – o que Paiva interpreta como uma estratégia de Vargas para aumentar o número de votantes, buscando o retorno ao poder através do voto popular (Paiva, 2003, p. 146). Também por conta da Segunda Guerra houve um fator de intervenção do governo central no processo educativo: assim como ocorrera na Primeira Guerra, o governo financiou a nacionalização de escolas “estrangeiras” incentivadas pelos imigrantes – entre 1938 e 1941, 774 escolas desse tipo foram fechadas, dando lugar a 885 escolas públicas mantidas com o auxílio da União, de acordo com Paiva.

4.3 - A crescente importância da educação de adultos no âmbito da educação popular

É no decorrer da Segunda Guerra e no desenrolar do Estado Novo que ocorre o desenvolvimento de um novo fenômeno: a educação de adultos apresenta-se como uma necessidade crescente e específica em separado da expansão da escolaridade. Vejamos como Vanilda Paiva ilumina tal processo:

No Estado Novo, em função das estatísticas do ensino centralizadas desde 1932 e nas quais o ensino supletivo aparecia como uma categoria destacada do ensino primário comum, da retomada de consciência acerca dos altos índices de analfabetismo com o Censo de 1940 e da importância atribuída à educação dos adultos do Distrito Federal em 1935 e da educação extra-escolar no período posterior a 1937, o ensino da população adulta começou a ganhar relevo e a destacar-se como um problema distinto daquele relativo à expansão do ensino entre a população em idade escolar (Paiva, 2003, p. 144).

A Conferência Nacional de Educação de 1941 indicou a criação de um fundo próprio e específico para a educação primária, que foi instituído no ano seguinte – no bojo de um conjunto maior de “Leis Orgânicas”, que versavam sobre diversas questões relativas à educação: era criado em novembro de 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), voltado para a expansão e melhoria do ensino primário. Segundo Beisiegel, a criação do FNEP deveu-se a consideração, por parte do governo central, da incapacidade de os Estados resolverem por si mesmos seus problemas educativos e “aparecia como o instrumento dessa maior intervenção do Governo Federal junto aos sistemas escolares regionais” (Beisiegel, 1974, p. 71). A importância do FNEP, segundo Vanilda Paiva, era que com ele “a educação dos adultos ganhava autonomia em relação à educação popular (enquanto educação elementar)” (Paiva, 2003, p. 151). Contudo, esta autonomia conferida à educação de adultos frente a “educação elementar” não

retirava a primeira do âmbito da educação popular, no sentido dos setores aos quais eram dirigidos os trabalhos educativos, ou seja, os adultos das “classes populares”. Os recursos do FNEP deram origem a grandes campanhas de educação de adultos no Brasil, sobretudo na década de 1950, tema a que voltaremos em breve.

Outro setor, que pode ser incluído na perspectiva da educação popular em sua vertente da educação de adultos, dotado de autonomia e importância a partir do Estado Novo foi a educação profissional da força de trabalho. Segundo Romanelli, até a Segunda Guerra Mundial, as indústrias brasileiras tinham por prática importar técnicos para as atividades produtivas, o que teve de ser revisto durante o grande conflito, que também impunha uma maior esforço industrial por conta das restrições à importação de mercadorias dos países beligerantes. O ensino profissional brasileiro, além de não dotar de uma infra-estrutura básica necessária, possuía até então um tempo de formação semelhante ao das demais escolas de nível médio, ou seja, de aproximadamente cinco anos, o que era insuficiente para as necessidades da industrialização rápida exigida pela guerra. Aos “setores médios” não interessava, segundo Romanelli, a escolaridade profissional, mas sim a “acadêmica”, que era garantidora de *status*. “Por sua vez”, diz a autora:

A indústria [...] exigia uma formação mínima do operariado, o que deveria ser feito de modo mais rápido e prático. Recorreu, pois, o Governo à criação de um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, que foi criado em convênio com as indústrias e através de seu órgão máximo de representação – a Confederação Nacional das Indústrias (Romanelli, 1997, p. 166).

É então criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), mediante o Decreto-Lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, “destinado a organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo o país”, além de “cursos de formação e continuação para trabalhadores não sujeitos à aprendizagem” (Romanelli, 1997, p. 166). No mesmo período, outros setores da atividade econômica seguiram um caminho semelhante, tendo destaque a criação do SENAC, para o ensino dos trabalhadores do comércio: “as escolas do SENAI e do SENAC eram as únicas nas quais os alunos eram pagos para estudar, o que funcionava como um grande atrativo para as populações pobres” (Romanelli, 1997, p. 169). É escusado dizer que, por ser voltado para as “populações pobres”, a formação profissional somou forças à dualidade do sistema educativo brasileiro, voltada para as “classes populares” juntamente com o ensino primário e as outras modalidades de educação de adultos, seja o “ensino

supletivo” ou as campanhas de alfabetização de adultos e de “educação de base”, que marcam o período posterior.²⁴

A educação de adultos como ensino supletivo tem um histórico que remonta ao século XIX, mas com iniciativas bastante incipientes, tendo um leve impulso na década de 1870, como resultado do surto de progresso vivenciado pelo Brasil. De acordo com Vanilda Paiva, a multiplicação das escolas para adultos não segue nenhuma trajetória excepcional, e “somente a partir da revolução de 30 encontraremos no país movimentos de educação de adultos de alguma significação” (Paiva, 2003, p. 193): “Entre 1932 e 1937 a matrícula geral em todo país no terreno supletivo havia se elevado de 49.132 a 120.826, crescendo a matrícula efetiva de 39.049 para 89.916 e as unidades escolares de 663 para 1.666” (Paiva, 2003, p. 201), sendo, relativamente, um pouco menor no

²⁴ Por uma questão de espaço e por não ser uma modalidade de “educação popular” com desdobramento significativo para o objeto de estudo deste trabalho, não discorrerei sobre a importante questão da educação profissional dos trabalhadores. Contudo, é interessante dedicar-lhe uma nota. Segundo José Rodrigues (1998, p. 7 e p. 11), “a CNI, fundada em 1938, constituiu-se como o mais importante órgão de representação da burguesia industrial brasileira”, podendo ser caracterizada como “a mais importante fração do partido ideológico da burguesia brasileira”. O movimento no sentido da criação do SENAI teve início em 1938, quando da formulação de um anteprojeto pelo Ministério da Educação, o qual foi entregue à recém criada CNI, visando a criação de escolas de aprendizagem industrial para adolescentes filhos de operários, a serem mantidas com recursos do imposto sindical e administradas pelos sindicatos dos trabalhadores e pelo Ministério. Inicialmente, segundo Rodrigues (1998, p. 17), a entidade empresarial boicotou a iniciativa estatal mediante um tipo de “resistência passiva”, diante da qual Vargas ameaçou pôr o SENAI sob o controle dos sindicatos operários, e, frente a este possível “blefe”, “o empresariado industrial assume o controle daquela que se tornaria a sua mais importante e massiva ação educativa no campo profissional”. O SENAI é inspirado no Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional de São Paulo (CFESP), que, “ao lado do Instituto de Organização Racional do Trabalho de São Paulo (IDORT), foi responsável pela introdução no Brasil dos princípios tayloristas, notadamente, a elaboração das ‘séries metódicas de aprendizagem’ e a aplicação de testes psicotécnicos para a seleção de trabalhadores e de candidatos aos cursos profissionais” (Rodrigues, 1998, pp. 17-18). Ao lado do SENAI, e como o seu braço do ponto de vista do “consentimento”, foi instaurado o Serviço Social da Indústria (SESI), a partir do Decreto-Lei 9.043 de junho de 1946, e “entregue” à CNI. Em seu art. 1.º, o Decreto já deixava as marcas do espírito de conciliação de classes que marcaria a política populista de Estado nos anos posteriores: “Fica atribuído à Confederação Nacional da Indústria o encargo de criar o Serviço Social da Indústria (SESI), com a finalidade de estudar, planejar, e executar, direta ou indiretamente, medidas que contribuam para o bem estar social dos trabalhadores na indústria e nas atividades assemelhadas concorrendo para a melhoria do padrão geral de vida no país, e bem assim, para o aperfeiçoamento moral e cívico e o desenvolvimento do espírito de solidariedade entre as classes” (*apud* Rodrigues, 1998, p. 22). O art. 4.º do *Regulamento* da entidade dizia que a finalidade do SESI era “auxiliar o trabalhador da indústria (...) e resolver os seus problemas básicos de existência (saúde, alimentação, habitação, instrução, trabalho, economia, recreação, convivência social, consciência sócio-política)” (*apud* Rodrigues, 1998, p. 23). Uma publicação recente da própria CNI (*Indústria & Produtividade*, n.º 295, 1996) ilumina bem os objetivos “pedagógicos” da burguesia industrial, frente a um contexto de surgimento da “guerra fria”, no qual a URSS saía prestigiada da Segunda Guerra: “Os diagnósticos, naquela década recheada de promessas de progresso e também pela incerteza de acirrada luta de classes incentivada pela guerra fria, pareciam demonstrar que os empresários precisavam ir além da simples oferta de empregos, salários e qualificação profissional. Era indispensável ganhar a luta ideológica no chão da fábrica, demonstrando a superioridade do capitalismo no dia-a-dia” (*apud* Rodrigues, 1998, p. 22).

período do Estado Novo, quando o crescimento para 138.562, 101.049 e 1.810, respectivamente, em 1945.

De acordo com Vanilda Paiva, a mobilização favoravelmente à educação dos adultos é em grande parte oriunda da sociedade civil,²⁵ quando os anúncios de “redemocratização” do regime do Estado Novo deram vida a uma série de movimentos educativos mais ou menos independentes e isolados, que desenvolveram atividades vinculadas à educação de adultos, mas também a questões outras como de lazer e cultura. Têm destaque os Comitês Democráticos incentivados pelo PCB recém legalizado em 1946, que impulsionavam a criação de coletivos de cultura, bibliotecas populares, espaços de discussão dos problemas do “povo” nos bairros, mas, sobretudo, estudavam e reivindicavam ações no campo da educação das classes populares exigindo medidas públicas (e apoio de privadas) para a resolução das deficiências em matéria educativa. Muitas dessas iniciativas deixaram de existir com a extinção dos Comitês Democráticos e das “Universidades Populares”, quando o PCB foi posto na ilegalidade, em 1947.²⁶

Assim como Vanilda Paiva, Beisiegel também atribui à criação do FNEP a importância de ter inaugurado uma política de maior fôlego do ponto de vista da educação de adultos, a qual, contudo, não se desenrolou imediatamente, estando os recursos imobilizados a espera de um plano geral que a União “se declarava obrigada a formular e a fazer cumprir”, enquanto “uma política global de atuação” (Beisiegel, 1974, pp. 87-88). O Fundo foi criado em 1942, mas apenas em 1945, mediante o Decreto n.º 19.153, de 25 de agosto, o Estado versou sobre a concessão de recursos do FNEP aos Estados, que somente se efetivou com o Serviço de Educação de Adultos, em 1947, um “serviço especial” do Departamento Nacional de Educação. Posteriormente à

²⁵ A esse respeito, ver a nota 4, acima.

²⁶ A influência dos comunistas no âmbito da educação de adultos remonta à Segunda República, quando Paschoal Lemme, membro do PCB, esteve à frente da experiência de expansão do ensino supletivo no Distrito Federal, em 1935. O levante comunista de novembro desse ano forçou o educador a desvincular-se do governo, sendo ele preso em fevereiro do ano seguinte. A importância de Lemme é atestada pela referência de Lourenço Filho (1945, p. 6, nota 5) – futuro diretor do Departamento Nacional de Educação – ao educador comunista, afirmando que seu *Educação Supletiva*, de 1940, “representa o primeiro estudo publicado em nosso país especialmente sobre educação de adultos”. Segundo Vanilda Paiva (2003, p. 198), por conta de experiência do Distrito Federal, “as matrículas cresceram de 1.366 em 1934 para 5.774 em 1935, com grandes protestos quando os cursos não poderiam ser multiplicados no ano seguinte por falta de verba”. Para a autora, a importância desta primeira experiência do Distrito Federal foi o fato de ela ter marcado, por um lado, uma ruptura com o que anteriormente era feito área da educação de adultos, “configurando-se como o primeiro movimento de caráter extensivo fora dos moldes tradicionais das escolas noturnas”, e também por ter imprimido mais fortemente uma marca “ideológica” sobre as disputas em termos de educação em geral, e de adultos em particular.

criação do SEA, que “tinha por finalidade a orientação e a coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos”, foram estabelecidas uma série de iniciativas do Estado: um plano de trabalho para 1947; uma programação de atividades e distribuição de recursos para a criação de classes de ensino no país com a formulação de um plano específico para esta modalidade, no ano de 1948; a elaboração e a distribuição de cartilhas e textos de leitura em larga escala, destinadas às unidades de ensino existentes; além da mobilização pública e da iniciativa dos Estados em prol da educação dos adultos.

4.4 - O advento das grandes campanhas de educação popular para adultos

O fim da Segunda Guerra traz consigo outro elemento relacionado com o início da guerra fria: entidades do capitalismo ocidental aprofundam um movimento de influência sobre os países do “Terceiro Mundo” que, no âmbito da educação, ganha destaque a UNESCO. Segundo Beisiegel, “os apelos internacionais no sentido da articulação de campanhas de educação de adultos analfabetos e o quadro conceitual elaborado no âmbito da UNESCO seriam fácil e rapidamente absorvidos no Brasil” (Beisiegel, 1974, p. 79).²⁷ Esta influência fez-se sentir principalmente no caráter de “mobilização nacional” na forma de “campanhas” que visavam sobretudo a erradicação do analfabetismo, com o grande destaque para a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e, posteriormente, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e a Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA).

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

Lourenço Filho, que foi do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e diretor do Departamento Nacional de Educação, coordenando a CEAA entre 1950 e 1954, afirma que a educação de adultos, cuja função seria supletiva, ou seja, visando suprir as carências do sistema escolar, “aparece, em novos e velhos países, com a mesma feição: a do *combate ao analfabetismo*, muito embora nisso não se possa conter todo o seu

²⁷ Osmar Fávero (2006, p. 23) adota uma postura crítica frente à noção de “desenvolvimento” da UNESCO: “Os textos da UNESCO, no período, não elaboravam sobre situações concretas; referem-se ao desenvolvimento como decorrente da evolução normal da sociedade, assumindo o progresso das nações desenvolvidas como um padrão a ser alcançado por todos os países. Tudo se passaria como se a melhoria do nível de vida de uma população estivesse na estrita dependência e na relação direta do esforço de superação dos problemas locais, a partir da tomada de consciência desses problemas e de ações concretas” no sentido de sua “resolução”; “a UNESCO assumia um conceito essencialmente parcializante de desenvolvimento e uma visão a-histórica, superficial e tópica da realidade”.

conceito”; e isto por uma razão muito simples: “o iletrado é obstáculo ao progresso” (Lourenço Filho, 1945, pp. 2-3, grifos do autor).²⁸ Lourenço Filho, em conclusão a este texto oriundo de uma palestra realizada no ano de 1945 a pedido do Centro de Professores de Ensino Noturno do Distrito Federal, define bem a perspectiva das campanhas de “mobilização nacional”, no sentido do permanente caráter de “urgência” para a “recuperação” das massas de iletrados adultos:

Na época de acelerada mudança de hoje, o problema da educação dos adultos, não apenas supletiva, mas de mais largo âmbito – profissional, cívico-social e cultural – apresenta-se como indispensável recurso de reajustamento e equilíbrio. O aspecto do ensino supletivo, porém, na maior extensão do país, reclama urgentes esforços, para “recuperação” de grandes massas de nossa própria gente. Nesse sentido, todas as forças vivas do país devem congregarem-se numa campanha que a todos interesse e mobilize. A obra da educação popular generalizada, como por toda a parte se tem evidenciado, não pode resultar apenas de esforços governamentais, mas há de ser largo e permanente empreendimento em que esteja atenta e vigilante a consciência pública.

A contradição de termos da expressão “educação de adultos” a que de início aludimos é, na verdade, mais aparente que real. Onde não tenha havido condições para difusão da educação popular, nas idades próprias, ela não só se justifica, como se impõe, em face dos enormes problemas do pós-guerra (Lourenço Filho, 1945, p. 16).

Beisiegel divide a CEAA em dois momentos, sendo o primeiro o relativo aos anos entre 1947 – o início da Campanha é marcado pelo I Congresso Nacional de Educação de Adultos, neste mesmo ano – e 1950, e o segundo momento entre 1951 e 1954, ao que Paiva faz distinção semelhante, referindo-se à “euforia” do momento inicial até 1950, seguido de um “ceticismo” que teria sido a marca dos posteriores até 1954, quando os professores não percebiam vantagens em participar de uma atividade mal remunerada que ainda lhes retirava o tempo das férias; quando os pagamentos realizados com constantes atrasos repeliam até mesmo os professores leigos; e quando até mesmo os voluntários perdiam o entusiasmo e abandonavam a Campanha, enquanto os Estados não cumpriam com o mínimo zelo as tarefas que lhes cabiam. Contudo,

²⁸ Além da função supletiva, Lourenço Filho ainda destaca as funções “profissional” (principalmente formação para o trabalho industrial), “cívico-social” (que pode ser genericamente entendida como formação para a “cidadania”) e de “difusão cultural” (o acesso a variados bens culturais e artísticos, mediante as “universidades populares”, “liceus”, “círculos de leituras” etc.). Beisiegel afirma que a perspectiva de Lourenço Filho representava uma “novidade” no que tange à educação popular no Brasil, por estabelecer um vínculo necessário entre a educação e as demais esferas sociais, pelo não entendimento da educação como um fim em si mesma, conferindo a ela um papel “organizativo” da vida social, da produção, etc. A mim sua perspectiva aparece muito mais como uma continuidade frente às anteriores. A grande novidade da CEAA é a grande difusão quantitativa, a aceleração da expansão dos serviços em educação popular com a manutenção da concepção de educação para o “progresso”, entendido genericamente. Vanilda Paiva pondera que o referencial teórico da Campanha era “ambíguo”, refletindo o velho “preconceito contra o analfabeto”, ao mesmo tempo em que buscava ressaltar suas possíveis qualidades intrínsecas.

mesmo desde os momentos iniciais de empolgação com as possibilidades da Campanha, ela fora forjada com o intuito de atender ao maior número possível de adultos, com o fito de ampliar o acesso a todos em um futuro não distante, mediante a generalização do ensino primário ou da “educação de base”, começando pela leitura e pela escrita.

Tomando-se a perspectiva de Vanilda Paiva como referência, pode-se dizer que a Campanha foi baseada em duas questões: 1) a relação entre o alto índice de analfabetismo e a baixa produtividade dos trabalhadores brasileiros; 2) a necessidade de uma maior “integração nacional”, dividida em duas preocupações: a) a incorporação dos imigrantes (o programa contava com uma espécie de “cota” para os estados que possuíam mais colonos estrangeiros), e b) uma maior inserção das populações rurais – o que ocasiona problemas políticos oriundos das reações dos latifundiários às possíveis conseqüências da alfabetização em massa no campo – notadamente, o aumento “descontrolado” (por eles) da quantidade de votantes. Segundo a autora, o campo ideológico que cobria todas as intenções da CEAA era o novo “entusiasmo” proporcionado pelo retorno à democracia liberal-representativa em 1946, o que fez com que a educação fosse recolocada como uma “pré-condição” para a consolidação democrática (Paiva, 2003, p. 209): “a ‘educação para a democracia’ parece ter sido o principal fundamento da CEAA”, um instrumento para a inserção das massas “marginalizadas” e de preservação da ordem. O fato de a maioria da população estar “desqualificada” para o exercício do voto, apenas poderia ser a indicação dos limites de uma “autêntica” democracia. A Campanha também abriu duas “frentes” de combate político e ideológico: 1) visava combater a “demagogia anarquista” e as idéias socialistas que poderiam fazer das populações marginalizadas “presas fáceis”; e 2) colocava em risco o “equilíbrio” político no campo, ou seja, apresentava problemas para a conservação intacta do domínio das lideranças oligárquicas: estas receavam “um programa que abria suas portas a todos e trazia novas idéias, criando possibilidades para o fortalecimento das dissidências oligárquicas locais ou para a penetração de novas idéias vindas da cidade” (Paiva, 2003, p. 210).

A CEAA não foi inicialmente forjada como uma campanha restrita à alfabetização massiva, intentando também a realização de um aprofundamento dos estudos, a “ação em profundidade”, separados em três meses para a alfabetização e em dois períodos letivos de sete meses para a conclusão do ensino primário. Além disso, visava integrar uma capacitação e ações “junto à comunidade”, mediante a Campanha Nacional de Educação Rural. Tendo em vista tal aprofundamento das atividades para

outros âmbitos, foram desenvolvidas as Missões Rurais de Educação de Adultos, os Centros Sociais de Comunidade e os Centros de Iniciação Profissional. As Missões visavam o desenvolvimento socioeconômico das “comunidades rústicas”, buscando o conhecimento de sua realidade para a “definição de programas de trabalho de equipe”, que possibilitassem “o ajustamento dos planos gerais de atuação das missões às peculiaridades de cada região”, mudando seus conteúdos educativos de acordo com o local, mas com o “compromisso com a modernização das idéias, dos instrumentos e da tecnologia das comunidades rústicas” (Beisiegel, 1974, pp. 101-102). Os Centros de Iniciação Profissional, “desenvolvidos mediante convênios entre a União e as escolas industriais, técnicas e agrícolas, públicas e particulares”, visavam à promoção de “*cursos noturnos de iniciação profissional*, para adolescentes e adultos do sexo masculino, *cursos de costura e bordados*, para moças e senhoras e cursos de *artesanato agrotécnico*”. As Missões e os Centros eram entendidos como uma complementação à “educação de base”, buscando tornar as populações “marginalizadas” “*mais permeáveis às pressões modernizadoras*”, entendendo-se a educação como “*um fator de mudança social provocado*” (Beisiegel, 1974, p. 103, grifos do autor).

Entretanto, essa “segunda fase” da Campanha, ou seja, a do “desenvolvimento comunitário”,²⁹ não logrou atingir os resultados esperados. Até 1950, os recursos disponíveis para a implantação das classes de adultos para o processo de alfabetização, isto é, para a “primeira fase”, absorveram mais de 90% do orçamento da Campanha. Nas regiões interioranas, além de o índice de escolarização ser menor do que nas áreas urbanizadas, muitas dificuldades eram sentidas quanto à possibilidade de estabelecimento de um quadro docente qualificado: por conta das baixas remunerações e das precárias condições de vida, “as administrações de ensino eram forçadas a admitir, como professores, indivíduos portadores de diplomas de ensino secundário, indivíduos diplomados em escolas primárias e mesmo outros sem nenhum grau de escolaridade,

²⁹ De acordo com Aída Bezerra, a perspectiva do “desenvolvimento de comunidade” teria como origem o colonialismo inglês na África e nas terras da Nova Inglaterra, marcando a distinção da colonização de origem britânica, baseada nas relações com os governos locais com um ideário de “autonomia” e de “voluntariado” – o que não deixa de ser curioso em se tratando de um processo de subjugação de outros povos. Em sua tradução para o Brasil: “Acreditava-se que uma atuação de âmbito comunitário era suficiente para atingir e solucionar a maioria dos problemas das populações locais. E também que o hábito de transferir ao governo a iniciativa das questões sociais fizera com que as populações deixassem de assumir a sua parcela de esforço em prol do bem comum. Impunha-se, então, educar as comunidades para a auto-promoção (*self-help*) de seu desenvolvimento, a partir das suas necessidades sentidas (*felt-needs*). O bem comum era um valor que convocava ao acordo e as estratégias propostas estavam atentas à neutralização dos conflitos” (Bezerra, 2005, pp. 12-13).

apenas semi-alfabetizados” (Beisiegel, 1974, p. 118). Com isso entende-se o porquê de a “euforia” inicial ter se transformado em “ceticismo” no segundo momento. Ademais, a decepção com os resultados da CEAA ilustram os limites daquilo que Vanilda Paiva chama de “entusiasmo pela educação”, ou seja, a insuficiência da perspectiva que atribui à educação uma função “redentora”, origem da resolução de todos os males da sociedade.³⁰

Todavia, o insucesso na execução da “segunda fase” da CEAA não pode obscurecer os números da Campanha no que se refere à ampliação da alfabetização e mesmo da expansão da escolarização como desdobramentos da mobilização, que, segundo Vanilda Paiva:

[...] pode ser observada no crescimento do número de escolas e de matrículas entre 1945 e 1946: as unidades escolares, em número de 1.810 em 1945 subiram para 2.077 no ano seguinte; a matrícula geral elevou-se de 138.546 para 196.487 enquanto a matrícula efetiva crescia de 101.0215 para 120.165 alunos em todo o país (Paiva 2003, p. 217).

Durante os primeiros anos, a Campanha logrou atingir grandes contingentes: o número de classes subiu de 10.416 em 1947 até 17.000 em 1951/53; a matrícula geral alcançou 659.606 em 1947, subindo a 850.685 em 1953. As tiragens de material de leitura, produzido e editado pelo próprio DNE, atingiram 1.695.000 exemplares em 1947, totalizando 5.438.500 entre 1947 e 1950 (Paiva, 2003, p. 218).

As atividades da Campanha, com toda a sua precariedade, formando grandes contingentes de semi-analfabetos, contribuíram – entretanto – juntamente com a maior difusão do ensino primário para a diminuição dos índices de analfabetismo: eles caíram

³⁰ De acordo com Osmar Fávero a consideração do analfabetismo como causa do atraso, originada na UNESCO, teria sido questionada durante prática da CEAA: “obrigando-a a entrar em contato direto com a realidade, encarregou-se de mostrar aos seus responsáveis, técnicos e dirigentes que nem o analfabeto era um incapaz, nem o analfabetismo a causa do subdesenvolvimento; e que a alfabetização, portanto, não era a solução” (Fávero, 2006, p. 27). Para Vanilda Paiva, o aspecto político teria se sobressaído frente às intenções técnicas, parecendo mesmo que algumas oligarquias tenham se enfraquecido, quando muitos dos “novos eleitores escaparam ao controle dos ‘currais eleitorais’”. “Contribuindo para a queda das taxas de analfabetismo (5,53 entre 1940/1950; em 11,21 entre 1950/60) ela possibilitou um aumento significativo do número de eleitores no período”. Se as intenções “técnicas” e educativas não eram satisfeitas, “ela seguramente alfabetizou ou semi-alfabetizou um número significativo de pessoas”, “e o predomínio desse seu fundamento político sobre aspectos técnico-educativos é que deu origem às sucessivas acusações de que o programa se havia transformado numa ‘fábrica de eleitores’” (Paiva, 2003, p. 211). Beisiegel, ao contrário, tende a valorizar o “sucesso” quantitativo da expansão do sistema escolar e dos índices de alfabetização, ou seja, da “primeira fase”, adotando mesmo para si a própria auto-avaliação do Ministério da Educação e suas justificativas quanto à impossibilidade da execução do desenvolvimento socioeconômico das “comunidades”: “nesse momento, a avaliação do rendimento da Campanha [...] apenas poderia apresentar um caráter de *estimativas de possibilidades*, definidas mais num plano teórico do que mediante observações empíricas” – com isso tem-se um passo atrás e a alfabetização volta a ser entendida como um fim em si mesma, sendo desprezada a perspectiva do “desenvolvimento comunitário” (Beisiegel, 1974, p. 124). Mas não apenas. Para tal, o autor transfere a responsabilidade para os Estados e minimiza a precariedade qualitativa do ensino, justificando com o Ministério a falta de verbas para a qualificação dos professores, vendo positividade “qualitativa” na mera “*continuidade dos trabalhos iniciados pela Campanha*”, além da “*diversificação* do sistema escolar” (Beisiegel, 1974, p. 128, grifos do autor).

de 55% em 1940 para 49,31% em 1950 e para 39,48% em 1960, apesar do elevado crescimento da população” (Paiva, 2003, p. 222).

Contudo, a partir de 1954 a CEAA entra em declínio, porque o processo de interiorização mostra-se mais oneroso do que aquilo que foi destinado de verba para a “ação em profundidade”, limitando-se os Centros de Iniciação Profissional às zonas urbanas. A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) faz um movimento de separação frente à CEAA, voltando-se à tarefa do “desenvolvimento comunitário” na zona rural e tenta-se dar um novo fôlego à Campanha através da criação do Sistema Rádio-Educativo Nacional (SIRENA), em “anexo” a ela. Mas, os recursos destinados à CEAA começam a ser reduzidos quando, até mesmo a sua principal atividade, a alfabetização de adultos, começa a mostrar resultados precários, depois de 1954. De acordo com Vanilda Paiva, um balanço bastante duro é feito dez anos depois do lançamento da Campanha: “O declínio da Campanha chega ao auge em 1958 quando é convocado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde se reconhece de público o fracasso do programa do ponto de vista propriamente educativo” (Paiva, 2003, p. 220). Neste Congresso, colocava-se que o “fundamento político” da CEAA tinha obtido êxito, ou seja, que, em detrimento da qualidade de sua realização educativa, a Campanha tornara-se, entretanto, uma “fábrica de eleitores”, uma acusação baseada na constatação das precariedades de seu funcionamento: 1) a baixíssima remuneração não poderia ser atrativa para professores sérios, freqüentemente conformando um corpo docente leigo altamente despreparado; 2) os escassos recursos materiais da CEAA, em termos de material didático e de estrutura para as aulas, inviabilizavam um andamento minimamente satisfatório da atividade educativa; 3) a administração era extremamente desorganizada.

A Campanha Nacional de Educação Rural

No ano de 1949, fora realizado no Brasil o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, sob a organização da UNESCO e da OEA, contando com profissionais da educação de diversos países do continente, com uma motivação declarada de aspecto “técnico”, mas tratando da importância da educação para a “democracia” e do perigo do analfabetismo como um fator “desagregador”, sobretudo para os países latino-americanos. Além do reforço da perspectiva da UNESCO, foi atribuída ênfase ao entendimento de que as campanhas deveriam interiorizar-se, tirando-se um Manual de Educação de Adultos que defendia um caráter de “desenvolvimento

das comunidades”, ressaltando a importância do papel das extensões universitárias, dos sindicatos, etc. O Manual “teve conseqüências relevantes sobre o programa brasileiro” (Paiva, 2003, p. 224), no sentido de que a perspectiva da “ação em profundidade”, ou seja, rumo ao interior, às zonas rurais, influenciara a Missão Rural de Educação de Adultos, uma experiência realizada em Itaperuna, que serviu de base à Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952.

A CNER – inicialmente, segundo Vanilda Paiva, um desdobramento da CEAA, mas ganhando autonomia frente a esta – foi fruto de uma iniciativa do Ministério da Educação e Saúde, através do DNE, baseada em um conjunto de reuniões que envolveram “técnicos” dos mais distintos Ministérios, com o objetivo de debater os problemas do meio rural. Chegava-se a conclusões críticas das iniciativas anteriores em termos de educação rural, assinalando a sua perspectiva “abstrata”, ou seja, descolada das realidades sociais e culturais específicas das diversas localidades do campo brasileiro, e “fragmentada”, isto é, que tratava isoladamente distintos problemas que acometiam as populações rurais, nos âmbitos da educação, da saúde, da higiene, da produção, etc. Tratava-se, então, afirmava o documento assinado por Nelson Romero,³¹ diretor geral do DNE no ano de 1953, de trazer as distintas instituições e seus respectivos serviços para próximo das comunidades rurais, visando “um trabalho dinâmico de recuperação total do homem rural em seu ‘habitat’, através da educação”, que superasse também as tradições de paternalismo e do individualismo que marcavam a zona rural.

O documento do DNE afirmava que os problemas relativos à zona rural eram fundamentalmente culturais, estando essa área passando por um processo de “mudança cultural”, mas, curiosamente, atribuía tais problemas à existência de “uma estrutura de fato que gera o nomadismo, a agricultura extensiva, o analfabetismo, o desapego pela conservação da saúde, os baixos padrões de vida, etc.”. Para superar tal “estrutura”, o poder público colocava-se a tarefa de “emprender uma ação profunda e total sobre as comunidades rurais, unindo a educação fundamental às indispensáveis reformas da estrutura agrária”. Entendia-se que a alfabetização em massa, a construção de escolas e a difusão de postos de saúde não eram suficientes para tratar das mazelas rurais, mas que se tratava de “substituir uma cultura por outra mais adequada as condições atuais do

³¹ BRASIL. Departamento Nacional de Educação. CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL. A educação de base no Brasil em 1952. A Campanha Nacional de Educação Rural. Sua origem. Princípios diretores e objetivos.

mundo”, processo este entendido como *educação de base*, a única “capaz de preparar o caminho à reforma de estrutura de que nosso meio rural tanto necessita”.³² Fávero (2006, p. 28) via nesta perspectiva da Campanha a base em certa concepção “dualista” da cidade como “moderna” e do “campo” como atrasado, entendendo que a primeira deveria conduzir ao segundo sua cultura mais “elevada”.

A CNER mantém elementos das perspectivas anteriores da educação popular, notadamente a marca de certo idealismo que crê serem possíveis alterações estruturais através de uma única atividade, no caso, a educação, que, ademais, se relaciona fundamentalmente com as idéias, como se o movimento delas que modificasse o real. Entretanto, aquela Campanha traz uma interessante novidade: a concepção de que as “comunidades” – no caso, rurais – devem ser auxiliadas a encontrarem, *seu próprio caminho* para se desenvolverem.³³ A respeito disto, diz Fávero:

[...] a CNER veio a caracterizar-se, nos anos de maior vigor sua ação (1952-1956), como uma das instituições introdutoras do processo de desenvolvimento de comunidades rurais no meio rural brasileiro. [...] sua influência fez-se sentir de modo marcante sobre a estratégia adotada para grande parte da educação de base no meio rural brasileiro (Fávero, 2006, p. 31).

Essas idéias da CNER eram novas, de fato, apenas em termos de Brasil, trazidas pelo Seminário Interamericano de 1949 e tentadas pela primeira vez em uma experiência em Itaperuna, entre 1950 e 1951, que se baseou no incentivo a um tipo de “auto-organização comunitária”, que visava a mobilização das localidades rurais para a resolução de problemas que iam desde a melhoria da realização do trabalho agrícola até campanhas de higiene e atividades culturais. Seu programa era influenciado pelas referências do Serviço Social estadunidense, baseado na concepção da “Community Organization”, que marcaram também as Escolas de Serviço Social brasileiras, além da

³² Por “educação de base”, o DNE entendia, de acordo com a formulação da UNESCO, que era “o mínimo de educação geral” que “tem por objetivo ajudar as crianças, adolescentes e adultos a compreenderem os problemas peculiares ao meio em que vivem, a formarem uma idéia exata dos seus direitos e deveres e a participarem eficazmente do progresso econômico e social da comunidade a que pertencem”. Para tal, dever-se ia “proporcionar aos indivíduos e às comunidades o mínimo de conhecimento teóricos e técnicos indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos. Sem ela [a educação de base], as atividades e serviços especializados (médicos sanitários, agrícolas, pecuários) não seriam plenamente eficazes”. (BRASIL. Departamento Nacional De Educação. CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL. A educação de base no Brasil em 1952. A Campanha Nacional de Educação Rural. Sua origem. Princípios diretores e objetivos).

³³ Tanto o elemento “idealista” quanto a concepção de que a comunidade deve “andar com os próprios pés” atravessam, de formas variadas, todo o campo da educação popular e da “cultura popular” até 1964, como veremos. É patente nos movimentos de educação e cultura popular da década de 1960 a perspectiva da CNER de “substituir uma cultura por outra”, mais adequada às “condições do momento”.

CNER, e do Serviço Social Rural (Paiva, 2003).³⁴ Nessa perspectiva do “auto-organização da comunidade”, a metodologia da CNER dividia-se nos “Centros de treinamento de líderes rurais”, que deveriam preparar membros das “comunidades” para a organização e execução das tarefas educativas e assistenciais; as “Missões Rurais”, que são realizadas por técnicos de especialidades distintas (médicos, dentistas, “técnico em recreação”, etc.) que iriam às “comunidades” para tratar das demandas locais; o “Centro social rural”, que buscava superar as práticas assistencialistas; e as “Semanas educativas”, destinadas à formação dos “líderes comunitários”, através da organização de debates sobre problemas locais e questões “técnicas”.

De acordo com Paiva, a CNER logrou pouca efetividade, porque as suas principais atividades, ou seja, as Missões Rurais, realizavam-se em “comunidades que não possuíam dinamismo econômico suficiente para manter o trabalho que vinha sendo realizado” (Paiva, 2003, p. 230). A marca principal da CNER seria o que Paiva chama de “otimismo pedagógico”, isto é, preocupada sobretudo com os aspectos técnicos e metodológicos da experiência educativa, tendo a “idéia de que a atuação educativa poderia provocar transformações profundas na comunidade”, mas mudanças estas que não eram declaradamente políticas nos objetivos – embora as Missões Rurais por vezes provocassem a oposição e a repulsa de lideranças locais. Contudo, mesmo no âmbito da perspectiva “otimista” preocupada com as questões “técnicas”, Fávero via limites, principalmente nas Missões Rurais, nas quais “a prática educativa era fundamentalmente de divulgação da mensagem, de vulgarização de experiências; interessava mais o como transmitir e não o que transmitir, pois o conteúdo já estava praticamente pronto, estabelecido” (Fávero, 2006, p. 29).

Vanilda Paiva sintetiza muito bem os limites da concepção idealista que atribui à educação uma função “redentora”, quando conclui que o insucesso da Campanha

³⁴ Ainda dentro da perspectiva do “desenvolvimento comunitário”, Fávero (2006, pp. 31-32) menciona algumas outras atividades no rastro do “Ponto IV” da *Doutrina Truman*, um convênio para a produção de gêneros alimentícios cuja origem remonta a 1942, que, para o Brasil, desenvolveu-se também como um acordo para a educação rural, entre o Ministério da Agricultura e a *Interamerican Foundation*. Ainda em convênio com o “Ponto IV”, em 1955, é criado o Serviço Social Rural, só funcionando em 1959, ao mesmo tempo em que são criados o Departamento Nacional de Endemias Rurais (DNERu) e o Departamento Nacional da Criança (DNCr), que manterão vínculos com o Movimento de Educação de Base (MEB), no início dos anos de 1960. Ambos forma criados com a “ideologia do desenvolvimento comunitário” do associativismo e do cooperativismo, auto-organização e formação de lideranças para a resolução dos problemas locais: “é bastante forte o vínculo da Igreja católica com essas iniciativas do Estado; vários bispos atuavam inclusive como executores de convênios assinados entre suas dioceses e os organismos citados. É nessa conjuntura que nasce a idéia das emissoras rurais que serão peça fundamental no MEB, e das escolas radiofônicas” (Fávero, 2006, pp. 31-32).

demonstrava “que a aplicação da metodologia de desenvolvimento e organização social de comunidades não era suficiente para promover o desenvolvimento, que este dependia de outros fatores que não o educativo”. A CNER operou entre 1952 e 1963, “quando foi extinta com as demais campanhas do MEC” (Paiva, 2003, p. 229).

O Sistema Rádio-Educativo Nacional

Outro desdobramento importante da CEAA foi o Sistema Rádio-Educativo Nacional (SIRENA). A “exposição de motivos” que justificavam a implantação do SIRENA não apresentavam também grandes novidades, destinando-se “o Sistema a influir na elevação do nível social de nosso povo, a robustecer a Campanha de Educação de Adultos e colaborar, com todos os seus recursos, na ‘mobilização nacional contra o analfabetismo’”. Além da perspectiva do reforço a ser dado à CEAA, o DNE apresentava a “radiofonia” como uma conquista da técnica e da ciência que deveria estar a serviço da elevação cultural dos indivíduos, da civilização: “É preciso atrair o analfabeto por meios a um tempo dramáticos e aliciantes e só o rádio pode conseguí-lo com arte e beleza, com irresistível força de penetração por toda a parte, com arrebatador poder convincente”. Essa função de “atração” dos “iletrados” deveria ter duas funções: mantê-los nas escolas existentes ou substituir a escola onde esta não existisse dado que o DNE reconhecia que “não temos, nem poderemos ter tão cedo, uma satisfatória rede escolar que contemple toda a população esparsa no interior do país”.³⁵

Reconhecendo também a precariedade qualitativa das escolas do Serviço de Educação de Adultos, que tinham “*de ser entregues* à boa vontade de pessoas sem formação profissional”, o SIRENA advogava para si a possibilidade de difundir um trabalho educativo de alta qualidade, por que desenvolvido por especialistas das diversas áreas reivindicadas pela “educação de base”, ou seja, que também envolviam questões de higiene e saúde, atividades econômicas, principalmente a pecuária, etc., além de o Serviço poder funcionar ao longo de todo o dia. Estariam garantidas a “universalidade da influência”, dado que o Sistema poderia alcançar qualquer um que se dispusesse de um receptor, além das possibilidades recreativas, mediante os rádio-teatros, as transmissões esportivas e musicais, e econômicas, porque o sistema garantia poder “contribuir para a elevação do nível de produtividade do trabalhador, melhorando,

³⁵ Heli Menegale, diretor geral do Departamento Nacional de Educação. “Exposição de motivos”. Sistema Rádio-Educativo Nacional (SIRENA), 11 de abril de 1957.

assim, seu nível de vida”. Todas essas ofertas do SIRENA, dizia o DNE, possibilitariam uma maior fixação do trabalhador rural no solo.³⁶

De acordo com Osmar Fávero, o projeto da SIRENA remontaria a João Ribas da Costa, que teria se impressionado com um trabalho semelhante realizado na Colômbia pela *Acción Cultural Popular*, de origem católica, tendo elaborado então uma “proposta de alfabetização de adultos e cultura popular por meio de sistemas radiofônicos com recepção organizada”, em 1956. Por conta deste plano, ele teria sido convidado pelo Ministério da Educação e Cultura para organizar a SIRENA. Segundo Fávero, “não existem dados sobre as escolas radiofônicas efetivamente implantadas, mas, nos relatórios disponíveis em 1961, registram-se 65 sistemas regionais em colaboração com o SIRENA, dos quais 47 em funcionamento e os demais ainda em fase de instalação”. O interessante do SIRENA no que tange a este trabalho foi o fato de ele congregar elementos que comporiam o Movimento de Educação de Base, criados anos depois, a saber, a marca da influência de católicos no processo educativo em sua relação com o Estado e de ter a perspectiva da “educação de base” realizada mediante a radiodifusão e voltada para a zona rural: “Muitas emissoras católicas mantinham convênio com o SIRENA e transmitiam seus programas”, mediante a “distribuição de receptores pelos párocos, que se encarregavam de escolher e apoiar os monitores. Muitas dessas emissoras vieram a integrar o MEB, algumas com grande número de escolas instaladas naquela sistemática” (Fávero, 2006, pp. 36-37).

A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

A última das campanhas de educação popular surgida na década de 1950 a ser assinala nesta seção foi a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), criada em janeiro de 1958. A CNEA partia do reconhecimento da ineficácia das campanhas anteriores do DNE, contudo, mantinha muitas de suas características, a começar pelo entendimento de que o “desenvolvimento econômico e a mudança orgânica da sociedade brasileira dependiam, principalmente, da formação do homem” (Paiva, 2003, p. 242), ou seja, novamente acreditando que as mudanças ocorriam através da educação. Nas áreas rurais, a CNER buscava uma integração entre a educação e certa instrumentalidade do trabalho, visando o desenvolvimento técnico das atividades agropecuárias na perspectiva do já anteriormente adotado “desenvolvimento

³⁶ *Idem. Ibidem.*

comunitário”, que procurava a integração da localidade às atividades educativas, mesmo no âmbito de sua organização.

A grande novidade da CNEA não foi propriamente interna a ela, mas diz respeito ao próprio contexto no qual surge, quando, segundo Vanilda Paiva, o governo central inicia um processo de busca por uma maior “racionalização” de suas campanhas, o que se desdobra, por exemplo, na maior integração entre elas. O ano de 1959 marca a afluência de uma soma considerável de recursos para a CNEA, e houve uma expansão de suas atividades: “foi lançada uma nova programação alfabetizadora através do rádio, em convênio com a SIRENA”, sendo instalada a “rádio SIRENA”, que visava a organização de “escolas radiofônicas com recepção organizada e assistência de monitores treinados” (Paiva, 2003, p. 246). A CNEA buscou interiorizar-se para a área rural em colaboração com o INEP e com a CNER, visando o treinamento de professores para atuarem naquela localidade, e tipos de atividades que se assemelhavam às dessa última, isto é, com preocupações além do aspecto educativo, abrangendo também “serviços” assistenciais (saúde), culturais (bibliotecas, centros de lazer etc.), além de preparação profissional.

A CNEA trazia em seu bojo dois tipos de preocupação que se mantêm vivas entre as perspectivas de educação popular até 1964: a busca pelo conhecimento aprofundado da realidade do local onde seria realizada a atividade educativa e a crítica ao caráter “massivo” das campanhas governamentais anteriores a ela. Apesar do nome da Campanha indicar um peso forte à luta contra o analfabetismo, a CNEA não se limitava apenas a este tipo de atividade, buscando o oferecimento de uma educação primária de cinco anos para crianças entre as idades de 7 e 11, além de um trabalho “em caráter de emergência” para maiores de 11 e menores de 15 anos: a Campanha enfatizava “o papel da escolarização primária das crianças como solução para o problema do analfabetismo”. Quanto à educação de adultos, foi “tentado um programa experimental de alfabetização e educação continuada a partir da mobilização popular com a organização de 50 classes e 1.200 alunos”, em uma atividade que marcada por altos índices de evasão, que assinalava o caráter precário da educação popular no Brasil: a Campanha buscava um percurso de “ampliação da rede escolar primária e da extensão da escolaridade”, esbarrando em sérios problemas estruturais, de quadro docente, de déficit de prédios, etc. Do ponto de vista qualitativo, tampouco a CNEA logrou bons resultados: a parcela dos analfabetos atingida pela campanha centrava-se naqueles “que ainda possuíam esperança de melhoria social e profissional” – apenas 30% dos alunos

adultos procuram as “classes especiais (reforço)” e, destes, 80% tinham menos de 30 anos (Paiva, 2003, p. 245).

4.5 – Movimentos de ruptura e continuidade na concepção tradicional de educação popular: II Congresso Nacional de Educação de Adultos, de 1958

As novas características introduzidas pela CNEA vinham no bojo de um conjunto maior de questionamentos às campanhas oriundas do governo central brasileiro, que encontraram convergência no ano mesmo de realização daquela Campanha: no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, nos dias 9 a 16 de julho de 1958. A preparação do Congresso foi precedida por Seminários Regionais, os quais prepararam 210 teses. Segundo Vanilda Paiva, “a tônica comum” no II Congresso, entre os participantes e o próprio governo federal – o principal patrocinador do evento – era o mesmo reconhecimento que marcou a CNEA, a saber, do “precário funcionamento da CEAA”, caracterizada como uma mera “campanha de alfabetização”, que tão-somente transmitia uma “simples técnica de assinar o nome”, portanto, ineficiente “como estratégia e como método de combate ao analfabetismo”: “eram discutidos os problemas com o objetivo de encontrar novas diretrizes para a educação de adultos no país, de modo a torná-la funcional à sociedade brasileira em transformação” (Paiva, 2003, p. 236).

Mas, o grande destaque em termos de novas concepções educativas é atribuído à equipe de Pernambuco, que teria, já em seu Seminário Regional de preparação para o Congresso, esboçado as perspectivas que demarcariam a distinção frente às anteriores campanhas massivas de educação de adultos. Segundo Nicanor Sá (1979, p. 91), foi no Seminário Regional de Pernambuco “que teses nitidamente vinculadas às classes subordinadas começam a ser explicitadas”, sobretudo a partir da comissão que teve como relator Paulo Freire, que tratava do tema “A educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”. João Francisco de Souza (2007, pp. 68-71) identifica em Freire a concepção de que, para o Brasil, a industrialização seria um “imperativo existencial”, devendo os educadores ir “ao encontro do povo” para realizar um processo de “formação da consciência e da competência técnica”, evitando, contudo, qualquer tipo de “transplante” de cultura que seja “inautêntico” frente ao “povo”.

O relatório da comissão de Paulo Freire identificava no Brasil um processo de transição, no qual um “regime de vida e de trabalho, que de simplesmente agrícola,

latifundiário, paternal e escravocrata, se transforma no de um país que se industrializa, inserido em um processo de desenvolvimento e de mudanças rápidas”. Assim,

É tempo de, atendendo a estes imperativos, considerar a indispensabilidade da consciência de processo de desenvolvimento, por parte do povo, a emersão desse povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública – como convém à estrutura o funcionamento de uma democracia.³⁷

Tratava-se de conhecer “tão criticamente quanto possível” a realidade local, inserida naquele processo maior de desenvolvimento e de democratização, “em mudança constante”, para que o trabalho educativo operasse principalmente onde houvesse “maior concentração de desajustes sociais”, como era o caso dos mocambos de Recife: dever-se-ia “incluir” – para usar um termo hoje em voga – os “marginalizados” no desenvolvimento nacional.³⁸

Até aqui, a perspectiva pernambucana não apresentava grande novidade quanto às concepções anteriores e “oficiais” das tarefas da educação popular, voltadas para o desenvolvimento, a industrialização e a democracia – podendo-se também incluir os elementos da “educação de base”, ou seja, daqueles mínimos fundamentais que incluem noções de trabalho artesanal, pecuário, noções de higiene, saúde, etc. O elemento novo da concepção pernambucana – que pode ser identificada mesmo à Paulo Freire, pois se assemelha bastante no conteúdo e na linguagem de seus trabalhos posteriores – era o questionamento mesmo à característica inadequada de “transplante”, que a educação brasileira até aquele momento realizaria nas localidades específicas.³⁹

Dever-se-ia “proporcionar ao homem um preparo técnico especializado”, para que ele pudesse intervir no “processo de desenvolvimento”, superando “a condição de marginal” pela “de participante do trabalho, da produção, do rendimento”. Contudo, este trabalho educativo não deveria “ser feito sobre ou para o homem, do tipo apenas alfabetizador ou de penetração auditiva simplesmente, substituindo-o por aquele outro que se obtém com o homem”, contando com a “sua participação em todos os momentos do trabalho educativo, preparatória ou concomitante àquela outra ainda mais estimável, que é participação na vida da região e nas esferas mais amplas da sociedade em que vive”. Por fim, os últimos elementos que estariam com Paulo Freire até, pelo menos,

³⁷ PERNAMBUCO. Relatório Final do Seminário Regional de Educação de Adultos. 3ª Comissão. Tema: A EDUCAÇÃO DOS ADULTOS E AS POPULAÇÕES DE MARGINAIS: O PROBLEMA DOS MOCAMBOS. (Pernambuco – 1958).

³⁸ *Idem. Ibidem.*

³⁹ *Idem. Ibidem.*

1964: “Substituir o discurso pela discussão. Utilizar modernas técnicas de educação de grupos, com recursos áudios-visuais, ativos e funcionais, aproveitando o cinema, a dramatização, o rádio, a imprensa, etc.”.⁴⁰

Vanilda Paiva assinala que o II Congresso foi marcada por uma posição “realista” em termos educativos, ou seja, que tomava “a consideração dos aspectos internos do processo educativo ao lado de sua vinculação com a vida em sociedade”: “as preocupações quantitativas não se acompanhavam mais do preconceito contra o analfabeto e, ao lado delas, persiste a preocupação com a qualidade do ensino e com a revisão dos métodos” – embora apareça com bastante firmeza a posição favorável ao voto da pessoa analfabeta (Paiva, 2003, p. 239).

Entretanto, na *Carta de Princípios*, tirada ao final do Congresso por solicitação do governo federal, prevalecem opiniões que não refletiam o conjunto das discussões ocorridas durante o evento, excessivamente preocupadas com possíveis mudanças sociais, que davam pouca atenção à importância da “participação popular” e que escamoteavam uma das questões mais levantadas no Congresso, que era o apoio da União à educação de adultos. Ressaltava-se também o caráter privatista naquela Carta, que, segundo Paiva, refletia a luta ideológica travada durante o Congresso, luta esta que se vinculava também às discussões da Lei de Diretrizes e Bases, no que toca ao “substitutivo Lacerda” favorável ao ensino privado – mesmo com tal medida sendo concretamente mais relacionada ao ensino secundário (enquanto a educação de adultos referia-se prioritariamente ao “primário”). De fato, a luta que se refletiu no II Congresso Nacional de Educação de Adultos vinha, com momentos variados, desde 1948, momento em que se iniciam as discussões em torno da LDB, tal como exigia a Constituição de 1946, atravessando toda a década de 1950, até a promulgação da Lei, em 1961. Segundo Romanelli, o que ocorria “era a retomada de uma luta iniciada décadas antes” através de “uma nova investida das lideranças conservadoras contra a ação do Estado, que se separou da Igreja com a Proclamação da República, e vinha, desde então, assumindo um papel que antes cabia a esta, com prioridade, o da educação” (Romanelli, 1997, pp. 176-177). A questão da “liberdade de ensino”, em muito subsidiada pelas encíclicas papais que, em suas entrelinhas, significavam “exclusiva liberdade da Igreja de exercer a ação educativa”, unificou católicos e a iniciativa privada leiga contra o suposto “monopólio” do Estado em educação, o que os

⁴⁰ *Idem. Ibidem.*

fazia entrar em confronto com os intelectuais signatários da Campanha em Defesa da Escola Pública – que contava com personalidades como Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, etc.

Vanilda Paiva afirma, contudo, que a posição privatista, além de minoritária no próprio Congresso, não prevaleceu na educação de adultos do período 1958/64. Este novo período “aberto” pelo Congresso foi marcado pela superação do “preconceito” contra o analfabeto – tido anteriormente como de “cultura deficiente” ou mesmo “inculto” – e pela busca de novas metodologias que mesclam preocupações pedagógicas com análises socioeconômicas da realidade brasileira, muito na linha do que a comissão pernambucana, animada por Paulo Freire, defendia. O “novo período” aberto em 1958 marcou também uma série de inflexões na própria Igreja Católica, a partir das Encíclicas “sociais” do Papa João XXIII, que tiveram grande influência sobre os católicos (leigos e clérigos) de inspiração progressista, que estiveram à frente dos movimentos de educação e cultura popular no início da década de 1960 – tema dos capítulos seguintes, quando nos aproximamos mais do objeto deste trabalho.

Capítulo 5: Rupturas e continuidades na educação popular: os movimentos de educação e cultura popular e as campanhas de educação de adultos de inícios da década de 1960

5.1 – As novidades trazidas pelos movimentos de educação e cultura popular

Aída Bezerra destaca como “grandes títulos que combinam modos específicos de atuar e identificar (explicar, conceituar, situar)” os movimentos de educação e cultura popular, entre os anos de 1959 e 1964, três “grupos de atividades”: “alfabetização”, “educação de base” e “cultura popular”. Entretanto, afirma a autora, as distintas atividades que marcaram os movimentos não eram estanques umas em relação com as outras, posto que estabeleciam “*entre si uma relação qualquer de afinidade*, dado que floresceram no mesmo solo conjuntural” – o que marcava também sua distinção frente ao que se realizou em educação popular em outras conjunturas Bezerra (1980, p. 25, grifos da autora). Tal era a relação de afinidade entre os movimentos, na leitura de Aída Bezerra, que, segundo ela, chegavam a convergir para um mesmo “destino”.

A conjuntura de fins da década de 1950 e início da de 1960, de acordo com Bezerra, seria marcada por uma significativa mobilização do “movimento popular”, na qual a educação popular encontraria um espaço de atuação e ressonância para as suas novas concepções. Para a autora, deveria estar claro que o movimento popular “não devia sua existência ao poder de mobilização dos quadros do governo, da Igreja, dos partidos pseudopopulares ou das universidades”, sendo antes a própria luta popular “que deu margem à mobilização dos quadros das citadas instituições em torno da força potencial das camadas populares”. No entender de Bezerra, os movimentos de educação e cultura popular representavam “o engajamento de setores das camadas médias no movimento popular”, parecendo-lhe que “a história da educação popular dessa época está muito mais ligada às tentativas de afirmação política das camadas médias da sociedade do que a luta pela conquista de um espaço político maior pelos movimentos populares” (Bezerra, 1980, pp. 21-22).⁴¹

Ainda seguindo Aída Bezerra, pode-se afirmar que o que distinguia os novos movimentos de educação e cultura popular dos anteriores era: 1) eles buscavam a participação popular nos rumos políticos do país, superando a perspectiva da formação

⁴¹ A noção de que os movimentos de educação e cultura popular eram originados de setores das “classes médias”, ou da pequena burguesia, que buscavam “ir ao encontro do povo” é bastante corrente entre os analistas do tema, merecendo uma análise mais pormenorizada a frente.

da força de trabalho para o “progresso”; 2) a mobilização popular orientava-se na perspectiva antiimperialista e para a mudança social, contrariamente às perspectivas anteriores de adequação à ordem; 3) buscavam iluminar os conflitos sociais como um instrumento de contestação e mudança, enquanto o que era buscado anteriormente era a cooperação de diversos setores sociais para a anulação dos conflitos; e 4) eram oriundos das “camadas médias”, enquanto as iniciativas precedentes, estatais ou “paraestatais”, eram atribuições de setores das “elites”. Assim, diz a autora, enquanto a “função” da educação popular pré-1959 seria conservadora do ponto de vista político, a dos movimentos de 1959-64:

[...] seria convocar, mobilizar dinamizar o movimento popular para: por um lado, aliar-se aos interesses (implícitos ou explícitos) da fração ameaçada da burguesia; e, por outro lado, aliar-se à luta pela apropriação da parcela de poder que o movimento conjuntural oferecia como oportunidade a determinadas frações da classe média” (Bezerra, 1980, p. 27).⁴²

Essa “ambigüidade” que marcava os movimentos de educação e cultura popular do início da década de 1960 era, em meu entender, oriunda de uma posição específica que as “camadas médias” ocuparam no pacto populista, em sua busca pela mobilização direta do “povo” a partir dos postos que ocupavam no Estado – o qual manteve seu caráter burguês, entretanto, sem nos impedir de dizer com Nicos Poulantzas⁴³ que tal processo pode ser entendido como a luta popular fazendo parte da constituição da “ossatura material” daquele Estado. A hipótese desta interpretação é a de que os educadores populares iniciaram movimentos de ruptura com aquele pacto na medida em que o próprio movimento da luta de classes ganhou uma polarização que dificultava a posição pequena burguesa de se pôr “acima” daquela luta: aqui os movimentos tomaram uma decidida (e louvável) posição de se manterem ao lado da classe trabalhadora – a despeito de seu idealismo e mesmo de sua “ingenuidade”: a mim, os educadores não pareciam querer se apropriar conscientemente “de parcela do poder”. Ademais, devemos ressaltar juntamente com Aída Bezerra que “o populismo exercido no interior

⁴² A mim não parece que toda a educação popular pré-1959 tenha sido conservadora. Basta que lembremos que ela esteve em grande medida a serviço da contraposição às oligarquias que mantinham seus poderes a nível local, em prol do desenvolvimento do capitalismo industrial de bases nacionais. Se não podemos dizer que era revolucionária, posto que baseada no pacto de classes populista – que muitas das vezes incluía setores oligárquicos –, não podemos fechar os olhos para seus aspectos progressistas, embora limitados, de contraposição aos setores mais retrógrados mediante a expansão da democracia liberal representativa, por exemplo.

⁴³ Ver o Capítulo 2, seção 2.1, da Parte 1 deste trabalho.

dos movimentos educativos tinha conotações bem diferentes conforme os grupos que patrocinavam as atividades” (Bezerra, 1980, p. 27).

Silvia Maria Manfredi argumenta que “os objetivos e práticas” dos movimentos de educação e cultura popular da década de 1960, “quando encarados quanto à sua ideologia, não se contrapunham, pelo menos no que diz respeito às disposições básicas, à orientação de algumas facções políticas significativas do Estado Populista no Brasil” (Manfredi, 1981, p. 13). Esta observação é verdadeira, posto que muitos dos movimentos foram mesmo originados a partir de políticas do Estado juntamente com entidades da sociedade civil – como no caso do Movimento de Educação de Base, fruto de um convênio do governo federal com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – ou mesmo com grupos de intelectuais mais ou menos isolados – como o Movimento de Cultura Popular, resultante de um programa da prefeitura do Recife juntamente com artistas, educadores e outras camadas de intelectuais. Entretanto, a análise deve ser matizada, dado que se tratava de grupos que buscavam o contato direto com as massas e eram – embora de modo abstrato – antiimperialistas (nacionalistas): a acusação de sua ideologia nacional-desenvolvimentista não encerra os problemas da análise, muito embora seja um elemento essencial no exercício da crítica e no apontamento dos limites dos educadores populares daquele momento.

Manfredi assinala bem a tensão existente entre os governos e os movimentos de educadores populares, quando aponta, por parte do Estado, “sob a forma populista”, a tentativa de utilizar a via educativa “como um dentre os vários mecanismos de mobilização das classes trabalhadoras dos meios rural e urbano”, através da ampliação de suas bases eleitorais mediante campanhas de alfabetização – que atingissem principalmente o meio rural. Da parte dos movimentos de educação e cultura popular, estes buscavam a retirada do “povo” da marginalidade política, intentando conduzi-los a uma posição de atividade e de “participação”, ainda que “em termos de legitimação do Estado capitalista (em sua forma populista) ou de negação deste mesmo Estado” (Manfredi, 1981, pp. 23-24). Reiterando: este foi justamente o movimento que fizeram os educadores populares, passando para posições anti-capitalistas, que acabaram por se consolidar em alguns deles antes e posteriormente ao golpe empresarial-militar de 1964.

As novas concepções e as novas práticas

No que se refere às perspectivas práticas dos movimentos de educação e cultura popular da década de 1960, Aída Bezerra (1980, p. 28) afirma que os três grupos de

atividades – educação de base, alfabetização e cultura popular – unificavam-se nos seguintes aspectos: 1) em uma “nova utopia pedagógica”, que se caracterizava pela mescla da concepção educativa “não-diretiva”, juntamente com a perspectiva da “conscientização”: “tratava-se de processos nos quais os indivíduos envolvidos tinham, no seu ponto de partida, uma postura de seres submissos, indefesos e ingênuos, e, durante o processo educativo, tornar-se-iam homens possuidores de uma consciência histórica, criadores de cultura, responsáveis pela escolha e construção de seus próprios destinos, etc.”; 2) o caráter de “ativismo” da prática educativa, representado pelo “caráter de *urgência, expansão e mobilização* do qual se revestiam os trabalhos”: “as instituições se punham em campo com tal veemência que se assemelhava a uma luta contra o tempo” – neste ponto o método Paulo Freire de alfabetização de adultos seria paradigmático, por conta de suas “40 horas”;⁴⁴ e 3) a concepção da “conscientização” enquanto uma confrontação ao processo de “massificação”, manifestada no caráter expansionista das atividades, que buscavam a alfabetização, a educação de base e a cultura popular “para todos”, contrapondo um comportamento que seria característico da “massa” pela formação de um sujeito “povo”, entendido “horizontalmente” e tendencialmente identificado com a “nação” (Bezerra, 1980, p. 30).⁴⁵

Entretanto, ainda de acordo com Aída Bezerra, as atividades da alfabetização, da educação de base e da cultura popular, a despeito de seus pontos de contato, também teriam mantido suas especificidades, tinham suas historicidades próprias e, dependendo da instituição, entidade ou movimento que enfatizasse qualquer uma delas, esta tenderia a “englobar” as demais. A alfabetização e a educação de base teriam maior vínculo de “parentesco” entre si, oriundas da instrução para o “progresso”, para a cobertura dos déficits escolares brasileiros, que redundaria no entendimento de que suas insuficiências seriam as responsáveis pelos “entraves ao desenvolvimento” e à extensão das listas

⁴⁴ Aqui, Aída Bezerra aproxima-se das conclusões de Manfredi quanto à instrumentalização dos movimentos de alfabetização por parte dos governos populistas: “Alfabetizar (produzir eleitores) e manter mobilizada a massa eram grandes trunfos, além do ganho de aliados (conscientes ou não) de classe média”. Interessante também é a perspectiva de Bezerra de que, aos participantes daquela conjuntura, parecia que se manifestava uma sensação de não haver “muito tempo a perder” (Bezerra, 1980, p. 29).

⁴⁵ Segundo Aída Bezerra, “a tensão entre a necessidade de atingir a massa e as exigências de um processo de conscientização” não teria sido resolvida nos movimentos de educação popular, dado que eles não teriam muita clareza dos significados da questão, tampouco acumulado experiências o suficiente para respondê-la, restringindo-se “a uma tomada de posição” (Bezerra, 1980, p. 30). As características dos movimentos de educação e cultura popular destacadas por Bezerra mostra os muitos aspectos nos quais os movimentos mantiveram também marcas de continuidade frente às campanhas estatais anteriores: sua perspectiva de “conscientização” também não rompe com certo idealismo, que crê serem as idéias a origem e o motor das mudanças.

eleitorais. Já a cultura popular seguira um caminho distinto, tendo sua origem em círculos universitários, intelectuais e artísticos, com um caráter marcadamente político vinculado à formação de uma “verdadeira cultura brasileira” – inicialmente como a difusão da arte de “elite”, mas depois como reelaboração da arte do “povo”. Contudo, “algumas instituições de cultura popular incluíram nos seus programas as campanhas de alfabetização e terminaram, também em última análise, por também se envolverem em questões eleitorais” (Bezerra, 1980, pp. 31-32).

Apesar de os promotores da cultura popular, segundo Bezerra, apresentarem propostas políticas mais consistentes, suas atividades não eram as mais efetivas, sendo a transição do discurso para a prática um processo lento. A predominância de estudantes, de ativistas voluntários e temporários, dificultava a efetividade e sobretudo o “acompanhamento dessa atuação em termos de experiência popular”.⁴⁶ Diferentemente das atividades em cultura popular, que contavam com instrumentos diversificados de produção e difusão, como teatro, música, dança, etc., “em termos de alfabetização, a elaboração era mais ampla do que o veículo que a traduzia em prática”, mas não era esgotada na prática “todo o enfoque teórico para o qual tinha servido como motivo ou motivação”. Mesmo com uma boa fundamentação pedagógica, “um alfabetizado não se transformava, por decorrência da apreensão dos mecanismos da escrita e da leitura, no construtor crítico de sua própria história”: “talvez nisso tudo, tenham ganho muito mais os intelectuais da alfabetização do que os alfabetizados” (Bezerra, 1980, pp. 33-34).

Já as atividades de educação popular, quando se movimentam no sentido das demais atividades, a saber, rumo à perspectiva da “mobilização popular”, passam a necessitar da ruptura com sua perspectiva inicial, de “escolarização supletiva” e de “prestação de serviços a uma clientela definida por decreto presidencial” – características que, segundo Bezerra, faziam dela a atividade mais “ingênua” e mais inicialmente limitada em suas perspectivas e visões. A sua concepção inicial de ser considerada como o “mínimo indispensável” dava à educação de base um caráter “formal” e “universal” – ou seja, abrangente, envolvendo educação sanitária, cívica, de técnicas agrícolas e mesmo de alfabetização, etc. Contudo, com o seu processo de se transformar em uma “estrutura de participação popular”, o ensino da educação de base

⁴⁶ Tal afirmação talvez seja verdadeira em relação aos Centros Populares de Cultura, movidos sobretudo por estudantes, mas dificilmente pode ser aplicada ao Movimento de Cultura Popular, do Recife, o qual contava com recursos públicos, tinha planejamento e era organizado por intelectuais e políticos mais experientes. Os elementos de improviso certamente existiam também no MCP, mas tinham menos peso do que nos movimentos tocados pelos mais jovens.

tendeu a “se vincular à problemática local vivida por seus frequentadores” (Bezerra, 1980, p. 34).

5.2 – As mudanças e as permanências nas campanhas de educação de adultos

A educação popular durante o período 1959-64 não se limitou às rupturas representadas pelos movimentos de cultura popular – que, por sua vez, também conservaram muitas das características das práticas anteriores de educação popular. O II Congresso Nacional de Educação de Adultos tivera a tarefa de apontar diretrizes para as atividades governamentais para a questão, esbarrando, entretanto, nas disputas entre os setores privatistas e progressistas, que, segundo Vanilda Paiva, teriam se refletido em divergências entre a “Carta de Princípios” e as concepções majoritárias do Congresso. Ainda assim, a década de 1960 tem início com uma grande mobilização governamental, tanto no âmbito federal, quanto nos âmbitos mais locais, caracterizada por “algumas iniciativas privadas, nascidas ainda nos anos 50 e ligadas à Igreja, influirão sobre as medidas governamentais do período pós-Juscelino” (Paiva, 2003, p. 249). A autora refere-se sobretudo às iniciativas da Igreja, dando alguns exemplos de experiências localizadas e específicas, dentre as quais se destaca a criação da Rede Nacional de Emissoras Católicas (RENEC), as quais servem de base para trabalhos radiofônicos de educação popular por parte daquela instituição.

O período “pós-Juscelino” também foi marcado pela instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n.º 4.024 de 20/12/1961) e de suas determinações: das mais significativas para este trabalho, a elaboração de um Plano Nacional de Educação e a extinção das campanhas organizadas pelo DNE, por conta da descentralização administrativa exigida pela nova lei – descentralização que não teve muito fôlego e efetividade, pelo menos até 1964. O governo de Jânio Quadros tem início com uma aparência de sinalização de maiores investimentos para a área de educação, representada pelas suas discussões com os governadores a respeito dessas questões, além de sondagens técnicas de seus assessores: efetivamente, tal movimento concretizou-se com a criação do Movimento de Educação de Base (MEB) e da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA).

O Movimento de Educação de Base

Apesar de posteriormente ter se movimentado no sentido que Aída Bezerra aponta como sendo o da “mobilização popular” – apresentando-se como um

representante da atividade da “educação de base” junto aos demais movimentos de educação e cultura popular – o MEB surge com a proposta inicial da organização de 15.000 escolas radiofônicas, que ofereceriam a educação de base de acordo com os princípios da organização e do “desenvolvimento da comunidade”, no sentido da implantação das reformas de base, com ênfase na reforma agrária. Ora, era precisamente este modelo de educação de base que foi alvo das críticas do II Congresso de 1958, de modo que Osmar Fávero reconhece que o “MEB nasce como uma proposta dos anos de 1950” (Fávero, 2006, p. 4). Seria uma espécie de continuação por parte da Igreja de uma proposta que o Estado havia bancado até então e não tinha mais fôlego para prosseguir.

A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil já havia sondado o então presidente eleito Jânio Quadros a respeito de um movimento educativo encampado pela Igreja, em carta de 11 de novembro de 1960: esta carta sugeria o “encaminhado” pelo II Congresso de 1958, ou seja, “programas privados com financiamento público”, além de ressaltar o interesse da Igreja Católica pela educação popular. O MEB foi criado através do decreto nº 50.370 de 21 de março de 1961, que determinava que “o governo federal forneceria recursos para a realização de um Movimento de Educação de Base por intermédio das emissoras católicas, através de convênios com o MEC e outros órgãos da administração federal”, limitando sua atuação às áreas “subdesenvolvidas” do Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O convênio foi assinado naquele mesmo dia e o MEB foi destinado a “realizar um trabalho de promoção humana através da educação do povo, sem propósitos evangelizadores”, muito embora fosse um movimento de inspiração cristã (Paiva, 2003, p. 250).

Ainda em 1961, o MEB teve início com a abertura de 2.687 escolas radiofônicas, para 38.734 alunos, sendo 941 no Ceará e 1.083 no Rio Grande do Norte (e nenhum na Paraíba, onde funcionava o Sistema Rádio-educativo da Paraíba, SIREPA, inspirado pelo SIRENA), sendo preparados 1.182 líderes e monitores. O MEB era baseado na organização e funcionamento de “sistemas” que abrangiam determinadas localidades, podendo operar mais de um por Estado. O Movimento era “composto por professores, supervisores, locutores e pessoal de apoio que se encarregavam da preparação dos programas e de sua execução através da emissora da diocese local”. Os monitores, selecionados pela própria “comunidade”, eram “encarregados de promover discussões sobre o assunto da aula transmitida pelo rádio, de verificar os exercícios e estimular os alunos para o estudo” (Paiva, 2003, p. 251).

No seu primeiro ano, o MEB não realizou nenhum movimento significativo de auto-definição teórica, “reproduzindo em maior extensão as experiências iniciadas em 1958, com maior sofisticação técnica”, sendo guiado por motivos que não diferiam em muito do que se fazia em educação popular até então. Contudo, a acentuação das lutas sociais juntamente com o movimento que a Igreja Católica realiza no sentido de uma aproximação ao “povo”, aos “pobres”, que se reflete no pensamento e nas práticas das organizações católicas e de seus intelectuais, acaba por ter repercussões no próprio MEB, que, “a partir de 1962, começa a caracterizar-se como um movimento de cultura popular e a buscar uma metodologia que transcendesse a mera organização de escolas radiofônicas” (Paiva, 2003, p. 252).

As campanhas de educação de adultos no governo João Goulart

As lutas sociais que marcam o ano de 1961 também se vinculam às lutas no campo da educação. Neste ano é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases, a qual busca “descentralizar” as responsabilidades pelas iniciativas em educação, sendo a União a partir de então responsável pela formulação de planos, de metas e de “ações supletivas” que visassem solucionar carências dos estados e municípios em matéria educacional.⁴⁷ Nesse espírito e no marco das anteriores campanhas estatais de educação massiva, o governo instituiu o Plano de Emergência, buscando a expansão escolar e a “recuperação” dos adolescentes e adultos analfabetos, entendendo tal atividade como um “pré-investimento” e um imperativo “econômico”, ou seja, voltada para o “progresso”.

O caráter de “urgência” e mesmo de improvisado das campanhas de alfabetização e educação de base do governo aprofunda-se com o início do governo de João Goulart, inaugurado posteriormente à crise da renúncia de Jânio Quadros, com o lançamento de

⁴⁷ A LDB de 1961 teria marcado a vitória dos setores conservadores frente aos progressistas reunidos na Campanha em Defesa da Escola Pública, marcando a redução do compromisso do Estado com a escola oficial e incentivos à iniciativa privada em educação, com a máscara da “liberdade de ensino”. De acordo com Vanilda Paiva (1984a, p. 29), a Igreja Católica e o movimento dos “renovadores” teriam conflitos que remontavam à década de 1920, acentuando-se no pós-Segunda Guerra, durante toda a década de 1950, por conta dos debates da LDB. Contudo, a virada para a década de 1960 marca uma mudança na perspectiva católica no que se refere à função da educação: “no começo dos anos 60, considerável parcela das forças católicas voltou-se para a educação não escolar da população adulta, com financiamento público, o que reduziu a importância da disputa escola pública X escola privada” (Paiva, 1984a, p. 29). Assim, em 1961, a Igreja, aliada aos setores privatistas em educação, teria inscrito uma importante vitória na LDB, da qual apenas os últimos teriam aproveitado de modo mais efetivo, dado que, depois desse período, os católicos ter-se-iam voltado para a educação popular em sua nova conotação: de educação política com adultos das “classes populares”.

consecutivo de dois programas de educação de adultos, “entre o período que vai de do início de 1962 aos primeiros meses de 1963”: “a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo e o Programa de Emergência, ambos extintos – juntamente com os demais programas do MEC – em março de 1963”. A MNCA configurou-se como uma espécie de programa “tampão”, dado que as demais campanhas federais estavam paradas e o governo esperava a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual versaria sobre a designação dos recursos. O caráter de continuidade da Mobilização mostrou-se claramente, dado que ela incorporou os serviços das campanhas anteriores, sendo mesmo que “o pessoal necessário para funcionamento da Mobilização deveria ser recrutado, preferencialmente, entre os funcionários das Campanhas preexistentes” (Paiva, 2003, p. 255). A aprovação do PNE significou o fim da MNCA e a distribuição dos recursos do FNEP para o Programa de Emergência, instituído em setembro de 1962 e extinto em março de 1963, juntamente com todas as outras campanhas ainda funcionando no “velho estilo”.⁴⁸ O caráter de continuidade dessas campanhas do governo Goulart é atestado pela afirmação de Beisiegel:

Tratava-se, na verdade, de estender às ‘massas marginalizadas’ da população o direito de acesso ao processo político-partidário e, naturalmente, de incorporá-las às bases de sustentação política dos grupos que se erigiam em representantes do povo no governo da União. Os objetivos já estavam definidos, somente não se encontrara um instrumento mais eficaz de sua realização político-educativa (Beisiegel, 1974, p. 163).

As campanhas chegaram ao fim por conta de exigência da descentralização do trabalho educativo, como a formação da Coordenação do PNE: “a partir de então a ação federal deveria se fazer sentir apenas da cooperação financeira, da assistência técnica, da pesquisa pedagógica e da convocação de congressos e seminários, além do estabelecimento dos objetivos gerais (quantitativos e qualitativos) a serem alcançados” (Paiva, 2003, p. 257). Isto ocorre em meio à nomeação de Paulo de Tarso para o Ministério da Educação e da substituição da “velha geração de técnicos” do Ministério por uma “nova geração” de educadores populares, muitos dos quais já realizavam trabalhos em âmbitos mais locais, que exigiam do MEC recursos e uma coordenação mais centralizada: tal movimento desembocará na realização do Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular – que reuniu dezenas de movimentos de educação e

⁴⁸ Vanilda Paiva (2003, p. 257) assinala que foi uma marca desse tipo de campanha o tratamento em conjunto do “ensino primário comum” com a educação de adultos, sob a rubrica da “educação popular”, desde a CNEA.

cultura popular – e do Plano Nacional de Alfabetização – uma campanha de alfabetização de adultos fundamentada pelo inovador método Paulo Freire –, ambas no ano de 1963.

5.3 – A perspectiva educativa e a coordenação nacional dos movimentos de educação e cultura popular: o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, de 1963

As atividades dos movimentos de educação e cultura popular – aos quais Vanilda Paiva chama de “movimentos ligados à promoção da Cultura Popular” – são apresentados pela autora como tendo os objetivos vinculados à mobilização popular e promoção da “cultura popular”, tendo suas concepções na busca de uma “autenticidade” nacional e popular, com forte repulsa à idéia da “manipulação” sobre o “povo”. Paiva (2003, p. 259) os apresenta de modo semelhante ao de Aída Bezerra:

A perspectiva educativa desses grupos, entretanto, caracteriza-se pelo “realismo”; eles buscam métodos pedagógicos adequados à preparação do povo para a participação política. Esses métodos combinam a alfabetização e educação de base, 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 Paiva (2003, p. 259).⁴⁹

Os movimentos de educação e cultura popular de inícios da década de 1960 são oriundos de processos cujas origens estatal e civil confundem-se, de modo que se assemelham bastante ao processo de “ampliação” do Estado analisado por Antonio Gramsci, ou seja, da mescla da “sociedade política” e da “sociedade civil” na composição estatal.⁵⁰ Sua atuação teve início em processos locais, mas suas atividades de alfabetização, educação de base e cultura popular acabaram por se convergir, ganhando corporeidade no Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em Recife, entre os dias 15 e 21 de setembro de 1963.

O Encontro foi convocado, pelo MEC,

Considerando a emergência e desdobramento dos inúmeros Movimentos de Alfabetização e Cultura Popular em todo o Brasil e, por isso mesmo, a necessidade cada vez mais evidenciada de se promover o encontro de âmbito nacional, em que tornasse possível o conhecimento mútuo, a discussão, a aglutinação e o incentivo àquelas experiências já em andamento.⁵¹

⁴⁹ Por mais que as características que Vanilda Paiva extrai desses sejam corretas para a sua caracterização do “realismo” dos movimentos de educação e cultura popular, o modo como eles analisavam a realidade nacional e sua perspectiva de “conscientização” são, a meu entender, marcas de uma concepção idealista, como será desenvolvido depois.

⁵⁰ Ver o capítulo 2, seção 2.5, da Parte 1 deste trabalho.

⁵¹ I ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR (Recife, 15 a 21.set.1963).

As grandes questões que se colocavam em seu “Ante-projeto de Temário”, assinado pela Comissão Executiva do Encontro, eram “1. O que é cultura popular hoje no Brasil.”; “2. Atuação dos movimentos de Cultura Popular e Alfabetização nas diferentes zonas, regiões e grupos sociais.”; “3. Meios e técnicas de comunicação do trabalho de Cultura Popular”; “4. Alfabetização”; “5. Organização e manutenção dos movimentos de Cultura Popular e a possibilidade de sua integração nacional”.⁵² Assim, as principais questões que unificavam o governo federal, os governos estaduais e prefeituras que empreendiam movimentos de educação popular – como no Estado de Pernambuco e na cidade de Natal –, além dos próprios movimentos, independentemente de seu vínculo mais ou menos estreito com o Estado, diziam respeito a problemas decorrentes das atividades já existentes.

De acordo com Vanilda Paiva, os movimentos de educação e cultura popular “vinham sendo criados desde o início da década e em 1963 se multiplicavam com maior rapidez”, e, embora apresentassem “divergências teóricas e ideológicas importantes”, conseguiram, no Encontro, chegar a uma “pequena base comum na abordagem do problema”, referente “à valorização do analfabeto como homem capaz e produtivo, à orientação dos movimentos como instrumentos de conscientização e organização política das massas e aos métodos utilizados na alfabetização dos adultos” (Paiva, 2003, pp. 271-272). No cadastro das organizações do Encontro podem ser contados, ao todo, 76 movimentos, divididos entre “nacionais” e “regionais”, cujo destaque recai sobre os mais conhecidos e comentados, a saber, o Movimento de Cultura Popular, de Pernambuco, os Centros Populares de Cultura, de diversas partes do Brasil, e o Movimento de Educação de Base – ou seja, aqueles que contavam em alguma medida com o financiamento estatal, mais estruturados e que conseguiam fazer as contribuições mais significativas.

Os movimentos e a educação popular: a “urgência” da alfabetização de adultos

Nas contribuições dos movimentos ao Encontro, percebe-se a convergência entre os três tipos de atividades – alfabetização, educação de base e cultura popular – destacados por Aída Bezerra, que tendem a ser vistos como atividades inseparáveis ou, pelo menos, complementares. Tendia-se a conceber a alfabetização como um processo

⁵² Ante-projeto de Temário do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. Recife, 1963. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR (Recife, 15 a 21.set.1963).

cultural de inserção do “homem do povo” no processo político de “desalienação” da cultura, que teria de ganhar caráter “nacional”, o qual, para os movimentos, adquiriria o caráter de quase-sinônimo de “popular”. Entretanto, mesmo que os movimentos assinalassem o “atraso” brasileiro, manifestado nas condições precárias e mesmo miseráveis sob as quais viva ampla parcela da população, os elementos que eram atribuídos especificamente à educação de base, que incluíam ensinamentos de atividades laborativas, noções de saúde e higiene etc., ficaram mais a cargo do MEB, que tinha mais experiência e acúmulo nessas questões, limitando-se os demais movimentos basicamente a mencionar a questão. O *Relatório*⁵³ da comissão que ficou responsável por sistematizar as contribuições das questões práticas dos movimentos constatou dificuldades principalmente na zona rural, quanto à precariedade das populações e à pouca quantidade de trabalhos realizados no âmbito da cultura popular nesta zona e a necessidade de gerar quadros para tal.

As dificuldades de realização de trabalhos deviam-se, dizia o relatório, às dificuldades financeiras, à falta de recursos materiais para as atividades de alfabetização e de cultura popular e para a formação de quadros, os quais se tornavam os maiores entraves para os trabalhos. Nos estados em que havia “uma maior compreensão por parte das autoridades da importância da Cultura Popular, as dificuldades ficam atenuadas”, mas as resoluções dos problemas só viriam com a modificação das “estruturas alienantes do país”. Além do apoio de governos para a superação das dificuldades de recursos, o relatório apelava também para a contribuição financeira do próprio “povo”.⁵⁴

O apoio governamental às atividades dos movimentos de educação popular foi salientado sobretudo no que tange às atividades em alfabetização. A comissão que tratava das possibilidades de uma coordenação nacional dos movimentos de cultura popular respondeu ser imprescindível tal “coordenação”, que daria “unidade à ação do movimento de cultura popular” e possibilitaria “o desenvolvimento de suas atividades mediante o auxílio de verbas oficiais”. Contudo, deveriam ser as bases dos movimentos

⁵³ RESOLUÇÕES DO I ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR. COMISSÃO “A”. ATUAÇÃO DOS MOVIMENTOS DE CULTURA POPULAR E ALFABETIZAÇÃO NAS DIFERENTES ZONAS, REGIÕES E GRUPOS SOCIAIS. *RELATÓRIO*. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR (Recife, 15 a 21.set.1963).

⁵⁴ *Idem. Ibidem.*

a decidir sobre a forma que deveria ser dada a tal coordenação, “a fim de evitar a formação de um órgão de cúpula”.⁵⁵

A coordenação nacional dos movimentos de educação e cultura popular era uma idéia que se apossara do recém empossado ministro da Educação, Paulo de Tarso, juntamente com seus assessores, que tinham a concepção de que a educação deveria estar a serviço do desenvolvimento nacional, no espírito semelhante ao dos movimentos quanto à “cultura para a libertação”: “os movimentos ligados à promoção da cultura popular pareciam ao Ministério ser o instrumento adequado para esta educação” (Paiva, 2003, p. 273). A própria realização do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular vincula-se a esta intenção do governo, que, para executá-la, formou “um Grupo de Trabalho encarregado de efetuar o levantamento dos movimentos existentes e das respectivas necessidades financeiras, para que a União pudesse subvencioná-los através de um Fundo especial de 200 milhões – formado por verbas residuais de alguns setores do MEC – criado com esta finalidade. Segundo Paiva:

Supunha-se que existissem muitos movimentos no país, mas desconhecia-se o seu número e a qualidade de suas experiências; por isso, a convocação do Encontro se fez através dos meios de comunicação de massa a todos os movimentos que se considerassem destinados à alfabetização e promoção da cultura popular. O comparecimento era espontâneo, da iniciativa dos movimentos, oferecendo a organização do encontro apenas alojamento aos representantes dos mesmos. Estiveram presentes 158 delegados credenciados, 69 observadores e 22 convidados” (Paiva, 2003, p. 273).

A necessidade dos auxílios governamentais era declarada sobretudo visando as atividades em alfabetização, relacionando esta diretamente com a questão do sufrágio e das possibilidades de mudança abertas com o aumento do número de votantes: “o analfabetismo é um dos mecanismos de manutenção da atual estrutura de poder”. E os números da alfabetização no Brasil serviam como fortes argumentos, dado que, nas eleições de 1960, dos 30 milhões de brasileiros maiores de 18 anos, apenas 12 milhões estavam aptos a votar, e, no ano do Encontro, havia “40 milhões de analfabetos maiores de 10 anos”. O analfabetismo era entendido como um anacronismo, dado que impossibilitava ao indivíduo o acesso às últimas “modalidades de expressão cultural”, e como um limite direto à participação do trabalhador no desenvolvimento econômico do país, impossibilitando seu acesso ao “conhecimento dos acontecimentos vitais da

⁵⁵ RELATÓRIO DA COMISSÃO DO I.º ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR SOBRE A POSSIBILIDADE DE COORDENAÇÃO NACIONAL DOS MOVIMENTOS DE CULTURA POPULAR. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR (Recife, 15 a 21.set.1963).

sociedade e do mundo”, prejudicando “sua interpretação histórica e política”. Ademais, o analfabetismo era um mantenedor das injustiças sociais, posto ser um fenômeno ocorrido sobretudo “nas camadas inferiores da estratificação social”, sendo um sinônimo de limitação da democracia: “A institucionalização do analfabeto, ligada [à] proibição do voto, equivale a um sistema de voto qualificado, que restringe a uma parte das populações a autoria das decisões políticas”.⁵⁶

Por conta dessas razões de ordem política e educativa, a alfabetização, de acordo com Paiva era a “atividade mais difundida” entre os movimentos, embora, “na maioria dos casos” fosse “realizada em pequena escala e em condições precárias”: “Muito poucos movimentos contavam com ajuda oficial, podendo manter serviços amplos; a maior parte deles desenvolvia trabalhos restritos com voluntários em pequenos núcleos, à noite”. Os métodos mais utilizados eram do Movimento de Cultura Popular, do Movimento de Educação de Base e da Campanha da UNE, além do método de Paulo Freire, que, no entanto, era encarado como sendo pouco factível materialmente para boa parte dos movimentos. Tentavam os movimentos superar as dificuldades buscando a colaboração “com a massa e suas organizações (sindicatos, clubes. etc.)”, e as dificuldades “que impediam a expansão e aprofundamento de suas atividades” forçavam os movimentos a manterem um “sistema de voluntariado” (Paiva, 2003, pp. 274-275).

Quanto à questão da alfabetização, o Encontro concluiu pela prioridade da ação junto aos adultos, sendo que a alfabetização infantil deveria dar-se desde que estivesse a serviço da organização comunitária, dado que era entendido que a atuação com os primeiros tinha um viés político mais claro, no sentido do processo de “libertação nacional”: “Não se pode desprezar [...] o trabalho de alfabetização de crianças, desde que tenha como objetivo a organização da comunidade adulta” – diz o Relatório da Comissão de Estudos sobre Alfabetização do Encontro.⁵⁷

O mesmo documento afirma que a alfabetização não deveria ser um fim em si mesma, dado que era decorrente “das condições estruturais da sociedade”, só podendo “ser alcançada através das modificações daquelas condições”: “o movimento de

⁵⁶ RELATÓRIO DA COMISSÃO DE ESTUDOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO DO I ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR. I - ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR. ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO SOCIAL, ECONÔMICO E POLÍTICO. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR (Recife, 15 a 21.set.1963). Quanto à questão eleitoral vinculada ao combate ao analfabetismo, o relatório recomendava: “Que os movimentos de Alfabetização ao lado de sua atuação específica trabalhem para a formação da opinião pública no sentido de que seja estendido aos analfabetos o direito do voto”.

⁵⁷ *Idem. Ibidem.*

Alfabetização surge como uma das frentes da luta que o povo brasileiro trava por sua libertação”. Tal libertação exigia do “povo” a “consciência da dominação” que o submetia e “das tarefas históricas” que lhe eram exigidas “para liquidar esta dominação”: por isso a alfabetização não poderia ser distinta da “conscientização”, a qual se deveria somar à “superação da dominação por um povo organizado”. Assim, a alfabetização também deveria “significar um início de organização das respectivas comunidades”, entendendo-se, assim, o porquê de o trabalho ser realizado prioritariamente com os adultos.⁵⁸

Para a organização comunitária era necessário o entendimento de que a alfabetização tinha que ser “legitimamente uma forma de cultura popular”. Aqui se percebe um desdobramento mais politizado da perspectiva do “desenvolvimento comunitário”, que informava as práticas anteriores de educação popular de fins da década de 1950, na perspectiva de uma “auto-gestão comunitária”. Segue o Relatório da Comissão de Estudos sobre Alfabetização:

O trabalho de alfabetização deve, portanto, pautar-se de uma interação cada vez maior com o povo; deve procurar uma interação tão completa quanto possível com a comunidade onde atua; deve procurar um diálogo crítico que não se fará somente entre alfabetizador e alfabetizando, mas principalmente entre estes, principiando um processo cultural dinâmico. Esse trabalho não deverá ser eventual, mas obedecer a uma linha sistemática, a partir de uma perspectiva global de educação visando a uma transformação radical da estrutura vigente.⁵⁹

A organização da “comunidade” era uma demanda posta pelos movimentos de educação e cultura popular, mas a prioridade era de buscar a relação com organizações populares já existentes desde que elas representassem “com autenticidade a comunidade”. Dever-se-ia incentivar à criação de novas organizações e estabelecer relações com “outras entidades”, buscando, entretanto, não despersonalizar os movimentos, respeitando-se suas especificidades. Deste modo, “a ajuda técnica, material e financeira, recebida por parte de qualquer entidade, oficial ou não” seria bem vinda desde que respeitasse “a autonomia dos movimentos”, e eram rechaçadas as “relações com entidades não identificadas com as camadas autenticamente populares”, ou que fossem “contrárias aos interesses nacionais”.⁶⁰

⁵⁸ *Idem. Ibidem.*

⁵⁹ *Idem. Ibidem.*

⁶⁰ *Idem. Ibidem.* Certamente que aqui ocorrem rupturas com a perspectiva inicial do “desenvolvimento comunitário”, com a afirmação da “autenticidade” da localidade a partir de sua auto-organização e de sua “cultura”, com uma marca política que aponta para o “popular” tendendo a igualá-lo ao “nacional”.

A perspectiva da alfabetização enquanto cultura popular não deixava de apresentar certas ambigüidades curiosas, dado que a “autenticidade” da organização comunitária era vinculada à sua especificidade, a qual, por sua vez, identificava-se com a perspectiva do local. Contudo, tal especificidade era posteriormente vinculada a duas generalidades, a saber, o “popular” e o “nacional”, os quais não poderiam realizar-se sem, de certo modo, atropelarem a “autenticidade” das “comunidades”. Do ponto de vista didático, essa ambigüidade manifestava-se com a exigência de que os problemas específicos das localidades demandariam ao alfabetizador “*colocar-se ao nível do alfabetizando* e, com ele, procurar formas de motivação adequadas, possibilitando a evolução do analfabetismo para a compreensão e interpretação da realidade” (grifos meus). Certamente que o entendimento de uma realidade mais ampla exige da “comunidade” uma ampliação de sua visão de mundo além de si mesma, o que imediatamente joga por terra a “autenticidade”, e exige dos habitantes locais algum nível de superação do que seria a própria “comunidade”.

Os problemas didáticos colocados pela alfabetização das “comunidades” exigiam a utilização de “recursos o quanto possível científicos”, que possibilitassem aos alfabetizados “uma visão crítica da realidade”, o que demandava a “profissionalização dos alfabetizadores”, “exigência de qualquer ação sistemática”. A fundamentação “científica” do trabalho pedagógico deveria estar voltada para a “adequação” às áreas onde seria empregada, sendo rejeitada “qualquer possibilidade de paternalismo” na “interação entre o alfabetizador e o alfabetizando”. Um dos grandes problemas alertados pelo relatório refere-se à regressão da aprendizagem por conta da não continuidade do trabalho educativo – ao que os movimentos buscavam soluções, apontando a sua difícil resolução, a qual deveria abarcar setores mais amplos do que eles mesmos.⁶¹

O *Relatório* da Comissão que tratava da “atuação” dos movimentos de educação e cultura popular propunha a utilização de meios audiovisuais e a relação mais íntima com os elementos mais atuantes de uma comunidade, o que facilitaria o conhecimento da realidade local, reafirmando as questões da “adequação” da “linguagem a cada situação específica”, e assinalando mesmo a necessidade de se ir além, partindo da

⁶¹ Essas dificuldades de a educação popular superar a “etapa” da alfabetização desde a CEAA servem de base para um dos principais argumentos dos que defendem que essa atividade estaria voltada fundamentalmente para a ampliação do número de votantes, objetivando a alteração da correlação de forças dentro do pacto populista.

“linguagem local ou da classe social” com quem seria realizado o trabalho educativo.

Com isso, evitando-se cair “em um espontaneísmo”, dizia o relatório:

[...] todo trabalho deve ser feito, a partir do ponto em que o povo está, levando o mesmo, pedagogicamente e sem paternalismo a assumir uma consciência mais ampla e objetiva da realidade. É necessário que se evitem os verbalismos pseudo-revolucionários de nenhuma significação para o povo, que passa a repetir frases feitas destituídas de conteúdo.⁶²

Quando às resoluções do Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular afirmavam a necessidade de que essas duas atividades da educação popular deveriam andar juntas não deixavam de apontar também para as suas especificidades, ou seja, a questão da cultura popular tinha demandas específicas frente à alfabetização. O relatório acima citado afirma a respeito da questão de “quem faz cultura popular”: “todos os que desejam a desalienação da cultura e conseqüentemente a emancipação nacional. É, portanto, um trabalho amplo, que não pode dar margem a tendências grupistas”. Também as atividades de cultura popular eram “facilitadas”, diz o relatório, quando realizadas junto “às organizações populares, tais como sindicatos, associações de bairros, federações de favelados, etc.”.⁶³ A atuação mais próxima aos movimentos populares traziam demandas de preparação aos movimentos de cultura popular, que revelavam a necessidade de uma permanente avaliação dos trabalhos. Dizia o relatório:

A participação cada vez maior de operários e camponeses nos movimentos de Cultura Popular implica na necessidade da elevação do nível cultural dos próprios membros do movimento. Fazendo cultura com o povo, levando-o a utilizar instrumentos adequados ao desenvolvimento de sua capacidade criadora. Com este objetivo é indispensável o diálogo e o debate, sobre temas concretos da realidade local que servirá de motivação para o início de um trabalho efetivo.⁶⁴

A atuação mais próxima junto às “classes populares” mostrava as dificuldades que questionavam na prática a existência daquilo que seria uma “autenticidade” do popular nas “comunidades”, onde foi encontrada a “a atuação de grupos comprometidos com a estrutura vigente”, desinteressados da “conscientização do povo”, uma vez que isso implicaria na queda de seus privilégios – muitas das vezes tais grupos organizavam-se objetivando “combater diretamente” o trabalho dos movimentos “ou criar grupos concorrentes”. Além disso, o relato do Encontro identifica que “certas

⁶² RESOLUÇÕES DO I ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR. COMISSÃO “A”. ATUAÇÃO DOS MOVIMENTOS DE CULTURA POPULAR E ALFABETIZAÇÃO NAS DIFERENTES ZONAS, REGIÕES E GRUPOS SOCIAIS. RELATÓRIO. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR (Recife, 15 a 21.set.1963).

⁶³ *Idem. Ibidem.*

⁶⁴ *Idem. Ibidem.*

atitudes de elementos do próprio povo” eram “muitas vezes identificadas com atitudes burguesas”. Esse processo de “não correspondência” entre as consciências e as práticas reais do “povo” eram entendidas pelas resoluções do Encontro desse modo:

[...] são na realidade resultantes de imposição de uma cultura alienada e de valores totalmente estranhos às aspirações reais do povo, imposição esta que é feita através de toda uma rede de divulgação que serve aos interesses do imperialismo, do latifúndio e das demais forças reacionárias.⁶⁵

Contra essa consciência “alienada” e “inautêntica” os movimentos defendiam a necessidade de se “despertar no povo a consciência crítica”, que lhe permitisse superar as “distorções culturais”, criando “formas autênticas de expressão”.

Os movimentos e a cultura popular: a “autenticidade” e a “conscientização”

Apesar de apresentarem princípios políticos e teóricos para as atividades de cultura popular, os movimentos disseram: “No terreno de meios e técnicas de cultura popular, tudo está por fazer”:

O que se tem até agora são experiências pioneiras num processo ainda de formação de quadros, de aglutinação e intelectualidade, de contactos piloto com grupos sociais. Não seria cabível, por isso, determo-nos longamente em considerações de ordem geral sobre sua conceituação e teoria, que deverão extraídas forçosamente a partir da prática.⁶⁶

O caráter de experimentação e mesmo de improviso no trabalho dos movimentos de cultura popular era compreensível pelo grau de novidade histórica representada pelas suas concepções, mas mostravam também o quanto tais movimentos apresentavam de continuidade frente às concepções de educação popular de seu passado próximo. O entendimento de que o trabalho de cultura popular – interpretada esta como um quase-sinônimo da prática dos próprios movimentos de cultura popular – deveria estar voltado para a “conscientização do povo” e para a superação da “cultura alienada”, andava de par com o caráter apressado, descontínuo e de improvisação que marcou a educação popular até então – incluída a expansão precária do sistema escolar público. Contudo, a perspectiva que veio com os movimentos de cultura popular também apontava preocupações propriamente culturais, ou mesmo “artísticas”, que marca a especificidade

⁶⁵ *Idem. Ibidem.*

⁶⁶ RESOLUÇÕES DO I ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR. RELATÓRIO DA COMISSÃO “B”. PRESIDENTE: ROBERTO FREIRE / S N T. RELATOR: ANTONIO CARLOS FONTOURA - CPC / UNE. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR (Recife, 15 a 21.set.1963).

de tal movimento e sua busca pela “autenticidade” a partir das manifestações culturais do “povo”.

Entendendo a “arte popular” como “uma pressão e conquista do próprio povo que, através de suas lutas, no processo político brasileiro, encetou condições para ver representadas suas necessidades e aspirações”, o Relatório da Comissão “B” defendia a tomada de posição por parte do “artista popular” a favor de uma perspectiva crítica da realidade, expressando tal posição na “arte”. Para tal era necessária a análise da realidade brasileira:

É preciso considerar-se que a sociedade brasileira está dividida em classes e camadas, com níveis de culturalização bem distintos e que a arte popular não pode ser uniformizada em relação a nenhum desses dois níveis. Ela deve estar voltada para diferentes graus de consciência, solicitações e necessidades de cada faixa social do povo brasileiro, levando-se em conta que povo, hoje, no Brasil, é todo grupo social empenhado objetivamente na libertação de nossas forças produtivas.⁶⁷

Esse trecho mostra que, nos movimentos de cultura popular, as ambigüidades políticas e teóricas eram manifestas, dado que se mesclavam elementos oriundos do pensamento “isebiano”, expresso nas noções de “autenticidade”/“inautenticidade” e “alienação”/“desalienação” da cultura, por exemplo, com um linguajar que buscava flertar com o marxismo – o que pode ser relativo ao processo de “efervescência” da luta social, que marcou o início dos anos de 1960.⁶⁸

Do ponto de vista propriamente estético, a resolução do Encontro reivindicava para a “arte popular” a liberdade e a abertura “às múltiplas formas estéticas”, pelo fato de, naquele momento, ela estar ainda em processo inicial de desenvolvimento, mas recomendando “a utilização de formas já existentes de comprovada comunicação popular”, ou “de novas formas” que pudessem enriquecê-la e aprofundá-la. Sobre isto,

⁶⁷ *Idem. Ibidem.*

⁶⁸ Sobre o processo de radicalização da luta de classes no anteceder do golpe de Estado de 1964, ver o Capítulo 3, seção 3.2, da Parte 1 deste trabalho. A referência ao pensamento “isebiando” vincula-se à matriz ideológica do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), ao qual é feita breve referência do Capítulo 1, seção 1.1, da Parte 1 deste trabalho, e que será tratado com um pouco mais de detalhes em momentos posteriores; mas já o podemos caracterizar brevemente como “nacional-desenvolvimentista”. Deve-se atentar para o fato de que este relatório da Comissão “B” é assinado pelo CPC da UNE, o qual muitas das vezes foi acusado por intelectuais das décadas posteriores de apresentarem uma perspectiva “vanguardista” e mesmo “leninista” nas atividades de cultura popular. Em meu entender, falando de modo adiantado algo que será tratado posteriormente, seu “vanguardismo” era muito mais verbal do que efetivo, posto que suas práticas experimentais e improvisadas eram semelhantes às dos demais movimentos de educação e cultura popular, além de manterem-se ideologicamente no espectro do “isebianismo”. O suposto “leninismo” do CPC da UNE é insustentável: tal como nos demais movimentos, sua marca era da ausência de uma perspectiva estratégica efetiva.

diz o Encontro: “o que importa é que o artista popular esteja voltado para o povo e que, assumindo sua perspectiva, contribua para sua libertação”.⁶⁹

Dentro dessa perspectiva, as diversas manifestações da “arte popular” eram bem vindas, como no caso de um teatro que se colocasse “como complementação do trabalho de conscientização do alfabetizado”. Assim, sobre o teatro da UNE, diz o documento:

Este teatro abrirá a riquíssima perspectiva de um trabalho de conquista dos intelectuais para o trabalho de cultura popular, enquanto lhe dota de um instrumento de comunicação com o povo. Este teatro estará dirigido para a pequena burguesia, os estudantes, os intelectuais e as vanguardas do proletariado.⁷⁰

A concepção do papel do cinema para os movimentos de educação popular, extraída das resoluções do Encontro, apontava seus limites quanto a uma perspectiva antiimperialista, que se restringia a combater o “colonialismo cultural” disputando mesmo no mercado a comercialização da produção, direcionado a uma “nacionalização” do cinema em marcos não estatais: “como indústria [o cinema] pode ser uma fonte de divisas para o país, e como arte é o instrumento mais eficaz de conscientização do povo. [...] todo filme destinado aos circuitos comerciais necessita de bom nível de acabamento para poder competir no mercado”.⁷¹ Mas, ainda assim, a produção cinematográfica deveria buscar também o financiamento das organizações “do povo”, que ajudaria o cinema a não se restringir às empresas cinematográficas do mercado e o “povo” a se “conscientizar”:

Não é necessário frisar a grande importância política dessa linha de produção com filmes financiados pelo povo organizado, estudando e explicando problemas do povo, com a perspectiva do povo, e chegando a ele sem sofrer a interferência dos distribuidores e exibidores, que tudo fazem para amarrar [o] cinema comercial no papel de agente deformador da consciência do público.⁷²

Certamente que quando buscavam a inexistente “autenticidade” do popular, os movimentos de cultura popular não tinham como deixar de fazer afirmações que vinham “de fora”, ou seja, que não eram espontâneas do próprio “povo”, mas que delineavam qual seria a expressão popular mais “autêntica”. Por exemplo, quanto à “música popular”, a resolução da Comissão “B” afirmava ser o “samba carioca ou samba de morro” a “música comunitária e expressão popular autêntica”; além deste existiriam os não tão “autênticos” “samba urbano”, que retrata a realidade das cidades e o “samba

⁶⁹ *Idem. Ibidem.*

⁷⁰ *Idem. Ibidem.*

⁷¹ *Idem. Ibidem.*

⁷² *Idem. Ibidem.*

semi-folclórico, semi-estático”, com base em refrões que cativam grande público, como o partido alto e o samba de roda: “O samba é sem dúvida a unidade musical nacional”. Nesse ponto, era defendida uma “aliança” entre os sambistas “de morro” e os artistas “mais conseqüentes” da bossa nova – a qual era entendida como uma necessidade expressiva da pequena burguesia – visando “o desenvolvimento de conteúdos mais conseqüentes por parte dos sambistas”. Aqui deveria entrar a “conscientização”: “Nas escolas de samba o trabalho deverá ser feito inicialmente de modo a afirmá-las enquanto manifestação popular autêntica e reforçá-las enquanto forma de organização”, visando um trabalho de longo prazo que possibilite “a formação de uma visão crítica do nível de alienação em que se encontram para que sua superação se desse a partir de seu próprio esforço”.⁷³

Essa perspectiva de se “partir” das manifestações culturais mais ou menos espontâneas do “povo” e elevá-las até uma concepção “crítica” era patente nos movimentos de cultura popular, mas recebia tratamentos distintos de acordo com as especificidades das manifestações. Por exemplo, o folclore era “na maioria das vezes uma forma musical estática, manifestação de uma estrutura superada ou em processo de superação”, mas havendo algumas formas folclóricas mais dinâmicas, que se mantêm “parte integrante do cotidiano de algumas regiões”. Assim, “o trabalho mais conseqüente com o folclore seria o de uma pesquisa e levantamento de aspectos formais que nele ocorrem e de uma reelaboração para novos conteúdos”, e, “para as formas não-estáticas de folclore”, dever-se-ia ajudá-las a se aglutinarem, associarem-se e se organizarem, visando uma posterior “instrumentação necessária” para que eles mesmos se tornassem mais engajados.⁷⁴ Algo semelhante era defendido para as “artes plásticas”, que, tal como o folclore, seria uma manifestação cultural realizada entre um grande desnível entre as regiões que industrializadas e as “subdesenvolvidas”, que formava “uma grande massa de desempregados e marginais”:

Para desenvolver as artes plásticas e o artesanato, torna-se indispensável partir das atividades tradicionais do povo, procurando elevar o seu nível artístico e estimular suas habilidades para a realização de serviços que possam contribuir para o atendimento às necessidades da comunidade, integrando-o no processo geral de desenvolvimento.

Nesse sentido se firma a linha de ação do projeto de artes plásticas e artesanato e toda a sua política de cultura popular: mobilizando os artistas plásticos e os artesãos do povo para a democratização das atividades artísticas e o incremento às atividades tradicionais, pugnando pela organização dos artesãos em cooperativas. Através da

⁷³ *Idem. Ibidem.*

⁷⁴ *Idem. Ibidem.*

fixação dos elementos da cultura do povo, [preservando] a cultura nacional contra a alienação e o cosmopolitismo.⁷⁵

No referente à questão da alienação e da “inautenticidade” da cultura, o rádio e a televisão eram vistos como seus grandes representantes: “O rádio e a televisão tem resultado na quase totalidade de sua programação como um dos mais danosos instrumentos de alienação cultural. Sua temática é, geralmente, popularesca e alienante”. Assim, ocorria um aparente paradoxo com o fato de serem os meios mais massivos os mais “alientantes”, devido, entretanto, ao fato de serem poucos os movimentos de cultura popular que tinham acesso aos referidos meios. Problema semelhante ocorria com a questão editorial, porque as “editoras existentes” mantinham vínculos “com os interesses econômicos da burguesia”, do que decorria “seu caráter obviamente alienado e alienante”, também mantido “fechado seus vínculos de comunicação e cultura popular autêntica”. Na atividade editorial deveria, tal como nas demais práticas, ser considerada “a vinculação do texto com os interesses reais do grupo humano” ao qual era destinado o texto”, levando-se em consideração “a análise do grau de alfabetização, conscientização e nível político desse grupo, para, da conjunção desses elementos, chegar-se a forma de mensagem a transmitir”. Dever-se-ia buscar o auto-financiamento das atividades editoriais, contra aquelas “vinculadas às classes dominantes e antagônicas por definição à cultura popular”, no intuito de se chegar a uma rede de distribuição nacional, com a realização de jornais nacionais e regionais, etc.⁷⁶

A busca de uma posição a favor das “classes populares” e contrária às “classes dominantes” sinaliza outra ambigüidade dos movimentos de educação e cultura popular da década de 1960: a perspectiva do “não-diretívismo” – que se vincula a outros elementos já mencionados, como a idéia de se “partir” da realidade local para fazer o trabalho educativo. Contudo, o grande paradoxo é que o trabalho educativo sob a perspectiva “não-diretiva”, em geral, era precedido de uma pesquisa prévia da realidade da “comunidade”, o que não podia deixar de ser uma clara intervenção dirigida no local, que feria a “autenticidade” da cultura dos educandos. O *Relatório da sub-comissão “praças de cultura”* do Encontro afirmava a necessidade da pesquisa ou do conhecimento de campo visando à instalação da “praça de cultura” de modo mais

⁷⁵ *Idem. Ibidem.*

⁷⁶ *Idem. Ibidem.*

acertado, além do “conhecimento de lideranças locais”. Para tal, era sugerida a atuação de sociólogos como “observadores da ação”, visando a

[...] análise do meio, através da pesquisa social, que se faz mais interessante a ação do sociólogo em programas de educação popular, através de tais pesquisas um maior conhecimento das condições sócio-econômicas é alcançado como importante subsídio para a ação do educador.⁷⁷

O relatório trazia formulários para tais pesquisas com uma grande riqueza de detalhes, que buscavam a realização de algum tipo de síntese que compreendesse globalmente as manifestações culturais populares.

Entendemos que os movimentos que se propõem a fazer trabalho de cultura popular, como interpretes de uma aspiração do povo a uma participação mais convincente no processo histórico da nação, devem se preocupar, também, em descobrir as origens histórico-culturais que determinaram essas mesmas aspirações. Em síntese é importante não apenas saber o que o povo é, mas também o que ele foi, como se comportou no passado e como se comporta no presente. Tarefa dos movimentos de transmitir novos conceitos e, também, de desenvolver alguns outros que embora latentes, não formulados conscientemente, saíram do próprio povo.⁷⁸

É certo que ao realizarem uma pesquisa a respeito da cultura popular os movimentos não encontrariam a sua verdadeira “autenticidade” – agora também buscada em perspectiva histórica – mas sim a *produziriam* “*de fora*”, como intelectuais que eram. Ao se entender as manifestações culturais populares como “meios informais de educação”, os movimentos de educação e cultura popular indicavam os limites e as ambigüidades de seu idealismo manifesto na sua noção de “conscientização não direta”:

Para dinamizar estes instrumentos [“meios informais de educação”] serão utilizados debates e discussões em grupos, os quais visam a superação da atitude ingênua decorrente da aceitação passiva de qualquer tipo de propaganda e divulgação. Para tal se usam discussões dirigidas ou não, *métodos de treinamento mental*, recorrendo-se as operações mentais que dão plasticidade e dinamicidade [ao] processo intelectual, a partir da análise de situações concretas vitais, motivando uma tomada de posição na comunidade. Neste sen[t]ido podem ser levantados problemas de saúde, de habitação, de moradia, de nutrição e outros” (grifos meus).⁷⁹

⁷⁷ Relatório da sub-comissão “praças de cultura”. RESOLUÇÕES DO I ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR. RELATÓRIO DA COMISSÃO “B”. PRESIDENTE: ROBERTO FREIRE / S N T. RELATOR: ANTONIO CARLOS FONTOURA - CPC / UNE. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR (Recife, 15 a 21.set.1963).

⁷⁸ *Idem. Ibidem.*

⁷⁹ Esse relatório das “praças de cultura” não é assinado por nenhum movimento específico, mas assemelha-se bastante às perspectivas do Movimento de Cultura Popular de Pernambuco, que tinha não apenas as atividades das “praças de cultura”, mas também desenvolveu a concepção dos “meios informais de educação”. É muito provável que a assinatura das resoluções do Encontro pelos principais movimentos separadamente se deva a necessidade do “consenso” levantada desde a sua convocatória, como assinala Paiva: “As posições dos grupos refletiam escolhas político-ideológicas e, por isso mesmo, tratava-se de evitar o choque entre orientações que se pretendiam reunir em torno da coordenação nacional, numa

Não apenas a “consciência crítica” questiona a “autenticidade” da “comunidade” como o trabalho educativo para se elevar a tal “nível de consciência” exige um processo de direção educativa... consciente.

Como um processo de síntese das resoluções do Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular de 1963, podemos assinalar com Vanilda Paiva (2003, p. 276) as seguintes diretrizes: a importância do trabalho nas zonas rurais, pois nela encontrava-se a maioria da população brasileira, sendo também as regiões mais “carentes”; a necessidade da aproximação de intelectuais e integração mais orgânica destes, visando o aprimoramento das atividades e a formação dos educadores; a superação das relações de tipo paternalistas ou assistencialistas; a busca por uma linguagem adequada que permitisse a comunicação entre educadores e educandos, balizada por um estudo aprofundado da realidade da “comunidade” anteriormente ao trabalho educativo propriamente dito e procurando “fazer cultura com o povo” – ou seja, evitando imposições e palavrórios “pseudo-revolucionários”; o estabelecimento de planos em conjunto com a pesquisa da realidade local, buscando sempre o auxílio de organizações já existentes, e o incentivo à criação de outras, visando passar para a “comunidade” a “liderança e a própria execução do trabalho”; a realização de avaliações permanentes; e busca pela continuidade do trabalho iniciado através do fornecimento de materiais adequados. Muitas dessas diretrizes e concepções tinham algumas proximidades com as perspectivas que balizaram a última grande iniciativa do governo de João Goulart em matéria de educação popular: o Plano Nacional de Alfabetização, fundamentado no método Paulo Freire de alfabetização de adultos.

5.4 – O Plano Nacional de Alfabetização: as contradições de uma campanha tradicional realizada com um método inovador

O Plano Nacional de Alfabetização foi instituído em 21 de janeiro de 1964, utilizando-se do método Paulo Freire, e, segundo Beisiegel (2008, p. 30), “atendia em muitos aspectos às características típicas da ‘educação popular’” até então:

[...] dirigido às massas iletradas da população. Desenvolvia intenso esforço de recrutamento entre os analfabetos. Preconizava a alfabetização e a ‘conscientização’ de todos mesmo quando nem todos estivessem conscientes das suas necessidades de educação. Seus estudos estavam vinculados a um particular projeto de melhoria da sociedade. Era empreendido pelo Governo da União. E, no entanto, em outros

frente única no campo da educação popular” (Paiva, 2003, p. 274). Osmar Fávero, componente da Banca Examinadora desta dissertação e um membro do MEB naquele momento, afirmou que os relatórios do Encontro foram aprovados em assembleias.

aspectos contrariava frontalmente as orientações, de outros movimentos até então promovidos por esse mesmo Estado (Beisiegel, 2008, p. 30).

O método Paulo Freire de alfabetização de adultos

Como condições históricas do surgimento e do desenvolvimento do método Paulo Freire, Beisiegel enumera os seguintes condicionamentos históricos, além das “ambigüidades” do governo de João Goulart:

A ‘emergência das massas urbanas’ e, no final do período, de alguns contingentes das ‘massas camponesas’, a miséria popular no país subdesenvolvido, e as potencialidades revolucionárias inerentes a essa condição, a atuação das lideranças ‘populistas’ e a política ‘populista’ em geral, o nacionalismo, a *ação social da Igreja católica*, a atividade política de partidos ou agrupamentos revolucionários, a reação da ‘ordem’ contra as ameaças visualizadas em cada um desses fatores e na ação de conjunto de todos eles, foram sobretudo estes os elementos que permearam a criação e a prática do método Paulo Freire (Beisiegel, 2008, p. 33, grifos do autor).

Vanilda Paiva assinala elementos semelhantes aos que foram levantados por Beisiegel, ou seja, as influências de um pensamento cristão em movimento de mudança progressista, do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), com suas idéias a respeito do “trânsito” social pelo qual passava o Brasil e do papel “conscientizador” da educação crítica neste processo transitório. Nesses marcos surge a especificidade propriamente pedagógica do método Paulo Freire:

O método Paulo Freire para a educação dos adultos, sistematizado em 1962, representa tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna. Entretanto, o método derivava diretamente de idéias pedagógicas e filosóficas mais amplas: não era uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a prática pedagógica e seus meios” (Paiva, 2003, p. 279).

O método Paulo Freire tem sua origem vinculada às experiências profissionais do educador pernambucano, que remetem ao seu trabalho no Serviço Social da Indústria (SESI), mas merecendo destaque suas atividades iniciais no Movimento de Cultura Popular e junto ao Serviço de Extensão Comunitária da então Universidade do Recife. Nessas atividades, o trabalho educativo de Freire dava-se mediante a instituição dos chamados “Círculos de Cultura” e dos “Centros de Cultura”, que visavam o estabelecimento de um processo educativo “dialogal” junto aos alfabetizandos, que buscava a superação da compreensão “mágica” da realidade favoravelmente a uma concepção “crítica”. Para a consecução deste objetivo, aparecia o diálogo como o único meio possível para se evitar a “massificação” proporcionada pelo processo de “trânsito” na sociedade brasileira – isto é, para o processo de modernização capitalista com suas possíveis conseqüências do ponto de vista da formação de uma “sociedade de massas”.

O “diálogo” inicial da atividade alfabetizadora começava com a apresentação do conceito “antropológico” de “cultura”, ou seja, com a distinção daquilo que é “natural” do que é “criação humana” – isto é, “cultura” – visando a percepção por parte dos educandos de serem também eles indivíduos “produtores de cultura”. Só depois desta apresentação tinha início o processo de alfabetização propriamente dito, que se baseava no processo anterior para que os alfabetizandos percebessem a si como criadores e recriadores, entendimento que também deveria se estender à escrita. No método Paulo Freire eram rejeitadas as cartilhas a favor do que o educador designou de “palavras geradoras”, que eram selecionadas mediante uma pesquisa anterior da “linguagem local”, com o critério de sua riqueza fonética e do seu potencial de “politização”. Essas palavras eram extraídas do “universo vocabular” da “comunidade” a ser alfabetizada, visando juntamente um processo de “conscientização” – em marcos bem semelhantes aos apresentados pelos demais movimentos de educação e cultura popular.

As primeiras experiências com o método Paulo Freire remontam, segundo Vanilda Paiva, às iniciativas de estudantes ligados à UEE paulista, que teriam sido treinados em Pernambuco, e também pela Fundação Campanha de Educação Popular (CEPLAR), da Paraíba, orientadas pelo próprio Freire. Entretanto, a grande experiência com o método, no início da década de 1960 foi a realizada no município de Angicos, no ano de 1963, a qual, ainda de acordo com a autora, teria demonstrado seu êxito no que tange à alfabetização de adultos em curto período de tempo.

A implantação do PNA no auge da crise do populismo

Na realização do PNA, as atividades e as pressões de grupos de estudantes católicos da Ação Popular (AP) – uma “dissidência” da Juventude Universitária Católica (JUC) –, ligados à UNE, e que gozavam de influência no Ministério da Educação – chegando mesmo a fazer parte da assessoria do ministro Paulo de Tarso – davam-se no sentido de convencerem-no a adotar o sistema de Paulo Freire como uma política do Estado, visando a alfabetização em massa de adultos. Segundo Paiva:

O próprio Ministro, sensível ao problema da educação dos adultos, já havia tomado algumas iniciativas nessa matéria criando a Comissão de Cultura Popular para a implantação do projeto piloto do método Paulo Freire em Brasília e promovendo a realização do I.º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular (Paiva, 2003, p. 283).

A substituição de Paulo de Tarso, no Ministério da Educação, por Julio Sambaqui,⁸⁰ não impediu o prosseguimento da implantação do Plano Nacional de Alfabetização, dando-se em um momento no qual os jovens cristãos ganhavam força dentro do Ministério. O próprio “sucesso” da experiência de Angicos e a propaganda que daí foi decorrente impeliram o governo federal a seguir em frente na instauração do PNA, e os estudantes de origem católica estavam na linha de frente, também pelo fato de empreenderem trabalhos em alfabetização de adultos das “classes populares” utilizando o método Paulo Freire. De fato, de acordo com Beisiegel, os primeiros e grandes difusores do método foram os jovens católicos, “os principais instrumentos da rápida expansão do método de alfabetização”: “Para os militantes da JUC, primeiro, e da Ação Popular (AP), logo depois, a linguagem de Paulo Freire era familiar e confiável, suas propostas eram as propostas do cristianismo tal como eles entendiam o cristianismo”. Ainda seguindo o autor, “os grupos universitários católicos” seriam “em grande parte os quadros dirigentes e os executores dos movimentos de educação de adultos então empreendidos sob a inspiração do educador”. Entretanto, pondera Beisiegel, como “os incentivos e as condições indispensáveis ao desenvolvimento dos trabalhos foram criados pelos poderes públicos”, “*a educação popular realizada nesse período surge assim, também, como um capítulo da política populista então praticada por numerosos governantes*” (Beisiegel, 2008, pp. 281-282, grifos meus).

Os jovens católicos próximos ao Ministério da Educação teriam, segundo Paiva, iniciado a deflagração de uma grande mobilização em prol da alfabetização de adultos, a

⁸⁰ Em entrevista a Beisiegel, Herbert de Souza, mais conhecido como “Betinho”, coordenador da Ação Popular (AP) na época, relacionava mesmo o fato de o programa de alfabetização de Freire ter se tornado uma referência nacional a uma relação da UNE, hegemônica pela AP, com o ministro Paulo de Tarso. Depois da caravana da UNE-Volante com o CPC, que pôs tal movimento em contato com as experiências do Nordeste – MCP, “De pé no chão também se aprende a ler”, a experiência de Angicos, etc. –, Betinho afirma que a AP tinha estabelecido um consenso a respeito do método de Freire. Herbert de Souza era “coordenador de assessoria” do ministro e influente na UNE, o que fez com que Paulo de Tarso o indicasse para tocar “uma política do Ministério”. Houve, assim, também um “consenso” de que tal política seria uma campanha de alfabetização, sendo o método de Freire o escolhido por conta da projeção nacional que teve a experiência de Angicos. Betinho relaciona tal situação a um “fato pouco conhecido”: um “antigo funcionário do Ministério”, Julio Sambaqui, que, nas palavras de Herbert de Souza, era o “orçamento do Ministério”. Tendo o funcionário se entusiasmado com o projeto, tratou de manobrar as verbas do Ministério para viabilizar a campanha, conseguindo direcionar, segundo Betinho, “uma enormidade de dinheiro”. Assim, tiveram início quase imediato a experiência-piloto de Brasília e uma seleção de monitores no Rio de Janeiro, realizada no Maracanzinho, “tantos eram os candidatos”. Falava-se na alfabetização de um milhão de adultos em um ano, o que Betinho relaciona ao golpe de 1964: “se você for analisar a história da deposição do governo, esta cifra, este dado, foi tido como um negócio muito importante” (Herbert de Souza *apud* Beisiegel, 2008, pp. 283-6).

qual seguiria os impulsos oriundos do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular:

Substituído Paulo de Tarso por Julio Sambaqui – em caráter provisório inicialmente – foi instituída no Ministério uma assessoria estudantil que, em seguida, convocou uma reunião dos líderes da UNE, UME, UBES e AMES para a deflagração de um grande movimento nacional de alfabetização. A esta reunião compareceu o responsável pela Campanha de alfabetização da UNE que se manifestou contrário às soluções improvisadas e que, ganhando a confiança do Ministro, foi convocado a trabalhar na elaboração de um Plano Nacional de Alfabetização. Nesse momento, após a realização do I.º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, buscava-se a formação de uma frente ampla em relação ao problema de educação dos adultos e isto determinou concessões entre os diversos grupos interessados no problema. Embora a nova mobilização fosse dirigida pelo coordenador do MPA da UNE, favorável à utilização de cartilhas, os entendimentos com os grupos católicos, bem como o prestígio pessoal do educador pernambucano, determinaram a aceitação do método Paulo Freire como instrumento do PNA (Paiva, 2003, p. 284).

Posteriormente a essa reunião inicial de mobilização para a instauração do PNA, foi organizada uma Comissão Nacional de Alfabetização, que foi ativa entre outubro de 1963 e março de 1964, a qual elaborou o Plano. A princípio, a implantação do PNA deveria contar com uma participação maior de grupos estudantis e de entidades sindicais, mas, o Ministério acabou por tomar o programa para si e responsabilizar-se pela sua execução.⁸¹ O PNA foi posto em funcionamento a partir de projetos-piloto, dos quais o mais “representativo”, segundo Paiva, foi o do Rio de Janeiro, centralmente concentrado na Baixada Fluminense, e buscando formar uma espécie de “cerco” ao

⁸¹ Em nota, Vanilda Paiva dá um esclarecimento importante acerca das conseqüências políticas da decisão do Ministério: “Esta modificação foi interpretada como uma tentativa do governo de capitalizar politicamente os resultados desse trabalho, responsabilizando-se pela sua execução. A educação dos adultos através dos sindicatos e dos estudantes mobilizaria amplas camadas do proletariado que talvez não pudessem ser controlados depois; a capitalização política se faria, então, em favor de lideranças populares já existentes ou daquelas que pudessem surgir do próprio trabalho. Esta interpretação parece correta se considerarmos que o Ministro, colocado provisoriamente no cargo, se fortaleceu através do PNA, ao acenar com novos 4 milhões de eleitores em dois anos. Isto se refletiu na sua pressa em novamente dividir o país em novas regiões e na intenção de iniciar imediatamente o plano em outras áreas. O caráter eminentemente político do programa era claro para todos: para seus executores que viam a alfabetização como um instrumento de organização política e cultural das massas; para o Governo que buscava novos eleitores e para os políticos tradicionais que, temendo o número de novos eleitores e para os políticos tradicionais que, temendo o número de novos eleitores, muitas vezes tentaram subornar a equipe do PNA para evitar a implantação de classes em alguns municípios ou, simplesmente, tornaram-se gentis visitando, periodicamente, os membros da equipe” (Paiva, 2003, p. 475, nota 148). Na já referida entrevista a Beisiegel, Herbert de Souza dá uma boa idéia do intuito dos estudantes em manter a relação com os sindicatos: “nos últimos dias, nas últimas semanas de Paulo de Tarso como ministro, nós tentamos introduzir uma outra coisa: eu tomei consciência, só de ver os corredores do Ministério, que ele era dominado por três clientelas – padres e freiras, donos de colégios particulares e políticos [...] aí a assessoria gerou uma idéia, já que nós não podíamos mudar essa clientela, que isto aqui era expressão do próprio sistema de poder na educação no Brasil, *nós devíamos introduzir o sindicato*. [...] seriam dezenas de convênios dos sindicatos com o Ministério para planos de alfabetização de adultos, *com a idéia nem tanto de resolver o problema, a verba era pouca para isso, mas sim de introduzir um novo parceiro, um quarto cliente dentro do jogo de poder e de influência dentro do Ministério*” (Herbert de Souza *apud* Beisiegel, 2008, p. 286, grifos meus).

entorno da Guanabara, à época governada por Carlos Lacerda, um ferrenho opositor do governo federal. A Baixada foi eleita o “foco central das atividades, em face da grande concentração demográfica e do papel da região na triagem dos movimentos migratórios – que determinava grande tensão social nessa área social” (Paiva, 2003, p. 285).

O Plano foi iniciado com a abertura de inscrições para o curso de formação de coordenadores, sendo, em seguida, realizada uma seleção no Maracanãzinho, visando a seleção para o curso de treinamento de alfabetizadores: inscreveram-se 7.000, dos quais 5.000 fizeram os testes, que selecionaram cerca de 1.000 candidatos. A grande mobilização para este início do PNA atraiu as atenções para ele, ainda pouco referido por, até então, não estar instituído oficialmente. Seguiram-se os cursos até o dia 31 de março de 1964, data do golpe empresarial-militar, sob uma forte oposição da opinião pública conservadora, e do Jornal *O Globo*, em particular, até o momento em que o Plano foi encerrado, inicialmente suspenso em 2 de abril e logo extinto no dia 14, pelo Decreto n.º 53.886.

As contradições do PNA: educação popular e luta política

Evitando-se cair em grandes especulações a respeito das possibilidades reais de alcance da meta de se alfabetizar cinco milhões de adultos em dois anos, tal como afirmava o PNA, o aumento do número de eleitores seria, de todo modo, considerável. Herbert de Souza, o Betinho, em entrevista a Beisiegel, constata “dois níveis” de expectativas criadas pela possível implementação do Plano. O primeiro era dos setores progressistas da Igreja Católica, que tinham a convicção da organização consciente do povo, o que era em tese possibilitada por uma alfabetização que trazia junto consigo a perspectiva da “conscientização”: para este primeiro nível, o aumento da massa de votantes, seria uma “consequência”. No segundo nível estavam os interesses políticos vinculados ao aumento da lista eleitoral, seja por conta dos “novos” interesses vinculados às lideranças populistas mais “progressistas”, seja por conta dos interesses tradicionais e contrários a tal processo. A esse respeito, diz Silvia Maria Manfredi:

Sob o prisma dos interesses político-eleitorais, é possível compreender a rentabilidade que o Programa [Plano] Nacional de Alfabetização poderia garantir aos líderes políticos que pretendiam disputar as eleições que se aproximavam e as possibilidades de garantir, através de mecanismos de mobilização educacional, a ampliação das “bases populares” de sustentação política indispensáveis para a sobrevivência no poder da Aliança Nacional Populista” (Manfredi, 1981, p. 142).
[...] o PNA não só representou o apoio institucional de alguns grupos que controlavam o poder do Estado e facções políticas as mais diversas, como também exprimiu a tentativa empreendida por aqueles mesmos grupos de estimular toda e

qualquer mobilização que garantisse uma maior participação política das “classes populares” (Manfredi, 1981, p. 143).

Além das questões políticas, o Plano Nacional de Alfabetização, mesmo que realizado com o fundamento do inovador método Paulo Freire, representava continuidades quanto às atividades em educação popular efetivadas até sua implantação, em 1964. De acordo com Vanilda Paiva (2003, p. 286):

O PNA representava a incorporação, a nível ministerial e em termos práticos, da orientação indicada pelos grupos que desde 1962 desenvolviam atividades ligadas à educação dos adultos. Em relação aos objetivos de recomposição do poder político e das estruturas sócio-econômicas, o programa parecia mesmo mais importante que a luta em favor do voto do analfabeto. Era um programa de alfabetização em massa, lançado sem grande preocupação com a continuidade das atividades educativas sistemáticas: os círculos de cultura, após a etapa de alfabetização em 40 horas pelo método Paulo Freire, deveriam converter-se em organização políticas de massa (Paiva, 2003, p. 286).

Além de ser fundamentado no método Paulo Freire, o Plano Nacional de Alfabetização também apresentava como novidade uma aberta politização da educação popular, em um momento histórico no qual a luta de classes exacerbou-se a ponto de vivenciar um desfecho com o golpe de Estado de 1964. A análise mais pormenorizada dos movimentos de educação e cultura popular e do próprio Paulo Freire que será empreendida a frente passará por sua contextualização neste processo, mas requer antes um olhar teórico a respeito das questões que até aqui foram levantadas pelas concepções e atividades em educação popular.

Capítulo 6: Construindo a história dos movimentos de educação e cultura popular

I: o populismo dos movimentos e os movimentos do populismo

6.1- O nacional-desenvolvimentismo do ISEB

Como já fora sugerido, a perspectiva teórica que embasava os movimentos de educação e cultura popular, assim como Paulo Freire, no momento da elaboração de seu método de alfabetização de adultos, em inícios de 1960, trazia como marca fundamental o “nacional-desenvolvimentismo”, tal como desenvolvido pelos intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Segundo Renato Ortiz (2006, p. 45), o pensamento isebiano surge como uma novidade histórica na forma de se pensar a “cultura brasileira”, de um ponto de vista filosófico e sociológico, em ruptura com uma perspectiva antropológica, de modo que as concepções anteriores de “aculturação” são aos poucos substituídas pelos conceitos de “transplantação cultural” e “cultura alienada”.

Renato Ortiz afirma que o pensamento isebiano não foi hegemônico no “Estado desenvolvimentista”, por conta de ter sido formulado com maior intensidade durante o governo de Kubitschek, ou seja, em um momento quando os capitais brasileiros intensificaram sua associação aos capitalistas estrangeiros – não à toa os intelectuais do ISEB foram “silenciados” depois do golpe de 1964. Contudo, o “isebianismo” tornara-se balizador dos posteriores debates culturais no Brasil, uma presença nem sempre reconhecida, precisamente em suas noções de “colonialismo cultural”, “cultura alienada”, “autenticidade cultural”, etc. Mesmo que os intelectuais do ISEB defendessem um nacionalismo que encobria as assimetrias entre as classes e apelava para a sua conciliação em prol da “nação”, o golpe empresarial-militar vetou-lhe “qualquer pretensão de oficialidade”, e tampouco os trabalhadores tinham sido “ideologizados” para tal projeto – para não comentar da burguesia. Ainda assim, “toda uma série de conceitos políticos e filosóficos que são elaborados [pelo ISEB] no final dos anos 50 se difundem pela sociedade e passam a constituir categorias de apreensão e compreensão da realidade brasileira” (Ortiz, 2006, p. 47), principalmente junto a setores progressistas e da esquerda.

No início dos anos de 1960, os dois movimentos mais influenciados pelo pensamento isebiano foram o Movimento de Cultura Popular de Pernambuco, do qual o intelectual mais fortemente influenciado pelo ISEB era Paulo Freire, e o Centro Popular de Cultura da UNE, sendo que um de seus membros mais proeminentes, Carlos

Estevam Martins, foi assistente do pensador isebiano Álvaro Vieira Pinto e trabalhava no ISEB quando chegou à direção do CPC. A influência isebiana teria, segundo Renato Ortiz, se feito sentir também mais à frente, nas brigas de Augusto Boal contra o “teatro alienado” até a “Estética da fome”, de Glauber Rocha.

Tal como Ângela de Castro Gomes, Vanilda Paiva (1980, p. 36) vincula à publicação *Cadernos de nosso tempo* – órgão do Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP), mais especificamente dos intelectuais que conformaram o Grupo de Itatiaia – as origens das idéias do que Paiva chama de “nacionalismo-desenvolvimentista”. Como já dito aqui,⁸² apoiado em Gomes, no IBESP encontrar-se-iam as idéias que formariam o “núcleo básico” do pensamento do ISEB.

Nos *Cadernos*, Hélio Jaguaribe, nos anos de 1953 e 1954, fazia a passagem de um tipo de trabalho especulativo para a busca da compreensão da “realidade nacional”, procurando recursos intelectuais além dos filosóficos, como os sociólogos, os econômicos e os da ciência política. A grande questão que se colocava Jaguaribe, diz Paiva, era da “construção da nação”, mediante “a intervenção do Estado para assegurar o desenvolvimento, a racionalização das atividades do Estado, a adoção de uma política externa que atendesse os interesses nacionais e não de blocos econômico-militares, a elaboração de um projeto nacional que possibilitasse reduzir o antagonismo entre as classes” (Paiva, 1980, p. 37).

Nessas origens do pensamento isebiano, já se encontrava a perspectiva de que o Brasil vivenciaria uma crise caracterizada pela “transição de fase”, desde uma “estrutura-tipo” semi-colonial e rumo ao desenvolvimento industrial. Neste processo, as idéias, crenças e hábitos partilhados em nosso país deveriam passar por um período de “ajuste” à fase, tendo, em tal processo, o Estado um papel central. Assim, tratava-se de criar uma “frente nacional” entre todos aqueles interessados no desenvolvimento, frente esta composta pela “reconciliação” de diferentes classes em prol de “algo maior”, o desenvolvimento, e contrária às forças opositoras. Para tal, as classes “interessadas” deveriam ser “convencidas” a partir de “uma ampla mobilização ideológica que difundisse as idéias e crenças necessárias à nova ‘fase’ nacional” (Paiva, 1980, p. 39).

Para Guerreiro Ramos, também um intelectual isebiano, a sociedade brasileira passava por um processo de superação de uma condição “natural”, e entrava em um momento de autoconstituição enquanto uma sociedade histórica, isto é, “consciente de

⁸² Ver Capítulo 1, seção 1.1, da Parte 1 deste trabalho.

sua história, capaz de se distinguir como ser autônomo”, cabendo à “intelectualidade ajudar, com uma interpretação correta da realidade e a elaboração de uma cultura nacional, este processo”. O papel de preponderância dado à intelectualidade também era marca do pensador Roland Corbisier, do ISEB, que, advindo da tradição integralista, afirmava que as elites deveriam comandar de modo eficiente a sociedade, defendendo, portanto, um nacionalismo autoritário. Para este autor, “por um lado, a fragmentação do mundo moderno destruiria a eficácia da pedagogia e, por outro, a democracia liberal permitiria substituir a pedagogia pela propaganda: o resultado era a massificação característica do mundo contemporâneo, o mundo da técnica dos meios de comunicação de massa” (Paiva, 1980, pp. 45-46).

Para Corbisier, a formação das “massas” vinculava-se à sua “irrupção” na história, mediante a exigência violenta do acesso à “fruição” e ao “bem estar” proporcionados pela sociedade moderna, elementos para “cuja construção não contribuíram (já que resultado de uma elite)” (Paiva, 1980, p. 46). Sua substância seria composta pelo “homem-massa”, que seria um “homem ressentido”, “impermeável à educação e ao espírito”, “influenciável” e “fanatizável” pelas propagandas massivas.⁸³ O autor iniciou um processo de autocrítica no ano de 1956, quando afirmou que toda a geração de intelectuais brasileiros, até a década de 1950, viveram uma circunstância de “alienação”, de influência “inautêntica”, porque “europeizada”. Com isso, passa por um processo de formação intelectual “tipicamente” isebiana, adotando também à teoria da “transição de fase”, a qual exigia um “pensamento nacional” representante de uma “autoconsciência da cultura”, a partir do conhecimento de “nossa circunstância”, visando a sua “transformação racional”. Deveria, pois, a “vanguarda intelectual”, realizar a análise da “situação colonial” brasileira, formando uma “ideologia” que estivesse a serviço do esclarecimento desta, a qual seria sinônimo do atendimento das “necessidades” do próprio “trânsito de fase” (Paiva, 1980, pp. 50-51). O início do processo de superação do “colonialismo” começara, pois, com a consciência de sua existência, por parte dos intelectuais, os quais estriam em posição de localizar e acusar os elementos de “alienação” e de “inautenticidade”, os quais eram fruto da convergência dos fatores que apontavam para o “desenvolvimento nacional”.

⁸³ Cabe notar que a perspectiva que se colocava contrária ao processo de “massificação” era muito freqüente entre os educadores populares da década de 1960, muito influenciados também pelo “personalismo” de origem católica.

Certamente aqui se localizam os elementos ideológicos que influenciaram as concepções dos movimentos de educação e cultura popular e de Paulo Freire, além da marca idealista de que seria o movimento das idéias dos intelectuais que proporcionaria a transformação social. Um dos isebianos que mais diretamente teriam influenciado o educador pernambucano, o filósofo Álvaro Vieira Pinto, trazia forte marca desse idealismo com sua perspectiva da “ideologização” do povo brasileiro, concepção que Vanilda Paiva chama de “autoritária” e “iluminista”.⁸⁴

Estariam também os isebianos com influências das novas doutrinas católicas que começam a tomar algum corpo social em fins de 1950 e início de 1960, principalmente quanto à questão do “solidarismo”, cuja influência no ISEB teria se dado “através da demonstração de que a conciliação de classes e o distributivismo correspondiam às necessidades objetivas do desenvolvimento do país e aos interesses das diversas classes” (Paiva, 1980, p. 58). Aqui entra o último instrumento relevante a ser levado em consideração quanto à influência do ISEB para esta parte do trabalho: sua concepção de desenvolvimento nacional punha-se por completo nos marcos capitalistas, mais exatamente na defesa de um capitalismo brasileiro “autônomo”, ou seja, independente do domínio do “colonizador” estrangeiro. Essa sua influência junto aos movimentos de educação e cultura popular ganhou limitações quando estes, em um contexto de acirramento da luta de classes, fizeram um movimento de “ida ao povo” que começa a

⁸⁴ Pode-se dizer que o ISEB se distinguia das concepções “iluministas” que embasaram a educação popular desde o Império, em seus aspectos ideológico e político, por um nacionalismo que buscava as “bases populares” para o desenvolvimento, procurando realizar de fato as promessas não cumpridas do liberalismo, ou seja, a generalização da educação e do desenvolvimento “para todos”. Isto faz com que o “nacional-desenvolvimentismo” afirme mesmo que do “povo” era imanente tal ideologia, contraditoriamente articulada com sua perspectiva mais “iluminista” (idealista) de “ideologização” e, mais tarde, de “conscientização”. De fato, de acordo com Vanilda Paiva (1980, pp. 144-146 e pp. 198-199), o pensamento de Vieira Pinto e de Roland Corbisier teria feito um movimento do “autoritarismo iluminista” para um “populismo indutivista” juntamente com um processo de radicalização política dos dois intelectuais, movimento esse que seria acompanhado por Paulo Freire – politicamente, os isebianos teriam ido de um “liberalismo conservador” para outro, “liberal de esquerda”. Beisiegel, afirma o seguinte a respeito da influência que a concepção freiriana de educação teria recebido do ISEB: “a ideologia do desenvolvimento não é doação feita às classes populares [...] pelo contrário, é transmutação que se opera na intimidade do homem em situação, e de que resulta a clarificação conceitual da representação que faz do seu *status* social e da evolução histórica. *É processo imanente, mas admite aceleração por influência exterior*. Isto é que constitui a noção social de educação” (Beisiegel, 2008, pp. 54-55). Aqui, nas palavras de Vieira Pinto (*apud* Beisiegel, grifos deste), a tarefa da educação para o desenvolvimento nacional: “O que parece necessário, é imprimir novo rumo à nossa educação, a fim de orientá-la, sem compromisso com qualquer crédito político, no sentido do desenvolvimento econômico e social. *Uma teoria da educação deverá surgir*, cuja tarefa inicial será a de definir que tipo de homem se deseja formar pra promover o desenvolvimento do país. Em função deste objetivo, deverão ser revistos os atuais esquemas educacionais [...] As gerações em crescimento deverão ser preparadas para a compreensão de seu papel histórico, *na transição da fase por que está passando o mundo brasileiro*, capacitando-se das suas responsabilidades neste processo. [...] Apresenta-se assim a educação como aspecto capital da teoria do desenvolvimento. Para o Brasil atual, a educação é a difusão dessa ideologia”.

lhes empurrar para posições “anticapitalistas” – o que certamente teve sua influência também da Revolução Cubana, de 1959, que evolui para posições socialistas em 1961. Assim, ainda que Ortiz esteja certo quando afirma que a ideologia isebiana não foi hegemônica no Estado brasileiro no período populista, ainda assim os intelectuais do ISEB podem ser identificados como pertencendo ao campo político-ideológico do populismo brasileiro de meados do século passado. Aquela influência da Igreja Católica em sua perspectiva da “solidariedade” entre as classes marcava o vínculo do pensamento isebiano ao populismo e atestava a influência do novo pensamento católico, que se fez sentir nos movimentos de educação e cultura popular e em Paulo Freire, no início da década de 1960.

6.2 – A filosofia e a prática dos jovens católicos

Segundo Giovanni Semeraro (1994), a Igreja Católica teria passado por um período de mudanças que abarcava a segunda metade da década de 1950 até a primeira metade de 1960, quando esteve à frente da instituição o papa João XXIII, entre os anos de 1958 e 1963. Do ponto de vista das formulações do pontificado destacam-se as chamadas “Encíclicas Sociais”, que demonstram uma nova “sensibilidade” da Igreja quanto aos problemas sociais das populações miseráveis dos países do “terceiro mundo”, principalmente. Os dois documentos que comprovariam esta inflexão nas “preocupações” da instituição seriam as encíclicas *Mater e Magistra*, de 1961, e *Pacem in Terris*, de 1963:

As duas insistem na ação consciente e organizada de cristãos e não cristãos para a construção de uma sociedade universal, justa e humana, na qual sejam superadas as disparidades entre o capital e o trabalho, entre o mundo urbano e o mundo rural, entre as economias desenvolvidas e aquelas em vias de desenvolvimento (Semeraro, 1994, p. 35).

Soma-se às encíclicas sociais a realização do Concílio Vaticano II, entre os anos de 1962 e 1965, que pregou maior aproximação entre a Igreja e os fiéis, principalmente aqueles das “classes populares” e os mais pobres, defendendo mesmo uma perspectiva de mudança das “estruturas” e dos “mecanismos de poder”, visando à reparação das injustiças perpetradas pelas sociedades modernas. Essas novas concepções católicas ratificadas no Concílio, “de fato, incorporaram e legitimaram muitas tendências que já existiam em práticas de grupos católicos mais avançados destas igrejas”: “grupos de cristãos mais progressistas argumentavam que a Igreja também precisava despojar-se de seu poderio e riqueza, livrar-se da sua aliança com a burguesia e com o Estado e voltar-

se para as camadas populares para se tornar verdadeira ‘serva do mundo’” (Semeraro, 1994, p. 36). As influências dessas novas idéias fizeram-se sentir também no Brasil, quando religiosos e leigos da Ação Católica Brasileira começam a fazer críticas abertas ao capitalismo e também ao “socialismo real”, adotando uma perspectiva que pode ser entendida como “terceiro-mundista”.

A Ação Católica Brasileira, formada nos marcos das ACs pelo mundo, teve sua origem na década de 1920, com o intuito de combater o recuo da influência católica frente a outras religiões e ao processo de secularização das sociedades modernas, mas também às possíveis infiltrações do “comunismo ateu” junto às massas. Tratava-se de uma série de organizações impulsionadas pelo laicato com o intuito de expandir a atividade evangelizadora da Igreja, e que acabou por trazer para dentro da hierarquia católica a preocupação com os problemas de vida das populações mais pobres. No caso brasileiro e, particularmente, no ponto que nos interessa, é com o advento da Ação Católica que têm início as intervenções mais efetivas da Igreja no sentido da educação popular, através de seus vínculos com o Estado para a realização das campanhas massivas, como é o caso do Movimento de Educação de Base.⁸⁵

A relação da Igreja com o Estado brasileiro realizava-se, em geral, com a mediação da CNBB, a qual encarava no ente estatal, pelo menos até 1964, um “parceiro” para o combate às “injustiças sociais”, mediante a perspectiva da cooperação em diversos níveis entre as classes. O processo de acentuação da luta de classes que marcou o Brasil nos anos iniciais da década de 1960 colocou a “esquerda católica” ao lado da pressão a favor das reformas de base, momento também no qual suas idéias começam a entrar em “sintonia” junto às “perspectivas das teorias nacional-desenvolvimentistas”. Contudo, o modo como os bispos da CNBB entraram na luta foi mediante o incentivo à colaboração entre as classes a favor da modernização dos latifúndios, visando com isso a melhoria de vida dos camponeses e dos trabalhadores rurais. “Neste sentido, a Igreja reformista dedicou-se à promoção de sindicatos mais conservadores, entrando em choque com as Ligas Camponesas de Julião e com os sindicatos fundados pelo Partido Comunista, pois ambos consideravam a pressão social a melhor forma de promover a mudança social no campo” (Semeraro, 1994, pp. 42-43).

⁸⁵ Com já foi aqui referido, a Igreja Católica ocupava-se anteriormente sobretudo da educação das “elites”.

Mas, mesmo essa perspectiva de combate ao comunismo começa a ser questionada pelo documento *Plano de Emergência* da CNBB, que data de 1962, quando os elementos progressistas da Igreja, sem abandonar a condenação da “ditadura do Estado marxista”, começam a ponderar a respeito de suas relações com o capitalismo liberal e sua “ditadura econômica” que introduz um “egoísmo estrutural”, o qual dificultaria as atividades evangelizadoras. O mesmo documento inicia um processo de questionamento da própria capacidade de o desenvolvimento do campo ser o modo de resolver os problemas da miséria da população rural, dado que tal desenvolvimento não ocorreria a favor de todos, e começa a defender abertamente a mudança estrutural, mediante a desapropriação da terra a favor da “função social” da propriedade rural.

Tais posições revelavam uma novidade histórica em termos do comportamento da Igreja Católica, a qual, até a década de 1950, manteve suas posições na defesa da manutenção da ordem, quando muito buscando a aliança com o Estado juntamente com frações eventualmente mais “progressistas” das classes dominantes para efetivar algum tipo de melhoria de vida para a população mais pobre. O engajamento da Ação Católica traz como marca a mudança a favor do engajamento direto dos católicos visando à mobilização dos setores populares para as mudanças sociais propugnada pela ACB. Os “meios” pelos quais agiriam os católicos foram forjados em 1950, sendo buscada a relação entre a especificidade da atividade e o ramo do apostolado. Na quarta semana nacional da ACB foram criadas a Ação Católica Operária (ACO), para influir entre os trabalhadores, e a Ação Católica Independente (ACI), para atuar entre setores genericamente identificados como de “classe média”. Para os jovens, foram criados dois meios semelhantes aos desses acima, ou seja, a Juventude Operária Católica (JOC) e a Juventude Independente Católica, que foram complementados pela Juventude Agrária Católica (JAC), pela Juventude Estudantil Católica (JEC), para os estudantes secundaristas, e – o meio que mais vínculo teve com os movimentos de educação e cultura popular da década de 1960 – a Juventude Universitária Católica (JUC).

A Juventude Universitária Católica

A JUC foi forjada com o intuito de influir no meio universitário objetivando a “cristianização” das futuras gerações de intelectuais brasileiros. Mas, nos fim dos anos de 1950, a Juventude inicia um processo de superação de sua característica estritamente evangelizadora com uma aproximação das esquerdas políticas e fazendo a crítica ao meio universitário, unindo-se na luta pela defesa de sua reforma. No entanto, a JUC faz

mesmo um movimento de radicalização de suas posições no ano de 1959, quando começa a colocar para si a “necessidade de um ideal histórico” (Semeraro, 1994, p. 52), e as críticas ao capitalismo são feitas abertamente, com um linguajar que chega mesmo a flertar com o marxismo, identificando tal sistema à alienação do homem, à pobreza da maioria, ao individualismo, etc. – sem deixar, no entanto, de fazer a crítica também aos Estados burocratizados do Leste Europeu (“socialismo realmente existente”).

O movimento de busca da Juventude Universitária Católica por um “ideal histórico” tem início por volta do ano de 1958, quando os coordenadores nacionais da começavam a avaliar que seu impacto mais efetivo não ia muito além de seu núcleo dirigente: “A causa da ineficácia da JUC foi encontrada na ‘falta de vida’ dentro do movimento em suas discussões e orientações teóricas excessivamente abstratas, na falta de engajamento na realidade concreta” (Kadt, 2003, p. 98). De fato, a necessidade de atuação na “realidade concreta” era algo que passava por um processo de discussão mais efetiva durante o governo Kubitschek. Contudo, num primeiro momento, os ativistas da JUC questionaram a perspectiva do “engajamento”, dado que este faria com que o movimento apostólico e subordinado à Igreja tivesse, talvez, de se posicionar frente à questões que transcenderiam sua “alçada”.

A preocupação com as possíveis conseqüências de seu “engajamento no meio” fez com que os jovens católicos detivessem-se inicialmente na menção aos problemas, limitando-se a um entendimento “teórico” das questões. Mas, logo a JUC teria uma base de reflexão que lhe permitira superar seu momento mais “contemplativo” por outro mais ativo: a noção que Pe. Almeri Bezerra, um dos “assessores” da JUC, herda do filósofo católico francês Jacques Maritain, ou seja, a perspectiva do “ideal histórico”. Esta noção buscava trazer ao cristão uma base de atuação que fosse uma negação tanto da inércia frente aos problemas sociais, quanto do certo ímpeto de se criar o “reino dos céus” sobre a terra.

Mesmo que a perspectiva do “ideal histórico” estivesse marcada pela defesa da harmonia entre as distintas classes sociais, sua influência sobre os jovens católicos marcara um “divisor de águas entre os pensamentos de duas gerações e, pela primeira vez, conduziram um grande número de estudantes a protestar, *enquanto cristãos* contra a configuração de sua sociedade” (Kadt 2003, pp. 102-103, grifos do autor). As novas idéias dos estudantes católicos organizados na JUC traziam a influência do catolicismo progressista europeu, representado por autores como o já citado Maritain, além de Mounier, Cardonnel, Lebret, etc., e das reflexões sobre a “realidade brasileira”

empreendidas pela nova sociologia brasileira, cujo centro era a USP, e, marcadamente, pelo nacional-desenvolvimentismo do ISEB.

As críticas sociais ensaiadas pelos jovens católicos nos seus momentos iniciais foram postas como necessidades a serem desenvolvidas a partir da perspectiva do “ideal histórico”, noção que deveria ser trabalhada no Congresso do décimo aniversário da JUC, em 1960. Nesse espaço, foi formulado um modelo de “leitura” da realidade brasileira, baseado na necessidade da superação do desenvolvimento, travada pelo fato de a economia nacional viver na “órbita” das instituições capitalistas, o que demandava uma ruptura com estas, além da quebra do equilíbrio internacionalmente desigual entre as nações, baseado na supremacia das “metrópoles” sobre os países “coloniais”. Disto decorre a proposta de organização social em bases “personalistas”:

A economia deve ser planejada de maneira que seu fundamento reflita prioridades baseadas nas necessidades do povo; ela deve ser organizada dentro da perspectiva total das idéias personalistas de Mounier, para tornar-se uma “economia pessoal, de pessoas e para pessoas, usando meios apropriados para pessoas” (Kadt, 2003, p. 106).

Aprofundando um processo maior de atuação no seu “meio” próprio, ou seja, a universidade, os militantes da JUC logo se engajaram nas discussões e nas lutas a favor da reforma universitária, entendendo que as instituições públicas de ensino superior eram um espaço de formação de uma pequena minoria privilegiada e despreparada para lidar com os principais problemas que afligiam o “povo”. Nos anos iniciais da década de 1960, a JUC – juntamente com militantes estudantis de outras correntes políticas, como, por exemplo, os comunistas – entrou nos processos de mobilização dos movimentos dos estudantes, os quais conseguiram realizar importantes combates, sem contudo lograr grandes conquistas concretas. Com isso, os estudantes “jucistas” passaram a localizar a luta pela reforma universitária em um processo mais amplo de mudanças estruturais que passavam pela reforma agrária e mesmo pela “revolução brasileira”:

Atualmente o movimento estudantil, e especialmente suas lideranças, estão tomando consciência do fato de que a reforma universitária é parte do processo brasileiro, intrinsecamente articulado com as estruturas sócio-econômicas e políticas. Assim sendo, não poderíamos simplesmente começar com uma reforma universitária para não avançar; a reforma tem de tornar-se parte da Revolução Brasileira (JUC *apud* Kadt, p. 109).

No âmbito da UNE, a Juventude Universitária Católica faz um movimento de aproximação da esquerda organizada, chegando mesmo a eleger um membro seu, Aldo Arantes, para a presidência da entidade, em 1961, numa chapa formada com a presença

de militantes da União da Juventude Comunista (UJC), braço estudantil do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Por conta dessa opção, a permanência de Arantes na JUC é posta em cheque pela hierarquia católica, ao que, o na época jovem militante católico, respondeu com sua continuação na UNE e o abandono da JUC. Os embates entre os jovens e a hierarquia católica já haviam tomado lugar quando os primeiros defenderam a reforma universitária contra o Projeto de LDB, apoiado pela CNBB e pela Associação dos Educadores Católicos, na já referida aliança entre a Igreja e os setores privatistas da educação. Em meados do ano de 1961, na reunião do Conselho Nacional da JUC, em Natal, chegou-se a se referir ao Evangelho como sendo a “fonte da Revolução Brasileira”, com a culminância de se tocar no ponto da “revolução armada” como caminho até o socialismo – a hierarquia católica acentua a perseguição às lideranças “jucistas”, apontando como meios de atuação dos jovens católicos o MEB e o sindicalismo rural, animados pela Igreja, contrariamente aos movimentos de cultura popular e às ligas camponesas.

Havia militância da JUC em muitos dos principais movimentos que atuavam no início da década de 1960, entre eles muitos dos mais combativos, como as ligas camponesas, mas também na Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e em quase todas as grandes experiências de educação e cultura popular do período, como os CPCs, o MCP, o MEB e o método Paulo Freire. A impossibilidade definida pela hierarquia católica, de os militantes “jucistas” serem também eleitos para outras entidades de movimentos populares, forçou os membros mais decididos da JUC para a formação de um grupo que se manteve à margem da subordinação hierárquica, a Ação Popular (AP), no ano de 1962. Com isso, a JUC foi perdendo adeptos para esta última, enquanto a hierarquia católica buscava subordinar sua juventude à doutrina, tarefa que tentou manter até dar fim à JUC em 1968.

A Ação Popular

O “Esboço ideológico” e o “Documento-base” da Ação Popular assinalam um entendimento de mundo que mescla noções mais ou menos marxistas da fissura social em duas classes fundamentais, com concepções oriundas do cristianismo progressista, como “consciência histórica”, “comunicação das consciências”, etc., que foram introduzidas por Pe. Vaz, trazendo também traços do nacional-desenvolvimentismo, como a identificação da circunstância “colonial” brasileira. Pe. Vaz foi influente também na sua concepção “personalista”, que o fazia contrário aos preceitos

“leninistas”, o que, não impediu, contudo, que ele fosse o revisor do “Documento-base” que afirmava como tarefa da AP a opção pela “ação revolucionária” baseada na “mobilização consciente do povo”, visando uma transformação radical de bases humanistas. A Ação Popular surge, então, como um agrupamento autodenominado de “socialista”, de inspiração cristã, mas sem vínculo de submissão à Igreja, e com um linguajar que flertava com o marxismo, embora fosse, em grande medida, “anticomunista” – e politicamente caracterizando o PCB como um partido conservador.

A influência da AP manteve-se forte no meio estudantil até alguns anos depois do golpe de 1964, por conta de a Ação Popular já contar desde o início com muitos adeptos oriundos dos meios da Ação Católica Brasileira, o que lhe possibilitou uma estrutura e uma organização relativamente rápidas nos anos iniciais da década de 1960, constituindo-a como uma importante organização de esquerda do período. Sua influência transcendia os meios estudantis e chegava mesmo aos sindicatos e à luta rural, aproximando-a dos setores mais combativos desses meios – a AP achava mesmo que deveria superar esta etapa estudantil rumo a uma maior proximidade junto aos trabalhadores e camponeses. As concepções católicas da AP também a tornavam mais acessível a setores onde os partidos marxistas não tinham tanta facilidade em chegar, como em setores das “classes médias”.

A AP mantinha distância das referências cristãs, e mesmo era crítica às organizações vinculadas à Igreja que se mantinham, de acordo com a perspectiva do movimento, acomodadas aos desígnios da hierarquia, embora mantivesse contato com grupos como a JUC e o MEB. O bispado respondeu com dureza às possibilidades de a AP poder conseguir adeptos entre os estudantes católicos, censurando, por exemplo, a possibilidade de a juventude vinculada à Igreja atuar em conjunto com os comunistas – muito embora a própria CNBB, seguindo os rastros das encíclicas sociais de João XXIII, estivesse fazendo um movimento de defesa mais efetiva das “reformas estruturais”.

Envolvida em um clima febril de atividade política, que marcou um crescimento robusto da Ação Popular – talvez a organização política de esquerda que mais tenha crescido nos primeiros anos de 1960 –, o contexto histórico no qual estava inserida a AP não foi o mais propício às reflexões teóricas a respeito da realidade, nem à consolidação de bases filosóficas de entendimento e atuação na realidade, mantendo-a estreitamente vinculada ao frenesi das práticas imediatas – algo semelhante ao que ocorreu com os movimentos de educação e cultura popular. Nestes, a presença dos ativistas de origem

católica, sejam ou não oriundos da AP ou da JUC, fez-se sentir na sua noção humanista de promoção popular retoricamente contrária às perspectivas “manipulatórias”, “massificadoras” e “diretivas”, que feriam a perspectiva cristã “personalista”.

Contudo, essas concepções começavam a passar por um processo de “revisão”, por conta da demanda colocada pelos próprios movimentos católicos no sentido de se colocarem ao lado das “classes populares”, o que, em um contexto de acirramento da luta de classes, os forçou a adotarem perspectivas mais combativas e a iniciarem uma aproximação – ainda que somente no âmbito do discurso político – do marxismo. Esse posicionamento trouxe como consequência, posteriormente ao golpe de 1964, a perseguição política dos ativistas católicos juntamente com o processo de destruição ou de domesticação dos movimentos em que se engajavam – fossem os de educação e cultura popular, fossem os ligados às organizações dos trabalhadores. A respeito desse “flerte” com o marxismo, as palavras de Herbert José de Souza, uma das figuras mais proeminentes da AP no período:

Foi ainda através da filosofia que Marx se apresentou como um desafio. Lemos Marx através de Ives Calvez (‘La Pensée de Karl Marx’). Não o Marx do ‘Capital’, do ‘18 Brumário’ ou do ‘Manifesto’, mas o Marx da ‘Ideologia Alemã’. Não o Marx da mais-valia e da luta de classe, mas o da alienação.

[...] Nossa leitura de Marx, via Ives Calvez, era no fundo uma busca de conciliação, uma forma de resgatar, no Marx que desconhecíamos, um Marx que pudéssemos conhecer sem negar o que éramos, e éramos cristãos.

A leitura de Marx via alienação, no entanto, já não resolvia o problema da filosofia nem os nossos [...] A essa altura nossos problemas eram mais urgentes e o conceito de ‘engajamento’ já havia perdido muito de seu sabor abstrato e contemplativo.

É nesse contexto de engajamento, movido pela militância cristã da JEC e da JUC que Marx apareceu para muitos de nossa geração como um desafio e um problema [...] e o nosso encontro inevitável com o marxismo vai viver um paradoxo curioso: buscávamos em Marx não o fim de nossa fé, mas o conhecimento de uma teoria orientada para a prática social (Herbert José de Souza *apud* Semeraro, p. 117).

Os católicos progressistas entre o idealismo cristão e o materialismo histórico

A aproximação do marxismo por um viés filosófico, em um momento em que muitos autores identificam como sendo o da “juventude” de Marx, ou seja, a partir de seus “Manuscritos de 1844” ou da “Ideologia Alemã”, deu-se concomitantemente a uma negação inicial de sua análise da dinâmica capitalista, do Marx “maduro”. Nessa negação do suposto “economicismo” deste autor encontram-se as marcas da influência idealista dos ativistas católicos – que se fazem presentes também nos movimentos de educação e cultura popular – manifestada no autor de referência dos jovens, o filósofo e padre Henrique Vaz. Seu idealismo é atestado pela sua crítica hegeliana de Marx, assim resumida por Giovanni Semeraro (1994, pp. 121-122):

Pe. Vaz argumenta que somente a transcendência da consciência sobre a matéria torna a reflexão filosófica possível, e Marx a nega, atribuindo um caráter absoluto à própria temporalidade, à História. Não colocando a consciência como propulsora da dialética, Marx nega a transcendência do sujeito sobre o mundo. Para Pe. Vaz, o homem emerge da natureza, se faz no trabalho e nas relações sociais, mas tudo transcende pela significação que descobre, pela finalidade que um ser espiritual é capaz de imprimir às coisas. As dimensões de interioridade, de dom, de comunicação generosa fazem do homem uma pessoa que remete à busca incessante de outra Pessoa, do Absoluto (Semeraro, 1994, pp. 121-122).⁸⁶

A concepção filosófica de Pe. Vaz – cujos “escritos, cursos de formação e o acompanhamento pessoal [...] foram determinantes para a estruturação intelectual da esquerda católica no início dos anos 60”, por sua vez, de grande importância nos movimentos de educação e cultura popular – atribuía centralidade à “consciência” para a definição histórica do que seria o “homem”: “Na produção de significações e de sentido dados pelos homens à sua ação e às suas obras é que deve ser julgada cada época, cada movimento histórico” (Semeraro, 1994, p. 123). E, numa sentença que atesta sua concepção idealista, diz Pe. Vaz: “A dialética da história é uma dialética da comunicação das consciências ou das formas desta comunicação” (Pe. Vaz *apud* Semeraro, 1994, p. 123).

Contudo, a despeito do idealismo que embasava os “católicos radicais” no início da década de 1960, deve-se assinalar que sua concepção andava de par com as novas perspectivas dos filósofos católicos, que, ainda que de um modo limitado e “moral”, condenavam o capitalismo e a propriedade privada como empecilhos à “personalização” daqueles que se encontravam na “condição proletária” – como atestam as concepções da JUC no período, que demandavam o “engajamento no meio” para a realização do “ideal histórico”, a mudança das “mentalidades” e das “estruturas”. Para tal, os estudantes católicos colocavam-se ao lado das “classes populares”, atribuindo um papel central à

⁸⁶ Em um dos poucos textos em que trata especificamente da questão metodológica, no seu “Método da economia política”, Marx (1978) faz, em uma breve passagem, a menção de que Hegel teria acertado no modo como se concebe a produção do conhecimento, mas extrapolara este acerto com a noção de que seria o pensamento a “gênese” do real – sendo esta uma das características principais do idealismo em filosofia. A mim parece que é no valor que os ativistas católicos e os movimentos de educação e cultura popular atribuíam à noção de “conscientização” que se encontra a marca de seu idealismo, por conta do inevitável postulado de ser a consciência o motor das mudanças de estrutura desejadas. Provavelmente é com esta influência hegeliana que se vinculam as concepções idealistas que os católicos progressistas buscavam empreender enquanto um “ideal histórico”. Mais à frente, Semeraro destaca essas palavras de Pe. Vaz: “o homem não se define essencialmente pelo trabalho, mas pela comunicação de consciências, isto é, não pela relação com a natureza, mas pela relação com o outro” (Semeraro, 1994, p. 122). Algo parecido concebem os educadores populares de inícios da década de 1960, quando atribuem forte centralidade ao “diálogo” no processo de “conscientização”.

educação, como atesta o *Manifesto* do Diretório Central dos Estudantes a PUC do Rio de Janeiro:

Temos consciência de que a promoção das classes operárias-urbanas e camponesas se coloca, neste momento, dentro da perspectiva cristã, como o passo mais largo que a história exige das vanguardas atuantes no sentido da humanização do mundo. Nesta promoção, a educação de massa é uma tarefa de primeira hora. Conservar a educação como um instrumento cultural de dominação das classes privilegiadas é servir à opressão dos humildes. Somente através da democratização da nossa educação poderemos chegar à consciência global que exprimirá num projeto novo as aspirações de nossa hora histórica (DCE da PUC, *apud* Semeraro, p. 133).

A perspectiva idealista de Pe. Vaz, que concebia a história como a sucessão das formas da consciência, no entanto, aproximava-se mais do chão quando superava a noção inicial de “ideal histórico” a favor da concepção de “consciência histórica”, que seria “a consciência de que a história se desenrola num tempo empírico cuja substância é dada pela ação do homem como iniciativa histórica, que transforma o mundo” (Pe. Vaz *apud* Semeraro, 1994, pp. 146-147). A abertura da história para a intervenção transformadora humana é concepção que baliza as práticas dos jovens ativistas católicos, que, no entanto, mantém-se dentro da perspectiva “personalista” e críticos ao marxismo por este ser insuficiente no que se referia à formação da *pessoa*, o centro de um cristianismo inspirado por Mounier. Era pela “personalização” do homem que os cristãos colocavam-se ao lado dos “oprimidos” a favor das mudanças das consciências e das estruturas:

Essas tentativas generosas de articular cristianismo, existencialismo e marxismo não desciam, porém, ao terreno concreto das estruturas econômicas da sociedade, da composição das forças políticas e da luta de classe. A dignidade da pessoa humana e a imensidão da consciência precisavam tornar-se sujeitos sociais organizados dentro das condições históricas objetivas que o Brasil vivia no início dos anos 60 (Semeraro, 1994, p. 154).

A respeito da transição da influência inicial da noção de “ideal histórico” para a construção da perspectiva de “consciência histórica” no pensamento do Pe. Vaz, diz Kadt:

O ideal histórico sugeria a tarefa de elaboração de uma imagem do futuro que seria uma “*essência ideal realizável*”, algo mais parecido com uma utopia específica a ser perseguida. A consciência histórica, em contraste, é vista como resultado de uma reflexão consciente e crítica sobre o processo histórico [...] e sobre as contradições, conflitos e aspectos indesejáveis da realidade, tanto quanto sobre as esperanças e os ideais dos homens ou os aspectos altamente valorizados de sua existência concreta (Kadt, 2003, p. 136, grifos do autor).

A filosofia idealista em contradição com a realização prática da “consciência histórica”: as necessidades materiais e mundanas da política

Nesse quadro, entrava o entendimento da necessidade da intervenção no sentido da transformação social buscando a superação dos “aspectos indesejáveis”, da dominação do homem pelo homem, e na reconciliação e no reconhecimento dos seres humanos entre si. Tal perspectiva dava-se dentro do catolicismo, com o postulado de que tal movimento relacionava-se com a “manifestação final de Deus no homem” (Pe. Vaz *apud* Kadt, p. 139) – o que também influenciara a AP, a qual, mesmo não se reivindicando uma organização católica, tinha em sua base filosófica esse idealismo herdado do “hegelianismo cristão” de Pe. Vaz, atestado em seu *Documento Base*:

A dialética histórica apresenta uma dura fisionomia de luta: é a multiplicação de formas de dominação em todos os planos da realidade humana. Mas somente uma visão desesperada e absurda [...] pode atribuir à última palavra da História à relação que aliena, despersonaliza e nega o homem. Mais profundamente, e decisivamente, é o movimento de reconhecimento, de personalização e de solidariedade que orienta a História. É esse movimento que dá sentido à História, e que fornece o critério último para opções historicamente válidas e a verdadeira medida do ser humano (AP *apud* Kadt, p. 139).

O reconhecimento – e a unificação do gênero humano, por assim dizer – seria, então, uma espécie de sentido histórico definido *a priori*, uma história com “h maiúsculo”, dotada de certa conotação de absoluto. Contudo, o entendimento idealista da Ação Popular de que a “História” tinha um sentido, o da “reconciliação” humana, não impediu o movimento de buscar, como já assinalado acima, na ação concreta, o “empurrão” necessário na História, para que esta avançasse no seu rumo “correto”. Para tal, era necessária a superação das “estruturas de dominação”, representada em última instância pela derrubada do capitalismo – o qual bloqueava o desenvolvimento pleno do homem, da sua reconciliação como humanidade – e a substituição deste por outra estrutura que possibilitasse a libertação e a cooperação dos homens entre si.

O movimento de superação da estrutura capitalista vinculava-se ao de conscientização dos homens a respeito de sua unidade com seus “semelhantes”, coadunando-se na perspectiva da “consciência histórica”, a qual, na Ação Popular, ganhava os contornos da construção do “socialismo”. Este, por sua vez, era visto como distinto daquele “realmente existente”, o qual se assemelhava ao capitalismo em seu aspecto de dominação, de cerceamento das liberdades e do desenvolvimento da pessoa humana no sentido de sua “reconciliação” – aqui também entrava a negação dos

católicos progressistas à perspectiva da “massificação” e da “manipulação do povo”, supostamente comum aos dois sistemas. Em importante passagem, diz Kadt:

[...] a ênfase na autenticidade através de opções livres propiciou o suporte filosófico de outra importante característica: o horror populista que tinham a qualquer ação que restringisse a liberdade de escolha das pessoas, que as forçasse a seguir direções que não fossem genuinamente delas. A contribuição do povo para a elaboração e para a construção de uma nova sociedade era vista como essencial. E, embora os progressistas católicos estivessem conscientes da necessidade de se organizar as massas, isto deveria ocorrer depois que as massas fossem conscientizadas sobre os problemas envolvidos e tivesse optado pela mudança. O movimento, pelo menos em teoria, opunha-se firmemente às modernas técnicas populistas de mobilização superficial das massas e acusou Goulart, e também os marxistas, de massificação, i. e., de manipulação, em oposição à orientação que tornaria possível a livre escolha (Kadt, 2003, pp. 145-146).⁸⁷

Misturando, então, elementos ideológicos oriundos do catolicismo progressista com traços de um linguajar “marxista”, a Ação Popular desenvolveu uma perspectiva autodenominada “socialista”, com uma leitura própria que a distinguiu politicamente tanto do trabalhismo quanto do comunismo, por seu caráter “massificador”. Suas diferenças com esses últimos eram ainda mais acentuadas, sendo que, em seu *Documento Base*, a AP, segundo Kadt (2003, p.154), faz a seguinte leitura:

Na seção sobre a situação socioeconômica do Brasil, há vários ataques mal disfarçados ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), principalmente pela falta de uma verdadeira perspectiva revolucionária. A política dos comunistas propunha “melhorias econômicas gradativas” e a colaboração com a “burguesia nacional, com interesses [supostamente] antagônicos aos do capitalismo internacional”; uma visão distorcida, segundo a AP, que só poderia ser sustentada por aqueles que não se dão ao trabalho de sustentar suas teses através de uma “verificação concreta da realidade”. Trabalhos empíricos demonstraram “a tendência do imperialismo a alojar-se as estruturas econômicas dependentes através de processos de desenvolvimento burguês [e neo-capitalista]” (Kadt, 2003, p.154).⁸⁸

Para Kadt, a perspectiva da AP seria mais correta do que a do PCB de um ponto de vista “sociológico”, dado que a burguesia brasileira fazia o movimento de internacionalização associada e subalterna em relação ao capital externo, não se constituindo, portanto, como uma “burguesia nacional”.⁸⁹ Contudo, segue o autor, política dos comunistas seria mais “realista”, por considerar ser a luta por reformas “o único tipo de ação política que se podia fazer com algum tipo de sucesso, nas

⁸⁷ Apesar da ambigüidade com que o conceito de populismo é tratado nesta passagem – primeiro como “horror” à manipulação e depois como a própria manipulação –, ele não reflete a análise de Kadt, a qual se caracteriza pela primeira perspectiva. O tratamento conceitual do autor a respeito do populismo é de grande valia para a reflexão sobre as concepções e as práticas dos movimentos de educação e cultura popular, que serão discutidas em breve.

⁸⁸ Os trechos da citação que se encontram entre parênteses foram extraídos por Kadt do *Documento Base* da Ação Popular.

⁸⁹ Ver o Capítulo 3, seção 3.2, da Parte 1 deste trabalho.

circunstâncias do Brasil do começo dos anos 60”, pelo fato de que “as forças alinhadas contra a revolução eram ainda consideradas fortes demais” (Kadt, 2003, p. 155).⁹⁰

As relações entre os católicos e os comunistas também tiveram reflexo no que tange os movimentos de educação e cultura popular, como se verá a frente. Para concluir estas breves reflexões sobre as concepções e a atuação dos “católicos radicais”, vale um último pensamento de Kadt a respeito da Ação Popular, que é elucidativo no que tange às contradições entre as perspectivas “não-diretivas” das relações políticas e pedagógicas dos educadores com as “classes populares” e suas possibilidades efetivas de atuação. De acordo com o autor:

A despeito de si mesma, a despeito de prescrições bem claras de sua ideologia populista no sentido contrário, a AP [...] passou a organizar-se de modo muito mais “elitista” do que sua própria ideologia pareceria poder garantir; de fato, institucionalmente, a AP desenvolveu uma estrutura, durante esse período, que tinha mais em comum com a estrutura do Partido Comunista do que com um movimento cuja principal preocupação fosse, como se suporia, “deixar falar o próprio povo”. Esperava-se que quem se tornasse membro atuante de um grupo da AP executasse certas tarefas de acordo com uma “linha” que havia sido determinada na instância superior: esperava-se, efetivamente, que eles se submetessem à “disciplina”. Era compreensível que isto criasse conflitos entre a cúpula e os filiados. De fato, substanciais tensões permearam o movimento quase desde sua fundação (Kadt, 2003, p. 183).

6.3 – A contribuição dos católicos progressistas à nova concepção de educação popular: o populismo pedagógico

Como já sugerido acima, Emanuel de Kadt contribui com uma importante noção de populismo, que, embora distinta daquela aqui utilizada, ainda assim lança importantes luzes para o entendimento dos movimentos de educação e cultura popular da década de 1960. Kadt afirma que sua noção de populismo é deliberadamente distinta do conceito de populismo tal como tratado no Brasil e na América Latina, sendo a sua

⁹⁰ Sem querer desconsiderar a importância da força da contra-revolução brasileira dos anos de 1960, deve-se salientar que, precisamente por ser equivocada de um ponto de vista “sociológico”, ou seja, da análise correta do movimento sócio-político das classes, a estratégia política do PCB tampouco podia ser “realista”. Uma razão simples para tal: precisamente pelo fato de considerar “sociologicamente” a burguesia brasileira dentro dos marcos do “povo”, do desenvolvimento nacional e democrático, o PCB não se preparou para a reação que a própria burguesia construiu durante os anos iniciais de 1960, e efetivou em março-abril de 1964 (ver o Capítulo 3, seção 3.3, da Parte 1 deste trabalho). Por mais que a AP, assim como a quase totalidade das forças de esquerda brasileiras, tenha subestimado “a força da estrutura de poder existente e especialmente a determinação dos militares em vir em socorro dos latifundiários e a classe média”, acreditando que as “velhas estruturas e mentalidades retrógradas não constituiriam maiores dificuldades e desapareceriam facilmente” (Kadt, 2003, pp. 155-156), o reconhecimento dessas dificuldades por parte do PCB não o auxiliaram no momento em que seu suposto “realismo” foi mais necessário. E, para finalizar, vale lembrar aos críticos da estratégia revolucionária, que se no Brasil a revolução “faltou ao encontro”, tampouco as reformas apareceram para se enamorar aos moderados.

perspectiva baseada nas análises do fenômeno ocorrido na Rússia de fins do século XIX. O populismo russo caracterizava-se pela defesa, organizada por intelectuais de “classe média”, dos camponeses que tinham como unidade produtiva a decadente “aldeia comunal”, o *mir*, que começava a se deteriorar com o avanço do capitalismo. Os populistas russos (*norodnik*) concordavam com os marxistas quanto à necessidade da construção do socialismo, mas teriam com os segundos a discordância frente às bases nas quais deveria ser postas tal construção – a qual, para os primeiros, dever-se-ia dar a partir do *mir*, tendo, portanto, os camponeses como classe “principal”, e por movimento a não consolidação do capitalismo na Rússia, saltando, por assim dizer, uma “etapa” histórica. Os marxistas, por sua vez, defenderiam a necessidade do desenvolvimento capitalista na Rússia, pois, deste modo, formar-se-ia uma robusta classe operária moderna que seria o sujeito revolucionário para a construção do socialismo.

Tendo como base o campesinato, para os populistas russos do século retrasado, o grande sujeito revolucionário para o qual apelariam politicamente seria o “povo”, o qual – diga-se de passagem, de modo análogo às inspirações dos educadores populares da década de 1960 – seria o “portador” da verdade do socialismo, apenas efetivo caso fosse oriundo da vontade popular. De acordo com Kadt, os intelectuais populistas russos tinham uma formação “ocidentalizada”, ou seja, formada com a cultura absorvida da Europa Ocidental, de modo que encaravam a si próprios como “alienados” frente à sua própria cultura, à cultura de seu “povo” – de modo muito semelhante a como os intelectuais isebianos passaram a enxergar a si próprios e às gerações anteriores de intelectuais brasileiros. Sobre os populistas, diz Kadt:

Eram ocidentalizados mas opunham-se a que seu país fosse explorado pelas nações desenvolvidas do mundo. Sendo ocidentalizados, eles estavam também alienados de sua própria sociedade e seus valores. Essa alienação, por sua vez, produziria um sentimento de culpa que rejeitava as idéias importadas e conduzia a glorificação da gente simples, os camponeses. “Ao povo” tornou-se a palavra de ordem dos populistas. O povo saberá o que é bom e justo (“O povo se levantará e a justiça reinará”); o povo transmitirá seus valores à elite intelectual que, não sendo manipuladora nem elitista, simplesmente ajudará a formar tais estruturas sociais conforme o desejo do povo (Kadt, 2003, p. 148).

Ciente de que o conceito de populismo tal como é ressaltado a partir da experiência russa do século XIX é distinto da forma a qual foi aplicado para o Brasil e para a América Latina de meados do século XX, Kadt o mantém porque identifica nos movimentos de base católica – entre os quais se encontram os movimentos de educação e cultura popular dos anos de 1960 – as seguintes características, também manifestadas entre os “católicos radicais” brasileiros:

Eles são formados por intelectuais (e estudantes), preocupados com a situação de vida das massas oprimidas na sociedade, o “povo”, que aparentemente não pode, por si mesmo, defender seus interesses;

Estes intelectuais têm um profundo horror à manipulação do povo: seu credo central é que as soluções dos problemas vividos pelo povo devem vir basicamente do próprio povo, que suas idéias e visões, desenvolvidas em um meio totalmente diferente, podem, quando muito, servir como caixa de ressonância mas nunca como flechas indicando ao povo por onde deve seguir (Kadt, 2003, p. 152).

O conceito de populismo, tal como defendido por Kadt, funciona então como uma espécie de oposto à perspectiva de Francisco Weffort, para quem a marca do populismo seria precisamente a mistificação e a manipulação operada pelos intelectuais e líderes políticos sobre as “massas populares”, às quais seria vedada a possibilidade de se expressarem politicamente por sua própria voz.⁹¹ Quanto à perspectiva do populismo enquanto manipulação, também divirjo desta noção de Weffort, mas o conceito de populismo adotado neste trabalho tampouco é igual ao de Kadt. Muito embora este autor afirme existirem semelhanças estruturais entre a Rússia de fins do século XIX e o Brasil do século XX, minha ignorância a respeito daquela realidade russa não me permite afirmar que dois movimentos distantes no tempo e no espaço sejam passíveis de serem caracterizados da mesma forma. Entendo que os fenômenos sociais tal como aparecem não são descolados dos movimentos mais ou menos “ocultos” das estruturas, sendo por isso que caracterizo o populismo brasileiro como um “bloco histórico”, tal como concebido por Antonio Gramsci – ou seja, como uma necessidade posta pelo desenvolvimento capitalista no Brasil de meados do século passado, abrangendo os diferentes aspectos da mesma realidade, em geral designados como “políticos”, “econômicos”, “sociais” e “culturais”.⁹² Assim, não posso entender o conceito de populismo apenas como um modo de relação entre intelectuais e “povo”.

Contudo, o que Kadt chama de “populismo” é, no geral, efetivamente um dos elementos componentes da relação estabelecida pelos grupos de católicos progressistas e o “povo”, também reproduzida, em particular, pelos movimentos de educação e cultura popular da década de 1960, destacando-se, nestes marcos, o método Paulo Freire e a prática do MEB, que é o objeto de estudo de Kadt.⁹³ A marca especificamente pedagógica dessa relação foi o chamado “não-diretívismo”, o qual baseava-se nos próprios materiais da “vida” das “classes populares” para induzir o conteúdo e a forma

⁹¹ Ver o capítulo 1, seção 1.2, da Parte 1 deste trabalho.

⁹² Ver o capítulo 2, seção 2.5, da Parte 1 deste trabalho.

⁹³ Ver o capítulo 5, seção 5.3, da Parte 2 deste trabalho.

do processo educativo. Entretanto, não posso atribuir apenas a esta relação específica o conceito de populismo, ao qual atribuo a já referida conotação, mas chamo, juntamente com Vanilda Paiva (1984b), de “populismo católico” ou “populismo pedagógico”, para a referência à relação educativa.

Segundo Vanilda Paiva, a influência da leitura pedagógica oriunda dos materiais dos movimentos de educação popular brasileiros de inícios da década de 1960 teriam tido como consequência um determinado conjunto de práticas, que a autora denomina de “populismo pedagógico”. Este se caracterizaria pela reivindicação de um tipo de “autogestão” do processo pedagógico, na qual a função do professor passa a ser redefinida: não mais ensina e avalia, mas torna-se “mais um” como os demais, um “companheiro de caminhada”: “Que um professor pretenda que tais ou quais leituras, temas ou discussões devam obrigatoriamente compor o panorama da formação de seus alunos tornou-se um sacrilégio. Quem sabe o que deve e o que quer aprender são os alunos” (Paiva, 1984b, p. 229).

O conhecimento não deveria ser “transmitido”, mas resultaria da “vivência”. O próprio acúmulo de conhecimento humano e a literatura especializada seriam rejeitados a favor de todo conhecimento vinculado à “prática”, à “vivência”, relativa “a uma ‘atuação’ político-educativa no meio popular”. Com isso, “aboliu-se a curiosidade intelectual: interessa o aqui e o agora e tudo aquilo que seja de serventia imediata”. Desenvolve-se assim um “feroz antiintelectualismo”, no qual a discussão teórica é substituída pela “troca de experiências”, reduzida ao relato das práticas, sem nem mesmo o incentivo à produção escrita (Paiva, 1980b, p. 230).

Paiva assinala que sua crítica não é dirigida ao louvável esforço de renovação pedagógica antiautoritária contra os métodos tradicionais, mas sim contra a

[...] radicalização da tendência que desemboca na negação e/ou recusa a qualquer assimetria, caracterizada de saída como uma forma de autoritarismo [...] trata-se de uma radical contestação de toda a educação formal destinada à população adulta – seja nas universidades, seja em programas destinados às camadas populares (alfabetização, educação supletiva)” (Paiva, 1980b, p. 231).⁹⁴

Segundo a autora, as fontes do populismo pedagógico são os “elementos ideológicos” articulados pelos movimentos de educação popular organizados pelos católicos progressistas, cujas origens remontam ao esforço de renovação católica iniciado em fins de 1950, que podem ser em conjunto denominados de “populismo

⁹⁴ Esta passagem reflete as disputas posteriores que se deram no âmbito da concepção de “educação popular”, as quais serão discutidas à frente.

católico”. As coordenadas da análise conceitual de Vanilda Paiva são apresentadas a partir da referência aqui exposta pela reflexão de Emmanuel de Kadt (2003, p. 152), o qual, a partir da experiência russa do século, entendia que o “populismo” seria composto por um movimento de intelectuais e estudantes, sensíveis às duras condições de vida do “povo”, e que procurariam “ir ao povo” para que suas “idéias e visões” servissem como “caixa de ressonância, mas nunca como flechas indicando ao povo por onde deve seguir”.

Aqueles “elementos ideológicos” referidos por Paiva também podem ser notados no “romantismo” inglês. E. P. Thompson (2002) percebe uma mudança oriunda de uma crise na cultura inglesa, em fins do século XVIII e inícios do século XIX, cujas características gerais seriam uma semelhante percepção, por parte de grupos intelectuais, de uma grande distância entre as culturas “aristocrática” e “popular”, que nos intelectuais gerava certo “mal estar”. Naquele momento, esses passavam não apenas a defender a “compaixão” para com os “pobres”, como também a efetivamente freqüentar os mesmos espaços que eles – ou seja, realizar um movimento análogo ao do populismo russo e católico brasileiro de “ida ao povo”.

Willian Wordsworth teria sido o intelectual que chegara ao auge da radicalização romântica dentre os intelectuais que estavam rompendo com a cultura aristocrática. Segundo Thompson, “se adotássemos, sem maiores esclarecimentos, o ‘sentimento real e a razão justa’ de Wordsworth, estaríamos abandonando o problema da educação: poderíamos deixá-la a cargo da escola da vida” (Thompson, 2002, p 39). Ou seja, o povo educar-se-ia por si mesmo a partir de suas próprias experiências. Remetendo novamente ao populismo russo, poder-se-ia comparar tal perspectiva romântica com o pensamento de Bakunin:

Educar o povo! Isto seria tolo. O povo sabe ele mesmo melhor do que nós do que ele necessita. Ao contrário, devemos ser ensinados por ele. Os segredos de sua vida e de sua força, embora não sejam segredos impenetráveis, são insondáveis para todos aqueles que pertencem à sociedade educada (Bakunin *apud* Paiva, pp. 237-8).

De acordo com Kadt, um exemplo ilustrativo de populismo pedagógico entre os educadores populares brasileiros da década de 1960 podia ser encontrado no MEB.⁹⁵ De

⁹⁵ Kadt assinala que, de fato, o MEB teria apresentado uma “própria e distinta versão de populismo resultante da conjunção de três fatores, que foram: as visões ideológicas que o MEB passou a compartilhar com o restante dos progressistas católicos do Brasil; uma acentuação metodológica da não-diretividade – isto é, a fidelidade aos princípios derivados do modelo de dinâmica de grupo na qual o líder do grupo não deve intervir no processo pelo qual o grupo chega a decisões; e, finalmente, as

fato, segundo Kadt, o movimento vivia uma “tensão” entre a perspectiva da não-diretividade e a leitura que o movimento apresentava, quanto ao fato de que era “preciso abrir uma perspectiva revolucionária” (Kadt, 2003, pp. 318-319). Apesar dessa “tensão”, o movimento tinha a concepção de que o “povo” deveria dirigir o próprio processo de aprendizagem e de “conscientização” de sua própria realidade. Depois do golpe de Estado de 1964, afirma Kadt, o MEB teria abandonado a “perspectiva revolucionária” a favor do princípio da não-diretividade “populista”, aprofundando-se inclusive no abandono das discussões a respeito da realidade dos educandos, tendo, então, os “fatos” de serem descobertos pela “aprendizagem livre”: “fornecê-los sem que fossem solicitados também veio a ser visto como massificação” (Kadt, 2003, p. 320).⁹⁶

Breve posicionamento frente ao populismo pedagógico

Com relação à questão propriamente pedagógica da relação entre “transmissão de conhecimento” e a “espontaneidade popular” devemos fazer esclarecimentos e tomar posições, posto que tal questão também se vincula à relação entre um projeto político e os sujeitos sociais aos quais ele se dirige prioritariamente – neste caso, pensando-se provisoriamente aqui, em termos de “classes populares”. Nesta discussão tomo para mim as breves considerações de E. P. Thompson, baseadas na sua noção de “experiência”.

Thompson descreve o papel que um dado modelo “paternalista” de educação realizou no processo de controle popular na Inglaterra, por conta das agitações populares de fins do século XVIII. No “novo paternalismo” acentuou-se o medo das “espontaneidades populares” e da “cultura popular autêntica”, além da tentativa de manipulação e de controle. Assim, o processo educativo dirigido pelas classes dominantes ganhou uma marca contrária à experiência, quando “na maior parte do século XIX, o universo instruído estava [...] saturado de reações de classe que exigia uma rejeição e um desprezo vigorosos da linguagem, costumes e tradições da cultura popular tradicional”, e a educação cumpria o papel de ser uma barreira contra o “universo da experiência, no qual se funda a sensibilidade” (Thompson, 2002, p. 32). Com isso,

circunstâncias políticas peculiares que tornaram a ação impossível e favoreciam lentas discussões não dirigidas cujos resultados tendiam a ser mínimos” (Kadt, 2003, pp. 18-9).

⁹⁶ Em documento de 1965, o MEB afirma que “não devemos de forma alguma liderar um grupo, ou uma comunidade que venhamos a atingir, mesmo que esta nos possa parecer a única forma de levarmos adiante os trabalhos programados” (MEB. “Animação popular”, *in*, 1983, p. 207).

O resultado foi que a educação e a experiência herdadas se opunham uma à outra. E os trabalhadores que, por seus próprios esforços, conseguiam penetrar na cultura letrada viam-se imediatamente no mesmo lugar de tensão, onde a educação trazia consigo o perigo da rejeição por parte de seus camaradas e a autodesconfiança (Thompson, 2002, p. 32).

Quanto a esta questão, Thompson— longe de concordar com um entendimento de que o “povo” educa-se sozinho espontaneamente a partir da “pura” experiência –, toma posição a favor da postura de um autor chamado Hardy, que ele afirma não ser de “uma rejeição da cultura letrada em favor da experiência”, mas sim de uma “dialética necessária entre a educação e a experiência” (Thompson, 2002, p. 41), ou seja,

[...] uma rejeição da abstração dos valores intelectuais do contexto no qual eles devem ser vividos e uma afirmação de que aqueles que realmente os vivem devem se ater aos valores intelectuais se não quiserem ser acachapados pela “desonestidade, costume e medo” (Thompson, 2002, p. 41).

6.4 – De volta ao populismo: o populismo pedagógico e a marca pequeno-burguesa dos movimentos de educação e cultura popular

O recurso aqui utilizado da aproximação do conceito de “populismo” de Emanuel de Kadt, baseado na experiência russa de fins do século XIX, da perspectiva do “populismo católico” de Vanilda Paiva, extraída das práticas e concepções dos católicos progressistas de meados do século XX no Brasil, e da análise de E. P. Thompson acerca do “romantismo” inglês de fins do século XVIII, certamente é problemática e requer esclarecimentos. O recurso a essa aproximação realizado neste trabalho tem como intuito iluminar tão-somente as perspectivas dos movimentos de educação e cultura popular brasileiros da década de 1960, os quais eram em grande medida animados por católicos progressistas, que traziam política e pedagogicamente a concepção “populista” tal como interpretada por Kadt. Contudo, a aproximação dos três fenômenos traz os problemas do meu desconhecimento das experiências russa e inglesa, que se relacionam com o “populismo católico” brasileiro no âmbito do que Vanilda Paiva chamou de “elementos ideológicos”, sintetizados aqui enquanto “não-diretividade” política e pedagógica.⁹⁷

⁹⁷ Pode-se, grosso modo, sugerir que as semelhanças entre os três fenômenos vinculam-se ao fato de serem relativos a contextos históricos nos quais Inglaterra (final do século XVIII), Rússia (final do século XIX) e Brasil (meados do século XX) passavam por processos incipientes de industrialização nos marcos capitalistas, os quais se refletiam nas experiências populares, nas suas culturas, que, de certo modo, os intelectuais progressistas dos três países buscavam “preservar”. O processo de expropriação dos produtores diretos dos meios de produção e sua conversão em proletários passa por uma aceleração nos três países, mas a especificidade desses desenvolvimentos desiguais mereceriam estudo muito mais sério do que sua menção e aproximação superficial que é feita aqui.

A especificidade do populismo católico em sua manifestação nos movimentos de educação e cultura popular de inícios de 1960 deve ser salientada. De fato, este “populismo” vivenciou a tensão entre o projeto político de desenvolvimento capitalista nacional, defendido inicialmente pelos movimentos, e a sua concepção da não-diretividade, que buscava deixar o povo “falar por si mesmo”. Como já salientado, esta tensão era em parte resolvida com a noção isebiana de que a “autêntica voz do povo” falava a favor do projeto político nacional-desenvolvimentista. Ora, tal como também foi aqui mencionado, a “autenticidade do povo” era ela mesma uma *produção* dos próprios intelectuais e ativistas influenciados pela perspectiva “populista”, que buscavam, a partir de sua relação com as “classes populares”, dar consecução a seu projeto político utilizando-se de instrumentos da educação e da “cultura popular”.

Pode-se dizer que os movimentos buscavam de modo mais ou menos consciente fazer com que seu projeto político fosse também um projeto do “povo”, realizando um movimento de aproximação direta com as camadas populares que, muitas das vezes, os próprios partidos políticos não conseguiam fazer. No entanto, independentemente da consciência que tinham disso, os movimentos traziam *de fora* do “povo” as suas perspectivas, as quais eram simultaneamente forjados em seu contato com as massas populares, em uma “dialética” semelhante aquela que foi destacada por Thompson para se referir à relação entre educação e “experiência”: contraditoriamente, um projeto político e pedagógico deve de fato estar baseado na relação direta com os sujeitos aos quais ele está voltado, mas isso não pode ser confundido com um reflexo direto da “autenticidade” popular, e sim como algo que é *construído* ao mesmo tempo *com* os sujeitos e *de fora* dos sujeitos, em espaços especificamente políticos e ou especificamente pedagógicos.

Movimentos de classe média e classe média em movimento

Os analistas dos movimentos de educação e cultura popular tendem a identificá-los como agrupamentos de indivíduos originados das “classes médias”, que buscavam dar consecução a suas perspectivas políticas juntamente às “classes populares” ou ao “povo”, ainda que as visões a respeito se diferenciasssem. A título de exemplo, dois trabalhos de análise do Movimento de Educação de Base empreendidos por autores que fizeram partes de seus quadros, a saber, Luiz Eduardo Wanderley (1984, pp. 12-13) e Osmar Fávero (2006, p. 9), localizam a si próprios entre as contradições que envolveram sua condição de membros da classe média que buscavam empreender um

trabalho político e pedagógico junto às “classes populares” ou ao “povo”. Esses autores tendem a ver a si e ao seu Movimento mais como parte do próprio “povo” do que como alguém que falava “de fora”, mas ainda sim reconhecem que existia uma distinção.

A condição pequeno-burguesa é certamente uma questão de grande complicação, mas sua constância no que tange às análises da educação popular da década de 1960, assim como sua efetividade no que se refere ao populismo brasileiro, exigem um aprofundamento. A análise teórica das classes sociais realizada brevemente neste trabalho⁹⁸ aponta para a necessidade de se entender o fenômeno com base: 1) nas relações entre as classes, ou seja, que o estudo de uma classe específica não pode estar descolado de sua relação com as demais; 2) na necessidade de se entender o fenômeno das classes como um processo histórico, portanto, que se modifica; e 3) na relação entre as classes sociais enquanto pertencentes a uma formação sócio-histórica concreta, relativamente às relações de produção, mas também quanto às suas ações políticas.

Mas, essas análises, ainda que se apresentem suficientes para a afirmação do caráter de classe do populismo brasileiro, não resolvem todas as questões quando o assunto é a relação entre os movimentos de educação e cultura popular da década de 1960 – tidos como realizados por indivíduos de “classe média” ou pequeno-burgueses – e o “povo” ou as “classes populares” – na terminologia dos próprios movimentos e de seus analistas, respectivamente: essa relação exige uma análise mais matizada. De fato, no verbete “classe” do *Dicionário do pensamento marxista*, pode-se ler o seguinte:

Os estudos marxistas desde o final do século XIX deixaram bem claro que a estrutura de classes é um fenômeno muito mais complexo e ambíguo do que parece em muitos textos de Marx e Engels, que foram grandemente influenciados em seus pontos de vista pelo caráter inegavelmente destacado das relações de classe no capitalismo de sua época e, sobretudo, pela emergência do movimento da classe trabalhadora na vida política (Bottomore (ed.), 2001, p. 63).

O fato de durante a vida de Marx e de Engels o capitalismo ter sido marcado por uma maior “transparência” no que se refere às distinções entre as classes não encerra, contudo, a própria existência do capitalismo, o qual traz consigo, inapelavelmente, as assimetrias, os antagonismos e as lutas entre classes sociais. Um dos pontos nodais das modificações na forma do desenvolvimento capitalista refere-se precisamente ao papel ocupado pelas “classes médias” ou pela pequena burguesia,⁹⁹ o que na análise marxista

⁹⁸ Ver Capítulo 2, seções 2.2 e 2.3 deste trabalho.

⁹⁹ O *Dicionário do pensamento marxista* trata os termos “classe média” e “pequena burguesia” como sinônimos, relacionando este último mais a Marx e o primeiro mais a Engels.

apontava basicamente em dois sentidos: 1) em relação ao seu crescimento quantitativo, que levantaria questões quanto à que tipo de alterações qualitativas seu aumento contingencial provocaria na sociedade; e 2) no comportamento político próprio da pequena burguesia, o qual podia apontar tanto para posições reacionárias, quanto para atitudes “progressistas”.¹⁰⁰

Assim, a afirmação que Marx faz em seu *18 Brumário* de que a pequena burguesia seria uma “classe de transição” acabou por não se confirmar, dado que essa classe desenvolveu-se em distintas direções, do ponto de vista social, econômico e político, de modo que tornou inclusive quase impraticável a sua definição e a distinção de suas categorias, abrindo um debate aparentemente inesgotável, seja no âmbito do marxismo ou não.

Poulantzas deve ter sido o autor que empreendeu o maior esforço de tentativa de conceituação da pequena burguesia, a qual ele distinguia em duas: a “tradicional”, que o *Dicionário do pensamento marxista* (Bottomore (ed.), 2001, p. 65) trata como “velha classe média”, ou seja, “pequenos produtores, artesãos, profissionais independentes, agricultores e camponeses”, oriundos de modos de produção pré-capitalistas, que tenderiam, de acordo com Marx, a “periclitlar”; e a “nova pequena burguesia” ou “nova classe média”, que, de acordo com Poulantzas:

É, em primeiro lugar, o caso dos trabalhadores assalariados que pertencem à esfera da *circulação de capital* e daqueles que contribuem para a *realização* da mais-valia: empregados assalariados do comércio, dos bancos de seguros, dos gabinetes de vendas, de publicidade, etc., bem como os empregados dos “serviços”. É, em seguida, o caso dos *funcionários do Estado* e dos seus diversos aparelhos (serviços públicos, com exceção, evidentemente, dos operários das fábricas nacionalizadas), em suma: dos assalariados não produtivos cuja função, por intermédio do papel do Estado, é assegurar a *reprodução* das condições de produção da mais-valia. Estes trabalhadores não produzem mais-valia. Eles vendem também a sua força de trabalho; o seu salário é, também ele, determinado pelo preço da reprodução da sua força de trabalho, mas a sua exploração se faz pela extorsão direta do sobretrabalho e não pela produção de mais-valia (Poulantzas, 1978, p. 253, grifos do autor).

Para Poulantzas, a “nova” pequena burguesia dos assalariados “improdutivos” estaria longe da tendência a “periclitlar”. Essa caracterização de Poulantzas é controversa, sendo que há autores que fazem a afirmação contrária. Mauro Iasi, por exemplo, questiona que a suposta redução numérica do proletariado era afirmada a partir de análises fundadas em um equívoco a respeito do que seria essa classe, a saber, a sua equiparação a “operariado industrial”, entendido este como o setor “produtivo”.

¹⁰⁰ A esse respeito e com breve referência ao caráter de classe pequeno burguês do populismo brasileiro, cf. o Capítulo 3, seção 3.1, da Parte 1 deste trabalho.

Contudo, afirma o autor, o setor produtivo não se restringe a essa última categoria, dado que “o caráter produtivo de um trabalho ou serviço não se define por sua natureza, mas pela relação que estabelece com o capital, ou seja, produzindo ou não mais-valia”, de modo que “o mesmo trabalho ou serviço pode ser ou não produtivo”. Assim, incluir-se-iam sob a denominação proletariado “uma enormidade de setores, inclusive de serviços, que vendem produtivamente sua força de trabalho”, de modo que se pode “dizer que *o proletariado é o núcleo produtivo da classe trabalhadora*” (Iasi, 2007, p. 117, grifos meus).

Contudo, essa é uma verdade apenas se considerando um dos momentos da constituição de uma classe social – o da “posição” diante da produção –, dentre os quais foram até aqui designados a partir das referências às relações de produção e de luta entre as classes, somando-se aos processos de formação histórica política e cultural, que aqui foram discutidos tomando-se como referência E. P. Thompson.¹⁰¹ Mauro Iasi, a partir de Marx, distingue quatro momentos constitutivos do movimento do conceito de classe social: “1. a classe seria definida, num determinado sentido, pela posição diante da propriedade, ou não propriedade, dos meios de produção”; “2. pela posição no interior de certas relações sociais de produção (conceito que foi quase que generalizado como o único)”; “3. pela consciência que se aproxima ou se distancia de uma posição de classe”; e “4. pela ação dessa classe nas lutas concretas no interior de uma formação social” (Iasi, 2007, p. 107).

Esses distintos momentos da constituição das classes são extraídos por Mauro Iasi do conjunto das referências marxianas ao conceito de classe social, o qual não poderia ser reduzido a um texto específico, dado que tal feito acabaria por prender o analista a uma perspectiva que não seria a de Marx, o qual não sistematizou em um único escrito sua definição conceitual das classes. De fato, Iasi sugere, ampliando sua afirmação para o modo mesmo como Marx construiria conceitos, que a este autor não se interessaria pelo fenômeno “como forma definida”: “o mais importante de tudo, para ele, é a lei de sua transformação, de seu desenvolvimento, isto é, a transição de uma forma para outra, de uma ordem de relações sociais para outra” (Iasi, 2007, p. 107). Ou seja, o central para Marx é o *movimento* dos fenômenos, os quais os conceitos devem “captar” e traduzir como conhecimento. Contudo, ainda sim essa última assertiva não é

¹⁰¹ Ver Capítulo 2, seção 2.2, da Parte I deste trabalho.

suficiente, posto que “a dialética de Marx não se reduz ao movimento que quer captar no fenômeno” (Iasi, 2007, p. 106).

Assim, o método de Marx consistiria na construção dos conceitos mediante processos de afirmação, negação do anteriormente afirmado e reafirmação do mesmo em novo patamar, de modo que, se se prende a um determinado momento do processo do *movimento do conceito*, acaba-se por atribuir a Marx idéias que não são as suas, dado que sua dialética “se expressa no movimento próprio dos conceitos, de forma que eles se referem a momentos de aproximação e aprofundamento da análise que parte da essência até a aparência carregando os conteúdos conquistados até então”. Para Iasi, prender-se a um dado momento do movimento conceitual é precisamente o que fazem os autores críticos do conceito marxiano de classes sociais: “contrapõem vários momentos do processo de construção do conceito de classes como se fossem construções autônomas e decisivas”, e não como momentos distintos do movimento do mesmo conceito (Iasi, 2007, p. 106).

Para muitos dos críticos do conceito marxiano, o crescimento quantitativo da pequena burguesia, entre outros aspectos do desenvolvimento social, seria um definidor para uma alteração na essência do capitalismo, que se transformara, então, em uma “sociedade industrial”, na qual a luta de classes fora deslocada e institucionalizada para pontos de “consenso”. Longe de uma alteração em essência do capitalismo, Mauro Iasi afirma que se deve colocar a história no centro da questão e analisar no tempo e no espaço as relações de luta entre as classes para que se possa afirmar, do ponto de vista político, se o proletariado comporta-se ou não de modo revolucionário: “A acomodação do proletariado à lógica do capital não é a negação da luta de classes, mas uma de suas formas de manifestação” (Iasi, 2007, p. 114).

O crescimento quantitativo da pequena burguesia – seja entendida como “velha” ou “nova” – tampouco é um fenômeno característico das ditas “sociedades industriais”, que seriam resultantes dos “Estados de bem estar social”, sendo um fenômeno já identificado desde, pelo menos, o período entre as guerras mundiais. Analisando entre os anos de 1929 e 1932 a situação política alemã preste a vivenciar a ascensão do nazismo, Trotsky assinalava a importância de a classe trabalhadora trazer para seu campo político a pequena burguesia. Caracterizando o próprio fascismo alemão como uma ação de classe pequeno burguesa, perguntava-se, então, a respeito da possibilidade de execução daquela tarefa política que considerava fundamental para a construção do

socialismo. Caso a pequena burguesia não fosse em grande parte ganha para o campo político da classe trabalhadora,

[...] a ditadura do proletariado seria impossível numa série de países, onde a pequena burguesia forma a maioria da nação, e extremamente dificultada em outros países, onde a pequena burguesia representa uma minoria considerável. Felizmente, as coisas não se apresentam assim. Já ficou demonstrado, pela experiência da Comuna de Paris, nos limites de uma cidade, e, depois dela, pela Revolução de Outubro, numa escala incomparavelmente maior de tempo e de espaço, que a aliança entre a grande e a pequena burguesia não é indissolúvel (Trotsky, 1968, pp. 291-2).

Pequena burguesia, povo e classes populares

Neste trabalho, a centralidade referente à conformação das classes sociais é relativa ao processo de luta política e da constituição política das classes. Aqueles que afirmam a superação das sociedades de classes analisando apenas o movimento político das classes subalternas podem, a partir do apego à análise aparente e destituída de perspectiva histórica, assinalar a superação dos antagonismos entre as classes. Contudo, entender os movimentos das classes como a dinâmica de sua relação implica em olhar para a parte de “cima” dos processos: os processos de refluxo da luta e da consciência de classe dos trabalhadores é relativo ao seu inverso, ou seja, a uma elevada conformação e consciência de classe da burguesia, cuja hegemonia se estende também à pequena burguesia. Frequentemente, apenas períodos de crise social movimentam a quebra da condição anterior abrindo períodos que podem ser caracterizados como de uma “crise de hegemonia” por parte das classes dominantes.

No referente à pequena burguesia, a extrema dificuldade em se determinar sua condição de classe a partir da “economia” impele forçosamente à análise de seu movimento político, o qual é dotado, como já dito, de uma extrema heterogeneidade, diferentemente da burguesia e do proletariado: a primeira, mesmo que dotada de uma aguda capacidade organizativa e de consciência de classe, apela em geral para a “neutralidade”, enquanto a classe trabalhadora, no campo político, constitui-se com organização e consciência que a afirmam enquanto uma classe para si e contrária à sua classe antagônica (Hobsbawm, 2005).

Contudo, os processos de polarização social que marcam os períodos de crise de hegemonia e a conformação mais clara das classes sociais no âmbito político não são os mais frequentes na história do capitalismo, sendo por isso que os distintos momentos que constituem os movimentos de constituição das classes não coincidem: “*as diferentes determinações não se alinham para conformar uma classe concreta*” (Iasi, 2007, p. 110, grifos meus). De fato, nos períodos de “normalidade” as classes sociais

subalternas tendem a se configurar como uma “massa” pouco diferenciada no âmbito político, explicando os apelos a termos mais genéricos, como “povo”, quando se trata de buscar a aproximação política com as “classes populares”. Por isso, é muito comum os movimentos políticos de tipo pequeno burguês apelarem para o “povo”.

As terminologias “povo” e “classes populares” são muito freqüentes no âmbito das análises e das práticas no campo da educação popular. Quanto ao segundo termo, João Bosco G. Pinto busca conceituá-las deste modo:

[...] não o tomamos no sentido de agrupamento, ou categoria quantitativa, nem no sentido de população localizada num determinado espaço (rural ou urbano). No sentido das relações que as constituem, as classes populares significam a classe trabalhadora do campo e da cidade, com todas as frações que dela são parte, estejam diretamente “empregadas” ou não. É portanto o trabalho, enquanto relação de produção, o que constitui a classe trabalhadora; não o emprego ou a posse de um pedaço de terra com ou sem título (Pinto, 1984, p. 88).

A busca pela definição das “classes populares” a partir de sua posição nas relações de produção não é equivocada, conquanto não se atribua ao termo um sinônimo de classe trabalhadora: não há sentido atribuir um plural a uma função produtiva específica relativa à venda da força de trabalho por salário. A noção de “classes populares” tem precisamente como vantagem a referência simultânea às distintas “posições” que seus supostos membros ocupam nas relações de produção (classes) e a sua condição de subalternidade, de não ser dominante ou de “elite” (“popular”). Pode-se dizer que é no âmbito mesmo das classes populares que atuavam os movimentos de educação e cultura popular da década de 1960, entendendo que sua prática se desenvolvia com pessoas que, na perspectiva das relações de produção, eram membros da classe trabalhadora, da pequena burguesia, e mesmo daquilo que por vezes foi chamado de “lumpem-proletariado”. A título de exemplo, podemos nos referir às “ocupações” das pessoas que freqüentaram o curso de alfabetização em Angicos, no ano de 1963, a mais festejada experiência com o método Paulo Freire realizada no período (Lyra, 1996, p. 163; o que está entre parêntesis refere-se ao número de pessoas): prostitutas (1), operários (46), domésticas (94), agricultores (38), artesãos (24), comerciantes (7), jornalheiros (1), motoristas (3), pedreiros (15), carpinteiros (3), lavadeiras (10), bordadeiras (3), funcionários (7), parteiras (1), serventes de pedreiro (18), mecânicos (2), desocupados (5), vaqueiros (1), soldados (1), diversos (33).

Certamente que se deve salientar a especificidade do local, ou seja, uma pequena cidade do sertão do Rio Grande do Norte, que o censo de 1960 registrou uma população de 9.542 habitantes (Lyra, 1996, p. 148). Por conta da já referida relação entre os

movimentos de educação e cultura popular com os sindicatos, com certeza aquela proporção relativa à experiência de Angicos seria modificada a favor de uma maior parcela de trabalhadores assalariados em uma zona urbana ou mesmo em uma região rural que contasse com um contingente significativo de proletários. No entanto, essa mudança não alteraria o fato de que os movimentos atuavam em campos que podem ser caracterizados como “populares”, no já referido sentido de relação a espaços que agregavam pessoas das classes subalternas que não eram apenas assalariados.

A perspectiva do “popular” que “dissolvia” o projeto político dos movimentos de educação e cultura popular em um caráter não marcadamente classista acentuava a riqueza dos movimentos, mas também marcava seus limites. As belíssimas e inovadoras iniciativas em educação e em cultura e arte iam de par com um programa que tendia a localizar os “inimigos do povo” no estrangeiro, quando faziam o popular coincidir com o nacional. Os limites políticos também ficam claros justamente no âmbito em que os movimentos eram mais fortes, ou seja, no âmbito da “cultura”: um programa político bem improvisado andava de par com o que Carlos Nelson Coutinho identificou com uma excessiva “politização” da cultura e da arte, isto é, precisamente no âmbito em que é melhor que se deixe fazer expressar a “espontaneidade” popular ou que deve ser permeado por discussões mais propriamente estéticas do que diretamente políticas. Certamente que a precariedade do programa político é explicada por uma série de questões que se referem às contradições do populismo, dentre as quais se enquadram seu caráter pequeno-burguês e a conciliação entre as classes. Mas, mesmo localizando-se no campo político do populismo, os movimentos, como já assinalado aqui, tinham iniciado um movimento de ruptura com o pacto populista, quando este começava a entrar em crise e a luta de classes acentuava-se.

Capítulo 7: Construindo a história dos movimentos de educação e cultura popular

II: as controvérsias da cultura popular

7.1 – Cultura de classe, cultura popular

O debate sobre a importância do papel da “cultura” é fundamental aqui, dada a centralidade que os movimentos de educadores populares da década de 1960 atribuíam também à “cultura popular”, empreendendo atividades em pesquisa de folclores e de práticas artísticas. O fato de estar posto o adjetivo “popular” ao lado de “cultura” demarca uma conotação de classe no processo, ainda que diluída na inevitável ambigüidade que advém juntamente à referência ao “povo”. A importância da relação entre os aspectos que em geral são enquadrados sob o rótulo “cultura” e a formação das classes sociais tem como grande expoente a historiografia social inglesa, em especial nas figuras de E. J. Hobsbawm e E. P. Thompson, e já foi brevemente sugerida aqui, com a referência principal deste segundo autor, que tratava da importância da cultura na formação da classe trabalhadora.¹⁰²

Com a referência do processo de formação da classe trabalhadora da Inglaterra, os dois autores tendiam a atribuir uma centralidade ao processo de formação de uma cultura de classe, com grande ênfase na unidade da classe, em especial no âmbito da “cultura”. Essa referência a uma cultura de classe dos trabalhadores ingleses, unificada do ponto de vista nacional, passou por um processo de questionamento entre as novas gerações de historiadores sociais da Inglaterra, sendo, baseado nesse questionamento, que os organizadores do volume coletivo *Culturas de classe*, afirmam a necessidade de se empregar “no título o plural”. Isto porque os autores queriam “ênfatar a diferença entre a ‘condição operária’ e o processo de reelaboração de experiências que assumem a forma de uma identidade de classe, assim como destacar a pluralidade de suas manifestações” (Batalha, Silva e Fortes (orgs.), 2005, p. 12).

A contestação à ênfase que Thompson e Hobsbawm atribuíam à cultura da classe trabalhadora inglesa ganharia mais radicalidade nas novas “tendências” da historiografia contemporânea, que criticariam a “ênfase nas relações de produção, no processo e mercado de trabalho, como elementos estruturantes da coesão política dos trabalhadores”, que, juntamente com o destaque ao “ativismo” e à “consciência de classe,” contribuiriam para uma unidade “idealizada” da classe trabalhadora (Batalha,

¹⁰² Ver Capítulo 2, seção 2.2, da Parte I deste trabalho.

Silva e Fortes (orgs.), 2005, pp.12-3). Com isso, aquelas “tendências atuais da historiografia” estar-se-iam voltado cada vez mais para a “diversidade, a divisão e os conflitos internos à classe operária” (Batalha, Silva e Fortes (orgs.), 2005, pp.12-3):

Ao mesmo tempo, o espaço antes ocupado pela luta de classes passa a ser pontilhado pela estabilidade e pelo consenso sociais; no lugar das mudanças, teríamos as continuidades históricas; à consciência de classe, os resultados das pesquisas contrapõem despolitização e imersão na “mentalidade dominante” (Batalha, Silva e Fortes (orgs.), 2005, pp.12-3).

Estar-se-ia abandonando a perspectiva da cultura de classe pautada pelo conflito e se estaria buscando o estudo de outros aspectos temáticos da história do trabalho, como, por exemplo, os aspectos de linguagem e de etnia, entre outros. Localizando a coletânea nesse movimento de “explosão temática” e de “esgarçamento das abordagens clássicas”, os organizadores do livro *Culturas de classe* assinalam, entretanto, que “se o papel central da classe é aqui problematizado, não é de forma alguma negligenciado”, sendo então o livro uma “expressão” da tensão entre os elementos “integradores” e “desintegradores” da experiência cultural da classe trabalhadora (Batalha, Silva e Fortes (orgs.), 2005, p. 13).

Escrevendo na mesma coletânea, Mike Savage afirma que, “embora o conceito de classe tenha sido central para debates estratégicos no campo da história operária, seu estatuto sempre foi contestado”. Esta “contestação” estaria atualmente transformando-se numa sensação de “crise” na “história do trabalho”, relacionada “com as volumosas dúvidas e incertezas quanto à relevância das classes sociais para a análise”, por sua vez relativas a um recuo do movimento sindical contemporâneo e a uma crise da “política social-democrata”: “a história do trabalho sempre se apoiou em inquietações políticas do tempo presente ao refletir sobre o passado”. Assim, as abordagens marxistas de autores como Thompson e Hobsbawm, seguindo Savage, teriam “dois grandes problemas”, que seriam, a “problematização da teoria do valor” e a “expansão dos empregados de colarinho branco de classe média”, que teria dificultado “o discernimento entre explorador e explorado” (Savage, 2005, p. 29).

Como já dito aqui,¹⁰³ Mike Savage afirma que a base do próprio “revisionismo” historiográfico seria os esforços de autores como Thompson e de Hobsbawm por associar as instituições do operariado e o universo cultural a ele vinculado aos processos de trabalho, o que acabaria por acaba por “minar” seus próprios fundamentos. As

¹⁰³ Ver Capítulo 2, seção 2.2, da Parte I deste trabalho.

ênfases atribuídas aos processos culturais empreendidas por análises influenciadas pela antropologia acabavam por permitir uma ampliação do foco até uma perspectiva em que a classe deixaria de se mostrar.

Entretanto, este “desaparecimento” da classe, atestado pela “pesquisa recente”, é reduzido aos “idiomas culturais engendrados no local de trabalho”, ou seja, à linguagem, com a constatação da “geração de idiomas que não são de classe”. Ou seja, contra o “reducionismo” da classe às relações de trabalho, a “pesquisa contemporânea” estaria afirmando um “reducionismo lingüístico” para comprovar a inexistência de uma cultura de classe.¹⁰⁴ Mas, como o autor apenas anuncia a questão e não entra nos detalhes a respeito dos resultados efetivos daquelas pesquisas, devem, pois, ser consideradas suas próprias constatações.

Entrar no debate a respeito da unidade ou não da classe trabalhadora inglesa nos períodos estudados por Hobsbawm e Thompson exigiria um conhecimento da história social daquele país que não possuo. Contudo, as grandes bases de contestação às abordagens que questionavam as análises desses autores parecem estar inseridas em um processo maior de questionamento do conceito de classe social de fundamentação marxista, pois são muito semelhantes às destacados por Mauro Iasi, ou seja, a respeito da produtividade ou não do trabalho e do crescimento das classes médias. Nelas, pelo que destaca Savage, encontram-se os mesmo equívocos de compreensão do conceito marxista de classes sociais.

¹⁰⁴ O próprio Thompson já tinha percebido esta “primazia” que a “maioria dos intelectuais do Ocidente” atribui à linguagem: “entrou na moda presumir que a plebe era em certo sentido determinada pela sua herança lingüística, considerada, por sua vez, uma verdadeira *bricolage* de idéias díspares, derivadas de muitas fontes, mas mantidas no seu lugar pelas categorias patricias. Os plebeus chegam a ser vistos como prisioneiros da linguagem, compelidos, até mesmo nos momentos de rebeldia, a mover-se dentro dos parâmetros do constitucionalismo, da Velha Inglaterra, da deferência devida aos líderes do patriciado e do patriarcado” (Thompson, 2004, p. 20). Ou seja, a dominação de classe é reduzida à utilização dos códigos de linguagem das classes dominantes pelos dominados. Com isso, Thompson conclui, a partir de uma reflexão baseada em Antonio Gramsci, que os “intelectuais do Ocidente” acabam por privilegiar e *reduzir* “a filosofia espontânea comum a todas as pessoas” a apenas uma de suas dimensões (a linguagem), sendo que ainda existiriam outras duas de suma importância: o “senso comum” ou “práxis” e o “folclore” (religião popular etc.). Mike Savage (2005., p. 30) afirma ainda que “muito se tem escrito a respeito da sobrevivência de idiomas baseados no artesanal, na ‘corporação’ e no ofício”, ou seja, que existe continuidade de elementos da linguagem popular do “pré-capitalismo industrial” na linguagem do operariado. Ora, Thompson seria um dos autores marxistas que mais afirmariam esta continuidade no plano cultural, quando “propõe explicitamente a impossibilidade histórica de separar taxativamente as lutas operárias das ‘lutas plebéias’, de modo que fazer a história da classe operária implica necessariamente fazer a história da cultura popular” (Jesús Martín-Barbero, 2003, p. 47). Contudo, no autor marxista esta continuidade certamente não está privilegiada a partir da linguagem, mas sim a partir da luta.

Entretanto, não creio que seja possível transpor para a história brasileira de meados de século XX uma unidade cultural da classe trabalhadora brasileira, tal como Hobsbawm e Thompson teriam localizado na Inglaterra dos séculos passados. Se algo como uma cultura de classe tal como esses autores a definiram, ou seja, uma produção cultural própria e que estabelecia “fronteiras” autoconscientes em relação à cultura da classe antagonista estabeleceu-se na Inglaterra, no caso brasileiro, pelo menos no que foi acumulado até aqui, apenas se pode dizer algo como que uma cultura deste tipo estaria em estágio embrionário, em inícios dos anos de 1960. Isto provavelmente está vinculado ao processo de acentuação das lutas sociais, quando as classes começam a se delinear de modo mais claro, tendo reflexos políticos no campo cultural. De fato, durante a década de 1960, antes e depois do golpe de 1964, observou-se mesmo uma já referida “politização da cultura”, mas referida aos marcos de uma “busca pelo povo” ou de uma “cultura popular”. E como os movimentos de educação e cultura popular eram em geral formados por indivíduos de origem pequeno burguesa, tendo também esta classe como marca de sua ação, pode-se identificar sua perspectiva de cultura popular como referente a uma cultura *das* classes populares – ou, ao menos, como uma das formas de sua manifestação: pelo fato de se auto-definir enquanto tal, assim como por não ser uma cultura identificada como “de elite”.

7.2 – A busca pela cultura popular... fazendo cultura popular

Como já dito aqui, as perspectivas que embasavam os movimentos de educação e cultura popular de inícios de 1960 apresentavam, grosso modo, as seguintes características: o nacional-desenvolvimentismo, no plano político-ideológico; certo idealismo de forte influência católica, no plano filosófico; o “populismo pedagógico”, no plano sócio-educativo; e um caráter pequeno burguês, do ponto de vista sócio-político. Contudo, tais características não se apresentavam de modo estanque, mas sim em um movimento cujo sentido não é possível de ser definido, dado que abruptamente encerrado com o golpe de 1964.

No plano cultural e artístico, pode-se dizer, com base em Marcelo Ridenti (2000), que os movimentos de educação e cultura popular formavam, juntamente com muitos dos artistas progressistas do Brasil dos anos 60, algo que o autor chama “romantismo revolucionário”. A esse respeito, diz Ridenti:

A utopia revolucionária romântica do período valorizava acima de tudo a vontade de transformação, a ação dos seres humanos para mudar a História, num processo de construção do *homem novo*, nos termos do jovem Marx recuperados por Che

Guevara. Mas o modelo para esse *homem novo* estava no passado, na idealização de um autêntico homem do povo, com raízes rurais, do interior, do ‘coração do Brasil’, supostamente não contaminado pela modernidade urbana capitalista (Ridenti, 2000, p. 24, grifos do autor).¹⁰⁵

Desenvolvido em um contexto de acirramento da Guerra Fria, o romantismo revolucionário das artes e da cultura tendia a se identificar com seus “pares” que, em alguns países periféricos, buscavam adotar uma posição de recusa tanto do bloco liderado pelos Estados Unidos, quanto do rival que tinha a União Soviética à frente, adquirindo uma postura que Ridenti chama de “terceiro-mundista”. Esse terceiro-mundismo não deixava de apresentar, no entanto, características comuns com boa parte da esquerda brasileira, que o autor sintetiza como “nacional-popular”, que aqui seria composto por movimentos ou indivíduos mais ou menos intelectualizados e de classe média, que nutririam, no entanto, exaltações “das lutas de camponeses e operários, que se colocavam na cena política no início dos anos 60” (Ridenti, 2000, p. 35).¹⁰⁶

A solidariedade da *intelligentsia* progressista brasileira para com os movimentos de trabalhadores e camponeses dava peso às lutas populares por conta da maior ressonância que suas posições públicas ganhavam na sociedade brasileira, dando razão para que Ridenti, apoiado em uma percepção de Francisco de Oliveira, afirmasse que as classes médias brasileiras seriam dotadas de uma “super-representação” no plano político. Tal processo ocorria como posicionamentos individuais “desgarrados” de artistas ou intelectuais ou por meio de “assessorias” aos movimentos populares, sendo que tais indivíduos poderiam ou não ser “orgânicos” aos movimentos – talvez o maior exemplo do tipo orgânico tenha sido o advogado, deputado, e membro das Ligas Camponesas, Francisco Julião.

No plano da arte e da “cultura popular” ganha destaque a mais ou menos oculta presença do Partido Comunista do Brasil (PCB), que mantinha variados níveis de organicidade em seus vínculos com artistas e intelectuais, mas em geral deixando-os à

¹⁰⁵ As aproximações dessas características com o populismo russo de século XIX e com o populismo católico brasileiro de meados do século XX podem servir de base para afirmar que o “romantismo revolucionário” é uma espécie de expressão desses populismos do ponto de vista artístico-cultural. Mas, as distintas manifestações do que Ridenti chama de “romantismo revolucionário” não se encerram no seu vínculo ao populismo, ligando-se também a outros fenômenos sociais progressistas, como o jacobinismo, o socialismo, etc.

¹⁰⁶ Intelectuais de esquerda das gerações posteriores, já desde a década de 1970, viam na busca pelo “nacional-popular” e no terceiro-mundismo dos movimentos da década de 1960, um meio de se “mascarar os conflitos de classe na sociedade brasileira, espécie de trunfo dos intelectuais para ganhar o poder”, sendo que os críticos das gerações posteriores descartavam “o nacional-popular como mero populismo” (Ridenti, 2000, p. 35). Este tipo de crítica é recorrente entre os analistas dos movimentos de educação e cultura popular da década de 1960, merecendo uma análise mais cuidadosa à frente.

vontade e não intervindo de modo tão incisivo nesse aspecto. A morte de Stalin, seguida da denúncia de seus crimes e do tímido processo de “desestalinização” pelo qual passara a União Soviética durante a década de 1950, teriam tido seus reflexos também no campo da política cultural dos Partidos Comunistas pelo mundo, com a queda do “realismo socialista” como linha oficial. Com isso, o PCB ficara sem ter uma diretriz clara neste campo, o que de modo mais ou menos consciente auxiliou o partido a aproximar artistas e intelectuais progressistas, que partilhavam com os comunistas a perspectiva “nacional-popular” e “antiimperialista”, transportada para a arte.

A influência do PCB foi sentida principalmente nos Centros Populares de Cultura, desdobrando-se para as continuidades e rupturas artísticas que ocorreram depois de golpe de 1964, em diversas modalidades expressivas, como teatro, música e cinema. Contudo, tal influência não era “de via única”, do partido para os movimentos, sendo muitas das vezes o contrário, como no caso do CPC, que, nas palavras do “intelectual comunista” Armênio Guedes (*apud* Ridenti, 2000, p. 74), “nasce com os estudantes e penetra no Partido”. Certamente que a concepção organizativa centralizada do PCB não era tão flexibilizada em outros setores além da cultura, o que deixa em aberto a questão do que de fato esperava o aparelho daquela profusão de artistas com ímpetos quase “anárquicos” para os moldes do partido, com ligações menos rígidas. Entretanto, afirma Ridenti: “Havia comitês culturais do PCB em várias cidades, antes e depois de 1964. [...] A presença cultural do PCB era relevante nas principais cidades brasileiras, especialmente no início dos anos 60, em que a agitação política e cultural não se restringiu ao eixo Rio-São Paulo” (Ridenti, 2000, p. 74).

No entanto, o vínculo entre os Comitês Culturais do PCB e os CPCs não era de íntima proximidade, por mais que grandes expoentes dos Centros Populares fossem, mais ou menos formalmente, membros do Partido Comunista. Leandro Konder, na época um quadro do Comitê Cultural comunista, tinha uma visão crítica sobre os CPCs em parte semelhante àquela de alguns intelectuais das gerações posteriores, em geral centrada em uma caracterização de que os Centros possuíam uma perspectiva “sectária” em relação à cultura e à arte – que transpareceria no texto do *Manifesto* do CPC da UNE. Entretanto, por mais que este documento apresentasse uma perspectiva vanguardista em seu linguajar, que chegava mesmo a menosprezar determinadas manifestações culturais populares, como o folclore, em meu entender o CPC não se distinguia, na prática, da mesma “busca pelo povo” comum aos demais movimentos de cultura popular. Era também uma marca dos CPCs – porque o da UNE foi um dentre os

muitos que se espalharam pelas principais cidades do país – o ativismo frenético e o patente improvisado, principalmente na prática, posto que na teoria os Centros eram caracterizados por significativas divergências internas.

No campo político e ideológico, os CPCs também não se distinguiram da perspectiva nacionalista, realizando um semelhante movimento de radicalização ideológica que fizeram outros movimentos, que apontavam cada vez mais para a necessidade da “Revolução Brasileira”, em um início de ruptura com o nacionalismo desenvolvimentista, interrompido pelo golpe de 1964. Certamente que as diferenças entre os movimentos e grupos políticos também existiam e se manifestavam no CPC, principalmente o da UNE, cuja direção era hegemonizada pela Ação Popular – muito embora seu Centro Popular de Cultura fosse autônomo em relação à direção. A AP divergia dos comunistas que estavam à frente dos Centros, mas sem deixar também de realizar atividades conjuntas – como a famosa caravana da UNE-Volante, realizada em 1962,¹⁰⁷ que congregou não apenas essa entidade estudantil e os CPCs, mas tomou contato com outras experiências no campo da educação e cultura popular, sobretudo aquelas mais importantes do Nordeste, como o Movimento de Cultura Popular, de Pernambuco, e a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, do Rio Grande do Norte.

Os movimentos de cultura popular... ou a cultura popular são os movimentos

A proximidade entre os movimentos de educação e cultura popular no que se refere ao campo último revelava-se também nas próprias definições que eles tinham do que seria “cultura popular”, que, embora apresentassem diferenças, possuíam proximidades óbvias. São muito marcante nesses esforços de definição as teses nacionalistas que tratam da questão da cultura com um linguajar muito próximo de isebianismo, sendo bastante patente a necessidade da superação da cultura “alienada” por outra, de caráter nacional e popular. A superação da alienação era identificada com a necessidade da mudança das estruturas, e, dependendo do movimento, a ênfase

¹⁰⁷ Um fato curioso da UNE-Volante foi que a caravana em parte serviu de auxílio para a organização nacional da Ação Popular (AP), hegemônica na entidade estudantil à época, possibilitada pelo empreendimento impulsionado fortemente por comunistas: “O êxito da UNE Volante – e portanto também da implementação nacional da AP – seria impensável sem a presença das encenações teatrais do CPC, no qual o Partido Comunista era amplamente majoritário. Esse paradoxo só se explica porque, no pré-1964, a união de forças de esquerda pelas reformas de base era mais forte que as rivalidades entre elas, que só afloraria mais intensamente no pós-1964, tão mais forte quanto mais se estreitavam as bases sociais das esquerdas” (Ridenti, 2000, pp. 108-109).

poderia ser posta nas reformas ou em uma perspectiva que fazia apelos mais ou menos abstratos à revolução – a qual também tinha nuances, podendo ser “socialista” e ou “nacional”. Com suas especificidades, todos os movimentos afirmavam ser a cultura algo realmente “do povo”, sendo que alguns grupos tendiam a assumir posições mais verbalmente “vanguardistas”, como o CPC, ou mais “populistas” (no sentido de Kadt), uma característica dos movimentos cuja presença de ativistas católicos era maior.¹⁰⁸

Os movimentos tendiam a localizar o “advento” da questão da “cultura popular” no próprio processo de luta social, quando a cultura era solicitada a se posicionar frente às questões do interesse popular, o qual pendia para o lado dos “interesses nacionais”. Assim, o papel próprio que era devido aos movimentos de cultura popular era o de trabalhar no âmbito das próprias expressões do “povo” com o intuito de desenvolver o processo de “conscientização”, compreendido como um programa de cunho nacional e democrático, que visava o desenvolvimento.

O Movimento de Cultura Popular, por exemplo, buscando uma definição de “cultura popular” como contribuição ao I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, de 1963, considerava-se como mais um dentre os demais movimentos de cultura popular. O MCP identificava tais movimentos como oriundos de um processo mais amplo de democratização da sociedade, quando a correlação de forças começaria a pender para o lado “popular” – tendo como resultado a eleição da representação popular e democrática “nos postos chaves do governo e da administração” em Pernambuco, e, mais particularmente, no Recife, de onde surge o movimento. Esta “conquista” teria criado condições “que se traduzem na possibilidade do movimento de cultura popular ser financiado com recursos públicos e ser apoiado pelos poderes públicos”, contrariamente ao que ocorreria no restante do país (MCP [1963], 1983, p. 90).

O MCP considerava que “os interesses culturais do movimento popular têm [...] um caráter específico”, o de “exprimem a necessidade de uma produção cultural, a um só tempo, voltada para as massas e destinada a elevar o nível de consciência social das

¹⁰⁸ RELATÓRIO DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO [DE BASE] PARA O I ENCONTRO NACIONAL DE CULTURA POPULAR E ALFABETIZAÇÃO, 1963. O MEB tinha uma concepção própria e específica que era referente à “Animação Popular”, sobre a qual, nesse *Relatório*, o movimento afirmava o seguinte: “O MEB não faz, mas anima a cultura popular. Nesse sentido, não se pode falar em atuação do MEB em setores da cultura popular, mas em animação de setores da cultura popular. Só eventualmente, um artista popular é financiado ou recebe direitos autorais do MEB”. “Os setores de cultura popular animados pelo MEB são os setores em que atualmente a cultura popular se expressa: música, teatro, literatura, artes plásticas. Hoje, no Brasil, não se pode falar honestamente em rádio, cinema e televisão como setores de cultura popular, como a entendemos: o povo ainda não foi admitido nesses setores de expressão”.

forças que integram, ou podem vir a integrar, o movimento popular”. Para tal, o movimento popular deveria apresentar três características do que atestariam sua “adequação” ao real: 1) “só o povo pode resolver os problemas populares”; 2) estes problemas só se resolvem com uma transformação estrutural; e 3) tal transformação só se dá por uma ação do movimento popular guiado por uma análise correta da “realidade objetiva” (MCP [1963], 1983, p. 91).

Objetivando então a elaboração de um projeto de consecução dos objetivos “populares”, tendo em vista que um movimento conseqüente e “adequado” à realidade só é realizável pelo próprio “povo”, o movimento de cultura popular deveria estar vinculado praticamente à luta popular. É neste sentido que o MCP autocompreendia-se como “mais um” dentre os demais componentes do “movimento popular”, cuja “função específica” consistiria em fortalecer, a partir da questão cultural, este movimento em seu conjunto, ou seja, servir como um auxílio às “massas em luta por obter o atendimento de suas aspirações culturais e extraculturais” (MCP [1963], 1983, p. 92).

A quase identidade entre cultura popular e os movimentos de cultura popular também é ressaltada pelo Movimento de Educação de Base, para o qual, no Brasil, a “cultura popular” não seria uma espécie de “cultura do povo”, mas sim um “movimento”, surgido “como uma ação efetiva com objetivos determinados, que se cristaliza naturalmente em organizações [...] de cultura popular” (MEB [1963], 1983, p.79). Estas, por sua vez, buscariam a superação do “desnível” cultural entre as classes. Com isso, afirmava o MEB: “a ação das organizações de cultura popular está estreitamente ligada à ação política, visto que é a ação política que pode levar, em última instância, a transformação das estruturas” (MEB [1963], 1983, p. 80).

Para o MEB, a cultura popular, então, seria: “um fenômeno histórico que tem surgido em sociedades nas quais se distingue um desnível cultural entre os diversos grupos que a compõem”. No Brasil, tal desnível era acentuado a ponto de impedir a “comunicação entre os distintos grupos sociais”, sendo relativo à grande “distinção” de classe (MEB [1963], 1983, p. 77). A consciência de tal “desnível” impeliria o “povo” a uma “tomada de posição na luta pela [sua] superação”, fazendo com que, a “cultura popular” surgisse, por isso: “como um problema ideológico e assume uma posição de luta pela transformação dos padrões culturais, sociais, econômicos e políticos que assegura aqueles desníveis” (MEB [1963], 1983, p 78).

Segundo o Movimento, a conceituação de cultura popular seria problemática tanto pelo termo “cultura”, quando pelo termo “povo” – este último podendo significar

o conjunto dos estratos sociais subalternos, mas também o conjunto dos indivíduos de uma sociedade. O MEB tomava o “povo” em suas duas acepções quando tratava da “cultura popular”, parecendo assim abandonar uma perspectiva de tomada de posição em relação ao “desnível” das classes. Entretanto, o Movimento localizava o conflito na “consciência das diferenças entre os grupos” e na “diversidade de interesses entre os grupos diferentemente nivelados”. Com efeito afirmava o movimento: “qualquer atitude frente à cultura popular é necessariamente situada no conflito ideológico. Cultura popular, no Brasil, não é um fenômeno neutro, indiferente; ao contrário, nasce do conflito e nele desemboca necessariamente” (MEB [1963], 1983, p. 79).

No seu *Relatório* para o Encontro de 1963, o MEB definia como “objetivos” das “atividades no campo da Cultura Popular”, “a tomada de consciência, pelo povo, do sentido autêntico da cultura, como expressão humana, como marca do homem na natureza”, a qual deveria ser buscada a partir de sua perspectiva de “animação popular”, isto é, a “animação das diversas modalidades de expressão cultural do povo” e a “valorização dos produtos da atividade cultural popular, através do folclore, da arte popular, etc.”.¹⁰⁹

Dotado de uma forte perspectiva nacionalista, o movimento oriundo da campanha de alfabetização de adultos “De pé no chão também se aprende a ler”, também contribuindo no I Encontro de Alfabetização e Cultura popular, entendia a “cultura popular” como sendo vinculada a uma perspectiva de luta pela “libertação nacional”. Como o processo histórico de formação brasileira teria sido marcado pela colonização, os traços da “dominação estrangeira” seriam fundamentais na cultura nacional. Primeiramente, esta dominação ter-se-ia dado por meios diretamente violentos e espoliadores. Entretanto, com o desenrolar do tempo histórico, a característica da “dominação externa” se alterara, mudando consigo os próprios códigos da dominação, “em termos de ‘alianças’, ‘cooperação’ e ‘ajuda’, atenuando a relação de domínio em alguns setores, mas a todo custo procurando mantê-las”. Isto se refletiria no “plano cultural” com o consumo de “um tipo de cultura que não é elaborado aqui”, que buscaria manter o povo numa situação de dominado e de admiração frente ao dominador (De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler [1963], 1983, p. 73):

Os meios de informação [...] as formas de entretenimento e diversão de aparência inofensiva e até mesmo ingênua se articulam, formando a terrível máquina que

¹⁰⁹ RELATÓRIO DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO [DE BASE] PARA O I ENCONTRO NACIONAL DE CULTURA POPULAR E ALFABETIZAÇÃO, 1963.

distorce os fatos e submete o comportamento de grande parcela do povo brasileiro, [que passa a] cultivar heróis que não são nossos (De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler [1963], 1983, p. 73).

Aquele movimento localizava então a emergência da “cultura popular” como um processo envolvendo toda a América Latina, tendo Cuba como vanguarda nos anseios de “libertação nacional”. Esta luta vincular-se-ia à “cultura popular” em um processo que se desenvolvia em dois momentos: o primeiro seria o de “desalienação da cultura nacional”, de sobreposição de “nossos valores” frente aos “valores estrangeiros”; já o segundo momento estaria mais diretamente vinculado à luta pela “libertação nacional”, à “conquista do poder” – que entretanto não pode limitar o papel da “cultura popular” à sua preparação: “a tomada revolucionária do poder não extingue a cultura popular, ao contrário, deixa em aberto o caminho para uma criação cultural autêntica e livre, ou melhor, popular e nacional” (De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler [1963], 1983, p. 74). Assim,

Há, portanto, um entrelaçamento dialético entre cultura popular e libertação nacional – entre socialismo e luta antiimperialista [...] a cultura popular tem um papel de instrumento da revolução econômico-social, mas em última instância a afirmação desta revolução é que irá possibilitar o surgimento das mais autênticas criações populares, livres das alienações que se processam no plano político e econômico (De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler [1963], 1983, p. 74).

Os formuladores da campanha “De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler” traziam, então, no seu marcado nacionalismo, uma perspectiva antiimperialista que começava a buscar também um caráter latino-americano de marca popular, na qual a cultura buscava a já referida “autenticidade”. Esse tipo de influência certamente oriunda do isebianismo, esteve presente em todos os movimentos de educação e cultura popular, assim como nos agrupamentos políticos que os animavam, como a Ação Popular, a qual somava-se ao seu humanismo de base cristã.

Segundo a AP, uma cultura somente poderia ser considerada “autêntica” quando desenvolvesse “valores” que constituiriam o “homem enquanto homem”, que permitissem a construção de um “mundo-para-o-homem”, sem os quais “a cultura é desumanizante e alienante”: “A cultura é autêntica quando a sua dimensão social se desdobra plenamente, isto é, quando suas significações e seus valores podem ser comunicados em sua plenitude para todas as consciências” (AP [1963], 1983, p. 17). Com efeito, apenas uma cultura autêntica pode ser concretamente universal, e somente “como intencionalmente universal que a cultura deve ser dita popular” (AP [1963],

1983, p. 18). Por sua vez, apenas sendo universal poderia uma cultura ser nacional, ou seja, apenas a cultura popular e nacional seria “autêntica” e universal.

A cultura que não fosse “autêntica” ou “intencionalmente universal”, ou seja, quando fosse “negada pelas condições concretas de sua apropriação pelo homem”, tornava-se “instrumento de dominação de uns homens sobre os outros: “É uma cultura alienada e alienante, porque não é humanizante, já que nega o universal do homem” (AP [1963], 1983, p. 20). Nesses marcos a Ação Popular ([1963], 1983, pp. 21-2) apresentava suas críticas aos “meios de informação” – que formariam “uma terrível máquina” que distorcia e submetia “o comportamento da parcela do povo” – e aos “meios formais de educação”, voltados “para as elites e seus interesses”, sendo “inacessíveis à maioria das massas populares”. A “propaganda comercial” submeteria o “povo” “a um processo de estúpida massificação”, “cuidadosamente planejado e dirigido segundo técnicas e leis da psicologia”. “Em circunstâncias tão sérias, a cultura, orientada pelos grupos privilegiados”, operava “como freio e fator de conformismo” (AP [1963], 1983, pp. 21-2).

Entendendo que a cultura também estava inserida em um processo de conflito de classes, a AP observava: “o que se verifica no mundo de hoje é uma polarização ideológica dos valores da cultura contemporânea”. Esta, quando “polarizada ideologicamente”, serviria “aos interesses de uma classe”, aos quais dever-se-ia se opor “uma reivindicação de cultura popular”: “a significação da cultura popular é precisamente entrar em tensão ideológica contra uma dimensão de cultura de uma classe”, devendo ser “intencionalmente universal”. A cultura seria popular também quando fosse “comunicável ao povo” e quando levasse “o homem a assumir a sua posição de sujeito da própria criação cultural e de operário consciente do processo histórico” no qual estava inserido AP ([1963], 1983, pp. 22-3).

Por esse fato, afirmava a AP: “um movimento de cultura popular é um movimento para a libertação do homem e só tem sentido na medida em que promover o homem não só como receptor, mas principalmente como criador de expressões culturais”, devendo “promover a elaboração da cultura com o povo, fazendo-o participante da comunidade cultural, e não criar uma cultura para o povo”. Com esta perspectiva de formação de uma cultura autônoma crítica, ou seja, “do povo”, o movimento compreendia a necessidade de “que a atuação do militante da AP” deveria ser “consciente e crítica”, evitando “servir para jogos políticos ou atender a interesses de homens públicos ou implicações partidárias e ideológicas” (AP [1963], 1983, p. 23-4).

Ainda que fossem posteriormente caracterizado como vanguardista, os CPCs – sobretudo o da UNE – não se diferenciavam tanto da perspectiva de cultura popular oriunda dos demais movimentos. As distinções do CPC muito provavelmente eram devidas à sua proximidade com o PCB, dotando os intelectuais e artistas dos Centros de um linguajar nacional-democrático distinto daquele dos movimentos de influência predominantemente católica. Enquanto estes traziam influências do personalismo e do humanismo de origem católica, os CPCs utilizavam-se de um linguajar que flertava com certo “marxismo-leninismo”, o que os marcava de uma linguagem vanguardista.

Mas, mesmo no *Manifesto* do CPC da UNE – considerado o supra-sumo do vanguardismo por alguns intelectuais das gerações posteriores – o movimento explicava sua origem, tal como os demais, como um resultado das lutas populares: “Não poderia haver CPC antes que fossem criadas e consolidadas as diversas formas de arregimentação e fortalecimentos das massas”, o que ocorria mediante as suas diversas modalidades de organização, desde sindicatos operários aos rurais, passando pelas Ligas Camponesas, entidades estudantis e partidos de esquerda (CPC da UNE [1962], 1983, p. 64). O documento afirmava, de modo semelhante à perspectiva isebiana da “emersão do povo” na história brasileira “em trânsito” no período – algo muito repetido por Paulo Freire –, que o Brasil passava por um período distinto, no qual os artistas deveriam estar a serviço de seu fluxo: “o novo é o próprio povo e que há o novo onde está o povo e só onde está o povo” (CPC da UNE [1962], 1983, p. 63).

Enquanto um grupo formado por uma grande proporção de artistas, o CPC da UNE despendia, pois, mais energias de suas reflexões a respeito da arte, que ele distinguia em três níveis: a “arte do povo”, a “arte popular” e a “arte popular revolucionária”, a qual o Centro reivindicava. A primeira seria característica de localidades atrasadas, de onde surgiria uma produção cultural indistinta entre “artistas”, por um lado, e “público”, por outro, da qual as manifestações folclóricas seriam as principais representantes. A crítica do CPC a “arte do povo” era mordaz: “é ingênuo e retardatária e na realidade não tem outra função que de satisfazer necessidades lúdicas e de ornamento” (CPC da UNE [1962], 1983, p. 65).

A “arte popular” seria quase que o oposto da primeira, sendo sobretudo uma manifestação característica das regiões urbanas, cujo público de massa não tinha participação no processo de produção cultural: “é a produção em massa de obras convencionais cujo objetivo supremo consiste em distrair o espectador ao invés de

formá-lo, entretê-lo e aturdi-lo em vez de vez de despertá-lo para a reflexão e a consciência de sim mesmo” (CPC da UNE [1962], 1983, p. 66).

Tanto a “arte do povo” quanto a “arte popular”, no entender do CPC da UNE, seriam formas inadequadas de comunicação com o povo, somente podendo ser referidas a ele pelo fato de não ser das nem para as “elites”. Ambas as formas de expressão cultural seriam uma “traição” ao povo “em sua essência” e alienantes pelo fato de não “assumirem posições radicais diante das condições de sua própria existência”, não merecendo, pois, “outro título que o de arte dos senhores para o povo” (CPC da UNE [1962], 1983, pp. 66-67).

A “arte popular revolucionária” – por sua vez, começando pela “essência do povo”, cuja marca central seria a dominação de classe – seria caracterizada por estar a serviço da revolução, entendida claramente como a transferência do poder para o povo. A “matéria-prima” daquela arte seria a própria luta revolucionária popular, quando o povo “se restitui a posse de si mesmo e adquire a condição de sujeito do próprio drama”, por isso o movimento entendia que “*fora da arte política não há arte popular*”. Assim, ao contrário da concepção “romântica” que buscava fazer arte popular de modo a “formalizar” as “manifestações espontâneas do povo”, o CPC da UNE veria “nos homens do povo acima de tudo a sua qualidade heróica de futuros combatentes de exército da libertação nacional e popular” (CPC da UNE [1962], 1983, p. 68, grifos do CPC).

7.3 – Os Centros Populares de Cultura: vanguardismo ou populismo?

Certamente, a perspectiva da “arte popular revolucionária” tal como emanada do *Manifesto* do CPC da UNE distingui-se das perspectivas de “cultura popular” dos demais movimentos, os quais valorizavam muito mais as “manifestações espontâneas do povo”, chegando mesmo a buscar nelas a “autenticidade” do nacional. No entanto, não se deve esquecer que os movimentos de cultura popular entendiam, de modo ambíguo, que “cultura popular” eram as expressões culturais do povo, ao mesmo tempo, em que a concebiam como um quase sinônimo dos próprios movimentos. Eles mesmos seriam também a “cultura popular”, o que se chocava de modo flagrante com sua defesa

da “espontaneidade” popular – ainda que não o afirmassem com uma linguagem vanguardista, como fazia o CPC da UNE.¹¹⁰

Carlos Estevam Martins, o primeiro presidente do CPC da UNE e a quem é atribuída a elaboração do *Manifesto* da entidade, assinalava o caráter “transitório” da cultura popular, a qual cumpriria um papel de reforma cultural, necessária a um processo anterior de preparação para a revolução, sendo, portanto: “uma reforma de sentido revolucionário porque sabe unir a possibilidade imediata ao objetivo final e porque assume como objetivo final a transformação da sociedade”. No fim não seria, pois, reinante a cultura popular, cumprindo esta, no entanto, “um encaminhamento de resolução mais estratégico do que qualquer outro” (Martins [1962] 1983, p. 37).

Entendida enquanto uma parte específica da cultura em sentido amplo, ou seja, como a totalidade das obras humanas, a cultura popular diria respeito especificamente à consciência, e mais restritamente à consciência política popular, “que imediatamente deságua na ação política”: “Ela é o conjunto teórico prático que co-determina, juntamente com a totalidade das condições materiais objetivas, o movimento ascensional das massas em direção à conquista do poder na sociedade de massas”. Apenas “as atividades relativas à formação da consciência política ativa das massas” poderia ser enquadrada como “cultura popular” (Martins [1962], 1983, p. 39).

Esse caráter “transitório” e “preparativo” da cultura popular, elaborado por Carlos Estevam Martins representa, de fato, uma perspectiva própria do autor, que nega mesmo o caráter de “cultura popular” às manifestações culturais mais espontâneas das classes populares – utilizando-se inclusive do controverso termo “falsa consciência”, relativo ao momento no qual o povo não consegue “enxergar o caminho”. Contudo, ainda que Martins tenha sido uma liderança proeminente do CPC da UNE, qualificar todas as atividades dos Centros a partir das concepções desse autor explica pouco a localização do movimento, cujas características centrais não se distinguiam fundamentalmente dos demais movimentos de cultura popular.

A concepção de cultura popular tal como desenvolvida por Ferreira Gullar, presidente do CPC da UNE em momento posterior à saída de Martins, era distinta da perspectiva deste último autor. Apesar de se vincular à tomada de consciência por parte do povo das problemáticas nacionais, Gullar não atribuía às manifestações culturais

¹¹⁰ Talvez a exceção neste caso fosse a concepção de “animação popular” do MEB, quando o movimento não se reivindicava como um produtor de cultura popular, sendo tão-somente seu “animador”.

“espontâneas” das classes populares um caráter de mero atraso. Certamente, a exemplo dos demais movimentos de cultura popular, o autor compreendia a cultura popular fundamentalmente como as expressões politizadas dos próprios movimentos, e do CPC, em especial. Mas, distintamente de Martins, Gullar ([1963] 1983, p. 54) concebia a cultura popular de modo próximo aos demais movimentos, no que tange à produção cultural:

[...] é necessário desenvolver uma ação mais próxima da massa, não apenas produzindo obras ‘para’ ela como procurando trabalhar ‘com’ ela, visando tanto desenvolver, nela, os meios de comunicação e produção cultural, como obter, nesse trabalho, um conhecimento mais objetivo de determinada comunidade que permite maior eficácia na elaboração da obra que seja dirigida à massa (Gullar [1963] 1983, p. 54).

O Centro Popular de Cultura e seus participantes traziam, pois, a mesma perspectiva que marcou a “esquerda cultural” dos anos iniciais de 1960, que era a “busca do povo” com objetivos de “libertação nacional”, tendo a cultura e a arte, então, que servir de instrumento para a “conscientização” – nenhum dos movimentos de cultura popular “escapou” dessa concepção, independentemente do modo que o tenha dito e feito. Para tal, as exigências propriamente estéticas da arte ficavam relegadas a um plano secundário, diante da urgência do chamado à tomada de consciência por parte do povo a respeito de “suas” tarefas – algo que foi posteriormente objeto de autocrítica por parte de ex-integrantes do CPC, como o próprio Ferreira Gullar.

O relativo descaso com as questões estéticas e o primado da politização da cultura por parte dos movimentos são bastante compreensíveis quando olhados sob o prisma do frenesi que marcou o período, quando os movimentos de educação e cultura popular simplesmente tiveram pouco tempo para reavaliações, e lançavam-se “ao encontro do povo”, realizando experiências, improvisando soluções e tomando posições frente aos novos impasses que se apresentavam para eles.

A caravana da UNE-Volante realizada em 1962, em conjunto com o CPC, por várias cidades brasileiras deu origem a vários outros Centros Populares de Cultura pelo país, os quais iniciavam empreitadas mais ou menos independentes das formulações de sua “matriz”, que se localizava no Rio de Janeiro. Por exemplo, o CPC de Belo Horizonte apresentava uma conceituação de “cultura popular” muito parecida com o Centro vinculado à UNE, mas também com as noções que se desenvolveram nos demais movimentos de cultura popular.

O CPC de Belo Horizonte, em sua contribuição ao I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, trazendo a marca da influência isebiana, afirmava ser a cultura brasileira marcada por uma característica “reflexa”, fruto da “aceitação passiva” das perspectivas impostas pelo “dominador externo”. Neste quadro surgiram os “movimentos de cultura popular” no Brasil, opondo-se à cultura dominante estrangeira, que servia “apenas à classe dominante”, enquanto elaborava “com o povo (e não para o povo) uma cultura autêntica e livre”. Afirmando manter sua “autonomia nacional”, o CPC de BH defendia a integração da “cultura brasileira” ao “campo cultural moderno”, devendo a “cultura popular” então superar os elementos de “arcaísmo” e de “folclore”, ou seja, as “expressões tradicionais”, “formas estáticas e pobres”, que, em geral, possuiriam “uma concepção mágica de mundo” (CPC de Belo Horizonte [1963], 1983, pp. 85-86). Tal perspectiva deveria ser rejeitada tanto quanto a sua oposta, que mantinha uma contemplação meramente intelectual e distante das manifestações culturais populares.

Estrategicamente, o CPC de BH, de modo semelhante a Carlos Estevam Martins, entendia “a perspectiva de longo prazo da ação de cultura popular, [como] sendo um movimento de libertação que se dirige em termos da tomada do poder” (CPC de Belo Horizonte [1963], 1983, p. 87). Mas entendendo que este processo se daria de modo “dialético”, a “conscientização” e a construção de uma cultura popular “livre” e “autêntica” realizar-se-iam somente com uma mudança estrutural nas relações sociais, o que não poderia levar o CPC a negligenciar a preparação da “cultura popular” para que a “tomada do poder” realmente propiciasse aquelas características de liberdade e autenticidade.

De acordo com essa perspectiva “estratégia”, o movimento colocava como “ação em curto prazo” a “conscientização”, a “politização” e a “organização” do povo, buscando a superação das formas de compreensão “ingênuas” e “mágicas” que residiam em seu seio, através de uma compreensão crítica delas. Embora o “homem comum” viva em situações de conflitos e de contradições, aquela compreensão “ingênua” o levaria a uma atitude de passividade. Assim, a ação de cultura popular deveria: “levantar e aguçar tais conflitos a fim de que ele [o povo] assuma uma atitude crítica frente a eles”, sendo “indispensável”, para tal, “a utilização de técnicas modernas dos ‘debates não dirigidos e outras” (CPC de Belo Horizonte [1963], 1983, p. 88).

Em seu *Relatório* ao Encontro de 1963, o de BH afirmava claramente a impossibilidade da preocupação com a beleza artística das obras frente à urgência da

tarefa de “conscientização do povo”: “O CPC exige de seus membros e colaboradores um principal compromisso, e não estético, um compromisso de modificação da estrutura vigente em nosso país”. Para tal, a habilidade técnica dos artistas não poderia estar à venda e nem disposta a se subalternizar frente a atividades vinculadas a manifestações “alienadas” de cultura, dado que o Centro enxergava-se assim: “o CPC como órgão cultural da revolução brasileira se coloca na vanguarda, mas não muito na frente, sem fazer abstração daquilo que é a própria realidade do Brasil: a miséria, o atraso, o analfabetismo, a doença etc.”. “O CPC não luta por obras mais belas, luta por dias mais belos, em que o povo afinal possa vir a sentir essa beleza”, dizia o Centro de BH.¹¹¹

As dificuldades encontradas pelos demais movimentos de educação e cultura popular no que se refere à precariedade de trabalhos educativos e artísticos, com poucos recursos, com uma linguagem compreensível que tornasse possível o “diálogo” com o povo, também foram sentidas pelo CPC de BH. Ilustrativa dessas dificuldades e do modo como o movimento colocou-se ao lado das classes populares é o relato de “uma experiência” vivenciada pelo CPC, quando, em agosto de 1963, “93 famílias de Belo Horizonte invadiram terrenos de propriedade de um Deputado Federal – Antonio Luciano, PSD – dono de 19 áreas urbanas de grande extensão, e deram início a uma favela com o nome de Frei Josaphat”.¹¹² Prossegue o movimento:

Iniciou-se, então, um movimento inédito em Belo Horizonte: a invasão em grande escala de terras e a construção de barracos rurais no local. O CPC, desde as primeiras horas, participou ativamente dessa invasão.

Posteriormente foram convocados pelo proprietário tropas da PM e agentes do DOPS, que se colocaram em pontos estratégicos a fim de impedir o aumento dos invasores – que já atingiam 300 famílias e passaram a espancar estudantes e favelados, visando a intimidação.¹¹³

Nessa sua “primeira experiência de massa, lutando concretamente ao lado do povo”, o CPC de BH assumiu seu “desconhecimento” diante das reações populares e “da condição real de sua atitude para com o mundo” – uma ignorância que dificultava aos movimentos o auxílio para o “despertar do povo”. O CPC pôs-se ao lado dos ocupantes para tentar resolver suas necessidades objetivas de saúde, sanitárias, de alimentação etc., e “sentiu a necessidade de motivá-los através de debates em torno do conteúdo de uma apresentação teatral, que abordaria vivências e fatos da própria

¹¹¹ CPC DE BELO HORIZONTE. RELATÓRIO. I ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR.

¹¹² *Idem. Ibidem.*

¹¹³ *Idem. Ibidem.*

invasão”. O movimento sentiu que faltou conhecimento de técnicas de debate, cuja “função principal” seria “despertar dos favelados para a resolução de seus problemas vitais, numa tentativa de trabalho comum, e a criação de grupos de debates que funcionarão nas diversas regiões da favela”.¹¹⁴

Ainda imbuído da perspectiva do “desenvolvimento comunitário”, que marcou fortemente a educação popular até a década de 1960, dizia o CPC da capital mineira: “Tendo sempre em vista o desenvolvimento no favelado do espírito de comunidade e iniciativa, o CPC ofereceu o seguinte plano: a construção de fossas como ponto de partida para todo um trabalho de círculos de cultura, alfabetização e politização”.¹¹⁵ Foi então chamado um funcionário do Departamento Nacional de Endemias Rurais (DNERu), que se propôs a explicar os problemas técnicos da obra, fornecer materiais e auxiliar na empreitada, que contaria com os próprios moradores como trabalhadores de sua construção. Com isso, o CPC buscou manter encontros com os moradores da favela com a expectativa de formar um “círculo de cultura” para a discussão dos problemas sanitários.

Da experiência concreta de tomada de posição na luta popular o CPC de BH chegou a duas “conclusões”: 1) “temos como norma o afastamento paulatino do CPC da órbita estudantil, o que não é fácil – mas merece ser tentado, uma vez que situando-se o CPC dentro da classe estudantil estamos limitando suas ressonâncias sociais”; 2) “Outra conclusão importante é a necessidade de conseguirmos uma base financeira sólida para o trabalho de extensão de nossas atividades [...] Neste sentido temos entrado em ligação com os Governos estadual e municipal, ultimando-se o reconhecimento do CPC como órgão de utilidade pública”.¹¹⁶

As práticas e as conclusões tiradas pelo CPC de BH são ilustrativas das contradições que atravessavam os movimentos de educação e cultura popular da época, mas indicam também as mudanças que o contato direto com a luta social, realizada com a tomada de posição a favor dos “de baixo”, colocava como necessidade aos movimentos. A vontade assumida em superar o público estudantil como sujeito prioritário do trabalho do CPC a favor das lutas populares, vinha junto com o recurso ao auxílio dos mesmos governos que ordenaram a repressão à luta dos ocupantes das terras do deputado do PSD – certamente fruto da ilusão de que o Estado é um agente “neutro”,

¹¹⁴ *Idem. Ibidem.*

¹¹⁵ *Idem. Ibidem.*

¹¹⁶ *Idem. Ibidem.*

e não um aparelho ao auxílio das classes dominantes (o que é atestado precisamente quando se observa *a quem o aparelho repressivo protege, e, portanto, a quem ele ataca*).¹¹⁷ É marcante também o ímpeto de se “politizar o povo” mediante as atividades culturais, deixando as questões mais diretamente políticas – incluindo sua relação com o Estado – para o próprio CPC.

As tentativas de se fazer um trabalho político junto às classes populares mediante atividades culturais e artísticas, visando à sua “conscientização” registravam tanto a inventividade dos movimentos de educação e cultura popular, quanto assinalam os limites de seu programa político. Assinalavam também a não existência de uma prática “vanguardista”, a despeito de seu linguajar, e muito menos “leninista”, dada a ausência de um projeto político estratégico, que esteve sempre ao sabor do flutuar da conjuntura, muitas das vezes na busca pela aliança com governos que tivessem à sua frente lideranças políticas progressistas: o traço principal do caráter pequeno burguês dos movimentos de educação e cultura popular manifestava-se precisamente na não problematização de suas relações com o Estado. Certamente, não se tinha de ser somente negativo frente aos governos progressistas. A referência de Poulantzas nos ajuda a identificar que a presença dos movimentos no seio do Estado era um resultado das próprias lutas populares na composição da “ossatura material” do aparelho estatal. No entanto, iludiam-se os movimentos ao julgarem que as mudanças almeçadas por eles dar-se-iam principalmente pela inserção naquele aparelho: o golpe empresarial-militar de 1964 desfez aquela ilusão, demonstrando que a marca de classe do Estado está precisamente nos movimentos de seu aparelho repressivo.¹¹⁸

7.4 – Os problemas da cultura popular

As questões que são suscitadas a partir da noção de cultura popular referem-se aos problemas que ambos os termos já trazem, ainda que tomados isoladamente. Por exemplo, Celso de Rui Beisiegel (1982, p. 42) adverte para o fato de o adjetivo “popular” não ser muito esclarecedor, enquanto que o conceito de “cultura popular”

¹¹⁷ Ver Capítulo 2, seção 2.1, da Parte 1 deste trabalho.

¹¹⁸ A presença dos movimentos de educação popular no Estado não pode ser confundida, entretanto, como uma espécie de “ambição” desses agentes pelo poder, como foi sugerido por Aída Bezerra (1980) e Silvia Maria Manfredi (1981). Imbuídos pela defesa impetuosa das reformas de base, uma luta pela qual os movimentos adentravam a partir da educação e da cultura, tinham eles o objetivo de estabelecer uma nova ordem cujo fundamento fosse nacional e popular, ainda que, com uma perspectiva “anticapitalista” um tanto quanto ambígua, ainda em processo “embrionário”, por assim dizer, muito marcada pelas referências nacional-desenvolvimentistas.

talvez fosse mais elucidativo em um momento histórico em que esta estivesse em uma oposição clara a uma “cultura de elite”. Tanto para este autor quanto para Eclea Bosi (1978), o aprofundamento da estratificação social teria tornado a oposição “alta cultura” *versus* “cultura popular” uma diferenciação analítica empobrecida, portanto, pouco explicativa. Já Luiz Eduardo Wanderley (1982, p. 70) afirma que o problema do conceito de “cultura popular” é o fato de ele estar referido ao termo “povo”, o qual “não se apresenta com uma identidade única”.

O advento dos meios de comunicação de massa e da indústria cultural teria tornado o conceito de “cultura popular” ainda mais problemático. Eclea Bosi (1978, p. 57) afirmava, já na década de 1970, que o que chegava às frações mais pauperizadas da classe trabalhadora em termos culturais eram os produtos da indústria cultural, posto que o reduzido tempo livre somado à precariedade de vida limitariam os trabalhadores à posição de “consumidores” de cultura, reduzindo em muito as possibilidades de uma produção cultural autônoma. Segundo a autora, a marca da indústria cultural seria o fato de, além de ter sua produção cultural voltada para o mercado, apresentar um conteúdo “popularesco” ou “pseudopopular” – ou seja, desenvolver suas mercadorias culturais com os elementos mais conservadores da cultura popular –, enquanto uma arte popular “autêntica” seria marcada por “um forte componente lúdico [que] anima todo conteúdo genuinamente estético”.¹¹⁹

Segundo Renato Ortiz (1988), a efetiva consolidação de um mercado cultural, no Brasil, realiza-se na década de 1960, o que pode ser assinalada pela profusão de estudos brasileiros sobre “cultura de massas” na década de 1970. Os movimentos de educação e cultura popular buscavam sua conceituação e sua prática no âmbito da cultura popular num momento histórico no qual a chamada “indústria cultural” apresentava-se, pois, num período incipiente, o que é sintomaticamente atestado pelas acusações que os

¹¹⁹ Nesta passagem de Eclea Bosi ganha sentido a afirmação de Renato Ortiz (2006) de que a influência isebiana fora sentida ainda tempos depois do fim do ISEB, quando a autora ainda afirma que a cultura “realmente” popular é dotada de certa “autenticidade”. Quanto a indústria cultural, Marilena Chauí a descreve deste modo: “Como cultura de massa, as obras de pensamento e de arte tendem: de expressivas, tornarem-se reprodutivas e repetitivas; de trabalho da criação, tornarem-se eventos para consumo; de experimentação do novo, tornarem-se consagração do consagrado pela moda e pelo consumo; de duradouras, tornarem-se parte do mercado da moda, passageiro, efêmero, sem passado e sem futuro; de formas de conhecimento que desvendam a realidade e instituem relações com o verdadeiro, tornarem-se dissimulação, ilusão falsificadora, publicidade e propaganda. mais do que isso. A chamada cultura de massa se apropria das obras culturais para consumi-las, devorá-las, destruí-las, nulificá-las em simulacros. Justamente porque o espetáculo se torna simulacro e o simulacro se põe como entretenimento, os meios de comunicação de massa transformam tudo em entretenimento (guerras, genocídios, greves, festas, cerimônias religiosas, tragédias, políticas, catástrofes naturais e das cidades, obras de arte, obras de pensamento). É isto o mercado cultura” (Chauí, 2008, p. 61).

movimentos faziam à “massificação” e à máquina de publicidade que estava afirmando-se.

O termo “cultura” é ainda mais complicado de conceituar, dado que sua multiplicidade de sentidos parece não ter fim, sendo, paradoxalmente, “um conceito derivado de natureza”, posto que “um de seus significados originais é ‘lavoura’ ou ‘cultivo agrícola’, o cultivo que cresce naturalmente”. Deste início referido a processos materiais, “cultura” teria então feito um movimento que o faria denotar também o seu oposto, “metaforicamente transferido para questões do espírito” (Eagleton, 2005, pp. 9-10), chegando mesmo a ser sinônimo de tudo o que é obra humana, isto é, o exato contrário daquilo que seria “natural”.¹²⁰ Entre esses dois sentidos opostos, haveria uma enormidade de outras concepções e de outras formas existentes de se conceituar “cultura”.¹²¹

Para Marilena Chauí, a noção “abrangente” e “generosa” de cultura, tal como desenvolvida juntamente com a idéia de “comunidade”, em geral trabalhada pela antropologia no estudo das sociedades ditas “primitivas” não era aplicável às sociedades de classes, as quais instituiriam uma “*divisão cultural*”. Tal divisão poderia receber diversas denominações, as quais marcariam “um corte no interior da cultura entre aquilo que se convencionou chamar de *cultura formal*, ou seja, a cultura letrada, e a *cultura popular*, que corre espontaneamente nos veios da sociedade”. As denominações mais usuais para essa fissura na cultura seriam as divisões entre “dominada” e “dominante”, “opressora” e “oprimida”, “de elite” e “popular”. Quanto à questão da cultura popular, Chauí afirma que “não é um conceito tranqüilo” (Chauí, 2008, pp. 58-59, grifos da autora). Segue a autora nesse raciocínio:

Basta lembrarmos os três tratamentos principais que ela recebeu. O primeiro, no Romantismo do século XIX, afirma que cultura popular é a cultura do povo bom, verdadeiro e justo, ou aquela que exprime a alma da nação e o espírito do povo; o segundo, vindo da ilustração Francesa do século XVIII, considera cultura popular o resíduo de tradição, misto de superstição e ignorância a ser corrigido pela educação do povo; e o terceiro, vindo dos populismos do século XX, mistura a visão romântica e a iluminista; da visão romântica, mantém a idéia de que a cultura feita pelo povo só por isso é boa e verdadeira; da visão iluminista, mantém a idéia de que essa cultura, por ser feita pelo povo, tende a ser tradicional e atrasada com relação ao seu tempo, precisando, para atualizar-se, de uma ação pedagógica, realizada pelo Estado ou por uma vanguarda política (Chauí, 2008, pp. 58-59, grifos da autora).

¹²⁰ É nessa segunda idéia que, por exemplo, Paulo Freire baseia o sentido “antropológico” de cultura, que, no seu método de alfabetização de adultos, é apresentado aos alunos para a afirmação de que todo ser humano produz cultura, inclusive um analfabeto, buscando se contrapor a uma das noções existentes de cultura, que afirmaria, por exemplo, ser um iletrado um sujeito “inculto”.

¹²¹ Para duas análises contemporâneas dos movimentos da “idéia de cultura”, ver Marilena Chauí (2008) e Terry Eagleton (2005).

A perspectiva “romântica” buscaria universalizar a cultura popular fazendo-a coincidir com a cultura nacional; a “iluminista” intentava superá-la a partir da educação formal; e a “populista” pretendia inculcar no povo a “consciência correta”, visando torná-la revolucionária ou base de sustentação ao Estado, caso fosse, respectivamente, de “vanguardista” de esquerda ou “reacionária” de direita. Pode ser que esta concepção de populismo recentemente assinalada por Marilena Chauí (1990, p. 61) não seja distinta daquela que a autora afirmava em anos anteriores, quando dizia que “em qualquer de suas modalidades”, “o populismo é uma política de manipulação das massas, às quais são imputadas passividade, imaturidade, desorganização e, conseqüentemente, um misto de inocência e de violência que justifica a necessidade de educá-las e controlá-las para que subam corretamente ao palco da história” (Chauí, 1990, p. 61).

Os movimentos de educação e cultura popular certamente não se incluem nesta “modalidade” de populismo tal como assinalada por Marilena Chauí, por não terem aquela perspectiva “manipulatória”, nem por darem o tratamento à cultura popular descrito pela autora. Tal tratamento seria caracterizado por uma valorização ambigüamente positiva e negativa da cultura popular, sendo ao mesmo tempo o “solo das práticas políticas e sociais”, mas mantendo “atributos” de “massa” (Chauí, 1990, p. 61). Disto resultaria uma “imagem” *ideal* de cultura popular, num duplo sentido, como “idéia a ser realizada” e como “modelo a ser seguido”, “cuja efetivação” necessitaria da

[...] existência de uma vanguarda esclarecida, comprometida com a ação do povo a ser por ela esclarecido. Esse iluminismo vanguardista e inconscientemente autoritário carrega em seu bojo uma concepção instrumental da cultura e do povo e uma de suas expressões lapidares encontra-se Manifesto do CPC, de 1962 (Chauí, 1990, p. 61).

Essa mesma impressão de vanguardismo por parte do CPC da UNE seria identificada por Renato Ortiz, a qual seria uma perspectiva que mesclaria certo “leninismo” com a “filosofia isebiana”, representando uma “radicalização à esquerda dessa perspectiva”:

Para o ISEB os intelectuais têm fundamental elaboração na concretização de uma ideologia do desenvolvimento; são eles que devem explicar o processo de tomada de consciência, e, por conseguinte, viabilizar o processo de transformação do país. Mas, quando autores como Guerreiro Ramos ou Álvaro Viera Pinto afirmam que sem teoria do desenvolvimento não há desenvolvimento, eles na verdade recuperam, sob os auspícios do pensamento manheimiano, uma concepção leninista de vanguarda. Isto permite o CPC desenvolver uma ideologia a respeito da vanguarda artística, e compreender o tema da tomada de consciência dentro de uma ação política orientada à esquerda (Ortiz, 2006, pp. 68-69).

A mim parece que tanto Chauí quanto Ortiz mesclam muitos termos distintos que se referem a fenômenos e concepções diferentes, os quais acabam por confundir mais as perspectivas e as práticas do CPC do que iluminá-las. Como já dito acima, o CPC da UNE estava comprometido da mesma forma que os demais movimentos de cultura popular com o processo de “ida ao povo”, o qual na sua ação impulsiva trazia muito mais de experimentação do que de estratégia, e certamente com muita dificuldade pode-se afirmar que trazia qualquer posição que se aproximasse de uma intenção de “manipulação”. Tampouco a perspectiva leninista pode ser confundida com o isebianismo nem com os CPCs, dado que a primeira pretende-se um instrumento *especificamente político* da classe trabalhadora com o objetivo estratégico da vitória da revolução socialista. É certo que esta concepção afasta-se da perspectiva do ativismo cultural do CPC e mais ainda de um nacional-desenvolvimentismo que se propunha a “ideologizar” o povo com o intuito de realizar um desenvolvimento capitalista autônomo em marcos nacionais, como era o caso da reflexão oriunda do ISEB (que nem se propôs a ser um organizador direto das massas, como deve ser o caso de um partido político leninista).

Alienação

No entanto, as reflexões de Marilena Chauí e de Renato Ortiz apresentam também importantes elementos de análise que nos permitem a compreensão dos movimentos de educação e cultura popular, a partir das referências ao CPC. Como um modo de se contrapor a uma cultura “alienada”, o Centro Popular de Cultura procuraria afirmar uma cultura engajada, igualando mesmo a arte política à autêntica cultura popular – algo que os demais movimentos, como já salientado, também o fizeram, sem se utilizar do linguajar vanguardista do CPC da UNE. Com isso, a noção de alienação trazida pelo Centro seria análoga a certa perspectiva de “falsa consciência” (Ortiz, 2006, p. 75) – que poderia também ser referida como “consciência ingênua”, tal como o fez Paulo Freire, igualmente influenciado pela perspectiva da “ideologização” isebiana, a qual o educador chamava de “conscientização”. Nesse âmbito, não havia muita saída: ou a cultura fazia um movimento de se aproximar do nacional e popular – para “emergir” no processo de “transição de fase”, como diria Paulo Freire –, ou então estaria fadada a permanecer “alienada”, “inautêntica” ou “ingênua”.

Contudo, o conceito de “alienação” tal como apropriado pelos educadores populares da década de 1960 é por demais enviesado e certamente distinto da

perspectiva marxista – embora tenha provavelmente se originado dos “flertes” que os pensamentos católico progressista e isebiano fizeram com o materialismo histórico. Segundo Marilena Chauí, ao contrário de uma perspectiva meramente “falsa”, a alienação nada mais é do que uma “ilusão necessária à reprodução de uma ordem social determinada”, o que força a relação do conceito também às questões “objetivas”, além das “subjetivas” (Chauí, 1990, p. 64).

O movimento objetivo das relações sociais gera para os sujeitos a impossibilidade de alcançar o universal através do particular, levando-os a criar uma universalidade abstrata que não passa pela mediação do particular, mas por sua dissimulação contra ele. A sociedade (e, portanto, as classes sociais) encontra-se impossibilitada de relacionar-se consigo mesma, a não ser recusando aquilo que ela não cessa de repor, isto é a particularização extrema de suas divisões internas. Este movimento denomina-se alienação (Chauí, 1990, p. 64).

Assim, longe de ser uma falsidade ou uma ingenuidade, a alienação é uma necessidade determinada por uma sociedade “partida”, na qual os indivíduos tendem a “ultrageralizar” sua realidade particular como se fosse o universal, movimento que é oriundo da divisão do trabalho e da sociedade em classes. A alienação é, pois, “um processo de fabricação da universalidade abstrata como privação da universalidade concreta” (Chauí, 1990, p. 65), apresentando-se, de acordo como Mauro Iasi, para os trabalhadores, como uma relação manifestada em três níveis: 1) como alienação frente à natureza, a qual é modificada e “humanizada” pelo processo de trabalho, mas, como em uma relação alienada, “a natureza se distancia e se fetichiza”; 2) como alienação frente ao próprio processo de trabalho, sua atividade vital que se lhe manifesta de modo penoso e sofrível: “alienando-se da atividade que o humaniza, o ser humano se aliena de si próprio”; 3) alienação frente aos demais seres humanos, à sua espécie, posto que, alienado de si mesmo, o indivíduo desvincula-se dos demais e seu trabalho, ao invés de ser uma ligação aos demais seres humanos, torna-se um “meio individual de garantir a própria sobrevivência particular” (Iasi, 2007, pp. 21-22).

Deve-se acrescentar ainda, do ponto de vista dos trabalhadores, sua alienação frente à sua própria classe, posto que, “paradoxalmente”, afirma Chauí, o trabalhador,

[...] enquanto trabalhador individual [...] não pode reconhecer-se como trabalhador coletivo que realmente é, pois não só lhe escapa a realidade da classe, mas sobretudo lhe escapa o significado global do processo produtivo como valorização e o significado parcial desse mesmo processo enquanto decisão e controle do capitalista e de seus gerentes (Chauí, 1990, p. 64).

Ainda seguindo Marilena Chauí, deve-se encarar também como uma necessidade “que o movimento inicial do surgimento para si de uma classe” manifeste-

se como uma particularização que a leve a se reconhecer como outra, ou que ocorra a partir de uma universalização abstrata, como sendo a “força viva da nação”, por exemplo. No que se refere à cultura popular, deve se ter em mente que o conceito de alienação é definido e “define o próprio todo social”, não podendo ser limitado à particularidade de uma “esfera da sociedade” (Chauí, 1990, p. 66) – isto é, a análise da cultura popular deve estar subordinada ao conceito de alienação, não o contrário.

As controvérsias do nacional e do popular

As relações entre o “nacional” e o “popular”, de forte importância para os movimentos de educação e cultura popular, devem ser objeto de um olhar mais atento aqui. Marilena Chauí, em particular, tem um cuidado grande em tentar separar os termos para que deles não se desenvolva uma concepção rapidamente unificada que acabe por camuflar contradições que atravessam o tecido social, sobretudo as de classe. De fato, a autora assinala sua preferência ao termo “cultura do povo”, posto que a denominação “popular” traria consigo ambigüidades que afirmariam “ser do povo” certas “representações, normas e práticas” que se manifestariam no povo, mas não seriam dele, de fato. Para a autora, um dos grandes problemas do termo popular seria justamente a sua tendência a “deslizar” para a noção do “nacional”, o qual “consiste em deslocar a luta interna para um ponto externo à sociedade e que permita a esta última ver-se imaginariamente unificada” (Chauí, 1990, p. 43). Ou seja, os conflitos de classe intranacionais seriam deslocados para o dominador estrangeiro, assinalando para a necessidade da aliança entre as classes no plano interno.

O termo “popular”, segue Chauí seria de cara problemático pela unificação apressada no interior das próprias classes populares:

[...] de todas as camadas da população que não estejam diretamente “no alto”, e que, postas como consumidoras de uma cultura que não produziram, levam ao risco de dissimular diferenças que provavelmente existem entre operários e pequeno-burgueses, entre proletariado urbano e rural, entre os assalariados dos serviços e os setores mais baixos da pequena burguesia urbana, etc. (Chauí, 1990, p. 43).

Assinalando a importância de Antonio Gramsci para a observação das questões referentes ao “nacional-popular”, Chauí assinala a partir do autor que, em algumas línguas, os dois termos seriam sinônimos ou mesmo indistintos, sendo que tal fenômeno seria relativo a países nos quais se manifestaria uma maior aproximação entre intelectuais e massivos movimentos nacionais e/ou populares. Assim, as relações entre os intelectuais e o povo seriam fundamentais para a definição do popular em Gramsci,

que, apesar de possuir muitos sentidos, no âmbito da cultura unificar-se-ia “na transfiguração expressiva de realidades vividas, conhecidas, reconhecíveis e identificáveis, cuja interpretação pelo artista e pelo povo coincidem” (Chauí, 1990, p 95).

Nesse aspecto, Renato Ortiz diferencia a perspectiva gramsciana da concepção “vanguardista” do CPC da UNE. Se em uma primeira aproximação, poderia ser observada a problemática comum da importância dos intelectuais para a “organização da cultura”, devendo ser o intelectual “parte integrante do povo”, as duas concepções seriam distintas no modo de encaminhar a questão:

Para Gramsci, a categoria intelectual é distinta do significado que lhe atribuem os agentes do CPC; o intelectual é, na realidade, a expressão das massas, pois se encontra organicamente vinculado aos interesses populares. A relação partido-massa é interna, e se realiza de baixo para cima, isto é, ela emerge junto às classes subalternas que secretam seus próprios intelectuais orgânicos. Para o CPC, a relação encontra-se invertida: são os intelectuais que levam cultura às massas. Fala-se *sobre* o povo, *para* o povo, dentro de uma perspectiva que permanece sempre como exterioridade” (Ortiz, 2006, p. 72, grifos do autor).¹²²

Realmente, tanto o CPC da UNE como os demais movimentos de cultura popular careciam de um vínculo mais orgânico com as lutas populares, mas não se pode dizer que eles não buscaram estabelecer esse vínculo por conta de uma concepção “vanguardista”. O CPC e os demais movimentos buscavam maior organicidade junto às classes populares, mas se depararam com grandes dificuldades, que afirmavam ser desde precariedade de recursos até dificuldades de “diálogo”, de se forjar uma linguagem comum com as massas: o que certamente é algo que demandaria um tempo maior do que os movimentos tiveram, dado que foram encerrados pelo golpe de 1964. É simples para intelectuais que não se propuseram a organizar diretamente as lutas sociais acusarem gerações anteriores de não saberem fazê-lo.

Ademais, a relação entre os intelectuais (ou o partido político) com as massas não pode nunca ser completamente “interna”, posto que surge no solo objetivo onde se desenvolve a alienação, a divisão do trabalho, etc. A elaboração de um programa exige um “lado de fora”, em separado, especificamente político (ou cultural), que não pode ser

¹²² De modo semelhante argumenta Marilena Chauí (1990, p. 82, grifos da autora): “Não é somente a confiança no ‘progresso das luzes’, ou, para sermos menos anacrônicos, a confiança na ‘conscientização’, que pode engendrar um autoritarismo vanguardista e iluminado, justificar a existência de elites dirigentes (com, para, pelo ou contra o povo, pouco importa), justificando a suposição de que o ‘povo fenomênico’ [referência ao *Manifesto* do CPC da UNE] não é capaz de sozinho, segundo a linha ‘correta’, precisamente de um *front cultural*, constituído por aqueles que ‘optaram por ser povo’, só que *mais* povo do que o povo”.

confundido com a “autêntica” expressão do popular ou da classe, ainda que não possa ser forjada sem um efetivo vínculo orgânico com os sujeitos-chave do processo. A mim não parece que a concepção gramsciana de partido se baseie no entendimento de que a relação com as massas é puramente interna.

Retornando a questão do “nacional-popular” em Gramsci, Marilena Chauí a localiza no comunista italiano a partir de uma referência “contra-hegemônica”, isto é, com uma função específica de reconstrução da história nacional italiana a partir de uma perspectiva popular, com o intuito de se contrapor à hegemonia fascista, que se baseava, nesse plano, na reformulação histórica mediante a restauração e o culto às tradições. Ao contrário, afirma a autora, a “busca gramsciana do popular” estaria vinculada à procura do universal no “passado cultural italiano”. Além disso, a perspectiva do popular a partir de Antonio Gramsci não seria coincidente com o nacional, mas apontaria para um internacionalismo do popular:

Gramsci afirma que inúmeras obras estrangeiras estão muito mais próximas dos sentimentos, dos valores e das idéias do povo italiano do que a maioria das obras nacionais. Isto significa, em consonância com o internacionalismo marxista, que o popular não está determinado pela cultura nacional-local, mas possui uma universalidade própria, desconhecendo fronteiras (Chauí, 1990, p. 98).

O internacionalismo e o universal que marcariam o popular seriam interrompidos de cima para baixo, precisamente pelo chamado “Estado nacional”, que se conferiria o poder de definir o que seria o nacional-popular, e portanto as obras “legitimamente” nacionais. Mas não apenas, com a formação do Estado nacional o próprio povo passaria a ser dotado de certa aura, certa “espiritualidade” que igualaria o popular à “tradição imemorial”. Contra isso, “a perspectiva marxista implica uma crítica do nacional a partir do popular, este entendido como universalidade da classe proletária e portador de uma nova ordem” (Chauí, 1990, p. 113). Assim, um trato marxista da questão do nacional-popular apenas tem sentido quando relacionado a uma necessidade estratégica ou contra-hegemônica concebida a partir da classe trabalhadora, como no caso da proposta de Antonio Gramsci, posto que, neste autor, “o nacional-popular não é uma panacéia universal, não é um modelo, não é uma substância nem uma idéia provida de determinações fixas e plenamente inteligíveis” (Chauí, 1990, p. 113): foi formulado para a específica contraposição ao nacional-popular tal como concebido pelo fascismo de sua época.

Certamente, uma das limitações dos movimentos de educação e cultura popular de inícios dos anos 60 foi a aproximação e mesmo a equalização entre os termos

nacional e popular, o que se manifestou no modo acrítico que os movimentos relacionavam-se com o Estado nacional brasileiro, em parte também pela sua influência do nacional-desenvolvimentismo do ISEB. A isso se vincula a marca pequeno-burguesa que nubla os antagonismos de classe. Entretanto, deve-se salientar que, embora os movimentos de educação e cultura popular fossem marcadamente nacionalistas, não era incomum localizar neles a busca por um popular que transcendia o nacional, quase alcançando o “latino-americano” (muito pela influência da Revolução Cubana, de 1959) e esboçando um “terceiro-mundismo”.

Ademais, existem outros modos de se interpretar o nacional-popular ainda dentro da perspectiva marxista. Virginia Fontes, por exemplo, analisando a produção musical das décadas de 1960 e 70 – em especial a trajetória de Chico Buarque – afirma que:

É possível [...] pensar a questão do nacional-popular para além das limitações impostas pelos nacionalismos e populismos, como o propõe Gramsci. Expressões artísticas – como a música – podem constituir-se em efetivas manifestações de uma forma de ser nacional e popular quando resultam de exigências populares de socialização, incidindo tanto sobre as condições de produção cultural quanto sobre os modos de conhecimento. De outra maneira, o mundo da cultura tende a ser propriedade exclusiva de certas camadas sociais, seu privilégio intelectual específico (Fontes, 2005, p. 244).

Assim, na década de 1960 teriam sido desenvolvidas expressões artísticas “efetivamente *nacionais*” – pela sua “abrangência”, “especificidade estética” e capacidade de tratar, de modo relativamente sistemático, de questões amplamente compartilhadas pela população brasileira – e “*populares*” – por se vincularem a “reivindicações sociais de base popular” (Fontes, 2005, p. 244, grifos da autora). Sem dúvida, os movimentos de educação e cultura popular do período eram expressão, também no âmbito cultural, das “exigências populares por socialização”, manifestadas também pela luta a favor das reformas de base.

Cultura, política e projeto de classe

Retornando então à cultura popular – ou seja, àquilo que seria uma atribuição do popular no que tange a especificidade das expressões culturais e artísticas – deve-se salientar, pois, que a própria diversidade e ambigüidade que marcam o popular, nos obrigam a perceber que, neste particular, a cultura deve ser posta no plural. A busca pela unidade do popular, ou seja, das classes populares, deve apontar para a construção de um programa político a serviço da hegemonia popular, e não de uma unificação que

representaria uma dada expressão cultural com sendo o popular. A esse respeito, concordo inteiramente com Marilena Chauí:

Manter a realidade do múltiplo permitiria que não ocultássemos as dificuldades presentes na palavra “povo”, pois, [...] costuma-se considerar como povo não só o operariado urbano e rural, os assalariados dos serviços, os restos do colonato, mas, ainda, as várias camadas que constituem a pequena burguesia, não sendo possível agrupar em um todo homogêneo as manifestações culturais de todas essas esferas da sociedade. [...] Se mantivermos a pluralidade permaneceremos abertos a uma criação que é sempre múltipla, solo de qualquer proposta política que se pretenda democrática. Enfim, *graças à percepção das diferenças poderemos encontrar um lugar onde alguma convergência se torna possível, isto é, na dimensão política* (Chauí, 1990, pp. 45-46, grifos meus).

Assim, trata-se de reconhecer a pluralidade do popular no âmbito da cultura, mas forjar sua unidade no âmbito da política, o que implica, necessariamente na disputa pela hegemonia e na luta pelo poder político. Com isso voltamos à discussão apontada por Renato Ortiz, da relação partido (intelectual)-massas, pondo-as, inicialmente, em termos gramscianos.

Para Antonio Gramsci, basicamente duas possibilidades se colocariam para as classes populares, do ponto de vista de sua perspectiva política: ou bem elas permaneceriam sob a imposição das diversas visões e concepções de mundo oriundas de outros grupos sociais – sejam das classes dominantes ou de elementos “religiosos” e “místicos”, que se manifestariam em seu seio – ou bem as classes populares elaborariam uma visão de mundo consciente e crítica, própria e autônoma, buscando “participar ativamente na produção da história do mundo” e serem “guias” de si mesmas (Gramsci, 2004, p. 94).

Contra um desenvolvimento que manteria as classes populares numa situação de desagregação, trata-se de criticar sua “própria concepção de mundo [...] torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído”. A autonomia e a construção de uma concepção de mundo unitária e coerente por parte das classes populares deveria levar em conta os elementos históricos e filosóficos que as colocam em contradição com outros grupos sociais. Para tal, seria mais importante a “socialização” e a difusão crítica de “verdades já descobertas”, para e “transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação de ordem intelectual e moral”, do que “descobertas originais” feitas individualmente. Uma concepção de mundo desenvolvida de modo autônomo e unitário a partir das classes populares deve então ser crítica ao senso comum e à religião, que operam para a manutenção de sua desagregação, trabalhando, entretanto, com aquilo que Gramsci chama de “núcleo

sadio” do senso comum, que pode ser mesmo entendido como “bom senso”, merecendo “ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente” (Gramsci, 2004, pp. 96-98).

Certamente que quando Gramsci referia-se à centralidade de se difundir “verdades já estabelecidas”, o comunista italiano referia-se ao marxismo, ou ao modo como ele denominava o materialismo histórico nos seus *Cadernos do Cárcere*, a “filosofia da práxis”. Aqui entra a questão do vínculo organizativo entre o intelectual marxista e as massas:

[...] a filosofia da práxis não busca manter os “simples” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre intelectuais e os simples não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais (Gramsci, 2004, p. 103).

Assim, a hegemonia das classes populares, até aqui exige: 1) a crítica das concepções de mundo das classes dominantes; 2) uma autocrítica e superação dos elementos retrógrados que estão nas próprias classes populares; e 3) a organização das classes populares. Por sua vez, esta terceira exigência, para Gramsci, requer a atividade de intelectuais, posto que “não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, ou seja, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas ‘especializadas’ na elaboração conceitual e filosófica”. Apenas deste modo podem as classes populares, em um processo “não mecânico” de luta política, desenvolver a “consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, consciência política)”, ou seja, chegar “até a aquisição real e completa de uma concepção de mundo coerente e unitária”. Para tal, Gramsci afirmava a importância do partido político, ou seja, o “crisol da unificação de teoria e prática entendida como processo histórico real” (Gramsci, 2004, pp. 103-104).

Contudo, ainda falta a definição do que se entende por “hegemonia popular”, dado que o segundo termo da fórmula é, como assinala, Marilena Chauí, por demais amplo, agregando distintas classes sociais e frações. Para Gramsci, hegemonia significa o exercício de dominação de uma classe social sobre os grupos inimigos, juntamente com a sua direção sobre grupos aliados, ou seja, “coerção + consenso”.¹²³ Pode-se dizer, pensando nos movimentos de educação e cultura popular, assim como na radicalização

¹²³ Ver Capítulo 2, seção 2.5, da Parte 1 deste trabalho.

mais ampla do próprio populismo brasileiro, no início da década de 1960, que se fazia o movimento de instauração de uma “hegemonia popular”, tendo-se, entretanto, a pequena burguesia (em sentido político) como classe dirigente: do que decorrem as ambigüidades, os limites e uma derrota quase sem luta.

Assim, uma efetiva hegemonia popular apenas pode se consolidar tendo como classe dirigente o proletariado, porque, na sociedade capitalista, esta é a classe que ocupa o lugar estratégico frente ao capital, dado que: 1) “o capital surge da produção de valor e de mais valor e, portanto, do consumo produtivo da força de trabalho”; e 2) “o proletariado continua sendo o que fornece ao metabolismo do capital essa mercadoria essencial capaz de gerar mais valor que seu próprio valor” (Iasi, 2007, p. 116). Essa posição essencial na conformação do *ser* do proletariado colocar-lhe-ia “obrigações históricas” como sujeito da emancipação humana, por estar esta classe localizada em “um ponto onde sua existência e o metabolismo do capital” são “essencialmente antagônicos”, como são “a permanência do capital e a sobrevivência da humanidade” (Iasi, 2007, p. 115). Ou seja, apenas pode ser efetiva uma hegemonia popular que elabore um programa político que não admite concessão ao capital, elaborado a partir de uma classe que se localiza em um antagonismo essencial a ele.

Contudo, mesmo essa constatação não admite que falemos que tal programa político corresponderia à “autenticidade” do proletariado, no sentido de refletir de modo espontâneo a consciência política desta classe, posto que tal consciência corresponde a um processo de desenvolvimento, não sendo reflexo imediato da posição que o proletariado ocupa frente ao capital. E a mediação necessária ao processo de unificação política do proletariado tem o partido político como instrumento fundamental, que possui um tempo político próprio, que não se confunde com o tempo “socioeconômico” da classe, ou seja, que não admite a “redução do político ao social”: “o partido não é a classe” (Bensaïd, s. d., mimeografado).

Por isso, a perspectiva isebiana não pode ser em nenhuma hipótese confundida com o leninismo, posto que, enquanto a primeira era baseada numa auto-concebida ideologia que se apresentava como a “autêntica” representante de um povo que emergia no tempo linear de uma história que rumava inequivocamente na direção do “desenvolvimento” (capitalista nacional), a teoria leninista do partido concebe este como organismo dotado de uma temporalidade própria, ao mesmo tempo vinculada e destacada dos movimentos socioeconômicos da classe trabalhadora. Como diz Daniel Bensaïd:

O partido político não tem, em Lenine, a função quase que exclusivamente pedagógica que lhe atribui Kautsky. Não é nem um simples reflexo do movimento social, nem um modesto portador de ideias, mas uma peça central do dispositivo estratégico. Quem diz estratégia, diz decisão, projecto, correlação de forças. A educação faz parte disso. Mas quem diz estratégia, diz também batalhas, provas em que o tempo não escoar de maneira uniforme, onde ele conta a dobrar, a triplicar. Se a revolução é social e política, o seu destino definitivo é decidido militarmente, na acção insurreccional de Outubro, que agarra a ocasião pelos cabelos, na precariedade do instante (Bensaïd, s. d., mimeografado).

É nesse sentido que deve ser entendida a contestadíssima afirmação de Lenin de que a consciência socialista deve ser introduzida “de fora” da classe trabalhadora. Contudo, isto não é sinónimo da “ideologização” concebida pelos isebianos, posto que a externalidade é referida à “luta econômica” – isto é, sindical, por salários, melhoria de vida e das condições de trabalho, etc. –, não à luta de classes, nas quais o partido e os intelectuais devem estar necessariamente imersos. Nas palavras de Slavoj Žižek (2005, p. 199, grifos do autor):

Esse elemento externo não representa conhecimento objetivo, ou seja, sua externalidade é estritamente interna: a necessidade do partido surge do fato de que a classe operária nunca é “completamente ela mesma”. Então, o significado, em última instância, da insistência de Lenin nessa exterioridade é que a “adequada” consciência de classe não surge “espontaneamente”, que não corresponde à “tendência espontânea” da classe operária; pelo contrário, o que é “espontâneo” é a *falsa percepção* da posição social, e assim a “adequada” consciência de classe deve ser alcançada por meio de trabalho duro (Žižek, 2005, p. 199, grifos do autor).

Ao mesmo tempo, o partido político é o modo próprio pelo qual a classe trabalhadora, historicamente, desenvolveu processos de consciência de classe, o que, contraditoriamente, relaciona-se e se afasta de seu papel no processo produtivo, em um organismo que deve estar vinculado à produção, mas também ter um espaço-tempo em separado dela, “especificamente político” (Bensaïd, s. d., mimeografado). Nos dizeres de Leon Trotsky:

A classe tomada em si não é senão matéria de exploração. O papel próprio do proletariado começa no momento em que, de uma classe social *em si*, se torna uma classe política *para si*. Isto só se pode produzir por intermédio do Partido. O Partido é o órgão histórico com o auxílio do qual a classe operária adquire a sua consciência (Trotsky, 1968, p. 161, grifos do autor).

Assim, apenas constituindo-se como classe para si, o proletariado pode consolidar-se como um grupo dirigente em um bloco “intelectual-moral” que aponte para uma hegemonia popular, isto é, a direção dos trabalhadores em um campo político que inclua frações da pequena burguesia, e que seja dominante frente às classes proprietárias. Para tal, ainda não foi desenvolvido outro instrumento que não um partido

político que tenha a classe trabalhadora como o centro de seu programa, mas do qual é exigida também certa maleabilidade política que o permita aglutinar, sob sua direção, outras frações das classes subalternas.

Conclusão

Os movimentos de educação e cultura popular dos anos iniciais da década de 1960 apresentam-se à história da educação popular trazendo, como já dito, novidades nesse âmbito propriamente educativo, mas mantendo também aspectos da educação popular tradicional – a qual também não foi a mesma ao longo da história. Um grande elemento inicial de destaque que emergiu junto com aqueles movimentos era a transposição do campo propriamente educativo, ou melhor, sua complementação com atividades relativas ao âmbito da arte e da cultura, manifestas nas concepções e nas práticas dos movimentos de cultura popular. Contudo, a grande questão é que se pode dizer que os movimentos de educação popular da década de 1960 deram a primeira grande contribuição para a modificação da própria idéia de “educação popular”.

O movimento analítico realizado até aqui foi o de resgatar a idéia tradicional de educação popular, baseado nos autores e autoras que se debruçaram mais solidamente sobre o tema – dos quais este trabalho tem uma dívida de gratidão enorme –, de modo a tentar explicitar precisamente o que foi permanecendo e o que foi sendo superado ao longo do processo. A intenção era a de clarificar o que ficou de marca nos próprios movimentos de educação popular, assim como aquilo que a sua aparição na história foi deixando para trás.

Até aqui, o projeto do trabalho era o de realizar a aproximação entre os movimentos de educação e cultura popular, buscando ressaltar suas influências e elementos constitutivos comuns. A continuidade desse processo é a exigência de se negar o movimento realizado, ou seja, o de esboçar precisamente as *diferenças* entre os distintos movimentos mais significativos, ou seja, o Movimento de Cultura Popular, os Centros Populares de Cultura, o Movimento de Educação de Base, as experiências com o método Paulo Freire e da campanha De Pé No Chão Também se Aprende a Ler, para ficar entre alguns.

A apresentação da diferença entre esses movimentos só pode ser realizada a partir da explicitação de suas especificidades, ou seja, através de uma análise acurada de cada movimento isoladamente para depois aproximá-los, isto é, o contrário do que foi feito até então. Por uma questão de tempo e de espaço, esta tarefa deverá ficar para um momento posterior, posto que o tempo disponibilizado para esta pesquisa não me foi suficiente para realizá-la. Este trabalho encerra-se, então, incompleto, mas acreditando que a primeira aproximação dos movimentos de educação e cultura popular foi suficiente como preparação do momento posterior. De certo modo, em relação ao

primeiro movimento de análise, pode-se dizer que este trabalho “se basta”, no sentido de ser compreensível mesmo sem a realização do movimento seguinte.

A mim parece que os movimentos de educação e cultura popular não puderam ser bem sucedidos na sua tarefa de fazer falar o “popular” a partir de sua própria voz, pelo simples fato de interferirem na suposta “autenticidade” do popular ao se colocarem como ferramenta desta manifestação. Contudo, não se deve culpá-los por não poder fazer o impossível. Sua busca pelo povo e sua tomada de posição a favor das lutas populares os fez serem de fato instrumentos importantes dessas próprias lutas, forçando-os simultaneamente a mudar suas posições: parece-me que caminhavam em direção a uma ruptura com o pacto populista, mas o golpe de 1964 tornou esta hipótese indemonstrável.

Entretanto, é precisamente na sua restrição ao pacto populista onde se localizam os principais limites dos próprios movimentos, não no fato de eles intervirem e modificarem as concepções subjacentes às classes populares, as quais longe de representarem somente a beleza e o caminho correto do desenvolvimento nacional, trazem consigo também aspectos conservadores e relativos às classes dominantes. Assim, a grande contribuição dos movimentos foi justamente *não terem feito o que se propuseram*, impelindo a consciência das classes populares a se colocarem em movimento em um rumo menos adaptado à ordem que as oprimia.

Considerações Finais

Em entrevista a Carlos Lyra, em 21 de maio de 1983, para o programa *Memória Viva*, da TV Universitária de Natal (RN), Paulo Freire atribuía a Celso de Rui Beisiegel a seguinte afirmação – relacionada à experiência de Angicos, no Estado potiguar, o primeiro grande empreendimento estatal com o método de Paulo Freire: “é que depois daquilo, depois daquelas primeiras experiências, nunca mais foi possível no Brasil, a ninguém, inclusive ao poder do Estado, voltar às concepções e às práticas da educação de adultos, da alfabetização de adultos dos anos 40 e dos anos 50” (in Lyra, 1996, p. 191).

Essa é uma afirmação que pode ser estendida às concepções e práticas oriundas dos movimentos de educação e cultura popular da década de 1960, aos quais pode ser atribuída a própria alteração do sentido tradicional de “educação popular”. Aqui, foi apresentado o movimento de mudança da idéia de educação popular, desde as noções tradicionais oriundas da tradição liberal-oligárquica do século XIX até as perspectivas inovadoras dos educadores populares dos anos 60. Mas, as concepções desses últimos não são a última palavra em educação popular.

A percepção da mudança da própria idéia de “educação popular” pode ser extraída da fala dos principais analistas da educação popular em seu sentido “tradicional”, aqui trabalhados, a saber, Vanilda Paiva e Celso de Rui Beisiegel. Começando pelas palavras da autora:

A ampliação do interesse pela “educação popular” no Brasil nos últimos 25 anos foi acompanhada de proporcional obscurecimento daquilo que se entende por tal “rubrica”, com seu natural complemento: o acirramento não somente das controvérsias a respeito do que aí possa ser incluído ou deva ser excluído, mas também dos objetivos, métodos, formas de ação e orientações práticas em geral dos programas ou movimentos que reivindicam tal classificação. Neste processo o conceito de “educação popular” foi sofrendo, de forma especialmente marcada na última década, um estreitamento e uma desmedida ampliação (Paiva, 1984a, p. 15).

Uma das marcas centrais do “deslize” conceitual pelo qual passaria a idéia de educação popular devia-se à negação, por parte dos educadores, das ofertas educativas oriundas do Estado. Vanilda Paiva relacionava essa mudança à dureza do regime militar, de meados de 1960 até os anos iniciais da década de 1980, que teria contribuído para certa “endemonização” do Estado por parte dos educadores populares – que é compreensível dado que os espaços de disputa por dentro do aparelho estatal (em sentido restrito) estavam significativamente bloqueados. Começava-se a questionar o caráter “popular” de uma atividade educativa que tinha o Estado como seu promotor.

Além da negação do Estado, Paiva também relacionava as mudanças iniciais da noção de “educação popular” à ação dos educadores populares vinculados à Igreja Católica e às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), cuja influência remontava às encíclicas sociais de João XXIII e Paulo VI; à influência das idéias educacionais do “reprodutivismo” (ao modo de Althusser ou de Bourdieu), que identifica a escola à simples reprodução das relações sociais dominantes; e à rejeição crescente à “grande política”, muito por conta das decepções em relação ao assim chamado “socialismo realmente existente”. Com isso, eram negadas tanto as perspectivas paternalistas com relação ao Estado, oriundas do populismo, quanto as lutas pela democratização e universalização da escola pública, “herdadas” do liberalismo progressista. Assim,

A contrapartida para o estreitamento operado pela tendência a eliminar do campo da “educação popular” tanto a escola quanto o Estado como organizador legítimo de atividades educativas destinadas às camadas populares [...] foi a ampliação do conceito [...] arrastando seus defensores a uma “pedagogização”¹²⁴ da vida cotidiana e de todas as formas de luta social [o mesmo tempo em que] a sociedade civil organizada começou a ser identificada como a única instância legítima de promoção de atividades sistemáticas de educação popular (Paiva, 1984, p. 17).¹²⁵

Celso de Rui Beisiegel, por sua vez, assinalava o porquê de seu esforço ter se concentrado no estudo da educação popular a partir das instituições oficiais: Como ainda [até o momento em que escrevera seu estudo] não fora levantada a história da educação popular em seu sentido mais amplo, enquanto educação espontânea desenvolvida na interação entre os homens comuns ou no âmbito de suas associações, o exame então empreendido ficava forçosamente limitado à história escrita, quase sempre oficial, e tal restrição sem dúvida alguma empobrecia os possíveis resultados. Apesar disso, percebia-se que a preocupação com a educação popular era coisa antiga no país e que, após a interrupção da obra educacional dos padres jesuítas, as iniciativas voltadas à instituição e ao desenvolvimento dos serviços do ensino acessíveis aos homens do povo partiam, sobretudo, dos Poderes Públicos (Beisiegel, 1984, p. 66).

¹²⁴ Essa questão da “pedagogização” do cotidiano e das lutas populares refere-se a uma das marcas da mudança da idéia de educação popular, quando esta deixa de ser entendida como uma instrução sistemática e previamente organizada visando à transmissão de conhecimentos formulados “fora” do espaço educativo, para uma nova concepção que entende que, não apenas a vivência das experiências mais ou menos espontâneas é “pedagógica”, como a própria prática educativa é uma produtora de conhecimentos ou “saberes”. Essa é uma das questões importantes que merecem tratamento em estudo posterior.

¹²⁵ Vanilda Paiva afirma que até, mais ou menos, a década de 1960, quanto ao “conceito de educação popular”, “ninguém teria dúvida em utilizá-lo para referir-se à universalização do ensino elementar ou aos programas de educação de adultos, fossem eles estatais ou não” (Paiva, 1984, pp. 17-18).

Beisiegel afirmava que a sua abordagem da educação popular fora caracterizada como não sendo relativa à “educação popular propriamente dita”, pelos organizadores do volume coletivo *A cultura do povo* (1982), que reúne as intervenções de diversos autores – inclusive de Beisiegel – no *Simpósio sobre a cultura do povo*, realizado em fins de 1970. Aqui está um sinal claro do modo como a “educação popular” passou a ser encarada no período, como uma modalidade que deveria ocorrer fora do âmbito do Estado e de seu sistema escolar, preferencialmente a serviço dos próprios agentes ou movimentos sociais populares. Beisiegel atribuía este tipo de interpretação aos movimentos de educadores católicos, afirmando sua desconsideração a respeito de outras interpretações ou modalidades de educação popular, inclusive com o desprezo aos recursos públicos potencialmente aplicáveis ou já aplicados na educação das massas. Para o autor, esta posição esvaziava a luta pelo ensino público, além de delimitar de modo arbitrário o que seriam os “interesses populares”. Sob esse ponto de vista,

[...] a discussão sobre a educação popular só tinha sentido *enquanto discussão sobre os interesses populares* na educação. Mas, *interesses populares de acordo com uma particular interpretação desses interesses*. Excluía, assim, outras possibilidades de compreensão dos interesses do povo, inclusive as próprias interpretações dos homens do povo a propósito de seus interesses educacionais (Beisiegel, 1984, pp. 71-72, grifos do autor).

Ainda seguindo Beisiegel, esses postulados acerca dos “interesses populares” eram ilegítimos, dado que, pelo menos no que se referia às zonas urbanas, as demandas das massas apontariam para a expansão da escolaridade pública, sobretudo em seu nível secundário. Seria a própria “pressão popular” que forçaria a fronteira da “dualidade” do sistema de ensino público brasileiro, estreitando o espaço da educação das “elites”: esse fenômeno seria uma “*verdadeira revolução na organização do sistema escolar brasileiro*” (Beisiegel, 1984, p. 76, grifos do autor). Para Beisiegel, esta seria uma autêntica conquista das massas populares urbanas: os interesses defendidos “por estas parcelas do povo não podem ser ignoradas nos estudos e na prática da educação popular” (Beisiegel, 1984, p. 70).

Vanilda Paiva argumentava de modo semelhante, ou seja, que se deveria enxergar a “educação popular”, como educação pública, enquanto uma conquista resultante de aguda luta social:

A história dos diversos países europeus mostra que o movimento dos trabalhadores tem constantemente lutado pela escola comum [...] gratuita e compulsória; pelo acesso de seus filhos à escola elementar e posteriormente à escola secundária. A luta pela escola, na verdade, fez parte – ao longo de, pelo menos 150 anos – da

confrontação entre os interesses dos trabalhadores e dos donos do capital, e nela os primeiros têm defendido a escola como obrigação do Estado [...], pronunciando-se pela escola comum que elimine a distinção entre “formação” num sentido mais amplo e a educação voltada para o trabalho (Paiva, 1984a, pp. 21-22).

É dentro dessa tradição que, segundo Paiva, deveria ser localizada a luta pela escola pública no período pré-1964. Quanto ao período posterior, observava a autora, o deslocamento das reivindicações por escolaridade e da própria idéia de educação popular deveria acompanhar a trajetória da relação entre a Igreja Católica e a educação. Durante os debates que consolidaram a Lei de Diretrizes de Bases de 1961, a hierarquia da Igreja unira-se aos setores privatistas do ensino no sentido de fazer valer os interesses privados em educação, consagrando-se como os setores vitoriosos nesse sentido. Contudo, a expansão da educação privada no Brasil, ocorrida durante a ditadura militar, favoreceu principalmente aos setores leigos.

O fato de o ensino religioso não ter acompanhado esse ritmo de crescimento devera-se, de acordo com Paiva, a questões internas à Igreja Católica. Os movimentos de educadores católicos, sobretudo de jovens, no período anterior ao golpe de 1964, voltaram-se “para a educação não escolar da população adulta com financiamento público, o que reduziu a importância da disputa escola pública X escola privada” (Paiva, 1984a, p. 29). Financiados, então, por governos populistas, os católicos abraçaram as lutas pelas reformas de base e mesmo pela expansão da escolarização pública:

Houve [...] ainda antes de 1964, uma reorientação do movimento católico tanto ao nível das idéias pedagógicas quanto do tipo de ação educativa preferencial: enquanto nas primeiras ocorreu uma assimilação dos princípios da *progressive education* [Escola Nova], a segunda descentrou a questão da escola para a educação não escolar da educação adulta (Paiva, 1984a, p. 29).

Assim, no período posterior ao golpe de 1964, os movimentos de educadores católicos acabaram por não se contrapor ao processo de privatização do ensino em si, buscando desvincular-se da questão escolar para a fusão progressiva da educação popular com o trabalho pastoral, um dos poucos trabalhos sócio-políticos que seria possível de ser realizado nos meios populares, sob a ditadura. Diminuem-se os colégios católicos e fecham-se alguns conventos a favor da busca por uma atuação no trabalho pastoral de base, através das CEBs, na manutenção da “ida ao povo”. Foram preservadas muitas das escolas católicas, mas o período ditatorial não observava o crescimento dos colégios confessionais, principalmente em comparação com o restante da escolaridade privada – que se mantinha, em grande medida, às expensas dos recursos

do Estado, num momento em que a Igreja Católica vivenciava um processo de diminuição de sua influência sobre ele.

Com isso, diz Paiva, a prioridade da atuação educativa fora da escola, por parte das pastorais, favorece “a concepção ampliada e radical do que seja a ‘educação popular’”, que “está claramente vinculada a este deslocamento” da educação escolar para a “de base”, “tanto quanto ao autoritarismo do regime”. Assumindo uma oposição à “linha dura” do regime ditatorial, a Igreja, na prática a única instituição capaz de realizar um trabalho sócio-político junto às massas, aproximou o trabalho pastoral de outras organizações populares, principalmente dos sindicatos, em um processo que acabou sendo incorporado à educação popular. “A adjetivação ‘popular’ deslocou-se do destinatário para o conteúdo político da educação”, para uma educação voltada para o atendimento dos interesses populares, preferencialmente no âmbito informal: “Na mesma medida em que a educação elementar deixava de ser considerada ‘popular’, a vida das populações pobres era apresentada como sendo, em si mesma, ‘educativa’” (Paiva, 1984a, p. 33).

Passados quase trinta anos dessa observação da mudança do que se entende por educação popular, pode-se dizer que as observações de Beisiegel e Paiva confirmaram-se em parte: de fato, a concepção de educação popular modificou-se, mas tal movimento não teve um único sentido. De acordo com o professor Percival Tavares da Silva (2008), no início da década de 1990, Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres, organizadores do volume coletivo *Educação popular – utopia latino-americana*, de 1994, destacavam três modalidades de educação popular, que marcavam o subcontinente, a saber, “Educação de Jovens e Adultos (alfabetização), Educação Pública Popular e Educação Política Popular” (Silva, 2008, p. 2). Ou seja, a escolarização pública, poucos anos depois do escrito de Vanilda Paiva, tornava a ser incluída no âmbito da “educação popular” (“Educação Pública Popular”), como uma pauta de luta.

Por sua vez, os movimentos de educadores populares católicos – que foram focos de resistência às ditaduras militares do Brasil e de outros países latino-americanos – passaram a sofrer perseguições da própria Hierarquia da Igreja, principalmente com o início do papado conservador de João Paulo II, que deu cabo a uma perseguição aos religiosos guiados pela “teologia da libertação”. Simultaneamente, as lutas populares em defesa da educação pública voltaram a ganhar força no período dos debates constituintes brasileiros, de meados para o final da década de 1980, quando é criado o Fórum

Nacional em Defesa da Escola Pública. Nesse contexto, deve ser observado que novamente ocorre a aliança da hierarquia católica com os setores privatistas da educação, que, de novo, logram vitórias para seus interesses, no âmbito legal.

A década de 1990 vivenciou novas modalidades de articulação de agentes no âmbito da educação popular, das quais João Francisco de Souza (2007) destaca a III Assembléia Geral do *Consejo de Educación de Adultos de América Latina* (CEAAL), realizada em Havana, em 1994, que tratou do *Programa de Refundamentación de la Educación Popular*; os Seminários Internacionais *Universidad e Educação Popular*, com destaque para o IV Seminário, realizado na Universidade Federal da Paraíba, no ano de 1994; e o *Programa de Sistematización de la Educación Popular em América Latina*, principalmente o seu Seminário de 1995, realizado em Santiago do Chile. Para Souza, esses processos estariam vinculados à tradição da educação popular que remontaria às experiências iniciais de Paulo Freire, desenvolvidas posteriormente nas suas viagens pelo mundo – e o contexto de 1950 e 1960 teria marcado o próprio surgimento da “Educação Popular”. Mesmo que Souza estivesse errado ao vincular tal institucionalização internacional da educação popular à tradição dos movimentos de educação popular de meados do século passado, ainda sim, sua explanação mostra o quanto se expandiu a educação popular.

No âmbito do que Percival da Silva chama de “Educação Política Popular”, freqüentemente identificada como “formação política”, existem variados desdobramentos, em geral vinculados às necessidades de movimentos sociais populares ou partidos de esquerda. A leitura do panorama realizado por Mauro Iasi (2007, pp. 155-172) nesse âmbito da educação popular, nos mostra o rumo das concepções e das polêmicas que atravessam o tempo e as formas organizativas, desde as divergências entre a perspectiva dos católicos e do Partido Comunista, passando pelas experiências do Partido dos Trabalhadores e da Central Única dos Trabalhadores, com o intuito de apresentar uma discussão e uma posição sobre a “metodologia da educação popular”. Apenas a título de exemplo, podemos mencionar também a experiência educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que culmina hoje na sua Escola Nacional Florestan Fernandes (Leher, 2005).

Esse breve panorama da educação popular foi apresentado sem nenhuma intenção de ser exaustivo. Seu o objetivo era apenas o de mostrar que o âmbito da educação popular ampliou-se irremediavelmente, muito além de sua noção liberal inicial e da escolaridade oficial para as massas populares. O intuito dessas

considerações finais é, pois, salientar que o estudo que ora se encerra é, também, um começo para um grande campo de investigação que se abre, para a teoria e para a prática no âmbito da educação popular. Termino aqui, então, assinalando que, no campo da educação popular, situo-me entre aqueles que a concebem como um instrumento a serviço das lutas e da organização dos trabalhadores, tendo como objetivo estratégico a construção do socialismo.

Bibliografia

AÇÃO POPULAR [1963]. “Cultura popular”. In FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

Ante-projeto de Temário do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. Recife, 1963. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR (Recife, 15 a 21.set.1963).

BARCELLOS, Jalusa. *CPC da UNE: uma história de paixão e consciência*. [entrevistas]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

BATALHA, Cláudio M., SILVA, Fernando T. da, e FORTES, Alexandre. “Apresentação”. In BATALHA, Cláudio M., SILVA, Fernando T. da, e FORTES, Alexandre (orgs.) *Culturas de classe*. Campinas: Unicamp, 2004.

BEZERRA. Aída. “As atividades em educação popular”. In *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. “Percorrendo os caminhos da educação popular: um olhar”. In Seminário de Educação Popular/ Organizadores do evento: Maria Lídia Souza da Silveira e Eblin Farage. Rio de Janeiro – Centro de Filosofia e Ciências Humanas – UFRJ, 2005.

BEISIEGEL, Celso de Rui. “Cultura do povo e educação popular”. In *A cultura do povo*. VALLE, Edênio e QUEIRÓZ, José (orgs.). 2ª. São Paulo: EDUC, 1982.

_____. “Ensino público e educação popular”. In PAIVA, Vanilda (org.) *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos em São Paulo*. São Paulo: Pioneira, 1974.

_____. *Política e educação popular*. A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 4ª ed. revista. Brasília: Líber Livro, 2008.

BENSAÏD, Daniel. *Lenin ou a política do tempo partido*. Mimeografado.

BOITO JUNIOR, Armando. “O populismo no Brasil: natureza, formas de manifestação e raízes sociais. In *Idem. O sindicalismo na política brasileira*. Campinas: EdUnicamp, 2005.

BOSI, Eclea. *Cultura de massa e cultura popular*. 4ª. edição. Petrópolis: Vozes, 1978.

BOTTOMORE, Tom (ed.); HARRIS, Laurence, KIERNAN, V. G., MILIBAND, Ralph (co-eds.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Departamento Nacional De Educação. CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL. A educação de base no Brasil em 1952. A Campanha Nacional de Educação Rural. Sua origem. Princípios diretores e objetivos. 1963.

CPC DE BELO HORIZONTE. RELATÓRIO. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR (Recife, 15 a 21.set.1963).

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 5ª ed. São Paulo Cortez, 1990.

_____. “Cultura e democracia”. In *Crítica y Emancipación*, (1): 53-76, junio 2008. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

CHAUÍ, Marilena de S. “Raízes teológicas do populismo no Brasil: teocracia dos dominantes, messianismo dos dominados”. In DOGNINO, Eveline (org.). *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CPC da UNE [1962]. “Manifesto de 1962”. In FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

CPC de Belo Horizonte [1963]. “Que é cultura popular?”. In FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER [1963]. In FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

DEBERT, Guita G. *Ideologia e populismo*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

DREIFUSS, René Armand. *1964: A conquista do estado*. Ação política, poder e golpe de classe. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FÁVERO, Osmar. “Apresentação”. In FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

_____. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966)*.

FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. *40 horas de esperança*. O método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos.

FERREIRA, Jorge. “O nome e a coisa: o populismo na política brasileira”. In *Idem* (org.). *O populismo e sua história: debate e crítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FIGUEIREDO, Argelina C. *Democracia ou reformas? Alternativas democráticas à crise política: 1961-1964*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993.

FONTES, Virgínia Maria. “Música popular e política no Brasil – Chico Buarque de Hollanda, poesia e política”. In *Reflexões im-pertinentes: História e capitalismo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Bom texto, 2005.

FREIRE, Paulo. “Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo” in Fávero, Osmar. *Cultura popular e educação popular*. Memória dos anos 60. RJ: Graal, 1983.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 21^a ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1992.

_____. *Educação e atualidade brasileira*. Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, 1959.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire; Brasília, DF : UNESCO, 1996.

GASPARI, Elio. *A ditadura envergonhada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GÓES, Moacyr de. *De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964): uma escola democrática*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GOMES, Angela de Castro. “O populismo e as ciências sociais no Brasil”. In FERREIRA, Jorge (org.). *O populismo e sua história: debate e crítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GULLAR, Ferreira [1963]. “Cultura popular”. In FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRUPPI, L. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

HOBBSBAWM, Eric J. “A formação da cultura da classe operária britânica”. In *Mundos do trabalho*. Novos estudos em história operária. 4^a. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. “Notas sobre consciência de classe”. In *Mundos do trabalho*. Novos estudos em história operária. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

HUNT, Lynn. “Apresentação: história cultura e texto”. In *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

IANNI, Octavio. *A formação do Estado populista na América Latina*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. *O colapso do populismo no Brasil*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

IASI, Mauro Luis. *Ensaio sobre consciência e emancipação*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

KADT, Emanuel de. *Católicos radicais no Brasil*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2003.

KIRK, Neville. “Cultura: costume, comercialização e classe”. In BATALHA, Cláudio M., SILVA, Fernando T. da, e FORTES, Alexandre (orgs.) *Culturas de classe*. Campinas: Unicamp, 2004.

LACLAU, Ernesto. “Para uma teoria do populismo” in *Política, ideologia na teoria marxista*. Capitalismo, fascismo e populismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LEHER, Roberto. “Educação popular”. In OUTRO BRASIL. *Pensando um outro Brasil: análises de conjuntura*. Volume II. UERJ; Laboratório de Políticas Públicas; Instituto Rosa Luxemburgo, 2005.

LYRA, Carlos. *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

MAINWARING, Scott. “Igreja Católica, educação do povo e política”. In PAIVA, Vanilda (org.) *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

MANFREDI, Silvia Maria. *Política e educação popular*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

MARTINS, Carlos Estevam [1965]. “A questão da cultura popular”. In FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

MARINI, Ruy Mauro. *Dialética da dependência*. Rio de Janeiro: Vozes; Buenos Aires: CLASCSO, 2000.

MARX, Karl. “O 18 Brumário”. In *O 18 Brumário e Cartas a Kugelman*. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

_____. “Para a crítica da economia política”. In *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. (Coleção Os Pensadores.) 2ª. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MATTOS, Marcelo B. “Os trabalhadores e o golpe de 1964” in *História e luta de classes*. Nº 1, Rio de Janeiro, março de 2005.

MCP [1963]. “Plano de ação para 1963”. In FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

MEB. “Animação popular” [1965]. In FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

MEB [1963]. “Cultura popular: notas para um estudo”. In FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

MENEGALE, Heli. “Exposição de motivos”. *Ofício ao Ministro da Educação e Cultura*. Sistema Rádio-Educativo Nacional (SIRENA), 1957).

MORAES, Denis de. *A esquerda e o golpe de 64*. Rio de Janeiro: Espaço e tempo, 1989.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista / O ornitorrinco*. São Paulo, Boitempo, 2003.

ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 5ª ed. São Paulo Brasiliense: 2006.

PAIVA, Vanilda. “Anotações para um estudo do populismo católico e educação no Brasil”. In PAIVA, Vanilda (org.) *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984b.

_____. “Estado e educação popular: recolocando o problema” in Carlos Rodrigues Brandão (org.) *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

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

_____. “Introdução”. In PAIVA, Vanilda (org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984a.

_____. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

PINTO, João Bosco G. “Reflexões sobre as estratégias educativas do Estado e a prática da educação popular”. In PAIVA, Vanilda (org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

POULANTZAS, Nicos. *Fascismo e ditadura*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

PERNAMBUCO. Relatório Final do Seminário Regional de Educação de Adultos. 3ª Comissão. Tema: A EDUCAÇÃO DOS ADULTOS E AS POPULAÇÕES DE MARGINAIS: O PROBLEMA DOS MOCAMBOS, 1958).

RECIFE. *Memorial do MCP*. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 1986.

RELATÓRIO DA COMISSÃO DE ESTUDOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO DO I ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR. I - ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR. ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO SOCIAL, ECONÔMICO E POLÍTICO. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR (Recife, 15 a 21.set.1963).

RELATÓRIO DA COMISSÃO DO I.º ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR SOBRE A POSSIBILIDADE DE COORDENAÇÃO NACIONAL DOS MOVIMENTOS DE CULTURA POPULAR. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR (Recife, 15 a 21.set.1963).

Relatório da sub-comissão “praças de cultura”. RESOLUÇÕES DO I ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR. RELATÓRIO DA COMISSÃO “B”. PRESIDENTE: ROBERTO FREIRE / S N T. RELATOR: ANTONIO CARLOS FONTOURA - CPC / UNE. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR (Recife, 15 a 21.set.1963).

RELATÓRIO DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO [DE BASE] PARA O I ENCONTRO NACIONAL DE CULTURA POPULAR E ALFABETIZAÇÃO. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR (Recife, 15 a 21.set.1963).

RESOLUÇÕES DO I ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR. COMISSÃO “A”. ATUAÇÃO DOS MOVIMENTOS DE CULTURA POPULAR E ALFABETIZAÇÃO NAS DIFERENTES ZONAS, REGIÕES E GRUPOS SOCIAIS. RELATÓRIO. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR (Recife, 15 a 21.set.1963).

RESOLUÇÕES DO I ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR. RELATÓRIO DA COMISSÃO “B”. PRESIDENTE: ROBERTO FREIRE / S N T. RELATOR: ANTONIO CARLOS FONTOURA - CPC / UNE. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR (Recife, 15 a 21.set.1963).

REIS FILHO, Daniel Aarão. “O colapso do colapso do populismo ou a respeito de uma herança maldita”. In FERREIRA, Jorge (org.). *O populismo e sua história: debate e crítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

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

RODRIGUES, José. *O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, Otaísa. *História da educação no Brasil*. 19ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SÁ, Nicanor P. *Política educacional e populismo no Brasil*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

SADER, Emir. “Introdução: o marxismo ocidental no Brasil”. In PERRY, Anderson. *Considerações sobre o Marxismo Ocidental. Nas trilhas do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2004.

SAVAGE, Mike. “Classe e história do trabalho”. In BATALHA, Cláudio M., SILVA, Fernando T. da, e FORTES, Alexandre (orgs.) *Culturas de classe*. Campinas: Unicamp, 2004.

SEMERARO, G. *A Primavera dos Anos 60: a geração de Betinho*. São Paulo: Editora Loyola, 1994.

Seminário 40 anos do golpe de 1964 (2004: Niterói e Rio de Janeiro). 1964-2004: 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil – Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.

SILVA, Percival T. da. *Metodologia da práxis: desafios à educação política popular*. Mimeografado. Agosto de 2008.

SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Getúlio a Castelo Branco, 1930-1964*. 8ª. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

SOUZA, João Francisco de. “Educação popular e movimentos sociais no Brasil”. In CANÁRIO, Rui (org.). *Educação popular e movimentos sociais*. Lisboa: Educa, 2007.

THOMPSON, E. P. “Algumas anotações sobre classe e falsa consciência”. In *A peculiaridade dos ingleses e outros artigos*. Campinas: EdUnicamp, 2001.

_____. “Educação e experiência”. In *Os românticos. A Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. “Introdução: costume e cultura”. In *Costumes em comum*. Rio de Janeiro, 1998.

_____. “Prefácio”. In *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

TROTSKY, Leon. *Revolução e contra-revolução*. Lisboa – Porto – Luanda: Centro do Livro Brasileiro, 1968.

VILAS Carlos M. “¿Populismos reciclados o neoliberalismo a secas? O mito do ‘neopopulismo’ latinoamericano”. In *Revista de Sociologia e Política*. Curitiba, 22, p. 135-151, jun. 2004

WANDERLEY, Luiz Eduardo. “Apontamentos sobre educação popular”. In *A cultura do povo*. VALLE, Edênio e QUEIROZ, José (orgs.). 2ª. São Paulo: EDUC, 1982.

WEFFORT, Francisco. “Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade” in FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 21ª ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1992.

_____. *O populismo na política brasileira*. 2ª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

WOOD, Ellen M. “Classe como processo e relação”. In *Democracia contra capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2003.

ZIZEK, Slavoj. “Posfácio: a escolha de Lênin”. In *Às portas da revolução: seleção de escritos de Lênin de fevereiro a outubro de 1917*. São Paulo, Boitempo, 2005.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)