

Educação popular, pensamento social e classes populares no Brasil

Popular education, social thought, and popular classes in Brazil

MARCO ANTONIO PERRUSO¹

RESUMO:

A desigualdade social, intrínseca à trajetória histórica da sociedade brasileira, reverbera também nos planos político e cultural. Desenvolve-se então uma cultura política que naturaliza as hierarquias e o elitismo de nossas sociabilidades. Neste contexto, se destacam tradições do pensamento social brasileiro que traduzem esta desigualdade na invisibilização e depreciação das classes populares como agentes relevantes na autoconcepção nacional. Em contrapartida, interpretações mais recentes a respeito do país, notadamente a partir dos anos 1960, passaram a valorizar as experiências destes setores populares na explicação dos problemas e desafios nacionais. O mundo da educação popular, polarizado em boa medida pela prática e pela obra de Paulo Freire, e que cresce e se consolida nas décadas de 1970 e 1980, constitui um campo privilegiado de desenvolvimento de práticas e interações entre intelectuais e movimentos sindicais e populares, o qual fomentou a valorização das classes populares na cultura política e no pensamento social. O presente artigo rastreia alguns indícios destas inovações no pensamento nacional, em espaços sociais de atuação de cristãos progressistas e de esquerdas radicalizadas, no Estado do Rio de Janeiro, notadamente na Baixada Fluminense.

Palavras-chave: Educação popular; Pensamento social brasileiro; Cultura política.

ABSTRACT:

Social inequality, intrinsic to the historical trajectory of Brazilian society, also reverberates politically and culturally. Thus, a political culture is developed that naturalizes the hierarchies and elitism of our sociabilities. In this context, we highlight traditions of Brazilian social thought that translate this

¹ O presente artigo é fruto de pesquisa em andamento, de mesmo nome, por mim supervisionada, que contou com os bolsistas de iniciação científica Sandra Regina Araújo de Almeida (Proic-UfRRJ) e Fernando Henrique Iannicelli Santos (Faperj), ambos estudantes da Graduação em Ciências Sociais da mesma universidade.

inequality into the invisibilization and depreciation of the popular classes as relevant agents in national self-understanding. On the other hand, more recent interpretations of the country, notably from the 1960s onwards, began to value the experiences of these popular sectors at explanation of national problems and challenges. The world of popular education, polarized largely by the practice and work of Paulo Freire, that has grown and consolidated in the 1970s and 1980s, is a privileged field of development of practices and interactions between intellectuals and trade unions and popular movements, which fomented the valorization of the popular classes in the political culture and in the social thought. The present article traces some indications of these innovations in national thought, in social spaces where left-wing christians and radical leftists acted politically, in the Rio de Janeiro State, especially at Baixada Fluminense.

Keywords: Popular education: Brazilian social thought: Political culture

A resiliente desigualdade social brasileira talvez seja a característica mais significativa, de um ponto de vista estrutural, de nossa trajetória histórica. Pesquisas recentes, inclusive, têm registrado um nível de desigualdade de renda e patrimônio ainda maior do que a conhecida ou admitida — apenas a título de exemplo, veja-se Ávila & Conceição (2016). Certamente que tal desigualdade não poderia deixar de impactar o pensamento social e político brasileiro. Este impacto, porém, não é necessariamente direto, havendo mediações que ajudam a entender como o pensamento nacional tem interpretado, interpelado ou mesmo naturalizado a problemática da desigualdade entre nós.

Uma mediação possível pode ser encontrada na cultura política brasileira. Segundo Sales (1994), nossa desigualdade, tão notória e intrínseca ao tecido social nacional desde o passado colonial brasileiro alicerçado na escravidão e na grande propriedade territorial, não só abrangeu toda a sociedade, inclusive a população pobre e livre de então, como forneceu as condições para a formação e consolidação de uma cultura política estranha à ideia e à efetividade da igualdade. Que cultura política é essa? É a “cultura da dádiva, que é a expressão política de nossa desigualdade social, mediante a relação de mando\subserviência” (SALES, 1994, p. 26). Ela é, verdadeiramente, uma cultura política da desigualdade, que desconhece e obsta o exercício da cidadania e da democracia nos termos ideais com que são imaginadas para as sociedades modernas e contemporâneas. E que, indo além, se afina com o desenvolvimento capitalista nacional, o qual repõe, perpetua e intensifica a desigualdade social, por sua vez continuamente traduzida e atualizada por relações clientelistas as mais diversas.

Seguindo a oportuna sugestão de Botelho & Lahuerta — “é fundamental procurar articular analiticamente as pesquisas sobre pensamento social e político, intelectuais e cultura política” (2005, p. 12) — e atendo-nos, no escopo deste artigo, apenas às relações entre pensamento nacional e cultura política, devemos nos perguntar como nossas reflexões sociais e

políticas, sendo tributárias ou críticas de uma cultura política brasileira da desigualdade, colocam certas questões relacionadas ao fenômeno da desigualdade entre nós.

Em relação ao “pensamento conservador ou autoritário, (...) em grande medida consolidado como cultura política” (BOTELHO & LAHUERTA, 2005, p. 12), pode-se afirmar que a tendência é fornecer um tratamento naturalizador ou justificador da histórica desigualdade brasileira. Tal abordagem costuma se traduzir na qualificação da sociedade brasileira como amorfa ou invertebrada, demandando o Estado para estruturá-la (LAMOUNIER, 1977, p. 362-363) — não em uma direção igualitarista, mas sim funcionalista (organicista), o que pressupõe a manutenção das diferenças sociais ou sua atualização em novas formas.

De um modo geral, nossa tradição liberal não se sai melhor, pois quase sempre seus representantes se perfilaram junto aos nossos conservadores do Brasil recém-independente na defesa intransigente do exclusivo agrário e da manutenção da escravidão, fundamentos da desigualdade nacional (VIANNA, 1991, p. 154).

Essas duas expressões do pensamento social e político brasileiro, a conservadora e a liberal, apesar de produzirem interpretações do Brasil antinômicas (a primeira centrada no Estado-Nação, a segunda no mercado), convergem no diagnóstico negativo a respeito das classes populares nacionais, de suas capacidades e potencialidades políticas, sociais e culturais — estas classes que, justamente, vêm a ser os grupos sociais que padecem de nossa histórica desigualdade. Na obra de nosso maior liberal do século XX, Raymundo Faoro, podemos encontrar assertivas como a que segue: “O povo inculto e de costumes primários, ausente do interesse pela coisa pública, mesmo na pequena parcela que vota, não tem sombra de conhecimento da máquina governamental e administrativa” (FAORO, 1958, p. 264). Do lado conservador ou antiliberal, dos ideólogos do Estado que — num aparente mas enganoso paradoxo — reformaram e modernizaram o capitalismo nacional, desnecessário se faz, como assinala Lamounier (1977), recorrer a exemplos de passagens de natureza antipopular nas obras de Oliveira Vianna e outros clássicos intérpretes do Brasil do início do século XX, uma vez que em suas reflexões o julgamento desfavorável é generalizado para todos os grupos sociais.

Mas mesmo em correntes de pensamento de orientação mais progressista — quer a populista, quer a esquerda comunista (pecebista) pré-64 — é possível registrar diagnoses da sociedade brasileira nas quais persistem, ainda que matizadas, percepções desfavoráveis a respeito dos grupos sociais de extração popular. Seja havendo a convicção no apoio do povo aos líderes carismáticos do nacional-desenvolvimentismo, na vertente populista, seja ocorrendo a aposta na participação de operários e camponeses numa aliança policlassista com a burguesia nacional em

nome do mesmo desenvolvimento, é recorrente o registro da falta de consciência política ou organização social\sindical das classes populares. Na obra de Nelson Werneck Sodré, cujo marxismo está amalgamado ao nacional-desenvolvimentismo por meio de sua filiação isebiana, tal apontamento se aplica a toda a história brasileira, desde o passado colonial até o século XX: as classes populares brasileiras costumeiramente cedem protagonismo social e político para vanguardas esclarecidas, mormente as de origem pequeno-burguesa. (SODRÉ, 1967)

Igualmente no campo acadêmico de estudos do pensamento social e político brasileiro é possível deparar com balanços que empreendem uma certa subalternização dos papéis desempenhados por nossas classes populares na trajetória histórica da sociedade brasileira. Gildo Marçal Brandão, por exemplo, assegura:

o fato é que, comparada com outras (com as nações, digamos assim, cuja construção não foi obra exclusiva de suas elites a cavaleiro do Estado, mas contou com a participação ativa das classes subalternas, as quais por sua vez conseguiram forçar a porta da nova ordem e tomar assento, ainda que lateral, à mesa), a brasileira continua a ser marcada por heterogeneidades estruturais, desigualdades entranhadas e existência de grupos sociais com restritas possibilidades ou capacidades de secretar as instituições e valores que dariam suporte à sua atividade espiritual e política (BRANDÃO, 2005, p. 255).

Em contrapartida, o mesmo Brandão identifica pioneiramente linhagens do pensamento político brasileiro, o pensamento radical de classe média e o marxismo de matriz comunista, como as “primeiras concepções antiaristocráticas do país” (BRANDÃO, 2005, p. 236). No viés que aqui enfatizamos, essas linhagens expressariam, no plano do pensamento nacional, uma outra face da experiência da desigualdade no Brasil, permitindo, inclusive, apresentar em novos termos o fenômeno. Assim, a desigualdade passa a ser concebida com contundência como um problema, talvez nosso maior, a ser equacionado ou mesmo suprimido da realidade nacional.

Nesse diapasão é necessário destacar que outras formulações do pensamento de esquerda no país foram capazes de desdobrar a crítica ao capitalismo brasileiro, ensejador principal da desigualdade social, em avaliações positivas quanto às possibilidades de participação política das classes populares. Em outras palavras: o enfrentamento decisivo da desigualdade deveria ser realizado pelos grupos sociais que historicamente a suportam. É o caso de Caio Prado Jr, ao indicar, após o golpe militar de 1964, que exclusivamente nossa classe trabalhadora rural seria capaz de eliminar nossos resquícios coloniais, em aliança com o operariado urbano. Indo além, propugnava de modo mais amplo a organização autônoma de nosso proletariado, por meio do

movimento sindical, como pré-requisito para a modernização societária nacional (PRADO JR., 1987, 171-176).

Este clássico do pensamento marxista brasileiro, sem dúvida, foi precursor de uma mirada político-social voltada privilegiadamente para nossas classes populares, enquanto atores coletivos fundamentais na trajetória brasileira. Esse ângulo analítico amadurece em nosso pensamento apenas a partir de meados dos anos 1960. Tal olhar passa a ser definidor de um novo período do pensamento social e político brasileiro a partir das duas décadas seguintes. Impactados pelo novo sindicalismo e pelos novos movimentos sociais nacionais florescentes nos anos 1970/80, que renovaram nossa cultura política, críticos do populismo e do pecebismo e profissionalizados no campo acadêmico em proporção inédita em nossa história, muitos intelectuais brasileiros desconstruíram o viés elitista e positivista até então muito presente nas interpretações sobre a sociedade brasileira, por meio de uma “inflexão fenomenológica” que fornecia centralidade teórica às diversificadas ações coletivas e às subjetividades das classes populares nacionais na explicação do que é — e na projeção do que deveria ser — o Brasil, como tentei demonstrar em outra oportunidade (PERRUSO, 2009).

Deste modo, um pensamento social e político debruçado estrategicamente sobre as iniciativas políticas dos trabalhadores, sobre suas sociabilidades e sobre as diversas culturas populares, passando a observá-las em detalhe e valorizá-las ontologicamente, ainda que correndo o risco de romantizá-las, evitava o velho diagnóstico intelectual — apontado por Lamounier (1977, p. 346) — de que sempre faltava algo na sociedade brasileira ou nos grupos sociais que a compõem.

Recusava-se uma incompletude da sociedade brasileira, normalmente imputada à falta de coesão, vigor cultural ou consciência política de seus grupos sociais, notadamente os de extração popular, sempre comparados negativamente com outras trajetórias, como a europeia, por exemplo. E tal atitude era suplementada pela convicção, de muitos estudiosos dos movimentos populares dos anos 1970/80, quanto à capacidade transformadora dos setores historicamente subalternizados do país. Transformação esta que não poderia deixar de ter como alvo primeiro a desigualdade social. A vivência da desigualdade se convertia agora não mais em intuição política, sociológica ou cultural de matiz elitista, mas no seu inverso. Comutava-se em premissa emancipatória.

II - DELIMITAÇÕES DO OBJETO

Fez parte desse processo, em andamento nas três últimas décadas do século XX, a “educação popular”, expressão que nomeia um conjunto muito abrangente de concepções e práticas pedagógicas e políticas estreitamente relacionadas aos movimentos sindicais e sociais, urbanos e rurais, então em ascensão nos anos 1970 e 1980. Uma vez que tais movimentos se fizeram acompanhar de uma renovação da cultura política e do pensamento social, como acima indicado, é possível indagar a respeito das marcas da educação popular em tal renovação.

Tal questionamento me veio, inicialmente, por ocasião de pesquisa por mim realizada, entre 2009 e 2012, acerca de atividades de formação política em movimentos sociais e organizações populares do campo no Brasil nos dias atuais. Ao mesmo tempo participava, na condição de professor-tutor, do Curso de extensão/especialização “Energia e sociedade no capitalismo contemporâneo”, promovido pelo IPPUR\UFRJ em parceria com o MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens). Quase no mesmo período, entre 2010 e 2013, atuei como professor e pesquisador na Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ. Por fim, em 2014, participei do Curso de formação para militantes populares “Cidades, conflitos e desenvolvimento: a ação política e seus sujeitos”, promovido pela ONG Fase com o apoio de universidades públicas do Rio de Janeiro. Todas estas iniciativas possuíam componentes pedagógicos e políticos influenciados pela perspectiva da educação popular. Assim me foi dado perceber elementos discursivos que possivelmente apontam para outros matrizes de pensamento social e político que não as dominantes em nossa trajetória histórica, visto que o debate em torno da chamada educação popular nos anos 1970 e 1980 se fazia em tom crítico em relação às tradições da esquerda pecebista e do populismo no Brasil e era levado a cabo por jovens intelectuais acadêmicos, vinculados a um cristianismo de esquerda ou a setores dissidentes do marxismo ortodoxo no Brasil.

A interface com estimulantes iniciativas de educação junto a nossas camadas sociais historicamente subalternizadas propiciou, então, indagações em torno da oportunidade de investigação do campo político da educação popular enquanto ensejador de um pensamento social brasileiro específico. Averiguar a viabilidade do estudo da educação popular como uma manifestação no plano do pensamento brasileiro permite, sem maiores devaneios, interligar a produção de ideias com sua circulação entre vários grupos políticos e sociais, visto que a educação popular foi, pelo menos durante as décadas de 1970 e 1980, um fenômeno disseminado no campo da esquerda nacional e na oposição à ditadura militar, bem como a partir da redemocratização. Sendo assim, aquelas minhas experiências de atuação intelectual, pedagógica e extensionista me fizeram atentar para a persistência desta possível linhagem político-intelectual

em torno da educação popular, estimulando-me a pesquisá-la. A continuidade — em movimentos sociais e em políticas públicas Brasil adentro, até os dias de hoje — de projetos e práticas inspirados ou balizados na educação popular, revelando sua significância em nossa cultura política, justifica sua magnitude como um objeto de pesquisa da ordem do pensamento social brasileiro — mesmo que não constitua necessariamente um conjunto devidamente estruturado de reflexões sociais e políticas a respeito do nosso país.

A relação entre pensamento, intelectuais e cultura política envolve “o próprio caráter reflexivo do conhecimento sociológico” (BOTELHO & LAHUERTA, 2005, p. 9). Tal assertiva pode ser transportada para o contexto da presença da educação popular em processos políticos e sociais nacionais, uma vez que ela implica forçosamente a movimentação de ideias entre intelectuais e setores populares — isto é, a “interpenetração de elementos culturais diversos que vão da elite para as camadas populares e vice-versa” (ARAÚJO, 2002, p. 341). Isto é reforçado pela própria valorização dos conhecimentos produzidos pelos setores populares, algo sempre presente nas formulações relacionadas à educação popular, as quais, por sua vez, não deixam de implicar uma “história vista de baixo” (ARAÚJO, 2002, p. 340). A propósito, reitero a já mencionada relativa invisibilidade das potencialidades políticas de nossas classes populares nas elaborações mais tradicionais do pensamento social brasileiro.

Ademais, a educação popular, se realmente abriu caminho para novos traços interpretativos relativos à sociedade brasileira, o fez em grande medida fora da Academia, apesar de quase sempre em diálogo com ela, pois seu espaço social privilegiado era — talvez ainda seja — a sociedade civil de extração popular organizada por meio de movimentos sociais. Como a educação popular é posterior à institucionalização das ciências sociais brasileiras, torna-se impossível, *a priori*, a manutenção de uma “perspectiva positivista” (BOTELHO & LAHUERTA, 2005, p. 8) na análise ora pretendida a respeito do pensamento social e político nacional. Educação popular envolve continuamente produção ou valorização de conhecimento orientado politicamente, estando distante do paradigma weberiano da neutralidade científica.

O engajamento político-social junto às classes e culturas populares, inerente à educação popular, é uma marca poderosa do pensamento brasileiro de viés esquerdista e democrático desde meados dos anos 60 do século XX. E torna-se um registro necessário da cultura política e da ação social de nossos intelectuais nas duas décadas seguintes, ainda insuficientemente investigadas por nossas ciências sociais — veja-se a respeito as obras de Lahuerta (2001), Pécaut (1989) e Sorj (2001), além de anterior trabalho meu já mencionado (PERRUSO, 2009).

Ressalte-se, ainda, o vigor e a capilaridade do campo da educação popular no século XXI no país. Contemporaneamente, iniciativas que se concebem como relacionadas à educação popular prosperam não apenas em movimentos sociais, entidades populares e ONGs, mas também por meio de políticas públicas as mais diversas, nos níveis federal, estadual e municipal.

Por fim, a educação popular, que desempenhou papel decisivo no combate à ditadura militar e na redemocratização brasileira, parece ser mais claramente visibilizada, em sua trajetória e relevância, no Estado de São Paulo e na região Nordeste. É a respeito das experiências e correspondentes reflexões desenvolvidas por educadores populares nestas regiões que se costumam encontrar pesquisas e estudos em quantidade mais significativa. Sobre o Estado do Rio de Janeiro, abordando direta ou indiretamente atividades referenciadas às concepções da educação popular vinculadas à Igreja Católica nas Dioceses de Barra do Piraí\Volta Redonda, Nova Iguaçu e Duque de Caxias, poucos são os trabalhos existentes (MAINWARING, 1986; COSTA, PANDOLFI & SERBIN, 2001). Sobre as mesmas atividades desenvolvidas por militantes de partidos de esquerda, sindicatos e movimentos sociais no Rio de Janeiro, a situação parece ser a mesma — a propósito de São Paulo, pode-se citar Silva & Tumolo (2010).

Em termos metodológicos, resta-me colocar a mesma pergunta feita por Maria Paula Nascimento Araújo em sua obra sobre a história da esquerda brasileira, visto que fui e pretendo continuar a ser um ativista próximo da educação popular: “é possível, para um pesquisador, estudar um objeto pelo qual é apaixonado?” (ARAÚJO, 2002, p. 333) Embora a resposta imediata seja positiva, mais importante é o ecoar da indagação, de modo a manter o alerta metodológico para todo pesquisador envolvido com seu objeto. Ainda mais intensa deve ser esta precaução se estamos tratando da educação popular, sempre tão ciosa de que suas premissas emancipatórias não sejam desvirtuadas. Daí também o saudável — às vezes nem tanto — acautelamento dos educadores populares com setores intelectuais que se aproximam dos movimentos sociais, de modo a prevenir interações que por vezes reproduzem ou atualizam as engrenagens da desigualdade nacional.

III - EDUCAÇÃO POPULAR: ORIGEM E TRAJETÓRIA

As origens da educação popular remontam à obra de Paulo Freire. Esta é oriunda da cultura política nacional-desenvolvimentista recorrente no Brasil dos anos 1950-60 (PAIVA, 2000, p. 99-109), da qual se afasta progressivamente, na medida em que as preocupações freireanas com a afirmação do Estado-Nação brasileiro e com a correspondente modernização de

nossa cidadania monitorada pela via da educação (PAIVA, 2000, p. 124-136) vão sendo substituídas por um olhar que privilegia as culturas e experiências populares — ainda que se mantendo vinculada às suas origens no personalismo cristão e no existencialismo. (PAIVA, 2000, p. 152-166; SAVIANI, 2005, p. 17) Esta transformação na trajetória freireana acompanhava a radicalização política por que passavam as esquerdas no Brasil nos anos 1960, bem como a Igreja Católica na América Latina (SAVIANI, 2005, p. 17-18), se desdobrando na sua Pedagogia do Oprimido.

Nos primórdios da educação popular, com o contexto político fortemente marcado pelo nacional-desenvolvimentismo, os católicos em processo de conversão a um engajamento político mais explícito viam a educação nos marcos da modernização do Estado-Nação, conforme se depreende das deliberações do Conselho Episcopal Latino-Americano de 1968: apostava-se que as universidades propiciariam a “arrancada para o desenvolvimento”, compreendia-se um “campo autônomo da cultura”, propunha-se uma ciência a serviço da comunidade, com instituições educacionais democráticas, pluralistas e compromissadas com os problemas sociais, capazes, enfim, de fazer com que o povo superasse a condição de alienação e tomasse consciência de si (CELAM, 1968, p. 9-23).

A Igreja Católica no Brasil, neste período, vivia uma radicalização ainda maior, seja com seus movimentos de base de juventude (ACO, JAC, JEC, JIC, JOC, JUC), seja com a criação da CNBB e as mudanças promovidas mundialmente a partir do Papa João XXIII no Concílio Vaticano II. Os católicos de esquerda despontavam no movimento estudantil, em movimentos de cultura e educação popular, criando inclusive uma organização de feição mais puramente política, a Ação Popular, que passará, em curto prazo, por uma conversão ao marxismo (CASTRO, 1984, p. 73-78). Já as Comunidades Eclesiais de Base, criadas em 1963, tomam impulso a partir de 1965 (SILVA, 2011, p. 226).

O nacional-desenvolvimentismo populista tem sua trajetória interrompida no Brasil com o golpe militar de 1964. Se num primeiro momento a Igreja Católica apoiou os militares (CASTRO, 1984, p. 80-88), em pouco tempo ela passa a ter membros seus perseguidos, os alinhados politicamente mais à esquerda. Por exemplo: o jornal católico “Brasil Urgente”, dirigido pelo dominicano Frei Carlos Josafá, que circulava desde antes da ditadura, logo é proibido (CASTRO, 1984, p. 86).

Progressivamente a Igreja Católica, enquanto instituição, é obrigada a proteger seus membros mais aguerridos que se opunham à ditadura e apoiavam os movimentos sociais,

proteção esta que muitas vezes era estendida a militantes da esquerda e de organizações populares.

Nesta conjuntura, no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, destacam-se, como figuras bastante ativas no apoio a movimentos populares, Dom Waldyr Calheiros, da Diocese de Barra do Piraí e Volta Redonda, Dom Adriano Hipólito, da Diocese de Nova Iguaçu, e, já nos anos 1980, Dom Mauro Morelli, da Diocese de Duque de Caxias.

Nos anos 1970, em sequência a esta trajetória cristã e católica de politização rumo às classes populares, emerge na América Latina a Teologia da Libertação, cujas primeiras formulações são devidas a Gustavo Gutiérrez, remontando ao ano de 1971. Em 1975 acontece no México o I Encontro de Teólogos da Libertação (SILVA, 2011, p. 228-229).

Crescentemente setores cristãos e católicos buscavam se aproximar dos movimentos populares, tendência vigente também na esquerda marxista — notadamente agrupamentos trotskystas, conforme Marques (2008, p. 83), que era crítica da experiência pecebista de aproximação com o Estado populista no período pré-64 (WANDERLEY, 1980, p. 67) e que, em vários casos, estava encurralada pela derrota da luta armada contra a ditadura, a qual já se configurava. A educação popular será vista como o instrumento, por excelência, para realizar esta interação entre camadas intelectualizadas e radicalizadas e as classes populares — entendidas estas últimas como sujeitos ativos nos processos políticos, sociais e culturais.

Tal fenômeno se verifica com propriedade no caso de organismos católicos engajados como o Ceas (ligado aos jesuítas baianos), que teria percebido “a necessidade não só de falar dos oprimidos, mas de ouvi-los.” (ZACHARIADES, 2010, p. 66) Esta inflexão se corporifica, emblematicamente, num “grupo de padres, bispos e leigos que se reunia para pensar que tipo de ação pastoral a Igreja Católica tinha de desenvolver durante o Regime Militar”, do qual faziam parte, entre outros, “D. Tomás Balduino; D. Antônio Fragozo; D. Pedro Casaldáliga; D. Timóteo Amoroso; o padre Agostinho Pretto, da Ação Católica Operária (ACO); Ivo Poletto, que se tornaria o primeiro secretário da Comissão Pastoral da Terra (CPT)”. (ZACHARIADES, 2010, p. 96).

Paralelamente a este processo se intensificavam os diálogos entre marxistas e cristãos, que ocorriam desde os anos 1950 na Europa e eram ainda mais significativos na América Latina. Em 1972, no Chile, chegou a ocorrer o 1º Encontro Latino-Americano de Cristãos para o Socialismo (ZACHARIADES, 2010, p. 138). É muito provável que esta imbricação entre um cristianismo de esquerda vinculado a bases populares e um marxismo renovado e radicalizado — seguindo inclusive a conjuntura mundial de manifestações e revoltas juvenis e populares visibilizada pelo

Maio de 68 — forneça as bases ideológicas para um novo discurso promovido pelos setores envolvidos com a educação popular (SEMERARO, 2007, p. 97).

Discurso este que pode ter como um dos seus eixos centrais o que o teólogo espanhol José Ramos Regidor identifica como elemento original introduzido pela Teologia da Libertação: não meramente a opção preferencial pelos pobres — que viria a ser aprovada na 3ª Celam, em 1979 (SILVA, 2011, p. 234) —, mas o reconhecimento das classes populares como “sujeitos históricos na sociedade, capazes de autodeterminação e protagonismo na luta pela própria libertação” (REGIDOR, 1996 *apud* ZACHARIADES, 2010, p. 139).

Afirmção similar verifica-se no Documento Preparatório para o Encontro Latino-Americano e Caribenho de Organismos Ecumênicos — um cristianismo de esquerda não estava restrito aos católicos, era desenvolvido também por protestantes. Datado de 1988, nele constata-se a emergência do “novo sujeito histórico”, que “será o protagonista principal da sociedade que se está gestando em nosso continente” (RAMALHO, 2010, p. 183). Este sujeito, as classes populares obviamente, dispensa “tutores” (RAMALHO, 2010, p. 195), sejam as vanguardas do marxismo ortodoxo ou mesmo as lideranças carismáticas do populismo, as quais costumavam perpetrar “uma relação assimétrica de direcionamento por parte de agentes externos, com tendências à massificação, à manipulação política, ao paternalismo, ao autoritarismo”. (WANDERLEY, 1980, p. 65; ver também MARQUES, 2008, p. 98 e 116)

Uma experiência das mais importantes no campo da educação popular (e que tem continuidade até os dias de hoje), onde um *mix* de influências se fez presente, é o 13 de Maio NEP – Núcleo de Educação Popular, criado em 1982, a partir da Fase\SP, por militantes cristãos de esquerda, do movimento operário e das oposições sindicais, de teatro popular, vinculados tanto à educação popular de Paulo Freire quanto ao marxismo, acostumados à assessoria sindical e popular e desejosos de auxiliar na formação política de ativistas das classes populares. (SILVA & TUMOLO, 2010, p. 118-119)

O 13 de Maio fazia parte de um universo de entidades populares (hoje seriam chamadas de ONGs), como o CPV, o Cepis e o Cedi, que comportavam, em níveis diversos, o diálogo já mencionado entre cristianismo de esquerda e marxismo, quase sempre numa versão radicalizada politicamente (SILVA & TUMOLO, 2010, p. 123; ver também MARQUES, 2008, p. 81). Este contexto parece nos remeter a características de um pensamento social brasileiro novo, articulado também em torno da educação popular, esta mesma pensada como espaço para a expressão apropriada do protagonismo político das classes populares. Além da educação popular,

valorizava-se a cultura popular, percebida no registro da resistência dos “de baixo” à dominação (MARQUES, 2008, p. 91-93)

IV - EDUCAÇÃO POPULAR COMO PENSAMENTO: INVESTIGANDO ELEMENTOS DISCURSIVOS

Se este impulso renovador de nosso pensamento social e político comportar de fato uma consistência razoável em termos de uma interpretação do país, teria vicejado a partir de um “campo ético-político ancorado na pedagogia popular” (MARQUES, 2008, p. 83). Tal campo está referido a um “florescimento espantoso de práticas político-pedagógicas inovadoras e de criações teóricas em diversos campos”, mesmo não havendo um “‘centro’ organizador ou um único polo de irradiação”, e recorrentemente elege para o Brasil “um surpreendente ator político”: o “oprimido” (SEMERARO, 2007, p. 96).

Alguns intelectuais importantes deste vasto campo da educação popular, entendido como produtor de um possível viés interpretativo do Brasil focado nas potencialidades de nossos grupos sociais historicamente subalternizados, são Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, entre outros. Seus homólogos latino-americanos são Orlando Fals Borda, Marcela Gajardo, Juan Eduardo Garcia Huidobro e vários outros (MORROW & TORRES, 2004, p. 41).

A partir das obras e trajetórias destes educadores brasileiros e de outros pensadores, bem como tendo em vista seus ambientes intelectuais, é possível verificar a pertinência de suas elaborações ao campo do pensamento social e político nacional. Certamente eles marcaram decisivamente a cultura política dos anos 1970 e 1980, postulando, de modo inovador, as “classes trabalhadoras como sujeitos construtores de conhecimento”, isto é, “como sujeitos cognoscentes a partir de suas experiências cotidianas” (MARQUES, 2008, p. 94 e 116-117, respectivamente).

Porém, não cabe, no escopo deste pequeno artigo, uma análise mais consistente e detalhada de obras centrais vinculadas à educação popular, de autores como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão e outros, bem como de comentadores e historiadores de suas ideias. Apenas uma leitura investigativa rigorosa pode divisar se nelas constam reflexões que configurem, em maior ou menor grau, interpretações relativas à sociedade brasileira que incluíam a aposta num protagonismo político das camadas historicamente subalternizadas de nossa sociedade.

Por outro lado, com as indicações já recolhidas de estudos sobre a educação popular no Brasil, com os indícios que temos a respeito do campo da educação popular em sua trajetória histórica, em suas inter-relações com tendências políticas e culturais presentes em nossa

sociedade no decorrer da ditadura militar e do processo de reconstrução democrática, é viável conjugar algumas questões.

Em balanços a respeito do significado e impacto da educação popular no Brasil, realizados por alguns dos intelectuais partícipes de seu trajeto nas últimas décadas, não é difícil registrar recorrentes elementos discursivos — em sentido literal, referidos a elementos presentes nos discursos de intelectuais e outros atores ligados à educação popular — talvez reveladores de um mesmo pensamento social, certamente de uma mesma cultura política.

Um dos principais intelectuais vocalizadores dessa cultura política possivelmente desdobrada no pensamento social, o antropólogo e educador Carlos Rodrigues Brandão considera o campo da educação popular no Brasil “uma alternativa não domesticável de segmentos e movimentos da sociedade, através da cultura e da educação” (BRANDÃO, 2013, p. 11). Ainda que o autor esteja a se referir ao, digamos assim, pensamento educacional brasileiro, depreende-se aqui — como já adiantado — uma leitura da sociedade brasileira desde baixo, a partir de seus setores tradicionalmente desprivilegiados. Leitura que se faz junto a outra, a respeito das mudanças necessárias para que o Brasil não continue a perpetuar a desigualdade social. E embora a educação popular possa ser “uma presença talvez incômoda, possivelmente liminar” na trajetória da pedagogia nacional, de modo algum ela seria um “episódico acidente esquecível” adstrito às décadas de 1960\1970\1980, pois configura “uma vocação da educação que existe, persiste e se renova para seguir presente” (BRANDÃO, 2013, p. 11), também como esperança, projeto e esforço transformador, de origem popular, no campo societário e político. Isto é, uma vocação que deita raízes na história brasileira.

Esse desdobramento da reflexão e da prática pedagógicas no plano do pensamento brasileiro se encontra também em considerações de outra importante intelectual envolvida com o campo da educação popular nacional, Silvia Maria Manfredi. Pedagoga e educadora de longa trajetória nos mundos universitário e sindical (comumente distantes um do outro), muito atuante nas três últimas décadas do século XX, ela faz a seguinte observação:

As práticas de educação popular dos anos 70 e 80 foram muito mais ricas e significativas do que os discursos produzidos. Muito se fez e criou, mas pouco esforço se fez para registrar, refletir e teorizar sobre o que fora feito. Os chamados de participação política e cidadã para a reconstrução da democracia e da sociedade eram tantos e tão urgentes que nem sempre havia tempo para reflexão e sistematização das práticas educativas vivenciadas (MANFREDI, 2013, p. 77).

Na passagem acima verifica-se diretamente no discurso de uma, à época, educadora popular o liame entre o imperativo da participação política e a pedagogia voltada para os setores populares. A nem sempre possível “reflexão e sistematização”, dado o sentimento de urgência militante da época, pode ter contribuído para se estabelecer a sensação de que as práticas referidas à educação popular eram “espontaneístas, pouco sistemáticas e consistentes” (MANFREDI, 2013, p. 77). Tal fato expõe a dificuldade de se realizar o registro do mundo da educação popular como renovador do pensamento social brasileiro, ainda mais que de nossa cultura política.

Uma ideia-força presente na renovação do pensamento social e político nacional dos anos 1970/1980, a centralidade das classes populares e de seus movimentos sociais na compreensão do Brasil, também parece ser fundamental para os pensadores da educação popular. Este seria um primeiro elemento discursivo a se destacar. Brandão (2013, p. 12) ressalta que ela não é um “serviço” disponibilizado às camadas mais pobres de nossa sociedade, mas antes um compromisso com horizontes maiores de transformação da realidade a partir das classes populares. Já o pedagogo e educador popular Osmar Fávero, intelectual também de longa atuação, inclusive na universidade, aponta que o pensamento de Paulo Freire desde sempre teve a perspectiva de engajamento junto aos movimentos sociais protagonizados por aqueles estratos sociais (FÁVERO, 2013, p. 51) Manfredi, por sua vez, assevera o seguinte a respeito da relação entre a educação popular e a CUT, expressão maior do novo sindicalismo emergente nos anos 1970/1980:

A pedagogia de Freire, através de suas obras e da experiência trazida pelos educadores populares que atuavam nas instâncias educativas do movimento popular e sindical nos anos 70\80, foi sem dúvida uma das matrizes norteadoras mais significativas da concepção educativo-metodológica do projeto de formação cutista (MANFREDI, 2013, p. 81).

Aqui fica explícita a interseção concreta entre a valorização dos movimentos das classes populares no pensamento social referido à educação popular, por um lado, e um dos principais instrumentos de auto-organização política dessas classes (emergente no mesmo processo histórico), por outro. De acordo com ela, as concepções pedagógicas subjacentes às atividades de formação sindical da CUT pressupunham uma “prática social produzida com e para os trabalhadores, com o objetivo de promover sua manifestação como sujeitos sócio-históricos instituintes, protagonistas de ações e projetos de intervenção e transformação na realidade”

(MANFREDI, 2013, p. 82). Nesta passagem também é evidente a relação entre educação popular, mediada pela formação sindical cutista, e uma reflexão sociopolítica que postula a centralidade das ações coletivas da classe trabalhadora brasileira na transformação — e explicação — do país.

Um segundo elemento discursivo, uma segunda propriedade de um possível pensamento social e político vinculado à educação popular, consiste na positivação dos saberes e culturas populares como ponto de partida inescapável dos processos de educação e também de conscientização política.

Brandão, por exemplo, assinala a originalidade das interações entre educação popular e cultura popular no Brasil, entre diferentes campos do saber, da prática e da criatividade coletivas, imbricando-se as dimensões da ciência, da arte e da política (BRANDÃO, 2013, p. 12-13). Ele busca afirmar o quanto a cultura popular é decisiva nesses processos educativos e formativos. Na mesma linha, Manfredi (2013, p. 82-83) aponta uma perspectiva dialética no entendimento freireano dos processos de aprendizado e de construção do conhecimento. Estes, ao contrário das concepções pedagógicas tradicionais, não implicam privilegiadamente a transmissão de conhecimentos do educador (visto como polo ativo do processo) para o educando (o pólo passivo). Pelo contrário, envolveriam relações dialógicas e menos hierárquicas entre o saber científico do educador e o saber popular do educando no processo de tomada de conhecimento e, ao mesmo tempo, de transformação (via práxis) da realidade. Desta maneira, educando e educador, intelectuais e classes populares respectivamente, são considerados sujeitos de conhecimento. Neste sentido, o conteúdo do conhecimento não é monopólio ou dádiva do intelectual educador (MANFREDI, 2013, p. 84), mas antes um “ferramental heurístico importante na construção do processo coletivo de desvendamento de situações-problema, extraídas das situações vivenciais, da cotidianidade (...) o conteúdo é importante, mas não constitui um ‘fim em si mesmo’” (MANFREDI, 2013, p. 82-83).

Dessa compreensão se extrai, como consequência, que a educação popular não visa “elear” culturalmente ou civilizar as classes populares por meio de uma espécie de aperfeiçoamento individual, pois isto nada mais seria do que a colonização do opressor sobre o oprimido. Ela na verdade busca “um diálogo tão igualitário quanto possível”, um tanto imprevisível, mas que pode e deve levar à autonomia político-cultural das classes populares e a possibilidades de transformação social por meio dos movimentos e outras iniciativas desses setores. Mais explicitamente: não se trataria de “educação para o povo”, mas de “uma educação que o povo cria” (BRANDÃO, 2013, p. 13). Verifica-se então que a ênfase freireana nas classes

populares, especificamente como “sujeito político” ativo e criador, é radicalmente distinta das recorrentes concepções elitistas e antipopulares presentes nas tradições hegemônicas do pensamento brasileiro.

Visualiza-se, portanto, o tratamento preferencial — político, cultural mas também epistemológico — que o pensamento educacional e social dos educadores populares fornece às classes populares nacionais. Estas não são encaradas meramente como objetos de ação de intelectuais, ou mesmo como sujeitos individuais capazes de ascender cultural e socialmente por meio da aquisição, via educação, de certos conteúdos, mas sim como sujeitos coletivos que, acessando conhecimentos científicos e necessariamente pondo-os em interação com seus saberes e experiências (de resistência e luta, inclusive), se educam ao mesmo tempo que produzem novos conhecimentos, novas perspectivas societárias, bem como mudanças políticas.

É provável que tal reflexão sociopolítica presente no mundo da educação popular, notadamente nos anos 1970/1980, seja a versão do pensamento brasileiro do período que mais empodere as classes e culturas populares numa interpretação do Brasil.

Uma terceira característica da educação popular enquanto provável vertente do pensamento brasileiro não consiste propriamente em um elemento discursivo. Embora presente no discurso de seus agentes, talvez seja mais explicitamente percebida por comentaristas e historiadores da educação popular. Trata-se da imbricação entre cristianismo de esquerda (notadamente a Teologia da Libertação) e marxismos dos anos 1970/1980 realizada por militantes e intelectuais engajados em movimentos sociais e sindicais, a qual é elemento já identificado por vários estudiosos da obra de Paulo Freire e da educação popular enquanto prática pedagógica, como ressalta, por exemplo, Fávero (2013, p. 53). Na mesma direção aponta Claudio Nascimento (outro importante educador popular, engajado especialmente no movimento sindical), para quem a educação popular foi, durante a ditadura militar, o estuário de experiências da esquerda derrotada pela luta armada, que se reinseria nos movimentos sociais e em oposições sindicais, buscando inclusive “uma nova relação entre dirigentes e bases” nas organizações populares e políticas a partir da crítica ao verticalismo dos sindicatos e dos partidos vanguardistas leninistas (NASCIMENTO, 2013, p. 168-169).

Decerto que esse notoriamente reconhecido viés de esquerda subjacente ao campo da educação popular conflui para uma perspectiva crítica do capitalismo — senão ao menos do mercado como instituidor exclusivo das relações sociais em geral. Se no plano específico da pedagogia a educação popular é radicalmente contrária às concepções que valorizam a utilidade da educação para um desenvolvimento centrado no mercado e às tentativas de colonização

empresarial do cotidiano e do imaginário (BRANDÃO, 2013, p. 11-12), uma perspectiva emancipatória que se propõe anticapitalista parece, então, residir num pensamento social e político vinculado à educação popular — como, de resto, era amplamente anunciado pela múltipla militância de esquerda atuante em movimentos sociais e atividades de educação popular desde os anos 1970. Teríamos aqui um quarto e último elemento discursivo relacionado a tal pensamento que ora se busca delimitar.

V - ELEMENTOS DISCURSIVOS DA EDUCAÇÃO POPULAR NA CULTURA POLÍTICA BRASILEIRA

Como anteriormente reiterado, as interseções entre pensamento social, intelectuais, cultura política e classes populares são intrínsecas à dinâmica e aos pressupostos da educação popular. A produção intelectual a ela referida não se fecha no campo acadêmico nem dele se origina. Desta feita, pode ser útil o rastreamento, no plano da cultura política, dos elementos discursivos de um possível pensamento social brasileiro subjacente ao mundo da educação popular. Cotejar pensamento social e cultura política certamente nos auxilia na compreensão de fatores contextualizadores das interações entre intelectuais educadores populares, por um lado, e classes e movimentos populares, por outro — não se olvidando, por conseguinte, as circunstâncias históricas vigentes nas décadas de 1970 e 1980.

Para pesquisar a educação popular presente no âmbito dos movimentos sociais e sindicais brasileiros no período, deve-se levar em conta a atuação de importantes entidades mediadoras presentes nesses processos, tais como a Igreja Católica, outras Igrejas, entidades parareligiosas e ecumênicas, ONGs, partidos e círculos políticos da esquerda marxista, centros de assessoria, formação política ou educação popular e outros organismos intelectuais.

Sendo a pesquisa que originou este artigo concentrada no Estado do Rio de Janeiro, notadamente nas regiões da Baixada Fluminense e do Sul-Fluminense, a partir de um ainda modesto — pois em andamento — levantamento de dados que contempla registros de atividades de educação popular naquelas duas décadas supramencionadas, foram consultados principalmente documentos da Diocese de Nova Iguaçu. Esta se origina da Diocese de Barra do Pirai/Volta Redonda e posteriormente originou a Diocese de Duque de Caxias. A Diocese de Nova Iguaçu é registrada por vários trabalhos (NASCIMENTO, 2009; SILVA, 1993; SILVA, 2007; STOTZ, 2005) como um polo de fomento e difusão de atividades de educação popular junto a movimentos sociais da região na época. De modo complementar, foram acessados

documentos do mundo sindical fluminense, por meio do Arquivo de Memória Operária do Rio de Janeiro (IFCS\UFRJ), e de agrupamentos de esquerda no Estado, através dos acervos Memórias de Esquerda e Imprensa Alternativa de Esquerda (ambos do Laboratório de Estudos do Tempo Presente, também do IFCS\UFRJ).

A fonte principal aqui é o Boletim Diocesano, porta-voz oficial das formulações religiosas e ideológicas da Diocese de Nova Iguaçu. O recorte temporal, como já anunciado, inclui os anos 1970 e 1980. Boletins da década de 1980 foram acessados e investigados em bem maior número que os da década anterior. Quando foram buscadas passagens neste Boletim que remetem à centralidade das classes populares numa leitura da — e para a intervenção da Igreja Católica na — sociedade brasileira e fluminense, não foram poucas as vezes em que este primeiro elemento discursivo foi encontrado. Por exemplo, em um artigo intitulado “A Diocese e a política”, a respeito do processo constituinte por que passava o país no final da década de 1980, afirma-se:

Uma proposta que o bispo sempre tem feito e fará sempre é esta: precisamos integrar no processo social a imensa maioria do Povo brasileiro que vive marginalizada. E aos futuros constituintes que são, em tese, todos os candidatos, lembro sempre de novo que um meio de apressar a integração do Povo marginalizado no processo social, é criar e ancorar na futura Constituição muitos instrumentos de participação do Povo na vida política do Brasil (DIOCESE DE NOVA IGUAÇU, 1986, p. 1).

Nota-se nesta passagem a importância, para a vida política nacional, dos setores populares da sociedade brasileira, nomeados como “povo”, cuja condição de marginalidade é ressaltada. Há nela uma preocupação com a desigualdade, com a necessidade de ter em conta, de “integrar”, nossos estratos sociais mais pobres. Porém, estes não são vistos apenas como objeto passivo de atenção, mas como potencialmente ativos, daí a demanda explícita por “participação” popular, de modo a se fornecer alguma ou maior substância à “vida política do Brasil”.

Por vezes tal preocupação com as classes populares surge enquanto algo externo a elas mesmas, concebidas como alvo de cuidados sociais. É o que se depreende do seguinte trecho, da lavra do próprio Bispo da Diocese de Nova Iguaçu, Dom Adriano Hipólito, numa entrevista ao *Jornal do Brasil* transcrita no mesmo Boletim Diocesano acima citado: “Há uma preocupação constante de assumir na Pastoral a causa do Povo humilde e marginalizado.” (DIOCESE DE NOVA IGUAÇU, 1986, p. 2). Da mesma maneira, em outro número do Boletim, quando são citadas as Comunidades Eclesiais de Base, em artigo intitulado “Perseveram na comunhão”: “A CEB não pode aceitar de coração tranquilo as escandalosas diferenças que, em nosso país, se

observam entre ricos e pobres. O abismo que separa uns dos outros é talvez o maior escândalo da sociedade que se diz cristã e ocidental.” (DIOCESE DE NOVA IGUAÇU, 1989, p. 3)

Em outras oportunidades, pelo contrário, é acentuada a relevância da participação popular na política, o que se verifica na mesma entrevista transcrita:

Nossa democracia foi sempre marcada de elitismo, nunca atingiu propriamente o Povo, nunca se interessou pelo Povo. Lamentavelmente os partidos políticos cederam também à força do elitismo, de sorte que, fora a ocasião de eleições, o Povo nunca teve condições de participar no processo social. Vemos com grande esperança o nascimento das associações de moradores, ocupando um vazio social secular. Não creio que seja possível extinguir a contribuição importantíssima do Povo através dos diversos movimentos populares (DIOCESE DE NOVA IGUAÇU, 1986, p. 2).

Pode ser observada. no final da passagem acima, menção explícita a um dos meios privilegiados de participação política das classes populares, seus movimentos sociais. Tal questão é ressaltada em outros momentos da entrevista de Dom Adriano Hipólito:

Durante os anos de repressão nasceram entre nós, no espaço que somente a Igreja podia oferecer, os chamados Movimentos de Amigos de Bairro (MAB). Nunca foram organismos pastorais, mas sempre estiveram ligados à Igreja, da qual receberam espaço físico e apoio moral. O MAB, e outros movimentos semelhantes, conquistou um lugar importante na estrutura social (DIOCESE DE NOVA IGUAÇU, 1986, p. 2).

Por vezes está expresso no discurso diocesano que a preocupação com as classes populares se desdobra no envolvimento em suas lutas sociais (em artigo intitulado “Ocupações de terra e justiça social”):

Sentimo-nos alegres em ver tantos irmãos e irmãs engajados no serviço de Deus e da comunidade. Quantos participam ainda no esforço social de nossa diocese, sobretudo em situações críticas, por exemplo, quando se realizam ocupações de casas ou de terrenos, quando se fazem manifestações públicas pelas grandes causas do Povo (DIOCESE DE NOVA IGUAÇU, 1988, p. 5).

Muitas vezes as classes populares, em seu cotidiano, são interpretadas como constitutivas de uma “comunidade” de uma região, a ser assistida ou apoiada pela Igreja Católica e suas entidades correlatas. Assim, é registrada pelo próprio Dom Adriano Hipólito (na “Circular 4\72 do Bispo Diocesano sobre a inserção dos cristãos”, constante de um Boletim Diocesano) uma

“dimensão comunitária essencial”, bem como é afirmado por ele que “a vocação cristã é vocação para a comunidade” (DIOCESE DE NOVA IGUAÇU, 1972, p. 2). Tal identificação das classes populares ou do “povo” enquanto “comunidade”, sendo inclusive despojada de sua conotação conservadora, já foi observada por Ana Maria Doimo (1995), entre outros autores. Ocorre que a dimensão comunitária do “povo” a ser amparado pelo catolicismo é ressignificada e politizada no período: “Comunhão pode ser traduzida também por ‘espírito comunitário’, ‘cidadania’”. Ou então: “A partir do conceito de comunhão = participação, partilha, vida comunitária, podemos entender que a CEB tem de ocupar-se e preocupar-se com a dimensão política do Povo brasileiro” (DIOCESE DE NOVA IGUAÇU, 1989, p. 3 — ambos os trechos retirados do já mencionado artigo “Perseveram na comunhão”). E, como visto, participação política das classes populares, nas formulações diocesanas, implica diretamente seus movimentos sociais. Outro trecho significativo a respeito: “Sem participação política, no sentido mais amplo possível, não existe comunhão fraterna, não existe Igreja, não existe Comunidade Eclesial de Base” (DIOCESE DE NOVA IGUAÇU, 1990, p. 2).

Essa centralidade da participação popular na política chega, em certos momentos, a denotar uma valorização *a priori* das experiências — portanto, da autonomia — das classes populares em suas lutas sociais, a partir de seu cotidiano e, pode-se assim chamar, de seus patamares possíveis de consciência: “Pode ser que ainda agora o Povo erre. Mas me parece que é mais válido o Povo errar por conta própria e aprender do erro do que acertar graças à manipulação de quem quer que seja, inclusive da Igreja” (DIOCESE DE NOVA IGUAÇU, 1986, p. 1).

O trecho acima já nos remete ao segundo elemento discursivo de um pensamento social e político referenciado na educação popular: a valorização de saberes e culturas populares. A crença de que era necessário o exercício cidadão, democrático, desdobrado em lutas e movimentos populares, por parte dos estratos subalternizados de nossa sociedade, por eles e em nome deles mesmos, deve apontar naquela direção. É forte a impressão de que isto era imprescindível para se projetar um “novo” Brasil, mais democrático e menos desigual, talvez até uma sociedade radicalmente diferente — por conseguinte, lia-se o Brasil vigente de modo bastante crítico, em termos sociais, políticos, culturais. O trecho a seguir pode reforçar tal possibilidade: “quando assumimos a causa de irmãos nossos que, para sobreviver, ocupam terras abandonadas, não estamos, não deveríamos estar a serviço de qualquer tipo de ideologia — nem marxismo, nem populismo, nem filantropismo etc” (DIOCESE DE NOVA IGUAÇU, 1988, p. 4). A recusa a ideologias que tantas vezes (mas não em todas as suas versões) se efetivavam a cavaleiro das

classes populares nacionais efetivamente existentes se adequava a um tom “basista” ou mesmo romântico com que estes setores eram abordados. Por isso havia a tendência a se visualizar positivamente, de antemão, o cotidiano, o saber, a cultura populares — a despeito daquelas correntes de pensamento que prescreviam ou preestabeleciam o comportamento dos “de baixo” sem ouvi-los devidamente.

De qualquer maneira, outras passagens de mesma significação — que convirjam claramente com o segundo elemento discursivo em questão — não foram encontradas nos materiais empíricos até agora tratados.

Uma terceira propriedade da educação popular enquanto pensamento, a imbricação entre esquerda cristã e certos marxismos, não possui o mesmo estatuto das anteriores, por estar menos presente no plano do discurso de seus agentes, sendo antes recorrente em analistas da educação popular — como já frisei. A princípio tal observação pode ser corroborada pela ausência de referências a respeito nos Boletins Diocesanos consultados. Por outro lado, nos documentos do mundo sindical fluminense que acessei, é possível constatar a vigência do diálogo entre marxismo radical e cristianismo esquerdista. Em um documento da Secretaria de Formação Sindical da CUT-RJ para seu VI Congresso Estadual em 1990 (o qual relata suas atividades desde 1988), são elencadas as entidades apoiadoras da “equipe permanente” de formação sindical cutista fluminense (CUT-RJ, 1990). Entre elas destaco Fase, Cedac e Cedi, todas ONGs de origem ou marcante influência cristã, que colaboravam constantemente com o novo sindicalismo no Rio de Janeiro, o qual era marcadamente influenciado por agrupamentos marxistas dissidentes da matriz pecebista — tanto ou mais que no caso paulista, como é sabido. Corrobora-se aqui o afirmado por Manfredi (2013, p. 81) em passagem anterior: a influência da educação popular nos movimentos sindicais mais combativos dos anos 1970/1980 por meio de atividades de formação sindical e política.

Por fim, o quarto elemento discursivo destacado, uma aspiração emancipatória e mesmo anticapitalista, pode ser localizado nas duas fontes até aqui mobilizadas, o Boletim Diocesano e a documentação da CUT-RJ. Em relação ao primeiro, veja-se o seguinte trecho:

Contra estes irmãos nossos, homens e mulheres que ocupam terras abandonadas sem pesar nada ao Estado, justamente porque não querem pesar sobre a sociedade, cai, esmagador, o peso da propriedade privada, mal entendida, acionada pela Justiça antiquada, pela Polícia acionada pela Justiça dos homens, e pelos jagunços alugados ou forçados pelos grandes proprietários. Contra o irmão pequeno, com o qual se identifica Jesus Cristo (basta reler o capítulo 25 do Evangelho de S. Mateus), se aliam, violentas e

solidárias, as elites do poder: Justiça, Política, proprietários, empresários, grandes jornais e revistas, televisão e rádio (DIOCESE DE NOVA IGUAÇU, 1988, p. 3).

Notoriamente se expõe acima uma leitura de classe da sociedade brasileira, ainda que traduzida para/por termos cristãos. Neste quadro interpretativo estão nossas classes populares submetidas a relações de dominação as quais incluem todas as instituições e aparatos da sociedade burguesa, isto é, da ordem do capital. O mesmo método de análise e o mesmo diagnóstico podem ser vistos na passagem a seguir, da Secretaria de Formação Sindical da CUT fluminense – que, reitero, estabelecia parcerias com ONGs e centros de formação\educação popular:

Entendemos que o papel da formação sindical deve ser o de propiciar o mais amplamente possível o processo de reflexão coletiva e sistemática sobre a PRÁTICA SOCIAL dos trabalhadores. Capacitando-os para compreenderem melhor os mecanismos da exploração e dominação existentes na sociedade capitalista e acima de tudo nos LOCAIS DE TRABALHO, onde a relação antagônica TRABALHO/CAPITAL aparece de forma mais aguda (CUT-RJ, 1990 — maiúsculas no original).

Creio, portanto, ainda de modo preliminar, que os traços de um possível pensamento social e político brasileiro ancorado no campo da educação popular acham-se presentes em momentos de uma cultura política nacional vinculada aos movimentos sociais das décadas de 1970 e 80.

VI - CONCLUSÃO

Os elementos discursivos referidos à educação popular por mim selecionados no plano da cultura política e do pensamento social encontram respaldo na compreensão de estudiosos acadêmicos que abordam as relações entre educação popular e movimentos sociais. Quer nas ciências sociais, quer na pedagogia, não é difícil citar trabalhos científicos — ainda que de autores próximos à educação popular, embora nela não necessariamente engajados — os quais pontuam características da educação popular como processo político e pedagógico assemelhadas às por mim registradas a propósito de um pensamento social inspirado na educação popular.

Maria da Glória Gohn, uma das principais pesquisadoras e teóricas dos movimentos sociais no Brasil, chama atenção para o que seria o paradigma da educação popular na interface

com tais movimentos. Alguns dos seus componentes: a valorização do exercício efetivo da democracia, bem como a centralidade da vida e das visões de mundo dos educandos no processo pedagógico (GOHN, 2013, p. 33-34). Já as pedagogas Maria Teresa Esteban e Maria Tereza Goudard Tavares elencam alguns princípios da educação popular, dentre eles: a relação entre a educação e a vida do estudante; uma perspectiva problematizadora a partir das necessidades das camadas populares na perspectiva de superação do *status quo*; e a autonomia participativa (ESTEBAN & TAVARES, 2013, p. 303). Todas essas propriedades convergem para a centralidade das classes populares como uma ideia-força fundamental em uma interpretação da sociedade brasileira a partir do campo da educação popular. A necessidade de participação política autônoma dessas classes, sob o prisma da mudança social desde baixo, fica evidenciada.

Nas duas caracterizações acima pertinentes à educação popular é fácil observar também a valorização dos saberes e culturas populares, quando da menção à importância das visões de mundo e da vida dos educandos (pertencentes às classes populares, por certo) nos processos políticos e pedagógicos. Gohn (2013, p. 33-34) cita explicitamente a valorização da cultura popular como um componente fundamental do paradigma da educação popular, bem como “a atenção ao pequeno, ao miúdo, ao cotidiano” da vida dessas mesmas classes (GOHN, 2013, p. 33) como ponto de partida para processos de conscientização e aprendizado. Para tanto, é imprescindível o diálogo horizontal (GOHN, 2013, p. 34), o qual revela mais fortemente a relevância intelectual fornecida, por um pensamento social embasado na educação popular, às experiências próprias dos “de baixo” na compreensão e configuração do Brasil. Esteban & Tavares (2013, p. 300) caminham na mesma direção, ao assinalarem o caráter comunicacional e dialógico da concepção de educação em Paulo Freire, colocando a consciência popular em patamar mais alto do que normalmente é permitido em nossa sociedade tradicionalmente desigual e hierárquica.

Quanto ao amálgama entre cristianismo e marxismo, inúmeras vezes apontado por analistas do período de resistência à ditadura e de redemocratização em que vicejaram com grande força as práticas e concepções da educação popular, tornada praticamente “sinônimo de movimento social popular”, basta mencionar novamente Gohn, que observa o mútuo envolvimento entre Igreja Católica, CEBs, grupos marxistas, partidos políticos como o PT e outras entidades populares (GOHN, 2013, p. 35-36). Todos eles compuseram o substrato de um renovado pensamento social e político centrado no novo sindicalismo e nos novos movimentos sociais (PERRUSO, 2009), mas também na educação popular — e esta ensejava algumas peculiaridades no plano das ideias, como ora procuro demonstrar.

Por fim, o horizonte emancipatório do mundo da educação popular também é reiterado por essas autoras. Gohn (2013, p. 33-34) chama atenção para a busca pela justiça social como um elemento do seu paradigma, assim como para a capacidade de a educação popular ter formado uma cultura política crítica da realidade social produzida pelo capitalismo brasileiro (GOHN, 2013, p. 45), algo também ressaltado por Esteban & Tavares (2013, p. 303).

Julgo que um diferencial perpetrado pelas reflexões elaboradas sob a alçada do mundo da educação popular no Brasil, em confrontação com outras correntes do pensamento social e político nacional, não reside apenas na confiança nas capacidades cidadãs das classes populares em suas ações coletivas para transformar, até radicalmente, a sociedade brasileira. Julgo que também se localize, especificamente, na valorização apriorística das experiências, saberes, culturas, consciências e cotidianos destas camadas subalternizadas. A incorporação das subjetividades populares, especialmente em contextos de resistência e luta social e política, na compreensão do Brasil do presente e na projeção do Brasil do futuro raras vezes emergiu com tanta potência no pensamento social e político nacional, tradicionalmente repleto de elitismos vários. Neste sentido, se a educação popular de fato se desdobrou no plano do pensamento, certamente o fez em sentido contrário a uma cultura política da dádiva, sempre justificadora da desigualdade brasileira por supor uma incapacidade cidadã e transformadora, congênita ou perene, de nossas classes populares — restando estas, então, dependentes de elites oligárquicas ou ilustradas.

Sem dúvida que esta posituação apriorística da subjetividade popular indica que os pensadores brasileiros da educação popular acionam um viés romântico na maneira de conceber esses setores componentes de nossas diversificadas classes trabalhadoras. Talvez eles sejam supostos como o cerne da brasilidade, da nossa autenticidade. Em contrapartida, ao procederem intelectualmente dessa forma, quem sabe nossos educadores populares tenham deixado de legitimar uma certa vertente iluminista da intelectualidade nacional, tantas vezes configurada como *intelligentsia* para “civilizar”, de cima para baixo, a sociedade brasileira e seus estratos populares rumo a mais um ciclo modernizador — como antes efetuado, de diferentes modos, por liberais, estatólatras, racistas, higienistas e mesmo escolanovistas.

Seja qual for a melhor resposta, a ser alcançada com mais pesquisas a respeito, a educação popular enquanto campo alavancador de um pensamento social que municiou mudanças na cultura política nacional indubitavelmente deixou marcas em nossa sociedade desde as últimas décadas do século passado. Em relação a ela deve se aplicar o veredito de André Botelho: “as interpretações do Brasil operam tanto em termos cognitivos, como normativos, enquanto forças

sociais que direta ou indiretamente contribuem para delimitar posições, conferindo-lhes inteligibilidade, em diferentes disputas de poder travadas na sociedade” (BOTELHO, 2010:, p.61).

VII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, M. P. N. (2002). “Por uma história da esquerda brasileira”. *Topoi*, v. 9, n. 2, pp. 333-353.

ÁVILA, R. I & CONCEIÇÃO, J. B. S. (2016). *Estratificação de dados do IR revela desigualdade ainda maior no país*. Disponível em: <http://brasildebate.com.br/estratificacao-de-dados-do-ir-revela-desigualdade-ainda-maior-no-pais/>. Acesso em: set. 2016.

BOTELHO, A. (2010). “Passado e futuro das interpretações do país”. *Tempo Social – Revista de Sociologia da Usp*, v. 22, n. 1, pp. 47-66.

BOTELHO, A. & LAHUERTA, M. (2005). “Interpretações do Brasil, pensamento social e cultura política: tópicos de uma necessária agenda de investigação”. *Perspectivas*, v. 28, pp. 7-15.

BRANDÃO, C. R. “Prefácio – cinquenta e um anos depois”. (2013). In: STRECK, D. R. & ESTEBAN, M. T. (orgs.) *Educação popular, lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes.

BRANDÃO, G. M. (2005). “Linhagens do pensamento político brasileiro”. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, v. 48, n. 2, pp. 231-269,

CASTRO, M. de. (1984). *64: conflito Igreja x Estado*. Petrópolis: Vozes.

CELAM. (1968) *Os cristãos na Universidade*. Petrópolis: Vozes.

COSTA, C. M. L; PANDOLFI, D. C. & SERBIN, K. (2001). *O Bispo de Volta Redonda: memórias de Dom Waldyr Calheiros*. Rio de Janeiro: FGV-RJ.

CUT-RJ. (1990). *Secretaria de Formação Sindical – VI Congresso Estadual Cut-RJ*. Rio de Janeiro.

DIOCESE DE NOVA IGUAÇU. (1972). *Boletim Diocesano*, n. 43, julho

DIOCESE DE NOVA IGUAÇU. (1986). *Boletim Diocesano*, n. 212-213, setembro-outubro.

DIOCESE DE NOVA IGUAÇU. (1988). *Boletim Diocesano*, n. 230-231, março-abril

DIOCESE DE NOVA IGUAÇU. (1989). *Boletim Diocesano*, n. 244, maio.

DIOCESE DE NOVA IGUAÇU. (1990). *Boletim Diocesano*, n. 252-253-254, janeiro-fevereiro-março.

DIOCESE DE NOVA IGUAÇU. (1991). *Boletim Diocesano*, n. 267, abril.

DOIMO, A. M. (1995). *A vez e a voz do popular – movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/Anpocs.

ESTEBAN, M. T. & TAVARES, M. T. G. (2013). “Educação popular e a escola pública: antigas questões e novos horizontes”. In: STRECK, D. R. & ESTEBAN, M. T. (orgs.) *Educação popular, lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes.

- FAORO, R. (1958). *Os donos do poder – formação do patronato político brasileiro*. Rio de Janeiro: Globo.
- FÁVERO, O. (2013). “Paulo Freire, movimentos sociais e educação de jovens e adultos”. In: STRECK, D. R. & ESTEBAN, M. T. (orgs.) *Educação popular, lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes.
- GOHN, M. da G. (2013). “Educação popular e movimentos sociais”. In: STRECK, D. R. & ESTEBAN, M. T. (orgs.) *Educação popular, lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes.
- LAHUERTA, M. (2001). “Intelectuais e resistência democrática: vida acadêmica, marxismo e política no Brasil. *Cadernos AEL*, n. 14-15.
- LAMOUNIER, B. (1978). “Formação de um pensamento político autoritário na Primeira República: uma interpretação”. In: *História geral da civilização brasileira*. HOLANDA, S. B. de. São Paulo: Difel,
- MAINWARING, S. (1986). “A Igreja Católica e o movimento popular: Nova Iguaçu – 1974-85”. In: KRISCHKE, P. J & MAINWARING, S. (org.) *A Igreja nas bases em tempo de transição (1974-1985)*. Porto Alegre: L&PM\Cedec..
- MANFREDI, S. M. (2013). “A matriz freiriana de educação problematizadora recriada nas práticas de educação sindical”. In: STRECK, D. R. & ESTEBAN, M. T. (orgs.) *Educação popular, lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes
- MANOEL, I. A. (2004). *O pêndulo da História – tempo e eternidade no pensamento católico (1800-1960)*. Maringá: EdUem.
- MARQUES, M. P. (2008). *Construção do campo da educação popular no Brasil: história e repertórios*. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: Puc-SP.
- MORROW, R. A. & TORRES, C. A. (2004). “Gramsci e a educação popular na América Latina - percepções do debate brasileiro”. *Currículo sem Fronteiras*, v. 4, n. 2, pp. 33-50.
- NASCIMENTO, C. (2013). “Experiências político-pedagógicas de construção de projetos populares”. In: STRECK, D. R. & ESTEBAN, M. T. (orgs.) *Educação popular, lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes,
- NASCIMENTO, C. S. (2009) “*Além da imagem*”: experiências e memórias populares através da TV Maxambomba. Dissertação de Mestrado em História. Niterói: UFF.
- PAIVA, V (2000). *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. São Paulo: Graal.
- PÉCAUT, D. (1989). *Os intelectuais e a política no Brasil – entre o povo e a nação*. São Paulo: Ática,.
- PERRUSO, M. A. (2009). *Em busca do “novo” - intelectuais brasileiros e movimentos populares nos anos 1970/80*. São Paulo: Annablume.
- PRADO JR., C. (1987). *A Revolução Brasileira*. São Paulo: Brasiliense
- RAMALHO, J. (2010). “Organismos ecumênicos, Igrejas e movimentos populares”. In: RAMALHO, J. R. (org.) *Uma presença no tempo – a vida de Jether Ramalho*. São Leopoldo: Oikos.
- REGIDOR, J. R. (1996). “Vinte e cinco anos de Teologia da Libertação”. In: BOFF, L. (org.) *A Teologia da Libertação - balanços e perspectivas*. São Paulo: Ática,.

- SALES, T. (1994). "Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 9, n. 25, pp. 26-37.
- SANTOS, A. (1983). *O pensamento social da Igreja e o trabalho humano*. Rio de Janeiro: Shogun Arte,.
- SAVIANI, D. (2005). "As concepções pedagógicas na história da educação brasileira". *Sessão de Comunicações em História da Educação do HISTEDBR*. Campinas.
- SEMERARO, G. (2007). "Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil". *Revista de Sociologia e Política*, n. 29, pp. 95-104.
- SILVA, B. M. (2011). "Fé, razão e conflito: a trajetória intelectual de Leonardo Boff". In: FERREIRA, J. (org.) *As repúblicas no Brasil: política, sociedade e cultura*. Niterói: Ed. da UFF.
- SILVA, P. T. da. (1993). *Origem e trajetória do Movimento Amigos de Bairro em Nova Iguaçu (MAB) – 1974-1992 (relação vanguarda-base-massa: práxis política e educativa)*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: FGV-RJ.
- SILVA, S. A. da. (2007). *Diocese de Nova Iguaçu: uma análise dos efeitos da formação sociopolítica na vida e no engajamento político de seus agentes*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Niterói: UFF
- SILVA, C. de O e. & TUMOLO, P. S. (2010). "Formação política e projeto histórico de classe. A trajetória histórico-política do 13 de Maio NEP – Núcleo de Educação Popular". *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 2, n. 2, pp. 118-131.
- SODRÉ, N. W. (1967). *Introdução à Revolução Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- SORJ, B. (2001). *A construção intelectual do Brasil contemporâneo – da resistência à ditadura ao governo FHC*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- STOTZ, E. N. (2005). "A educação popular nos movimentos sociais da saúde: uma análise de experiências nas décadas de 1970 e 1980". *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 3, n. 1, pp. 9-30,.
- VIANNA, L. W. (1991). "Americanistas e iberistas: a polêmica de Oliveira Vianna com Tavares Bastos". *Dados – Revista de Ciências Sociais*, v. 34, n. 2, pp. 145-189.
- VILLAÇA, A. C. (1974). *História da questão religiosa no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves,.
- WANDERLEY, L. E. (1980). "Educação popular e processo de democratização". In: BRANDÃO, C. R. (org.) *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense.
- ZACHARIADHES, G. C (2010). *Os jesuítas e o apostolado social durante a ditadura militar – a atuação do CEAS*. Salvador: EdUfba

Marco Antonio Perruso

Professor Adjunto de Sociologia do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), pesquisador do Observatório Fluminense - UFRRJ