

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1150089955



FE

UNICAMP

T/UNICAMP M331m

TESE DE DOUTORADO

**MOVIMENTOS E IDÉIAS SOBRE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA NO BRASIL:
MATRIZES FILOSÓFICAS E DESDOBRAMENTOS HISTÓRICOS NO SÉCULO XX**

LUCIANA PEDROSA MARCASSA

CAMPINAS – OUTUBRO DE 2009

PREZADO LEITOR

Ao retirar o material bibliográfico, você se torna responsável por ele. Esperamos que faça bom uso e que tenha cuidado pois se

A DIREÇÃO

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE Fe
Nº CHAMADA
T/UNICAMP M331m
V
TOMBO BCI 89955
PROC. 16-130-11
C D X
PREÇO 11,00
DATA 02-3-11
CÓD. TIT. 783400

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Marcassa, Luciana Pedrosa.

M331m Movimentos e idéias sobre Educação Comunitária no Brasil: matrizes filosóficas e desdobramentos históricos no século XX / Luciana Pedrosa Marcassa. – Campinas, SP: [s.n.], 2009.

Orientador: César Aparecido Nunes.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Educação comunitária. 2. Pedagogia. 3. Políticas educacionais.
4. Movimentos sociais. 5. Movimento popular.
I. César Aparecido Nunes. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

10-214/BFE

Título em inglês: Movements and ideas on communitarian education in Brazil: philosophical matrixes and historical developments in the twentieth century

Keywords: Communitarian education; Pedagogy; Educational policies; Social movements; Popular movements

Área de concentração: História, Filosofia e Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. César Aparecido Nunes (Orientador)

Prof. Dr. Dermeval Saviani

Prof. Dr. Eduardo Tadeu Pereira

Prof. Dr. Edson Marcelo Hungaro

Prof. Dr. José Luís Sanfelice

Data da defesa: 29/10/2009

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail: lumarcassa@hotmail.com

201111290

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

MOVIMENTOS E IDÉIAS SOBRE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA NO BRASIL:
Matrizes filosóficas e desdobramentos históricos no século XX

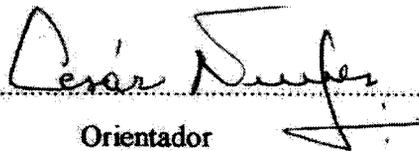
Autora: **Luciana Pedrosa Marcassa**

Orientador: Prof. Dr. César Nunes

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de
Doutorado defendida por **Luciana Pedrosa Marcassa** e
aprovada pela Comissão Julgadora.

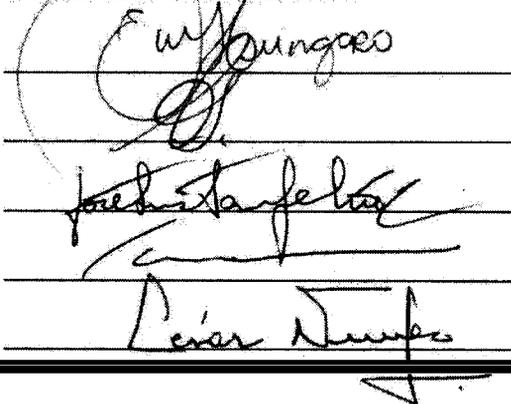
Data: 29/10/2009.

Assinatura:



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



201111390

AGRADECIMENTOS

Ao amigo e orientador, Prof. Dr. César Nunes, pela confiança em mim depositada, pelo estímulo, apoio e orientação acadêmica, e também pela amizade, pelos ensinamentos e pela referência acadêmica, política e de vida.

Aos professores membros da banca examinadora, meu agradecimento pela leitura atenta, pelas reflexões e provocações que me fizeram aprender ainda mais e pelas contribuições valiosas a este trabalho de pesquisa. Um agradecimento especial ao Prof. Dr. José Luis Sanfelice pela colaboração imprescindível à reformulação desta tese no momento de sua qualificação. E ao Prof. Dr. Jean-Claude Gillet, que me acolheu carinhosamente e me acompanhou atentamente no estágio de doutorado no exterior, realizado na cidade de Bordeaux – França. Aos professores Silvio Gamboa, Silvio Gallo, Heloisa Hofling e Dermeval Saviani pelas contribuições teóricas e pela rica convivência como admiradora e aprendiz. Aos professores e amigos, Édson Marcelo Hungaro e Eduardo Tadeu Pereira, pelo aceite a participar da comissão julgadora deste trabalho, mas, sobretudo, pela convivência de respeito, estímulo e reciprocidade, motivo pelo qual nossos caminhos seguem compartilhados.

Aos meus familiares, especialmente à minha mãe, Celina Pedrosa Marcassa, meu pai, Bernardo Marcassa Neto e meus irmãos, Bernardo Marcassa Neto e Mariana Pedrosa Marcassa, pelo amor sempre renovado, pelo apoio incondicional neste e noutros momentos importantes da vida, pela cumplicidade e lealdade insubstituível. A pequena Alice, minha sobrinha, pela alegria que sua infância motiva e pela esperança de quem porta o futuro.

Aos meus amigos daqui e de acolá, Iara Damiani, Iracema Soares, Fábio Machado, Lana Gomes, Lucinéia Scremin, Alexandre Santos, Ari Lazzarotti Filho, Alvina de Bastos, Wilson Lino de Sousa, Edna de Sousa, Marcelo Húngaro, Roberto Lião, Lino Castellani Filho, Ana de Pellegrin, Caio Antunes, Fernando Mascarenhas, Ana Márcia Silva, Humberto Inácio, Simone Rechia, Astrid Ávila, Herrmann Muller, Nivaldo David, Anegleyce Teodoro Rodrigues, pelo carinho, pela amizade, pelos momentos lúdicos e difíceis, pelas palavras e gestos de apoio, pela convivência cotidiana e por compartilharem comigo o meu percurso.

Aos amigos e colegas de doutorado, especialmente Nadeje Rocha, Eliana Felipe, Glaucia Figueiredo, Alexandra Vanessa Baczinski, Marcelo Donizetti, José Barreto (Zeca), Williams Gonçalves, Sidney Aguiar, Antônio Carlos de Sousa (Carlinhos), José Carlos da Silva (Carlão), Andrea Destefani (Birigui), Lívia Gimenes, Eduardo Tadeu Pereira, Paula Cristina da Costa Silva (Paulete), Nelson Figueiredo (Nelsinho).

Um agradecimento muito especial a Daniela Arruda, Heitor Gribl, André Ferreira e Lívia Brasileiro pela cumplicidade, carinho, sinceridade, confiança e afeto quase familiar. Estas são amizades que alimentam o amor e se renovam a cada dia.

Aos colegas da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, pela permissão de afastamento para qualificação e parceria permanente na superação dos desafios cotidianos da universidade pública, em especial ao José Luiz Falcão, Carlos Alexandre Vieira (Caio), Valéria Figueiredo, Cléber Dias, Nilva Pessoa, Marcus Fraga, Francisco de Marchi, Marília de Goyaz, Juraci Guimarães, Maria Sebastiana, Jéssica Félix, Ana Paula Salles, Marlini Dornelles, Paulo Santiago (Preto), Roberto Furtado, Aline da Silva Nicolino, Vanessa Santana.

Aos professores e funcionários da Faculdade de Educação da Unicamp, especialmente a Gislene e a Nadir da Secretaria de Pós-Graduação, pelo atendimento cordial e pelo socorro constante. A CAPES, pelo financiamento indispensável à pesquisa, tanto em sua fase no Brasil, como na França.

Às associações francesas de educação popular que me deram acesso a seus arquivos e me permitiram realizar parte desta pesquisa: CEMEAs – Centres D’entrainement des Méthodes d’Éducation Active, JOC – Jeunesse Ouvrière Chrétienne, PEC – Peuple et Culture, UFCV – Union Française des Centres de Vacances e aos Centres d’Animation de Quartiers de Bordeaux pelas entrevistas concedidas, pelo apoio e pelo mútuo aprendizado.

Ao meu companheiro Rogério Coelho, pela paciência, presença e dedicação nestes últimos anos. Pelo seu carinho e cuidado diário, pela preocupação e atenção nos inúmeros momentos de desgaste físico e fragilidade emocional, pelo compartilhar das dores e das delícias da vida e por seu amor, minha inspiração e meu alento.

*Dedico este trabalho a minha Avó Célia Pereira Pedrosa,
minha primeira professora, com quem aprendi, desde pequenina,
a tomar gosto pelos estudos, pela poesia e pelas reflexões suscitadas pela filosofia.*

*Dedico também aos meus alunos, com quem hoje aprendo e ensino,
partilhando da filosofia que aprendi nos caminhos percorridos a cada dia.*

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a tradição da educação comunitária no Brasil. Parte da análise crítica dos discursos sobre a questão comunitária na educação, considerando seus suportes conceituais, seus temas correlatos e propostas sistematizadas neste âmbito. Tendo em vista a direção dos processos educativos, sua função e representação política nos distintos contextos históricos, buscou compreender e desvelar os diferentes projetos, sentidos, valores e fundamentos ético-políticos atrelados às teorias e práticas pedagógicas presentes na arena de lutas e tensões que cercam a relação entre Estado e sociedade civil no Brasil. O estudo identificou a constituição de três matrizes hegemônicas que configuram e informam os movimentos e idéias sobre a educação comunitária no Brasil: a matriz fascista, centrada nas políticas de educação para o trabalho do Estado corporativista; a matriz redentora, amparada nas experiências dos movimentos de educação popular e no pensamento social da Igreja Católica; e a matriz produtivista, que tem uma versão fundada na pedagogia tecnicista das políticas educacionais do Governo Militar e outra na ação assistencialista das organizações civis do chamado terceiro setor, as quais vêm promovendo um rol de serviços educacionais que pretendem substituir as políticas sociais antes garantidas pelo Estado. É uma investigação histórico-filosófica que se estrutura sobre revisão de literatura, análise conceitual e categorial e debate ético-político em torno das construções matriciais que compõem este vasto campo de idéias e experiências educativas, em que diferentes concepções de educação comunitária emergem, construindo uma tradição pedagógica carregada de interesses compensatórios e mistificadores. Tais concepções colaboram para confundir e educar na direção de um perigoso consenso em torno de uma ardilosa e imprecisa ética comunitária. Ao confrontar os discursos hegemônicos com os interesses educacionais em jogo, esta investigação pretende denunciar os fundamentos ocultos e as contradições sob as quais esta tradição se assenta, demonstrando seus limites e possibilidades para a materialização de uma concepção crítica e dialética da educação, que esteja comprometida com a transformação social e a emancipação humana.

Palavras chave: educação comunitária, idéias pedagógicas, políticas educacionais, movimentos sociais e populares

ABSTRACT

This study aims to study the tradition of community education in Brazil. It departs from the critical analysis of discourses on the community issue in education, taking into account its conceptual supports, related themes, and systematized proposals in this area. Bering in mind the direction of the educational processes, its function and political representation in different historical contexts, this study aimed to understand and unravel the different meanings, values and ethical-political reasons linked to the theories and teaching practices present in the arena of strife and tensions which surrounds the relationship between the State and the civil society in Brazil. The study identified the creation of three matrices that shape and inform hegemonic movements and ideas on community education in Brazil: i) the Fascist matrix, which focuses on the educational policies for the work of the corporate state; ii) the redemption matrix, supported by the experiences of popular education movements and by the social thought of the Catholic Church; iii) and the production matrix, which has a version based on the pedagogic technicalities of educational policies of the Military Government, and another one based on the actions of civil organizations of welfare, so-called third sector, which have been promoting a poll of educational services to replace the social policies backed by the State before. This is a historical-philosophical investigation that is structured on literature review, conceptual and category analysis, and ethical-political debate on matrix constructions that make up this vast array of ideas and educational experiences, in which different conceptions of community education emerge, building up an educational tradition full of compensatory and mystifying interests. Such views collaborate to misguide and educate towards a dangerous consensus on an elusive and imprecise community ethic. By confronting the hegemonic discourses with the educational interests at stake, this research intends to withdraw the pleas and hidden contradictions under which this tradition rests, showing its limits and possibilities for the realization of a critical and dialectical conception of education, committed to social transformation and human emancipation.

Keywords: community education, teaching ideas, educational policies, social and popular movements

SUMÁRIO

Introdução: A Educação Comunitária entre o Estado e os Movimentos Sociais	01
Capítulo 1: Educação, Comunidade e Comunitarismo: em busca de uma definição ou a necessidade de sua superação	18
A comunidade primitiva	21
A comunidade da <i>polis</i>	26
Da corporação feudal à comunidade dos fiéis	30
A comunidade na modernidade: a sociedade civil	33
Morte da comunidade ou a busca de uma genuína associação	60
Capítulo 2: Movimentos e Idéias sobre Educação Comunitária no Brasil: matrizes políticas e implicações educativas	63
2.1 A Matriz Fascista-Corporativista e o Estado <i>Benefactor</i>	64
Os determinantes político-econômicos da configuração do Estado Fascista	68
O contexto mundial de ascensão dos movimentos fascistas	79
Dispositivos e peculiaridades do Estado fascista-corporativista	88
O Estado <i>benefactor</i> e as políticas educacionais no Brasil entre 1930 e 1945	97
2.2 A Matriz Redentora, o Pensamento Social da Igreja Católica e os Movimentos de Educação e Cultura Popular	113
O Estado de Bem-Estar e o nascimento da sociedade de massas	118
As correntes existencialistas: um novo humanismo e suas problemáticas	127
O pensamento católico e a “revolução comunitária e personalista”	135
Entre a redenção e a revolução: a ideologia do desenvolvimento brasileiro e os movimentos de educação e cultura popular nos anos de 1960	147
2.3 A Matriz Produtivista, o Tecnicismo em Educação e a Nova Função da Sociedade Civil	186
A teoria do capital humano e a articulação da pedagogia tecnicista	190
A crise estrutural do capital, as políticas neoliberais e seus impactos no campo educacional	211
O terceiro setor, as políticas focais e a educação sócio-comunitária	230
Capítulo 3: Animação Cultural e Atualidade da Educação Comunitária no Brasil	246
As concepções de animação	248
Da educação popular ao sistema de animação na França	259
Educação popular e as heranças da animação no Brasil	272
A inovação da animação	279
Entre utopias e reformismos	282
Considerações Finais	287
Referências	298

Toda aproximação é um conflito
(Fernando Pessoa)

– INTRODUÇÃO –

A EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA ENTRE O ESTADO E OS MOVIMENTOS SOCIAIS

A discussão a respeito da Educação Comunitária no Brasil, oriunda de larga e diversificada experiência teórica e prática em matéria de educação formal e não-formal, não é recente entre nós, embora permaneça desafiadora, artilosa e aberta a um conjunto de polêmicas e controvérsias.

Há quem defenda a educação comunitária como forma de trabalho coletivo e participação da população nas decisões políticas e nos bens e serviços produzidos pela sociedade; como possibilidade de formação para a autonomia, a libertação e a democratização, contra a tendência social dominante que dificulta o encontro entre as pessoas, favorecendo, antes, uma apropriação individualista do tempo e do espaço social¹. Em contrapartida, há quem a compreenda como uma prática atrelada às iniciativas assistencialistas do “terceiro setor”, com vistas ao acolhimento de demandas oriundas das minorias sociais; porém, restringindo sua ação sobre as conseqüências (e não as causas) das contradições atuais do sistema capitalista, estaria, assim, profundamente comprometida com o projeto neoliberal de sociedade². E há ainda quem pense que a educação comunitária é uma práxis que está em construção, uma vez que, diante da atual crise da “práxis social”, o desafio posto é justamente a construção de outros parâmetros sócio-políticos e educativos para a constituição de uma nova realidade sócio-histórica³.

Neste debate, percebemos que as inúmeras referências e significações que podem ser atreladas ao conceito de comunidade, de comunitário, de comunitarismo e de educação comunitária revelam diferentes articulações entre ética, política e educação, constituindo uma tradição que atravessa e permeia o campo educacional, porém, não de modo harmonioso e unitário, mas portando diferentes projetos que se conflitam e que disputam a hegemonia neste âmbito.

A despeito das divergências em torno do tema, seu conteúdo e sua função, podemos observar, na história e na filosofia da educação brasileira, que a problemática da educação comunitária é herdeira de um vasto terreno de idéias pedagógicas e movimentos de educação que se edifica ao longo do século XX, envolvendo programas de alfabetização, movimentos sociais e populares, atividades culturais, ações institucionais na área do esporte e

¹ Tal concepção se faz presente nos estudos de Jair Militão da Silva (1996; 2003) e Gadotti; Gutiérrez (1993).

² De acordo com Ronalda Barreto Silva (2003)

³ Conforme Martins (2007).

lazer, bem como políticas públicas e projetos sociais desenvolvidos pelo Estado, Igrejas, partidos políticos e sindicatos.

Baseados em diferentes matrizes políticas, com seus respectivos desdobramentos em termos de propostas e programas educacionais, esses movimentos e idéias exprimem os interesses sociais e políticos que historicamente se organizam, no âmbito da sociedade civil, como forças sociais e ideológicas em disputa pelo domínio de determinado projeto de sociedade.

Deste âmbito nasceram propostas de educação popular, ação comunitária, animação cultural, ação cultural, cultura popular, alfabetização popular, desenvolvimento comunitário, escolas de comunidades, entre outras nomeações correlatas, atribuídas a um conjunto de iniciativas que, deslizando entre as estruturas do Estado e o raio de intervenção dos movimentos sociais, conquistaram adeptos, pleitearam a liderança e a direção dos processos educativos, possibilitaram o estabelecimento de novas relações pedagógicas, de diferentes experiências de formação cultural, conduzindo à construção de uma tradição permeada de conflitos e tensões que ainda hoje ocupam o campo educacional.

Estamos falando aqui de um conjunto de programas e projetos que nasceram no âmbito da sociedade civil e que, por terem conquistado a hegemonia em determinados contextos históricos, foram incorporados ao Estado e traduzidos sob a forma de políticas públicas e sociais, embora tenham se materializado também na esfera civil, por meios dos movimentos, das agências e instituições que a configuram.

De acordo com Gramsci (1989; 1995a), a sociedade civil é uma esfera pluralista de organizações e sujeitos coletivos que disputam, recusando ou fortalecendo, determinada visão de mundo. Em outras palavras, a sociedade civil é o espaço da disputa pela hegemonia, lugar de conflitos entre diferentes visões de mundo, mas também de construção de consensos, portanto, de organização da cultura. Ela é composta pelas agências e instituições “privadas”, uma vez que são portadoras de relativa autonomia perante o Estado. Tais instituições cumprem uma função intelectual e moral, difundem idéias e valores, desenvolvem “relações pedagógicas” através das quais os sujeitos coletivos, os indivíduos e a sociedade como um todo são educados, reconfigurando os núcleos de bom senso a partir dos quais as relações sociais são estabelecidas. Portanto relativa autonomia em relação ao poder do Estado como órgão jurídico e executivo, a sociedade civil é o campo onde ocorre a luta de classes pela

direção do processo de organização da cultura, cujo sentido é “concretizar o papel da cultura na reprodução ou transformação da sociedade como um todo” (COUTINHO, 2000b, p.20).

A conquista da hegemonia de um projeto de sociedade no âmbito da sociedade civil implica a conquista da direção política do Estado. Por isso, na visão de Gramsci, Estado e sociedade civil não são duas esferas em separado, elas se interpenetram mutuamente, ampliando e alargando o domínio do Estado. Para o autor, o Estado em sentido “amplo” é formado, de modo indissociável, pela sociedade civil, ou 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.”, bem como pela sociedade política, ou o “conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos de coerção sob controle das burocracias executiva e policial-militar” (COUTINHO, 2003, p.127).

A sociedade política, entendida como “Estado em sentido restrito”, se diferencia da sociedade civil tanto no que diz respeito à função que exerce na organização da vida social, como no modo de encaminhar a promoção ou conservação de uma determinada base econômica, mas forma com ela um par dialético na configuração do Estado. Portanto, o Estado representa a hegemonia das classes dominantes, isto é, “Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio mas consegue obter o consentimento ativo dos governados” (GRAMSCI, 1989, p.87)

Temos em conta que as indicações de Gramsci sobre as correlações de força, os elementos da política, a disputa pela hegemonia, a função educativa do Estado, a relação dialética entre sociedade civil e Estado, a unidade entre estrutura e superestrutura, as condições e possibilidades de organização das forças sociais em torno de uma vontade coletiva, a criação e renovação das relações intelectuais, morais e políticas e o surgimento da sociedade socialista (que ele chama de sociedade regulada, concebida a partir do fim do Estado e da reabsorção da sociedade política pela sociedade civil) são valiosas para analisarmos a sociedade brasileira.

Isto porque, de acordo com Coutinho (2000a, 2000b), a formação da sociedade brasileira ao longo do século XX permitiu que ela adquirisse traços de ocidentalidade, criando

e multiplicando instâncias, agências e associações da / na sociedade civil que, em diferentes contextos, empreenderam uma luta pela afirmação de suas reivindicações, resultando em conquista de direitos e avanços no processo de socialização da política e democratização das relações sociais. Entre “institutos privados de hegemonia”, destacam-se os partidos políticos, diversos movimentos sociais, coletivos de intelectuais e artistas, pastorais da Igreja católica, associações de bairro ou por afinidade de interesses múltiplos, centros culturais, entre outros. Neste âmbito, consoante à ampliação do campo da organização material da cultura, entre tensões e disputas, emerge a tradição da educação comunitária.

De acordo com Silva (2003), na educação brasileira, o comunitário foi fundado no bojo das relações entre o público e o privado, colocando-se aquém e além de um e de outro, seja para justificar o acesso a recursos públicos, reduzir custos ou investimentos por parte do Estado, legitimando a sociedade política, seja para promover determinados movimentos de luta contra as desigualdades sociais e culturais e de combate à ordem capitalista.

Atualmente, a tendência hegemônica da educação comunitária exprime, confunde e aponta para um perigoso consenso entre estas esferas. Articulando-se aos novos esquemas de intervenção estatal nas políticas sociais, a educação comunitária se realiza através da transferência de recursos e responsabilidades do Estado para a iniciativa “privada”, colaborando no processo de privatização da função econômica da educação, tendo em vista a inclusão dos indivíduos, vistos como clientes, a uma rede de bens e serviços educacionais transformados em mercadorias.

De outro lado, como parte das atividades desenvolvidas pelos “novos” movimentos sociais e pelos atores “plurais” que se integram ao campo de atuação do chamado “terceiro setor”, a educação comunitária se reduz a uma ação compensatória, reparadora e focalista, seguindo a lógica da ocupação assistencial, filantrópica e despolitizada das organizações civis, as quais, imbuídas de uma ideologia salvacionista, têm referendado as orientações do Banco Mundial para a educação na periferia do capitalismo.

Em suas análises sobre os “novos” movimentos sociais e o processo de resignificação do conceito de sociedade civil como expressão das mudanças políticas, econômicas e culturais em curso desde a chamada “transição democrática”, Leher (2001a) sugere que a revalorização da expressão sociedade civil tem resultado, de forma predominante, em movimentos de coalizão, formal ou informal, entre determinados “críticos” do Estado

autoritário, dirigentes de governos e os neoliberais, irmanados em torno da tese de que vivemos uma *nova era* em que os antagonismos de classes e as contradições entre capital e trabalho não têm mais lugar.

Assim, os “novos” movimentos sociais seriam os atuais *parceiros* do Estado na implementação de determinadas políticas. Por serem eles mais pragmáticos e apolíticos, por buscarem mudanças pontuais nas condições de vida dos grupos atendidos, por atuarem nas lacunas das políticas “ineficientes” do Estado e não aspirarem a mudanças capazes de gerar rupturas, eles se tornam mais “eficazes” em relação aos tradicionais movimentos sociais populares, que buscavam soluções sistêmicas, confrontavam-se com os interesses dominantes do Estado e lutavam pela superação do modo de produção capitalista.

Isto porque a educação comunitária se assenta numa larga tradição em que o comunitário aparece associado à idéia de carência social, cultural ou educacional, de modo que sua manifestação atual, embora acrescente novos significados, permanece vinculada ao campo de intervenção sócio-educativa que, de forma predominante, vem atuando em nome da inserção, da integração, da regulação ou da redução de desigualdades. Possuindo um limitado alcance histórico, postulando-se como ideologicamente neutra, agindo de forma focalizada e se restringindo a promover ajustes parciais, sem afetar a dinâmica global do modo de produção da vida, a educação comunitária tem colaborado para o funcionamento e revitalização do capitalismo.

Ao longo do século XX, desde as suas primeiras experiências, a educação comunitária tem mobilizado algumas formas de engajamento pessoal e coletivo, fazendo florescer programas e experiências educativas que, dada a deficiência e o sucateamento do sistema de educação pública, se vinculam a ideologias reparatórias, tutelares, redentoras ou produtivistas, com a finalidade de adaptar os grupos marginalizados às crises vividas, contribuindo para ajustar e retro-alimentar o metabolismo social do capital.

Mas se, tal como assevera Mészáros (2005), as determinações fundamentais do capitalismo são irreformáveis, uma vez que, como totalidade sistêmica, o capital é totalmente incorrigível, a educação comunitária não permite mais que minimizar o impacto das contradições econômicas sobre as disparidades sócio-culturais existentes, tão somente aliviando as carências educacionais da população. Enquanto não romper com a lógica das “personificações carinhosas do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p.27) ou com os seus

imperativos estruturais totalizantes, a educação comunitária tende a reproduzir as relações sociais capitalistas vigentes, pois:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reformas sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p.27).

Diante destas considerações, cabe perguntar: porque então a educação comunitária continua sendo proclamada, mesmo entre os discursos mais progressistas, como uma possível solução para as lacunas deixadas pelo limitado e deficiente sistema educacional? Quando, onde e porque a educação comunitária teria se dissociado dos movimentos sociais e populares em luta pela escola pública de qualidade, unitária e universal, e pela conquista efetiva de direitos sociais e políticos? Desde quanto a educação comunitária se efetiva como um trabalho sócio-educativo segmentado, fragmentário, focalista e descontínuo, com caráter assistencialista, regulador e compensatório? Quais seriam as fronteiras entre o popular e o comunitário, entre os movimentos classistas e populares e os movimentos de identidade comunitária? Onde se localizam as barreiras deslizantes entre a educação comunitária, a educação popular e a educação emancipadora? Enfim, quais os limites e contradições da educação comunitária e quais suas possibilidades? Estas e outras questões que atravessam o polêmico debate sobre a educação comunitária no Brasil serão cotejadas ao longo de todo este trabalho.

Partimos do pressuposto de que uma primeira concepção hegemônica da educação comunitária se delineia a partir dos anos 30 do século XX. Naquela época as idéias liberais e democráticas já haviam encontrado ressonância na sociedade brasileira, influenciando um conjunto de movimentos sociais e correntes de idéias pedagógicas que se consolidam em torno da Escola Nova. A concepção renovadora da educação defendia a difusão do ensino público, preconizando uma educação progressiva, integral e modernizadora, convergindo os interesses daqueles que lutavam pela criação de um sistema de educação pública, laica, gratuita e financiada pelo Estado.

Porém, as disputas que atravessam o cenário educacional neste contexto conduzem ao estabelecimento de um pacto entre Estado, a Igreja e a burguesia industrial, momento em que a proposta da escola moderna (pública, única e universal), defendida pelos representantes da Escola Nova, sucumbe frente aos interesses dos grupos aliados. É assim que a Reforma

Francisco Campos, de 1931, restabelece o ensino religioso nas escolas públicas primárias, reforça o caráter privado e confessional do ensino secundário, e destina o ensino profissional à formação da mão-de-obra necessária ao desenvolvimento do projeto nacionalista e industrializante, características essas que foram aprofundadas nas reformas subsequentes implementadas durante o Estado Novo.

Conforme Saviani (2007), o conjunto dessas reformas tinha um caráter centralista, burocratizado, dualista e corporativista, vinculando estreitamente cada ramo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social. Assim, quando da constituição do sistema educacional público articulado pelo Estado, o que se estrutura é um sistema de ensino segmentado e dualista, com a criação de um fosso cultural, implantado no coração da esfera pública, entre uma educação para as elites dirigentes e outra destinada às massas trabalhadoras. Neste momento, edifica-se um sistema educacional que, apesar de centralizado, reforçava as desigualdades sociais. Soma-se a isso a conjuntura política da época que postulava a ordem, a hierarquia e a tutela do povo pelo Estado, dentro da qual a educação assume a função de integração e ajustamento da classe trabalhadora aos interesses do capitalismo monopolista.

Assim, enquanto a escola pública permanecia restrita aos filhos da burguesia urbana, o debate sobre a educação das massas amadurece ao longo das décadas de 30 e 40 em função dos interesses corporativos do Estado, inaugurando, pois, as primeiras elaborações sobre educação comunitária, as quais consolidam princípios sobre os quais se fundamenta uma das matrizes basilares da tradição da educação comunitária no Brasil.

Portanto, é na lacuna da escola pública que a educação comunitária se insere, buscando suprir as demandas sócio-educativas das populações excluídas do sistema público de educação, enquanto responde aos interesses sócio-econômicos dominantes. Por meio de políticas educacionais reparatórias ou através de iniciativas assistencialistas desenvolvidas no âmbito da esfera civil, as raízes da educação comunitária encontram-se coladas ao fracasso do projeto da escola unitária de um lado, e da necessidade de assegurar o consenso em torno do projeto de modernização conservadora do capitalismo industrial de outro.

De fato, as primeiras experiências concretas em matéria de educação comunitária remontam às condições históricas criadas com o término da II Guerra Mundial. Elas decorrem de convênios entre o Brasil e os Estados Unidos para o incremento de gêneros alimentícios,

com vistas a estabelecer programas de assistência técnica aos países menos desenvolvidos, bem como fortalecer as economias latino-americanas dentro da ordem liberal-democrática e definir os novos rumos da educação no continente.

As iniciativas oficiais voltadas à instrução elementar e profissional, reconhecidas como insuficientes, somadas ao problema do analfabetismo, favoreceram a expansão das campanhas de alfabetização de massa, que estavam articuladas às perspectivas de formação para o trabalho, aos interesses populistas e corporativistas do Estado e à sua ideologia da integração⁴. Assim, a educação comunitária se materializa, na década de 1940, por meio de políticas de massa e campanhas de alfabetização.

Ao longo dos anos 50 e 60 a educação comunitária atravessa uma fase de plena expansão; ainda aliada à política de massas, promove-se a extensão das redes elementares de ensino no campo e a instrução técnico-profissionalizante nas cidades. O projeto nacional-desenvolvimentista em vigor investe na modernização do sistema educacional, através do desenvolvimento de novas metodologias e recursos pedagógicos, como o trabalho de campo e missões rurais, então delineadas pelas estratégias de desenvolvimento comunitário, cuja função era acelerar o desenvolvimento do homem rural, despertando-o para o espírito comunitário. Tais iniciativas, buscando encontrar soluções aos problemas coletivos por meio de técnicas ligadas à organização comunitária, impulsionam a criação dos Centros Sociais de Comunidade, concebidos por instituições ligadas ao setor industrial e comercial, a exemplo do SESC, SESI e SENAI.

No final dos anos 50, período em que se vive uma relativa liberdade de idéias, de efervescência ideológica e de euforia nacionalista, organizam-se as resistências político-culturais e proliferam-se inúmeros movimentos dedicados à promoção da cultura popular, muitos dos quais inspirados nas experiências de educação popular trazidas especialmente da Europa⁵. Questiona-se o caráter assistencialista das políticas educacionais anteriores e

⁴ A ideologia da integração, fortemente disseminada entre os anos de 1930 e 1950, sustentava-se na idéia de que era preciso impedir a desintegração social para garantir a manutenção e o bom funcionamento da sociedade, lutar pela paz social, com base em uma forte propaganda anticomunista, e promover a utilização ótima das energias populares através da recuperação da população analfabeta que ficara à margem do processo de desenvolvimento do país, integrando-a à sociedade como força de trabalho apta a colaborar com crescimento e fortalecimento da Nação, de acordo com o modelo econômico de índole industrial e capitalista, divulgando, também, entre grandes contingentes populacionais, valores morais e cívicos colados à ética do trabalho (PAIVA, 1985a)

⁵ A reorientação do movimento católico, nos anos 50, ao nível das idéias pedagógicas sofre grande influência das filosofias humanistas, existencialistas e personalistas francesas, bem como das teorias do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), atribuindo à educação popular tonalidades políticas e pedagógicas distintas das

reivindica-se a educação das massas articulada às reformas de estrutura. Estes movimentos, como os CPCs – Centros Populares de Cultura da UNE, o MEB – Movimento de Educação de Base e os inúmeros Movimentos de Educação e Cultura Popular, ligados a universidades, partidos de esquerda, à Igreja Católica e outras organizações civis que surgiram neste período, levantam o debate sobre o significado político da educação popular no processo de transformação social⁶. Além dos programas de alfabetização popular, esses movimentos deram início a propostas que foram chamadas de “ação cultural” e “animação popular”, ambas considerando a participação comunitária como estratégia de conscientização, politização e organização das camadas populares.

O Golpe de 1964, fruto da conspiração da direita conservadora, emudece os movimentos populares em expansão, levando muitos deles à inviabilidade. A economia brasileira convertia-se ao padrão de desenvolvimento combinado, que aderiu ao modelo de associação de capitais e internacionalização da economia industrial, subordinando-se ao grande capital internacional. No plano político-ideológico, com base nos argumentos de segurança nacional, grandeza da pátria e estabilidade social, criam-se novas estruturas de dominação, das quais emergem novas visões de homem, trabalho e educação. Uma nova concepção da educação comunitária se desenvolve junto aos programas de colaboração bilateral – a exemplo dos acordos MEC-Usaid – e grandes projetos como a Cruzada ABC e o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Este último colaborou sobremaneira para a difusão de concepções tecnocráticas e economicistas de educação, ao mesmo tempo em que buscou neutralizar os efeitos ideológicos alcançados pelos movimentos anteriores. Aprofunda-se, dessa maneira, a programação educativa com base em técnicas de planejamento

orientações que vinham sendo dadas pelas organizações internacionais norte-americanas. Isso permitiu a Brandão (1986) considerar duas direções para os programas de educação popular a partir de então: uma direção dada pelas instituições internacionais (ONU, UNESCO, OMS, etc) às práticas de educação de adultos por meio de estratégias como o desenvolvimento comunitário, e outra direção, dada pelos setores reformados da Igreja Católica, às práticas da Educação de Base e da Educação Popular associadas aos trabalhos de mobilização popular.

⁶ É nesse momento que o conceito de educação popular, historicamente associado ao conjunto de iniciativas destinadas às camadas populares, inclusive aos movimentos em torno da democratização do ensino e os programas do Estado, sofre um processo de ampliação e, ao mesmo tempo, de estreitamento. Para Paiva (1986), a ampliação do conceito se deveu à consideração do caráter “educativo” do conjunto da “vida civil”, levando a uma “pedagogização” da vida cotidiana e de todas as formas de lutas sociais, momento em que a sociedade civil passou a ser identificada como “a instância” legítima de promoção de atividades de educação popular. Em contrapartida, o estreitamento do conceito foi operado em função do processo de “endemonização” do Estado durante o governo militar, que eliminou do campo da educação popular tanto a escola como o Estado enquanto organizador legítimo de atividades educativas voltadas às camadas populares. É por isso que, segundo a mesma autora, há pelo menos três concepções que podem ser associadas ao conceito de educação popular desde então.

e racionalização das atividades de desenvolvimento comunitário. Baseada na teoria do capital humano, a pedagogia tecnicista penetrou, inclusive, a escola.

De acordo com Silva (2003), no momento em que a sociedade brasileira esteve marcada pelo regime de exceção, algumas das iniciativas já em andamento no terreno da educação popular se caracterizaram pela oposição ao regime e pela crítica à tentativa de utilização da escola como veículo de inculcação da ideologia dominante. Adensam-se, assim, as posições antiestatais e autogestionárias que buscavam se desvincular de qualquer identidade com o Estado, com base na tese (influenciada pelas teorias crítico-reprodutivistas) de que a escola era um aparelho de reprodução da ideologia dominante. Entre estas iniciativas, destacam-se as Escolas de Comunidades. Elas seriam “verdadeiras” escolas públicas criadas por iniciativa da sociedade civil, mantidas por si mesmas, apesar da precariedade de recursos. Assim, uma das contradições evidenciadas nessa experiência é que elas se tornaram “escolas pobres” para os pobres. Paiva (1986) denuncia essa contradição dizendo que:

Em nome de uma pretensa autonomia comunitária, difunde-se a ideologia da paradoxal escola pública-privada-comunitária que contribui para o conformismo sob a ilusão da participação, ao invés de impulsionar a luta para que o Estado preste à população da periferia das cidades o serviço educativo a que tem direito (p.36).

É neste contexto também que a educação comunitária passa a ser vista como educação permanente, mobilizando o desenvolvimento de outros programas fora da escola, a exemplo daqueles promovidos pela SUDENE e a proposta da Ação Comunitária, coordenada e dirigida pelo sistema SESC/SESI na perspectiva do lazer e da animação cultural.

No final dos anos 70 e ao longo da década de 1980, com o esgotamento do regime de acumulação fordista, a crise do modelo keynesiano de regulação social e a necessidade de restabelecimento da hegemonia burguesa no quadro da nova configuração do capitalismo globalizado, emerge a concepção atual da educação comunitária.

Convertida em serviço educativo à comunidade, a educação comunitária materializa-se como ação pedagógica mobilizada pelo novo padrão de intervenção sobre a questão social. Dentro deste novo padrão de intervenção, em que se atribui aos movimentos e agências da sociedade civil o papel de desenvolver políticas sociais focalistas, buscando tão somente aliviar as condições de miséria, violência e falta de oportunidades de emprego e educação das populações socialmente excluídas, a educação comunitária torna-se uma ação compensatória e assistencialista. Vinculada à nova função assumida pelos movimentos da / na sociedade civil, que se transformam em agências prestadoras de serviços sociais e culturais em

geral, a educação comunitária se reduz a uma estratégia de ajustamento e despolitização das comunidades que contribui para o processo de *autonomização*, *atomização* e *fragmentação* dos movimentos sociais.

Neste âmbito, visualizamos a proposta da *animação cultural* como proposta e modelo hegemônico de educação comunitária na atualidade. Por meio de atividades esportivas, recreativas, artísticas, entre outras, a animação cultural vem sendo desenvolvida, sobretudo, pelas ONGs – Organizações não-governamentais, especialmente quando se trata de produzir novas identidades junto às minorias sociais marginalizadas das grandes metrópoles brasileiras. São os chamados “projetos sociais” que visam a capacitar as comunidades para a sua autonomia e autogestão, buscando desenvolver econômica e socialmente a população local, por meio do fomento à participação comunitária como solução aos problemas emergenciais sentidos.

Fundamentados em uma ética comunitária supostamente universal, encontram-se os programas de educação comunitária vinculados ao sistema formal como Amigos da Escola, Universidade Solidária e Alfabetização Solidária que, resultando de parcerias entre o setor público, fundações, autarquias, entidades privadas, mídia e possuindo diversas finalidades pedagógicas, ampliam o universo de agentes de participação estimulando o trabalho voluntário. Imbuídos de um caráter salvacionista, assistencialista e despolitizado, tais programas mistificam a questão da participação comunitária, ao mesmo tempo em que reforçam a superexploração do trabalho e desoneram o Estado de sua função política constitutiva.

Na verdade, para este novo padrão de intervenção social, pouco importa se as experiências são formais ou não formais, se os limites institucionais são a escola, a associação de moradores, o centro de lazer, ou o espaço de trabalho. O que importa, na realidade, é desenvolver um trabalho que promova a subordinação pessoal aos contratos interindividuais que buscam substituir o verdadeiro associativismo classista baseado nos interesses da classe trabalhadora como um todo. Trata-se da fundação de um novo *contrato social*, em que a conquista da cidadania aparece descolada da luta pela conquista de direitos sociais e dos interesses de classe, os quais são substituídos por identidades comunitárias diferenciadas, hipostasiadas na diversidade indiferente da homogeneização mercantil.

Nesse particular, concordamos com a tese de Daniel Bensaid (2008) quando afirma que “a luta de classes é irreduzível às identidades comunitárias”, com seus corolários, “a discórdia social não é solúvel na harmonia comunicacional”, “a diferença conflituosa não é solúvel na diversidade indiferente”, “o *homem plural* não é solúvel na humanidade em migalhas, nem o *eu múltiplo* na desintegração do sujeito” e “a dominação não é solúvel na hegemonia”.

Contudo, permanece na atualidade, como concepção hegemônica da educação comunitária, uma visão que, ou desconsidera seu vínculo com a lógica global do capital, ou neutraliza as suas divergências internas, homogeneizando seu campo de teorizações e práticas pedagógicas em torno de uma natural e harmônica inclinação mobilizadora, cooperativa, solidária ou pluralista, portadora de uma ética comunitária que conduz à fragmentação e ao obscurecimento da consciência de classe⁷.

A crença nos valores positivos da ética comunitária, capazes de reconstituir a coesão social e os laços de identidade dissolvidos por ocasião do aprofundamento das desigualdades sócio-culturais, amarra o conjunto dos movimentos e idéias sobre educação comunitária no Brasil a uma mesma tradição que, por não ser homogênea, comporta diferentes matrizes políticas e constructos ideológicos que adquirem sentidos específicos nos diferentes contextos históricos. Com efeito, o resultado dessa articulação teórica, filosófica e política consolida determinados valores, características e significados que se naturalizam como predicados inerentes ao conceito de educação comunitária, tais como democracia, integração, libertação, participação, inclusão, solidariedade e cooperação, os quais, não se efetivando na prática social, ocultam os reais interesses em jogo, bem como os conflitos e tensões entre projetos distintos de sociedade.

Frente a isto, nossa tese é a de que *a educação comunitária compreende uma tradição em matéria de movimentos e idéias pedagógicas que, ao criar e comportar diferentes modelos ou referências para seus projetos e ações, expressa os interesses de classe em*

⁷ Convém lembrar que as classes sociais resultam, concretamente, de um processo ativo de formação histórica e cultural, e não somente teórica. É certo que elas constituem um fenômeno histórico, e não uma estrutura imóvel, por isso mesmo, não podem se cristalizar em um momento particular de seu desenvolvimento. É assim que a noção de classe social, depois de Marx e Engels, vem sendo “atualizada” por vários intelectuais. Destaca-se, aqui, o historiador marxista Thompson (1987), que enfatiza a dimensão da experiência comum para a articulação da identidade de interesses entre os homens que partilham de um mesmo lugar nas relações de produção. No Brasil, o conceito de classe social e de luta de classes é objeto de amplo debate e redefinição, tal como aparece, sobretudo, nos estudos de Antunes (2005).

conflito, nas diferentes conjunturas de crise política do Estado capitalista e nas estruturas da sociedade burguesa como um todo. Nesse processo, a educação comunitária se apropria de formas particulares de organização coletiva, mistificando a questão da participação social e política em proveito de uma ilusória participação despolitizada na comunidade.

Entretanto, se os modelos para os programas que compõem *a tradição da educação comunitária* no Brasil são diferentes, ou mesmo divergentes – chegando, em alguns casos, a empreender avanços e conquistas ao processo de democratização da educação e ampliação da participação popular – isto significa que eles se organizam a partir da heterogeneidade de projetos, da pluralidade de interesses, admitindo *em seu interior a configuração de diferentes matrizes filosóficas, portadoras de concepções éticas, políticas e ideológicas também distintas, com seus respectivos desdobramentos em termos de concepções e práticas sócio-educativas.*

Seguindo em nossas hipóteses de pesquisa, e organizando o conjunto de fontes teóricas investigadas, acreditamos que a tradição da educação comunitária comporta, sem dúvida, uma *Matriz Libertária*, originada junto aos movimentos anarquistas e autogestionados, cujas experiências de organização e participação comunitária nos anos de 1920 e posteriormente em outros contextos (como nas mobilizações que marcaram o final dos anos 60), demarcam um campo fértil de idéias e movimentos que pressupõem a ação direta dos sujeitos sociais na criação de suas próprias atividades educativas, visando à construção de uma sociedade sem Estado. No entanto, tais idéias e propostas não se tornaram hegemônicas, podendo, inclusive figurar no campo das idéias pedagógicas contra-hegemônicas, de difícil precisão na história, justamente porque elas pululam em diferentes contextos, fazendo-se presentes ainda hoje no cenário educacional. Por esse motivo, a matriz libertária não será aqui analisada, embora ela possa ser incluída e considerada como matriz constitutiva da tradição da educação comunitária no Brasil.

Outra fonte importante de análise deriva das organizações corporativas articuladas pelo Estado interventor-corporativista. Trata-se aí da configuração de uma *Matriz Fascista-Corporativista* do Estado, cujas políticas educacionais pretenderam incorporar as reivindicações das camadas populares, integrando-as aos seus interesses políticos e ideológicos na forma de interesses nacionais e comunitários. Exercendo a tutela da família e da comunidade, o modelo de Estado que se materializa em nosso país entre as décadas de

1930 e 1945 contribuiu para a assimilação da participação popular aos constructos ideológicos da sociedade política, apresentando-se como agência vanguardista de mobilização do “povo” em favor da causa “popular”.

A tradição da educação comunitária no Brasil comporta também uma *Matriz Redentora*, marcada pelo protagonismo dos movimentos de educação popular e pela ação social da Igreja Católica junto aos meios populares. O Pensamento Social da Igreja Católica, cuja base filosófica assentava-se no existencialismo cristão e no personalismo, entre outras correntes humanistas, impulsionou os trabalhos de educação de base, cultura popular e organização comunitária nos anos de 1950 e 1960. Trata-se de uma matriz que investiu na idéia de uma “revolução cultural”, personalista e comunitária, como forma de organização, condução e pastoreio da comunidade.

Por último, com o esvaziamento ideológico do Estado, outra referência para a elaboração de propostas e idéias relacionadas à educação comunitária é o chamado *terceiro setor*, visto como instância responsável pela promoção e realização de ações educativas de caráter popular. Ocorre que, do ponto de vista pedagógico, tais iniciativas são meras renovações da concepção produtivista de educação, hegemônica na educação brasileira desde os anos de 1970. Desse modo, observa-se a configuração de uma *Matriz Produtivista*, em que as propostas de educação comunitária passam do tecnicismo em educação ao neotecnicismo dos “projetos sociais” das ONGs, cuja tônica é a ocupação assistencialista e o desenvolvimento de programas emergenciais, que seguem a lógica das políticas de alívio à pobreza, enquanto as organizações da sociedade civil se tornam agências prestadoras de serviços descolados da luta por direitos de cidadania e do combate às estruturas geradoras de desigualdades.

Nosso objetivo, contudo, não é esgotar o debate em torno das possibilidades de intervir e atuar pelos espaços de contradição que seus programas educativos certamente contêm, tampouco queremos explorar as formas de resistência e organização desenvolvidas pelas classes trabalhadoras e setores populares em sua tentativa de criar e realizar diferentes alternativas educativas, mas sim *desvelar as matrizes filosóficas* que constituíram e constituem a *tradição da educação comunitária* no Brasil, à luz de uma abordagem histórico-filosófica.

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é a elaboração de uma análise criteriosa das matrizes filosóficas e dos desdobramentos históricos da educação comunitária no Brasil,

por meio do exame crítico e cuidadoso dos discursos hegemônicos alusivos aos programas, ações e projetos e metodologias de ação, participação e mobilização comunitária, experiências que compõem e atravessam o campo educacional brasileiro ao longo do século XX. Desejamos, com isso, construir um quadro dos movimentos sociais e políticos hegemônicos que, ao longo do século XX, originaram diferentes idéias e propostas de educação comunitária, com vistas a desvendar seus pressupostos ético-políticos e suas implicações sociais e educativas.

Diante disso, nossos objetivos específicos e respectivos procedimentos metodológicos são assim estabelecidos:

1. Fazer um levantamento e seleção das fontes mais pertinentes ao estudo, vinculadas ao foco da pesquisa e seus temas correlatos, de acordo com uma periodização elaborada à luz da lógica interna do objeto de pesquisa;

2. Analisar as fontes selecionadas com vistas a identificar os fundamentos éticos, as orientações políticas e ideológicas, ou tendências filosóficas dos discursos hegemônicos em relação à educação comunitária;

3. Interpretar, compreender e explicar as tendências teóricas e político-ideológicas da educação comunitária à luz da relação entre Estado e sociedade civil, considerando tanto as iniciativas e políticas promovidas pelo Estado, como os movimentos da sociedade civil e os conflitos e disputas pela hegemonia aí presentes.

4. Apresentar um quadro dessas tendências teóricas e movimentos hegemônicos que emergem na tradição da educação comunitária no Brasil ao longo do século XX, revelando suas matrizes políticas e ideológicas dominantes e avaliando seus limites e possibilidades em termos educacionais.

Para dar conta desses objetivos e apresentar de forma adequada as análises realizadas, optamos por fazer uma exposição dos conteúdos e reflexões em três momentos distintos, porém articulados entre si. No primeiro capítulo, procuramos “construir o caminho”, ou seja, recorreremos à arqueologia do conceito de comunidade, mostrando como o mesmo veio sendo tratado na história da filosofia, suas articulações e formações correlatas, discussão a partir da qual sugerimos a superação do conceito de comunidade como categoria explicativa das relações materiais e concretas, em se tratando da sociedade moderna, burguesa e capitalista.

No segundo capítulo, procuramos nos aprofundar na análise das matrizes filosóficas da educação comunitária, reconstituindo seus distintos desdobramentos históricos. Com isto buscamos evidenciar suas formulações em termos de políticas, programas e movimentos de educação, bem como seus fundamentos ético-políticos e suas implicações sociais e pedagógicas. Ao tecer as articulações em torno da dimensão comunitária de suas idéias e práticas, procuramos debater seus limites, possibilidades e contradições.

No terceiro e último capítulo, apresentamos o que estamos considerando como o *paradigma atual da educação comunitária*, ou seja, a proposta da *Animação Cultural* em suas relações com as matrizes filosóficas anteriormente expostas.

Nas considerações finais, procuramos retomar as teses subordinadas esboçadas ao longo dos capítulos e apresentar nossas disposições políticas e pedagógicas, tendo em vista contribuir e somar esforços na consolidação de uma concepção sócio-histórica de educação, tendo em vista a sua importância para a construção dos processos que apontam para a emancipação humana e a transformação social.

Pensando na superação dos modelos hegemônicos de educação comunitária, defendemos a necessidade da luta pela efetivação da escola moderna, pública, estatal e de qualidade e, conseqüentemente, pelo cumprimento de seu papel como formadora cultural e ético-institucional. Nesse esforço, o debate sobre a escola unitária e a possibilidade de articulação da educação com os processos e práticas pedagógicas dos movimentos sociais populares nos parecem indicadores férteis ao fortalecimento dos interesses da classe trabalhadora em seu confronto com o sistema excludente do capital.

Toda aproximação é um conflito
(Fernando Pessoa)

– CAPÍTULO 1 –

**EDUCAÇÃO, COMUNIDADE E COMUNITARISMO:
EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO OU A NECESSIDADE DE SUA SUPERAÇÃO**

O surgimento da *comunidade* como fenômeno empírico, como manifestação ou forma de organização da existência humana, parece ter origens bastante remotas, mesmo de difícil precisão, embora o seu desenvolvimento conceitual tenha se dado posteriormente na história, de modo articulado a determinados contextos e condições econômicas, políticas, sociais e culturais. Mas que tipo de organização social configura uma comunidade e a que ela opõe ou se associa? Que características e nuances o conceito de comunidade adquiriu em decorrência das mudanças e processos históricos e quais são as suas formas correlatas? O que vem a ser hoje uma comunidade? Podemos reconhecer a existência concreta da comunidade na atualidade, ou o conceito de comunidade se esgotou como categoria explicativa do real, ficando aquém do que as formações sociais expressam, indicam ou potencializam?

Para uma adequada compreensão histórico-filosófica do conceito de comunidade, buscar suas origens e variações, na materialidade histórica, e reconstruir a sua arqueologia conceitual, considerando o conceito⁸ como uma expressão, no pensamento e na linguagem, de um dado momento do processo de organização da produção material e cultural da vida humana, parece-nos fundamental. Porém, dada a amplitude do quadro teórico e histórico a ser examinado, buscaremos cercar e apresentar as características e funções que o conceito de *comunidade* assumiu e acumulou historicamente, com vistas a desenhar um panorama sobre o debate envolvendo o conceito de *comunidade* em suas relações com a cultura, a política e a educação. Desejamos, com isto, construir um caminho que nos auxilie na análise do nosso objeto de estudo: a educação comunitária.

Consideramos que a primeira definição de *comunidade* nos leva às origens da chamada “comunidade primitiva”, cuja produção e organização da existência humana se dava por meio do trabalho coletivo, onde não havia divisão de classes, tampouco a acumulação privada dos meios e bens de produção. Era, portanto, uma comunidade portadora de uma ética comunista, que desenvolveu uma cultura baseada em relações de consangüinidade e parentesco, assim como em uma ordem moral e religiosa. A educação se dava de forma coletiva, espontânea e não formalizada; a comunidade estabelecia, direta e indistintamente, sua

⁸ Segundo Kosik (1967), o conceito de alguma coisa é a compreensão dela. E compreender o que a coisa é significa conhecer a sua estrutura. Na concepção dialética, o conceito e a abstração têm o significado de um método que decompõe o todo unitário para poder reproduzir mentalmente a estrutura da coisa, ou seja, para compreender essa mesma coisa. Nesse processo de compreensão, admitimos o caráter concreto do conhecimento histórico, partindo do todo caótico, da realidade empírica em que se situa, para atingir, por meio da abstração, o todo concreto, a síntese elaborada.

relação com o poder por ela constituído na pessoa de representantes (militares e religiosos) em comum, sendo também a comunidade inteira responsável pela sua auto-defesa e conservação.

Outra fonte a ser explorada é a *paidéia* grega, indicando um tipo de organização social que se opõe a essa primeira noção de comunidade. O surgimento de um modelo ideal de vida baseado na convivência em torno da *polis* é exatamente a primeira negação da *comunidade*, uma vez que é na experiência da *polis* que se estabelece a dominação de classes, instaurando-se também um poder separado do povo – o Estado – e edificando modelos de educação e cultura que implicam ações e valores que correspondem a determinações racionais e intenções políticas nascidas com o novo modo de vida na cidade.

Da *polis* grega à constituição dos diferentes gêneros de *Estado* que se seguiram, desenvolve-se uma ampla discussão, baseada no progresso do pensamento político e nas profundas mudanças vividas pelas sociedades medievais e pré-industriais no plano da economia, da ciência e da cultura, sobre a relação entre Estado e cidadãos, governantes e governados, soberanos e súditos, proprietários e trabalhadores, dirigentes e subalternos etc., que alcança seu auge na filosofia moderna, criando um largo campo de reflexões no qual o debate sobre a *comunidade* se fez presente. Ao elaborar explicações sobre a organização do Estado moderno e suas formas de governo, buscando apontar caminhos para a *realização do homem em sociedade*, a tradição da filosofia política, da modernidade aos nossos dias, é fonte fundamental de reflexões para a compreensão dos modelos, matrizes políticas e proposições pedagógicas que a idéia de *comunidade* assume e dissemina.

Por fim, a filosofia política marxista, que teria dado impulso aos movimentos socialistas revolucionários, postulando o fim do Estado, da propriedade privada dos meios de produção, da lógica da acumulação e a superação do sistema do capital com todas as suas alienações, possibilita a formulação de uma *concepção prospectiva de comunidade*. Não sendo possível realizá-la na sociedade burguesa e capitalista, a comunidade não seria, portanto, um dado real, pois em uma sociedade cindida em classes, o pressuposto da unidade comum não se efetiva na totalidade das relações sociais, e se o faz em parte, tende a mistificar as contradições entre capital e trabalho. Assim, a possibilidade concreta de realização da comunidade como modelo de organização da vida social surgiria apenas com a transformação radical do modo de produção capitalista, quando, em genuína associação, a sociedade emancipada poderia restituir o mundo humano aos homens.

Considerando essas quatro fontes de reflexões e investigações histórico-filosóficas como referências fundamentais para a reconstrução do conceito de comunidade, pensamos poder explicitar as mudanças que o conceito sofreu em decorrência das diferentes circunstâncias históricas em que ele esteve inserido, bem como das matrizes ético-políticas a partir das quais ele foi formulado. Ressaltamos, contudo, que, ao buscarmos uma compreensão da comunidade em uma perspectiva materialista, histórica e dialética, a *comunidade* só pode ser apreendida de maneira articulada ao movimento concreto dos homens na história, como expressão da luta de classes, da relação entre sociedade civil e Estado, da divisão social do trabalho e da relação da propriedade privada, revelando-se como uma experiência inseparável da produção e reprodução da vida humana pelo trabalho. Acreditamos, também, que o conceito de comunidade não está dissociado das dimensões da cultura e da educação, uma vez que as idéias e práticas daí emanadas consolidaram redes de valores, saberes, valores morais, princípios éticos, significados, hábitos e comportamentos que permitiram a elaboração de concepções e julgamentos acerca da validade, da procedência e da pertinência do próprio ideal de comunidade.

A Comunidade Primitiva

Em seus estudos sobre a origem da família, da propriedade privada e do Estado, Engels (2005) demonstra que a ruptura da unidade social das *gens* primitivas, na fase superior da barbárie, e a configuração do Estado, já na fase civilizatória da história humana, se deu em função da organização da família monogâmica, do desenvolvimento do comércio e da produção mercantil, bem como do aprofundamento da divisão social do trabalho, com a conseqüente divisão da antiga unidade-comum (comunidade) das *gens* em classes sociais. Com base em suas reflexões, é possível afirmar que foi na superação do comunismo primitivo pela organização grega do Estado, estabelecido então “como um poder público especial, distinto do conjunto dos cidadãos que o compõem” (p.105), que houve uma passagem progressiva da *comunidade* à *sociedade*. Vejamos os principais fatores que colaboraram para esta mudança qualitativa nas relações sociais.

Baseando-se nas investigações de Morgan sobre a forma primitiva de família, através dos sistemas de parentesco, e em suas descobertas sobre a forma original da *gens* entre os índios norte-americanos, em especial os iroqueses e os senekas, Engels (2005) compreende

a *gens*, que significa linhagem ou descendência, como uma instituição comum a todos os bárbaros até a passagem à civilização. Esses grupos que se formam a partir de uma descendência comum, tendo sua unidade delineada por certas instituições sociais e religiosas, configuram uma comunidade particular, cuja origem e natureza revelam os traços fundamentais do regime social da época primitiva antes da constituição do Estado.

De acordo com Morgan, citado por Engels (2005), estas eram as atribuições de uma típica *gens* indígena:

Seus membros são todos indivíduos livres, cada um obrigado a defender a liberdade dos outros; têm os mesmos direitos pessoais; nem os sachens nem os chefes militares pretendem ter qualquer preeminência; formam, no conjunto, uma coletividade fraternal, unida pelos vínculos de sangue. Liberdade, igualdade e fraternidade, esses são, embora nunca formulados, os princípios cardiais das *gens*. E esta última é por sua vez a unidade de todo um sistema, base da sociedade indígena organizada. Isso explica o indomável espírito de independência e a dignidade pessoal que todo mundo observa nos índios (MORGAN, apud ENGELS, 2005, p.97).

Contudo, na interpretação de Engels (2005), tal como consta no prefácio à primeira edição da obra que tomamos aqui como referência, o fator decisivo da história é, em última instância, a produção e reprodução da vida imediata, tanto a produção dos meios de existência, como a produção do homem mesmo, ou seja, a continuação da espécie. Portanto, mais do que uma análise histórica da instituição gentilícia, Engels (2005) se interessa pelos condicionamentos que incidem sobre a ordem social das comunidades primitivas, isto é, o grau de desenvolvimento do trabalho, de um lado, e da família, de outro.

De acordo com esta premissa, Engels (2005) observou que nas comunidades primitivas a economia doméstica era feita em comum por uma série de famílias e de modo comunista; a terra era propriedade da tribo e os lares só dispunham temporariamente de pequenas hortas. Quanto aos conflitos e desentendimentos, eram os próprios interessados que os resolviam, ou eram dirimidos pela coletividade à qual pertenciam, tendo, na maioria dos casos, costumes seculares como regulamento. Não poderia haver pobres nem necessitados, pois todos eram considerados iguais e livres. Era uma comunidade que não conhecia e divisão de classes sociais. Entretanto, como nos lembra o autor, esta era uma organização que estava fadada a perecer, pois o regime das *gens* supunha uma produção rudimentar e uma população disseminada por um vasto território, estando o homem completamente sujeito às forças e intempéries da natureza exterior. Além disso, o que estava fora da tribo, estava, por extensão, fora da lei, e onde não havia nenhum tratado de paz, imperava a guerra entre as tribos, alimentada pelos interesses individuais e privados que foram se desenvolvendo aos poucos,

como a cobiça, a avareza, o furto, a violência, a traição, o roubo egoísta da propriedade comum.

A tribo era a fronteira do homem, para os estranhos como para si mesmo: a tribo, a gens e suas instituições eram sagradas e invioláveis, constituíam um poder superior dado pela natureza, ao qual todo indivíduo ficava submetido sem reservas em seus sentimentos, idéias e atos. Por mais imponentes que nos pareçam, os homens de então mal se distinguiam uns dos outros; estavam como diz Marx, presos ao cordão umbilical da comunidade primitiva (ENGELS, 2005, p.109).

Para nosso autor, o poderio dessas comunidades foi então destruído e em seu lugar surgira a sociedade civilizada, a sociedade de classes, mudança esta vivenciada de forma exemplar pela *gens* grega. Segundo Engels (2005), ao mesmo tempo em que os gregos surgem na história, estavam nos umbrais da civilização, isto é, embora constituídos em séries orgânicas com características idênticas às das *gens* indígenas, estavam eles quase dois períodos de vantagem em relação aos iroqueses. Por isso, a *gens* dos gregos já não apresentava as mesmas regras fundamentais da *gens* arcaica dos iroqueses: o matrimônio por grupos havia se dissolvido sensivelmente e o direito materno cedia ao direito paterno o seu posto. Com o estabelecimento do direito paterno, inaugura-se também o direito de herança a ser transmitida aos filhos, o que facilitava a acumulação de riquezas privadas no interior da família, garantindo a esta um poder contrário às *gens*. A diferenciação das riquezas repercutiu na formação dos primeiros rudimentos de uma nobreza hereditária (*eupátrias*) e de uma monarquia (*phratriarchos*), abrindo, então, brechas incontornáveis na comunidade gentílica. Também a escravidão, em princípio restrita aos prisioneiros de guerra, desenvolve-se no sentido da escravização de membros da própria tribo ou mesmo no interior da própria *gens*. Assim, para a total e absoluta decadência do sistema gentílico, conforme Engels (2005):

Faltava apenas uma única coisa: uma instituição que não assegurasse as novas riquezas individuais contra as tradições comunistas da constituição gentílica, que não só consagrasse a propriedade privada, antes tão pouco estimada, e fizesse dessa consagração santificadora o objetivo mais elevado da comunidade humana, mas também imprimisse o selo geral do reconhecimento da sociedade às novas formas de aquisição da propriedade, que se desenvolviam umas sobre as outras – a acumulação, portanto, cada vez mais acelerada, das riquezas –; uma instituição que, em uma palavra, não só perpetuasse a nascente divisão da sociedade em classes, mas também o direito de a classe possuidora explorar a não possuidora e o domínio da primeira sobre a segunda. E essa instituição nasceu. Inventou-se o Estado (ENGELS, 2005, p.120).

De acordo com o autor, a antiga Atenas é o melhor cenário para se observar o nascimento do Estado, pelo menos em sua primeira fase. Lá, os antigos órgãos da constituição gentílica foram parcialmente substituídos por novos, até a instauração de uma autoridade com poderes verdadeiramente governamentais. A segunda renovação foi a divisão do povo em três classes: os *eupátrias* ou nobres, os *geômoros* ou agricultores e os *demiurgos* ou artesãos,

desconsiderando-se a divisão em *gens*, *fratrias* e *tribos*, e garantindo-se para os nobres a exclusividade do exercício das funções públicas. Portanto, a formação do Estado ateniense, que consiste na destruição dos laços gentílicos, se deu sob a divisão do povo em privilegiados e não privilegiados, e destes últimos em duas classes, segundo seus ofícios, opostas uma à outra.

Paralelamente, a aparição da propriedade privada dos rebanhos e dos objetos de luxo impulsionou o comércio individual e a transformação dos produtos em mercadorias; os produtores deixaram de consumir diretamente os seus produtos para desenvolver uma produção exclusivamente voltada para a troca. Com a produção de mercadorias, surge também o cultivo individual da terra e, em seguida, a propriedade individual. Diante dos progressos obtidos no comércio e na produção de mercadorias (indústria), aprofunda-se ainda mais a divisão social do trabalho entre os diferentes setores da produção, agravada pelo crescimento do número de escravos. O acúmulo e a concentração das riquezas em poucas mãos levaram ao empobrecimento da massa de cidadãos livres, os quais competiam com os escravos na realização de trabalhos manuais, ou tornavam-se mendigos.

Na medida em que aumentava a influência das classes abastadas, a propriedade privada era incorporada à constituição do Estado, o que foi feito através da divisão dos cidadãos de acordo com a propriedade territorial que possuíam, definindo-se, também, seus direitos e deveres em função do total de terras e de sua produção. Depois disso, criou-se a polícia, a força pública separada da massa, composta de arqueiros e guardas a pé e a cavalo, indivíduos geralmente oriundos dos estratos subalternos e escravizados. Estava, enfim, constituído o Estado, pelo menos em seus traços principais, como uma instituição adequada às novas condições sociais dos atenienses: o rápido desenvolvimento da riqueza privada, do comércio e da indústria por um lado, o antagonismo de classes, entre escravos e homens livres, entre clientes e cidadãos, por outro.

A sociedade antiga, baseada nas uniões gentílicas, vai pelos ares, em conseqüência do choque das classes sociais recém-formadas; dá lugar a uma nova sociedade organizada em Estado, cujas unidades inferiores já não são gentílicas e sim unidades territoriais – uma sociedade em que o regime familiar está completamente submetido às relações de propriedade e na qual têm livre curso as contradições de classe e a luta de classes, que constituem o conteúdo de toda história “escrita”, até nossos dias (Engels, 2005, prefácio, p. 03).

Para o autor, com a entrada em cena da nova sociedade organizada em Estado, a comunidade primitiva regida pelo sistema gentílico foi destruída pela divisão do trabalho que, por sua vez, dividiu a antiga unidade da *gens* em classes, substituindo-a pelo Estado.

Distinguindo-se da organização comunitária anterior, o Estado tornou-se a expressão dos antagonismos irreconciliáveis que a nova sociedade engendrou. Ao invés da irmandade formada por vínculos de sangue, o Estado passa a agrupar os seus súditos de acordo com uma divisão territorial, segundo suas posses e riquezas; além disso, institui uma força pública que já não se identifica com os interesses do povo antes canalizados através do conselho, seu órgão soberano. Esta força pública, derivada da divisão da sociedade em classes, indica o papel que, de modo geral, o Estado viria a assumir dali em diante: “um organismo para a proteção dos que possuem contra os que não possuem” (ENGELS, 2005, p.194), ou ainda como instância representante das classes dominantes, cuja finalidade é garantir e preservar o direito de propriedade⁹.

Diante do exposto, podemos concluir, inicialmente, que a substituição do regime genético pelo Estado representa a primeira superação da *comunidade* pela *sociedade*, ou o esgotamento de um primeiro modelo comunitário e o surgimento de uma nova comunidade no interior da sociedade. Enquanto a *comunidade* primitiva era uma unidade social de produção coletiva, que se reconhecia no produto do seu trabalho, visto que o consumo se realizava sob um sistema de distribuição direta no seio de pequenas ou grandes coletividades comunistas, a *sociedade* é, ao contrário, a regulação do conflito, da desunião, da desigualdade gerada pela divisão de classes, em que a produção não está mais voltada para o consumo direto, mas para a troca, separando o produto do produtor. A *comunidade* desconhecia a dominação e a exploração; nela não havia diferenças entre direitos e deveres, tendo todos os indivíduos, homens e mulheres, as mesmas oportunidades de participação nos espaços de deliberação, produção e consumo; o matrimônio por grupos e o direito materno garantiam a propriedade coletiva da terra, dos bens e dos meios de produção, ao passo que na *sociedade* nascente, a filiação masculina e o direito de herança, possibilitados pela constituição da família monogâmica, incentivaram a apropriação privada das terras e dos bens. Na comunidade primitiva, a economia doméstica era comunista, abrangendo várias e numerosas famílias. O resto era feito e utilizado em comum, de tal maneira que, para Engels (2005), “é aqui e somente aqui que nós vamos encontrar a ‘propriedade fruto do trabalho pessoal’ que os juristas e economistas atribuem à sociedade civilizada e que é o último subterfúgio

⁹ Mais a frente, teremos oportunidade de tratar dessa concepção de Estado entre os filósofos liberais da modernidade, os quais ratificam a posição de que a função do Estado é a preservação da propriedade, em especial Locke.

jurídico em que se apóia, hoje, a propriedade capitalista” (p. 179). Essa é a configuração da *comunidade* que as sociedades históricas, que inventaram o Estado como força de coesão, haveriam de enterrar.

Em todos os períodos posteriores da história, embora o termo *comunidade* tenha sido inúmeras vezes recolocado, a unidade de produção e consumo, a igualdade de condições e a colaboração mútua que a caracterizavam, não voltaram a ser experimentadas. Onde prevaleceu a propriedade privada dos meios de produção, a divisão de classes e o Estado como representante dos interesses dominantes, seja ele monárquico, imperial ou republicano, a *comunidade* não mais se manifestou em sua totalidade. Historicamente, o que temos visto são tentativas inócuas, quando não mistificadoras, de fazer renascer, no seio de sociedades internamente cindidas, conflituosas e heterogêneas, comunidades parciais de grupos ou extratos populacionais que em nada se assemelham à organização comunista das comunidades primitivas. Portanto, do ponto de vista do conceito de comunidade, arriscaríamos dizer que ele encontrou cada vez menos respaldo na materialidade histórica, até a sua completa abstração no desenvolvimento da sociedade burguesa e capitalista e na realização do Estado moderno. Entretanto, por meio de mecanismos de ocultamento e dissimulação, diferentes visões de homem, mundo e sociedade então desenvolvidas mantiveram acesas as expectativas e inspirações comunitárias, ainda que na realidade concreta a *vida comunitária* tenha se tornado cada vez mais inviável.

A Comunidade da PÓLIS

No período helênico da Grécia antiga, o conceito de comunidade continua sendo evocado, mas para descrever, cercar e denominar o lugar e a função daqueles indivíduos considerados cidadãos do então recém criado Estado. Sendo, porém, uma sociedade escravista, a idéia de comunidade não expressa a coletividade em geral e seu modo de produção da existência, mas tão somente o conjunto dos homens-livres que participavam da vida na *polis*, ou seja, os que pertenciam e formavam o Estado, excluindo, desta forma, as mulheres, as crianças, os velhos e os escravos¹⁰. Por outro lado, à noção de comunidade são agregados novos valores, saberes e comportamentos que emergem em função da configuração da *polis*.

¹⁰ Cf. Aristóteles, A Política. São Paulo: Martins Fontes, 2002. Especialmente Livros I e II.

Sem dúvida, a realidade da *polis* possibilitou, não só o nascimento da filosofia como explicação racional (e não mitológica) do homem, do mundo e da natureza, como também o desenvolvimento de uma reflexão teórica sobre a identidade, a essência e o ser do homem, sobre o agir humano e as diretrizes racionais para a convivência coletiva. Indagava-se sobre as condições e possibilidades da vida nas cidades, conferindo um contorno ético, estético e político ao debate sobre a *polis* e, conseqüentemente, à comunidade. Foi através de Sócrates, Platão e Aristóteles que a filosofia grega alcançou seu auge na produção teórica e especulativa sobre o homem e sua dimensão racional e social, amadurecendo um conjunto de regras sociais, princípios éticos e disposições políticas que deveriam reger a vida do homem em sociedade. Foram os filósofos e os sofistas, suas escolas e seus discípulos que formaram a primeira categoria de intelectuais da história, desenvolvendo práticas educativas e exercitando em praça pública o discurso, a retórica e a argumentação em torno das questões da vida coletiva, criando uma visão de mundo que seria inúmeras vezes retomada na filosofia e na história.

De acordo com Nunes (1999), no bojo desta reflexão, a filosofia tematizou também a educação e as possibilidades de educar o homem para a vida na *polis*, segundo as regras derivadas de sua natureza racional e política. Por isso, entre os gregos da antiguidade clássica, o conceito de *comunidade* não pode ser compreendido isoladamente, isto é, se não em relação ao significado de *paidéia*, que exprime o ideal de formação plena do homem grego, um modelo de educação fundamentado na *verdadeira forma humana*, de acordo com o seu autêntico ser (JAEGER, 2001, p.15), e cuja função é proporcionar ao homem as condições para o alcance do fim autêntico da vida (NUNES, 1999, p.63). O fim autêntico da vida na *polis* era a vida em sociedade, tendo os valores morais e o agir humano, nesse sentido, uma importância central para tal finalidade. Já o ser do homem encontrava-se profundamente vinculado às características do homem como ser político, daí emergindo uma teoria da educação compatível com as práticas educacionais e as finalidades esperadas. Para Nunes (1999, p.61), “a educação ética e política era considerada como traço fundamental da essência da verdadeira *paidéia*. A educação passa a ser assumida como ação consciente da comunidade política”. Nesse sentido, poderíamos pensar a educação como cultura, como ideal de formação humana para além da preparação do homem para uma função específica, mas para o encontro do homem com a sua verdadeira essência, o *animal político*.

Desde a tradição grega, a política é, em si mesma, em sua finalidade e estrutura, uma obra de cultura. A cultura, associada e identificada aos termos *paidéia*, *politéia* (República para Platão) *polítika* (Política em Aristóteles), parece se constituir como lugar de interferência entre as múltiplas atividades políticas, econômicas e educativas. A cultura grega então consolidou uma forma de vida comunitária na medida em que os indivíduos adotaram determinados comportamentos, compartilhando aquilo que Hell (1989, p.16) chamara de “consenso do invisível”, não podendo subsistir sem valores morais concretizados em determinadas circunstâncias e situados historicamente.

Torna-se claro, desta maneira, que a vida comunitária, na acepção grega, é a vida na *polis*. E para viver segundo o sistema da *polis*, como realização mesma da sua *paidéia*, a *palavra* adquire extraordinário destaque como um instrumento de poder. Ela se torna, desta maneira, uma poderosa arma política, chave da autoridade no Estado, um meio de comando e de domínio sobre os outros. Partilhavam desta “comunidade de falantes” aqueles que desenvolviam a capacidade de argumentar, de convencer, de discutir publicamente, uma habilidade intimamente articulada ao *logos* e à *arete*, isto é, à razão e à virtude. De acordo com Vernant (1998), “entre a política e o *logos*, há assim uma relação estreita, vínculo recíproco. A arte política é essencialmente exercício da linguagem; e o *logos*, na origem, toma consciência de si mesmo, de suas regras, de sua eficácia, através de sua função política” (p.42).

Uma segunda característica desta comunidade que se ergue em torno da *polis* é a publicidade dada às manifestações mais importantes da vida social. Tanto as criações culturais como as decisões do Estado estavam, por esta via, sob o controle constante da comunidade, daquela que participava das discussões públicas, do jogo intelectual e do jogo político. No quadro da *polis*, o prestígio da palavra, juntamente com o desenvolvimento da escrita – elemento crucial na redação, permanência e fixação das leis – e das práticas públicas, eram características basilares da *paidéia* grega. Ora, se a formação do homem perseguia uma determinada *idéia* de homem, ou seja, uma imagem do homem genérico em sua validade universal e normativa, a essência da educação consistia na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade. A esse respeito, Jaeger (2001) explica que os verdadeiros representantes da *paidéia* grega não eram, portanto, os artistas mudos, como os pintores e escultores, mas os poetas e os músicos, os filósofos, os retóricos e os oradores, quer dizer, os

homens de Estado, os quais possuíam uma missão educativa, já que a palavra e o som, quando exercidos no espaço público, eram elementos educativos por excelência.

Se a norma da comunidade era proferir palavras e realizar ações em busca do justo, da virtude, do bem e da felicidade do Estado, a exigência de igualdade entre os que compunham a *polis* logo se tornou uma das noções mais caras aos gregos, fundamentando toda a concepção de democracia aí desenvolvida. De acordo com Vernant (1998), os indivíduos pertencentes à comunidade da *polis*, por mais diferentes que fossem por sua origem, classe ou função, aparecem como semelhantes uns aos outros, do ponto de vista político. Essa imagem encontrará sua expressão no conceito de *isonomia*, que significa igual participação de todos os cidadãos no exercício do poder. Esse vínculo direto, do homem com o homem, no espaço da política, garante ao sentido de *comunidade*, expressão da vida na *polis*, a idéia e o valor da reciprocidade, ainda que no âmbito das relações sociais de produção a hierarquia e a submissão existissem. Vistas, porém, como condições “naturais”, tais aspectos eram, portanto, inquestionáveis, garantindo a idéia de igualdade e semelhança entre os cidadãos da *polis*.

Essa semelhança cria a unidade na “polis”, porque, para os gregos, só os semelhantes podem encontrar-se mutuamente, unidos pela “philia”, associados numa mesma comunidade. [...]. Todos os que participam do Estado vão definir-se como “Hómoioi”, semelhantes, depois, de maneira mais abstrata, como os “Isoi”, iguais. Apesar de tudo o que os opõe no concreto da vida social, os cidadãos se concebem, no plano político, como unidades permutáveis no interior de um sistema cuja lei é o equilíbrio, cuja norma é a igualdade. [...]. Mas antes de adquirir esse valor plenamente democrático e de inspirar, no plano institucional, reformas como a de Clístenes, o ideal de “isonomia” pôde traduzir ou prolongar aspirações comunitárias que remontam muito mais alto, até as origens da “polis”. (VERNANT, 1998, p. 49).

Diante do exposto, podemos pensar, com Vernant (1998), que a comunidade da *polis* não passou de uma norma abstrata, a despeito da potencialidade política nela contida, haja vista as oposições concretas da vida social que tanto diferenciavam os indivíduos. Portanto, a noção de *comunidade* que renasceu entre os gregos do período helênico já tinha como pressuposto a divisão social do trabalho, separando os indivíduos considerados cidadãos, isto é, aqueles que, isentos do trabalho, desfrutavam da vida na *polis*, dispendo livremente de todo o tempo social para dedicar-se à vida pública e ao aprimoramento do espírito em sua forma pensante, e os escravos, encarregados daquela atividade tida como penosa, desprezível, menor ante a hierarquia do universo, ou seja, o trabalho. A *comunidade* era constituída pelos cidadãos, vistos como semelhantes entre si na medida em que partilhavam igualmente do exercício do poder. Os signos do poder e da autoridade dentro

desta “comunidade política”, conforme já foi dito, eram qualidades ligadas à razão, à virtude, à sabedoria e à palavra que, no espaço público dos debates e discussões assumiam, também, funções pedagógicas muito importantes na configuração do ideal de formação do homem grego, compondo, desta maneira, a sua *paidéia*. Assim como sugere Vernant (1998) na citação acima mencionada, o ideal de igualdade, de *isonomia*, que constitui a democracia grega, recupera as experiências comunitárias das *gens* primitivas, porém, adequando-as ao novo contexto sócio-político e aos novos interesses de classe dos cidadãos, os quais buscavam, acima de tudo, a realização de valores *essenciais* para o desenvolvimento de uma grandiosa experiência civilizadora: a vida coletiva, a conservação e a felicidade da *polis*¹¹. Assim, o modelo de *comunidade* grego só poderia ser expressão de uma experiência particular vivida pela classe dos homens-livres, representando, portanto, uma comunhão possibilitada pelo não-trabalho numa sociedade escravista verticalmente estratificada.

Da Corporação Feudal à Comunidade dos Fiéis

A idéia de *comunidade* que se desenvolve na Idade Média, bastante diferente daquela que ascendera na Antiguidade Clássica, acompanhou o conjunto de modificações econômicas, políticas e sociais que levaram ao declínio do Estado Grego e Romano, bem como de seus aparelhos de sustentação. O império da *polis*, de onde deriva a noção de vida comunitária como aquela partilhada pelos indivíduos que, em condições de igualdade política, participam das decisões relacionadas ao bem comum no espaço público da cidade, entra em colapso por causa das más administrações, das guerras civis e da decadência do sistema estatal, sobretudo após os governos tirânicos dos imperadores romanos. Além desses fatores, inúmeros outros favoreceram o esgotamento da organização antiga em proveito do sistema medieval. De acordo com Nunes (1989), economicamente, houve uma crise do modo de produção escravista e juntamente com isso uma acirrada disputa pelo poder entre os grupos que emergiram durante as conquistas, tais como o exército, os comerciantes, os colonos e os plebeus. Estes fatores foram provocados pela adoção de uma economia de base agrária, que descentralizou o poder administrativo e privilegiou, ao invés das cidades, a vida no campo. Politicamente, surge a nova ordem feudal, fundada na economia natural em detrimento do

¹¹ Para Aristóteles (2002), a finalidade do Estado é o bem viver juntos e a felicidade pública, desde que fundamentados na virtude, na honra, na riqueza, na honestidade e na ação, esta última vista como intervenção política ou participação nas questões do Estado.

comércio e da indústria, os quais perdem força e crédito. Socialmente, a classe média desaparece, os homens livres são levados cada vez mais à servidão ou passam a desenvolver atividades mercenárias, quando não optam pela emigração, enquanto os camponeses são reduzidos à servidão permanente.

Paralelamente, o cristianismo se fortalece como ideologia, especialmente entre as camadas pobres, escravos e servos. Pregando a igualdade entre homens perante Deus, os cristãos defendiam a repartição das riquezas como condição para a realização, na terra, do reino dos céus. Com o aumento vertiginoso de seus adeptos e posterior apoio da aristocracia romana, a Igreja Católica desponta como organizadora da vida social e religiosa. Assim, a Idade Média inicia-se tendo a Igreja uma função proeminente na direção da vida religiosa, mas também nas questões relativas à política e à economia da nova ordem social. Dispondo de semelhante poderio, não é estranho que a Igreja tenha fundado também uma nova cultura e, com ela, criado as primeiras “escolas medievais”, os monastérios, que tinham a finalidade, não de instruir a plebe, mas de familiarizar os camponeses com a doutrina cristã, e ao mesmo tempo mantê-los dóceis e conformados. Estabelecidas para catequizar, tais escolas não se preocupavam com a instrução, mas com a pregação, colaborando, juntamente com as diretrizes políticas e econômicas determinadas pela Igreja Católica, para a edificação da cultura medieval, na qual tão bem se coloca a nova idéia de comunidade, a *comunidade cristã*.

A premissa da igualdade humana garantida pela filiação divina é aquela que confere um novo sentido ao conceito de *comunidade*, que passa a representar o conjunto dos filhos de Deus, considerados como irmãos entre si, não importando aqui a origem consanguínea, política ou de classe, nem o prestígio da palavra, tampouco o tipo de trabalho desempenhado pelos indivíduos, se eles tinham posses, se eram servos ou senhores, patrícios ou plebeus. Pertenciam a esta “comunidade de fiéis” todos aqueles que adotassem, por um ato de fé, as mesmas idéias, crenças e visões de mundo pregadas pelo cristianismo, aceitando a disciplina e o monopólio religioso, político e ideológico imposto pela Igreja Católica.

A *comunidade* medieval englobou os aspectos da unidade, harmonia e universalidade que governaram os indivíduos e a sociedade formando uma grande corporação, a qual garantia uma espécie de proteção natural aos menos favorecidos economicamente. Esta corporação, fundada, especialmente, no concerto muito bem afinado entre Igreja e Estado, subordinava o econômico ao moral, reforçando, porém, as relações de dominação e

vassalagem que tão bem caracterizam o modo de produção feudal. Mesmo considerados como irmãos perante Deus, dominantes e dominados, senhores e vassalos não compartilhavam as mesmas condições materiais de existência, tampouco dos mesmos signos de pertencimento e identidade social, o que distinguia muito bem o lugar e o papel de cada um dentro da comunidade.

Para Ponce (2000), este novo regime econômico, que se estabeleceu entre as ruínas do mundo antigo, sustentava-se não mais sobre o trabalho do escravo e do colono, mas do *servo* e do *vilão*. Enquanto o escravo era um objeto e, como tal, podia ser comprado e vendido, o vilão, descendente dos antigos colonos romanos, ao contrário, era livre. Não se vendia, oferecia-se para o cultivo de um lote de terra concedido pelo proprietário em troca de algumas compensações. O vilão era, segundo Ponce (2000, p.83), mais livre que o escravo, vivia do fruto do seu trabalho e reconhecia uma autoridade que ele próprio havia querido reconhecer. Já o servo, descendente dos antigos escravos, não era livre e estava, como aqueles, ao serviço total do seu senhor, não possuindo nenhum direito de abandonar tal condição. O senhor, por sua vez, era dono da terra, que continuava sendo a forma fundamental da riqueza, e dono dos meios de produção. Por isso, na prática, o vilão se assemelhava ao servo, de tal modo que autores como Engels (apud Ponce, 2000) se recusam a fazer essa distinção, preferindo reuni-los sob a única denominação de *campesinos*. Esse ato de direito privado inaugurado com o fim do sistema escravista “já contém em essência todo o regime feudal, regime que supõe, como acabamos de ver, um laço contratual de vassalagem entre homens que têm poderes e necessidades diferentes” (PONCE, 2000, p.83).

Assim, o mundo feudal repousava sobre os ombros dos servos, a despeito dos gritos contra a propriedade privada e contra a exploração por parte dos poderosos, que encarnaram os ideais confusos dos primeiros padres da Igreja Católica. Ao longo dos anos, o ímpeto inicial do cristianismo perdeu toda a sua significação, canalizando para um mundo extraterreno as suas aspirações. Enquanto os *campesinos* sofriam sob jugo e o poder dos seus senhores, o cristianismo proclamava a igualdade entre os homens diante de Deus (PONCE, 2000, p.85), solução que em nada alterava o *status quo* terreno, ao passo que lançava aos céus as poucas expectativas de felicidade (e de realização da tão sonhada comunidade) por parte dos *campesinos* e trabalhadores que compunham a maior parte da população. Acrescenta-se, com Gramsci (1995b) que “a categoria dos eclesiásticos pode ser considerada como a

categoria intelectual organicamente ligada à aristocracia fundiária: era juridicamente equiparada à aristocracia, com a qual dividia o exercício da propriedade feudal da terra e o uso dos privilégios estatais ligados à propriedade” (p.05).

Como se vê, na realidade, a *comunidade* medieval, representando ao mesmo tempo a “corporação feudal” e os “filhos de Deus”, também foi edificada sobre um sistema de organização e associação desigual, fundado na divisão social do trabalho, na dominação de uma classe sobre a outra e em poderosas instituições – o Estado e a Igreja – que cumprem o papel de aparelhos ideológicos¹², reproduzindo, ideologicamente, as relações de produção. Na *comunidade* medieval, o cristianismo foi o principal agente de difusão de uma visão social de mundo que funcionou como mecanismo de falseamento da realidade, tecendo uma identidade ou semelhança entre indivíduos e classes cujas necessidades e condições de vida eram objetivamente diferentes, visto que salvaguardavam a sensação de pertencimento e irmandade (inexistente na realidade concreta) conferida pelo espírito da corporação. A unidade que a Igreja tentou forjar em torno da humanidade que deve renascer para o reino dos céus, ignorando as condições concretas de vida dos sujeitos e classes sociais, tornou-se um elemento mistificador que acompanha, desde então, a retórica comunitarista do pensamento social da Igreja Católica.

A Comunidade na Modernidade: a Sociedade Civil

A passagem da Idade Média à Modernidade não se deu de súbito. As origens da nova classe social – a burguesia – se encontram no seio mesmo do regime feudal, juntamente com as transformações econômicas e progressivas modificações técnicas que levaram ao desenvolvimento das cidades e ao florescimento do comércio. Os habitantes das grandes

¹² Para Althusser (1986), os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) compreendem certo número de realidades que se apresentam sob a forma de instituições distintas e especializadas, como o sistema de Igrejas, o sistema escolar, familiar, jurídico, político, sindical, cultural, etc. Os aparelhos ideológicos funcionam predominantemente pela ideologia, o que torna imprescindível às classes detentoras do poder, para assim permanecerem, o exercício de sua hegemonia sobre e/ou nos AIE. De acordo com Carlos Nelson Coutinho (2000b), é justo dizer que, na época absolutista, a Igreja é um aparelho ideológico do Estado porque havia uma unidade indissolúvel entre Estado e Igreja; a Igreja não se colocava como uma instituição “privada” (no sentido gramsciano) em face do Estado como entidade “pública”. Além disso, a ideologia que ela veiculava não possuía nenhuma autonomia em relação ao Estado, o que explica o fato de que a Igreja transmitia a ideologia coercitiva do Estado do mesmo modo que exercia, com ele, a sua dominação. Por isso, a Igreja neste contexto não era um “aparelho privado de hegemonia”, uma instituição da sociedade civil através da qual diferentes projetos de sociedade são disputados, mas sim um Aparelho Ideológico do Estado que reproduz, por meio de sua ideologia, as relações de produção.

idades, também chamadas de *burgos*, acabaram se fundindo numa classe predisposta a uma vida pacífica e urbana, diga-se, para o bem e prosperidade do comércio, diferente da vida guerreira e rural que até então predominara. Tal transformação não atingiu somente as cidades, atraiu também os colonos que nela encontraram um mercado para vender seus produtos. Passaram, assim, a pagar em dinheiro os tributos devidos ao senhor, vislumbrando, a partir daí, a possibilidade de limitar, de algum modo, o seu poder. Associados em corporações de ajuda mútua, camponeses e burgueses obtiveram, aos poucos, uma série de concessões, como cartas de franquia aos servos e colonos, o estabelecimento de um código tarifário, entre outras conquistas que os levaram a comprar do senhor feudal o poder absoluto que até então este exercia sobre os seus bens (PONCE, 2000, p.96).

A mudança da relação da propriedade privada, o desenvolvimento do capitalismo comercial e a emergência de novas classes sociais promoveram o rearranjo das forças sociais, políticas e intelectuais. Configura-se o Renascimento, período de pleno florescimento cultural e intelectual, no qual são retomados os ideais humanistas que haviam nascido e prosperado na antiguidade clássica, como a valorização da educação e da ciência, a afirmação do indivíduo e da personalidade, a retomada do debate em torno da função do Estado e da dimensão da política da sociedade.

Assim foi possível contestar o poder arbitrário dos senhores e da Igreja, e criticar o poder da monarquia absolutista¹³. A cultura e a política se articulavam à formação de indivíduos livres, racionais e economicamente seguros. No campo da educação, disseminam-se diferentes correntes pedagógicas, que expressam as forças sociais em disputa neste cenário: a que se atina aos interesses da nobreza cortesã; a que serve à Igreja Feudal; a que reflete as ambições da burguesia protestante; e a que traduz as tímidas afirmações da burguesia não-religiosa (PONCE, 2000, p.116).

¹³ Segundo Ponce (2000), até a modernidade, inaugurada já no século XVII, o conflito central se dava entre os interesses da burguesia renascentista diante das tradições do feudalismo católico, originando manifestações divergentes no interior desses mesmos grupos. De dentro da Igreja Católica desenvolve-se um movimento humanista “de esquerda”, que propunha o retorno ao paganismo, este nascido em Florença, onde a burguesia havia alcançado certo esplendor, e um movimento humanista “de direita”, como por exemplo, na Alemanha, onde a burguesia se mostrava débil. Neste último caso, conservando-se fiel ao cristianismo, a proposta era nada mais que realizar alterações formais no interior da própria Igreja. Associando a difusão da rede escolar com a prosperidade econômica e formulando suas reivindicações em idioma nacional, a Reforma ganhou o apoio das massas camponesas e pré-proletárias. A reação imediata da ala conservadora foi o movimento pela Restauração que, no plano educacional se desdobrou na pedagogia realizada e amplamente difundida pela Companhia de Jesus.

Os diversos movimentos que iam surgindo evidenciavam as transformações que o capitalismo comercial impunha à estrutura econômica do feudalismo. Nesse processo, já de nada servia a velha educação cavalheiresca, mas sim a formação de homens de negócios, uma educação que fosse útil às exigências da vida prática; ao invés da retórica e da argumentação, a busca da verdade pela observação da natureza, das fontes empíricas e do universo sensível. O domínio da natureza pelo conhecimento científico e o desenvolvimento de saberes práticos e úteis ao trabalho na indústria e no comércio tornam-se necessários às novas condições concretas de vida. Daí que a liberdade de pensamento e a interpretação do mundo pela razão e pela ciência configuram-se como premissas básicas do novo individualismo burguês. Em nome das luzes, da razão e da ciência, a burguesia conquistava, na verdade, a liberdade de comércio e de crenças, separando as questões políticas do Estado das questões religiosas da Igreja. Posteriormente, com a conquista da liberdade econômica, a burguesia garantiu a sua hegemonia também no campo da política, motivada pela estruturação da ordem social moderna: o modo de produção capitalista, a constituição do Estado de Direito e a sociedade burguesa propriamente dita.

Depois de tantos séculos de sujeição feudal, a burguesia afirmava os direitos do indivíduo como premissa necessária para a satisfação dos seus interesses. Liberdade absoluta para contratar, comerciar, crer, viajar e pensar. Nunca, como então, se falou tanto em “humanidade”, “cultura”, “razão” e “luzes”. É justo reconhecermos que a burguesia comandou o assalto ao mundo feudal e à monarquia absoluta com tal denodo, com tanto brilho e com um entusiasmo tão contagioso, que, por um momento, a burguesia assumiu diante da nobreza o papel de defensora dos direitos gerais da sociedade (PONCE, 2000, p.128).

É na modernidade, portanto, que vamos encontrar as relações entre cultura e política substancialmente diferentes para a realização da comunidade. As novas concepções de homem e de sociedade, o desenvolvimento das forças produtivas e o progresso da ciência possibilitam a elaboração de uma síntese qualitativa no âmbito da produção do conhecimento, da cultura e da educação, exprimindo novas relações ético-políticas.

Com a evolução do pensamento político nos séculos XVII e XVIII, principalmente das idéias sobre sociedade civil e Estado, coloca-se o problema da autoridade, em particular do *Governo*, levando em consideração sua dupla finalidade, a temporal e a espiritual. Tendo como referência a tradição greco-latina, a filosofia do século XVIII traduz e adapta noções fundamentais desse pensamento somando a elas as novas condições políticas, espirituais e culturais.

Segundo Hell (1989), o jurista e diplomata Samuel Pufendorf foi quem melhor empregou o termo cultura entre os pensadores da modernidade, relacionando-o com a política, a arte, a literatura e a religião. Entretanto, seu pensamento comportaria uma singular dualidade que, em alguma medida, reaparece na reflexão dos demais filósofos deste período. De um lado, a exigência de racionalidade na reflexão sobre a lei natural, o direito positivo, o direito das gentes e a constituição da sociedade civil. De outro, a justificativa do poder absoluto, que une o *pater famílias* ao *soberano político* (Estado), ambos investidos de autoridade divina. Segundo este raciocínio, tem-se que a liberdade e a igualdade entre os homens decorrem da natureza, ou seja, constituem um **direito natural**, e as relações com o soberano seriam estabelecidas em função do consentimento dos sujeitos, e não mais de uma hierarquia celeste.

Para Pufendorf, citado por Hell (1989), as sociedades, que se constituem a partir da família e do Estado, se realizam mediante contratos tácitos ou explícitos e de convenções, mas sempre tendendo a duas inclinações naturais: o instinto de conservação de si mesmo e o instinto de sociabilidade. Assim, a sociabilidade fundada no direito natural tem função política nos Estados e cultural no conjunto das relações humanas. Portanto, o direito natural é um direito à cultura, pois engloba todas as normas que tornam obrigatório ao homem cultivar sua natureza biológica, determinando também a ordem, a moralidade e o belo. Nesse sentido, a cultura abrange a fisiologia, a psicologia e todas as formas de comunidades correspondentes à natureza do homem como ser social (HELL, 1989).

Todavia, se os homens são livres e iguais por natureza, mas se associam uns aos outros tendo em vista o cultivo e a conservação de si mesmo, o Estado só pode ser a consagração de uma outra dualidade, a dualidade do ser humano como *homem* e como *cidadão*. Os fundamentos do pensamento político de Pufendorf foram expostos em seu famoso texto sobre os “Deveres do homem e do cidadão”, cujas idéias centrais chegaram a influenciar diretamente a *Declaração dos direitos do homem e do cidadão* de 1789. A partir daí, o direito natural e o fundamento racional das sociedades humanas, somados à idéia de corpo político, Estado, civilização e educação passaram a compor a teia de novos significados correspondentes à idéia de cultura, de sociedade, de Estado e, por extensão, de comunidade. Com base em uma nova abordagem para o problema da relação entre homens e cidadãos, entre comunidade e Estado, a idéia de *comunidade* ganha novas funções e contornos na organização

da sociedade moderna, burguesa e capitalista. Ela se torna, por assim dizer, uma parte da sociedade mais ampla, precisamente a sociedade civil. Vejamos como isso acontece.

Hobbes, que era cristão e, como Pufendorf, favorável aos Estados absolutistas, é um dos autores que retoma a dualidade dos poderes explicitada em Pufendorf, buscando, junto a “natureza do homem”, explicações racionais para justificar que o governo (ou soberano) não provém de Deus, mas de um pacto social entre os cidadãos, quando estes abdicam do seu direito natural para viverem em sociedade. Em *O Leviatã*, o autor explica que, pela natureza, todos os homens são livres e iguais, tanto quanto à capacidade de cada um, como à possibilidade de atingir seus fins. Mas como a natureza humana é egoísta, ambiciosa, injusta e brutal, os homens são naturalmente inimigos. Assim, no estado de natureza, impera a “guerra de todos contra todos”, onde há perigo constante de morte violenta, o que coloca em risco a paz e a prosperidade dos homens, restando, neste estado, apenas a conservação da vida, do lucro e da reputação.

Nota-se que o princípio da igualdade, uma das características historicamente incorporadas à idéia de comunidade, não é mais definido pela função política ou pela filiação divina universalmente conferida a cada indivíduo. A igualdade que se inaugura neste momento corresponde à natureza humana, isto é, está vinculada à relação entre os homens naquilo que define as suas capacidades, seu poder de agir e de se apropriar do que necessitam para viver. Assim, já em Hobbes (2004) é possível visualizar como a noção de igualdade se articula à posse e à propriedade de cada um, sendo esta a medida e o grau definidores do lugar que os indivíduos ocupam na coletividade. Ademais, a igualdade na comunidade humana vinha acompanhada da noção de liberdade individual, até então inexistente nas formações sociais anteriores.

A palavra liberdade, para Hobbes (2004), tem o significado de ausência de impedimentos externos; portanto, a liberdade, assim como a igualdade, é um **direito natural** que cada indivíduo possui de “usar seu próprio poder, da maneira que quiser, para a preservação de sua própria natureza, ou seja, de sua vida” (p.101). Uma vez que essa liberdade não tem qualquer limite a não ser o julgamento e a razão que os indivíduos indicam como adequados para tal fim, a realização dessa liberdade tende para a guerra e a morte. Por isso, segundo o autor, é necessário o estabelecimento de leis que limitem a liberdade incondicional, pois enquanto perdurar o direito natural, os homens não terão uma vida segura.

Essas leis devem ser estabelecidas mediante um acordo conjunto, travado entre os homens em proveito da paz e da conservação de si mesmo. A fim de evitar o estado de guerra e garantir as condições para uma vida confortável, os homens são levados a estabelecer um pacto, cujas normas de paz são fundamentadas na razão e no consentimento de todos. Esse acordo é um contrato, uma transferência mútua de direitos, com a qual os homens, voluntariamente, concedem uns aos outros o direito que lhe foi transferido em troca de um bem que daí se espera. O nome que Hobbes (2004) dá a esse acordo é **pacto** ou **convenção** que, em sua visão, é muitas vezes estabelecido com base em palavras soltas, podendo encerrar uma simples combinação, o que não seria suficiente para definir uma obrigação. Dessa maneira, além da aceitação mútua, voluntária e recíproca, o autor julga imprescindível haver um poder comum situado acima dos contratantes, com direito e força suficiente para impor o seu cumprimento. Sem um poder coercitivo que faça refrear a ambição, a avareza e a cólera, não há pacto, pois um acordo sustentado apenas em palavras torna-se frágil diante das paixões naturais dos homens.

As leis naturais – como a justiça, a equidade, a modéstia, a piedade, ou, em resumo, fazer aos outros o que queremos que nos façam – por si mesmas, na ausência do temor de algum poder capaz de levá-las a ser respeitadas, são contrárias a nossas paixões naturais, as quais nos fazem tender para a parcialidade, o orgulho, a vingança e coisas semelhantes. Os pactos, sem a força, não passam de palavras sem substância para dar qualquer segurança a ninguém (HOBBS, 2004, p.127).

Para Hobbes (2004), o estabelecimento de um poder comum decorre da necessidade de censura, de critérios de julgamento que diferenciem o bem e o mal, o justo e o injusto, isto é, de medidas de domínio e distinção que controlem a liberdade individual concedida pela natureza e que definam os direitos de propriedade que cabem a cada um. Diante dessa premissa, o autor considera que para sair da condição de guerra, que é a consequência necessária da natureza humana, os homens renunciam ao seu direito natural de absoluta liberdade e poder sobre tudo e sobre todos, estabelecendo entre si um pacto que reduz as suas diversas vontades a uma só vontade, que se torna soberana. Essa força ou poder comum concedido pela multidão a um homem ou assembléia de homens, é o **Estado**, o grande **Leviatã** que, como um deus mortal, abaixo do Deus Imortal, deve-se a paz e a defesa dos homens assim reunidos em sociedade. De acordo com Hobbes (2004): “Graças à autoridade que lhe é dada por cada indivíduo no Estado, é-lhe atribuído o uso de gigantesco poder e força que o terror assim inspirado o torna capaz de conformar as vontades de todos eles, no domínio da paz em seu próprio país, e da ajuda mútua contra os inimigos estrangeiros” (p.131). Esta é a

essência do Estado, que possui um poder absoluto em nome de todos, por isso é ele Soberano, enquanto todos os outros são súditos.

Observadas as relações entre o direito natural, o pacto social e a autoridade política, vê-se que a comunidade humana é resultado da alienação da liberdade e da igualdade que os indivíduos possuem perante a natureza, a fim de evitar a “guerra de todos contra todos”, para firmarem mutuamente um acordo comum, outorgando ao *Leviatã* a ordem e a gestão da comunidade. A comunidade torna-se, portanto, fruto do pacto que os homens estabelecem entre si, racionalmente, quando atribuem a um único poder soberano o papel de lhes conservar a vida e seus bens, formando, por assim dizer, a *comunidade dos súditos*, aqueles que são regidos pelo poder e pela força do Estado.

Mas enquanto para Hobbes o Estado é um poder coercitivo soberano e absoluto, cujo papel é limitar a liberdade individual, tanto para evitar a violência e a guerra, como para favorecer a prosperidade e o conforto de todos, para Locke o Estado assume funções especificamente comprometidas com o bom funcionamento da sociedade burguesa, distintas das funções da Igreja e das questões religiosas, as quais se restringem ao domínio do privado e da ação individual. Filósofo inglês, Locke era filho de burgueses comerciantes, personalidade importante no quadro político e intelectual da Inglaterra setecentista. Dentre os diversos assuntos tratados por Locke no conjunto de sua obra, interessa aqui os de natureza política e religiosa, embora o autor tenha deixado importantes contribuições sobre o conhecimento humano e sobre a educação.

Locke foi um grande defensor da tolerância e da convivência harmoniosa entre Estado, Igreja e entre diferentes religiões. Guiado pela crença na liberdade de juízo, justificava o direito que todos os homens têm de, mediante sua consciência e convicção, professar doutrinas que julgam ser a verdade. Assim, a igreja é compreendida como uma sociedade livre e voluntária, com a qual os homens se comprometem e que corresponde à necessidade de afirmar publicamente a sua fé, de servir e honrar a Deus em público e em comum (LOCKE, 1997). Em função disso, propõe que o Estado se ocupe apenas das contas do mundo material e social, e o indivíduo das questões pertinentes ao culto e sua manifestação, à fé e ao universo espiritual. Garantido o princípio da tolerância entre religiões e o Estado, Deus era racionalmente explicado, aceito e sua adoração permitida desde que não perturbasse a ordem pública. Assim, a tolerância religiosa se configura como uma obrigação civil, necessária para o

funcionamento da sociedade, na qual o problema religioso torna-se um problema prático, necessário à conservação dos bens, da liberdade individual e da prosperidade da sociedade burguesa.

Na esteira de suas argumentações acerca da inexistência de idéias e princípios especulativos inatos, procura demonstrar a inexistência de princípios práticos inatos, (dos quais a tolerância religiosa é um exemplo), o que lhe permite elaborar uma teoria política sobre a sociedade civil fundada no consentimento entre os homens. Como Hobbes, Locke compreende o **estado de natureza** como “um estado de perfeita liberdade para regular suas ações e dispor de suas posses e pessoas do modo como julgarem acertado” (LOCKE, 2005, p.382), bem como de perfeita igualdade, sendo recíproco todo o poder que cada homem possui em relação aos outros. Dessa condição de igualdade pressupõe-se que todos os homens possuem também as mesmas faculdades, em cuja razão repousa a lei da natureza, à qual todos estão subordinados: a obrigação de preservar-se e de preservar o resto da humanidade. Nele, não existe nada que justifique a superioridade ou jurisdição de um sobre o outro. Portanto, aquele que transgredir essa lei da natureza, automaticamente, declara estar vivendo sob outra regra que não a da razão e da equidade comum, podendo por isso ser julgado, punido e obrigado a oferecer reparação pelo dano cometido.

Ocorre que, conforme argumenta o autor, no estado de natureza, os homens agem individualmente, de acordo com suas conveniências, sem juízes a quem facultar a decisão sobre a justiça ou injustiça de determinado ato. O estado de natureza seria, pois, um estado de barbárie, quase animal, em que o homem, embora seja senhor de sua pessoa e de suas posses, está constantemente exposto à violação dos outros, que igualmente possuem as mesmas forças e os mesmos meios. Por isso, para Locke, o governo civil é a solução para evitar as inconveniências do estado de natureza. Para edificá-lo, os homens precisariam estabelecer determinadas convenções sociais, deixando de agir como indivíduos para se tornarem membros da sociedade política, empenhando sua força natural no poder executivo do governo, que se torna a medida e o controle dos associados.

Há nesta passagem uma clara distinção entre o estado de natureza e a sociedade política ou, poderíamos pensar, entre *natureza* e *comunidade*. Antes da sociedade, o que existe é, por assim dizer, a humanidade em estado natural, regido pela liberdade e igualdade naturalmente concedidas aos homens e, por isso, cada indivíduo defende sua própria vida,

liberdade, propriedade e castiga com suas próprias mãos os que atentam contra elas. Nesse estado, o poder e a jurisdição são recíprocos e impera a lei natural. Já na sociedade política, cada um dos homens cede seu poder natural à comunidade, ao corpo político, dentro e em função de uma ordem pública, colaborando para o estabelecimento do Estado. Aqui, como em Hobbes, a liberdade é limitada pelo pacto social e pela jurisdição de um homem eleito em comum, porém, não pela sua própria força, mas pelo poder das leis. Locke enfatiza que a sociedade política é formada na medida em que os homens deixam sua condição de isolamento e passam a buscar a comunhão em função de interesses comuns, *privados*, para preservar sua vida, sua liberdade e seus bens (que o autor chama de propriedade), usufruindo das vantagens oriundas do trabalho, da ajuda mútua e da associação de terceiros. Para este autor, são por razões práticas e úteis ao usufruto seguro dos seus bens e de sua vida que os homens se unem em sociedade e abandonam o estado de natureza.

Esta associação é o meio pelo qual os homens se organizam socialmente, submetendo-se a um governo que estabelece leis conhecidas e aceitas mediante o *consentimento comum*. Como em Hobbes, a *sociedade política* é, portanto, ao contrário do estado de natureza, resultado de um pacto social estabelecido pelo consenso, em que os homens abdicam de seus direitos naturais em nome da constituição e manutenção de uma determinada ordem social.

A novidade é que a sociedade política de Locke se desenvolve de forma harmônica, uma vez submetida a uma legislação adequada, a um juiz neutro e a um governo justo. O trabalho é a fonte de todo valor; por meio dele os homens transformam a natureza e dela se apropriam. Daí decorre a propriedade privada, um direito natural anterior ao estado de sociedade, que nasce com os homens assim como a liberdade, a igualdade e a razão. Assim, afirma o autor:

(...) cada homem tem uma propriedade em sua própria pessoa. A esta ninguém tem o direito algum além dele mesmo. O trabalho de seu corpo e a obra de suas mãos, pode-se dizer, são propriamente dele. Qualquer coisa que ele então retire do estado com que a natureza a proveu e deixou, mistura-a ele com o seu trabalho e junta-lhe algo é seu, transformando-a em sua propriedade. Sendo por ele retirada do estado comum em que a natureza a deixou, a ela agregou, com esse trabalho, algo que a exclui do direito comum dos demais homens. Por ser esse trabalho propriedade inquestionável do trabalhador, homem nenhum além dele pode ter direito àquilo que a esse trabalho foi agregado, pelo menos enquanto houver bastante e de igual qualidade deixada em comum para os demais (LOCKE, 2005, p. 407-409).

Mas se o trabalho é o que dá, em princípio, o direito de propriedade ao homem, o que lhe garante a sua conservação é o pacto. Pelo consentimento, os homens abdicam do

direito natural comum que tinham sobre os territórios e propriedades adquiridas pelo trabalho e, por meio de um acordo positivo, estabelecem uma propriedade sobre diferentes partes ou parcelas da terra, “pois, nos governos, as leis regulamentam o direito de propriedade, e a posse da terra é determinada por legislações positivas” (LOCKE, 2005, p.428).

Destacamos que a definição de propriedade para Locke não está vinculada ao trabalho como ação humana sobre a natureza, mas sim ao privilégio exclusivo de um determinado território, bem ou pessoa. Esta idéia torna-se clara quando o autor exclui os escravos da sociedade política, uma vez que estes não possuem direito à vida, às liberdades e às posses e, sendo a finalidade desta sociedade a preservação da propriedade, os escravos não podem ser considerados como parte dela. Para reforçar esta idéia, o autor afirma:

(...) apenas existirá sociedade política ali onde cada qual de seus membros renunciou a esse poder natural colocando-o nas mãos do corpo político em todos os casos que não impeçam de apelar à proteção da lei por ela estabelecida. E assim, tendo sido excluído o juízo particular de cada membro individual, a comunidade passa a ser o árbitro mediante regras fixas, imparciais e idênticas para todas as partes e, por meio dos homens que derivam sua autoridade da comunidade para a execução dessas regras, decide todas as diferenças que porventura ocorram entre quaisquer membros dessa sociedade acerca de qualquer questão de direito; [...]. Aqueles que estão unidos em um corpo único e têm uma lei estabelecida comum e uma judicatura à qual apelar, com autoridade para decidir sobre as controvérsias entre eles e punir os infratores, estão em sociedade civil uns com os outros (LOCKE, 2005, p. 458-459).

Como dissemos acima, ao empregar suas forças naturais no poder executivo estabelecido pelo consentimento, os homens formam a sociedade política, submetendo-se a um único governo supremo. O governo é então formado por qualquer número de homens que consentiu formar uma comunidade, sendo por este ato incorporado em um único corpo político, o qual se move na direção determinada pela força da maioria, ou seja, o *consentimento da maioria*. Esta ação apóia-se numa ética pragmática, utilitária e individualista que tem como interesse conservar a propriedade, sendo esta o pressuposto do bem público e condição de prosperidade na comunidade.

Entendemos assim que a *comunidade* que se constitui em função do pacto social, do consentimento comum é, portanto, a própria sociedade política, também chamada de sociedade civil. Esta última, como a forma mais elaborada da comunidade na modernidade é um modelo de associação ou organização racional e pragmática resultante do acordo mútuo entre determinado número de homens cujo interesse comum é a conservação da propriedade. Nesta união, forma-se uma *comunidade única*, ou ainda uma “comunidade distinta do resto da humanidade” (LOCKE, 2005, p.498), cuja existência se justifica pelo desejo de uma vida

segura, pacífica e confortável, a ser garantida por leis expressas, bem como por um governo supostamente justo e equilibrado. Na sociedade civil ou política é a razão, o bom senso e o consentimento de homens que agem livremente na escolha de seus governantes e formas de governo que garante as condições de liberdade e igualdade dentro da comunidade. Assim como a definição dos direitos e deveres de cada um, cuja finalidade é assegurar a mútua conservação da vida, da liberdade e dos bens, também a configuração das leis e dos poderes legislativo e executivo tem como pressuposto a realização de tal finalidade.

Em outras palavras, a sociedade civil ou política é a *comunidade dos contratantes*, ou mais especificamente, a *comunidade dos proprietários*, na qual são valorizados cada vez mais os aspectos privados e individuais desta associação. O mesmo é válido para o Governo que, sendo fruto do consentimento da maioria, tendo como função garantir a manutenção desse acordo, ou seja, conservar a propriedade e o funcionamento harmônico da sociedade. Tais pressupostos indicam sob quais condições desenvolve-se a ética liberal-burguesa, justificando racionalmente a acumulação privada na sociedade capitalista nascente.

Com efeito, no século XVIII impera uma nova realidade econômica, política, jurídica e institucional, capitaneada pela burguesia emergente, a qual representa e anuncia os valores fundamentais da sociedade moderna: a igualdade, a liberdade, a fraternidade, a prosperidade, o primado da razão, o antropocentrismo, a experiência como fonte de conhecimento, a força das leis, a autoridade soberana, o Estado etc. E a filosofia das luzes é a expressão cultural e educacional, de uma nova ética e de uma nova sociedade baseada na expansão das relações mercantis, cuja finalidade última é a acumulação privada da riqueza material e simbólica, organizada pelo modo de produção capitalista.

Tal filosofia, como se sabe, compreendeu-se, a si mesma, como pedagogia, colocando-se como tarefa a educação de toda a humanidade. Qual a intenção das famosas “enciclopédias” se não a compilação de um conjunto de conhecimentos tidos como universais e incontestáveis, que deveriam ser disponibilizados aos homens como ferramenta para o esclarecimento? Não é justamente o Iluminismo que propõe a associação entre saber e poder?

No bojo das reflexões sobre a possibilidade do conhecimento pelo homem, em que se destacam Descartes, Kant, Hegel, Hume, Locke, entre outros, Rousseau é quem nos chama atenção porque, no conjunto de sua obra, o centro de gravidade da reflexão política se desloca da esfera do saber para a do poder, da razão para a vontade, do discurso para a força. A

filosofia política de Rousseau é aquela preocupada com a necessidade de organizar as forças dadas e apresentar um dispositivo de controle sobre as recém-criadas instituições políticas. Seu enfoque concentra-se, portanto, sobre as formas de governo, sua relação com o pacto social, a vontade geral e a determinação dos meios para supri-las.

Nas reflexões de Rousseau, seguindo a tradição da filosofia política moderna, o homem nasce livre e essa liberdade que é comum e igualmente concedida a todos é consequência da natureza do homem. Porém, no estado de natureza, como nenhum homem tem autoridade natural sob seus semelhantes, e sua força não gera nenhum direito, restam as convenções como base de toda autoridade legítima entre os homens. Como em Pufendorf, para Rousseau a ordem social dada pelas convenções é produto da cultura, pois os costumes de cada povo conferem especificidades à vontade geral particular de cada Estado. Além disso, a formação de um povo não deriva da simples associação dos homens, ela responde a uma ação moral, que transforma esse conjunto num corpo político, mediante uma deliberação pública consciente que a todos compromete com suas decisões e objetivos.

O legítimo fundamento da sociedade civil, portanto, é a convenção, o pacto, ou mais precisamente o *contrato social*. Tendo em vista resolver o problema das forças e resistências individuais existentes no estado de natureza e que impedem a conservação desse estado, o contrato é forma de agregar e dirigir essas forças, tendo em vista um único interesse e agindo em comum. Diferentemente de Hobbes, Rousseau não entende que os homens sejam naturalmente inimigos¹⁴; é a inconstância da propriedade e a relação entre as coisas que gera a guerra. Daí a necessidade de regular a posse, a autoridade, o direito e os deveres através de leis, estabelecidas a partir do pacto original.

O contrato é uma forma de associação que defende e protege a pessoa e seus bens de toda a força comum, para cuja existência deve haver total alienação, por parte de cada associado, de seus direitos naturais a toda *comunidade*, condições igualmente impostas a todos. Esta associação é direta e cada um é seu próprio juiz. O pacto social, entretanto, não se

¹⁴ No Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens, Rousseau (1985) afirma que o homem é naturalmente bom e ingênuo e que são os costumes que o corrompem, embora não destruam os princípios naturais relacionados à conservação da vida e do bem estar, à sensibilidade e à compaixão que lhe são inerentes. No estado natural, os homens não podem ser considerados nem bons nem maus, não têm vícios, nem virtudes, uma vez que eles não mantêm entre si nenhuma relação moral. Ao contrário de Hobbes, Rousseau considera que “o estado de natureza, sendo aquele em que o cuidado com nossa preservação é o menos prejudicial à de outrem, consequentemente seria o mais favorável à paz e o mais conveniente ao gênero humano” (p.73).

submete a vontade de alguém em particular, mas sim à *vontade geral* que, por sua vez, não é a da maioria, mas àquela comum a todos. O governo ou governante que dessas convenções deriva deve pautar-se na lei, estabelecida a partir da vontade geral, que tende ao bem público.

Tal como em Locke, para Rousseau o estado de natureza deixa de existir na medida em que os homens aderem à sociedade civil. É preciso negar a liberdade individual para adquirir a liberdade política. Nega-se o direito natural para ganhar o direito civil, o direito de partilhar dos benefícios e de pertencer à *comunidade*, com as leis e regras que ela estabelece para sua auto-regulação. Dessa maneira, o contrato garante a igualdade estabelecida pela lei e consensuada entre todos os indivíduos do corpo político.

O corpo político é composto por duas partes: uma ativa que é o povo autor das leis, também chamada de Soberano, e outra passiva que é o povo observador das leis, ou o Estado. O corpo político porta igualmente a força (poder executivo) e a vontade (poder legislativo), que tende à conservação e ao bem-estar do todo. Mas essa força pública necessita de um agente próprio que a ordene e a faça funcionar segundo a direção da vontade geral. O governo é, portanto, o “corpo intermediário estabelecido entre os súditos e o soberano, para sua mutua correspondência, encarregado da execução das leis e da manutenção da liberdade, tanto civil quanto política” (ROUSSEAU, 1995, p.115).

Com a definição da autoridade do Governo e seu papel na comunicação entre o Estado e o Soberano, tem-se que a *comunidade* é o resultado da associação livre e consciente de todos os indivíduos que pactuam mutuamente a alienação de sua liberdade individual e de seu direito natural em nome de sua liberdade política e do direito civil, tendo em vista poderem viver coletivamente. A *comunidade* é então associada à idéia de *sociedade civil*, aquela que dá ao homem uma moralidade que antes lhe faltava no estado de natureza, permitindo ao cidadão transitar do instinto para a justiça e do egoísmo para a razão. Com isso, o que ele perde é o direito ilimitado a tudo o que pode alcançar; o que ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo que possui. Além disso, a liberdade não é mais limitada pela força (como em Hobbes) ou pelas leis (como em Locke), mas pela vontade geral, que adiciona um componente moral à liberdade, tornando o homem senhor de si mesmo. A obediência à lei que ele prescreveu significa liberdade para participar do corpo político, para gozar de sua propriedade e dos bens oriundos do trabalho, implicando também uma igualdade legítima, que substitui a desigualdade física, tornando todos iguais por convenção e direito.

O contrato social, que provoca a identificação entre comunidade e sociedade civil, tem como fim a conservação dos contratantes e isso implica em perdas e riscos¹⁵. O homem que compõe o Estado é um ser de razão e se vê forçado a consultá-la antes de ouvir suas inclinações pessoais. Portanto, na sociedade civil o homem tem a possibilidade de civilizar-se, de desenvolver suas faculdades racionais e morais, de edificar uma cultura. É o que indica o autor quando se refere às vantagens do estado civil:

Mesmo que nesse estado se prive de várias vantagens que usufruía na natureza, ganha outras maiores: suas faculdades se exercitam e se desenvolvem, suas idéias se ampliam, seus sentimentos se enobrecem, toda a sua alma se eleva a tal ponto que, se os abusos dessa nova condição não o degradassem frequentemente a uma condição inferior àquela donde saiu, deveria bendizer sem cessar o instante feliz que o arrancou de lá para sempre, e que transformou um animal estúpido e limitado em um ser inteligente e um homem (ROUSSEAU, 1995, p.83).

Dessa forma, observa-se que o objetivo da associação política é a conservação, o desenvolvimento e a prosperidade de seus membros, no seio da qual os cidadãos vivem e se multiplicam segundo a direção da vontade geral. E para que essa vontade prevaleça, não pode haver sociedades parciais no Estado. “Só há um contrato no Estado, o de associação, e este exclui qualquer outro” (ROUSSEAU, 1995, p.152). Por isso, só se deve mudar o Governo estabelecido quando ele se torna incompatível com o bem público. Nesse processo, a vontade geral se emudece, mas ela não está anulada, apenas subordinada a outras que a sobrepõem.

Diante desse impasse, Rousseau propõe, no *Discurso sobre a economia política*, duas regras para a atuação do governo e do legislador. Em primeiro lugar seguir em tudo a vontade geral e, em segundo, fazer com que todas as vontades se reportem à vontade geral, praticando a virtude. Para o autor, a Pátria não pode subsistir sem a liberdade, nem a liberdade sem a virtude e nem a virtude sem os cidadãos. Mas isso só é possível quando o governo deixa que os cidadãos participem da administração para que se percebam em casa e as leis sejam a garantia de sua liberdade, ao mesmo tempo em que os cidadãos são educados para tal.

Ainda nesse mesmo discurso, Rousseau distingue dois tipos de desigualdade, aquela estabelecida pela natureza, isto é, a desigualdade natural ou física, e aquela que é estabelecida pelo consentimento, isto é, a desigualdade moral ou política, considerando que ambas as desigualdades são a origem da miséria e da opulência, da indiferença do povo pela

¹⁵ Opondo-se a Maquiavel, Rousseau acredita que os fins são inseparáveis dos meios, por isso o contrato porta perdas e riscos. Na verdade, ao aceitar o contrato, adesão que o homem faz com toda a sua liberdade, ele ao mesmo tempo a limita, transformando seus direitos naturais em direitos civis.

causa comum, da substituição do interesse público pelo particular, da corrupção e do enfraquecimento dos esforços do governo.

A constituição da sociedade civil é, portanto, a solução para esses impasses, desde que essa sociedade se fundamente em um contrato legítimo¹⁶. Assim, diz ele, “o pacto fundamental, ao invés de destruir a igualdade natural, substitui a desigualdade física, que a natureza pode ter colocado entre os homens, por uma igualdade moral e legítima, e que, podendo ser desiguais na força ou na competência se tornem todos iguais por convenção e de direito” (ROUSSEAU, 1995, p.86). É somente dentro dessa nova condição que os homens podem se enriquecer culturalmente, e reunidos em sociedades políticas, devem desenvolver sua capacidade civilizatória, ou como diz o próprio autor, devem ser mais que animais estúpidos e limitados para se transformar em homens inteligentes. Segundo Rousseau, esta é a tarefa da educação nessa nova e legítima comunidade humana, isto é, para que se façam homens é preciso instruí-los desde crianças, buscando na natureza mesma de cada indivíduo a sua condição de hominização¹⁷.

É preciso que no primeiro momento da existência, quando um indivíduo começa a partilhar de uma comunidade política, de um Estado, participando dos direitos dos cidadãos, deve também aprender a merecê-la, exercitando os deveres que lhe competem como membro dessa coletividade. Nesse sentido, a educação das crianças não deve ser confiada somente aos pais, pois que ela interessa mais ao Estado do que à família. A educação é, para Rousseau, uma dos mais importantes assuntos do Estado, uma vez que a obediência à autoridade e o exemplo fornecido pela instrução permanente implicam diretamente a conservação do contrato e a formação e sustentação da vontade geral. Assim, para autor:

Uma das máximas fundamentais do governo popular ou legítimo é a educação pública, segundo as regras prescritas pelo governo e os magistrados estabelecidos pelo soberano. Se as crianças são educadas em comum sob o princípio da igualdade, se são imbuídas das leis do Estado e das

¹⁶ Enquanto no *Discurso* Rousseau se dedica a esclarecer o momento da passagem do estado de natureza ao estado social e a fazer uma crítica às “circunstâncias” de seu tempo, ao “pacto dos ricos e poderosos”, no *Contrato Social*, o autor se propõe a caracterizar os fundamentos de um “pacto legítimo” onde todo poder reside no povo e o desenvolvimento da sociedade depende da vontade geral. Para Coutinho (2003), o *Discurso* é uma crítica demolidora da economia política burguesa e de toda a tradição liberal contratualista que começa com Locke. Já no *Contrato*, embora sem abandonar o paradigma contratualista, Rousseau propõe outro tipo de sociedade, adequada às potencialidades do homem social.

¹⁷ Para Rousseau, os homens portam, naturalmente, princípios que podem ser desenvolvidos. Com o auxílio das circunstâncias, o homem tem a faculdade de se aperfeiçoar (perfectibilidade), mas não se deve buscar fora da natureza humana uma perfeição que não se pode alcançar, pois conforme dissemos anteriormente, a sociedade é quem corrompe os homens, isto é, “o espírito da sociedade e a desigualdade que ela engendra que transformam e alteram assim todas as nossas inclinações naturais” (ROUSSEAU, 1985, p. 117).

máximas da vontade geral, se são instruídas a respeitá-las acima de todas as coisas, se são envolvidas por exemplos e objetos que lhes falam o tempo todo da mãe terna que os alimenta, do amor que tem por elas, dos bens inestimáveis que recebem e do reconhecimento que lhes devem, não se pode duvidar de que aprendem assim a se querer mutuamente como irmãos, a querer apenas aquilo a que quer a sociedade, a substituir o falatório vão e estéril dos sofistas por ações de homens e cidadãos, e um dia se tornarão os defensores e os pais da pátria, da qual foram por muito tempo os filhos (ROUSSEAU, 1995, p. 41).

É dessa forma que um governo atento e bem intencionado mantém aceso o espírito de coletividade e os bons costumes, dando forma aos destinos da República. Um bom governante deve proteger e cuidar da subsistência do povo, atender às suas necessidades e honrar os compromissos assumidos frente à vontade geral, mantendo em estreitos limites os interesses pessoais de todos os contratantes com os seus direitos e deveres de cidadão. Se é certo que para Rousseau, assim como para Locke, o direito de propriedade é o mais sagrado de todos os direitos, o fundamento mesmo da sociedade civil e a verdadeira garantia dos compromissos dos cidadãos, um bom governo, portador de uma sábia administração, deve, por sua vez, assegurar o acordo entre a autoridade da lei e a liberdade do cidadão.

Assim, a *comunidade* pressuposta pela formação da sociedade civil, ao mesmo tempo em que impõe aos cidadãos (associados em função do contrato) uma alienação de seus direitos naturais para que todos adquiram uma igualdade perante a lei, oferece aos mesmos o exercício legítimo de sua condição de cidadão no seio da sociedade, certificando seu direito de participação e propriedade. Conforme afirma o autor, “o que há de singular nessa alienação é que a comunidade, longe de despojar os particulares de seus bens, ao aceitá-los, nada mais faz do que assegurar sua posse legítima, transformando a usurpação em direito verdadeiro, e o uso, em propriedade” (ROUSSEAU, 1995, p.85). Assim, os contratantes tornam-se depositários do bem público, tendo seus direitos respeitados por todos os membros do Estado, já que tais direitos são instituídos por meio de leis expressas do consentimento público. O direito que cada particular tem sobre seu próprio bem está subordinado ao direito que a comunidade tem sobre todos. A liberdade, a igualdade, o direito de propriedade e de participação na gestão do Governo formalizam-se na esfera do Estado, criado e sustentado pelo contrato.

O Estado moderno é então a institucionalização da autoridade política que tem a função de regulamentar os direitos naturais (liberdade e a propriedade), conceder direitos civis e políticos e assegurar o pacto social. O Estado fundado no contrato social é o palco em que são confrontados e dirimidos os conflitos, e onde não restaria espaço para os interesses

privados, pois nele deve reinar a vontade geral. Nesse Estado, o governo tem uma função executiva, e pelo poder e força que lhe são conferidos, deve agir em nome das leis estabelecidas pelo consenso geral a fim de garantir a ordem constituída pelo contrato.

Esse Estado de que se fala, entretanto, representa o nascimento da sociedade burguesa e o desenvolvimento do capitalismo comercial e industrial, com a reorganização da luta de classes e o surgimento de novas forças sociais e produtivas na cena político-econômica. Longe de suprimir a oposição de classes num reino de consensos e acordos bem sucedidos (mas que na verdade tem como fundamento garantir a liberdade de comércio e a propriedade privada), o Estado burguês é expressão da concentração da luta, dos conflitos e da dominação de classes entre dois grupos fundamentais: a burguesia e o proletariado. E se o poder material da sociedade está concentrado nas mãos da burguesia, esta se torna a classe dominante, cujos interesses, ao penetrarem a esfera do Estado, confundem-se com a vontade geral. Em seu balanço do Estado moderno no século XIX, Marx e Engels (2001) julgaram com precisão que o “governo moderno é tão somente um comitê que administra os negócios de toda a classe burguesa” (p.27).

Depois que o modo de produção feudal e corporativo foi superado pelo crescimento da indústria manufatureira e pela abertura das fronteiras comerciais, com a descoberta de novos mercados, a colonização da América, o intercâmbio geral com outras colônias e a intensificação dos meios de troca através da navegação e da expansão da produção e consumo de variadas mercadorias, a burguesia obtém, perante o mundo então integrado pelas suas conquistas, a dominação ideológica. Na *Ideologia Alemã*, Marx e Engels advertem para o fato de que cada nova classe no poder é obrigada a representar seu interesse particular (para alcançar seus fins) como sendo comum a todos os membros da sociedade, dando um caráter universal aos seus pensamentos, isto é, tornando universal aquilo que é particular de uma classe. Sobre esse aspecto, esclarecem os autores:

Toda a ilusão que consiste em pensar que o domínio de uma classe determinada é apenas o domínio de certas idéias, cessa naturalmente desde que o domínio de uma classe deixa de ser a forma do regime social, isto é, quando deixa de ser necessário representar um interesse particular como sendo o interesse geral ou de representar o “Universal” como dominante (MARX, ENGELS, A ideologia alemã, s/d, p.58).

As expectativas abertas pelos novos mercados e a necessidade de aumento da produção fizeram com que a divisão do trabalho em corporações fosse substituída pela divisão do trabalho dentro das oficinas, o que se seguiu pela introdução da máquina a vapor no

processo de produção. Nasce a grande indústria moderna, responsável pela criação do mercado mundial. A antiga aristocracia rural e a classe média industrial dão lugar à grande burguesia industrial. A criação da grande indústria e do mercado mundial possibilitou à burguesia controlar os meios de produção, ou seja, os mecanismos econômicos, e as forças produtivas, ou seja, os trabalhadores, interferindo diretamente nos destinos da sociedade e do Estado.

Para Marx e Engels (2001), ao revolucionar os instrumentos de produção, as relações de produção e, conseqüentemente, as relações sociais em seu conjunto, a burguesia impele todas as nações para a torrente da civilização, fazendo-as adotarem o modo de produção capitalista, pois nesta estrutura ela controla os meios de produção, a dispersão da propriedade e da população. Ao aglomerar a população nas cidades, centralizar os meios de produção nas mãos de pequenos grupos, criando grandes monopólios, e concentrar a propriedade em suas próprias mãos, a burguesia obtém, em conseqüência, a centralização política.

Ao reunirem os interesses dispersos das diferentes nações em um só interesse de classe, a burguesia passou a interferir na política econômica do capitalismo mundial. Com o desenvolvimento das teorias sobre a economia política inglesa, de David Ricardo e Adam Smith, a burguesia constrói seu império sob o primado da livre concorrência e do Estado de Direito (contratualista), alimentando a ética liberal-burguesa, utilitária, mercantil e concorrencial, na qual a sociedade civil é o mercado e o Estado é o mediador dos conflitos e contradições sociais, regulador das crises de superprodução, bem como pacificador dos antagonismos entre as forças produtivas e as relações de produção.

Passados os anseios revolucionários de 1789, a burguesia como classe dominante torna-se conservadora. E para manter-se como classe dominante, ela é obrigada a criar “conceitos”, “entes superiores”, “laços”, enfim, manifestações idealistas que encubram ou ocultem as contradições entre capital e trabalho geradas pelo desenvolvimento do capitalismo. Como disseram Marx e Engels em *A ideologia alemã*, através da divisão do trabalho, a atividade material e intelectual, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo, cabem a indivíduos distintos. Então, a possibilidade de que esses elementos não entrem em conflito implica unicamente a hipótese de acabar com a divisão do trabalho. Daí que interessam as expressões mentais, as representações aparentes do indivíduo isolado, pois que diluem as contradições entre o interesse do indivíduo singular e os interesses coletivos em um único

interesse “universal”, fazendo nelas subsumir os conflitos que nascem e se reproduzem do modo de produção da vida e dos mecanismos de troca que este implica.

Sem dúvida, um dos maiores expoentes dessa concepção pós-revolucionária de Estado, embora heterodoxo à tradição liberal e contratualista, é Hegel. No momento em que a burguesia hegemônica está preocupada com os limites e possibilidades do utilitarismo, com a expansão ilimitada dos direitos individuais e com a força do mercado e da sociedade civil, Hegel cumpre uma importante função ideológica que, de acordo com Boron (2003), mesmo não sendo um representante fiel dos Estados capitalistas, acaba preenchendo uma lacuna que os contratualistas tinham deixado em aberto: a de apresentar o Estado burguês como esfera superior da ética e da razão, como arena em que se desenvolvem as contradições da sociedade civil.

Um Estado cuja neutralidade na luta de classes se materializa na figura de uma burocracia onisciente e isolada dos sórdidos interesses materiais em conflito, tudo o que lhe faculta aparecer como o representante dos interesses universais da sociedade e como a encarnação de uma juridicidade despojada de toda a contaminação classista (BORON, 2003, p.73).

Para Boron (2003), se o utilitarismo representa a face mais selvagem do capitalismo (com seu darwinismo social exaltando as conquistas do individualismo e condenando os ineptos à extinção), o hegelianismo expressa, por sua vez, a face civilizadora do capitalismo, ao exibir um Estado que paira sobre os antagonismos de classe, que só atende aos interesses abstratos da vontade geral e ignora os interesses setoriais. É por isso que Hegel, após as críticas demolidoras que dele fizera Marx, pode ser considerado como o pensador metafísico do capital, cujo disfarce idealista esconde sua profunda conexão com o modo de produção capitalista.

Segundo análises de Coutinho (2003), Hegel propõe restaurar, como solução para as cisões e alienações do mundo moderno, uma comunidade democrática não muito distante da comunidade grega. No entanto, ele percebe que no mundo moderno, ao contrário do mundo antigo, a dimensão da particularidade ocupa um lugar central. Essa esfera social desconhecida na Antiguidade é a sociedade civil, cuja irrupção colocara abaixo a ética comunitária do mundo grego e que, no mundo moderno, é uma das condições daquela liberdade subjetiva universal.

De acordo com esta interpretação, na filosofia política de Hegel haveria uma tentativa de conciliação da liberdade individual com a prioridade do público, ou seja, da expansão moderna da particularidade com o ideal comunitário da *polis* grega. Assim, seguindo

a trilha dos liberais, Hegel aposta na conservação de uma esfera da liberdade individual como condição necessária para o desenvolvimento pleno das potencialidades próprias da modernidade; mais além dos liberais, contudo, propõe a criação de instâncias universalizadoras que elevem a um nível superior a esfera da particularidade, através da subordinação da sociedade civil ao Estado, o que implica a superação das vontades particulares na vontade universal, estatal.

Para legitimar a prioridade do público (ou do universal) sobre o privado (ou particular), Hegel elaborou conceitos como “moralidade objetiva”, “vida ética” ou ainda “eticidade” que se encontrariam no Estado, entendido não só como uma esfera particular entre outras, não só como “governo”, mas sim como a totalidade orgânica das várias esferas da vida social, a manifestação concreta do “espírito objetivo”. Estabelecendo uma comparação entre Rousseau e Hegel, Coutinho (2003) afirma que:

Com o conceito de eticidade, com a afirmação de que os valores e as normas surgem objetivamente da vida social interativa, Hegel tenta nos mostrar que a vontade geral (ou universal) não é o resultado da ação de vontades singulares “virtuosas”, mas é, ao contrário, uma realidade que, de certo modo, antecede e determina as próprias vontades singulares. Portanto, para Hegel, essa vontade geral não resulta de um contrato entre vontades individuais, mas é uma realidade ontológico-social objetiva, um produto que resulta do desenvolvimento do próprio “espírito”, ou seja, da história (p.238).

A vontade universal para Hegel, diferentemente de Rousseau, é determinada e, em grande parte, já está posta no sistema da sociedade civil. Pois a sociedade civil seria uma associação de indivíduos independentes numa universalidade formal, através da qual o atendimento às carências de cada indivíduo depende do trabalho do outro. Esse sistema possui também uma constituição jurídica que serve como instrumento de segurança da pessoa e da propriedade, e por meio de uma regulação exterior, pode satisfazer as exigências particulares e coletivas. Essa exterioridade converge e se reúne no Estado, “que é o fim e a realidade em ato da substância universal e da vida pública nela consagrada” (HEGEL, 1997, p.149).

A moralidade objetiva que se encontra no Estado tem duas raízes. A primeira é a família e a segunda é a corporação, que está implantada na sociedade civil. Segundo Hegel (1997), a família contém os elementos de particularidade subjetiva e de universalidade objetiva numa unidade substancial; a corporação une esses momentos na sociedade civil. A finalidade universal da corporação é concreta e não sai dos limites que lhe são próprios, isto é, os diferentes ramos de trabalho, ao perseguirem interesses particulares, formam diferentes corporações que têm por objetivo defender os interesses comuns de seus integrantes. É através

da corporação que os indivíduos se relacionam com o Estado, ou seja, a corporação tem o direito de gerir os seus interesses sob a vigilância dos poderes públicos; os membros da corporação são reconhecidos como pertencentes ao todo, como membros da sociedade em geral e, como tal, seu interesse e esforço se orientam de acordo com essa totalidade.

Na interpretação de Coutinho (2003), Hegel admite que através das corporações a eticidade penetra na sociedade civil. Assim, longe de ser um obstáculo à vontade geral, como em Rousseau, as corporações (ou vontades particulares) são um momento fundamental do processo de universalização da vontade. Portanto, o Estado hegeliano, segundo o autor, é necessariamente um Estado pluralista, que contém em si a sociedade civil e seus interesses privados. Porém, na medida em que percebe o Estado como totalidade orgânica que integra todos os momentos da vida social, Hegel nega a possibilidade de que a esfera política seja contratualmente fundada, negando também o subjetivismo individualista presente na tradição contratualista da filosofia política moderna. Sua explícita afirmação da prioridade do público sobre o privado expressa a tensão entre a dinâmica excludente da sociedade civil, no plano da economia capitalista, e as pretensões integradoras e universalistas do Estado burguês, cuja síntese encontra-se no Estado ético, verdadeiro representante do interesse universal da sociedade.

É certo que Marx (1993), em sua *Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel*, já havia observado que “a filosofia alemã do direito e do Estado é a única história alemã que está *al pari* com a época moderna oficial” (p.84). Para ele, Hegel é a expressão da mais profunda e completa filosofia alemã do direito e do Estado, cuja produção “surge ao mesmo tempo como análise crítica do Estado moderno e da realidade a ele associada e como a negação definitiva de todas as anteriores formas de consciência na jurisprudência e na política alemã” (MARX, 1993, p.85). Entretanto, Marx lembra que na Alemanha as condições reais de realização desta política (o que para outras nações constituía uma ocupação prática) não estavam postas, de modo que a filosofia alemã do Estado e do direito não passa de um corte crítico com sua própria reflexão filosófica. E reafirma:

Só a Alemanha poderia produzir a filosofia especulativa do direito – este pensamento extravagante e abstrato acerca do Estado moderno, cuja realidade permanece no além (mesmo se este além fica apenas do outro lado do Reno) – o representante alemão do Estado moderno, pelo contrário, que não toma em linha de conta o homem real, só foi possível porque e na medida em que o próprio Estado moderno não atribui importância ao homem real ou unicamente satisfaz o homem total de maneira ilusória. Em política, os alemães pensaram o que as outras nações fizeram. A Alemanha foi a sua consciência teórica (MARX, 1993, p.85).

Como se sabe, para Marx e Engels, Hegel desenvolve uma visão invertida da realidade. Para este último, história é realização da Idéia e se move segundo a liberdade individual de cada um, culminando na sociedade burguesa, onde, não por acaso, todos seriam livres. Quanto ao Estado, este aparece como a esfera da racionalidade e da eticidade e, juntamente com as superestruturas políticas, tornam-se os sujeitos sociais da vida real, enquanto que a sociedade civil, lócus em que se movem os indivíduos e onde se localiza a esfera do trabalho (corporações) e da família, figura apenas como um momento particular da vida estatal. Marx, então, desconstrói a dialética hegeliana, demonstrando que é a própria sociedade capitalista que gera imagens invertidas sobre si mesma, uma vez que repousa no caráter alienado do processo produtivo, na abstração do Estado democrático e no fetiche da mercadoria (BORON, 2003).

No conjunto de sua obra, Marx examinou vários tipos de alienação: religiosa, filosófica, política e a econômica. Esta última, porque se dá sobre a atividade fundamental do homem como ser da *práxis*, o trabalho, é a mais profunda e determinante. Não abordaremos cada uma delas em separado, mas na medida em que auxiliam na compreensão da alienação que é produzida na esfera do Estado e suas implicações sobre a sociedade civil ou sobre a suposta ordem comunitária.

No terreno da política, a alienação se expressa no Estado burguês, pois este pressupõe uma vida dupla: a universalidade do Estado e a particularidade do indivíduo, o interesse geral e o interesse privado, a comunidade política e a sociedade civil, conflito este que se estabelece entre o indivíduo vivo e o cidadão. Em *A questão judaica*, Marx verifica que, no Estado, o indivíduo (burguês) tem uma vida de aparência e participa da vida política de modo sofisticado, assim como o cidadão (membro da comunidade) é burguês sofisticadamente.

Isto significa que:

Onde o Estado político atingiu o pleno desenvolvimento, o homem leva, não só no pensamento, na consciência, mas na realidade, na vida, uma dupla existência – celeste e terrestre. Vive na comunidade política, em cujo seio é considerado ser comunitário, e na sociedade civil, onde age como simples indivíduo privado, tratando os outros homens como meios, degradando-se a si mesmo em puro meio e tornando-se juguete de poderes estranhos (MARX, 1993, p.45).

Em outras palavras, o Estado burguês é a declaração da universalidade abstrata do cidadão e da particularidade concreta do indivíduo privado (burguês), ou seja, da vivência, no plano ideal, de valores como igualdade e justiça, enquanto reina a desigualdade e a injustiça realmente existentes entre os indivíduos. A existência do Estado como totalidade, visto como

representante do interesse geral, convive com os pressupostos da vida egoísta, que continuam a existir na sociedade civil, fora da esfera política.

Isto porque, segundo Marx, o Estado tem como pressuposto elementos materiais e espirituais, a propriedade privada, no primeiro caso, a religião e a cultura no segundo. Mas para se constituir como universalidade, como a “vida genérica do homem”, o Estado se coloca em oposição à vida material do homem, ou seja, acima dos elementos particulares, das condições em que os homens nascem, vivem, lutam e se reproduzem. A comunidade política se estabelece, pois, sob um conjunto de preceitos abstratos (liberdade, igualdade, segurança, propriedade) como se fossem interesses gerais, numa independência ideal dos elementos particulares da vida civil, onde as distinções reais são consideradas como não-políticas. Assim, acredita-se solucionar o problema (insolúvel) da relação entre sociedade civil e Estado abolindo-se a dimensão política da vida civil, isto é, elevando a política ao reino do Estado ético (como queria Hegel), ou à manifestação da vontade geral (como desejava Rousseau), ou ainda transformando o Estado num mero poder executivo, neutro e justo, regulador dos conflitos e interesses particulares (como indicara Locke). Conquistando a emancipação política da sociedade civil em relação ao Estado, os interesses econômicos, comerciais e mesquinhos se proliferam no âmbito da “vida privada”, enquanto no Estado se desenrola o teatro da vida social, em sua tentativa de universalizar a ética burguesa, acima dos conflitos de classe, mas reforçando, no fundo, os interesses econômicos e privados da burguesia. É dessa maneira que o homem aí é visto como cidadão, mas somente enquanto “membro imaginário de uma soberania imaginada”.

O Estado elimina, à sua maneira, as distinções estabelecidas por nascimento, posição social, educação e profissão, ao decretar que o nascimento, a posição social, a educação e a profissão são distinções não políticas; ao proclamar, sem olhar a tais distinções, que todo o membro do povo é igual parceiro na soberania popular, e ao tratar do ponto de vista do Estado todos os elementos que compõem a vida real da nação. No entanto, o Estado permite que a propriedade privada, a educação e a profissão atuem à sua maneira, a saber: como propriedade privada, como educação e profissão, e manifestem a sua natureza particular. Longe de abolir estas diferenças efetivas, ele só existe na medida em que as pressupõe; apreende-se como Estado político e revela a sua universalidade apenas em oposição a tais elementos (MARX, 1993, p.44).

Observa-se, então, que os chamados direitos do cidadão são os direitos políticos, que só podem ser exercidos quando se é membro da comunidade política. Seu conteúdo é a participação na vida da comunidade, na vida política da comunidade, na vida do Estado. Enquanto que os direitos do homem, distintos dos direitos do cidadão, representam os direitos de um membro particular da sociedade civil, do homem egoísta, do homem separado dos

outros homens e da própria comunidade. É a liberdade individual que se funda na separação do homem a respeito do homem, como direito do interesse pessoal. Em outras palavras, trata-se da liberdade de mercado, que para Boron (2003), é uma falsa liberdade, uma vez que o trabalhador não tem outra alternativa para sobreviver, se não vender sua força de trabalho em condições não escolhidas por ele – aonde se fundamenta a alienação no processo de produção, ou seja, no trabalho. Dessa forma, explica Marx, a aplicação prática do direito do homem à liberdade é o direito à propriedade privada, sendo que “esta liberdade individual e a respectiva aplicação formam a base da sociedade civil. Leva cada homem a ver nos outros homens, não a realização, mas a limitação de sua própria liberdade” (MARX, 1993, p.57).

Portanto, os direitos do homem não vão além do homem egoísta, do burguês, membro da sociedade civil, enquanto indivíduo separado da comunidade. Ao tornar a cidadania uma abstração, o Estado legitima a condição da classe burguesa (pois que a liberdade individual e a liberdade de mercado só à burguesia interessam) e declara o burguês como o “ser autêntico” (também porque só a ele pertence a propriedade privada), impossibilitando a realização do homem, nos direitos do homem, como ser genérico. Ao contrário, a própria vida genérica, isto é, a sociedade, surge como um sistema externo ao indivíduo, como um sistema cujas leis servem, de um lado, para limitar a sua independência original – tal como aparece em Rousseau – e de outro, para garantir que as carências e necessidades “naturais” sejam atendidas, bem como o interesse privado, a preservação da propriedade e de suas posses egoístas – como propõe Locke.

Diante do exposto, fica claro que Marx possui uma concepção negativa da política e do Estado. Enquanto Hobbes via no Estado um poder soberano capaz de colocar fim à “guerra de todos contra todos”, instaurando uma paz que permitiria o desenvolvimento da sociedade de classes; ali onde Rousseau, descurando da dominação de classes e das determinações sociais que incidiam sobre as condições de vida e de participação de cada indivíduo na sociedade, acreditava fundar uma comunidade democrática com base em um pacto social entre indivíduos livres, que alienam seus direitos naturais em benefício dos direitos políticos; e onde Hegel via a realização da ética e da razão, a esfera mesma da universalidade da vida social, Marx viu a política e o Estado como instâncias de alienação, as quais garantiam a manutenção de uma sociedade baseada na exploração do homem pelo homem (BORON, 2003).

Dessa forma, para Marx e Engels, o Estado, como entidade parasitária, manifestação da sociedade de classes, como instituição responsável pela reprodução da dominação de classes e da exploração dos trabalhadores, teria de ser uma expressão transitória da história humana, ou precisamente sua pré-história. Em vista disto, só faz sentido pensar o Estado como transição, como uma etapa que está destinada a ser superada na medida em que o proletariado concretize a sua missão histórica, que é a instauração da sociedade sem classes. Neste momento, além da extinção do Estado, que é reabsorvido pela sociedade civil, e da instituição do autogoverno dos produtores, realiza-se o fim da política como contrato, haja vista que, “na sociedade comunista se supõe que os fundamentos últimos do conflito político, a apropriação desigual da propriedade e da riqueza e a distribuição desigual dos frutos do progresso técnico, terão desaparecido” (BORON, 2003, p.93).

Desse modo, poderíamos supor que a própria política estaria marcada pela transitoriedade e pelo efêmero, em face do definhamento do Estado, sendo, por isso, dispensável. Entretanto, Gramsci (1989) nos ensina que a construção de uma nova hegemonia que conquiste e oriente a conduta do Estado é imprescindível para a criação das condições objetivas e subjetivas necessárias ao processo de transição ao socialismo.

Ainda para este autor, é no campo da sociedade civil, um campo plural (não comunitário) de movimentos, agências e instituições, que as forças sociais e políticas se confrontam, disputam os espaços de organização da cultura e a direção política do Estado. Assim, a luta política, no interior mesmo das estruturas da sociedade capitalista, é um fenômeno que deve ser considerado como parte de um processo educativo, pois as relações de hegemonia requerem a organização das ideologias, das visões de mundo correspondentes aos diferentes grupos fundamentais da sociedade. É por meio do campo político e do campo ideológico, da disputa pela direção do Estado, que se organizam (não se originam) os interesses das classes sociais, terreno no qual elas tomam consciência de sua história, qualificam-se, lutam.

Permanece, contudo, o alerta de Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã*, sobre a qualidade do Estado como comunidade ilusória e a ineficácia das lutas políticas que, embrenhadas somente no seio deste, acabam por encobrir as lutas efetivas das diferentes classes.

É precisamente esta contradição entre o interesse particular e o interesse coletivo que faz com que o interesse coletivo adquira, na qualidade de Estado, uma forma independente, separada dos

interesses reais do indivíduo e do conjunto e tome simultaneamente a aparência de comunidade ilusória, mas sempre sobre a base concreta dos laços existentes em cada conglomerado familiar, tribal, tais como laços de sangue, língua, divisão do trabalho em larga escala e outros interesses; e entre esses interesses ressaltam particularmente os interesses das classes já condicionadas pela divisão do trabalho, que se diferenciam em qualquer agrupamento deste tipo e entre as quais existe uma que domina as restantes. Daqui se depreende que todas as lutas no seio do Estado, a luta entre a democracia, a aristocracia e a monarquia, a luta pelo direito de voto, etc, etc, são apenas formas ilusórias que encobrem as lutas efetivas das diferentes classes entre si (MARX, ENGELS, s/d, p.39).

À medida do avanço da constituição da nova sociedade, outro tanto avançará o processo de extinção estatal. Para Boron (2003), o fim do Estado significa que os últimos fundamentos do conflito político, como a apropriação desigual da propriedade e da riqueza, e a distribuição desigual dos frutos do progresso técnico terão desaparecido na sociedade comunista. E o desaparecimento do Estado como instituição responsável pelo processamento da dominação de classe e exploração dos trabalhadores terá cedido lugar à sociedade sem classes, onde a política ganhará uma conotação diferente, uma vez que “a comunidade reassumirá o governo de si mesma, revertendo a expropriação de que fora objeto com a primeira aparição, ainda em sua forma mais primitiva, da sociedade de classes” (BORON, 2003, p.93).

Em síntese: o fim do Estado, que coincide com o fim da propriedade privada e, conseqüentemente, da sociedade de classes, nada mais é que a reabsorção do Estado pela sociedade civil, que se realizaria como autogoverno dos produtores associados. Na sociedade comunista não haveria lugar para a alienação, pois nela todos os homens teriam as condições de realizar suas necessidades de existência e desenvolver plenamente suas potencialidades humanas. Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx (1993) diz que: “o comunismo é a abolição positiva da propriedade privada enquanto auto-alienação humana e, deste modo, a real apropriação da essência humana pelo e para o homem. É, portanto, o retorno do homem a si mesmo como ser social, quer dizer, verdadeiramente humano, retorno esse pleno, consciente, que assimila toda a riqueza do desenvolvimento anterior” (p.192). E depois acrescenta:

A eliminação da propriedade privada constitui, portanto, a emancipação total de todos os sentidos e qualidades humanas. Mas só é tal emancipação porque os sobreditos sentidos e propriedades se tornaram humanos, tanto do ponto de vista subjetivo como objetivo. O olho tornou-se um olho humano, no momento em que o seu objeto se transformou em objeto humano, social, criado pelo homem para o homem. Por conseguinte, os sentidos tornaram-se diretamente teóricos na sua prática. Relacionam-se à coisa por ela mesma, mas a própria coisa já constitui uma relação humana objetiva a si mesma e ao homem, e vice-versa. A necessidade ou o prazer perderam assim o caráter egoísta e a natureza perdeu a sua mera utilidade, na medida em que a sua utilização se tornou utilização humana (MARX, 1993, p.197-198).

Dessa maneira, ao lado de uma visão “negativa” do Estado e da política, observa-se que há em Marx, também, um ideal comunitário, ou melhor, uma concepção prospectiva da comunidade humana, ali onde Erich Fromm (no prefácio aos Manuscritos de Marx) vê a liberdade, a dignidade e a atividade como premissas fundamentais de uma genuína sociedade. Tom Bottomore (na introdução aos Manuscritos Filosóficos de Marx) é outro que afirma haver na doutrina moral de Marx, que prevaleceu como a base de toda a sua atividade intelectual e política, um ideal de comunidade. Segundo o autor, tal doutrina, que Marx dá o nome de *humanismo*, “formula o ideal de uma comunidade de homens capazes de desenvolver, livremente e em mútua harmonia, todas as qualidades pessoais” (p.20).

Após tecer a crítica ao caráter anti-comunitário da corporação feudal e da associação fundada no *contrato*, nas quais a associação não era de forma nenhuma uma união voluntária, mas “uma união baseada em condições no interior das quais os indivíduos desfrutam da contingência” (MARX & ENGELS, A ideologia alemã, s/d, p.83), Marx e Engels insistiam na transformação real das relações humanas apontando a necessidade da construção de uma real associação, que implicasse o desabrochar da plena liberdade humana. Essa real associação seria, então, uma genuína comunidade.

A transformação das forças pessoais (relações) em forças objetivas, através da divisão do trabalho não pode ser abolida extirpando do cérebro essa representação geral, mas unicamente através de uma nova subdivisão das forças objetivas e a abolição da divisão do trabalho por parte dos indivíduos. Ora isto não é possível sem a comunidade [e sem o completo e livre desenvolvimento do indivíduo que ela implica]; é somente em comunidade [com outros que cada] indivíduo tem os meios necessários para desenvolver as suas faculdades em todos os sentidos; a liberdade pessoal só é, portanto, possível na comunidade. Nos sucedâneos de comunidades que até agora existiram, no Estado, etc, a liberdade pessoal só existia para os indivíduos que se tinham desenvolvido nas condições das classes dominantes e somente na medida em que eram indivíduos dessa classe. A comunidade aparente, anteriormente constituída pelos indivíduos, adquire sempre perante eles uma existência independente, e simultaneamente, porque significa a união de uma classe face a outra, representa não somente uma comunidade ilusória para a classe dominada mas também uma nova cadeia. Na comunidade real, os indivíduos adquirem a sua liberdade simultaneamente com a sua associação, graças a esta associação e dentro dela (MARX & ENGELS, s/d, p.80).

Ao contrário da sociedade civil – que, na sociedade capitalista, para Marx, nada mais é que o mercado, isto é, o lugar, por excelência, das trocas, condicionadas pelas relações de produção existentes – e do Estado político (burguês) – que pressupõe uma vida *celeste*, ou seja, a existência ideal do indivíduo em comunidade – Marx vislumbra a vida genérica do homem, não a esfera da comunidade política, abstração do interesse geral da sociedade, mas a genuína e verdadeira comunidade humana. Mas para realizar esse ideal de comunidade, onde emerge o *ser humano genérico*, é preciso destituir o Estado político e restituir ao homem sua

condição de sujeito social, bem como suas relações recíprocas, o que requer um processo de luta política, ação revolucionária e organização da classe trabalhadora para a emancipação plena e integral da humanidade.

Morte da Comunidade ou a busca de uma genuína associação

Procuramos demonstrar, neste capítulo, que a constituição do Estado na era clássica da sociedade grega e a divisão da sociedade em classes, ao engendrarem novas condições econômicas, sociais, políticas e culturais na forma de organização gentílica, fazem desaparecer, progressivamente, os antigos laços comunitários. Mas enquanto a instituição do Estado grego-romano significou a primeira superação da *comunidade* primitiva por uma nova forma de organização social (a sociedade escravista, baseada na divisão do trabalho e na dominação de classes), na modernidade, o conceito de *comunidade* – ainda remanescente como valor, mas dissociado de sua materialidade histórica – é superado pelo de *sociedade civil*, *Estado ou sociedade política*, com a organização do Estado moderno. A efetivação do Estado moderno na sociedade burguesa, fundado sob a propriedade privada, e a criação de uma nova realidade ético-política e institucional, com a superação das forças produtivas medievais e o rearranjo das forças presentes na luta de classes sob o modo de produção capitalista, conduzem a uma supressão definitiva da manifestação concreta da *comunidade*, esgotando-a, por isso, como categoria explicativa da realidade social e histórica, ainda que ela venha sendo identificada, ora com a sociedade civil, ora com a sociedade política, ou ainda com parcelas, classes e grupos específicos da sociedade.

Pressupondo, como dissera Marx, a existência de uma vida dupla, a vida privada e a consumação dos interesses particulares (na sociedade civil) e uma vida pública supostamente relacionada aos interesses gerais (representados pelo Estado), a *comunidade* é pura ilusão, pois se configura como a abstração da participação, da igualdade, da liberdade e da identidade social no seio de uma sociedade internamente cindida e contraditória. Enquanto isso, a propriedade privada e a dominação de classes continuam reproduzindo a exploração do homem pelo homem e, portanto, inviabilizando a realização de uma genuína e unitária associação.

Na sociedade burguesa e capitalista, a idéia de comunidade é uma forma de mistificação, pois o cenário concreto em que se movem os indivíduos e classes sociais está

assentado numa realidade de desigualdade (a igualdade formal perante a lei), de não-liberdade (exceto a liberdade de propriedade), de alienação no processo de produção, de alienação do homem enquanto *ser humano genérico*, da alienação política frente ao Estado burguês (suposto contrato voluntário e consentido por todos), enfim, de alienação de toda a humanidade. Portanto, O primado do mercado, dos interesses mesquinhos e da acumulação privada concorrem com o estabelecimento de laços de identidade e solidariedade que pressupõem a manifestação da comunidade como modelo de organização social, revelando a sua inviabilidade dentro da sociedade capitalista.

Tendo isto posto, devemos considerar que há uma diferença substantiva entre os conceitos de *comunidade* e de *sociedade*. A marca central de uma comunidade é a sua indivisão interna, o sentimento de uma unidade de destino, ou de um destino comum, a definição de um bem comum, pressupondo condições de igualdade, produção e apropriação coletiva dos bens produzidos, bem como exercício do poder como ação coletiva capaz de definir um rumo também coletivo através da participação direta no governo do povo e a realização da liberdade como resultado da superação do reino da necessidade. Já a sociedade é marcada pelo isolamento, pela atomização de seus membros, a divisão interna, ou seja, a divisão de classes. Além disso, as sociedades se movem em função das lutas e das contradições que opõem as classes sociais e grupos fundamentais em busca da realização de seus interesses. Especialmente na sociedade moderna e capitalista, a lógica de funcionamento da produção da existência humana é guiada pela acumulação e pela expansão ilimitada do capital, o que cria a dominação e a exploração do homem pelo homem. Portanto, podemos dizer que são justamente os fundamentos da comunidade que a sociedade desconhece.

Não obstante, o conceito de comunidade em suas correlações com a educação, a cultura e a política continua sendo empregado, e historicamente vem sendo associado a diferentes visões de mundo, esvaziando de conflitos a dimensão da participação e da liberdade, obstaculizando a construção da igualdade e da cidadania plenas. Isto é, a possibilidade de uma organização comunitária torna-se, nas palavras de Boron (2003), uma enganosa abstração se não considerar o fundamento material sobre o qual se apóia e se organiza a dominação social e os elementos simbólicos que fazem com que os indivíduos possam se comunicar e tomar consciência de suas reais, não ilusórias, condições de existência.

Nesse sentido, entendemos que o conceito de comunidade que vem sendo clamado, pelo menos desde a modernidade, é incapaz de representar o complexo das relações sociais presentes no interior das sociedades capitalistas, tornando-se insuficiente e contraditório diante de uma realidade desigual, opressora e internamente cindida. Entretanto, o conceito de comunidade adquire positividade e torna-se operativo se temos em vista a construção de uma nova sociedade, não mais desigual e dividida em classes, mas justamente a sociedade sem classes, organizada pelo modo de produção socialista.

Assim, diferentemente da *comunidade ilusória* que se arrastou historicamente até nossos dias, uma genuína comunidade humana, referida por Marx, torna-se possível somente quando o homem tiver todas as condições de auto-realização como ser genérico, isto é, como ser social, como ser da e para a comunidade. Consequentemente, a vida genérica, a vida social – a sociedade – deve ser o resultado de uma *efetiva e genuína associação*, onde o homem atua como ser integral, emancipado, e em que o livre desenvolvimento de cada um é pressuposto do livre desenvolvimento de todos (MARX e ENGELS, 2001). Portanto, assevera Marx, a dissolução do Estado burguês e a emancipação humana são condições fundamentais, necessárias, para de uma genuína comunidade humana, pois que “toda a emancipação constitui uma restituição do mundo humano e das relações humanas ao próprio homem” (MARX, 1993, p.63).

A emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política (MARX, 1993, p.63).

Podemos concluir, a partir das indicações deixadas por Marx a respeito de uma possível e *prospectiva* comunidade humana, que a *comunidade* só pode ser expressão da humanidade socializada, dos produtores associados, os quais regulam racionalmente o seu intercâmbio com a natureza, submetendo-a ao comum controle, relação na qual a política não se dissocia como um poder que se impõe ao ser social, mas é inerente à força social, produtiva e criativa que retorna ao próprio homem. Portanto, a realização de uma nova, diferente e genuína associação se coloca, para nós, no horizonte futuro, mas de modo concreto, como história a ser construída coletivamente, como fruto da luta pela emancipação humana e da realização de um projeto socialista de sociedade.

*Acredite apenas no que seus olhos vêem e seus ouvidos ouvem!
Também não acredite no que seus olhos vêem e seus ouvidos ouvem!
Saiba também que não crer algo significa algo crer!*
(Bertolt Brecht)

– CAPÍTULO 2 –

**MOVIMENTOS E IDÉIAS SOBRE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA NO BRASIL:
MATRIZES POLÍTICAS E IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS**

2.1 A Matriz Fascista-Corporativista e o Estado *Benefactor*

O século XIX foi cenário de um extraordinário desenvolvimento do capitalismo industrial, da produção mercantil e do comércio internacional baseado na livre concorrência. Foi também palco de um significativo fortalecimento da consciência e da organização da classe trabalhadora, desencadeando lutas sociais e revoluções. Entretanto, os anos iniciais do século XX, com a ascensão do fascismo e a intensificação da rivalidade entre as grandes potências do capitalismo mundial, dão mostras de que as estruturas que o haviam sustentado, até então, desmoronavam e a humanidade estava ansiosa por uma alternativa.

Quanto às forças econômicas, tratava-se da reconstrução geopolítica do mundo, em proveito de alguns grupos ou associações de capitais, pelo domínio econômico e político de territórios estratégicos para o seu desenvolvimento. No âmbito da organização internacional dos trabalhadores, o predomínio de uma tendência ao *reformismo* criava divergências que fracionavam o movimento. Em meio às tensões causadas pela competição imperialista e pelas disputas internas ao movimento operário, uma nova experiência revolucionária veio a surpreender os protagonistas dos principais interesses em jogo, redefinindo a direção das lutas sociais e políticas neste contexto, de tal forma que seus desdobramentos atravessariam quase todo o século XX.

A Revolução de Outubro de 1917 foi a experiência que catalisou as forças revolucionárias de todas as partes, unificando-as em torno da luta pela emancipação universal e superação do capitalismo pelo socialismo¹⁸. Assim, a Revolução Russa é fundamental para a compreensão das tensões, disputas e projetos que marcaram o século XX; à medida que produziu o mais vigoroso movimento revolucionário da história moderna, em virtude de sua expansão nos trinta ou quarenta anos subseqüentes, provocou também as próprias reações político-econômicas e ideológicas ao seu êxito e contínuo desenvolvimento.

O fascismo foi uma dessas reações à revolução e ascensão do movimento bolchevique. Entretanto, ele só pode ser compreendido diante dos processos de crise política do Estado capitalista, do declínio do liberalismo e da própria “ética burguesa” da concorrência e do livre mercado. Contudo, se o comunismo era a alternativa frente às contradições do

¹⁸ Embora a Revolução Mexicana tenha sido deflagrada em 1914, podendo ser considerada a primeira grande revolução do século XX, a Revolução de Outubro alcançou proporções muito mais vastas, política e ideologicamente, tanto no ocidente como no oriente.

capitalismo, o que justifica a emergência do fascismo, de seus movimentos correlatos e do incrível consentimento das massas para tal ascensão e empoderamento? Quais as estratégias desses movimentos e as condições objetivas da sociedade que explicam o apoio de trabalhadores e operários a esse ou àquele projeto? Quais as políticas e mecanismos utilizados pelos movimentos fascistas para sua expansão e hegemonia? Quais as implicações dessas políticas nos campos da educação e quais foram seus desdobramentos?

Em nosso país, o impacto da Revolução de Outubro se traduz pela ascensão do movimento operário nas duas primeiras décadas do século XX. Ainda que a sua formação e organização remontem ao contexto de expansão da economia cafeeira no final do século XIX, a emergência da classe trabalhadora como força social neste período foi tamanha que nem os industriais, nem o Estado Oligárquico, nem os outros grupos da sociedade poderiam ignorá-la. O conjunto de manifestações, greves e lutas sociais empreendidas entre 1917 e 1930 expuseram as condições de vida e trabalho a que estavam submetidos os trabalhadores, traduzindo também seus interesses e reivindicações. Assim, a luta pela diminuição da jornada de trabalho, por uma legislação que regulamentasse o trabalho de mulheres e menores operários, pelo direito de associação sindical e partidária, pela ampliação da escolarização e das possibilidades de formação cultural e profissional, entre outros reclames demarcaram, pela primeira vez, na visão de Boris Fausto (1986), a “questão social” na cena política brasileira.

Coutinho (2000b) acrescenta que somente nos anos 20 e 30 se multiplicam as associações de trabalhadores e os sindicatos operários, quando surge a imprensa operária, entre outros “aparelhos privados” de hegemonia como embriões de uma sociedade civil¹⁹. Em 1922 é fundado o PCB – Partido Comunista Brasileiro, momento em que se desenvolvem movimentos organizados de trabalhadores, como o movimento sindical e partidário, bem como movimentos culturais envolvendo artistas e intelectuais que, beneficiando-se das contradições sociais e engrossando as agitações das classes médias, exprimem a vontade de organizar, fora da esfera estritamente estatal, a vida política e cultural brasileira. Esses

¹⁹ Entre esses embriões de sociedade civil, encontram-se os movimentos anarquistas (este mais ligado aos meios literários) e anarcossindicalistas (este vinculado, sobretudo, ao movimento sindical e operário), cujos ideais foram divulgados através da imprensa operária, a exemplo dos jornais *A Plebe* e *Terra Livre* (para registrar os mais importantes) e de suas iniciativas pedagógicas, como a *Escola Libertária Germinal* (1904), a *Escola Social da Liga Operária de Campinas* (1907), a *Escola Livre 1º de Maio* (1911) e as *Escolas Modernas*, em sua maioria inspiradas na experiência da *Escuela Moderna de Barcelona* idealizada por Francisco Ferrer y Guardia. A esse respeito consultar os estudos de Gallo (1995/2007) e Saviani (2007).

partidos, movimentos, associações etc. foram as primeiras tentativas de organização da cultura exteriores ao Estado no Brasil.

Portanto, podemos dizer que, até a década de 1930, a educação e o desenvolvimento da cultura estiveram atrelados à esfera da sociedade política, submetidos aos instrumentos e iniciativas do Estado, sem a mediação dos *aparelhos privados* da sociedade civil, no sentido que Gramsci (1989) confere ao termo. A educação popular, cujas origens remontam à Reforma Protestante, consolidando-se posteriormente dentro do ideal de universalização da educação colado aos interesses liberal-burgueses que embalsamaram a Revolução Francesa, era um conceito abrangente e contemplava, indistintamente, porém insuficientemente, as ações promovidas pelo Estado na direção da difusão do ensino primário, bem como outras iniciativas de educação para populações jovens e adultas²⁰.

Contudo, durante a década de 1930, a educação popular fora pautada de forma específica pelos instrumentos do Estado, permitindo a elaboração de uma primeira matriz política e cultural hegemônica no campo da educação comunitária no Brasil: trata-se de uma matriz corporativista atrelada à configuração de um modelo de Estado intervencionista que, em nosso país, adquiriu um caráter nacionalista, fascista e corporativista. Assim, enquanto na Primeira República o debate sobre a questão da educação popular não se dissociava da expansão das redes públicas de ensino elementar, durante o Estado Novo, por meio de uma legislação específica sobre a formação profissionalizante, a política educacional assumiu a função de instrumento de controle das massas e de contenção da “questão social”, funcionando como uma estratégia de integração “pelo alto”, na perspectiva de uma cidadania regulada.

Mas observando todo o período que cobre a chamada “Era Vargas”, é possível identificar sensíveis mudanças no cenário educacional após 1945, especialmente quanto ao desenvolvimento de programas educativos voltados à qualificação da força de trabalho para o processo de substituição de importações, que se materializaram na forma de campanhas de alfabetização de jovens e adultos. Após a II Guerra Mundial, reascende a crença nos poderes da educação para a democratização do país, slogan que foi fortemente difundido na América

²⁰ Segundo Nagle (1974/1976), ao longo dos anos 20, o Estado brasileiro foi assediado em várias direções no sentido de alterar os ordenamentos jurídicos legais no domínio da escolarização. Tratava-se de fazer com que o Estado avançasse na etapa do constitucionalismo liberal para o modelo intervencionista, em que se destaca o propósito de fornecer outros parâmetros para o enquadramento de novos deveres e obrigações do Estado em relação à educação. Entretanto, ainda que a expansão quantitativa da escolarização primária tenha sido significativa, em relação aos aspectos político-ideológicos, o autor reconhece a predominância do caráter conservador, especialmente quanto ao ensino secundário e superior.

Latina por meio da atuação de organismos internacionais como a recém-criada UNESCO. Tais campanhas, ligadas aos interesses integracionistas do Estado, tendo em vista a reconversão política das forças fascistas, evitar o eventual ressurgimento de regimes ditatoriais, bem como o avanço das campanhas comunistas em nosso país, estiveram ligadas aos postulados das políticas de massa entendidas aqui como estratégias de contenção das tendências radicais de direita e de esquerda que se manifestavam na sociedade civil. Exemplos dessas forças concentraram-se na AIB – Ação Integralista Brasileira, organização de orientação nazi-fascista, e no PCB – Partido Comunista Brasileiro.

Vinculadas fortemente à questão da escolarização e da expansão do ensino elementar, médio e profissional, as políticas educacionais nesse período estiveram marcadas, segundo Nosella (1999), por uma filosofia populista e corporativista que, fazendo uma conciliação conservadora entre “pobres escolas do faz-de-conta” e métodos pedagógicos arrojados, teria aberto as portas da escola ao mundo do trabalho. Já no plano dos movimentos e das idéias pedagógicas, de acordo com Saviani (2007), prevalecia um equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova permeado, porém, pela manifestação de idéias e correntes não-hegemônicas, como as anarquistas – cujas iniciativas no Brasil foram marcantes durante toda a Primeira República, mas perduraram ao longo das décadas de 1930 e 1940 – e as comunistas que, impulsionadas pela fundação do Partido Comunista Brasileiro e pela Revolução bolchevique, chegaram a influenciar alguns intelectuais do movimento renovador.

Como essas campanhas de alfabetização e programas de educação de adultos tornam-se propostas integradas à tradição da educação comunitária no Brasil é o que pretendemos discutir e demonstrar a seguir.

Neste capítulo, temos por intenção refletir sobre as condições históricas, políticas e culturais que possibilitaram a constituição de uma matriz corporativista de educação comunitária, que têm no Brasil uma função fundamental na conformação de um novo modelo de Estado e de sociedade. As condições sociais e políticas da chamada “Era Vargas”, ou seja, o período de 1930 até 1954, propiciaram a emergência de uma primeira concepção pedagógica diretamente voltada à educação popular e comunitária na história e na filosofia da educação brasileira. Para explicar como isso se configurou, organizamos a exposição nos eixos que seguem: primeiramente abordaremos os determinantes político-econômicos do Estado Fascista-intervencionista, o momento em que o capitalismo entra em sua fase imperialista,

juntamente com o declínio do liberalismo-democrático; prosseguindo, cercaremos o contexto sócio-político mundial em que ocorreu a emergência dos movimentos nacionalistas, corporativistas e fascistas; posteriormente abordaremos suas características, idéias e propostas e finalmente trataremos do modelo fascista-corporativista do Estado brasileiro do governo Vargas e o contorno das políticas de educação comunitária então promovidas.

Os determinantes político-econômicos da configuração do Estado Fascista.

O fascismo é um movimento que se processa durante a segunda fase do capitalismo monopolista, também chamada de fase imperialista. O imperialismo, por sua vez, significa uma etapa diferenciada do desenvolvimento do capitalismo marcada pela substituição da livre concorrência por grandes monopólios e pela transformação de algumas poderosas nações capitalistas em potências imperialistas. Essa transformação se deu ao longo do último quartel do século XIX, período de acentuado desenvolvimento dos cartéis e trustes, bem como dos processos de *integração*, que implica a reunião, em uma única empresa, de diversos ramos da indústria, abrangendo as sucessivas fases de tratamento da matéria prima ou desempenhando o papel de auxiliares, umas em relação às outras (LÊNIN, 1991).

Segundo Marx (1993), a concorrência entre capitais é justamente o que leva à sua concentração. Multiplicando-se e atingindo certo grau de desenvolvimento, a concentração do capital conduz ao monopólio. Isso significa que a formação de monopólios é uma conseqüência inevitável da evolução do capitalismo, e embora não elimine a livre concorrência, já que a produção mercantil é a ele inerente e ineliminável, passa a existir acima dela, determinando-a de certa forma, o que cria contradições internas ao próprio sistema e conflitos às vezes violentos.

A formação de corporações monopólicas a partir da concentração e centralização de capitais, o acirramento da competição imperialista pela dominação dos territórios e áreas favoráveis ao comércio e exportação de capitais, a fusão do capital bancário, industrial e o surgimento do capital financeiro são as características determinantes da economia do moderno capitalismo monopolista. Contudo, para compreendermos as condições que deram impulso aos movimentos fascistas, é preciso analisar esse quadro mais de perto.

Após um longo período de desenvolvimento da livre concorrência, afirma Lênin (1991), seguiram-se dois momentos de crise do capitalismo (nos anos de 1880 e 1900), nos

quais se fez notar o aumento significativo da formação de cartéis, cujas motivações passavam pelo estabelecimento de acordos sobre as condições de venda, as trocas, a fixação de preços, a divisão dos mercados e a divisão dos lucros entre as várias empresas. Dessa maneira, todas as empresas, grandes ou pequenas, deviam se submeter às associações monopolistas, sob o risco de falência. Em um outro plano, a concorrência entre os grandes monopólios tinha por finalidade o aniquilamento daqueles que não se curvassem ao seu arbítrio²¹. Eis o espírito da nova economia burguesa monopolista.

O capitalismo, chegado à sua fase imperialista, conduz à beira da socialização integral da produção; ele arrasta os capitalistas, seja como for, independentemente de sua vontade e sem que eles tenham consciências disso, para uma nova ordem social, intermédia entre a livre concorrência e a socialização integral. A produção torna-se social, mas a apropriação continua privada. Os meios de produção sociais permanecem propriedade privada de um pequeno número de indivíduos. O quadro geral da livre concorrência, que se reconhece nominalmente, subsiste e o jugo exercido por um punhado de monopolistas sobre o restante torna-se cem vezes mais pesado, mais sensível, mas intolerável (LÊNIN, 1991, p.25).

Soma-se a isso a nova função assumida pelos bancos que, de intermediários de pagamentos, concentravam-se e se tornavam também grandes associações monopolistas. Não se limitando a absorver aqueles grupos que se “ligavam” ou se submetiam a eles, os bancos os incorporavam em seu “consórcio”, graças à participação no seu capital. Esse sistema de participações é um dado novo e essencial do capitalismo monopolista. Significa a participação de capitais em vários sistemas independentes, o que centraliza ainda mais o capital financeiro nas mãos dos grandes bancos e acentua o caráter dependente da indústria em relação ao banco.

Concentrado, o capital financeiro obtém, da constituição de associações, da emissão de títulos, de investimentos e empréstimos, rendimentos extraordinários, criando uma camada de “rentistas”, pessoas estranhas a qualquer ato de produção e que vivem dos tributos adquiridos em função do capital investido.

Marx (1982), em suas análises sobre a transformação da mais-valia em capital, já havia denunciado que o modo capitalista de produção, cujo objetivo final é a acumulação, tende a separar a propriedade do capital de sua utilização na produção, dissociando, primeiramente, a propriedade e o trabalho, para em seguida destacar o capital-dinheiro do capital produtivo, separando aquele que vive exclusivamente dos rendimentos obtidos da

²¹ Lênin (1991) comenta que, entre as estratégias de dominação, as uniões monopólicas se valiam: da privação de matérias-primas (fundamental para a adesão ao cartel); da privação de mão-de-obra (por meio de alianças entre capitalistas e sindicatos operários); da privação dos meios de transporte; do encerramento e controle de mercados; de acordos com compradores (através dos quais estes se comprometiam em manter relações apenas com os cartéis); da baixa sistemática de preços para eliminar as empresas independentes; da privação de créditos; e do mais cruel e declarado boicote.

especulação do capital-dinheiro daqueles que participam na gestão de capitais produtivos. Para Lênin (1991), o imperialismo é justamente a fase do capitalismo na qual esta separação atinge vastas proporções em função do domínio do capital financeiro; significa a hegemonia dos que vivem dos rendimentos, do oligarca financeiro, implicando também “uma situação privilegiada de um pequeno número de Estados financeiramente *poderosos* em relação aos demais” (p.58).

O início do século XX é então marcado pela extensão dos monopólios, o desenvolvimento do capital financeiro e a formação de uma oligarquia financeira, cujo poder econômico ampliou-se com a exportação de capitais²². Tal fenômeno potencializou o desenvolvimento desigual entre os diferentes ramos das indústrias, seus respectivos monopólios e entre os diferentes países, consolidando, assim, a predominância de alguns países muito ricos que possuíam excedente de capitais, entre os quais se destacavam a Grã-Bretanha, a França, a Alemanha e os EUA.

A maturidade do desenvolvimento capitalista nesses países garantia colocações vantajosas para o seu capital. Introduzindo-se por toda parte e em vários países do mundo, os monopólios visavam fomentar a exportação de mercadorias junto aos países devedores²³, beneficiando-se, não só dos rendimentos colhidos via investimento direto de seu capital, mas também do comércio com estes países. Nesse sentido, além de partilharem o mercado interno entre si, os grupos capitalistas asseguravam-se também nas relações internacionais e com as colônias, criando zonas de influências e controle no mercado mundial. São criados cartéis internacionais que, associando os monopólios privados e os monopólios de Estado, acabam por definir uma espécie de acordo universal, expressão da luta imperialista entre os países mais ricos pela partilha do mundo, definida segundo critérios econômicos e políticos.

Dessa forma, os representantes políticos dos interesses monopolistas, os Estados, transformados em grandes potências imperialistas, desenvolveram uma nova política de colonização baseada no controle e na dominação geopolítica do mundo. As noções de “Estado-rentista” ou “Estado-credor” e “Estado-devedor”, elaboradas por Lênin (1991),

²² Para Lênin (1991), a exportação de capitais exercitada pela camada, cada vez mais ampla, de oligarcas financeiros, dá à totalidade do país que vive da exploração do trabalho de outros países e colônias um cunho de parasitismo.

²³ Sobre este assunto, Lênin (1991) comenta a situação do Brasil a partir do relatório do cônsul austro-húngaro em São Paulo, no qual consta que “A construção de ferrovias brasileiras é realizada principalmente com capitais franceses, belgas, britânicos, e alemães. Os países interessados, no decurso das operações financeiras, ligadas à construção de vias férreas, asseguram-se de encomendas de materiais de construção” (p.64).

expressam bem o caráter parasitário de países como a Inglaterra, EUA, Alemanha e Holanda (esta última, mesmo sem possuir um grande parque industrial), que se tornaram muito poderosos em virtude da potente aliança entre o capital financeiro e as forças do Estado.

Tal política tinha em vista não somente expandir as conquistas territoriais dos países mais ricos e ampliar seu domínio sobre o mercado mundial, mas também solucionar um “problema social”: conquistar novas terras para nelas instalar o excedente da população (evidentemente empobrecida) e encontrar novos mercados para os produtos industrializados e das minas. Tamanha era a “brutalidade” da política colonial empreendida pelas potências imperialistas que, não se restringindo a eliminar a independência financeira das colônias, haveria de submeter parte de sua própria população à expansão colonial.

Diante do exposto, infere-se que o *imperialismo* é a fase monopolista do capitalismo na qual o capital monopólico bancário funde-se com o capital monopólico industrial, resultando no predomínio do capital financeiro. Ele se caracteriza pela internacionalização da economia através da exportação de capitais, pela partilha econômica do mundo entre os grupos capitalistas e a partilha territorial do globo entre as potências políticas – os Estados. No entanto, para remediar as contradições do desenvolvimento desigual, a desproporção entre as forças produtivas e acumulação do capital e as tensões geradas pela colonização, foi necessário aliar as forças políticas ao poder do capital. Portanto, o imperialismo inaugurou a corrida pela hegemonia na medida em que introduziu, de forma conjunta, a ação da política e da economia.

Essa aliança entre as forças do Estado e os poderes monopólicos e colonizadores do capital financeiro constitui um dos pilares do modelo de Estado fascista. Contudo, Netto (2006) adverte que o ingresso do capitalismo no estágio imperialista gera uma inflexão em que a totalidade concreta (a sociedade burguesa) ascende à sua maturidade histórica, o que torna ainda mais complexo o sistema de mediações que garante a sua dinâmica. Recolocando as antigas contradições do capitalismo concorrencial, e acrescentando outras peculiares, o capitalismo monopolista rearranja a divisão internacional do trabalho, conduzindo ao ápice a contradição entre a socialização da produção e a apropriação privada, o que requer mecanismos de intervenção extra-econômicos, com a refuncionalização do Estado. Diante da necessidade de expandir suas fronteiras nacionais e, ao mesmo tempo, de garantir a sua legitimidade interna, o Estado foi levado a preservar, a incrementar e a controlar a força de

trabalho ameaçada pela superexploração, intervenção essa que se deu através de políticas sociais e educacionais²⁴.

Considerando a tradição liberal, nada é mais estranho ao desenvolvimento do capitalismo do que um Estado árbitro. Entretanto, no estágio imperialista, essa intervenção é direta e evidente, na medida em que se transforma funcional e estruturalmente. É assim que, de acordo com Netto (2006), com vistas à preservação das condições externas da produção capitalista, “a intervenção estatal incide na organização e na dinâmica econômicas *desde dentro*, e de forma contínua e sistemática” (p.25). Imbricando-se organicamente com as funções econômicas, o Estado desempenha uma multiplicidade de funções, antes inadmissíveis ao liberalismo democrático, que tinha como função apenas executar e policiar, administrando os conflitos como uma instituição “neutra”.

Não obstante, o eixo da intervenção estatal no âmbito da fase imperialista continua sendo garantir os super-lucros dos monopólios, e isso é feito de diferentes formas²⁵. Contudo, na visão de Netto (2006), é no terreno estratégico que a intervenção do Estado se torna mais expressiva, uma vez que, sinalizando objetivos e priorizando investimentos, define a direção do desenvolvimento e “atua como um instrumento de organização da economia, operando como administrador dos ciclos de crise” (p.26).

Já para Poulantzas (1978), o papel a ser desempenhado pelo Estado na fase do capitalismo monopolista é, decisivamente, o que marca esse novo estágio de desenvolvimento capitalista. Estado *Intervencionista* é o nome que ele confere ao conjunto das novas funções, à extensão da intervenção e ao índice de eficácia que o Estado alcança e representa neste

²⁴ Para assegurar a produção e reprodução da força de trabalho, por exemplo, o Estado é compelido a regular os níveis de consumo conforme a sua ocupação sazonal, a sua mobilidade e alocação em função dos ciclos de crise, assim como a qualificação da mão-de-obra de acordo com as necessidades e projetos monopolistas. E isto ele o faz através de sistemas de previdência e seguridade social, de programas de desenvolvimento comunitário e de políticas educacionais.

²⁵ De acordo com Netto (2006), o Estado intervém diretamente como empresário nos setores básicos não rentáveis, através do sistema de socialização das perdas (assumindo o controle de empresas em dificuldades), de subsídios diretos aos monopólios e mesmo da garantia explícita de lucros pelo Estado; de forma indireta, o Estado gera encomendas aos grupos monopolistas, assegurando aos capitais excedentes possibilidades de valorização; mediante subsídios indiretos, o Estado financia o desenvolvimento do capitalismo através de investimentos públicos em meios de transporte e infra-estrutura, preparação e reprodução da força de trabalho requerida pelos monopólios e gastos com pesquisas.

estágio. Portanto, segundo o autor, o fascismo só pode ser compreendido no quadro de transição para essa nova forma de Estado²⁶.

Na perspectiva do mesmo autor, considerando que esta rápida passagem para a forma intervencionista fora causada por um contexto de crise, o fascismo é, portanto, uma forma particular de regime de exceção, ou seja, ele é uma das expressões de crise política do Estado capitalista. Para Poulantzas (1978), o Estado fascista constitui, precisamente, “uma forma crítica de Estado e de regime que corresponde a uma crise política” (p.12).

Essa transição crítica, acontecendo em um ritmo particular de acumulação de contradições, desemboca numa determinada conjuntura da luta de classes, levando, nesses e noutros países como o Brasil, à realização de uma forma de Estado com características fascistas e corporativistas.

Para Gramsci (1989), a crise política do Estado, que teria levado ao fascismo, revela-se por um fenômeno que ele chama de *cesarismo*. O *cesarismo* exprime uma solução arbitral, confiada a uma grande personalidade, frente a uma situação histórico-política caracterizada por um equilíbrio de forças catastrófico, em que as forças em luta precisam se equilibrar de uma maneira que impeça a sua destruição recíproca. Ocorre que essa solução pode ser progressista ou reacionária, a depender das forças que prevalecerem (da revolução ou da restauração), mesmo com as medidas e compromissos que limitam o seu triunfo total. Desta forma, Gramsci (1989) desvela as grandes coalizões de caráter econômico-sindical e político-partidário que constituíram o governo fascista de seu tempo.

Esta coalizão de forças políticas e ideológicas é um recurso utilizado diante da crise de hegemonia da classe dirigente, do Estado no seu conjunto, e pode levar à fusão de todo um grupo social sob uma só direção ou resultar na solução do líder carismático, quando as classes dominantes optam por perder o poder político, em troca da manutenção de sua influência e poder sócio-econômico. Neste caso, tal solução implica num equilíbrio estático.

²⁶ No caso dos fascismos da Itália e da Alemanha, a ação desse novo Estado foi fundamental no processo de transição particular que possibilitou a dominância do capitalismo monopolista nestes países. Porém, tal processo se inseriu no movimento contra-revolucionário que seguiu a segunda metade do século XIX, contendo não só a realização da revolução democrático-burguesa nesses países, como tornando ainda mais agudos os conflitos de classes existentes, para o descontentamento das organizações de operários e camponeses. Assim, os Estados da Alemanha e da Itália, que a pouco tinham concluído a sua “unidade nacional” e portavam ainda características de tipo feudal, com acentuadas feições aristocráticas, passaram, sem experimentar a política burguesa, por cima do Estado Liberal, para a configuração do Estado Intervencionista.

Mas para Gramsci (1989), o exercício da hegemonia subordina o grupo dirigente e leva ao colaboracionismo.

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que se deve levar em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida; que se forme certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa. Mas também é indubitável que os sacrifícios e o compromisso não se relacionam com o essencial, pois se a hegemonia é ético-política também é econômica; não pode deixar de se fundamentar na fusão decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (GRAMSCI, 1989, p.33).

O que Gramsci (2004) sugere em suas reflexões é que o fascismo foi mais do que um fenômeno de classe. Ele exprime o desencadeamento de forças elementares no Estado burguês e no seu sistema político e econômico, permitindo que “uma multidão informe cobrisse de verniz de idealismo político vago e nebuloso o transbordamento selvagem das paixões, dos ódios, dos desejos” (GRAMSCI, 2004, p.57). Isto requer que um determinado partido represente um conjunto de grupos sociais e exerça função de equilíbrio e arbitragem entre os interesses de seu grupo e os demais, o que só é possível com o consentimento ou ajuda dos grupos aliados. Para Gramsci (2004), foi a aliança da burguesia industrial com a pequena burguesia que sustentou politicamente a ascensão do fascismo na Itália. Por outro lado, seu grande êxito foi ter sido capaz de constituir com esta última uma organização de massas.

A originalidade do fascismo consiste em ter encontrado a forma adequada de organização para uma classe social que sempre foi incapaz de se unificar e de ter uma ideologia unitária: esta forma de organização é a do exército em ação. Os grupos armados, portanto, são o eixo do Partido Nacional Fascista: é impossível dissolver esses grupos armados sem dissolver também todo o partido (GRAMSCI, 2004, p.269).

Para Gramsci (2004), fora do terreno da organização militar, portanto, o fascismo não poderia conquistar a hegemonia, uma vez que se constituía num “agregado mecânico” que adquiriu na guerra civil um fortíssimo espírito de corpo, grosseiramente identificado com a ideologia nacional. Outro problema apontado pelo autor diz respeito à adesão das massas. A associação entre as forças econômicas do capitalismo (banqueiros, latifundiários, pequenos comerciantes e funcionários públicos) com as forças do fascismo dificultava o apoio das massas e criava uma tensão no sistema de conciliação de classes. Mas enquanto a burguesia acreditava fazer do fascismo um *instrumento* de seus interesses (sob a forma de um exército capaz de combater a organização dos trabalhadores), este avançou por conta própria, segundo uma racionalidade interna, conquistou o Estado e terminou por não levar mais em conta os acordos e interesses do regime de colaboração com a burguesia.

Esse movimento operado pelo partido fascista na Itália pode ser compreendido a partir das notas sobre a política de Maquiavel, nas quais Gramsci (1989) afirma que o *moderno príncipe* não poderia ser um indivíduo concreto, mas sim um organismo: o partido político, “a primeira célula na qual se aglomeram germes de vontade coletiva que tendem a se tornar universais” (p.06). Na Itália, porém, uma suposta vontade coletiva – representada pelo partido fascista – encarnava miticamente num indivíduo concreto, despertando sentimentos fulminantes de fanatismo, aniquilando o senso crítico e destruindo a índole “combativa” do *condottiero*. Para Gramsci (1989), tal acontecimento só é possível mediante uma ação histórico-política imediata, caracterizada pela necessidade de um procedimento rápido, motivado por um grande perigo iminente. Por outro lado, lembra o autor, uma ação dessa natureza não pode ser ampla e de caráter orgânico, capaz de fundar novos Estados e estruturas nacionais e sociais. Ela será sempre de restauração ou reorganização, de índole “defensiva”.

Pelo fato de se constituir como uma das expressões da crise política do Estado capitalista e assumir um caráter restaurador do sistema capitalista capaz de atender as demandas da ordem monopólica, o Estado fascista foi obrigado, de um lado, a assegurar a preservação e o controle da força de trabalho, e de outro a legitimar-se politicamente. Nesse processo, o Estado estabelece relações de colaboração com os grupos dominantes e ao mesmo tempo busca incorporar as exigências de outros protagonistas sócio-políticos, no caso, a classe trabalhadora. Alargando sua base de sustentação sócio-política, pela via da institucionalização e generalização de direitos sociais, o Estado fascista consegue então organizar um consenso que assegura o seu desempenho.

Trata-se, nas palavras de Gramsci (1989), da configuração de uma economia programática, que assinala a passagem do velho individualismo econômico para as formas intervencionistas, resultante do desenvolvimento do novo mecanismo de acumulação e distribuição do capital financeiro, de um lado, e da resistência oferecida pelos setores subalternos, assim como por setores “tradicionais” das forças dominantes, de outro.

Em suas análises sobre o fenômeno do “americanismo e fordismo”, Gramsci (1989) retoma suas reflexões sobre a hegemonia, evidenciando a relação histórico-concreta da superestrutura com a base material, para afirmar que as relações de produção contêm nelas mesmas relações sócio-ideológicas. Para exemplificar esta questão, o autor estabelece uma comparação entre dois tipos de formação social, o caso europeu e o caso americano.

No modelo americano, “a hegemonia vem da fábrica” diz Gramsci (1989) e, “para ser exercida, só necessita de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da economia” (p.381-382). O fato de que a América não possuía grandes “tradições históricas e culturais”, tendo sua composição demográfica impedido a formação de classes sociais “parasitárias”, teria facilitado uma racionalização da produção e do trabalho, combinando habilmente a coerção (destruição do sindicalismo operário de base territorial) com a persuasão e o consentimento (altos salários, benefícios sociais diversos, propaganda ideológica e política). O americanismo, portanto, teria sido exemplar quanto aos mecanismos de submissão do trabalhador à organização econômica e produtiva do fordismo. Esta racionalização determinou a elaboração de um novo tipo humano, por meio de sua adaptação psicofísica a determinadas condições de trabalho (nutrição, habitação, costumes), conforme o novo tipo de trabalho e de produção. Esta adaptação, por sua vez, exigia uma assimilação quase que “natural” das iniciativas “puritanas” (transformando-se em “segunda natureza”), então lançadas com o objetivo de conservar, fora do trabalho, um equilíbrio ótimo das condições psicofísicas do trabalhador, em vista da necessidade de estabilidade e eficiência da produção.

Já o caso europeu, onde se encontrava a Itália, não só a presença de uma “tradição” (que significa, nas palavras do autor, a presença de um resíduo passivo de todas as formas sociais ultrapassadas na história), como também a existência de uma classe “parasitária”, teriam colaborado para a formação de elementos de reação a esta nova “cultura” e novo “modo de vida”. Esta resistência, porém, provinha da crítica preventiva das velhas camadas dominantes que seriam esmagadas pela nova ordem.

O desaparecimento, diz Gramsci (1989), do tipo semifeudal de acumulador de capitais é uma das condições básicas para a transformação industrial, e o Estado seria justamente o instrumento desse desaparecimento. Ele seria o veículo de reorganização do aparelho produtivo para desenvolvê-lo paralelamente ao aumento da população das necessidades básicas de consumo. É nesta direção que a orientação corporativa Italiana investe. Nascida da necessidade de manter o equilíbrio entre a estrutura social, as relações de produção e as novas forças econômicas e ideológicas, ela tornava possível a introdução dos sistemas americanos mais avançados do modo de produção e do trabalho.

Assim, o Estado é investido de uma função em primeiro plano no sistema capitalista, na qualidade de empresa, (*holding* estatal) que concentra a população a ser colocada à disposição da indústria e

da atividade privada, como investidor a médio e longo prazo [...]. Assim, O Estado é levado necessariamente a intervir para controlar a aplicação dos investimentos que forneceu, fato que nos leva a compreender, pelo menos, um aspecto das discussões teóricas sobre o regime corporativo (GRAMSCI, 1989, p.408-409).

A transição para o capitalismo monopolista e a introdução das modernas técnicas de organização da produção do tipo fordista foram acompanhadas pelo fortalecimento e luta do proletariado. O aparecimento de partidos operários no seio da organização internacional dos trabalhadores, com suas reivindicações e demandas sociais, econômicas e políticas, porém, não alterou a ordem econômica do monopólio. O fato do Estado, neste contexto, sobretudo aqueles de orientação corporativa (fascista), ter acolhido as suas exigências, absorvendo, em parte, algumas de suas conquistas, levou a uma situação de coesão social que iludiu e fragmentou os protagonistas das classes trabalhadoras. Atrás de uma aparente *democratização* da sociedade, escondiam-se os interesses monopolistas que, em movimento oposto e dirigindo a ação do Estado, acabaram por reduzir os conteúdos de direitos e garantias de participação política aos trabalhadores. Tal contradição é muito bem apanhada por Netto (2006):

O que se quer destacar, nesta linha argumentativa, é que o capitalismo monopolista, pelas suas dinâmicas e contradições, cria condições tais que o Estado por ele capturado, ao buscar legitimação política através do jogo democrático, é permeável a demandas das classes subalternas, que podem fazer incidir nele seus interesses e suas reivindicações imediatos. E que este processo é todo ele tensionado, não só pelas exigências da ordem monopólica, mas pelos conflitos que esta faz dimanar em toda a escala societária (NETTO, 2006, p.29).

Na verdade, a tendência política do capitalismo monopolista e, ainda mais fortemente do Estado fascista, é a de esvaziar os instrumentos de participação sócio-política, impedindo a socialização da política e travando o desenvolvimento da democracia, ainda que esta seja um elemento constitutivo do próprio sistema capitalista. É por isso que as alternativas, ainda dentro da lógica monopolista, no que se refere à configuração da ação do Estado, segundo Netto (2006), vão de um extremo a outro, isto é, do Estado de Bem-Estar Social ao Estado fascista. Somente um Estado “legitimado” perante a sociedade civil é capaz de responder aos diferentes interesses sociais em conflito. Ainda para Netto (2006) é por meio de políticas sociais que o Estado administra as “expressões da *questão social* de forma a atender às demandas da ordem monopólica conformando, pela adesão que recebe de categorias e setores cujas demandas incorpora, sistemas de consenso variáveis, mas operantes” (p.30).

O modelo de Estado fascista é exemplar no que diz respeito aos instrumentos de legitimação política e criação de sistemas de consenso que passam, como dissemos, pelas

políticas sociais e educacionais. No Brasil, a rápida passagem para o modelo intervencionista, na década de 1930, também é fruto de um contexto de crise política do Estado capitalista, representado pela chamada “política dos governadores”, então impotente frente às demandas das oligarquias dissidentes, da pequena burguesia industrial emergente e das classes trabalhadoras já organizadas. Em função do fenômeno do *cesarismo* (decorrente da necessidade de equilibrar as forças), o poder foi confiado a Getúlio Vargas, através de um processo de *revolução passiva* que, para Gramsci (1989), é aquele que modifica progressivamente a composição precedente das forças, as quais se transformam em matriz de novas modificações. As modificações provocadas nesse processo de transição, carregadas de contradições, encontram-se e confrontam-se com uma determinada conjuntura da luta de classes e toda uma atmosfera política e econômica que atribui ao Estado brasileiro feições nacionalistas, fascistas e corporativistas.

Neste cenário estiveram presentes também os movimentos da “classe média” (como a juventude militar), vistos como energias capazes de aglutinar esforços em torno do projeto industrializante, mas com características autoritárias e tutelares. Não sem tensão ou conflitos, as forças sociais e ideológicas que representavam esses grupos foram ocupando lugar e função junto ao Estado, disputando, entre si, a hegemonia dos processos de direção política, moral e intelectual, o que deu ânimo à emergência de um modelo de Estado fascista.

O intervencionismo do Estado brasileiro, de caráter nacionalista e corporativista, revelou-se por meio de processos relativos à preservação e controle da força de trabalho. Valendo-se de políticas de massa (trabalhistas, sociais e educacionais), o Estado brasileiro incorporou tanto as demandas das classes emergentes (sobretudo os setores da indústria nacional) como dos trabalhadores, dos quais obteve o apoio e a adesão, resultando num sistema de consenso que apontou para a progressiva aquisição de direitos sociais, por parte dos trabalhadores, ao mesmo tempo em que consolidou as premissas do capitalismo monopólico internacional, com a introdução do sistema fordista à produção industrial.

A conjunção desses aspectos e determinações políticas e econômicas favoreceu, assim, a configuração de uma matriz fascista da educação comunitária. Desenvolvida com a finalidade de cicatrizar a ferida social produzida pela manutenção da desigualdade social (que é consequência do modo de produção capitalista) e pela consolidação do dualismo escolar, a concepção pedagógica da educação comunitária elaborada neste contexto teve em vista,

especificamente, a instrução e adequação dos trabalhadores aos pressupostos da nova ordem econômica, política e social, bem como a sua preparação para os novos postos de trabalho que surgiam nas indústrias, desenvolvendo valores autoritários e populistas.

Para compreender e explicitar como os movimentos sociais e a conjuntura da luta de classes desembocam na configuração do modelo de Estado fascista-corporativista no Brasil, a partir do qual se configura uma forte, complexa e importante matriz filosófica da educação comunitária, com seus respectivos desdobramentos em termos de ações e políticas educacionais, é a nossa intenção dentro deste novo conjunto de reflexões que se seguem.

O contexto mundial de ascensão dos movimentos fascistas

A formação dos monopólios e a suspensão das barreiras comerciais para o crescimento e a competição econômicos haviam criado, entre as principais potências capitalistas (Grã-Bretanha, França, Alemanha, Rússia e, com maior participação após a I Guerra, a Itália), uma rivalidade que já não tinha mais limites. As duas guerras mundiais que se sucederam no início do século XX são expressões da consolidação do capitalismo financeiro e de sua capacidade de expansão. Mas revelam também o colapso da sociedade burguesa do século XIX, de sua economia política, de sua concepção de Estado, bem como de seus ideais políticos e pedagógicos.

A modernidade inaugurada a partir do século XVI, desenvolvida ao longo dos séculos XVII e XVIII, constituiu uma nova realidade social, política, institucional e jurídica, com a superação das forças produtivas e da organização feudal, e a emergência de novas condições sociais representadas pela ascensão da burguesia, cuja vitória veio a se expressar politicamente na Revolução Francesa e economicamente na Revolução Industrial. A moderna sociedade burguesa, portadora de uma ética pautada em valores como a liberdade, a igualdade, o primado da razão, da ciência, do Estado, das leis, da ação e do domínio do homem sobre a natureza, sobre a realidade material e a história, apoiada na crença do progresso e da prosperidade, provocou um amplo processo de renovação cultural e ideológica e um rearranjo político e econômico em toda a Europa, bem como em várias outras nações do mundo. Colada a esta mesma ética, a sociedade burguesa e liberal consagrou os ideais da educação pública, leiga, universal, obrigatória e vinculada ao Estado como condições fundamentais para a convivência em sociedade. São esses valores e ideais que no final do século XIX vêm-se

ameaçados pela crise econômica do capitalismo concorrencial e mercantilista, juntamente com a crise política do Estado burguês e do liberalismo como ideologia.

Hobsbawm (2006) argumenta que os valores e instituições do liberalismo e da civilização burguesa do século XIX, os quais recusavam governos autoritários e absolutos, reconhecendo a democracia (formal), os governos constitucionais e assembleias representativas livremente eleitas, se viam então abalados após a I Guerra, momento em que três opções concorriam pela hegemonia intelectual e política: o comunismo, a social-democracia (reformista), casada aos movimentos trabalhistas não-comunistas, e o fascismo.

A I Guerra Mundial teria deixado toda a Europa central e ocidental em ruínas, levando a uma série de revoluções no sudeste e centro, levadas pela onda vermelha provocada pela Revolução de Outubro. Soma-se a isso o fato de que no período entre 1900 e 1930 houve duas crises econômicas que ameaçaram explodir os poderes tão bem acertados entre as nações, obrigando a uma nova divisão dos territórios monopolizados²⁷.

Hobsbawm (2006) esclarece que o Tratado de Versalhes, resultante do acordo mundial que pôs fim a I Guerra, pretendia restabelecer o equilíbrio da Europa segundo os marcos imperialistas em jogo, apontando, para isso, os desafios a serem enfrentados em seu contínuo favorecimento e desenvolvimento. Para o autor, tratava-se, primeiro, da reestruturação dos Estados diante do colapso de vários regimes políticos, realizando, com isso, o remapeamento da Europa e a criação de novos Estados-Nação com capacidade de autodeterminação. Segundo, deveria se evitar, a qualquer custo, uma nova guerra, afastando os Estados então constituídos do perigo da revolução, frente ao surgimento e expansão do socialismo revolucionário e do regime comunista na Rússia²⁸. Terceiro, tratava-se de isolar a Alemanha.

Nesse novo arranjo geopolítico, inúmeros Estados foram desmontados, fracionados e novamente erguidos, situação em que despontam movimentos nacionalistas,

²⁷ No caso da Alemanha, tratava-se de ocupar uma posição política marítima global e definir o seu lugar como grande potência mundial. O mesmo era válido para a Inglaterra, França e Rússia, países bem mais avançados quanto à política de expansão colonial. Porém, o desfecho do conflito em 1919 deixara a Alemanha arrasada, a Rússia fizera a sua revolução, e os países que participaram do conflito haviam perdido parcelas significativas de sua população, envolvida direta e indiretamente com a guerra. Somente os EUA, que entraram para finalizar a guerra, teriam se beneficiado com isso.

²⁸ Na medida em que o movimento bolchevique se tornava um ímã para toda a força revolucionária mundial, com tendência a disseminar-se nos países e regiões em conflito, era preciso promover uma política de segurança contra o bolchevismo, preservando o mundo do comunismo e recuperando as economias nacionais dentro da ordem capitalista.

ultra-conservadores e de ultra-direita, geralmente incentivados pelos vitoriosos, desde que fossem anticomunistas e não dissonantes dos interesses imperialistas então existentes. A guerra havia brutalizado ainda mais a vida humana, a política e a própria guerra. Além disso, profundamente marcados pela guerra, parte dos soldados que teriam vivido a experiência do front – e que “extraíam da experiência partilhada de viver com a morte e a coragem um sentimento de incomunicável e bárbara superioridade” (HOBSBAWM, 2006, p.34) – viriam a compor as fileiras da ultra-direita no pós-guerra, sendo Hitler o seu maior exemplo.

Assim, a crise mundial da década de 1920 levaria ao poder na Itália, na Alemanha e no Japão, forças políticas do militarismo e da extrema-direita empenhados em romper com o *status quo*. A insatisfação desses países em relação aos resultados dos acordos de paz, potencializada pelos movimentos nacionalistas que aí emergiam, mobilizou as forças políticas dos partidos fascistas e nazistas, bem como das massas. Em 1920-22 triunfou o fascismo na Itália, um movimento contra-revolucionário, ultra-nacionalista e imperialista, cujo líder e criador foi Benito Mussolini. Na Alemanha, com a nomeação de Adolf Hitler a chanceler do governo alemão, triunfou o nacional-socialismo, de extrema-direita, movimento protagonizado pelo partido nazista de Hitler. No Japão, cujo interesse era tornar-se uma potência imperialista no Sudeste Asiático, ganhou força um movimento militarista. Em outros países como Espanha, Portugal e Brasil, nasceram movimentos e forças políticas que ocuparam a esfera Estatal, manifestando fortes acentos fascistas e autoritários.

A ascensão dos movimentos nacionalistas, de ultradireita, conservadores, corporativistas e militaristas no entre-guerras, que se articulam ao eixo do fascismo, foi resultado da crise econômica mundial, do enfraquecimento das instituições da democracia liberal e da crise política do Estado Burguês. Por outro lado, surgiu como resposta ao “perigo” da revolução comunista e às ameaças contra a ordem existente na sociedade burguesa e capitalista.

O medo de que o comunismo (apesar da URSS ter sido isolada após a I Guerra e o movimento revolucionário ter interrompido sua expansão a partir de 1928 com a ascensão de Stalin) e as ondas revolucionárias por ele motivadas abalasses a ordem “democrática” do liberalismo burguês, contaram como fatores importantes na desestabilização das estruturas ético-políticas dominantes. De fato, a lição do partido bolchevique foi perseguida por

inúmeras revoluções que marcaram a década de 1940 e mesmo depois, embora seu ideal se distanciasse, cada vez mais, das intenções iniciais de Lênin.

Entretanto, Hobsbawm (2006) adverte que, nos vinte anos de enfraquecimento do liberalismo, nem um único regime que pudesse ser chamado de liberal-democrático foi derrubado pela esquerda. Para o autor, “o perigo vinha exclusivamente da direita”, e representava “não apenas um perigo ao governo constitucional e representativo, mas uma ameaça ideológica à civilização liberal como tal, e um movimento potencialmente mundial, para o qual o rótulo *fascismo* é ao mesmo tempo insuficiente, mas não inteiramente irrelevante” (HOBSBAWM, 2006, p.116). Insuficiente porque as forças que derrubaram os regimes liberais não eram, de modo algum, exclusivamente fascistas. Mas relevante porque o fascismo, primeiro em sua forma original italiana, depois na sua forma alemã do nacional-socialismo, inspirou outras forças antiliberais e anticomunistas.

Em comum, todas elas tinham aversão à revolução social, eram movimentos de reação contra a subversão da velha ordem em 1917, portanto, anticomunistas. Todos eram autoritários e hostis às instituições políticas liberais. Geralmente, tinham o apoio das forças militares e policiais, com as quais exerciam coerção física contra toda forma de subversão. E tendiam a ser nacionalistas, “em parte por causa do ressentimento contra Estados estrangeiros, guerras perdidas ou impérios insuficientes, e em parte por que agitar bandeiras nacionais era um caminho tanto para a legitimidade quanto para a popularidade” (HOBSBAWM, 2006, p.117).

No entanto havia diferenças entre os movimentos, distinguindo-os em três tipos, como analisa Hobsbawm (2006), o primeiro tipo reunia Estados e forças autoritárias e conservadoras que não tinham qualquer programa ideológico particular, além do anticomunismo e dos preconceitos tradicionais de sua classe, cuja aliança natural era com a direita política. Eram reacionários tradicionais que, por vezes, se opunham a movimentos autenticamente fascistas com substancial apoio das massas.

O segundo tipo de direita deu origem ao “estatismo orgânico”. Eram regimes conservadores no sentido de que tentaram resistir ao individualismo liberal e à ameaça do trabalhismo e do socialismo. Esses movimentos retomavam valores e concepções feudais, como o ideal de sociedade orgânica e integrada por todos os indivíduos, através dos quais pensavam formar uma grande comunidade, embora reconhecendo a existência de classes

sociais, cujos conflitos eram “abafados” pela aceitação voluntária de uma hierarquia social. Esse tipo de Estado produziu teorias e ações corporativistas, substituindo a democracia liberal pela representação de grupos de interesse econômicos e ocupacionais, com a conseqüente limitação da democracia eleitoral. Eram regimes fortes e autoritários, geralmente governados de cima, por burocratas e tecnocratas.

Por fim, o terceiro tipo constituiu-se por movimentos verdadeiramente fascistas, identificados como totalitários. O fascismo italiano, que deu nome ao fenômeno e que assumiu claramente os traços acima descritos, destaca-se pelo anticlericalismo, já que na Itália a Igreja Católica exercia forte influência sobre as massas²⁹. Reconhecida a “paternidade” do movimento por parte de Mussolini, o nazismo alemão de Adolf Hitler, também portando características semelhantes, destaca-se pelo antisemitismo³⁰.

O que se apresenta, ao olhar panorâmico sobre esses fenômenos, é que não houve produção de um movimento conseqüente, senão durante a Segunda Guerra Mundial, quando contaram com colaboradores motivados pela possibilidade de uma hegemonia, sobretudo, por parte da Alemanha. Na verdade, eles não tinham na teoria um ponto forte, ao contrário, apoiavam-se no irracionalismo – ou pelo menos na insuficiência da razão e da racionalidade iluministas – e na superioridade do instinto e da vontade, para nortear suas ações, às vezes terroristas.

Para Adorno e Horkheimer (1985), o fascismo fundamentava-se num idealismo dinâmico, numa obscura paixão e numa racionalidade turvada, a partir dos quais a ação era um fim em si mesmo e autônomo, encobrendo sua própria falta de finalidade. Já para Marcuse (1997), a emergência do fascismo e o estabelecimento de um Estado totalitário foram acompanhados pelo anúncio de uma nova visão de mundo política, o *realismo heróico-*

²⁹ Sobre a conturbada relação entre a Igreja Católica e os fascistas, consultar Hobsbawm (2006, p.118-119), bem como os estudos de Gramsci (1989) sobre a Ação Católica e os “católicos integrais”.

³⁰ Em seu texto sobre os “elementos do anti-semitismo”, Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que, para os fascistas, os judeus não eram uma minoria, mas a anti-raça, de cuja exterminação dependeria a felicidade do mundo. Com base em argumentos racistas, aos judeus foram projetadas imagens que reportam à ânsia pela posse exclusiva, pelo lucro, pelo poder sem limites. O judeu seria aquele sobre o qual os fascistas descarregariam a própria culpa e, desprezando-o como dominador, o pregariam na cruz. Assim, de acordo com os autores, “sua utilidade para a dominação é patente. Ele é usado como manobra de diversão, como meio barato de corrupção, como exemplo terrorista” (p.159). Para os autores, o anti-semitismo seria desencadeado em situações em que “os indivíduos obcecados e privados de sua subjetividade se vêem soltos como indivíduos” (p.160). Fundamentado num idealismo dinâmico e numa obscura pulsão, o anti-semitismo seria uma válvula de escape, uma ideologia que, em nome da família, da pátria, da humanidade, justificava o roubo, a pilhagem e a morte.

popular, que se converteu em teoria dominante. Para o autor, tal visão de mundo acolheu todas as correntes que se opuseram à teoria liberal do Estado desde a I Guerra, erguendo-se, assim:

(...) o sangue contra o entendimento formal, a raça contra o finalismo racional, a honra contra o lucro, o compromisso da ordem contra o arbítrio disfarçado de liberdade, a totalidade orgânica contra a dissolução individualista, a disposição à luta contra a segurança burguesa, a política contra o primado da economia, o Estado contra a sociedade, o povo contra o homem isolado e a massa (MARCUSE, 1997, p.47).

Marcuse (1997) ressalta que o debate emergente junto ao *realismo heróico-popular* se inicia no plano da filosofia, contra a tradição do racionalismo, do individualismo e do materialismo do século XIX, mas depois se configura numa linha de frente comum, revelando aquilo que pretendia ocultar: a manutenção inalterada das funções econômicas burguesas na ordem produtiva do capitalismo. Entretanto, para justificar tal movimento, a nova visão de mundo se firmou sobre as seguintes fontes teóricas: uma apresentação heróica do homem, que encontra, por sua vez, sua fundamentação filosófica na chamada *filosofia de vida*, a qual conduz ao *naturalismo irracionalista* e também ao *universalismo*. Além dessas fontes, o *realismo heróico-popular*, para se contrapor ao racionalismo do liberalismo, edificou a sociedade sobre a *privatização da razão*, que leva também ao *existencialismo*.

Quanto ao naturalismo irracionalista e à privatização da razão, Marcuse (1997) explica que houve uma funcionalização da razão, que não negava radicalmente a efetividade da razão, pois entre as situações naturais-orgânicas e a escravização da razão na “fera que existe no homem”, haveria bastante espaço para todo tipo de razão derivada. Tratava-se, então, da autonomia da razão ou de sua subordinação à heteronomia do irracional, da disposição de dados irracionais como “natureza”, “sangue e terra”, “povo”, “situações existenciais”, “todo”, etc., dos quais a razão depende de modo causal, funcional o orgânico. Para o *realismo heróico-popular* a realidade efetiva não precisava ser conhecida, mas apenas reconhecida, evitando-se, por esta via, a crítica do conhecimento, tal como explicita o autor:

A disposição de situações orgânico-naturais contra a razão “desenraizada” possui na teoria da sociedade contemporânea o sentido de justificar uma sociedade racionalmente injustificável por meio de forças irracionais, retirando as suas contradições da sacralidade do conhecimento conceitual e mergulhando-as nas trevas obscurecidas do “sangue” ou da “alma” para evitar desse modo a crítica do conhecimento. [...] A teoria irracionalista da sociedade atualmente é tão essencialmente acrítica quanto a teoria racionalista é crítica, e é essencialmente antimaterialista, pois precisa difamar a felicidade terrena do homem, que só pode resultar de uma organização racional da sociedade, substituindo-a por outros valores menos “materialmente palpáveis”. Contrapõe ao materialismo um pauperismo heróico: uma transfiguração ética da pobreza, do sacrifício e do serviço, e um “realismo popular” (MARCUSE, 1997, p.58-59).

Embora enfatizassem valores tradicionais, os fascistas não configuravam de modo algum um movimento de retorno ao passado; além de financiados pelo capital financeiro e sustentados por forças imperialistas, valiam-se de estratégias e iniciativas bastante avançadas para o seu tempo. Mesmo sendo contrários à emancipação liberal (em especial quanto aos valores morais, à função da família e ao papel da mulher) e desconfiando da influência da cultura moderna, fizeram uso de um princípio de liderança moderno, criando a figura do *líder carismático*, corporificado em um único homem que se legitima através do apoio das massas.

De acordo com Marcuse (1997), a formação desse novo tipo humano já podia ser encontrada antes mesmo da I Guerra, entre os adeptos das ciências do espírito, que travaram uma luta contra a racionalização e a tecnicização da vida, contra o tipo burguês do século XIX, sua felicidade medíocre e seus objetivos mesquinhos. Contra isso, afirma o autor, defrontava-se uma nova imagem do homem, “uma mistura feita de cores da época dos vikings, de mística alemã, de renascimento e de militarismo prussiano” (MARCUSE, 1997, p.48). Eis o homem heróico, vinculado à força do sangue e da terra, que nada teme, disposto a todo sacrifício, que não discute a sua convocação para a ação em função da obediência humilde e severa às energias obscuras de onde emana sua vida.

Foi essa apresentação heróica do homem que culminou, para Marcuse (1997), na visão do *líder carismático*, “cuja liderança não precisa ser justificada no plano dos objetivos a que conduz, mas cuja mera aparição precisaria ser vista como sendo sua *prova*, recebida como graça merecida” (p.48). Tal graça seria concedida pela natureza, um dado primordial do qual é impossível escapar, pois nele estão contidos os poderes formadores da história, assim como nele já está traçado o destino de humanidade. Assim, o líder carismático torna-se o portador de características inatas que o conduzem a assumir, de forma totalitária, os poderes que lhe são concedidos pelo *povo*³¹.

Combinando valores conservadores, ideologias nacionalistas e políticas de massa com modernas tecnologias, pesquisa científica e meios de comunicação originais, o fascismo logrou sucesso no controle e cooptação da classe trabalhadora. Inovou as estratégias de persuasão e mobilização das massas, na medida em que defendeu a constituição de um *Estado*

³¹ O Estado totalitário mistificou o *todo* programaticamente. No interior dessa política o povo funcionou como instância de representação real desse todo, como uma unidade essencialmente natural-orgânica, preexistindo a qualquer diferenciação da sociedade de classes, grupos e interesses. Tal concepção se fundamenta das teses do universalismo e do naturalismo explicitadas por Marcuse (1997).

*Orgânico*³², representante da grandeza da nação, tendo o trabalho como a fonte de todo valor, exaltado como fator de produção e dever social. Por meio de políticas de cunho popular e do controle dos sindicatos, o Estado fascista buscava conciliar os interesses entre patrões e empregados, submetendo-os aos interesses da produção. Através da comoção coletiva (os teatros públicos em torno dos comícios de Nuremberg e as aparições cênicas de Mussolini em cima da sacada na *piazza Venezia*) e dos discursos em favor das “vítimas” da sociedade, o Estado fascista convocava as classes médias e trabalhadoras a uma total transformação social. Como dissera Hobsbawm (2006), “os fascistas eram os revolucionários da contra-revolução” (p.121).

As condições ideais para o triunfo da ultradireita alucinada eram um Estado velho, com seus mecanismos dirigentes não mais funcionando; uma massa de cidadãos desencantados, desorientados e descontentes, não mais sabendo a quem ser leais; fortes movimentos socialistas ameaçando ou parecendo ameaçar com a revolução social, mas não de fato em posição de realizá-la; e uma inclinação do ressentimento nacionalista contra os tratados de paz de 1918-20. Essas eram as condições sob as quais as velhas elites governantes desamparadas sentiam-se tentadas a recorrer aos ultra-radicais, como fizeram os liberais italianos aos fascistas de Mussolini em 1920-2, e os alemães aos nacional-socialistas de Hitler em 1932-3. Essas, pelo menos em princípio, foram as condições que transformaram movimentos da direita radical em poderosas forças organizadas e às vezes uniformizadas e paramilitares (*squadristi*; as tropas de assalto), ou, como na Alemanha durante a Grande Depressão, em maciços exércitos eleitorais. Contudo, em nenhum dos dois Estados fascistas o fascismo “conquistou o poder”, embora na Itália e na Alemanha se explorasse muito a retórica de se “tomar as ruas” e “marcha sobre Roma”. Nos dois casos o fascismo chegou ao poder pela conivência com, e na verdade (como na Itália) por iniciativa do velho regime, ou seja, de uma forma “constitucional”. A novidade do fascismo era que, uma vez no poder, ele se recusava a jogar segundo as regras dos velhos jogos políticos, e tomava posse completamente onde podia. A transferência total de poder, ou a eliminação de todos os rivais, demorou bastante mais na Itália do que na Alemanha (1933-4), mas, uma vez realizada, não havia mais limites políticos internos para o que se tornava, caracteristicamente, a desenfreada ditadura de um supremo “líder” populista – Duce; Führer (HOBSBAWM, 2006, p.130).

O que o fascismo evidentemente realizou nos países em que triunfou, ainda que temporariamente, foi a extinção das velhas elites e estruturas institucionais, de um lado, e a aceleração da economia capitalista, levantando-os da crise, com a dinamização do sistema industrial, de outro. No caso da Alemanha nazista, realizou-se também um programa social para as massas contendo direito a férias, esporte e a produção de bens duráveis de caráter

³² A doutrina de um Estado Total, para Marcuse (1997), fundamenta-se em três correntes filosóficas: o universalismo, o naturalismo e o existencialismo. Do universalismo conjugado ao naturalismo emerge a idéia do “todo orgânico” que, embora não possua um sentido concreto – pois está desvinculado de seu conteúdo econômico-social – constitui-se numa vigorosa exigência do próprio desenvolvimento econômico do capitalismo monopolista. Em sua versão política, configura-se no “Estado Orgânico” que, em tempos de capitalismo monopolista, exerce uma função de articulação entre a economia e a política. Sua tendência é criar uma “uniformização” no âmbito da sociedade, gerando um sistema de dependências em relação ao capital financeiro. Por outro lado, apresenta-se como uma “unidade que unifica todas as classes, que deve suprimir a realidade da luta de classes e, por esta via, a própria realidade das classes: a construção de uma comunidade popular efetiva, que se eleva acima dos interesses e dos conflitos dos estamentos e das classes”. (p.63).

popular, como o “carro do povo” (o famoso fusca). A Itália fascista continuou o processo de unificação do século XIX, com isso obtendo um governo mais forte e centralizado.

Além disso, onde foi vitorioso, o fascismo derrotou a revolução social, calando os partidos socialistas e comunistas e afastando seus principais líderes (a prisão de Gramsci na Itália em 1926, neste caso, é exemplar); eliminou os sindicatos e impôs uma série de restrições aos direitos dos empresários de administrar sua força de trabalho, chamando para si esta tarefa.

Em função do alcance desses movimentos e políticas, somente uma aliança entre capitalismo e comunismo em uma luta antifascista seria capaz de vencer as forças nazistas e fascistas durante e depois da Segunda Guerra. Hobsbawm (2006) ressalta que essa aliança, vitoriosa, tornou-se o *paradoxo histórico*³³ do século XX, sobretudo após 1945; além da vitória do Exército Vermelho sobre a Alemanha, esta união teria possibilitado que o capitalismo se reestruturasse após a Segunda Guerra Mundial.

A Segunda Guerra Mundial resultou da união e da ação em conjunto de forças econômicas, políticas e ideológicas organizadas em torno de dois grupos: de um lado os representantes do Iluminismo do século XVIII e das grandes revoluções do século XIX, estando a Russa entre elas; de outro, seus adversários, movimentos antiliberais e reacionários à ordem democrática. Com efeito, foi uma guerra de ideologias, uma guerra de massas, que envolveu todos os cidadãos, desviou a economia para a sua produção, revolucionou os processos mecânicos e fabris, organizou a produção e o consumo de massa, com isso fortalecendo o poder do trabalhismo e produzindo uma mudança no emprego de mulheres fora do lar.

Portanto, a emergência dos movimentos fascistas, antiliberais, nacionalistas e reacionários, neste contexto, foi uma resposta ao iluminismo do século XVIII, ao liberalismo do século XIX, bem como à revolução bolchevique e aos movimentos socialistas e comunistas do século XX. Foi também a expressão da fusão de um conjunto de interesses e movimentos em um mesmo grupo que, em nome do equilíbrio de forças capaz de preservar o capitalismo, de um lado, e de evitar a destruição recíproca dos grupos aliados, de outro, se submete a uma

³³ Na interpretação de Hobsbawm (2006), esse período de aliança capitalista-comunista contra o fascismo constitui o ponto crítico da história do século XX e, ao mesmo tempo, seu momento decisivo, pois que “o resultado mais duradouro da Revolução de Outubro, cujo objetivo era a derrubada global do capitalismo, foi salvar seu antagonista, tanto na guerra quanto na paz, fornecendo-lhe o incentivo – o medo – para reformar-se após a Segunda Guerra Mundial e, ao estabelecer a popularidade do planejamento econômico, oferecendo-lhe alguns procedimentos para a sua reforma” (p.17).

única direção (do partido fascista), cuja estratégia de persuasão e coesão levou à solução do líder carismático. Este equilíbrio de forças catastrófico, tal como anunciara Gramsci (1989), não conduziu ao predomínio de forças progressistas; ao contrário, prevalecendo as forças da restauração, o Estado por eles ocupado, de modo contraditório, assume feições e características que determinariam as políticas a serem então promovidas, entre elas as educacionais.

Com o objetivo de explorar ainda um pouco mais esses aspectos políticos e ideológicos que cercam o modelo fascista-corporativista para melhor compreender as características incorporadas pelo Estado brasileiro, bem como a apropriação desses elementos pelas políticas educacionais, em especial pelas propostas de educação comunitária, passaremos a analisar os dispositivos e peculiaridades desse tipo de Estado.

Dispositivos e peculiaridades do Estado fascista-corporativista

O Estado fascista é a organização de uma forma específica de exercício do poder que se materializa em períodos de crise política do Estado capitalista, portanto, como fruto de um movimento que não se restringe a um momento específico da história, podendo ser motivado em outros contextos futuros, conquanto se agravem as imposições e contradições do capitalismo monopolista ainda hoje vigente e globalmente articulado.

No caso dos fascismos que aqui nos reportamos, foram movimentos sociais e políticos que ascenderam à esfera estatal assegurados pela organização econômica e contraditória do capitalismo monopólico e impelidos pela ação imperialista-colonialista de algumas das mais poderosas nações do mundo, cujas maiores expressões foram a Itália fascista de Mussolini, o Terceiro Reich nazista de Hitler, mas também o Governo Militar tradicionalista de Franco na Espanha, o “estatismo orgânico” do Estado-Corporativista de Salazar em Portugal, e o Estado Novo de Getúlio Vargas no Brasil.

Konder (1991) define o fascismo como uma das espécies de ideologias de direita, representativas da existência de forças sociais, grupos ou mais especificamente de classes sociais empenhadas em conservar os privilégios oriundos de um determinado sistema sócio-econômico. No caso do sistema capitalista, a ideologia da direita exprime os interesses da classe de proprietários – a aristocracia, a burguesia, a velha monarquia em alguns casos – pela ampliação do lucro privado. Os traços desta ideologia são: o conservadorismo; o

empreendimento de ações repressivas (já que sua exteriorização requer políticas concretas de resistência, manobras, acordos e até golpes); o pragmatismo (embora tal traço provoque uma contradição interna entre sua tendência teórica à universalização e suas articulações particularistas); e os conteúdos de mistificação e automistificação. Assim, o fascismo, como uma ideologia de extrema-direita, expressa a tentativa prática de superar a contradição da direita conservadora na medida em que adota “a solução do pragmatismo radical, servindo-se de uma teoria que legitimava a emasculação da teoria geral” (KONDER, 1991, p.7).

O fascismo se caracteriza pelo nacionalismo exacerbado, conjunto de idéias e valores que fazem das raízes nacionais (étnicas, religiosas) os fatores de identidade social, criando, assim, uma suposta idéia de coesão nacional contra os perigos da desagregação. Valorizando somente o que é nacional e tendendo à negação das diferenças, o fascismo leva à inferiorização ou à violência contra as minorias sociais, étnicas ou religiosas. Destaca-se também o caráter anti-comunista do fascismo, já que o comunismo, além de ter se configurado como uma ameaça à ordem capitalista, foi visto como desagregador e contrário aos interesses nacionalistas. No plano do Estado, esse antiliberalismo se revelou como ataque às instituições democráticas, às liberdades civis e políticas, bem como à desordem e à desestruturação dos valores tradicionais causadas pelo liberalismo.

Em contrapartida, o Estado fascista exalta a ordem, a hierarquia e a obediência à autoridade do líder, a quem são concedidos poderes totais, assumindo assim um caráter autoritário, anti-democrático e totalitário. Em virtude disso, não pode se constituir em um governo parlamentar; ao contrário, historicamente, manifestou-se pela extinção da pluralidade partidária, restringindo a ação política a um único partido do governo. Semelhante ação se deu sobre os sindicatos que, incorporados à estrutura do Estado, ficaram submetidos ao seu controle, a exemplo do que aconteceu no Brasil.

Consta do artigo sexto da *Carta del Lavoro*³⁴ promulgada pelo regime fascista em 1927 na Itália, que as associações profissionais eram vistas como instituições públicas que asseguram a igualdade jurídica entre patrões e empregados, uma vez a serviço da produção, de seu aperfeiçoamento e do desenvolvimento da nação:

³⁴ Conforme *Carta del Lavoro*, publicada pela Gazeta Oficial de 30 de abril de 1927, n.100 (1). Consta ao final do documento que o texto fora assinado pelo Chefe de Governo, Ministros e Subsecretários de Estado, pelos Membros da Direção do Partido, pelos Membros do Grande Conselho, pelos Presidentes das Confederações Profissionais dos patrões e dos trabalhadores. Disponível em (www.uff.br/trabalhonecessario). Acessado em 04/01/2008.

As corporações constituem a organização unitária das forças de produção e representam integralmente seus interesses. Em virtude desta integral representação, sendo os interesses da produção os interesses nacionais, as corporações são pela lei reconhecidas como órgãos do Estado. Como representantes dos interesses unitários da produção, as corporações podem ditar normas obrigatórias sobre a disciplina das relações de trabalho e também sobre a coordenação da produção todas as vezes que, para isso, tenham recebido os necessários poderes das associações coligadas (CARTA DEL LAVORO, 1927)

De acordo com a *Carta del Lavoro*, os dispositivos de controle e legitimação política utilizados pelo Estado fascista condensam-se na idéia de *corporação*, a qual tende a agregar os interesses setoriais dos trabalhadores, enquanto impede a manifestação de vontades particulares e a realização de contratos individuais entre patrões e trabalhadores, subvertendo a configuração política do liberalismo clássico. Identifica-se, assim, que a política empreendida pelo Estado corporativo e interventor desenvolve ações nas seguintes direções: cooptação dos trabalhadores via política sindical ou políticas sociais e de massa; medidas de censura à livre circulação de idéias e às manifestações críticas em relação ao governo; esforços de canalização do sentimento das massas através da figura do líder carismático, bem como do culto à violência ou à força física (os desfiles militares eram realizados com vistas a demonstrar o poder bélico dos governos); ou ainda através de poderosos instrumentos de propaganda e meios de comunicação (rádio, cinema, jornais, entre outros) para a difusão de suas concepções e ideologia³⁵.

No que se refere às principais idéias e concepções, Konder (1991) especifica que o fascismo foi buscar “inspiração” no campo inimigo, já que a direita tradicional liberal burguesa, no momento de ascensão dos movimentos fascistas, encontrava-se enfraquecida em face das revoluções, do esfacelamento das estruturas sociais e políticas do liberalismo, bem como pela substituição do capitalismo concorrencial pela ordem dos monopólios. Assim, o principal ideólogo do fascismo, Benito Mussolini, ex-integrante do Partido Socialista Italiano, tratou de importar determinados conceitos do marxismo a fim de adaptá-los aos seus

³⁵ Benjamim (1994) captou muito bem a relação entre o surgimento do cinema falado, a emergência das massas e a convergência dos interesses do fascismo com o capital monopólico. Analisando a popularidade alcançada pelo cinema falado em função da ênfase dada pelo fascismo aos interesses nacionais, diz ele: “A simultaneidade dos dois fenômenos se baseia na crise econômica. As mesmas turbulências que de modo geral levaram à tentativa de estabilizar as relações de propriedade vigentes pela violência aberta, isto é, segundo formas fascistas, levaram o capital investido na indústria cinematográfica, ameaçado, a preparar o caminho para o cinema falado. A introdução do cinema falado aliviou temporariamente a crise. E isso não somente porque com ele as massas voltaram a freqüentar as salas de cinema, como porque criou vínculos de solidariedade entre os novos capitais da indústria elétrica e os aplicados na produção cinematográfica. Assim, se numa perspectiva externa, o cinema falado estimulou interesses nacionais, visto de dentro ele internacionalizou a produção cinematográfica numa escala ainda maior” (BENJAMIM, 1994, p.172).

propósitos. A *luta de classes* foi o primeiro conceito convertido às intenções fascistas. Abolindo-se a finalidade da ação revolucionária – a sociedade comunista – a luta de classes passou a ser encarada como algo permanente e insuperável. Enquanto tal, ela precisava ser disciplinada pela criação de uma nova elite, enérgica e ativa, a legião (*fasci*).

Mussolini também se apropriou deste conceito para enfatizar a luta entre as nações proletárias e capitalistas em detrimento da luta entre as classes sociais. Com isso ele conseguiu a simpatia da burguesia italiana que, portando-se como representante da Itália-proletária, justificava suas reivindicações imperialistas. Outro conceito incorporado pelo fascismo foi o de *ideologia*. Ao invés da unidade dialética entre teoria e prática, entre ser e consciência – em que a consciência nunca é mais do que o ser consciente, embora na ideologia os homens e suas relações apareçam invertidos, o que é resultado de seu processo de vida histórico, do trabalho alienado, da propriedade privada, enfim, da contradição entre capital e trabalho – o fascismo propõe uma identidade de teoria e prática, de tal modo que a primeira perde a sua capacidade crítica e se vê completamente instrumentalizada pela segunda.

Em oposição à desagregação causada pelo liberalismo e pela luta de classes dos comunistas, o fascismo propôs a estruturação de um *Estado orgânico*, todo coerente e articulado, onde os indivíduos e corporações cumpririam uma função específica para o engrandecimento da nação. As diferentes esferas do Estado deveriam agir em solidariedade umas com as outras, com vistas à harmonia e ao incremento da produção. Essa harmonia seria encontrada no cultivo de valores tradicionais em relação à família, ao papel social e sexual de homens e mulheres, bem como na força e no carisma do líder-chefe de Estado com poderes totais. A família foi assim tutelada pelo Estado, como agência vanguardista e provedora da comunidade.

Em função de seu pragmatismo e fragilidade teórica, o fascismo precisava de um mito, um princípio sagrado posto acima de qualquer discussão, capaz de orientar o movimento. Esse mito foi a *pátria*. Na *Carta del Lavoro*, em seu artigo primeiro, a nação italiana é referida como um organismo com finalidades de ação superior à ação dos indivíduos que a compõem; como “uma unidade moral, política e econômica que se realiza integralmente no Estado Fascista”³⁶. De acordo com Konder (1991), Mussolini proferia abertamente ter criado esse mito: “Criamos o nosso mito. O mito é uma fé, é uma paixão. Não é preciso que

³⁶ Conforme *Carta del Lavoro*, op. cit.

seja uma realidade. [...] O nosso mito é a nação, o nosso mito é a grandeza da nação!” (MUSSOLINI *apud* KONDER, 1991, p.11).

O recurso ao mito da *nação*, também adotado por Hitler, fazia sentido na fase imperialista do capitalismo, contexto em que o predomínio do capital financeiro acentuava a política colonialista e os ressentimentos por parte dos países explorados. Atribuindo à nação uma unidade fictícia, idealizada, Mussolini apresentou a Itália como uma nação proletária, explorada pelas outras nações. Dessa forma, o nacionalismo fascista exigia a colaboração de classes, ocultando a exploração interna e a dominação de uma classe sobre a outra dentro do país, em proveito da manutenção do sistema capitalista, visto como um sistema de exploração internacional. Assim, os trabalhadores eram chamados a cooperar com os capitalistas, em favor dos interesses da nação, o que exigia a elaboração de estratégias de manipulação, diferentemente do que ocorre com outras formas de nacionalismo mais defensivos que se fortalecem através da mobilização popular de baixo para cima, tal como indica Konder (1991):

O pretense “nacionalismo” fascista, ao contrário, por seu conteúdo de classe e pelas condições em que é posto em prática, exige a manipulação das massas populares, limita brutalmente a sua participação ativa na luta política em que são utilizadas, impondo-lhes diretivas substancialmente imutáveis “de cima para baixo” (KONDER, 1991, p.12).

Ressaltamos que a demagogia fascista assume formas populistas em que o *povo* foi lisonjeado em contraposição à *massa*, embora ambos portem um caráter mítico no sistema da nação, pois que reforçam o esvaziamento político da participação social na idéia de uma nação que é controlada e direcionada pelo Estado totalitário. Mesmo a idéia de nação, justamente porque é uma noção imaginária, precisava ser constantemente reconhecida, e isso era feito através de uma retórica agressiva, da manipulação sentimental e persuasiva das massas, aonde a nação adquiria valor supremo e o que não era nacional podia ser descartado.

A primazia do *todo* frente às partes é uma das características centrais do *realismo heróico-popular*, que se tornou a visão de mundo hegemônica nos Estados totalitários, entre eles o Estado fascista, tal como demonstrou Marcuse (1997). O *todo*, apreendido como um conjunto unificador das partes, condição para que cada parte se realize em sua plenitude, porém, constitui uma totalidade abstrata. Como aludimos, o *todo* não tem significado concreto se desvinculado de seu conteúdo econômico e social. Na pretensão de unificar e suprimir as classes sociais, em nome da construção de uma comunidade popular efetiva, o fascismo evocou o *povo* a participar da *nação*, que é a materialização histórica, política e ideológica do *todo*, acima dos conflitos e dos interesses de classes. Ao fazer isso, mas sem abdicar da ordem

econômica da propriedade privada dos meios de produção, o Estado fascista pretendeu ocultar sua profunda vinculação com base produtiva do capitalismo monopólico.

Uma das instâncias de representação do *todo* ou da *nação* é o *povo*. Representando essa comunidade popular, natural e orgânica, precedente ao sistema da sociedade, indistinta socialmente e realizada plenamente no *todo*, o *povo* é um dado originário do organismo social que se materializa no Estado. Sua função é canalizar as aspirações sociais enquanto idéias nacionais, impedindo que os indivíduos, identificando-se com outros propósitos que não os da *nação*, se envolvam em lutas anárquicas, subvertendo a harmonia do *todo*, ou se organizem fora da esfera do Estado total, a fim de empreender uma luta pela transformação das relações sociais de produção.

Na ideologia do Estado fascista, diz Marcuse (1997), o *povo* não aparece como uma formação gerada pelo poder humano, ele é uma parte integrante da sociedade resultante de uma vontade divina. E conclui:

Assim, a nova teoria da sociedade [o realismo heróico-popular] chega àquela equação com que é conduzida conseqüentemente ao terreno do “organicismo” irracionalista: o primeiro e último todo, fundamento e limite de todos os vínculos, constitui, enquanto é natural-orgânico, também a realidade efetiva eterna e querida por Deus, em contraposição à realidade efetiva inorgânica e “derivada” da sociedade. E como tal, desde a sua origem ela é subtraída em ampla medida a qualquer planejamento e decisão humanos. Por essa via se lançam *a priori* ao descrédito todas as tentativas de superar em um todo genuíno, mediante uma transformação planejada das relações de produção, as tendências e necessidades dos indivíduos hoje envolvidos em lutas anárquicas. O caminho se encontra livre para o organicismo “heróico-popular”, único âmbito em que a teoria totalitária do Estado pode realizar sua função social (MARCUSE, 1997, p.64-65)

Pelos motivos explicitados, o conceito de *povo* foi preferido em relação ao conceito de *massa*, esse último referente a um amontoado de indivíduos amorfos, desintegrados e isolados do conjunto orgânico da sociedade. Todavia, o Estado fascista evocava o *povo* e a *comunidade popular*, os indivíduos eram convertidos em pseudo-sujeitos, como *homens massa* derivados da engrenagem produtiva do Estado e do mercado.

Gramsci (1989) nos chama atenção para o fato de que existem determinadas circunstâncias e situação em que uma multidão de pessoas dominadas pelos interesses imediatos ou tomadas por impressões transmitidas acriticamente, unifica-se na decisão coletiva pior, que corresponde aos mais baixos instintos bestiais. Essa multidão seria composta de homens que não estariam ligados por vínculos de responsabilidade em relação aos outros homens e grupos, tampouco em relação a uma realidade econômica concreta, cuja destruição pode levar à perda dos indivíduos. Essa multidão seria formada, então, por *homens massa*, sem

que, no entanto, o individualismo seja superado. Ao contrário, para Gramsci (1989), “nestas multidões o individualismo não só não é superado, mas é exasperado pela certeza da impunidade e da irresponsabilidade” (p.169).

Em suas reflexões, Gramsci (1989) deixa indicações importantes acerca da real representação que assume o *homem massa* no contexto do Estado fascista. Como, para o autor, em sociedade ninguém é desorganizado e sem partido (com toda a amplitude que o autor confere ao termo *partido*), o que a política totalitária tende a fazer é, de um lado, que os membros de um determinado partido encontrem no partido único todas as satisfações que antes encontravam em múltiplas organizações, e de outro, destruir todas as outras organizações ou incorporá-las num sistema do qual o partido seja o único regulador. Dessa forma, sob o impulso de um herói e mediante a vontade coletiva desenvolvida por fatores extrínsecos ou imediatos, o *homem massa* se formaria a partir dos interesses do “topo” do partido, de cima para baixo, de modo desvinculado do seu lugar junto a um grupo fundamental, assim como da posição ocupada pelo seu grupo no mundo da produção.

O que desejamos explicitar é que, apesar do chamamento ao *povo*, o Estado fascista, na verdade, converte o *homem coletivo* em *homem massa*, acentuando ainda mais o individualismo, a desagregação, o conformismo e o desenvolvimento de tendências reacionárias e conservadoras. E nesse processo, o fascismo soube aproveitar, de modo muito oportuno, as conseqüências da desagregação, a tendência à fragmentação, ao esfacelamento das relações sociais e o “afrouxamento” dos laços de solidariedade entre as pessoas, provocada pela exacerbação da competitividade, pela exasperação do individualismo e pela centralização política.

Sobre esse aspecto, Konder (1991) acrescenta que os indivíduos, vítimas do processo de desagregação social e reduzidos a um modo de vida cada vez mais solitário, ao reconhecerem essa fragilidade, “ansiavam por se integrar em comunidades capazes de prolongá-los, de completá-los” (p.15). Daí que o fascismo tenha se empenhado na apresentação de seu mito – *a nação* – como algo capaz de suprir as exigências de uma vida comunitária. Na verdade, criando um conjunto de mistificações em torno do mito da *nação*, o fascismo se apropriou do sentido de *comunidade* para persuadir as classes médias e o conjunto dos trabalhadores e fazê-los acreditar que pertenciam a uma determinada coletividade, seja ela

a comunidade popular alemã de raça ariana, seja à grandeza da nação italiana e ao sentimento de italianidade. Esta é uma das características essenciais do fascismo, conforme o autor:

Mas a verdade é que o uso do mito da nação como sucedâneo da autêntica comunidade humana pela qual as pessoas anseiam é uma característica essencial do fascismo e se manifesta em todos os movimentos desse tipo, independentemente dos países em que se realizam e independentemente das formas particulares que assumem (seja no Dai Nihon kokuuikai, isto é, na “Sociedade da Tradição Nacional Japonesa”, com que o Ministro Takonami Takejiro tentou dividir os trabalhadores nipônicos em 1919, seja na “democracia orgânica” de Salazar ou no comparativo de superioridade da “Greater Britain” do fascista Oswald Mosley) (KONDER, 2001, p.16).

Essa tentativa de persuasão foi potencializada também pela utilização de métodos modernos de propaganda, fomentando e explorando as possibilidades criadas com a formação de uma sociedade de massas de consumo dirigido. Aproveitando-se dos efeitos sobre a conduta do consumidor abertos pela expansão do capitalismo, o fascismo serviu-se de investimentos em propagandas como forma de ação política. Através de programas de rádio ou mesmo proferidos ao vivo em comícios e desfiles, o discurso enérgico da agitação impôs-se como estratégia de persuasão e difusão de ideologias. Porém, adverte Konder (1991), “a principal vantagem dessa *imagem*, difundida com eficiência em escala massiva, é que ela *disfarçava o conteúdo social conservador* do fascismo e fixava a atenção da massa no *estilo novo, dinâmico*, nas potencialidades *modernizadoras* do movimento fascista” (p.18 – grifos do autor).

A base social do fascismo, que lhe permitiu exercer um papel hegemônico na direção política e ideológica junto ao Estado, porque ampla e sustentada pela colaboração de classes, favoreceu sua adaptação, de maneira oportunista, aos diferentes países e condições sócio-políticas. Portando um discurso pretensamente patriótico e uma tendência à causa intervencionista (mesmo que ausente de propostas ou programas concretos) o fascismo ascendeu à condição de Estado em diferentes regiões, quase sempre contando com o apoio da burguesia industrial, da pequena-burguesia e com algum suporte popular. Em sua confusão sistemática de conceitos (nação, povo, todo, massas, luta de classes, ideologia, comunidade, etc), o fascismo empreendeu uma batalha contra o comunismo buscando a adesão dos trabalhadores e afirmação dos ideais nacionais acima que qualquer interesse, objetivando ocultar, assim, os interesses capitalistas em jogo e as tensões e conflitos existentes entre as diferentes classes.

Isto porque, como denunciara Marcuse (1997), a mudança do Estado liberal ao Estado totalitário ocorre dentro na mesma ordem social. Assim, o liberalismo geraria o próprio

Estado totalitário como um estágio mais avançado do seu desenvolvimento. Este último, por sua vez, forneceria a organização e a teoria social mais condizente e adequada ao estágio do capitalismo monopolista. A teoria totalitária do Estado teria em comum com o liberalismo a convicção de que no *todo* se estabelece um equilíbrio de interesses e forças econômicas, embora para isso tenha desenvolvido alguns elementos novos (os mitos, a liderança carismática, a centralização burocrática, a propaganda, entre outros). Mas o que o Estado liberal e o Estado Fascista continuam perpetuando são as relações da propriedade privada, o trabalho subordinado ao capital, a desigualdade, a exclusão e a dominação, ou seja, a base econômica do sistema capitalista. Contudo, adverte Marcuse (1997), “no lugar do ocultamento e da glorificação instala-se a brutalidade sem disfarce” (MARCUSE, 1997, p.68).

Ao abordarmos as razões para a eficácia e expansão do fascismo no plano sócio-cultural (o enfraquecimento das estruturas liberais e democráticas e a tentativa de cooptação dos setores operários inclinados aos movimentos revolucionários), no plano político e econômico (o capital monopolista, a “refuncionalização” do Estado, o acirramento da luta de classes e entre as grandes potências imperialistas), e quanto aos dispositivos de controle utilizados pelo Estado fascista, tínhamos por intento demonstrar que, através de novos recursos políticos (centralização, coesão, consentimento e persuasão) e ideológicos (como os mitos da nação, do povo e da comunidade, assim como da mobilização das massas associada à propaganda extensiva), o Estado fascista conseguiu estabelecer um equilíbrio entre os diferentes grupos e interesses sociais, com forte adesão e apoio populares. Para dar conta de canalizar os conflitos e ao mesmo tempo legitimar-se na função dirigente, o Estado fascista leva às últimas conseqüências às demandas da ordem capitalista inaugurada pelos monopólios.

Incorporando as premissas do fordismo como sistema de organização da produção, o que ocorre também no Brasil, o Estado fascista-corporativista integra as classes trabalhadoras ao processo de modernização do capitalismo desencadeado no século XX, reforçando as bases econômicas, políticas e ideológicas para o seu progressivo desenvolvimento.

Nesse processo, a educação das massas torna-se um dos pilares fundamentais para a entrada das nações mais atrasadas (em termos de desenvolvimento industrial e capitalista) no rumo do progresso e da aceleração econômica, sobretudo em nosso país, uma vez que esta passava a ser vista como importante fator de incremento das forças produtivas necessárias à

acumulação do capital industrial, à formação de um novo tipo de homem e à transformação da sociedade conforme as novas disposições requeridas pela modernização.

Surgem, assim, pela primeira vez no Brasil, propostas de educação comunitária ligadas às iniciativas do Estado. Constituindo-se a partir da matriz fascista-corporativista, a educação comunitária foi uma das políticas lançadas pelo Estado brasileiro como estratégia de conquista das classes trabalhadoras, incentivando através dela a formação da força de trabalho exigida pelos modernos processos de produção industrial. Com isso, o Estado buscou administrar os conflitos sociais, respondendo aos vários interesses em jogo de forma a agregá-los aos assuntos do Estado e, ao mesmo tempo, controlar as inúmeras expressões da sociedade civil. No momento em que a sociedade brasileira dava seus primeiros passos na direção da consolidação de seu parque industrial, da criação de novas agências e instituições na esfera não-estatal, da organização de movimentos sociais e de iniciativas no plano da educação e da cultura, o Estado pretendeu absorvê-los e incorporá-los aos anseios populistas e corporativos. A educação comunitária aparece, então, como uma dessas reelaborações operadas pelo Estado quanto à problemática da formação e da contenção das massas.

Com a intenção de analisar como o modelo fascista e corporativista é assimilado pelo Estado brasileiro, e a partir desta matriz, como ele desenvolve políticas educacionais com o objetivo de integrar os trabalhadores em seu projeto político e econômico, é que visamos, a seguir, explorar a ação do Estado brasileiro, como agência vanguardista, na tutela da comunidade, através do estímulo à elaboração teórica e prática de programas de educação comunitária.

O Estado *benefactor*³⁷ e as políticas educacionais no Brasil entre 1930 e 1945

Tendo em vista refletir sobre a constituição de uma matriz fascista-corporativista da educação comunitária, que tem no Brasil uma função importante na conformação de um novo modelo de Estado e sociedade, buscaremos explorar as condições sociais e disposições

³⁷ Estado *benefactor* é a expressão cunhada por Vianna (1978) para caracterizar a postura assumida pelo Estado brasileiro a partir da década de 1930 até 1945, durante o Primeiro Governo Vargas. Trata-se de um Estado intervencionista, portador de um projeto nacionalista, modernizante, porém, com ranços conservadores, e que em vista da ruptura com o pacto liberal, têm como referência o problema da ordem. É um Estado autoritário e corporativista, que não deixa espaço para a pluralidade sindical e partidária. Por outro lado, em função da sua preocupação em regular as relações de trabalho na sociedade urbano-industrial, consagrou-se também por uma ideologia tutelar e assistencialista, de onde decorrem suas iniciativas de organizar a legislação trabalhista, canalizando, por esta via, os conflitos sociais. Tal conceito também nos parece fortemente operativo para a reflexão sobre as iniciativas do Estado no campo da educação.

políticas do Estado brasileiro durante as décadas de 1930 e 1940, quando uma primeira concepção de educação comunitária torna-se hegemônica na história e na filosofia da educação brasileira. Pretendemos, com isso, analisar os pressupostos teóricos, políticos e ideológicos da concepção de educação comunitária então elaborada, bem como seus desdobramentos para a formação humana.

Na década de 1930, o fascismo havia se tornado uma poderosa corrente política global, que dominou a política internacional, mobilizou as massas, consagrou a liderança de indivíduos autodesignados e não se reduziu a uma política imperial de caráter nacional. Por isso, autores como Hobsbawm (2006) reconhecem que o impacto ideológico do movimento foi inegável nas Américas, especialmente na América Latina, onde se manifestou de forma aberta, através de políticos individuais, como Gaitán na Colômbia, Perón na Argentina, bem como no Estado Novo de Getúlio Vargas. Para o mesmo autor, os regimes latino-americanos tomaram do fascismo sua deificação de líderes populistas que, estimulando a organização sindical e trabalhista, apoiaram-se e mobilizaram as massas trabalhadoras, não contra inimigos internacionais, mas contra uma oligarquia local, o que é exato no caso brasileiro.

Até a década de 1930, o Estado brasileiro esteve nas mãos de uma oligarquia agro-exportadora, cuja política fundamentava-se no pacto do liberalismo excludente. Durante todo o período que compreende a chamada “política dos governadores”, a fração da oligarquia não-exportadora, a burguesia industrial, a classe operária e demais extratos sociais permaneceram à margem da política do Estado. A Primeira República, assentada sobre o poder da oligarquia agro-exportadora não teria sido abalada, senão pela ação política e reivindicativa da classe operária que, por meio de greves, manifestações e movimentos revolucionários, atuou no sentido de contestar a aparência consensual da ordem constituída, chegando, às vezes, a lograr sucesso na conquista de direitos sociais (como o descanso semanal, a regulamentação do trabalho de mulheres e menores, a diminuição da jornada de trabalho, o direito de greve, entre outros), mas ainda na forma de legislações específicas e setoriais.

Ao longo da década de 1920, as idéias de privilégio, hierarquia e exclusão que sustentavam a velha ordem começaram a declinar em face de novas concepções trazidas e empreendidas pelas forças oligárquicas dissidentes, pelas camadas médias urbanas e pela juventude militar, que então exigiam a ampliação do estatuto de participação política e a revitalização do liberalismo democrático contra o liberalismo excludente.

A falência pública do sistema do liberalismo excludente foi acompanhada pelas mobilizações dos anos de 1922, 1924 e a Coluna Prestes, que consistiam em tentativas de abertura do pacto político. Como resultado da crise política instalada, somada ao declínio do liberalismo mundial, à guerra imperialista e à desconfiança na livre concorrência do mercado internacional, emergiu no país uma tendência nacionalista e intervencionista, com forte atenção para o desenvolvimento do mercado interno. Ganha destaque neste cenário o exército e as forças militares, vistos como energias capazes de recobrar as esperanças democratizantes da sociedade, contra os interesses excludentes das oligarquias dominantes. A rigor, a coalizão de interesses entre a burguesia nacional, a juventude militar e uma fração dissidente (ainda que duvidosa) das aristocracias não-exportadoras teria levado à conspiração que resultou no levante militar de 1930, colocando Getúlio Vargas no poder.

O conjunto de levantes liderados pelo tenentismo³⁸, que se iniciou em 1922 e terminou em 1930, tinha como princípio defrontar-se com o Exército, fazendo a crítica à situação política nacional, aos processos corruptores manipulados por governantes, ao desrespeito à autonomia dos Estados, aos impedimentos à livre manifestação do pensamento, reforçando o dever o protagonismo que desempenhavam em patrocinar os direitos do povo, pretendendo com isso indicar a ele o caminho a ser seguido. Como um movimento reformista, o tenentismo condensou as forças políticas antioligárquicas, ganhando consistência como um movimento político e social no Estado.

Vianna (1978) explica que dentro desta tendência democratizadora trazida pelo tenentismo, em princípio seriam desenvolvidas idéias reformistas, que posteriormente se deslocariam do ideal puramente republicano para uma pragmática ideologia tutelar. Tal ideologia promovia a idéia de proteção mútua – trazida da própria instituição militar – reivindicando, porém, a autoridade militar para administrar o bem comum da sociedade. Para tanto, era necessário ampliar a sua perspectiva para incluir outros extratos sociais, mesmo toda a nação, e não simplesmente uma categoria social. Tal processo teria se efetivado, na perspectiva do autor, no “abandono da pauta liberal dos primeiros tempos da insurreição dos tenentes, tendo como contrapartida o revigoramento da proposta intervencionista” (VIANNA, 1978, p.107).

³⁸ O tenentismo é uma corrente de idéias e um movimento político-social ligado à formação das Forças Armadas e que, de acordo com Nagle (1974/1976) encontra suas origens na ambiência da guerra do Paraguai.

O modelo intervencionista adquiria, assim, através da juventude militar e de sua associação a movimentos armados e revolucionários, uma função tutelar junto ao Estado. Conferindo uma disposição corporativa e hierárquica para a instituição e assumindo uma tendência à redução do indivíduo diante dos fins sociais do Estado, tal corrente colaborou significativamente para a construção de uma sociedade regulada, comunitariamente solidária e nacionalmente submetida ao poder do Estado autoritário-corporativo, porém, capaz de induzir a modernização social desejada contra uma estrutura arcaica e tradicional.

Em face de uma ordem liberal arbitrária, inadequada às particularidades sociais da nação, o Estado tratou então de empreender ações para aproximar as leis da sociedade concreta, as quais se assentaram sobre o problema da coesão social e da ordem legal, indo além de um suposto progresso constitucional. A iminência de uma ação coletiva, como a que se desenrolara na Rússia e no México, pronunciava conflitos sociais abertos se não suprida a ausência de uma integração social pela ação orgânica e organizadora do Estado. Soma-se a isso o fato de que na arena das forças sociais e políticas, duas vertentes político-partidárias influenciavam a sociedade, de um lado a Aliança Integralista Brasileira, de caráter fascista e preconizando um Estado Totalitário, de outro o Partido Comunista Brasileiro, comandado por Luiz Carlos Prestes, líder das mobilizações revolucionárias de 1925, a chamada “Coluna Prestes”. Justificando a necessidade de um Estado forte contra as ameaças comunistas, já com características conservadoras e antiliberais, o Estado interventor de Vargas ganhou, ao final da década de 1930 e, mais acentuadamente a partir de 1937, com a instauração do Estado Novo, traços de autoritarismo, de paternalismo, de corporativismo e, também, de modernização.

As orientações políticas e ideológicas (a tendência ao intervencionismo e ao populismo, o caráter tutelar, corporativo e autoritário) disseminadas durante todo o período governado por Getúlio Vargas se aglutinaram em torno de um tipo de Estado que se efetivou como uma variável do modelo de Estado fascista. Evidentemente que há diferenças entre o primeiro e o segundo governo, já que o segundo ocorre em um clima mais democrático, revelando nuances mais populistas que ditatoriais. Além disso, é preciso considerar as circunstâncias político-econômicas e culturais específicas de nosso país à época. Contudo, podemos compará-las às idéias e práticas do fascismo, substancialmente, em virtude de três características: o caráter nacionalista, corporativista e autoritário de suas políticas.

Grosso modo, o programa getulista buscava fomentar no país o seu parque industrial, transformando a velha sociedade tradicional, agrária, em uma sociedade urbana, industrial e moderna. Para tanto, deveria promover as condições para circulação e troca dos produtos industrializados, bem como regulamentar a força de trabalho no mercado, garantindo a esta as condições de sua reprodução. As leis de férias e descanso semanal, a progressiva definição da jornada de 8 horas de trabalho, a criação de um sistema de previdência social, o direito de organização sindical, entre outras demandas da classe operária conquistadas setorialmente ao longo das duas primeiras décadas do século XX passaram a ser incorporadas pelo Estado em seus decretos e constituições. Toda a legislação dos anos dez, vinte e trinta foi regulamentada, posteriormente, pela CLT – Consolidação das Leis do Trabalho, em 1943, como se sabe, inspirada na *Carta del Lavoro* do partido fascista italiano.

Juntamente com a elaboração de uma legislação trabalhista, inscreveu-se a tentativa de controle da classe operária através da concessão de benefícios concretos. Esperava-se que mediante uma política protetora do trabalho, reinasse a paz social. Tal aspecto, não sendo insensível à classe operária, ajudou a disseminar valores falsamente integrativos, com tendência à manipulação das massas.

Estado Benefactor é então o adjetivo empregado por Vianna (1978) para descrever a qualidade política que o Estado brasileiro adquiriu no período abordado. Este Estado caracterizou-se pelo empreendimento de esforços ao desenvolvimento da indústria nacional com base no modelo de produção fordista. Proclamando, assim, um discurso nacionalista, revelou-se fortemente capaz de cooptar a classe trabalhadora por meio de políticas de massa e da difusão de uma ideologia tutelar e corporativista, enquanto desenvolvia ações de controle e coerção de sindicatos e movimentos de trabalhadores. Assim, a conformação de um Estado *benefactor*, consagrado na liderança e personalidade de Getulio Vargas (que a propósito vinha de uma formação militar), acentua os caracteres fascistas do Estado brasileiro neste contexto.

A ordem dominante que se configurou junto ao Estado *benefactor*, sensível a qualquer movimentação operária, reagiu, no ano de 1935, após o primeiro comício da ANL – Aliança Nacional Libertadora, com a Lei de Segurança Nacional, tomando como crime não só a percepção de que a sociedade se dividia em classes sociais com interesses antagônicos, mas também qualquer ato de mobilização, manifestação ou organização por parte dos trabalhadores. Interpretadas como agitações subversivas à ordem política e social, as greves

foram proibidas e as associações, sindicatos e partidos, vistos como perigosos, foram retraídos e levados ao encerramento de suas atividades.

Assumindo uma posição explicitamente anticomunista, o Estado brasileiro adotou uma postura claramente autoritária, que se fez acompanhar da criação de um aparato estatal de combate ao comunismo, bem como do endosso a uma organização corporativa dos sindicatos. Tal organização tornou-se medida necessária ao controle das classes subalternas. Por outro lado, o cumprimento das leis sociais já existentes, complementadas por um sistema previdenciário e pela criação de uma justiça do trabalho, agregou nuances modernizadoras ao corporativismo estatal, que foram tomadas pelos trabalhadores pobres e extratos populares como grandes benefícios concedidos pelo Estado. Porém, por detrás de uma ação assistencialista e persuasiva, o Estado tinha por finalidade fomentar o desenvolvimento capitalista, e para isso exercia o controle sobre as forças produtivas, “cabendo à intervenção econômica do Estado suprir o que qualifica de ‘falta de riqueza’ para o impulso da industrialização” (VIANNA, 1978, p.202).

Sobre este aspecto, o Ministério do Trabalho propôs, à época, a criação de órgãos destinados a estimular a produção agrícola e industrial, com a redistribuição das terras dos latifúndios não-cultivados, a sindicalização das massas trabalhadoras e a proteção social do trabalhador do campo e da cidade. Em contrapartida, repudiou a pluralidade e a autonomia sindicais, com a imposição da ordem corporativa e a absorção da classe trabalhadora pela ideologia tutelar, aspectos ainda mais acentuados após a instauração do Estado Novo, em 1937.

O sucesso da ordem corporativa repousava no controle político e ideológico da classe trabalhadora, através de suas entidades representativas oficiais, vinculadas à estrutura do Ministério do Trabalho, bem como de modernos meios de comunicação de massa, como o rádio, e da criação do mito do Estado benfeitor. Não é sem razão que Vargas é conhecido como o “pai dos pobres”. Em nome da paz social, o Estado garantia, através de leis trabalhistas, as mínimas condições de proteção ao trabalhador, porém em um grau de equilíbrio com os interesses da acumulação do capital industrial.

O que se almejava, contudo, era estabelecer um amplo consenso envolvendo a “livre participação” da classe trabalhadora. Para Vianna (1978), a absorção do indivíduo pelo Estado, com a negação do conflito legítimo existente no interior do sistema – em nome da

realização da grandeza e da harmonia nacional – pressupunha o despojamento da consciência de classe, fazendo das classes subalternas, além de um elemento da ordem e do trabalho, um elemento de colaboração com o capital. Ao Estado caberia, portanto, não somente uma função de controle e esmagamento da política independente das classes trabalhadoras, mas a manipulação ideológica dessas forças sociais com vistas à modernização do sistema e da produção. O Estado cumpria então, um papel econômico e educativo fundamental na reprodução do grande capital.

O clima de ebulição social característico dos anos 20 e 30 favoreceu que, no campo educacional, emergissem forças renovadoras impulsionadas pelos ideais modernizantes do processo de industrialização e urbanização. Em contrapartida a esses movimentos, a Igreja católica sentia a necessidade de se organizar de modo mais programático a fim de não perder espaço para o movimento renovador no que se refere à orientação pedagógica institucionalizada no sistema formal de ensino.

Em 1924 é criada a ABE – Associação Brasileira de Educação, dentro da qual, após acirrados debates entre católicos e liberais, é produzido o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932. O “Manifesto” foi uma carta-proposta de reconstrução educacional para o país. Denunciando o caráter parcial e fragmentado das reformas do ensino realizadas ao longo do período republicano, e opondo-se à educação tradicional, seus signatários defendiam uma Escola Nova, integrada à vida e à cultura modernas, de caráter descentralizado, pública, gratuita, laica, obrigatória, autônoma em sua função, porém estatal. O “Manifesto” propunha que o Estado assumisse a responsabilidade pela organização da escola, tornando-a acessível a todos os cidadãos, como escola única, comum. Como um instrumento político, o manifesto representou a posição de um grupo de educadores que vislumbrava conquistar a hegemonia educacional diante da sociedade (SAVIANI, 2007, p.253).

O impacto desse manifesto provocou o rompimento do grupo católico, que se desvinculou da ABE e fundou o seu próprio movimento, a CCBE – Confederação Católica Brasileira de Educação, aglutinando o conjunto dos professores das escolas católicas do país. Por sua parte, a CCBE motivou não só o movimento de educação católica como também, no

campo religioso, o desenvolvimento da Ação Católica³⁹. No domínio da educação, a CCBE defendia a precedência da Igreja no exercício da função educativa, endossando os interesses privados no tocante à legislação do ensino. Paralelamente, ao formar os seus próprios quadros, a Igreja Católica não só conquistava a hegemonia na sociedade civil, “como penetrava, de certa forma, na própria sociedade política através dessa *arma pacífica*, que era a educação” (FREITAG, 2005, p.83). Assim, as suas principais bandeiras de luta foram o combate à laicização do ensino, à comunização do país e ao monopólio estatal da educação.

Estas duas correntes de movimentos e idéias pedagógicas conviveram, não sem conflitos, durante todo o período de 1932 a 1947, período esse em que, na concepção de Saviani (2007), predomina um equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. Entretanto, as disputas que atravessaram o cenário político e econômico induziram ao estabelecimento de um pacto de colaboração entre o Estado, a Igreja e a burguesia industrial, momento em que alguns pressupostos do Manifesto, especialmente aqueles relativos à consolidação de uma escola pública, moderna, laica e financiada pelo Estado, sucumbiram frente aos interesses dos grupos aliados. A Reforma Francisco Campos, de 1931, restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas primárias e organizou o ensino secundário (que permaneceu de caráter privado e confessional) e o ensino profissional, especialmente o comercial. O espírito desta reforma se consolidou posteriormente no conjunto de decretos que ficaram conhecidos como Reforma Capanema (1942-46), na qual prevalece, segundo Saviani (2007, p.269):

(...) um caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social.

Dessa forma, apesar de amadurecido o debate sobre a educação pública, comum e financiada pelo Estado e de haverem as condições para a efetivação da escola moderna em nosso país, os interesses político-econômicos e corporativos do Estado não possibilitaram a realização de tal projeto, ficando a escola pública restrita aos filhos das elites dominantes e parcelas da classe média, enquanto a dualidade escolar estabelecida conduzia a classe

³⁹ De acordo com Saviani (2007), a Ação Católica brasileira, idealizada por Alceu Amoroso Lima, o Padre Leonel Franca e o Cardeal Dom Sebastião Leme, foi uma das mais importantes iniciativas da Igreja Católica nos campos religioso e cultural.

trabalhadora à formação profissional, através de políticas especificamente voltadas à qualificação da mão-de-obra industrial.

Por outro lado, as idéias pedagógicas renovadoras postuladas pelo Manifesto vão ganhando cada vez mais espaço no cenário educacional brasileiro, de tal modo que se tornam hegemônicas no período de 1947 e 1961, sendo inclusive absorvidas e incorporadas pelas escolas católicas. A essa altura os chamados métodos ativos já vinham sendo assimilados e traduzidos por educadores e pedagogos católicos em todo o mundo, a exemplo de Maria Montessori e Helena de Lubienska, cujas propostas foram trazidas para o Brasil e aplicadas em algumas escolas católicas brasileiras.

Mas a política educacional do Estado Novo ilustra muito bem como, a partir da sociedade política, o Estado toma conta, de modo progressivo, do sistema educacional, transformando-o, porém, numa instituição privada distintiva das diferentes classes. Mas ela não se limita a sua simples legislação e implantação. Como adverte Freitag (2005)

Essa política visa, acima de tudo, transformar o sistema educacional em um instrumento eficaz de manipulação das classes subalternas. Outrora totalmente excluídas do acesso ao sistema educacional, agora se lhes abre generosamente uma *chance*. São criadas escolas técnicas profissionalizantes (“para as classes menos favorecidas”) (p.92).

Desta feita, seguindo a lógica da formação de um exército de trabalho, as escolas técnicas se constituíram como a única via de ascensão para os filhos da classe operária, enquanto o sistema educacional reforçava, pela educação, a divisão e a dualidade de classes encoberta atrás de uma ideologia paternalista. Divulgada como um prêmio, mas dissimulando os interesses do projeto nacional-industrializante do Estado, a educação da classe trabalhadora se restringia ao treinamento das forças produtivas qualificadas e requeridas pela produção industrial, com vistas à consolidação da sociedade de classes.

Para o “bem da nação”, a colaboração mútua entre Estado e Igreja sedimentava uma visão que favorecia, segundo Saviani (2007):

(...) o primado da autoridade; a concepção verticalizada da sociedade em que cabia a uma elite moralizante conduzir o povo dócil; a rejeição da democracia liberal, diagnosticada como enferma; a aliança entre a conservação tradicionalista dos católicos e a modernização conservadora dos governantes; a tutela do povo; o centralismo e o intervencionismo das autoridades eclesiásticas e estatais; o anticomunismo exacerbado; a defesa da ordem e da segurança; defesa do corporativismo como antídoto ao bolchevismo (p.265).

Por outro lado, o resultado deste pacto no âmbito da educação gerou demandas e estimulou iniciativas de educação especificamente destinadas a cobrir as lacunas deixadas pela não efetivação da escola comum, unitária e universal. É assim que a preocupação com a

formação das classes trabalhadoras e setores populares passou a fazer parte das políticas públicas e dos movimentos de educação desenvolvidos sob a rubrica de “educação popular”. Visando a sanar as carências sócio-econômicas e a reduzir as desigualdades culturais provocadas pela divisão do trabalho na moderna sociedade burguesa e capitalista, um modelo de educação comunitária é formulado para integrar as massas trabalhadoras, concebidas como uma grande *comunidade* dentro da *nação*, aos interesses nacionalistas, corporativistas e modernizantes do Estado.

Configurado o Estado intervencionista e a organização da economia segundo o modelo fordista de produção, a chamada “educação popular” passa a ser vista como instrumento eficaz para o alcance dos objetivos de ajustamento das disparidades sociais de um lado, de qualificação das forças produtivas e de legitimação da sociedade política de outro. Este é o momento em que o Estado opera na direção de integrar as massas em seu projeto político e ideológico, e para isso se utiliza de políticas trabalhistas, sociais e educacionais como forma de controle e cooptação das classes trabalhadoras, ao passo que lhes concede benefícios em termos de cidadania regulada.

Dentro deste espírito, Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde do Estado Novo, previu em suas reformas o desenvolvimento de políticas de educação industrial e comercial aos trabalhadores e camadas populares, independente das iniciativas voltadas ao ensino médio e superior, que contaram com claro favorecimento do setor privado e confessional. Como uma importante marca do Estado Novo, a proposta de uma educação para o trabalho foi amplamente incorporada pelos vários segmentos interessados. Através do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, foi criado o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, especialmente pensado para a formação do menor trabalhador no ambiente da fábrica. Já no âmbito do Ministério da Educação e Saúde, foi regulamentada a Lei Orgânica do Ensino Industrial.

Tais iniciativas revelam as intenções político-ideológicas presentes no projeto de educação destinado às massas: uma formação técnica, moral e física, capaz de produzir e adequar o trabalhador às exigências de racionalização do trabalho e de intensificação da produção dentro do padrão fordista de acumulação capitalista.

Como maior interessado no desenvolvimento de propostas de educação popular, o Estado desenvolveu ações efetivas no campo e na cidade: de um lado, incentivou o

crescimento das redes de ensino primário e elementar para a alfabetização das populações rurais; de outro, desenvolveu programas de formação técnica e profissionalizante nas cidades. Neste momento, portanto, a educação popular adquire um novo sentido: se antes era um projeto atrelado à luta pela democratização da educação e universalização do ensino público, tornava-se, neste contexto, uma modalidade específica de educação voltada às massas trabalhadoras, com vistas a ajustá-las e integrá-las ao projeto da nação.

Atrelada à defesa da ordem social e incorporando os preceitos autoritários, porém assistencialistas do Estado Novo, a educação popular transformou-se em um instrumento de difusão ideológica e estratégia de obtenção do consenso para legitimação da sociedade política. Eis o que diz o chefe de Estado (citado por Paiva, 1985a):

Não sendo uma simples fornecedora de noções e técnicas, mas um instrumento de integração da infância e da juventude na Pátria una e nos interesses sociais que lhes são incorporados, a educação da mocidade nos preceitos básicos estabelecidos pelo novo Estado será um elemento, não só eficaz, como até decisivo na luta contra o comunismo e outras ideologias que pretendam contrariar e subverter o ideal de nacionalidade e as nossas inspirações cívicas, segundo as quais, a juventude, agora mais do que nunca, será formada (VARGAS *apud* PAIVA, 1985a, p.132).

Conforme situa Paiva (1985a), a ideologia da integração preconizada pela educação popular previa a articulação entre o ensino elementar e técnico, o ensino pré-militar e a educação cívica e moral dos jovens. Esta articulação tinha por finalidade oferecer às crianças e jovens as instruções necessárias para a sua integração social aos interesses da Pátria, criando um clima favorável à manutenção da ordem e a prosperidade da nação. O ensino pré-vocacional e profissional deveria assegurar aos jovens uma vida sã e produtiva, com o máximo de aproveitamento de suas aptidões. Com isso, o Estado Novo buscava difundir princípios uniformes de disciplina cívica e moral, através de diferentes estabelecimentos de ensino, articulados a uma política nacional de educação.

Entre os postulados presentes na tentativa de se estabelecer tal política, a questão da segurança nacional, do patriotismo cultural, a instrução militar, o combate ao analfabetismo, a educação cívica, física e profissionalizante, eram seus principais objetivos. Fosse para disciplinar a classe trabalhadora aos padrões da racionalidade fordista, fosse para integrá-la aos propósitos modernizantes da produção industrial, o que se manifestou, neste contexto, foi uma articulação da educação popular ao projeto de transformação do Estado em uma agência de tutela da família e do trabalhador, mediante representações institucionais comunitárias, despolitizadas e “apaziguadoras” dos conflitos e interesses de classe.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a vitória dos ideais democráticos e a reorientação da política interna iniciada por Vargas, emergiram novas propostas voltadas à educação das massas como mecanismo de construção da sociedade democrática, com ênfase no velho problema do analfabetismo e da educação de adultos, que então passava a contar com recursos federais do FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário. Diversas posições assumidas nas décadas anteriores ressurgiram de forma mais sofisticada, reivindicando a retomada do funcionamento da democracia liberal. De acordo com Paiva (1985a), de um lado, os adeptos do entusiasmo pela educação tencionam na direção de uma orientação quantitativa em relação às novas campanhas de educação. De outro, as esquerdas marxistas, com uma orientação mais realista, também se fazem presentes no sentido da criação de programas para adultos por meio da organização das massas; já o otimismo pedagógico faria sua aparição nos programas de adultos através da organização comunitária, propugnando um tecnicismo pedagógico não-escolar.

Com a configuração de um novo cenário econômico, político e social no final dos anos 1940 e ao longo dos anos 1950, verificam-se o incentivo e o desenvolvimento de campanhas de massa destinadas à educação de adultos. A CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos foi a primeira grande campanha oficial em favor da educação popular e introduziu novos significados ao conceito, que passou a representar, também, a idéia de uma educação dos excluídos, jovens e adultos.

Seu objetivo, além de preparar mão-de-obra qualificada para o desenvolvimento e a industrialização do país, integrando os imigrantes ao projeto nacional, era diminuir os índices nacionais de analfabetismo, em plena correspondência com os ideais democratizantes divulgados pela UNESCO para toda a América Latina. A CEAA manteve suas atividades durante todo o período de 1947 a 1963 e esteve ligada aos postulados das políticas de massa, buscando divulgar entre grandes contingentes populacionais, valores morais e cívicos consoantes à ética do trabalho. Junto disto, disseminava-se a ideologia da integração, pois “era preciso impedir a desintegração social, lutar pela paz social e promover a utilização ótima das energias populares através da recuperação da população analfabeta que ficara à margem do processo de desenvolvimento do país” (PAIVA, 1985a, p.179).

De forma anexa à CEAA, foi criado o Sistema Rádio-Educativo Nacional (SIRENA), com o objetivo de fomentar a criação de sistemas rádio-educativos regionais

considerados, por Brandão (1986), como fundamentais ao desenvolvimento da rádio-educação no Brasil nos anos posteriores.

Neste contexto, surge também a CNER – Campanha Nacional de Educação Rural, a partir da qual são experimentadas novas técnicas de trabalho de campo, como as missões rurais em pequenas comunidades do interior do país. Dentro desta campanha, desenvolviam-se métodos pedagógicos baseados no valor da entre-ajuda, da comunhão e da organização comunitária, como meios de participação na vida nacional. Através da criação de Centros Sociais de Comunidade, as missões buscavam promover as comunidades e incentivar a elevação dos padrões de vida e a conscientização das populações do campo, para que elas encontrassem a solução dos problemas coletivos através da organização comunitária.

Com a anunciada redemocratização e importância do voto do analfabeto, proliferaram-se, fora da esfera estatal, movimentos de alfabetização e a organização de escolas para adultos no período vespertino, noturno e até nos finais de semana, nas sedes dos sindicatos, associações, clubes esportivos e empresas, onde funcionavam como verdadeiros centros culturais.

Organizam-se também atividades educativas junto aos Comitês Democráticos ligados ao PCB, recém-legalizado; intensificam-se as atividades de lazer e difusão cultural, com cursos de extensão, centros de recreação, museus, bibliotecas, discotecas e praças de esporte. Algumas das experiências em matéria de políticas municipais de esporte e lazer, como em Porto Alegre, São Paulo e Rio de Janeiro, inauguradas entre os anos de 1920 e 1940 e posteriormente articuladas à criação do Serviço de Recreação Operária do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio em 1943, foram então plenamente incentivadas e desenvolvidas ao longo das décadas de 1950 e 1960.

Nos anos 1950 acentua-se, então, no campo e na cidade, uma tendência ao desenvolvimento de programas educativos baseados na organização de comunidades. Ligados às necessidades de modernização, não se restringiam ao processo de alfabetização e aprendizagem escolar para tentar um processo de educação comunitária pretendendo abranger as manifestações culturais, as atitudes individuais e o espírito de participação popular como alavancas para o progresso. De acordo com Paiva (1985a),

A educação comunitária, com a difusão de novos conhecimentos ou a melhoria dos métodos e a modificação do conteúdo da educação social, poderia ser um fator decisivo para o progresso comunitário. Já está aí implícita a idéia de que é preciso que a educação venha antes do

desenvolvimento, propiciando a mudança de atitudes (criação de atitudes adequadas), amplamente desenvolvida no período posterior (p. 178).

A partir daí são construídas redes de programas, movimentos e práticas de educação e cultura popular, antecipando duas outras tendências da educação comunitária que surgem nos anos 1960 e 1970. De um lado, as experiências institucionais na área do lazer e ação comunitária realizadas por organizações comprometidas com a continuidade do processo de modernização conservadora, atrelado às classes dominantes e aos poderes constituídos com o golpe militar – como SESI e SESC, por exemplo – e de outro, os movimentos de educação e cultura popular, protagonizados por movimentos sociais, organizações civis, partidos políticos, igrejas, grupos de intelectuais, artistas etc., aglutinados em torno da luta pela ampliação da participação social e política das classes oprimidas.

É certo que muitos dos programas de educação e cultura popular surgidos na década de 1950 e 1960 sofreram influências de organizações internacionais, portando, assim, conotações ambíguas e polêmicas. Enquanto havia grupos e movimentos comprometidos com um processo de politização das classes populares pela educação, havia outros mais sintonizados com as preocupações integradoras que a educação e participação social poderiam ensejar. Isso permitiu a Brandão (2002) considerar duas direções para os programas de educação popular que passam a ser desenvolvidos: uma direção dada pelas instituições internacionais (ONU, UNESCO, OMS, etc) às práticas de educação de adultos por meio de estratégias como o desenvolvimento comunitário⁴⁰, e outra direção dada pelos movimentos sociais e populares, muitos dos quais patrocinados pela Igreja Católica, às práticas da Educação de Base e da educação popular⁴¹ associadas aos trabalhos de mobilização popular.

Até os anos 1950, entretanto, a configuração de uma matriz corporativista foi predominante na direção dos projetos e programas educacionais, assim como das políticas

⁴⁰ De acordo com Ammann (1987), o desenvolvimento de comunidades passa a ser concebido como “um processo através do qual os esforços do próprio povo se unem aos das autoridades governamentais, com o fim de melhorar as condições econômicas, sociais e culturais das comunidades, integrar essas comunidades na vida nacional e capacitá-las a contribuir plenamente para o progresso do país” (p.32). Para a autora, essa integração é concebida sob uma visão acrítica e aclassista, quando isenta o trabalho social de qualquer envolvimento político, deixando sem crítica as estruturas responsáveis pelas desigualdades sociais e quando dissimula a divisão social do trabalho, cobrindo a realidade, com o manto da identidade de valores, interesses e objetivos.

⁴¹ A concepção de educação popular que foi desenvolvida junto aos movimentos sociais e populares da década de 1950 e 1960 sofre, segundo Paiva (1986), um processo de ampliação. O deslocamento dos interesses e dos eixos de ação da Igreja Católica neste âmbito contribui sobremaneira para essa re-significação. A adjetivação “popular” transferiu-se do destinatário da ação educativa para o conteúdo político da educação. Além disso, tudo que passou a ser realizado com o nome de “educação popular” tornou-se parte indissociável do campo da sociedade civil, vista como a única instituição capaz de realizar trabalhos educativos junto às camadas populares.

sociais e trabalhistas. No campo da educação formal, tal modelo consolidou a dualidade escolar e, como forma de compensação, desenvolveu propostas de educação popular especificamente destinadas à formação para o trabalho e para o ajustamento das massas trabalhadoras à ordem social estabelecida. Além dessas iniciativas, criou programas de alfabetização e campanhas de massa como estratégia de reparação social e legitimação política, investindo na difusão ideológica de valores como integração, modernização e participação que, condensando um suposto interesse nacional, engendraram, no âmbito da educação, um modelo comunitário de intervenção pautado na tutela, no autoritarismo, no controle social.

Como analisamos ao longo deste capítulo, as diretrizes técnicas e pedagógicas dessas políticas, propostas e programas foram consonantes com as disposições éticas e políticas do nacionalismo, do corporativismo e da política de massas que tão bem caracterizou o modelo intervencionista do Estado brasileiro. Através de representações institucionais de comunidade (as corporações, os sindicatos, associações de bairro e centros de comunidade), bem como de mistificações (a proteção do Estado, a participação comunitária, os ideais nacionais), o Estado incorporou as demandas populares, porém valendo-se de dispositivos ideológicos que visavam ao controle e à coesão social, na perspectiva da conciliação de classes dentro do projeto capitalista de modernização conservadora.

Através de mecanismos persuasivos e da hegemonia conquistada pela burguesia nacional e pelas classes médias junto à sociedade política, o Estado disseminou uma concepção de educação comunitária que ocultou os conflitos sociais e mascarou os reais interesses e necessidades de classe. Ao promover um esvaziamento político da participação social e política, a abordagem comunitária da educação reproduziu o caráter assistencialista e estendeu o controle do Estado sobre as práticas educacionais de forma totalitária.

Dessa maneira, a concepção hegemônica de educação comunitária, formulada a partir da matriz fascista-corporativista do Estado *Benefactor*, materializou uma proposta que é: conservadora, pois reforçou o caráter dualista da educação e consolidou a idéia de uma formação para o trabalho, destinada à classes trabalhadora, cuja função é subalterna na sociedade capitalista; reparadora, uma vez que buscou a coesão social através de medidas compensatórias que pouco ou nada alteraram a situação concreta de vida e de trabalho da classe trabalhadora; e mistificadora, já que criou idéias, valores e imagens acima da realidade

em que trabalham, lutam e se reproduzem as classes sociais, operando com a manipulação persuasiva das carências e emoções das massas.

Portanto, a matriz fascista-corporativista permitiu a elaboração de um conceito de educação comunitária que, em sua profunda vinculação com os propósitos tutelares e corporativistas, alimentou a reprodução do sistema capitalista, subsumindo as necessidades e antagonismos de classe aos propósitos conciliadores, totalitários, nacionalistas e modernizantes do Estado.

2.2 A Matriz Redentora, o Pensamento Social da Igreja Católica e os Movimentos de Educação e Cultura Popular

Além de uma matriz corporativista, a tradição da educação comunitária no Brasil comporta também uma matriz que convencionamos chamar de “redentora”, que se configura a partir das influências exercidas pelo pensamento social da Igreja Católica no campo educacional, pela doutrina do nacionalismo desenvolvimentista e pela proliferação de movimentos de educação e cultura popular que materializam esse fluxo de ideais e práticas. Ela se destaca por imprimir novos sentidos e elaborar novos conceitos a respeito da educação e da cultura, reorientando os princípios éticos, as disposições políticas e as perspectivas pedagógicas até então predominantes neste âmbito.

A primazia dos movimentos sociais quanto à realização de experiências em matéria de educação e cultura popular fortaleceu a sociedade civil como locus prioritário de sua propagação e desenvolvimento, aspecto que a matriz redentora renova em relação à matriz fascista, na qual a promoção e a difusão de um modelo de educação comunitária mantiveram-se, predominantemente, vinculadas às políticas do Estado.

Conquistando a hegemonia nos anos de 1950 e 1960, as propostas e experiências pedagógicas ligadas diretamente aos movimentos populares e organizações civis conferem um novo significado ao tema da educação popular em comparação aos programas de educação de adultos e campanhas de alfabetização desenvolvidas no período anterior. O conceito de educação popular, que vinha sendo atrelado às diferentes formas de educação das massas, incluindo-se aí as iniciativas por parte do Estado quanto à expansão do ensino e aos mecanismos de escolarização, sofre simultaneamente “um estreitamento e uma desmedida ampliação” (PAIVA, 1986, p.15).

De um lado, a divulgação das teorias crítico-reprodutivistas da educação, produzidas no período que sucede às mobilizações de 1968, e a desilusão em relação ao socialismo real, com a conseqüente revisão das posições tradicionais da esquerda⁴²,

⁴² A revisão dos movimentos de esquerda se deu no contexto da Revolução Cultural Chinesa, de orientação maoísta, em que se rejeitava toda ação de vanguarda em nome de uma “democracia de base”. Tais posicionamentos foram assimilados por alguns movimentos populares no Brasil, tais como o MEB – Movimento de Educação de Base e os Movimentos de Educação Popular que seguiam a linha da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

contribuíram para que se colocasse sob suspeita o caráter “popular” de toda educação protagonizada pelo Estado, inclusive a escola.

De outro, os conflitos internos à Igreja Católica⁴³, com a emergência de forças renovadoras que buscavam romper com a relação histórica entre Igreja e o Estado, colaboraram sobremaneira para a realização de experiências educativas em contato direto com as populações do campo e setores subalternos das cidades. É assim que, de acordo com Paiva (1985b), configurou-se uma *visão restrita* do termo “educação popular”, que tendia a considerá-la como aquele trabalho que responde aos interesses das classes populares, porém, passando por fora do âmbito formal de ensino e do raio de intervenção estatal, sendo basicamente a educação de adultos, vinculada aos movimentos populares.

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

⁴³ As forças católicas que, desde os anos de 1920 e 1930, vinham defendendo os interesses privados na educação e disputando espaço na legislação do ensino contra o movimento escolanovista, foram abaladas pelas modificações que acompanharam a evolução da AC – Ação Católica Brasileira ao longo da segunda metade da década de 1950. Neste contexto, inspirada nos ideais humanistas do Concílio Vaticano II, a AC promove uma revisão da doutrina católica tradicional em consonância com as modernas orientações culturalistas e com os princípios pedagógicos da Escola Nova que, em décadas antes, haviam sido fortemente contestados pelos educadores católicos. Nascida no interior da AC, a JUC – Juventude Universitária Católica vai se radicalizando ao longo dos anos iniciais da década de 1960, quando então rompe com a Hierarquia Católica e cria a AP – Ação Popular, que se pretendia um verdadeiro partido político. Segundo os estudos de Lima (1978), na década de 60, enquanto a hierarquia da Igreja se organiza em torno da disputa pela LDB, a JUC toma posição contrária e intenta uma aproximação aos movimentos populares, desenvolvendo atividades de renovação da sociedade eclesial, especialmente através de movimentos comunitários e iniciativas sócio-educativas e culturais, com fortes repercussões na sociedade civil. Já para Saviani (2007), essa mudança interna ao pensamento católico contribuiu para o predomínio da pedagogia nova no plano das idéias pedagógicas hegemônicas de 1947 a 1961. Colaboram para isso também as posições de Paulo Freire, que era católico e, ao mesmo tempo, escolanovista, e cujo trabalho põe fim, por meio de uma profunda fusão, à disputa entre católicos e liberais. Sobre as orientações escolanovistas assimiladas pela Igreja Católica, o estudo de Avelar (1978) demonstra a incorporação das propostas de Maria Montessori e Helena de Lubienska.

social. Em conseqüência, tem-se que a sociedade civil é a única instância legítima de criação e organização de experiências no terreno da educação popular.

Portanto, o conceito de educação popular, que historicamente foi associado à luta pela democratização do ensino em todos os níveis, depois de sofrer uma primeira ressignificação pelas políticas de massa desenvolvidas pelo Governo Vargas, adquire um novo sentido junto aos movimentos populares dos anos 50 e 60, convertendo-se numa “forma de luta política através de processos culturais de intenção pedagógica” (BRANDÃO, 2002, p.55). Neste contexto, a educação popular torna-se, então, um trabalho com a cultura do povo que, organizada pelos movimentos populares, manifesta-se como a cultura própria das classes populares, tendo em vista a sua participação na cultura e na comunidade cultural.

Ao retomar a questão da participação comunitária em sua relação com a educação das classes populares, os movimentos e idéias sobre educação e cultura popular na década de 1960 configuram, assim, uma matriz redentora que se consolida junto à tradição da educação comunitária no Brasil.

Sem desconsiderar os movimentos da sociedade civil em períodos anteriores, como mencionado anteriormente, é certo que a partir de 1945 seus pressupostos, como campo pluralista de agências e instituições de produção e difusão cultural, aparecem mais claramente. Os sindicatos e partidos começam a ter maior peso nas lutas econômicas e políticas nacionais. As camadas médias criam formas de organização independentes para a defesa de seus interesses. Emergem movimentos sociais ligados às causas populares no campo e na cidade que desenham uma atmosfera propícia a criação de uma verdadeira ideologia da ação popular⁴⁴.

Sob condições políticas favoráveis à liberdade de idéias, proliferam-se, neste cenário, movimentos dedicados à questão da educação e da cultura popular que, em parceria com governos, universidades, grupos de estudantes, intelectuais e artistas, organizações civis e, especialmente, com os setores radicais da Igreja Católica, rompem com as campanhas de educação de massa propostas pelo Estado e com as orientações dos organismos internacionais antes hegemônicas neste campo⁴⁵. Combatendo o preconceito contra o analfabeto e

⁴⁴ Conforme Francisco Weffort (1987) em introdução à Educação como Prática da Liberdade de Paulo Freire (1987).

⁴⁵ Trata-se, tal como exposto em sessão anterior, das campanhas de alfabetização de massa, ligadas à educação de adultos por meio de estratégias de desenvolvimento comunitário, as quais eram desenvolvidas pelo Estado e

valorizando as expressões artísticas do povo, tais movimentos levantam o debate sobre o significado político da educação popular como uma ferramenta para o desenvolvimento nacional, a promoção de uma cultura autêntica e a conscientização dos indivíduos, no intuito de contribuir para a ampliação da participação popular e a organização política dos setores populares e oprimidos da sociedade

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

Partindo do reconhecimento de uma realidade social injusta, de uma situação existencial de dominação ideológica e cultural, opressora, autoritária e alienadora que precisava ser transformada, os movimentos de educação e cultura popular defendiam, assim, a necessidade de conscientização das classes populares, de ampliação da participação social e política e a deflagração de uma ação cultural capaz de levar à superação das disparidades sociais. Realizada junto ao povo, e o considerando como sujeito do processo histórico de mudança, a ação cultural pretendia estabelecer um novo projeto de humanização, por meio de uma organização comunitária que localizasse a educação e a ação sobre a cultura como vias de acesso à liberdade.

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

patrocinadas por instituições internacionais como ONU, UNESCO e OMS. Por outro lado, ressalta-se que alguns dos movimentos de cultura popular também estabeleceram acordos com organizações internacionais, como foi o caso de experiência de Angicos no Rio Grande do Norte, patrocinada pela USAID.

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

Ainda que alguns desses movimentos ou mesmo frações deles tenham sofrido influências do marxismo e das concepções políticas nascidas no seio dos movimentos socialistas ou anarquistas, observamos que é sobre aquela “realidade existencial” opressora, alienadora e culturalmente desnivelada que as ações culturais e educativas dos movimentos populares vão fundamentar sua reflexão e justificar sua inserção e protagonismo junto à sociedade civil, revelando as contribuições e fragilidades do existencialismo cristão traduzido, no Brasil, pelo projeto ético, político e educativo da Igreja Católica.

O objetivo deste capítulo é, portanto, realizar uma análise dos fundamentos internos a esses movimentos, as alterações produzidas sobre as noções de educação e cultura, suas idéias centrais, seus compromissos políticos e suas implicações pedagógicas, revelando a articulação da matriz redentora da educação comunitária no Brasil, seus limites e possibilidades neste âmbito. Desejamos aí enfatizar a presença e a influência que o pensamento social da Igreja Católica, sobretudo suas correntes renovadoras, exerce sobre as idéias e práticas de educação popular no período, tanto sobre os programas diretamente vinculados à sua estrutura, como em outras iniciativas educacionais.

Para tanto, faremos uma exposição que procura apreender a totalidade dos processos materiais e simbólicos que estão em jogo no contexto sócio-econômico, político e cultural dos anos de 1950 e 1960, a começar pelo complexo de relações sociais que circunscrevem a elaboração de políticas de bem-estar e desenvolvimento sócio-cultural, passando pela configuração de uma sociedade de massas, a ascensão de novas correntes de

idéias e movimentos sociais e a mudança na atuação da Igreja Católica no campo educacional. Por fim, desejamos explicar como todos esses aspectos se integram ao debate sobre a educação popular, configurando uma pluralidade de interesses e propostas que constituem a matriz redentora da educação comunitária no Brasil.

O Estado de Bem-Estar e o nascimento da sociedade de massas

Conforme anunciamos em capítulo anterior, as três primeiras décadas do século XX deixaram marcas profundas nas gerações que as presenciaram e as sucederam. As duas guerras mundiais, a crise econômica internacional, as grandes revoluções, a ascensão dos movimentos fascistas, das políticas imperialistas e do totalitarismo foram expressões do desmoronamento das estruturas econômicas, políticas e ideológicas do liberalismo. O colapso das instituições e das crenças inerentes ao modelo liberal-burguês, somado às desordens causadas pelas guerras, rebeliões e ocupações, deixaram um enorme abismo, no qual a vida humana perdera o sentido, restando aos indivíduos apenas o medo da morte, a angústia e a luta pela sobrevivência imediata ante o caos.

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

A peculiaridade da Guerra Fria, iniciada em 1945, é que ela estava assentada numa distribuição global de forças e num aparente equilíbrio de poder. Assim, enquanto as economias nacionais buscavam se recuperar da “Era da Catástrofe”, um tácito acordo de paz se manteve entre os poderes mundiais, não obstante as participações indiretas das duas potências para ampliar o seu campo de influência, fosse financiando outras revoluções socialistas, como a cubana e a chinesa (por parte do bloco soviético), fosse impedindo-as, no caso das guerras da Coréia e do Vietnã (por parte dos EUA).

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

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

Imprescindível, neste contexto, foi o desenvolvimento de novas tecnologias que, ao permitirem a descoberta de novas fontes de energia (os combustíveis fósseis), tornando-as mais baratas, colocaram em circulação no mercado produtos que transformaram a vida cotidiana tanto no mundo rico quanto no mundo pobre, entre eles o rádio, a televisão, os eletrodomésticos e os materiais à base de plástico. Por outro lado, quanto mais complexas, mais dispendiosas para a produção e mais rápido o circuito de inovação, menos trabalho humano ela exigia.

Vinculadas à produção de mais valia relativa⁴⁶, isto é, de capital intensivo, as novas tecnologias requeriam menos mão-de-obra, já que intensificavam o trabalho existente

⁴⁶ Segundo Marx (1971), a produção da mais valia relativa decorre da diminuição do tempo de trabalho necessário (para a produção da mercadoria) e do prolongamento do tempo de trabalho excedente (que gera o lucro). Isto é, trata-se do aumento da produtividade do trabalho ou ainda da intensificação da produção, o que exige alteração do instrumental e /ou nos métodos de trabalho, com a aplicação de novos conhecimentos e tecnologias ao sistema produtivo, tal como explica o próprio autor: “Têm de ser revolucionadas as condições de produção de seu trabalho, o modo de produção e conseqüentemente o próprio processo de trabalho. Entendemos

ou substituíam a força de trabalho por novas máquinas. Assim, uma das características dessa fase da economia capitalista era necessitar de cada vez mais investimentos e cada vez menos trabalhadores individuais, a não ser como consumidores.

Desenha-se, assim, a chamada “Era de Ouro” do capitalismo, que pode ser caracterizada, segundo Hobsbawm (2006), por um período de crescimento econômico e desenvolvimento tecnológico, de intensas atividades comerciais internacionais, bem como pela produção em larga escala de produtos industrializados, pelo consumo em massa de mercadorias, serviços, bens culturais e informação⁴⁷. Os meios de comunicação de massa, como a televisão e o rádio, invadem os lares das classes médias e burguesas nos anos 1950 e 1960, tornando-se focos de interesse do capital monopolista, que então descobria novos ramos e áreas para investir e se expandir, auxiliados pelo “poder” das tecnologias, bem como pelas intervenções do Estado de Bem-Estar no âmbito da economia.

Para Marcuse (1969), que foi um espectador crítico dos acontecimentos e mudanças ocorridas mundialmente durante a primeira metade do século XX, o progresso técnico, nas sociedades industriais desenvolvidas, elevou-se ao nível de um sistema de dominação, criando formas de vida e de poder que tenderiam a se reproduzir, não só através da contenção da transformação qualitativa / explosiva, mas tornando-se, sobretudo, *a razão de*

aqui por elevação da produtividade do trabalho em geral uma modificação no processo de trabalho por meio da qual se encurta o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de uma mercadoria, conseguindo-se produzir com a mesma quantidade de trabalho quantidade maior de valor-de-uso. [...] Mas quando se trata de produzir mais valia tornando excedente trabalho necessário, não basta que o capital se aposses do processo de trabalho na situação em que se encontra ou que lhe foi historicamente transmitida limitando-se a prolongar sua duração [que produz mais valia absoluta]. É mister que se transformem as condições técnicas e sociais do processo de trabalho, que muda o próprio modo de produção, a fim de aumentar a força produtiva do trabalho. Só assim pode cair o valor da força de trabalho e reduzir-se a parte do dia de trabalho necessária para reproduzir esse valor” (p.362). Em síntese, define o autor: “Chamo de mais valia absoluta a produzida pelo prolongamento do dia de trabalho, e de mais valia relativa a decorrente da contração do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na relação quantitativa entre ambas as partes componentes da jornada de trabalho” (MARX, 1971, p.363).

⁴⁷ A produção em massa, uma das características centrais dessa era, já havia sido criticamente anunciada e descrita, ainda na década de 1930, por Walter Benjamin. Em sua crítica à cultura de massa, especialmente àquela que se fez presente na produção artística, como a pintura, a fotografia e o cinema, Benjamin (1994) chamava a atenção para a “destruição da aura” da obra de arte, isto é, a perda de sua autenticidade, de sua unicidade e mesmo de sua autoridade, já que a reprodução técnica desvaloriza a origem, o aspecto tradicional do patrimônio cultural, o testemunho histórico contido na produção material da arte. E esse processo, para o autor, estava relacionado com o crescimento dos movimentos de massa (em sua ânsia e necessidade de se aproximar, de adquirir ou mesmo de se auto-representar através da obra de arte), com os interesses políticos nacionalistas do Estado fascista, bem como do capital investido na produção da obra de arte. Esses fatores teriam colaborado para que esta se destacasse não só de sua tradição, do ritual, de sua origem, mas se generalizasse a tal ponto que “a obra de arte reproduzida é cada vez mais a reprodução de uma obra de arte criada para ser reproduzida” (BENJAMIM, 1994, p.171).

ser desta mesma sociedade, estruturando assim, uma *sociedade unidimensional*⁴⁸ Porém, a razão tecnológica que conduz à eficiência e ao crescimento, apoiada na lógica produtiva do capital e na ação persuasiva do Estado de Bem-Estar social, funciona sob a destruição crescente, sob a iminência de aniquilamento das fontes e recursos naturais, sob a rendição do pensamento, da crítica e das esperanças, sob a permanência da miséria em face da riqueza, revelando-se, contraditoriamente, irracional.

O Estado de Bem-Estar social é a forma política assumida pelo Estado na Era de Ouro do capitalismo, estruturado sobre a sociedade unidimensional, sobre a intensificação da produtividade, a racionalização da vida e a expansão tecnológica, qualitativa e quantitativa, das mercadorias e serviços disponíveis ao atendimento às necessidades de consumo. É um Estado que se perpetua como agente econômico de reprodução do capital; ele continua operando como Estado Interventor, mas vai além, pois exerce uma função administrativa entre a oferta e a restrição, entre o consentimento e a persuasão.

Por isso, ainda segundo Marcuse (1969), o Estado de Bem-Estar é um Estado de total ausência de liberdade, apesar de toda a sua racionalidade e da imagem “social” que ele cria em vista da produção e distribuição de uma quantidade crescente de mercadorias e serviços que, supostamente, tornariam a vida “boa” e mais confortável, arrefecendo as carências vitais e turvando a capacidade de autodeterminação dos indivíduos e classe sociais. Aprofundando a dominação política e econômica do capital por meio de uma atitude tecnológica racional, o Estado age para elevar o padrão de vida administrado, contribuindo para conter a ação transformadora.

As perspectivas de contenção da transformação, oferecidas pela política da racionalidade tecnológica, dependem das perspectivas do Estado de Bem-Estar Social. Tal fase parece capaz de elevar o padrão de vida administrado, uma capacidade inerente a todas as sociedades industriais desenvolvidas nas quais o aparato técnico perfeito – montado como um poder separado e acima do indivíduo – depende, para funcionar, do desenvolvimento e da expansão da produtividade intensificados. Sob tais condições, o declínio da liberdade e da oposição não é uma questão de deterioração ou corrupção moral ou intelectual. É, antes, um processo social objetivo na medida em que a produção e a distribuição de uma quantidade crescente de mercadorias e serviços condescendem com uma atitude tecnológica racional (MARCUSE, 1969, p.62).

Assim, o aparato técnico de produção e distribuição não é um mero instrumento, mas um sistema que determina o seu produto, bem como a manutenção e ampliação de suas

⁴⁸ O conceito de sociedade unidimensional representa, para Marcuse (1966), a particularidade destrutiva das sociedades industriais desenvolvidas. Buscando reproduzir as relações sociais capitalistas, o Estado de bem-estar absorve determinadas demandas sociais, enquanto sufoca outras necessidades que exigem libertação, estabelecendo um padrão único de comportamento e pensamento, definido pela racionalidade do sistema e sua extensão qualitativa.

operações. O sistema produtivo do capital, altamente tecnologizado, associado às políticas de Bem-Estar, exercem juntos um controle sobre a sociedade ao garantir a preservação, a coesão e o melhoramento do *status quo*.

Portanto, na perspectiva de Marcuse (1969), nas sociedades industriais desenvolvidas, o aparato produtivo tende a tornar-se totalitário, uma vez que “determina não apenas as oscilações, habilidades e atitudes socialmente necessárias, mas também as necessidades e aspirações individuais” (p.18). E em virtude desse “caráter totalitário”, a neutralidade da tecnologia não pode ser sustentada, pois não é possível dissociá-la de seu uso e de sua finalidade. Isto significa que o modo pelo qual a sociedade organiza sua base tecnológica, isto é, se articulada ao processo produtivo de modo a atender as necessidades humanas vitais, seu controle poderia ser centralizado e mesmo assim não impediria a autonomia individual, mas a tornaria possível⁴⁹.

Entretanto, realizando-se de forma oposta, a sociedade tecnológica e unidimensional é totalitária porque, em seu sistema específico de produção e distribuição, as necessidades humanas têm um conteúdo e uma função social determinados por forças externas. Trata-se de uma coordenação técnico-econômica que manipula as necessidades humanas de acordo com os interesses por ela produzidos (interesses relacionados à reprodução do capital através do consumo em larga escala, bem como aqueles sintonizados com a contenção da transformação e ao funcionamento desse mesmo sistema), de maneira que os indivíduos não têm nenhum controle sobre esses poderes que agem sobre eles. Nessas condições, adverte Marcuse (1969), “o desenvolvimento e a satisfação dessas necessidades são heterônimos” (p.26), porque “a reprodução espontânea, pelo indivíduo, de necessidades superimpostas não estabelece autonomia; apenas testemunha a eficácia dos controles” (p.28).

⁴⁹ Ao analisar a relação entre a maquinaria e a indústria moderna (maquinaria que foi aperfeiçoada pela tecnologia), particularmente os efeitos sobre os trabalhadores, Marx (1971) reconhece que a maquinaria em si mesma não é responsável de serem os trabalhadores despojados dos meios de subsistência. Para ele, tal contradição não decorre da maquinaria (ou da tecnologia), mas de sua aplicação capitalista, pois “a máquina, como instrumental que é, encurta o tempo de trabalho, facilita o trabalho, é uma vitória do homem sobre as forças naturais, aumenta a riqueza dos que realmente produzem, mas com sua aplicação capitalista, gera resultados opostos: prolonga o tempo de trabalho, aumenta a sua intensidade, escraviza o homem por meio das forças naturais, pauperiza os verdadeiros produtores” (p.506). Em sua crítica à economia política burguesa, que não vê qualquer contradição no emprego capitalista da maquinaria, Marx (1971) diz que “Para ele [o economista burguês], é impossível qualquer outra utilização da maquinaria que não seja a capitalista” (p.506), sugerindo a possibilidade de que a maquinaria – e por extensão a tecnologia – se torne uma aliada do trabalhador, desde que aplicada segundo outro modo de produção.

Isto significa que quanto mais racional, produtiva, técnica e totalitária se torna a administração da sociedade, mais difícil para os indivíduos administrados romperem com essa servidão e conquistarem sua liberdade. Ao contrário, sob o jugo de um todo repressivo, a liberdade também pode se tornar um poderoso instrumento de dominação, pois a livre escolha de mercadorias e serviços não significa liberdade se esses serviços e mercadorias reforçam o controle social sobre a vida de trabalho, sustentam a alienação e reproduzem as falsas necessidades.

Sustentado sob o caráter político e contraditório do aparato tecnológico, o Estado de Bem-Estar, com sua índole racionalizadora e repressiva, forma um sistema perverso que se projeta como um “bem” e mobiliza toda a sociedade para a sua defesa. Assim, ele reforça os processos de introjeção⁵⁰ da ideologia burguesa, exercendo o controle social, a dominação e a sujeição dos indivíduos e grupos à divisão social do trabalho, ao passo que expande as modalidades de exploração capitalista.

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

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

⁵⁰ Para Marcuse (1969), o termo introjeção significa mais do que o modo pelo qual o indivíduo reproduz e perpetua os controles sociais externos exercidos pela sociedade. Sugere também um processo psíquico no qual o “eu” (Ego) transfere o “exterior” para o “interior”, o que subentende a existência de uma consciência individual e um inconsciente individual separados da opinião e do comportamento públicos. Tal estatuto confere realidade à idéia de “liberdade interior”, que designa um espaço privado no qual o homem pode ser “ele mesmo”.

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

O Estado no pós-guerra autenticava o mundo da utopia administrativa adotando as aspirações “consensuais” desta última como modelo de suas próprias intervenções político-econômicas conferindo às aspirações adotadas – altamente partidárias em sua substância – a benção de sua pseudo-universalidade. Ao mesmo tempo, a adoção dos objetivos ideais da “administração científica” (a superação da “guerra” através da eliminação do “motivo da guerra”, superação que permanecia ilusória no plano dos esforços administrativos isolados) autenticava o Estado neocapitalista-intervencionista como a única realização viável, do ponto de vista prático, dos objetivos e valores universais da sociedade. Além disso, o efeito combinado desta autenticação recíproca seria a transformação radical do “capitalismo em crise” dilacerado por conflitos no “capitalismo organizado” livre de conflitos; daí a resolução não só do antagonismo *dentro* da própria “sociedade civil”, mas também da contradição tradicional *entre* “sociedade civil” e Estado político. Por isso, não foi por acidente que os velhos sonhos dos “pensadores da administração científica” receberam tanto a entusiástica aprovação intelectual como a adesão prática de uma clientela ideológica tão ampla, como testemunhamos no período de consenso político do pós-guerra (MÉSZÁROS, 2004, p.146).

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

Naturalmente, a estratégia adotada para se lidar com as questões candentes da maioria dos despossuídos foi colocar diante deles a miragem de uma possível aproximação do modelo ideal de “alto consumo de massa” norte-americano. Desse modo, a tarefa de superar o “subdesenvolvimento” no “Terceiro Mundo” foi definida como simples “modernização” e convergência com os valores do “Norte democrático”: até que a era do alto consumo de massa se torne universal. Ao mesmo tempo, a alternativa socialista foi descrita, com “objetividade científica”, como uma espécie de doença que pode acometer uma sociedade em transição se ela não conseguir organizar efetivamente aqueles elementos em seu interior que estão preparados para levar a cabo a tarefa da modernização (idem).

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

A internacionalização da economia brasileira, baseada na articulação entre a multinacional, a empresa privada nacional e a empresa pública, promove a modernização da produção com prioridade para o setor produtivo de bens de consumo duráveis, com a concentração da renda nacional permitindo uma mudança no padrão interno de consumo. Isso tudo, aliado ao papel assumido pela América Latina como lócus de importação de mercadorias, tecnologias e capitais, reconfigurou o seu lugar no mapa da divisão internacional do trabalho.

No Brasil e no mundo, a ideologia da modernização e do progresso, juntamente com seu suporte econômico, político e institucional, o modelo keynesiano, tornou-se dominante a ponto de induzir importantes intelectuais a considerar o desenvolvimento nacional como elemento central de uma pacífica transição para um capitalismo organizado. No caso brasileiro, os intelectuais do ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiro ilustram bem tal perspectiva.

Não obstante a teorização prematura sobre o fim das crises ou revoluções, a “Era de Ouro” do capitalismo foi um período de intensas contradições e conflitos, que produziu sentimentos de repulsa e movimentos de resistência às formas de contenção das transformações qualitativas, de censura às emoções reprimidas, de dominação política ou ideológica, o que provocou manifestações de angústia e resignação, como também mobilizou ações e rebeliões em favor da libertação. No âmbito da própria produção intelectual, teórica e

filosófica, emergiu um forte movimento de crítica a todo dogmatismo, autoritarismo e totalitarismo, tanto capitalista quanto socialista. Crítica esta que buscava apanhar o conflito entre progresso e política, entre dominação e libertação, indicando um novo horizonte possível de ação e de transformação.

Ocorre que, em tempos de expansão e dinamismo do capitalismo, de um lado, e crise do socialismo soviético, de outro, a teoria revolucionária que havia fornecido o modelo para a ação política e a revolução social sofre uma espécie de metamorfose, culminando naquilo que Perry Anderson (2004) chamou de *marxismo ocidental*. Segundo esse autor, dentro dessa nova configuração intelectual, houve um drástico deslocamento dos temas e preocupações desse pensamento em relação às referências anteriores, abraçando, então, novas problemáticas.

Especialmente na França, em função da massificação e generalização que alcançou o PCF – Partido Comunista Francês nos últimos anos da Frente Popular, observou-se o impacto do marxismo sobre os trabalhos teóricos e correntes filosóficas então nascentes, ainda que estas tenham se distanciado do debate sobre a estratégia revolucionária, o que se tornou uma característica marcante das “filosofias da existência” que emergem neste contexto.

Enquanto as filosofias idealistas, as pretensões científicas e as explicações religiosas malogravam em presença de um mundo caótico, as filosofias que se desenvolvem no pós II Guerra – e que foram apropriadas, quando convinham, pelo Estado de Bem-Estar em sua tentativa de produção de consensos – procuram enfatizar a história real com suas contradições e o indivíduo real com seus dramas. Essas novas doutrinas se organizam, segundo Garaudy (1968) em três “perspectivas do homem” e expressam um “balanço” ou mesmo uma “busca” do homem total. São elas: o marxismo (particularmente o marxismo ocidental), o existencialismo e o pensamento católico.

O existencialismo, com sua larga variedade de temas e de contribuições filosóficas, literárias, políticas, psicanalíticas, antropológicas, mesmo tendo se inspirado no marxismo, aparece na cena intelectual levantando uma série de novas questões alinhadas com as renovações teóricas e temáticas da filosofia, que então se inclinava muito mais para uma reflexão sobre os dilemas e os conflitos da existência humana: os indivíduos, suas escolhas, seus projetos, seu compromisso, sua responsabilidade, sua consciência, sua liberdade.

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

Portanto, diríamos, o existencialismo é uma resposta tanto aos desdobramentos éticos e políticos do acirramento da competição imperialista na fase do capitalismo monopólico, que resultou em guerras, devastação e morte, como às soluções políticas totalitárias, fossem elas fascistas, comunistas ou social-democratas (o Estado de Bem-Estar). Nas palavras de Roger Garaudy (1968), os temas do existencialismo nascem da crise profunda vivida em um mundo confuso e absurdo, “mas também da revolta contra esse absurdo, da afirmação do poder invencível do homem de livrar-se do caos, de dar-lhe um sentido, de ultrapassá-lo” (p.40).

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

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

As correntes existencialistas: um novo humanismo e suas problemáticas

As guerras e o contexto mundial de sofrimento, violência e perversidade teriam lançado aos filósofos tantos desafios e questionamentos que qualquer filosofia preocupada com as questões de seu tempo não poderia se furtar a responder essas intimações. O fim das ilusões, a prosperidade indefinida pelos conflitos universais, a ameaça permanente de morte e a angústia generalizada exerceram tal influência sobre a filosofia que, de acordo com Garaudy

(1968), é significativo que os fundamentos da existência humana fossem recolocados, obrigando todas as filosofias a serem “filosofias da existência”. Para o autor, “a derrocada das estruturas sociais, políticas, nacionais, espirituais que davam até então, de certo modo do *exterior*, uma consciência à vida individual, conduz o homem a tomar consciência de sua responsabilidade pessoal, de sua liberdade, num mundo em ruínas” (p.09).

Sufocadas pela transição do liberalismo racionalista ao niilismo fascista, do otimismo idealista ao existencialismo trágico, as doutrinas existentes e, sobretudo, as explicações tradicionais da teologia, que resolviam os problemas ao nível das sínteses espirituais, vêm-se à prova pela própria vida e pelos pensamentos que a nua e cruel realidade fazia brotar. Por isso, não é estranho que o existencialismo tenha desabrochado na Alemanha, após a derrota de 1918, e na França, após 1940 sob a ocupação nazista. Segundo Garaudy (1968), “De Heidegger a Jaspers na Alemanha, de Sartre a Gabriel Marcel na França, a presença do caos e da catástrofe dá um estilo novo e um estilo dramático à filosofia contemporânea” (p.09).

Compartilhando desse mesmo raciocínio, Marcuse (1998) localiza a raiz do existencialismo no “terror totalitário”, uma realidade que contradiz todas as promessas e idéias do projeto civilizatório moderno, e que refuta tanto o racionalismo como a religião, tanto o idealismo como o materialismo. Para o autor, a filosofia existencialista percebe o mundo como vazio e sem sentido, no qual impera a falta de esperança, a decepção e o fracasso, onde os seres humanos convivem com a impossibilidade da certeza e a desconfiança do futuro, de um lado, e com a incontestável “absurdidade histórica”, de outro.

Tal absurdidade consistia no fato de que o mundo não sucumbiu após a derrota do fascismo, não empreendeu o salto para o reino da liberdade prometido pelo comunismo; ao contrário, restaurou as forças do capitalismo, renovando as disposições políticas e as energias ideológicas que culminaram no Estado de Bem-Estar e levaram o capitalismo à sua Era de Ouro.

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

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

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

Entre as fontes teóricas do existencialismo, Kierkegaard, Dostoievski e Nietzsche, que viveram e exprimiram os problemas decorrentes das primeiras grandes crises do mundo atual, podem ser considerados seus precursores. Posteriormente os russos Berdiaev e Chesnov desempenharam um papel introdutório à temática existencialista por terem primeiramente vivido a derrocada de um regime e de um mundo pela revolução socialista. Já os alemães Heidegger e Jaspers estão, sem dúvida, entre as principais referências. Quanto às temáticas, elas passam a obra desses autores de diversas maneiras; contudo é possível identificar um conjunto de categorias que aparecem, via de regra, como centrais para a configuração das correntes existencialistas; idéias e noções que apresentaremos a seguir, de forma sintética, com base em Garaudy (1968).

Em sua crítica da razão e da objetividade científica, Berdiaev denuncia a ausência de significação humana na ciência, a qual é incapaz de apreender o *sujeito existencial*. Assim, a *realidade autêntica*, segundo Berdiaev, situa-se fora da história e do conhecimento. Para este filósofo, portanto, o tema da *liberdade absoluta*, por exemplo, acha-se no centro de suas meditações, considerando tudo o que se desenrola na esfera existencial como estranho às relações causais, as quais só existem na esfera da objetivação. Por isso, a *liberdade* encontra-se no espírito, como ato criador que brota do mais fundo de nós mesmos, ela é pura existência. Todavia, como a criação é passível de objetivação, pode perder forças e coagular-se. Para Garaudy (1969), tal definição segue a tradição de Kierkegaard, para quem o interior acha-se separado do exterior, de modo que o espírito representa a *liberdade* e a objetivação implica certamente *alienação*.

A preocupação de Kierkegaard, cuja obra está fundada numa revolta contra o espírito universal e absoluto de Hegel, é reencontrar o *sujeito existencial*, aquele da experiência pessoal vivida, e de restaurar o contato íntimo, na existência humana, entre a subjetividade e a transcendência. Para ele, o sujeito existencial encontra-se na tensão entre esses dois termos antitéticos, configurando, assim, a *existência autêntica* do sujeito, que não se acha de todo exterior ao espírito, nem tampouco no espírito universal independente da experiência pessoal no mundo concreto.

Mas ao contrário de Hegel, que funda a moral numa unidade dialética do exterior e do interior, Kierkegaard opõe os dois termos, considerando apenas a *intenção* como válida; já a exterioridade da ação e seu resultado não têm para ele qualquer importância. Dessa maneira, a *existência autêntica* do homem é estranha à história, uma vez que toda experiência vivida é única, incomunicável e solitária. Somente Deus tem o poder de tirar o solitário de seu *abandono*. Deus é, portanto, a exigência do *desespero*, um postulado do existente; é o fato de que o homem não escapa da *angústia*.

Para Garaudy (1968), esse misticismo extremo encontra-se numa fronteira muito tênue com o ateísmo, pois o ateísmo, vivido no desespero é a atitude mais próxima da fé. O ateísmo desesperado da *paixão inútil* de Sartre, diz ele, acha-se no coração mesmo da fé de Kierkegaard. É assim que *solidão*, *derrelição*, *abandono*, *desespero*, *nada*, *angústia*, existência definida como tensão, são temas cristãos, temas místicos que a evolução do existencialismo esforçou por laicizar.

Eis aí os conceitos-chaves que aparecem na obra de Heidegger e, por extensão, de Sartre, expressões mais avançadas do existencialismo ateu, e que mencionaremos a seguir. Para Heidegger, “o que não é” é justamente o que define a realidade mais profunda. O *nada* é o dado ontológico fundamental, de onde o homem emerge e para onde ele se lança. O ser humano só se define no seu existir, a partir da possibilidade de ser ou não ser o que ele é. Assim, a *existência autêntica* do homem não é um fato, mas uma *inquietação* de ser, uma espécie de chamamento constante. Para Heidegger, a existência humana contém três momentos: é *derrelição*, pois o homem surge do nada, surgimento esse sem razão e contingente, uma vez que o homem se acha jogado no meio de suas possibilidades; é *projeto* na medida em que o homem se lança em direção ao possível, mas se lança no vazio, ao que ainda *não é*, pois está cercado pelo *nada*.

Através do projeto, o mundo adquire sentido, mas somente enquanto se realiza, enquanto está sendo; a existência é também *queda* no cotidiano, no habitual, no estabelecido, momento em que o *projeto* se perde e vem o *abandono* da *existência autêntica*. O homem aí se converte numa coisa entre outras coisas, torna-se *impessoal*. A descoberta desta situação é a *angústia*, sentimento que revela a estrutura fundamental do Ser, isto é, sua condição de *ser para a morte*.

Em permanente tensão, o singular e o universal, o indivíduo e a história, a transcendência e a libertação, são violentamente confrontados, como se não houvesse superação dialética da contraditória situação existencial. Isento de qualquer norma ou racionalização, o existencial torna-se norma absoluta para si próprio e nesse sentido pode servir de alicerce para a doutrina do Estado Total, justificando e legitimando, por sua vez, a política do totalitarismo⁵¹.

Em tempos de angústia, desilusão, desmoronamento dos ideais e estruturas políticas, ideológicas e culturais, torna-se curioso e provocativo encontrar no “*nada*” uma temática original para a filosofia, negando todas as verdades estabelecidas e problematizando

⁵¹ De acordo com Marcuse (1997), na ausência de racionalização, normalização ou mesmo historicidade, a análise existencialista transfere as forças históricas das classes sociais em luta para o campo secular-teológico, onde o “povo” adquire uma tarefa histórica, mesmo uma “missão” que ele carrega perante a existência. Consistindo numa unidade e totalidade subjacente à esfera econômica e social, o povo representa as “forças do sangue e da terra” como as forças históricas propriamente ditas. É assim que o existencialismo, sabendo que essas forças só se erigem sob determinadas formas políticas, ou seja, sob uma estrutura de dominação efetiva, requer uma teoria do Estado e, nesse movimento, converte-se em fundamento do Estado total.

as tradições anteriormente postas. Se as contradições da realidade se mostram insuperáveis pela razão, assim como pelo desenvolvimento da ciência e da técnica, então seus problemas são também insolúveis e inelutáveis (FOUGEYROLLAS, 1972, p.133).

Ora, tal postura não deixa margem para uma elaboração racional acerca da existência humana, da história, do projeto e da ação humana, restando apenas uma necessidade orgânica do pensamento que, revelando-se através da exigência crítica, transforma o filosofar em uma experiência de *transcendência* e de *libertação*. Para Fougeyrollas (1972), “Na e pela revelação filosófica, o homem vive, pois, uma complexa experiência de libertação, já que tal revelação compreende a experiência limite da libertação absoluta e a experiência alienante-desalientante do enfrentamento dos dogmas, dos mitos e das ideologias” (p. 134). E acrescenta: “não há maior prova de libertação do que questionar sem expectativa, sem esperança de resposta” (p.135).

Na perspectiva de Fougeyrollas (1972), filósofo que expressa muito bem, em nossa opinião, a guinada do marxismo ocidental em direção ao existencialismo da década de 1960, é na experiência da negação total que se encontra a liberdade e essa experiência de liberdade, porém, só se realiza através da filosofia. Assim diz ele:

Ser livre em relação a alguma coisa é poder, de certo modo, negá-la. É preciso, pois, que o homem experimente em si mesmo o impulso irresistível da negação total e absoluta, embora apenas em uma experiência limite, para que as liberdades relativas e aleatórias de sua existência cotidiana e histórica tenham a um tempo sua fonte, sua raiz e seu fundamento, senão ontológicos, ao menos problemáticos (FOUGEYROLLAS, 1972, p.83).

Para este autor, a filosofia, que não é *saber* nem *poder* – a despeito da tradição filosófica que vai de Platão a Heidegger e que ele chama de *filosofia filosofada* – não tem outro fim além de si mesma. A verdade da filosofia não está na doutrina por ela elaborada, mas no *filosofar filosofante*, na presentificação do próprio filosofar. O desafio da filosofia é colocar-se sempre em questão, como um constante voltar-se a si mesma, às suas origens, às suas questões primeiras, através de uma crítica radical ilimitada que deve fazer avançar a fronteira crítica do pensamento, rumo a uma problematização total. Portanto, de acordo com Fougeyrollas (1972), “pôr em questão de modo radical, esse impulso é a problematização desdobrando-se em liberdade. Não cabe ao filosofar adotar uma problemática, cabe-lhe tomar consciência de sua natureza de pura problemática” (p.122).

As noções e conceitos elaborados pelos filósofos e pensadores anteriormente referidos serão retomados por Sartre, autor que levou o existencialismo às últimas

conseqüências, permitindo o seu maior desenvolvimento. Partindo da premissa de que o homem não é outra coisa senão o que ele faz de si mesmo, Sartre articula a *ação* do homem, ação que é, acima de tudo, *consciência e liberdade*, a sua *autonomia* e o seu *projeto*, isto é, a relação entre a intenção, a negação e o engajamento, com a sua capacidade de *decisão*. Em sua filosofia, a iniciativa e a responsabilidade individual ganham destaque em relação às determinações históricas e às condições de vida dos indivíduos e grupos. Diz ele: “Si, en effet, l’existence précède l’essence, on ne pourra jamais expliquer par référence à une nature humaine donnée et figée; autrement dit, il n’y a pas de déterminisme, l’homme est libre, l’homme est liberté” (SARTRE, 1996, p.39)⁵².

Portanto, segundo o autor, se o homem é livre e não há determinações, o primeiro esforço do existencialismo é fazer com que o homem assuma o domínio do que ele é, assumindo também a total responsabilidade por suas escolhas e por sua existência, sabendo ainda que esta escolha significa *autenticidade* e implica *compromisso* com a humanidade inteira. Nas palavras do autor:

Nous voulons la liberté pour la liberté et à travers chaque circonstance particulière. Et en voulant la liberté, nous découvrons qu’elle dépend entièrement de la liberté des autres, et que la liberté des autres dépend de la notre. Certes, la liberté comme définition de l’homme ne dépend pas d’autrui, mais dès qu’il y a engagement, je suis obligé de vouloir en même temps que ma liberté la liberté des autres, je ne puis prendre ma liberté pour but que si je prends également celle des autres pour but. En conséquence, lorsque, sur le plan d’authenticité totale, j’ai reconnu que l’homme est un être chez qui l’essence est précédée par l’existence, qu’il est un être libre que peut, dans des circonstances diverses, que vouloir sa liberté, j’ai reconnu en même temps que je ne peux vouloir que la liberté des autres (SARTRE, 1996, p. 69-70).⁵³

Após a apresentação das sínteses conceituais e de seus principais representantes, Garaudy (1968) sugere a classificação dos temas do existencialismo em três grupos: a) os temas negativos e pessimistas exprimem o dilaceramento do mundo objetivo, das verdades e dos valores na crise material e espiritual do mundo capitalista, de onde emergem noções como

⁵² “Se, com efeito, a existência precede à essência, nós não podemos jamais explicá-la tendo por referência uma natureza humana dada e fixada; dito de outra forma, não existe determinismo, o homem é livre, o homem é liberdade” (SARTRE, 1996, p.39 – nossa tradução)

⁵³ “Nós queremos a liberdade pela liberdade mediante cada circunstância particular. E querendo a liberdade, nós descobrimos que ela depende inteiramente da liberdade dos outros, e que a liberdade dos outros depende da nossa. Certamente, a liberdade como definição do homem não depende do outro, mas desde que haja engajamento, eu sou obrigado a querer ao mesmo tempo a minha liberdade e a liberdade dos outros; eu não posso tomar a minha liberdade por objetivo se não tomar igualmente a liberdade dos outros por objetivo. Em conseqüência, logo que, sobre o plano da autenticidade total, eu reconheci que o homem é um ser em que a essência é precedida pela existência, que ele é um ser livre que pode, em circunstâncias diversas, querer sua liberdade, eu reconheci, ao mesmo tempo, que eu não posso querer senão a liberdade dos outros” (SARTRE, 1996, p.69-70 – nossa tradução).

desespero, dilaceramento do ser, abandono e angústia; b) os temas da salvação exprimem a possibilidade de uma *revolução* ou de uma *redenção*, aparecendo aí conceitos como *liberdade, transcendência e ação*; c) e os temas técnicos criados inicialmente pela fenomenologia, como as idéias de *consciência e intencionalidade*.

Por outro lado, é Marcuse (1997) quem nos aponta os limites, as contradições e as fragilidades do existencialismo, visto que, em sua compreensão, o ideário do “realismo heróico-popular” (visão de mundo que fundamentou, na década de 1920, a política do Estado Totalitário) e da existência como liberdade de decisão (sobretudo o existencialismo heideggeriano da vida como projeto) antecipa os processos de interiorização, de formalização do caráter privado da história e da realidade objetiva, e de naturalização dos interesses sociais dominantes.

Ao situar o “existir” como contraposto a qualquer norma ou determinação, considerando as decisões e julgamentos do sujeito, no âmbito da *colaboração* e da *participação*, como instâncias unicamente definidoras da situação existencial, o existencialismo torna-se uma interpretação social afirmativa, com propósitos políticos conservadores.

Não obstante, o existencialismo inaugura, do ponto de vista filosófico, uma nova antropologia, que põe acento, menos sobre a história passada e suas determinações, e mais sobre a ação dos indivíduos na e sobre a sua existência imediata. Ele traz em seu conjunto de idéias a exigência de uma “ativação, concretização e politização total de todas as dimensões da existência” (MARCUSE, 1997, p.74), no sentido de que se reconhece o homem como ser essencialmente ativo, sendo por isso intolerável qualquer neutralidade. Mas se o agir humano, para a antropologia existencialista pressupõe uma ação livre, não determinada, que tipo de ação humana pode ser considerada como práxis autêntica? Se o conhecimento do porquê de uma decisão é visto como secundário, já que o existencialismo não valoriza a dimensão do *logos* como saber revelador e decisivo para uma determinada intervenção, importando apenas que se tome uma decisão, que se tome partido, que sentido e valor pode ter a ação humana dentro dessa realidade em que vive e se move o homem ativo?

Marcuse (1997) responde a essas questões dizendo que:

(...) somente nessa tonalidade irracional a antropologia existencial se capacita para realizar sua função social a serviço de um sistema de dominação ao qual nada pode ser menos oportuno do que uma justificativa “objetiva-material” da ação por ele requerida (p.75).

Depois que o capitalismo transitou da ordem liberal para a ordem monopólica, os ideais do humanismo liberal se transferiram para o plano artístico, cultural e filosófico, onde a realização da universalidade só é permitida em um mundo ideal e aparente. Evidenciou-se, assim, como a antropologia existencialista contribui para a elaboração das formas de dominação no plano da subjetividade. Desvinculando, na teoria, o conceito de liberdade de sua manifestação concreta vinculada ao modo de produção, à luta de classes e à possibilidade de emancipação humana, a liberdade do existencialismo, que é liberdade individual de decisão, configura-se como a “liberdade apresentada no liberalismo clássico alemão passada a limpo como função social de conservação do capitalismo”⁵⁴.

Incapaz de superar as contradições que ele próprio colocou em tensão permanente, o existencialismo só poderia ser um caminho para outra filosofia. Para Garaudy (1968), ou ele acentua a *transcendência* e a *participação no ser* e na *vida moral*, conduzindo ao pensamento católico, ou acentua o futuro, o projeto, a história humana, e sem subestimar o momento da subjetividade e da liberdade, conduz à dialética marxista. De toda forma, o existencialismo, em si, parece insustentável.

O pensamento católico e a “revolução comunitária e personalista”

Como dissemos anteriormente, a doutrina católica, embora se assentasse sobre uma antiga tradição, neste contexto, teve de responder a problemas novos, a novas situações e urgências. A derrocada dos princípios e dos valores até então vigentes levou os pensadores católicos, atemorizados tanto pela crise, como pela revolução socialista, a recolocarem a dimensão da *transcendência* como experiência do sujeito, portanto, de modo inseparável da subjetividade. A transcendência seria vista como um movimento, oriundo do paradoxo existente no real, isto é, da falência das crenças, valores e verdades, que lança o indivíduo para fora dele mesmo, seja em direção ao *nada*, numa versão sartriana, ou ao *vazio*, numa versão heideggeriana, seja em direção à *participação* numa realidade acima daquela *dada* como situação existencial, isto é, uma realidade celestial e deificada, na versão católica do existencialismo.

Para Paul Foulquié (1958), como a consciência de uma situação existencial é rara em se tratando do conjunto da humanidade, o que se reconhece, na maioria das vezes, são

⁵⁴ Conforme Wolfgang Leo Maar (1997, p.23), em introdução à obra supra-citada de Herbert Marcuse (1997).

tipos universais bem definidos, incapazes de expressar o que ela comporta de único, de inexprimível, de incompreensível. Talvez por esse motivo, a existência para o pensamento cristão possa ser comparada a uma aventura indecifrável ao saber convencional, sendo necessário, antes de tentar compreendê-la, admirar-se com ela, começando pela admiração do fato mesmo de existir, tal como enuncia Gabriel Marcel (*apud* FOULQUIÉ, 1958): “L’existence n’est pas séparable de l’étonnement” (p.39).⁵⁵

Para o pensamento católico, as dimensões que caracterizam a existência não se diferenciam tanto daquelas já consideradas pelo existencialismo ateu. Permanece válido pensar que a existência não é um estado, mas um ato que exprime a passagem da possibilidade à realidade. Mais que isso, uma *existência autêntica* é aquela que pressupõe a liberdade; liberdade de quem se escolhe livremente, de quem se faz ele mesmo, e fazendo-se, torna-se *ser existente, ser em situação, presença na existência*, que não é outra coisa que o resultado de sua própria obra (do sujeito). Entretanto, as idéias de *liberdade*, de *escolha* e de *ação* humana só fazem sentido no processo de transcendência que é sempre *devenir*, isto é, tornar-se “ser mais”, condição mesma dessa existência autêntica. Como dissera Foulquié (1958) “L’existence est constante transcendance, c’est-à-dire dépassement, de ce qu’on est; on n’existe que par la libre réalisation d’un plus-être” (p.42).⁵⁶ Assim, ao contrário de Sartre ou Heidegger, para quem o homem se lança ao *nada*, para o existencialismo cristão a existência autêntica é aquela em que o homem se lança para fora dele mesmo na direção da perfeição de Cristo e na construção do reino de Deus na história.

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

Com Gabriel Marcel a doutrina cristã torna possível a mudança diante do imutável, a escolha perante a sua impossibilidade; dito de outra forma, em face das coisas que não posso escolher ou mudar, eu posso escolher a forma de considerá-las e assumi-las, já que

⁵⁵ “A existência é inseparável da admiração” (MARCEL *apud* FOULQUIÉ, 1958, p.39 – nossa tradução)

⁵⁶ “A existência é uma constante transcendência, quer dizer ultrapassagem disso que somos; não existimos senão pela livre realização de um ser-mais” (FOULQUIÉ, 1958, p.42 – nossa tradução).

“le passé contre lequel je m’insurge n’est, à strictement parler, pas identique à ce qu’il est ou devient lorsque je me réconcilie avec lui” (MARCEL, *apud* FOULQUIÉ, 1968, p.44).⁵⁷

Diante do exposto, torna-se claro que também para o pensamento católico o homem é sempre um projeto, mas um projeto que tende à transcendência, ou seja, ao *dépassement* do ser. Se o pecado original significa a traição da criatura em relação ao criador, isso não implica, entretanto, a corrupção total da natureza humana. O homem pode buscar uma reaproximação com Deus, de modo que o progresso de suas atitudes em direção ao ideal, nas palavras de Paul Foulquié (1968), joga um papel necessário na “economia da salvação”, visto que “à celui que fait son possible, Dieu ne refuse pas sa grâce” (p.100).⁵⁸

Ora, a filosofia católica protesta, desde o princípio, contra a idéia de que o homem se basta a si mesmo, à maneira do existencialismo ateu e do marxismo. Mas se a história profana esgota as possibilidades do homem, ela deve então ser vista como revelação progressiva do reino de Deus, onde “o homem é o artesão da história, e os desígnios de Deus em relação ao mundo só podem revelar-se através dos atos humanos; a revelação desvenda Deus porque o faz significar pelo homem” (DUMÉRY *apud* GARAUDY, 1968, p.132). Trata-se, portanto, de encontrar o sentido dessa história, cujo fim é a instauração do reino de Deus na república dos homens, e cujo motor é a graça. Assim, as religiões são mediadoras na medida em que apresentam o divino através de signos. Elas são simbolizadoras intencionais, sendo que a intenção é o único caminho possível para a transcendência.

Maurice Blondel, por sua vez, afirma a insuficiência do homem e da ação humana ao passo que identifica uma contradição entre a intenção profunda do homem, que ele chama de *vontade querente*, e o objeto limitado que este alcança. Essa tensão entre o infinito querer e a finitude do que ele pode obter cria uma vontade de superação perpétua que, por uma dialética ascendente, conduz à transcendência, movimento no qual o sujeito não é senão “um longo nascimento para a vida autêntica, isto é, para a ação criadora de Deus” (BLONDEL *apud* GARAUDY, 1968, p.135).

Assim, o homem só se realiza superando-se, mas só Deus pode preencher o vazio que ele encontra em si e em torno de si, de tal modo que a consciência desse vazio, dessa insuficiência, requer uma pré-disposição para a revelação, cuja fonte e finalidade encontram-se

⁵⁷ “(...) o passado sobre o qual eu me insurjo não é, estritamente falando, idêntico ao que ele é ou se torna quando eu me reconcilio com ele” (MARCEL, *apud* FOULQUIÉ, 1968, p.44 – nossa tradução)

⁵⁸ “(...) àquele que faz seu possível, Deus não recusa sua graça” (FOULQUIÉ, 1968, p.100).

na *ação*. A ação humana, por sua vez, é concebida como criação na criação, mas não nega todos os determinismos da mística cristã, ao contrário, adota as condições dadas e, para além delas, traça o fim a ser buscado; para Blondel (*apud* GARAUDY, 1968), é na transcendência à natureza e à ciência que se encontra a razão mesma da ação, compreensão esta que lhe rendeu, à época, a classificação de imanentista.

O pensamento católico do século XX, em sua tentativa de fazer emergir a transcendência da imanência suscitou conflitos entre os teólogos e diversas desconfianças por parte da Igreja Católica. Segundo Garaudy (1968), no ano de 1950, através de sua encíclica *Humani generis*, o Papa Pio XII chamava a atenção dos fiéis contra determinadas filosofias que, em sua opinião, estariam colocando em risco os fundamentos da doutrina católica. Entre essas correntes de pensamento “ameaçadoras” estavam o marxismo, o existencialismo, o historicismo e o imanentismo. Além disso, a encíclica teria exigido, uma vez mais, que os padres fossem formados na tradição filosófica de São Tomás Aquino. Apesar das sanções que caíram sobre os teólogos e filósofos destas correntes, a busca pela renovação do pensamento social da Igreja não foi sufocada, a exemplo do desdobramento dessas reflexões nas correntes representadas por Gabriel Marcel, os personalistas e Teilhard de Chardin.

A crítica de Gabriel Marcel (*apud* GARAUDY, 1968) é contra o que ele chama de “mundo quebrado”, expressão dos conflitos entre as classes sociais, da guerra permanente entre as nações, um mundo desumanizado em que o homem se isola e se degrada na medida em que se reduz e se identifica com a sua função. Ele percebe o avanço da técnica como um processo que desvitaliza as relações sociais, que transforma o indivíduo em uma máquina, porque o incorpora ao sistema mecânico em que o único valor é o rendimento. Para ele, na sociedade tecnocrática há uma aliança funesta entre as técnicas (científicas, propagandas e automatização) e as potências de estatização, aliança que converte o homem em uma máquina totalitária do Estado e que só existe em razão dela.

É aí que ocorre a redução do homem ao que é funcional, e como tal, manipulável como objeto, o que é reforçado pelo racionalismo abstrato e pela objetividade positivista. Todos esses motivos – as revoluções, o progresso técnico e mesmo a democracia – provocariam o “desenraizamento”, impedindo uma vida comunitária autêntica.

Entretanto, no intento de criar um pensamento existencialista que superasse tanto o positivismo como o racionalismo abstrato, Marcel é levado a elaborar o que foi chamado de

*epistemologia personalista*⁵⁹. Dentro desta epistemologia, o autor distingue duas espécies de reflexão: uma reflexão primeira, que abstrai e que empobrece, e a reflexão segunda, que é recuperadora. Na reflexão primeira o sujeito e o objeto acham-se dissociados, assim como o pensamento acha-se separado da realidade. O objeto percebido define-se em termos de posse, no sentido do *ter*, como pura exterioridade e assim se distingue do sujeito que o aspira. Já a reflexão segunda é negação e recusa desse mundo empobrecido que não é o *ser*. Intenta-se uma reconquista, uma recuperação da unidade perdida e, afirmando a transcendência em relação a esse mundo objetivo, procura encontrar a *presença do ser*, entrar em *participação* com ele. É assim que a reflexão primeira se realiza no mundo dos problemas (da objetividade), e a reflexão segunda se realiza no mundo do mistério (da transcendência). Portanto, é para além da reflexão primeira, que exclui o ser das coisas, que se reconhece a inserção do ser no mundo, em sua existência encarnada.

Para Gabriel Marcel (*apud* FOULQUIÉ, 1958) a essência do homem é “ser em situação”. Isto significa que tudo que existe no mundo acha-se situado em relação ao meu corpo, encontra-se na minha *órbita existencial* e implica minha presença na minha existência. O ser encarnado, que é o ser em situação, mais a temática da participação, constituem os eixos centrais da obra de Gabriel Marcel, de tal modo que a liberdade, por exemplo, só se define em relação a elas. De acordo com Garaudy (1968), ao invés de partir da liberdade para se relacionar com outrem, Marcel procura de início estabelecer a comunicação com outrem e, nela, a participação no ser para situar a liberdade no interior desta participação, como um de seus momentos. Assim, “a comunicação não se acrescenta à minha existência própria; é uma dimensão íntima, como a de ser em situação e a de ser livre” (MARCEL *apud* GARAUDY, 1968, p.147).

Identificando o ser com a intersubjetividade, a qual expressa a unidade subjacente que vincula o ser aos outros seres, Marcel realiza a experiência existencial fundamental do metafísico. Recuperando a metafísica socrática, entende que a relação entre o “eu” e o “outro” se estabelece para além da consciência que dela tomo, numa espécie de *comunhão ontológica*. É assim que Deus é redescoberto como o Deus vivo, o Deus pessoal, pois só pode haver amor verdadeiro entre dois seres através dele. E é através da fé que o homem define suas relações consigo mesmo, com o mundo, com os outros e com Deus. Ela é a forma mais acabada de

⁵⁹ Segundo Jeanne Delhomme, citada por Garaudy (1968, p.144).

participação no ser, ela implica a união com Deus. Liberdade e pessoa não existem senão por esta participação.

Mas se o ser não é dado, essa participação se dá por um acolhimento ativo, já que ser é ato de ser, uma criação. Dessa maneira, a participação é tensão entre abertura, acolhimento e iniciativa pessoal de liberdade. É somente aí que se dá o reencontro do sujeito consigo mesmo. O sujeito não se identifica com a sua vida passada, pois a vida não é um *ter*. Não é disponibilidade, nem liberdade sem lei, mas abertura ao *ser*. A vida está além da consciência que dela se toma e só faz sentido na medida em que o mundo do qual se participa também tem um sentido. Deus é essa referência; é ele a fonte de liberdade, mas implica a consciência da responsabilidade.

Ao comentar o pensamento de Gabriel Marcel, Garaudy (1968) está atento aos seus limites e contradições. Para este último, a concepção da intersubjetividade conduz Gabriel Marcel a exaltar as relações metapsíquicas e o espiritismo mais equívoco, assim como sua crítica das relações políticas burguesas o faz idealizar as relações pessoais e a mística da feudalidade.

A idéia de uma comunhão ontológica que define a relação entre os seres para além da consciência reforça a metafísica e a transcendência, colocando a salvação da humanidade fora do alcance do tempo e da história concreta dos homens. Ademais, utilizando categorias a-históricas, ele se distancia da compreensão das condições materiais concretas que determinam as relações humanas, categorias que se tornam, portanto, insuficientes frente à ciência e à história.

Outra fonte importante para compreendermos o quadro filosófico a partir do qual se configura o pensamento católico é o Personalismo que, para Garaudy (1968), é um movimento e não um sistema filosófico, já que se inspira em diferentes filosofias e não possui uma única orientação ou filiação. Seus principais representantes são Jacques Maritain, Jean Lacroix e Emmanuel Mounier. Como preocupação central, enfoca-se a responsabilidade do sujeito na expressão de sua situação na natureza e na história. Tal movimento desenvolve-se na França a partir de 1930, contexto em que suas investigações se encontram com as do marxismo (que lhe oferece uma análise profunda da situação do homem) e do existencialismo ateu (que lhe oferece uma reflexão sobre a autonomia e responsabilidade do sujeito). Negando ambas as explicações anteriores, e evitando o isolamento que o conduziria ao solipsismo, o

personalismo se esforça por desenvolver uma reflexão que supere os riscos de suas opções teóricas.

É assim que, segundo Garaudy (1968), o personalismo evita os perigos: 1) da solidão, já que o personalismo é comunitário, negação radical do individualismo; 2) do cientificismo, pois no conhecimento o homem não se acha ausente da natureza, nem é apenas espectador, ele está presente por inteiro, juntamente com as outras consciências e Deus; 3) do otimismo evolucionista, visto que a responsabilidade do homem, para o personalismo, está comprometida e com ela sua transcendência e a de Deus.

Em vista dos nossos propósitos, interessa aqui compreender algumas idéias-chave articuladas ao pensamento de Maritain e Mounier, uma vez que esses autores exerceram grande influência sobre o nacionalismo desenvolvimentista brasileiro na década de 1950 – Maritain – e sobre a radicalização dos movimentos populares no Brasil na década de 1960 – Mounier.

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

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

Para Maritain (1962), a educação deveria refletir a cultura em que tem lugar, porém, contribuindo para transformá-la na direção da superação dos desequilíbrios, bem como

da garantia dos direitos fundamentais da pessoa humana. Observa-se, assim, que a democracia cristã proposta por Maritain não pretendeu ser anti-capitalista, já que previa a conciliação de classes e o exercício dos direitos fundamentais de forma abstrata, sem correspondência com a realidade concreta, mas apontava para a reforma do capitalismo.

Foi esta perspectiva distributivista, aliada à defesa de uma nova civilização baseada nos valores cristãos e no princípio do bem comum que, de acordo com Paiva (2000), permitiu a assimilação das idéias de Jacques Maritain pela Ação Católica Brasileira e pelos intelectuais do ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros – nos anos de 1950. Foi também tal influência que, na década de 1960, foi colocada em questão, em razão das condições da luta política no país, que exigiam, além da defesa da pessoa humana e de sua evangelização, também algum tipo de ação político-social, uma vez que os valores cristãos deveriam ser realizados num meio determinado, o que implicava o “engajamento no meio”. Esse clima filosófico e político teria levado o movimento leigo católico (do qual saíram alguns dos intelectuais do ISEB) a assumir posições mais radicais em busca da realização de valores personalistas.

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

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

La personne n'est pas le plus merveilleux objet du monde, un objet que nous connaîtrions de dehors comme les autres. Elle est la seule réalité que nous connaissons et que nous faisons en même temps du dedans. Présent partout, elle n'est donnée nulle part. [...] Elle est un activités vécue d'auto-crédation, de communication et d'adhésion, que se saisit et se connaît dans son acte, comme mouvement de personnalisation (p.08).⁶⁰

⁶⁰ “A pessoa não é o mais maravilhoso objeto do mundo, um objeto que nós reconheceríamos de fora como os outros. Ela é a única realidade que nós reconhecemos e que nós fazemos ao mesmo tempo de dentro. Presente em

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

(...) susciter avec d'autres une société de personnes dont les structures, les moeurs, les sentiments et finalement les institutions soient marqués par leurs nature de personnes : société dont nous commençons seulement à entrevoir et à ébaucher les moeurs (MOUNIER, 1955, p.39).⁶¹

Mounier (1955) acreditava que esse movimento de personalização é uma tendência natural do ser humano, que começa em suas origens vitais, primariamente materiais, como consequência da acumulação de energias organizadas em feixes de indeterminação cada vez mais complexos, que passam pelas diversas possibilidades biológicas que daí derivam e, com todo o livre arbítrio que é dado ao indivíduo, prepara a formação de pessoas, ainda que a sorte do indivíduo esteja subordinada à natureza. Mas a aparição do universo pessoal não detém a história da natureza, antes a compromete na história do homem sem inteiramente a submeter, momento em que esse movimento encontra, se não a sua explicação, pelo menos o seu sentido.

Contudo, ainda na compreensão do autor, se nosso comportamento é, em grande parte, dominado pela nossa situação biológica e econômica, identificada com escravidão, fragmentação e despersonalização, o universo pessoal, que seria o cume alcançado pela evolução da humanidade, é ainda um projeto a conquistar. Por isso mesmo, diz ele que o primeiro ato de uma vida pessoal é a tomada de consciência dessa vida anônima e a revolta contra a degradação que ela representa.

Para esta reflexão, Mounier (1955) encontra em Marx a crítica do sujeito abstrato de Hegel, e reforça a idéia de que a alienação capitalista trata o homem como objeto da história, expulsando-o de si mesmo, de sua natureza e de sua história. Não se contentando com isso, estabelece um paralelo com a denúncia do *homem solitário* de Kierkegaard e lamenta que

toda parte, ela não está dada. [...] Ela é uma atividade vivida de autocriação, de comunicação e de adesão, que se apanha e se conhece no seu ato, como movimento de personalização” (MOUNIER, 1995, p.08 – nossa tradução).

⁶¹ (...) suscitar com os outros uma sociedade de pessoas cujas estruturas, os costumes, os sentimentos e finalmente as instituições sejam marcadas pela sua natureza de pessoas : sociedade a qual nós começamos somente a entrever e a esboçar os costumes (MOUNIER, 1955, p.39 – nossa tradução)

essas interpretações tenham se organizado em duas linhas distintas, pois ambas atacam as forças despersonalizadoras do homem.

Segundo o autor, através de Kierkegaard, chama o homem moderno, deslumbrado pela descoberta e exploração do mundo, à consciência da sua subjetividade e da sua liberdade, e através de Marx, denuncia as mistificações a que o conduzem estruturas sociais enxertadas na sua condição material, e lembra-lhe que o seu destino não depende somente do seu coração, mas das suas mãos. É assim que Mounier intenta uma justaposição dos autores, buscando uma unidade que supere suas divergências, a ser condensada na proposta do personalismo.

O personalismo combatia o individualismo burguês resultante da Revolução Francesa, da separação entre indivíduo e cidadão, cujos códigos e instituições foram cristalizados na figura do Estado liberal que, na visão de Mounier (1955), embora tenha professado um personalismo moral e político, lançou as massas à escravidão social, econômica e política. Com o romantismo, desenvolveram-se as paixões do indivíduo, bem como o isolamento e a dispersão, gerando a angústia e dando margem às imprudências do desejo.

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

Eis a forma alcançada pela civilização moderna e que, aos olhos de Mounier, estaria por agonizar. Por isso, ela seria a antítese do personalismo, o seu mais direto adversário. Para diferenciar os dois movimentos, Mounier (1955) propunha distinguir pessoa e indivíduo, afirmando que “on parle souvent de l'épanouissement de la personne [...] comme une condition intérieure une désappropriations de soi et de ses biens qui dépoliarise l'égoïsme. La personne ne se trouve qu'en se perdant” (p.58-59)⁶². Buscando inspiração em Gabriel Marcel, diz que a pessoa não se encontra concentrando-se toda a atenção sobre si, mas tornando-se disponível para si e para os outros. “Cheios de nós” e “prontos para os outros”, Mounier acredita que entramos (como pessoas) em estado de graça.

⁶² “(...) falamos com frequência do desabrochar da pessoa [...] como uma condição interior, uma desapropriação de si e de seus bens que despolariza o egocentrismo. A pessoa não se encontra, senão, perdendo-se” (MOUNIER, 1955, p.58-59 – nossa tradução).

Mas a existência, onde o homem deve se personalizar, não é uma abstração. Nela, o sujeito está encarnado, de tal modo que existir subjetivamente e existir corporalmente são uma única e mesma experiência. Assim, a existência encarnada é um fator essencial da situação pessoal. Baseado em Marx, Mounier (1955) afirma que um ser que não é objetivo não é um ser, mas adverte que a vida pessoal vai além do ser objetivo, porque a pessoa encarnada na existência está aberta para si e para os outros, em um movimento para fora de si em direção ao mundo, processo que é, por natureza, comunicável. A comunicação, portanto, é uma ação inseparável do movimento de personalização que busca descentrar o indivíduo para colocá-lo nas perspectivas abertas pela pessoa.

Diante disto, o sujeito não se nutre sozinho, autonomamente, mas só coletivamente, na medida em que existe para os outros. Este é o primeiro princípio que define a civilização a que visa o personalismo. Trata-se de uma civilização personalista e comunitária, anti-individualista e anti-idealista, na qual “une personne ne se trouve qu’en se donnant à la communauté supérieure que appelle et intègre les personnes singulières” (MOUNIER, 1961/2000, p.85)⁶³. Já a comunidade é entendida como uma integração de pessoas na inteira salvaguarda da vocação de cada uma, um valor, uma aproximação fundamental tanto quanto a pessoa. Seu sentido e sua missão não pode ser subordinar as pessoas, nem assumir o desenvolvimento de sua vocação, mas:

(...) leur assurer, d’abord, la zone d’isolement, de protection, de jeu et de loisir qui leur permettra de reconnaître en pleine liberté spirituelle cette vocation; de les aider sans contrainte, par une éducation suggestive, à se dégager des conformismes et des erreurs d’aiguillage; de leur donner, par l’agencement de l’organisme social et économique, les moyens matériels qui sont communément nécessaires, sauf vacations héroïques, au développement de cette vocation. Il faut préciser que cette aide est due à tous sans exception; que’elle ne saurait être qu’une aide discrète, laissant au risque tute sa part, une fois prévenue, par des mécanismes de contrainte matérielle, la naissance des injustices issues de la liberté de quelques-uns qui se retourneraient contre la liberté de tous. C’est la personne qui fait son destin: personne autre, ni homme, ni collectivité, ne la peut remplacer (MOUNIER, 1961/2000, p.82).⁶⁴

⁶³ “(...) uma pessoa não se encontra, senão, dando-se à comunidade superior que chama e integra as pessoas singulares” (MOUNIER, 1961/2000, p.85)

⁶⁴ “(...) lhes assegurar, inicialmente, a zona de isolamento, de proteção, de jogo e de lazer que lhe permita reconhecer essa vocação em plena liberdade espiritual; de lhes ajudar, sem cobranças, por meio de uma educação sugestiva a se liberar dos conformismos e erros do aparelhamento; de lhes dar, pelo agenciamento do organismo social e econômico, os meios materiais que são comumente necessários, salvo vocações heróicas, ao desenvolvimento dessa vocação. É preciso que essa ajuda seja dada a todos sem exceção; que ela seja tão somente uma ajuda discreta, deixando ao risco toda sua parte, uma vez prevenida, por mecanismos de controle material, o nascimento das injustiças provenientes da liberdade de alguns que se voltariam contra a liberdade de todos. É a pessoa que faz seu destino: nenhum outro, nem homem, nem coletividade, pode substituí-la” (MOUNIER, 1961/2000, p.82).

A consciência de uma vida anônima e impessoal deve conduzir o homem ao movimento de personalização e, conseqüentemente, à organização comunitária da humanidade. Por isso, Mounier (1961/2000) reivindica uma “aprendizagem da comunidade” que implica a aprendizagem do próximo como pessoa na sua relação com a minha pessoa, que não é outra coisa que a aprendizagem do *tu*. Com esta afirmação, o autor quer dizer que não basta reunir um conjunto de indivíduos, é preciso que a coletividade seja portadora de um potencial comunitário, que ela permita o pleno desenvolvimento pessoal de cada um, configurando-se como unidade universal no mundo das pessoas.

Por isso, Mounier (1961/2000) evoca uma necessária “revolução personalista e comunitária” dirigida contra a desordem estabelecida, contra o individualismo, a despersonalização, a injustiça e as tiranias coletivas, apoiando-se sobre a democracia direta nas pequenas comunidades e sobre a autogestão de sua economia⁶⁵. Essa comunidade universal, entretanto, não é uma unidade de identidade, mas uma unidade de singularidades, já que cada pessoa é uma e não pode ser repetida. A sua realização deve levar à edificação de uma humanidade una e indivisível, que pressupõe a vivência da igualdade, da comunicação, da liberdade, da dignidade, do engajamento e da justiça⁶⁶.

Contudo, assim como a realização plena da pessoa é ser-para-o-outro, a vida comunitária deve permitir também uma conversão íntima, fazendo brotar a reflexão, o despertar para uma interioridade, que está em relação dialética com a exterioridade. Em outros termos, a concretização do ideal buscado pela “revolução personalista e comunitária”, cuja finalidade é a construção de comunidades cada vez mais amplas, ou ainda de *personnes collectives*, como *personnes de personnes*, apontava para uma civilização de homens livres regida por um modelo de socialismo democrático personalista. Tais idéias teriam suscitado enorme entusiasmo entre os jovens militantes da JUC – Juventude Universitária Católica no Brasil, influenciando também os movimentos de educação e cultura popular nos anos de 1960.

⁶⁵ A obra de Mounier (1955, 2000) contém influências do pensamento anarquista, especialmente quanto à questão da autogestão comunitária, da liberdade da pessoa humana e à defesa de democracia direta.

⁶⁶ Para definir o conceito de justiça, Mounier encontra em Proudhon a crítica à concepção tradicional liberal-burguesa que a concebe segundo a razão formal e o direito positivo. Assim, para Mounier (1964/2000), “a justiça é sempre uma conquista a uma natureza que incessantemente renova as desigualdades” (p.79) e, recorrendo a Proudhon, diz que “a justiça é um reino e um vínculo” (idem). Não obstante, tal concepção parece compactuar com a idéia de que a desigualdade social é fruto da natureza humana, e não das relações sociais de produção historicamente construídas, tal como preconiza a fórmula do direito natural.

Entre a redenção e a revolução: a ideologia do desenvolvimento brasileiro e os movimentos de educação e cultura popular

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

Brandão (1986) considera que, a partir desse momento, foram estabelecidas duas direções para os programas de educação popular: uma direção dada pelas instituições internacionais (ONU, UNESCO, OMS, etc) às práticas de educação de adultos por meio de estratégias de desenvolvimento comunitário, e outra direção, dada pelos setores reformados da Igreja Católica às práticas da educação de base por meio de trabalhos de mobilização popular. Opostos à ideologia oficial, afirma Brandão (2002), que postulava a cultura brasileira como um amálgama pacífico da mistura de três raças e fechava os olhos para os conflitos de classes ali presentes, tais movimentos pretenderam instaurar a crítica das condições políticas de realização da cultura.

Esta mudança no cenário educacional resultou de um conjunto de fatores. Primeiro, tratava-se de um período de euforia e organização de movimentos sociais e populares, provocados pelo “clima ideológico” do populismo⁶⁷ que fazia despertar as massas

⁶⁷ De acordo com Chauí (2000), 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 justificam a necessidade de educá-las e controlá-las para que subam ao palco da história. Ele se fundamenta na adesão, controle e utilização do apoio e da força política das classes subalternas com o objetivo de legitimar a ação do Estado ou de determinados líderes e dirigentes políticos. Além disso, o populismo é uma ideologia que funciona para a contenção das transformações, ocultando as contradições e os interesses de classe e impedindo que a classe trabalhadora se torne autônoma e portadora de uma consciência revolucionária. Para Paolo Nosella (1999) o espírito populista deu a tônica da política brasileira no século XX e expressa muito bem o conflito aqui instaurado, sob uma profunda desigualdade social, entre uma formação tradicional e conservadora e os setores industriais e modernizadores. Nas palavras do autor: “(...) o populismo é a áurea ideológica natural do semi-industrialismo, é a clássica forma política que se impõe quando a consciência coletiva denuncia as fortes diferenças sociais, sem que de fato a vontade política dirigente pretenda superá-las. Em outras palavras, o populismo político é a forma conservadora de administrar as crises sociais causadas pela tomada de consciência

no campo e nas cidades, as quais passam a reivindicar seus direitos, conquistando com isso maior participação social. Segundo, a ideologia nacional-desenvolvimentista, atestada por intelectuais, educadores, artistas, militantes e dirigentes políticos, somada às condições políticas e culturais vividas, impulsionavam a necessidade de se repensar os horizontes do desenvolvimento nacional e, conseqüentemente, os objetivos da educação. Terceiro, a assimilação de novas correntes filosóficas e idéias pedagógicas produzidas no contexto europeu – especialmente as teorias do existencialismo cristão e experiências francesas no campo da educação popular – motivava a elaboração de novos métodos, formas de ação e orientações práticas dos programas que reivindicam para si a rubrica de “educação popular”.⁶⁸

Por fim, a Igreja Católica, que até a década de 1960 inscreve sua presença no campo educacional por meio da defesa dos interesses privados na legislação do ensino, abre novas perspectivas de atuação, voltando sua ação para a promoção de uma “educação de base”, a ser desenvolvida em contato direto com os setores populares.

Os movimentos de educação, que emergem com a falência das campanhas de massa incentivadas pelo Estado na década de 1950, foram uma das várias formas de mobilização assumidas no Brasil. A crescente participação popular através do voto, incentivada e geralmente manipulada por líderes populistas, a ampliação da sindicalização rural e urbana, a criação de organizações civis para a defesa de interesses coletivos, a realização de greves de trabalhadores, protestos e reivindicações por parte das classes médias, registram diferentes estratégias de mobilização, exprimindo o grau de consciência das massas alcançado no período em questão.

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

nacional que se deu conta da tensão existente entre o setor tradicional arcaico extrativista e o setor moderno industrial. [...] sua função é cicatrizar a ferida social produzida pela enorme desigualdade e tensão entre o ponto máximo e o ínfimo” (NOSELLA, 1999, p.172-173).

⁶⁸ Reiteramos aqui a compreensão de que houve uma mudança no sentido e na identidade da educação popular. Vinculada às campanhas de alfabetização e às estratégias de desenvolvimento comunitário nos anos de 1940, a educação popular se articulava à noção de educação de massas, enquanto que, colada aos movimentos populares e às práticas de educação de base, significava um trabalho de politização da cultura popular.

atraso e da situação de subdesenvolvimento em que o país se encontrava, porém apoiado sobre outras bases político-econômicas⁶⁹.

A transição, operada desde a revolução de 1930, para um modelo urbano industrial, centrado no poder político e econômico da burguesia nacional, não permitiu que esta afirmasse sua autonomia em relação ao capital agrário e bancário, obrigando a uma redefinição das relações de poder. Além disso, o apoio popular, em vista da emergência das classes populares, torna-se um ingrediente crucial na construção do consenso e de legitimação política. Disso resulta uma composição de forças que se equilibram na condução do Estado, sustentadas num compromisso entre a burguesia nacional, o capital internacional e as massas, incluindo-se aí a classe trabalhadora, os setores populares e a classe média. Este terceiro grupo, não conseguindo impor a sua própria hegemonia, teve de se submeter às frações de classe burguesas interessadas, para o seu próprio proveito, na ampliação da participação política das massas.

Entretanto, se considerarmos as lições de Gramsci (1989) acerca do fenômeno da hegemonia, seria incoerente a formulação de que o exercício da hegemonia pressupõe somente a subordinação dos grupos dominados. Diríamos, portanto, que o momento da hegemonia como um dos pólos da “dupla perspectiva” da ação política, é caracterizado pela persuasão dos grupos subalternos, mas também pelo consentimento do grupo dirigente, uma vez que a hegemonia, ao contrário da violência, da força e da autoridade, possui um caráter estratégico, propagandístico e certificador e exige que o grupo dirigente faça sacrifícios para o estabelecimento de compromissos com os grupos subalternos se quiser manter-se não somente como dirigente, mas como dominante e decisiva sobre a atividade econômica.

Não foram em vão, portanto, as iniciativas dos movimentos sociais e populares que ascendem ao cenário político e cultural dos anos de 1950 e 1960, pois eles possibilitaram o amadurecimento intelectual e moral dos setores populares em direção a uma consciência política de classe⁷⁰, fazendo avançar as trincheiras sociais na conquista de direitos e de maior

⁶⁹ Vale dizer que o voto do analfabeto foi aprovado somente em 1985, portanto, como nesta época os analfabetos não poderiam votar, fazia sentido lutar pela alfabetização como mecanismo de alteração das correlações de forças políticas e institucionais dentro do Estado.

⁷⁰ De acordo com as reflexões de Iasi (2007), a ação coletiva coloca as relações vividas num novo patamar, no qual a vivência de uma contradição entre os antigos valores e a realidade de novas relações pode gerar uma inicial superação da alienação, vislumbrando a possibilidade de não apenas se rebelar contra as antigas relações, mas de alterá-las. Questiona-se o caráter até então natural dessas relações e de sua inevitabilidade, quando a ação coletiva se dirige à mobilização de esforços do grupo no sentido de se manifestar o desejo de superação de uma

participação popular. Entretanto, a direção econômica do desenvolvimento nacional, garantida pela aliança entre a burguesia nacional e internacional, apontava para uma modernização do próprio sistema capitalista, contendo a transformação estrutural da sociedade à luz de um projeto efetivamente democrático e popular.

Uma das grandes influências dos movimentos de educação popular, que limitou a compreensão e a ação das classes subalternas na conquista de sua hegemonia e orientou a luta política para a defesa de um projeto reformista – e não revolucionário – foi a ideologia do desenvolvimento nacional. As teses desenvolvidas no interior do ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros, que viveu seu auge na segunda metade dos anos 50, portanto, durante o período juscelinista, atestam que os esforços feitos na elaboração de uma teoria, ou mesmo de uma ideologia sobre o desenvolvimento nacional, têm repercussões e desdobramentos ainda na atualidade.⁷¹

Entre seus principais expoentes, destacam-se Alberto Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto, Cândido Mendes, Hélio Jaguaribe, Nelson Werneck Sodr e e Roland Corbisier. Não temos a pretensão aqui de apresentar o pensamento de cada um desses autores, mas apenas identificar os conceitos e idéias centrais que sustentaram a “ideologia do desenvolvimento” produzida no interior deste instituto para demonstrar como tais noções, ao serem apropriadas pelos movimentos populares, especialmente pelos movimentos de

situação de injustiça. Trata-se da chamada consciência em si, ou consciência de grupo, cuja forma mais clássica é a luta sindical, mas podemos incluir aí as lutas populares, os movimentos culturais e outras manifestações de luta coletiva dos setores, grupos e categorias as mais diversas. O que há de comum nesses casos, diz o autor, “é a percepção dos vínculos e da identidade do grupo e seus interesses próprios, que conflitam com os grupos que lhe são opostos” (IASI, 2007, p.30). Ocorre que esse tipo de consciência e de luta ainda se baseia em relações imediatas (econômico-corporativas, diria Gramsci), que embora expressem uma contradição fundamental entre o capital e o trabalho, fazendo que a classe trabalhadora perceba sua força, sua união, ainda não é capaz de ultrapassar o nível da reivindicação, pois, tendo suas exigências atendidas, os trabalhadores retornam ao trabalho submetidos às mesmas relações de exploração capitalistas. É preciso, portanto, que na luta política, os trabalhadores se assumam como classe, mas para além de seus interesses de classe, ou seja, assumam-se portadores daquilo que Gramsci chama de vontade coletiva nacional-popular, colocando-se diante da tarefa histórica de transformação da sociedade como um todo. Para Iasi (2007), “a verdadeira consciência de classe é fruto dessa dupla negação: num primeiro momento, o proletariado nega o capitalismo assumindo sua posição de classe, para depois negar-se a si próprio enquanto classe, assumindo a luta de toda a sociedade por sua emancipação contra o capital” (p.32).

⁷¹ Para Ridenti (2009), o retorno de um pensamento desenvolvimentista na atualidade passa pela crise do neoliberalismo e pela crise das esquerdas. Além disso, as contradições e oscilações do mercado, de um lado, e os impasses e disputas em torno da viabilização de uma alternativa socialista, de outro, apontam para um refluxo na organização da classe trabalhadora, motivando a retomada de propostas (com algumas diferenciações) sobre a atuação do Estado no processo de desenvolvimento nacional nos marcos do capitalismo. Para o autor, este ideário tem se feito presente entre intelectuais e agentes políticos no interior do atual governo Lula.

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

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

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

Na concepção dos isebianos, a noção de autenticidade da ideologia, associada à idéia de veracidade, ocupa lugar central, pois sendo o desenvolvimento nacional uma necessidade objetiva de todo país e coincidindo com os interesses situacionais de todas as classes sociais, ele formava, assim, uma unidade ideológica, representante das diversas classes e de uma suposta convergência de posições. Assim, na visão de Vieira Pinto (*apud* Toledo, 1997), seria autêntica aquela ideologia que necessariamente se revelasse como um fenômeno de massas, que procedesse da consciência das massas, exprimindo suas aspirações e seus projetos, e engendrasse o próprio processo de desenvolvimento. No entanto, Toledo (1997) adverte que não se pode inferir daí que a organização da sociedade se fizesse a partir dos interesses específicos das massas populares, visto que não estava em jogo, para Vieira Pinto,

nenhum interesse particular de grupos ou classes, mas o interesse geral da sociedade brasileira, ou seja, o “interesse nacional”.

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

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

Dentro desses limites, fica, pois justificada a atividade dos teóricos e pensadores dos países subdesenvolvidos. Como já tivemos a ocasião de mostrar, estes são convocados à urgente tarefa de forjar a teoria e a ideologia do desenvolvimento nacional. [...] Assim, na medida em que a ideologia do desenvolvimento nada mais é do que a organização, a ordenação, a sistematização das representações vividas pela consciência das massas trabalhadoras no ato da produção material, estas não farão outra coisa senão reconhecer, nas elaborações dos ideólogos do desenvolvimento, os seus próprios pensamentos, formulações e formas de sentir (p.53)

É importante registrar que o conceito de ideologia cunhado pelos isebianos não é interpretado segundo uma acepção generalizante, que inclui todas as manifestações do espírito, como a arte, a literatura, a religião, a filosofia, ou seja, como um sistema de idéias. Tampouco se aproxima da concepção marxista, que a considera como inseparável das relações de dominação, portanto, como inversão da realidade e, ao mesmo tempo, como falseamento, naturalização e justificação dessas relações de dominação no plano das idéias e também na prática social. Ao contrário, a ideologia é vista aqui de forma restrita, como a ideologia do desenvolvimento nacional, relacionada com a autoconsciência da nação, isto é, a consciência que a nação tem de si mesma e que se identifica com o que é considerado autêntico e representativo do interesse geral. Ao tomar consciência de si mesma por meio da ideologia do desenvolvimento, à nação seria possível avançar da consciência ingênua para a consciência crítica, fazendo brotar, natural e espontaneamente, o projeto da nação e sua ação em direção ao desenvolvimento nacional.

De acordo com Gramsci (1989), os graus de homogeneidade, autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais correspondem aos diversos momentos da consciência política coletiva. A consciência da solidariedade de interesses entre os membros de um mesmo grupo social, ou de um conjunto deles no caso de uma aliança como esta que se verifica no Brasil nos anos 50 e 60, não ultrapassa o campo meramente econômico. Assim, se a disputa pela hegemonia e a questão da ocupação do Estado já estavam colocadas – o que se buscava fazer ampliando o nível de coesão social em torno da ideologia do desenvolvimento nacional – por outro lado, o alcance dessa conquista estava limitado à defesa de uma igualdade político-jurídica com os grupos dominantes.

Como situa Gramsci (1989), “reivindica-se o direito de participar da legislação e da administração e, talvez, de modificá-las, reformá-las, mas nos quadros fundamentais já existentes” (p.50). Queremos dizer com isso que, no campo das relações de forças políticas, a ideologia do desenvolvimento nacional, articulada aos interesses reformistas do Estado, não possibilitava a superação do círculo corporativo, ao contrário, fortalecia a solidariedade de classes em torno dos interesses econômicos endogenamente ligados ao sistema do capital. Conseqüentemente, inviabilizava a formação de uma vontade coletiva nacional-popular, cuja expressão, canalizada na ação de um partido organicamente comprometido com a defesa dos interesses específicos da classe trabalhadora, conduziria o movimento das massas ao momento ético-político.

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

Em conseqüência, o processo de desenvolvimento, com a sua ideologia autêntica, o *nacionalismo*, uma vez instalado, seria aquele capaz de ultrapassar a alienação rumo a uma

nova estrutura social, caracterizada pelo advento da autonomia da nação, a consolidação da consciência crítica como consciência social e a vigência de uma situação de desenvolvimento, que implicaria a superação de todas as alienações – econômica, política, cultural – levando à libertação.

Não sendo a perspectiva de classe, nem a divisão social do trabalho, muito menos a extração de mais-valia os determinantes do fenômeno da alienação nos marcos do capitalismo – já que a alienação é vista aí como uma situação de servidão dentro da relação de reciprocidade entre periferia X metrópole, sujeito X objeto, alienação X libertação, senhor X escravo etc., nos moldes da dialética hegeliana – o que se evidencia é que, além da ausência do conflito, do antagonismo de interesses, da luta de classes como elemento mobilizador da mudança e da história, o fim da alienação não se dá pela superação das relações materiais de produção, mas por um processo de *mudança na consciência*.

Superadas as estruturas alienadas mediante a tomada de consciência acerca da situação de dominação, dependência e inautenticidade, e dado o andamento do processo de desenvolvimento nacional, tem-se como resultado inexorável a conquista da autonomia e a realização ou recuperação do ser histórico na comunidade humana.

O que se oculta por trás dessa visão acrítica do fenômeno da alienação é uma interpretação existencialista do trabalho, sendo este entendido, não em contradição ao capital, mas como um modo de ser do existente humano, a essência mesma do homem. Visto como atividade humana universal, o trabalho é o processo de transformação da natureza pelo homem a fim de conservar a sua existência. Porém, esse processo de apropriação da natureza, que deveria ser realizado com equidade por todos os seres humanos (de forma que o homem pudesse exprimir a sua essência e criar o seu próprio ser), foi corrompido ao longo da história, gerando a exploração do homem pelo homem e fazendo surgir um estado social desumano – alienação – que precisava ser corrigido.

Diante desse quadro, tem-se que o desenvolvimento econômico se constitui como um estágio que permitiria a superação dessa feição corrompida e corruptora do trabalho, causador da alienação. Ele seria a estratégia através da qual o homem poderia capturar ou recuperar sua essência perdida e assim realizar-se como ser realmente humano. É o que sugere a comparação de Vieira Pinto (*apud* TOLEDO, 1997)

[...] [o subdesenvolvimento] é por natureza um estado de alienação, no qual o homem fica distanciado do seu ser, alheio a ele. Como, porém, o subdesenvolvimento é o modo de ser da nação,

esta só é subdesenvolvida porque não se encontra na posse de si mesma, não desenrolou as suas possibilidades reais, não se apropriou ainda da sua essência. A nação subdesenvolvida é, portanto, um ser social igualmente alienado, um ser cuja essência está fora dele, é possuída por outros, no caso as nações desenvolvidas que detêm o comando de sua economia e, por esse meio, o do seu destino (VIEIRA PINTO *apud* TOLEDO, 1997, p.87).

Toledo (1997) observa que, dentro deste projeto ideológico, o subdesenvolvimento não é pensado em termos de capitalismo dependente, mas de nação dependente, e que a possibilidade da desalienação não resulta do advento de um novo modo de produção, mas do desenvolvimento do próprio capitalismo na periferia do sistema. Logo, somente a consciência nacionalista das massas poderia ultrapassar o estado de subdesenvolvimento para o de desenvolvimento, permitindo o trânsito da situação de alienação à desalienação. Portanto, o desenvolvimento econômico, comandado pela ideologia nacionalista, pretendia ser o caminho em direção à libertação do homem e da nação, caminho este que pressupõe um processo de conscientização individual e nacional e de busca de sua autenticidade, da essência humana e da vocação da nação para o desenvolvimento.

Por certo que o desenvolvimento econômico, sob a égide do capital, ao contrário de poder levar à superação da alienação, ele a reproduz. Uma vez vinculado às políticas de bem-estar do Estado intervencionista – que funciona como agente de reprodução das relações capitalistas, criando um consenso entre as classes através da administração da oferta e da procura, do consentimento e da persuasão, contendo assim as transformações explosivas, como diz Marcuse (1969) – o projeto desenvolvimentista terminou por dissimular os interesses antagônicos das classes em nome de um suposto interesse nacional, ocultando aí a contradição entre capital e trabalho.

Poderíamos tecer muitas outras considerações críticas acerca das idéias e concepções inerentes ao pensamento isebiano, entretanto, tendo em vista que tal intento demandaria um estudo específico sobre a produção desta instituição, distanciando-se de nosso propósito para o momento, buscamos retomar alguns conceitos aí elaborados para tão somente elucidar algumas referências teóricas e políticas que se fazem presentes no debate sobre a educação e a cultura popular. Assim, deixemos registrado que ao se imaginar uma proposta de educação capaz de criar uma autêntica cultura popular, neste contexto, tem-se como horizonte, hegemonicamente, um projeto de desenvolvimento nacional dentro da ordem capitalista.

Isto porque a cultura aparece aí, de modo semelhante, associada à interpretação existencialista da alienação, do trabalho, da dominação etc., pois se no subdesenvolvimento

tudo é subdesenvolvido, a cultura também é dependente, pobre em suas produções, alienada e inautêntica. E mais, se a nação brasileira vive uma situação de semicolonialismo em relação à metrópole, a cultura brasileira não é mais que um reflexo ou subproduto da cultura metropolitana, portanto, dependente, atrasada, carente de originalidade.

Desenvolve-se, a partir dessa noção de cultura alienada e transplantada, uma série de reflexões sobre a falta de consciência crítica da história nacional, ausência esta que teria levado à consolidação de uma cultura dominante no âmbito da produção intelectual e literária brasileira, bem como da cultura política nacional e de seus projetos e políticas educacionais. Todavia, pensamos, como Toledo (1997), que “não se impõe o pensamento dominante pela força ou violência, mas este encontra no interior do próprio país condições ideais para a sua plena difusão” (p.98).

Se é verdade que as idéias dominantes de uma época são as idéias da classe dominante dessa mesma época (o que explica o caráter de classe de todo fenômeno estatal, tal como denunciaram Marx e Engels em a *Ideologia Alemã*), por outro lado, Gramsci (1989) nos ajuda a compreender que são os movimentos na / da sociedade civil, no âmbito das superestruturas, que atestam ou produzem a hegemonia (direção política e ideológica) de uma determinada visão de mundo, de um determinado projeto cultural (intelectual e moral), o qual é absorvido pelos organismos de participação política na sociedade civil (os aparelhos “privados” de hegemonia) pelo consentimento e não pelo uso da repressão. Por isso, a sociedade civil, como campo material da cultura e de socialização da política, é também um espaço onde se trava a luta de classes e onde o projeto dominante encontra eco para sua plena divulgação, com a adesão e o conformismo dos grupos dominados, ou contrariamente, encontra forças opositoras, com a manifestação de movimentos de resistência e confrontação.

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

Na disputa pela hegemonia sobre amplos segmentos da população, a Igreja Católica foi um dos principais agentes da construção do projeto da educação popular. Tanto

que, sob a sua coordenação estiveram vários dos programas e iniciativas verificados no período, sendo o principal deles o MEB – Movimento de Educação de Base. Originalmente ligado à CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, o MEB foi criado em 1961 “com o objetivo de desenvolver um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas, junto às populações das áreas subdesenvolvidas no Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País” (FÁVERO, 2006, p. 20).

As raízes do MEB, entretanto, podem ser encontradas no final dos anos de 1940. O conceito de *educação de base* então postulado deriva dos programas de educação e desenvolvimento comunitário difundidos na América Latina através da UNESCO, havendo sido absorvido pelo Ministério da Educação e Saúde através de suas Campanhas de Alfabetização em massa.⁷² Já o sistema de radiodifusão, existente no território brasileiro desde a década de 1930 e consolidado na década de 1940 com a criação do SIRENA, ofereceu todos os elementos fundamentais ao funcionamento das escolas radiofônicas, como a existência de uma cadeia de emissoras, organização da recepção, viabilidade e uma ampla experiência da educação fundamental pelo rádio. A criação dos Centros Sociais de Comunidade e Comunidades Eclesiais de Base, para a recepção e multiplicação dos programas educativos via rádio ou mediante a presença das equipes interdisciplinares das campanhas de alfabetização e extensão rural, contou com a astúcia da Igreja Católica que, através de seus bispos, atuava como executora dos convênios entre as dioceses, os serviços do Estado e os organismos internacionais.

Dessa forma, percebe-se que o MEB foi um programa bastante favorecido pelas iniciativas do Estado: ele revela o vínculo da Igreja Católica com as estruturas de poder e atesta a sua função intelectual na difusão da cultura. Inicialmente, *educação de base* significava o mínimo de conhecimentos, em termos de necessidades individuais, mas levando em conta também as necessidades sentidas pela comunidade, capazes de promover a busca,

⁷² Campanhas como a CEAA e a CNER, portadoras de um caráter supletivo, tinham como função compensar a ausência de um sistema educacional universal e reparar o problema do analfabetismo e da formação profissionalizante exigida pelo modelo industrializante do capitalismo. Ainda que a primeira tenha absorvido mais os pressupostos da política de massas, estando voltada aos trabalhadores urbanos, e a segunda tenha assimilado mais a perspectiva do desenvolvimento comunitário e da extensão rural, ambas foram assentadas sobre a noção de educação de base, cujo pressuposto, além da aquisição de saberes, competências e atitudes capazes de promover o desenvolvimento local e nacional, era também suscitar a participação do povo na grande tarefa de auto-educação, estimular a auto-ajuda e forjar comportamentos e valores respaldados na cooperação, na participação comunitária e no desenvolvimento.

por parte da própria coletividade local, de soluções para os seus problemas através de métodos ativos. Mas na verdade ela servia como medida de combate ao analfabetismo – tido como expressão do atraso e do subdesenvolvimento dessas regiões – estando fortemente colada à doutrina de segurança nacional divulgada pelos EUA.

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, por exemplo: evitar as enfermidades endêmicas, através de campanhas de higiene coletiva, na qual a educação sanitária seria correlata ao atendimento médico e ao saneamento básico; ajudar a erradicar o desperdício de recursos naturais gerado pela prática de técnicas agrícolas depredatórias; adquirir hábitos de leitura, escrita e cálculo; e utilizar melhor as oportunidades de lazer (FÁVERO, 2006, p.23).

Em seu estudo sobre a prática do MEB, Fávero (2006) afirma que a Igreja Católica tinha a intenção de realizar em colaboração estreita com o Estado, uma tarefa que ele havia iniciado e que não mais queria continuar.

Entre os motivos que justificaram essa colaboração, por parte da Igreja, destacam-se: a preocupação da Igreja com o meio rural, especialmente no nordeste brasileiro, e sua inserção no processo de desenvolvimento do país; o oferecimento de financiamento público para a execução de programas educativos sob a responsabilidade da Igreja; a motivação de alguns bispos diante da facilidade na concessão de canais radiofônicos, o que lhes assegurava prestígio e influência nas regiões a serem atendidas. Além disso, a atenção dada ao meio rural decorria também da necessidade de fazer oposição à expansão do comunismo no campo através de um trabalho de evangelização e instrução religiosa (WANDERLEY *apud* FÁVERO, 2007).

Ao longo dos anos, inúmeras questões tencionaram a ação pastoral da Igreja Católica provocando mudanças nas suas formas educativas, quando se observa um deslocamento da Igreja em direção às classes populares. Soma-se a isso o conturbado período entre 1961 a 1964, sob o Governo João Goulart, em que se verifica a emergência, organização e mobilização dos setores populares, que identificam-se com as camadas médias em suas reivindicações e tendem a professar idéias mais progressistas no desejo de realizar a hegemonia de sua própria classe. Paralelamente, a Ação Popular, composta, em grande parte pelos quadros da JUC, assume posição contrária à hierarquia da Igreja Católica no final dos anos 50 por ocasião do acalorado debate em torno das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

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

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

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

Diante dessas novas diretrizes políticas e ideológicas, os objetivos da ação educativa do MEB foram então reformulados, sendo a conscientização apenas o primeiro passo na tarefa da libertação do homem. Imprimindo uma nova visão de homem e de mundo, o MEB passa a conceber a educação de base não mais como “um mínimo” necessário a

aquisição de saberes e conhecimentos úteis ao bom funcionamento da sociedade, mas como aquela educação que forma o homem na sua eminente dignidade de pessoa. Estabelecendo aí a relação entre educação e conscientização, o MEB explicita assim a sua posição: “educar, formando a pessoa humana, impõe sempre um dever de conscientizar, isto é, de tornar a pessoa consciente do que é e o que deve ser” (MEB *apud* FÁVERO, 2006, p. 81).

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

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

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

O termo “popular” é ai entendido no sentido de que “a atividade da cultura popular dirige-se primordialmente ao povo, às camadas inferiores da estratificação social, às camadas marginalizadas em todas as esferas” (MEB *in* FÁVERO, 2001, p.78), e também na direção de se pretender uma cultura igualmente partilhada por todo o povo. A cultura popular estaria

situada, por assim dizer, no coração do conflito ideológico, expressando a existência de interesses diversos entre os grupos, assim como a consciência de suas diferenças. Porém, na avaliação do MEB, se os grupos marginalizados eram capazes de reconhecer esta situação, ainda não possuíam plena consciência das implicações dessa marginalização.

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

Dessa forma, ela emerge como um movimento e se institucionaliza nas organizações de cultura popular. Tais organizações se diferenciariam das demais organizações políticas por causa do projeto de libertação cultural, uma vez que este deveria atingir a sociedade e a pessoa humana, possibilitando “a todo o povo assumir seu legítimo papel de co-autor e co-significador da cultura de sua sociedade” (MEB *in* FÁVERO, 2001, p.81). Contudo, o projeto cultural não poderia estar dissociado de uma luta na esfera política, sob pena de que as organizações de cultura popular se tornassem inúteis como movimentos.

De modo similar, os vários Movimentos de Cultura Popular, iniciados primeiramente no nordeste e depois disseminados em vários outros estados e regiões do Brasil, influenciados pelo pensamento católico, passam a compreender a cultura popular e o trabalho com os setores populares a partir das mesmas bases políticas e filosóficas: o existencialismo europeu, o vitalismo russo e o nacionalismo africano (PAIVA, 1986). É assim que no “Plano de Ação para 1963” (MCP *in* FÁVERO, 2001), o Movimento de Cultura Popular de Recife declarava que pela cultura popular os interesses populares eram canalizados e se materializam numa *produção cultural*, “a um só tempo, voltada para as massas e destinada a elevar o nível de consciência social das forças que integram, ou podem vir a integrar, o movimento popular” (p.91).

Em outros termos, o movimento de cultura popular funcionava como instrumento de luta política em favor da transformação das condições culturais das massas, ao mesmo tempo em que buscava promover uma *consciência popular*. Portando um caráter de vanguarda, tal movimento assumia a posição de direção, capaz de discernir as diretrizes gerais, os meios e os procedimentos internos e externos da luta a ser travada em comum acordo com

os grupos populares envolvidos. Tal como explicitado no documento citado, “o movimento de cultura popular desempenha papel de poderoso auxiliar na solução dos problemas culturais com que se defrontam as massas em luta por obter o atendimento de suas aspirações culturais e extraculturais” (p.92), tendo como procedimento “estender as conquistas da vanguarda cultural ao nível das massas populares e elevar as manifestações culturais populares ao nível da vanguarda cultural” (p.96).

Ainda sobre o Movimento de Cultura Popular de Recife, cuja expansão atingiu os Estados de Pernambuco, Ceará e Rio Grande do Norte, Vanilda Paiva (2000) salienta a importante contribuição do instituto *Peuple et Culture* da França como um grande inspirador do conjunto de princípios para a ação cultural e política ali professados. Cabe lembrar que o *Institute Peuple et Culture* era herdeiro direto da geração do “Front Populaire” e fora idealizado por Joffre Dumazedier, Bénigno Cacérès, Paul Legrand e Joseph Rovin. Seu propósito central, tal como consta no Manifesto de 1945, era “restituir a cultura ao povo e o povo à cultura”, uma vez que a cultura não era vista como um objeto a ser distribuído; ela nasce da vida e retorna à vida, dizia o manifesto. Por isso, ela deveria ser vivida em conjunto para ser criada. Esta seria a base de um novo humanismo, a base de uma cultura comum.⁷³

Também o MEB fora fortemente influenciado pelas idéias e bandeiras de luta do PEC – *Peuple et Culture* da França. Por meio do PEC chega ao Brasil o projeto da *Animação*, uma metodologia de trabalho com a comunidade que se tornou uma das principais atividades do MEB a partir de 1963. Por certo que tal proposta foi aí assimilada em razão do contato de militantes do MEB com as experiências francesas, tanto em seu país, como nos novos países africanos, como o Senegal, Marrocos, Nigéria e Madagascar, onde se desenvolvia um programa de Animação Rural patrocinado pelo Institut de Recherches et d’Applications de Méthodes de Développement.

Além disso, é sabido que na década de 1960, Joffre Dumazedier é trazido ao Brasil através do SESC São Paulo para a realização de um conjunto de palestras e debates sobre a relação entre lazer e cultura popular, e participa também do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular realizado em Recife em setembro de 1963, oportunidade na

⁷³ Tais referências foram extraídas do manifesto “Um peuple, une culture” de *Peuple et Culture*, 1945. O Instituto *Peuple et Culture*, existente a mais de 60 anos, é hoje uma rede de associações de educação popular que têm em comum um mesmo espírito de combate: a luta contra as desigualdades culturais e pelo direito ao saber ao longo da vida. Disponível em (www.peuple-et-culture.org). Acessado em 26/01/2007).

qual os militantes dos vários movimentos de educação e cultura popular puderam tomar contato com as produções e discussões sobre educação popular, cultura popular e animação então vigentes na França. Outra informação importante sobre a fecunda relação que se estabelece aí entre os movimentos populares no Brasil e as organizações de educação popular da França nos é fornecida pelo próprio Paulo Freire (FREIRE *in* FÁVERO, 2001), quando admite ter consultado as pesquisas e experiências de Paul Legrand e recebido sugestões de Joffre Dumazedier a respeito do debate em torno do conceito antropológico de cultura adotado pelas equipes do SEC – Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco, dentro do qual desenvolve todo o seu trabalho na área da alfabetização popular.

Não se restringindo ao contato direto entre os militantes da educação popular de ambos os países, a absorção de idéias, concepções e propostas daí advindas demarca um frutífero diálogo entre os continentes sobre a temática da educação e da cultura. Diante disso, além das referências aos conceitos de cultura e de educação popular, o MEB incorpora o projeto da *animação* e, atribuindo a ele as especificidades de nosso contexto, desenvolve todo um trabalho que ficou conhecido como *Animação Popular*, concebida como ação educativa e cultural a ser realizada em contato direto com as populações rurais, a fim de complementar o trabalho de educação de base das escolas radiofônicas. Essa ação era uma estratégia das *Caravanas Populares de Cultura*, cujo objetivo era desenvolver um trabalho de cultura popular, ou seja, de valorização e promoção da cultura do povo, com vistas a propiciar o nascimento de uma consciência popular.

Os elementos da *animação popular* foram sistematizados pelo MEB em inúmeras oportunidades, inclusive através dos Encontros de Animação Popular, nos quais as equipes responsáveis pela sua programação buscavam avaliar o andamento do trabalho, aprofundar o sentido da proposta e restabelecer seus objetivos. Uma tentativa de conceituação foi assim exposta:

A Animação Popular é um processo de estruturação de comunidades, progressivamente assumido por seus próprios membros, a partir de seus elementos de liderança. A comunidade organiza-se como conseqüência da descoberta de seus valores, recursos e suas necessidades, em busca da superação de seus problemas e no sentido da afirmação de seus membros como sujeitos. A Animação Popular é uma tarefa da comunidade. Faz-se através da transformação de um conjunto de indivíduos, que vivem juntos, em uma integração de pessoas que pensam, planejam e agem em comum, buscando atender a todos como membros da comunidade. Realizamos a Animação Popular quando, em um contato direto e periódico com o povo, atingimos realmente as pessoas, fazendo-as descobrir o seu valor, sua capacidade e seus próprios recursos, levando-as a se sentirem despertadas para assumir o trabalho dentro de uma perspectiva comunitária. Importa estimular o povo da comunidade a se sentir comprometido com todo o trabalho. Estamos convencidos que o homem é o

sujeito de sua própria educação. Nosso trabalho consistirá, sobretudo, em suscitar e manter condições para que esse homem possa engajar-se neste processo, dinamizando-o a partir de seu próprio crescimento (MEB *in* FÁVERO, 2001, p.205-206).

Entendida, portanto, como um processo global de promoção do homem através de sua própria ação e envolvendo, simultaneamente, educação, conscientização e estruturação de comunidades, a animação popular se desenvolve em estreita correspondência com as referências filosóficas do existencialismo cristão e do personalismo radical de Mounier, segundo o qual, como aludimos anteriormente, por meio de um processo de personalização, de comunicação, de libertação e de engajamento, ter-se-ia uma revolução comunitária e personalista, através da qual o homem poderia transcender o mundo despersonalizado em busca de uma presença ativa no mundo, o que só se realiza na comunidade humana organizada.

Essa correspondência torna-se clara quando nos deparamos com os objetivos da animação popular (MEB *in* FÁVERO, 2001, p.206):

- tomar consciência de si, de sua realidade e de sua dimensão espiritual, de tudo o que o distingue dos outros seres e lhe imprime uma natureza superior, igual em todos os homens;
- descobrir que todos os homens devem comunicar-se como iguais, como valores que se reconhecem e se interinfluenciam, sendo uns necessários aos outros;
- conscientizar-se de sua transcendência ao mundo e sua conseqüente capacidade de criar, dominando a natureza e transformando-a em Mundo para o homem;
- assumir sua função de responsável, colaborando na elaboração de sua cultura, na formulação de respostas próprias a necessidades que vive, na criação de um mundo humano, valorizando, enfim, o que faz e o que fazem os outros;
- descobrir, partindo de sua própria ação, o sentido de sua vida como luta positiva pela afirmação de seu valor, e como trabalho comum de todos os homens, sendo então presença ativa e consciente no mundo;
- educar-se para, com uma visão crítica de sua realidade, consciente de seu valor e de sua responsabilidade junto aos outros homens encaminhar seu esforço no sentido de quebrar os condicionamentos que o impedem na situação atual, de afirmar-se como homem.

A proposta da animação visava à realização de um trabalho em contato direto com o povo, propiciando o *diálogo* entre educando e educador, o que as escolas radiofônicas não

possibilitavam estabelecer. Por isso, o *diálogo* tornou-se marca definidora desta metodologia e um dos temas presentes em quase todos os movimentos de educação popular do período, sobretudo no MEB e no Movimento de Cultura Popular de Pernambuco, que contava com o apoio e o trabalho de Paulo Freire. A temática do diálogo tem também relação direta com a idéia de *comunicação*, outro eixo central dos programas de educação e cultura popular. A comunicação permitiria não só efetivar o diálogo no cotidiano da prática educativa, mas sobretudo criar uma identidade entre os agentes e grupos populares.

Isto porque a comunicação aparece aí como característica fundamental da história, da consciência histórica e da criação cultural, uma vez que elas resultam da *comunicação de consciências*. Para o Pe. Henrique Lima Vaz, um dos grandes inspiradores do MEB em sua fase de reformulação, líder da Ação Popular e uma das grandes influências do período entre a juventude católica, a consciência humana transcende o mundo e exprime um movimento de encarnação e transcendência pelo qual o homem deve assumir a responsabilidade do desfecho histórico final. Já a história é um movimento dialético de compreensão do mundo pela consciência e de sua transformação pela ação que emana dessa compreensão. Logo a realidade histórica não se reflete na consciência humana, mas é comunicada entre as consciências pela mediação da natureza e do trabalho. A cultura nasce da ação que é especificamente humana sobre a natureza, cujos sentidos o homem cria, apreende e comunica aos outros homens.

Buscando inspiração no personalismo, Vaz (*apud* FÁVERO, 2006) acreditava que a criação cultural se realiza em duas direções, a transformação da natureza, que exprime o momento de personalização e autorrealização, ou seja, de construção do mundo humano pelo trabalho, e a comunicação com os outros homens, que seria o mundo da socialização ou da autojustificação. A definição de cultura no pensamento de Vaz foi sintetizada pela AP da seguinte forma:

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

Dentro dessa concepção, a cultura é considerada como social e histórica, pois a iniciativa humana que cria a história é precisamente um elemento essencial de *mediação* entre as consciências e um elemento essencial de *unificação* das obras culturais. Como social e histórica, a cultura só teria sentido e validade enquanto processo de comunicação das

consciências. E quando essa comunicação alcança plenamente todas as consciências, tem-se a cultura autêntica.

A cultura é também considerada pessoal na medida em que a consciência impõe à cultura um caráter inalienável de criação humana, logo ela é essencialmente uma iniciativa de *liberdade*. Somente como iniciativa de liberdade a cultura se revela como realização da pessoa, como aceitação ativa e livremente consentida das significações, valores e ideais do mundo cultural em que o indivíduo se insere. Sendo pessoal, a cultura é pluralista, não admitindo nenhum nivelamento ideológico, sob pena de se tornar instrumento de dominação e alienação, e não de libertação e realização.

A cultura é vista igualmente como universal, pois o conteúdo humano de suas significações e a destinação humana de suas obras faz com que o processo cultural tenda a constituir-se como elemento de mediação entre todos os homens, portanto, destinada à realização do homem como *ser universal*. E é também como universal que a cultura é nacional: “enquanto integra as consciências dentro da nação no plano de sua realização humana e as situa, assim, na linha do movimento histórico essencial de *universalização efetiva* e de criação de uma cultura para todos os homens” (AP in FÁVERO, 2001, p.17-18).

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

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

Observamos, contudo, que se o movimento de cultura popular reconhece, por um lado, a dominação de classes, por outro, não deixa de lado sua função como elaborador da

cultura junto ao povo, tendo como objetivo dirigi-lo na descoberta de sua própria criação cultural e na busca de sua libertação, que é realização do homem na comunidade como destinação humana. Assim, a comunicação de consciências, que é um elemento mediador do processo de conscientização, caminha na direção de um reconhecimento total entre os indivíduos, sugerindo um movimento, não de superação da dominação de classes, mas de conciliação dos homens com sua existência.

Diante do exposto, somos levados a pensar que a visão cristã, então absorvida pelos movimentos de cultura popular através de seus agentes e intelectuais, embora não deixe dúvidas quanto ao reconhecimento da existência de conflitos de classe – entendidos como conflitos ideológicos resultantes de disparidades culturais – postula uma consciência histórica que aponta para a identificação, a integração e a aceitação dos indivíduos entre si como exigência mesma de sua realização como pessoas na comunidade cultural autêntica.

Nessa perspectiva, ficam intactas as relações de exploração oriundas da divisão social do trabalho e da propriedade privada dos meios de produção inerentes ao sistema capitalista, pois sem levar em conta as causas da desigualdade social e cultural e seus processos políticos de superação, a libertação se limita ao reconhecimento do pressuposto formal da igualdade na consciência dos homens, enquanto a efetiva associação humana na comunidade histórica não passa de uma ilusão, visto que ela somente é possível numa sociedade em que o trabalho não seja apropriado pelo capital.

Qualquer semelhança não é mera coincidência com respeito às idéias de Paulo Freire. Como dissemos, os movimentos de educação e cultura popular neste contexto convivem dentro de um mesmo universo político e ideológico e partilham das mesmas matrizes teóricas e filosóficas. A repercussão do método Paulo Freire, no entanto, ultrapassou as fronteiras nacionais e se fez observar em vários outros países do continente americano e em alguns países da África e da Europa. Mas sua apropriação e divulgação não podem ser descoladas das bases filosóficas sobre as quais o autor se apóia, sob pena de uma incorporação acrítica de sua proposta.

Segundo Paiva (2000), a pedagogia de Paulo Freire exprime a fusão mais bem elaborada entre o pensamento católico e o nacionalismo desenvolvimentista. Como um dos representantes do Conselho Mundial de Igrejas, o autor traduziu com certa perspicácia o espírito cristão e progressista de sua época, em meio a um conturbado contexto político,

econômico e cultural. Tendo absorvido também a tradição teórica européia, mas sintonizado com as mudanças pelas quais passava a sociedade brasileira, Freire procurou compreender e explicar seus processos de transformação pondo ênfase, todavia, menos nas características estruturais que na crise de valores e nos estados de consciência. A partir de *Educação como prática da liberdade*, o educador pernambucano seguiu suas reflexões em busca de uma pedagogia libertadora que, articulando conscientização, democracia e liberdade, auxiliasse na construção de uma política e de uma ideologia da ação popular.

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

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

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

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

Freire preconiza uma educação para a mudança de mentalidades, uma mudança de atitudes e valores que impulsionasse o desenvolvimento e a democracia, na medida mesma em que se tornasse um instrumento de resistência ao poder de desenraizamento. Uma educação que tornasse o homem cada vez mais consciente de sua transitividade e que permitisse o diálogo constante com o outro. Enfim, uma educação como um ato de amor e coragem.

Compartilhando também das reflexões de Ortega y Gasset (1971), a preocupação inicial de Freire era combater os processos de massificação que, no Brasil, estariam se evidenciando por meio do desenvolvimento tecnológico, de um lado, e do fenômeno da rebelião popular, de outro. A tecnologia associada à produção em série exigia do trabalhador um comportamento mecanizado, repetitivo e desvinculado de sua obra, o que tendia à domesticação e ao desenraizamento da pessoa em relação ao seu entorno. Já a rebelião das massas canalizava um conjunto de disposições mentais ativistas nascidas dos novos estímulos característicos da sociedade em trânsito, porém, refletiam um estado de consciência ingênua, desorganizada, carregada de teor emocional. Daí que a mentalidade do homem nessa fase estaria muito sujeita aos comandos da publicidade e dos meios de comunicação, permanecendo assim em suas posições quietistas.

O processo de conscientização, a ser desencadeado por um método ativo de reflexão e diálogo sobre a existência, levaria à consciência crítica, fase na qual os impulsos ativistas seriam transformados em inserção do povo em sua cultura por meio da organização, da participação e de um profundo senso de responsabilidade. Desse modo, Freire nutria uma crença na ação educativa como fio condutor a estágios superiores de consciência e desenvolvimento. Ele confiava na aliança entre o desenvolvimento econômico e a democracia como uma força de supressão da opressão das classes muito ricas sobre as muito pobres e apostava no desenvolvimento “como um projeto autônomo da nação brasileira” (FREIRE, 1987, p.87).

A evidência da sintonia entre o pensamento de Freire e do ISEB é confirmada pelo próprio autor quando afirma ter sido o ISEB um momento do “despertar da consciência nacional que avança em busca da conquista do Brasil como tarefa de transformação” (FREIRE, 1987 p.99).

Sua proposta pedagógica amadurece, porém, fora do Brasil. Após o Golpe Civil-militar em 1964, Freire é exilado no Chile, onde teve condições de colocar em prática seu

método de *alfabetização popular*, bem como suas idéias à prova. Foi no exílio que o autor teve contato com os recém criados países da África, que haviam realizado sua emancipação política em meio a conflitos de descolonização em todo o continente. Por meio de cartas trocadas entre Paulo Freire e os *animadores* do Círculo de Cultura de São Tomé e Príncipe, afirma-se o acento escolanovista de sua proposta.

Ao se referir ao *animador cultural*, Freire (1985) o compreendia como um militante lúcido, cujo papel era, ao mesmo tempo, político e pedagógico, de quem não vai ensinar a ler e a escrever de um modo unicamente técnico, mas de quem deve “desafiar os alfabetizandos a fazer a *leitura* da codificação, tomada como objeto de conhecimento dele e do grupo” (p.146). Os animadores seriam, assim, facilitadores do processo de “leitura” do mundo pelos educandos, uma vez que, convivendo com o povo, também eles deveriam compreender profundamente a realidade existencial do povo, para que pudessem discutir os problemas e organizar ações concretas de interesse coletivo. Por isso, a idéia de *animador cultural* substitui aquela do professor tradicional, que diz as coisas para o aluno decorar e repetir, reforçando o caráter bancário de uma educação que “deposita” os conhecimentos para serem passivamente guardados pelos alunos.

Para Freire, numa educação conscientizadora, em lugar do aluno passivo, “analfabeto”, que recebe as lições do professor, aparece o *alfabetizando*, tão *sujeito e participante* das atividades do círculo quanto os animadores. Por conseguinte, ao invés da escola domesticadora e bancária, o *Círculo de Cultura* seria um lugar democrático e aberto a experiências e aprendizagens mútuas sobre a realidade que os cerca, uma vez que “o animador, de um lado, o alfabetizando, do outro, são ambos sujeitos que procuram conhecer” (idem). E em lugar das lições transmitidas nas Cartilhas, dos conteúdos tradicionais que os alunos deviam decorar e repetir, os *temas geradores* aparecem como elementos da realidade existencial dos educandos, os quais deveriam ser codificados e discutidos tendo em vista a seleção daquelas palavras que, pela sua riqueza fonética, seriam decompostas em sílabas, possibilitando múltiplas combinações e a criação de outras palavras.

Sem dúvida que os apontamentos críticos de Freire quanto à organização dos Círculos de Cultura, do papel dos animadores e do conteúdo a ser desenvolvido no processo de alfabetização popular têm como alvo o modelo tradicional de escola e as campanhas de alfabetização que vinham sendo realizadas com características autoritárias e paternalistas,

fortalecendo a passividade por parte dos alunos, o populismo e a tutela por parte do Estado e o caráter domesticador e reparador da educação de massas. Isto explica, em parte, a aproximação de Paulo Freire em relação ao ideário escolanovista, seu acento liberal-democrático, sua ênfase na aprendizagem e não no ensino, sua preocupação com os interesses e necessidades dos alunos em detrimento da direção a ser dada pelo professor. De acordo com Saviani (2007, p.323), não se contentando com a mera alfabetização, Freire desenvolveria, na contramão de uma educação domesticadora, uma verdadeira “Pedagogia da Comunicação”.

Em seu estudo sobre as fontes teóricas de Paulo Freire, Paiva (2000, p.35) chega a comentar que o pensamento do autor “floresceu à sombra de um pensamento que se quis liberal, mas não estava ausente de autoritarismo”, uma vez que Freire não se isenta da tarefa de definir “os valores” a serem apropriados através de uma educação com caráter declaradamente político e ideológico. Além disso, as idéias pedagógicas de Paulo Freire, ligadas originalmente ao quadro da doutrina tradicional da Igreja Católica, ao serem penetradas pelo personalismo radical de Mounier, encontram no escolanovismo uma contrapartida ideal para o nacionalismo desenvolvimentista.

De acordo com a mesma autora, as idéias de Paulo Freire expressam as influências por ele sofridas durante a década de 1950, quando então esteve em contato com os intelectuais do ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros, o que lhe possibilitou realizar uma síntese pedagógica em torno de uma concepção “existencial-culturalista”. Disso resulta que o existencialismo cristão interligado ao culturalismo político é marca indelével das concepções e práticas de Paulo Freire. Quanto às referências teóricas para o desenvolvimento de alguns dos principais conceitos pedagógicos que cercam o seu método, como por exemplo, conscientização, mudança, democracia etc, destaca-se a influência do pragmatismo de Mannheim.

Por isso tudo, é marcante a presença de um caráter redentor contido na pedagogia de Freire quando busca, através da educação, entendida como um processo de conscientização e organização, transformar a massa homogênea, inconsciente, desorganizada, em povo, este sim participativo, consciente e sujeito de sua história, o que expressa uma tentativa de romper com o populismo tradicional, em prol de uma cultura democrática.

Contudo, a trajetória do autor evidencia um movimento que vai da defesa de uma democracia de base, cristã e escolanovista, para a defesa de uma revolução cultural de caráter

diretivo e vanguardista, cuja inspiração o autor encontra na revolução cultural chinesa e na revolução cubana. Também o contato com as teorias marxistas ao longo dos anos permite a Freire ultrapassar os próprios quadros do escolanovismo e amadurecer o seu método em direção a uma pedagogia libertadora, o que se reflete em sua obra mais conhecida, a *Pedagogia do Oprimido*.

A partir desta obra, a grande influência e a difusão do sistema Paulo Freire entre os educadores em geral, e entre os brasileiros em particular, possibilita, de forma mais abrangente, a reintrodução das questões sociais nos meios pedagógicos. Não podemos desconsiderar, portanto, a contribuição de Paulo Freire para o avanço e a elaboração das teorias críticas da educação, até porque o autor nunca omitiu o “lugar” de onde falava, colocando-se num mesmo campo de luta em defesa da educação dos oprimidos, e por isso possui um endereço político claro entre aqueles cujo horizonte é a realização de uma sociedade emancipada.

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

Como afirmou Ernani Maria Fiori no prefácio à *Pedagogia do Oprimido*, a alfabetização, quando é diálogo autêntico, expressa e elabora o mundo em comunicação, que é reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro, com a decisão e o compromisso de colaborar na construção de um mundo comum. Bastaria, portanto, que a palavra não fosse apropriada de forma monopólica pelos opressores, que a mistificam, massificam, dominam, para que todos tivessem o direito de dizer a sua palavra. Entretanto, uma questão se coloca: então bastaria, conseqüentemente, que as consciências fossem mediadas por valores como justiça, igualdade, compromisso, responsabilidade, participação, para que os homens coexistissem em liberdade?

Se o homem possui vocação para a humanização, diz Freire, a desumanização é distorção da vocação de ser mais. É a crença nessa vocação que justifica, para Freire (2007), a luta pela libertação, pela afirmação dos homens como pessoas. Trata-se de uma tarefa humanista e histórica dos oprimidos: libertar-se a si e aos opressores, recuperando a sua humanidade roubada e restaurando-a em ambos. Entretanto, não se chega à libertação por acaso, mas “pela práxis de sua busca, pelo conhecimento e reconhecimento de lutar por ela” (p.34). Configura-se, assim, a tarefa da pedagogia do oprimido:

(...) aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação (FREIRE, 2007, p.34).

Destaca-se que a liberdade não é uma doação, é conquista, é resultado de permanente busca e só existe no ato responsável de quem a faz. Ela só é viável pela superação da contradição opressores-oprimidos, contradição esta que é reconhecida pelos oprimidos como um limite de sua realidade existencial e tomada como motor de sua ação libertadora. Portanto, a pedagogia do oprimido só pode ser praticada pelos oprimidos, pois é “a pedagogia dos homens empenhando-se na luta pela sua libertação” (FREIRE, 2007, p.45).

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

Na medida, porém, em que a introjeção dos valores dominadores não é um fenômeno individual mas social e cultural, sua extrojeção, demandando a transformação revolucionária das bases materiais da sociedade, que fazem possível tal fenômeno, implica também uma certa forma de ação cultural. Ação cultural através da qual se enfrenta, culturalmente, a cultura dominante. Os oprimidos precisam expulsar os opressores não apenas enquanto presenças físicas, mas também enquanto sombras míticas, introjetadas neles. Ação cultural e a revolução cultural, em diferentes momentos do processo de libertação, que é permanente, facilitam esta extrojeção (FREIRE, 2006, p.65).

A ação cultural é concebida por Freire (2006) como um momento de teorização da prática social da qual participam os oprimidos. Seu conteúdo é o diálogo crítico e libertador com os oprimidos – já que ninguém se liberta sozinho, mas todos se libertam em comunhão,

diz o autor. E essa comunhão é uma característica fundamental da ação cultural para a liberdade, pois é nessa comunhão que a conscientização alcança seu mais alto nível, permitindo a elaboração de uma consciência de classe e desta se lança a uma consciência revolucionária. Ela é, portanto, ação política que visa à inserção lúcida na situação histórica, por isso é utópica e esperançosa. Deve estar a serviço da libertação das classes oprimidas e implica a denúncia da sociedade de classes e o anúncio de uma sociedade socialista. Esse é o momento em que a ação cultural se transforma em revolução cultural.

A revolução cultural, por sua vez, se faz com a revolução já no poder e pressupõe um nível de comunhão entre líderes e as massas como sujeitos da transformação da realidade. Entretanto, como esta se realiza sob outras bases materiais, possibilita o nascimento de um novo homem e de uma nova cultura que emerge no seio da velha e deve ser objeto de permanente análise crítica, pois a revolução cultural não é imobilista, é permanente construção.

Por fim, como evidência da aproximação ao pensamento marxista e às teorias revolucionárias com as quais teve contato ao longo dos anos, Paulo Freire (2006) reconhece que a “a libertação não se dá na consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando a relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação” (p.116).

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

A tarefa da cultura popular não é exclusivamente um meio político, um trabalho de preparação das massas para a conquista do poder. Estaríamos reduzindo o sentido de libertação humana ao plano político ou econômico. A tomada revolucionária do poder não extingue a cultura popular, ao contrário, deixa aberto o caminho para uma criação cultural autêntica e livre, ou melhor popular e

nacional. Há, portanto, um entrelaçamento dialético entre cultura popular e libertação nacional – socialismo e luta antiimperialista. Por conseguinte, embora pareça em princípio paradoxal, a cultura popular tem papel de instrumento de revolução econômico social, mas em última instância a afirmação e vitória desta revolução é que irá possibilitar o surgimento das mais autênticas criações populares, livres das alienações que se processam no plano político e econômico. Fica claro, portanto, o mais profundo sentido dialético da revolução popular que não é um fim, porém um meio de conseguir a libertação total do povo, fazendo-o construtor do seu destino (CAMPANHA DE PÉ DO CHÃO... in FÁVERO, 2001, p.74-75).

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

Dentro desta discussão, Gramsci (1995a) sugere que a elaboração da consciência política e revolucionária é um processo que se dá na história, através da luta de hegemonias, alcançando seu momento superior quando da unidade entre teoria e prática. Eis o que diz nosso autor:

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior na própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva consciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso de “distinção”, de “separação”, de independência apenas instintiva, e progride até à posse real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. É por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa – além do progresso político-prático – um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequadas a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo dentro de limites ainda restritos (GRAMSCI, 1995a, p.21).

Historicamente falando, Gramsci (1995a) compreende ainda que a elaboração de uma consciência política exige, por sua vez, a criação de uma elite de intelectuais, uma vez que um determinado grupo fundamental não se torna independente “por si”, ou seja, sem organização. E essa organização pressupõe a existência de intelectuais, organizadores e

dirigentes, distintos, porém, de um estrato de pessoas especializadas ao qual o grupo se subordina. Para o autor, trata-se do desenvolvimento de uma camada de “intelectuais orgânicos”, nascidos do mesmo grupo fundamental e orientados pelo movimento de adesão da massa dos simplórios, que se eleva a níveis superiores de cultura através da ação conjunta do grupo em direção à emancipação.

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

Para Ortiz (2003), a experiência do CPC da UNE está teoricamente vinculada à filosofia isebiana, embora seja uma radicalização à esquerda desta perspectiva. Ao tomar o conceito de alienação em Marx e Lúkács para a interpretação da cultura e da arte, o CPC desenvolve sua intervenção de forma articulada à emergência de uma vanguarda artística e compreende a questão da tomada de consciência dentro de uma ação politicamente orientada à esquerda. Já para Chauí (2000), o manifesto do CPC – Centro Popular de Cultura de 1962, é expressão de um iluminismo vanguardista e inconscientemente autoritário, que carrega em seu bojo uma visão instrumental de cultura e do povo, ainda que portando a melhor das intenções.

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

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

tipo de reforma. Alertava para a falsa crença sobre o nascimento de uma cultura autêntica como resultado da criação abstrata de uma verdadeira cultura popular, pois nenhuma cultura poderia sofrer essenciais modificações antes da tomada do poder. Por isso, a cultura popular era uma etapa do processo revolucionário, uma ação mediadora entre cultura e revolução, a ser conduzida pela vanguarda esclarecida.

A cultura popular não é mais que uma reforma, mas uma reforma de sentido revolucionário porque sabe unir dialeticamente a possibilidade imediata ao objetivo final e porque assume como objetivo final a transformação material da sociedade. Ela não é o que será a nossa cultura, não é a solução ideal da questão cultural brasileira, mas um encaminhamento de resolução mais estratégico que qualquer outro (MARTINS *in* FÁVERO, 2001, p.37).

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

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

Apoiando-se nos argumentos de Lênin e de Mao-Tsé-Tung, Martins (*in* FÁVERO, 2001) reconhece a necessária reciprocidade, convergência e horizontalidade entre o papel das vanguardas e das massas quando afirma que “a cultura popular é algo feito, simultaneamente, pela vanguarda da massa e pela própria massa” (p.45), e então formula o problema central da cultura popular:

De um lado, precisamos infundir no povo uma cultura que ele não tem e que lhe faz falta, mas à qual ele não consegue chegar sozinho, pois ela é produzida e cultivada fora do povo: ele encontra-se à margem do processo que produz e cultiva essa cultura. De outro lado, não podemos entregar ao povo essa nova cultura sem que primeiro nós próprios nos apossemos da velha cultura do povo. Temos que infundir algo novo e para isso precisamos nos fundir com o que existe e no nível em que existe (idem, p.47)

Aqui se coloca, novamente, a reflexão de Gramsci (1995a) sobre o papel dos intelectuais. Para o autor, “autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se torna independente *por si*, sem

organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes” (p.21).

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

(...) todo o progresso para uma nova “amplitude e complexidade do extrato dos intelectuais está ligado a um movimento análogo da massa dos simplórios, que se eleva a níveis superiores de cultura e amplia simultaneamente o seu círculo de influência, através de indivíduos, ou mesmo grupos mais ou menos importantes, no estrato dos intelectuais. [...] se se trata de dirigir organicamente “toda a massa economicamente ativa” – deve-se dirigi-la não segundo velhos esquemas, mas inovando; e esta inovação não pode tornar-se de massa, em seus primeiros estágios, senão por intermédio de uma elite, cuja concepção implícita em sua atividade humana já se tenha tornado, em uma certa medida, consciência atual coerente e sistemática e vontade precisa e decidida (p.22-23)

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

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

explicitação dos interesses de classe. Portanto, a organicidade só pode ser um elemento do centralismo democrático, porque:

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

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

Alguns mais orgânicos que outros, isto é, mais comprometidos com as lutas do povo, o fato é que foram vários os projetos de Educação Popular que disputaram a hegemonia no campo da educação neste contexto. Entretanto, talvez seja possível entrever um núcleo comum que materializou o projeto hegemônico de educação popular neste contexto, sobretudo quanto ao sentido do conceito “popular” e ao vínculo dos inúmeros movimentos com instituições e agências da sociedade civil.

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

Pela educação popular, a idéia de cultura era retomada, motivada, recriada e transformada em instrumento popular de conscientização, politização e organização de classe. Assim, a cultura popular era interpretada como “uma forma de luta política através de processos culturais de intenção pedagógica” (BRANDÃO, 2002, p.55).

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

Contudo, nada mais difícil que definir a relação *com o povo* em tempos de populismo e inovação dos mecanismos de manipulação. Além disso, os níveis de consciência possível da sociedade brasileira na época, bem como os limites concretos para a realização, a curto prazo, de experiências verdadeiramente transformadoras – o que se explica pela existência efêmera e experimental de muitos desses movimentos, programas e ações – não permitiram a vitória dos ideais almejados, nem sequer encamparam as mudanças requeridas para o pleno exercício da hegemonia de um projeto nacional-popular.

Primeiro porque os setores progressistas e da esquerda se revelavam muitíssimo heterogêneos, agregando diferentes grupos, interesses e formas de intervenção, o que por si só dificultou a tomada de decisões e a utilização de estratégias unitárias. Segundo porque as esquerdas precisaram se aliar aos demais setores interessados em romper, política e economicamente, com o modelo de sociedade tradicional, ou seja, com a burguesia nacional e com a Igreja Católica, impedindo, por sua vez, uma ruptura drástica com o capital ou mesmo com alguns valores liberais e democráticos. E finalmente, porque, hegemonicamente, os movimentos aderem a uma política salvacionista e messiânica, acreditando que as massas trabalhadoras precisavam ser conquistadas e conduzidas por eles.

Nessa direção, seus projetos revelaram claras intenções de controle e instrumentalização, sobretudo por parte da Igreja Católica, que conferiu à educação popular o papel de atualizar o que é defasado, integrar o que é marginal, funcionalizar o que não funciona, conscientizar o que é inconsciente e educar o que não é educado, desencadeando um

processo de mudança de valores e atitudes, cuja finalidade é a transformação do indivíduo, não da sociedade.

Fazendo um balanço desses equívocos cometidos em nome da cultura do povo e da educação comunitária, Brandão (2002, p.66, nota) questiona:

No momento em que nos lançamos sobre outras práticas aparentemente inovadoras [...], é preciso nos perguntarmos a todo momento se o que reinventamos para nos tornar mais eficazes aumenta a eficácia de nosso serviço de apoio ao fortalecimento das práticas e das estruturas populares de mobilização, ou aumenta apenas a eficácia de nossa criteriosa capacidade de intervenção desmobilizadora. O que os mediadores da dominação política fazem intencionalmente como projeto, faremos nós ingenuamente como engano?

Nesse sentido, as propostas e experiências hegemônicas de educação popular comungam com uma ética comunitária, dentro da qual a almejada conscientização das massas permite não mais que uma consciência “em si” de sua situação existencial, forjando uma ilusória comunhão na qual os antagonismos entre os grupos e classes sociais não são percebidos, exceto parcialmente.

Desta forma, percebemos que nem sempre foi possível estabelecer uma relação orgânica entre os intelectuais e as massas. Ao se posicionarem como seus legítimos porta-vozes, alguns movimentos de educação popular tinham objetivos bem mais ambiciosos: pretendiam ser *o caminho* em direção à libertação do povo, caminho esse que, em muitos momentos, se confundiu com redenção nacional. Imbuídos de um espírito nacionalista e desenvolvimentista, os movimentos de educação popular, com seus programas de animação popular, educação de base e ação cultural conduziram a organização das massas na direção de uma organização comunitária, ainda que tenham havido resistências pontuais aos mecanismos de instrumentalização e manifestações evidentes da existência de uma consciência de classe.

Especialmente no caso dos agentes sociais da Igreja Católica, pretendiam eles guiar o povo em seu movimento de luta pela libertação, mas uma libertação que se limitava à formação de uma consciência nacional, em si mesma capaz de por fim à alienação cultural, fazendo despertar uma cultura autêntica, um ser autêntico, que se reencontrasse com a sua vocação de *ser mais* e de *ser para o outro*, porém dentro dos supostos da ordem liberal-burguesa.

Ao recuperar a essência humana perdida, o projeto educativo promovido pela Igreja Católica tinha fronteiras muito bem definidas: a criação de uma autêntica comunidade humana, nos moldes da ética cristã. Como mediadores de um processo que permitiria ao povo se reencontrar com a sua verdadeira vocação comunitária, a Igreja Católica se incumbiu do

papel de messias responsável pelo pastoreio da comunidade, modelo esse que, ao invés de fortalecer a consciência de classe, acentuou o caráter paternalista e assistencialista dos intelectuais na relação com as massas.

O acento religioso e personalista do conceito de conscientização, de engajamento e de compromisso corresponde a uma ética que não se contenta com o que o homem é, mas com o que ele deve ser. Por isso a busca de uma autêntica comunidade humana é sempre um ideal histórico, um “ainda não”, e só se concretiza na transcendência. Nessa perspectiva, a educação assume a função de formar o homem ideal, porém, numa sociedade ilusória, acima da história real, dos antagonismos e tensões da realidade concreta. A educação e a cultura popular tornam-se o instrumento através do qual se chegaria ao horizonte escatológico, onde finalmente todos viveriam de acordo com um sistema justo, feliz e integrado. Tal ideal histórico, definido e delimitado nas palavras de Enrique Dussel (1994), expressa bem o propósito da ética comunitária cristã então predominante:

O Reino, anunciado no passado por Jesus, realizado em parte em todo homem de boa vontade mas de maneira privilegiada na “comunidade” cristã de base, no face-a-face interpessoal, concreto, cotidiano, na necessidade satisfeita, na justiça dos iguais, na liberdade dos respeitados no presente, guarda sempre como momento constitutivo um “ainda-não”. O Reino, a transcendência absoluta com respeito a toda práxis, a todo face-a-face histórico, a toda “comunidade” é sempre “mais-além”, um além de toda realização humana. É o signo, o sinal, o horizonte que nos indica: “Isto ainda não é suficientemente bom, santo, feliz, justo; ainda fica algo por fazer!” O Reino como realidade é algo mais que é preciso praticar. O Reino como categoria é o horizonte crítico que assinala a negatividade, a injustiça, o egoísmo da ordem atual, vigente, dominante. Por isso, o Reino, historicamente, é uma “terra prometida” (Ex 3,8: “terra boa e espaçosa, uma terra onde corre leite e mel”) como projeto temporal concreto. É o objetivo de uma esperança aqui e agora de um sistema mais justo, feliz, onde todos recebem o necessário. É uma meta histórica futura (p.25-26).

A proposta de uma educação conscientizadora e libertadora, além de difundir uma ética comunitária mistificadora, também contribuiu para confundir e ocultar o “lugar” da educação no processo de formação humana. O já referido “estreitamento” do campo da educação popular, que elegeu a sociedade civil como esfera exclusiva de atuação e desenvolvimento de seus projetos e programas, reforçou uma tendência a eliminar tanto a escola quanto o Estado como organizador legítimo de atividades educativas destinadas às camadas populares, identificando ao “popular” uma educação que somente atende aos interesses das classes populares na medida em que se passa fora do âmbito formal de ensino, sendo, portanto, basicamente a educação de adultos vinculada aos movimentos populares.

Em nossa perspectiva, nenhuma forma de educação popular pode dissociar-se da luta / disputa pela escola pública. Portanto, com Paiva (1985b), defendemos uma visão

abrangente da educação popular que englobaria “toda a educação que se destina às classes populares: tanto a que se vincula ao movimento popular de forma direta, mas também a que é organizada pelo Estado, incluindo-se aí o ensino através do sistema de educação formal destinado aos adultos e à população em idade escolar” (p. 80).

Por isso, a defesa de uma educação popular com sentido político e caráter emancipatório deve se articular aos interesses e à luta da classe trabalhadora em seu conjunto e não pode se desvincular, por sua vez, da luta pelas transformações da estrutura material em que se edifica o sistema do capital. Isso implica uma disputa no âmbito das relações de forças políticas que, como dissera Gramsci (1989), permitam avançar as trincheiras no processo de elevação civil das massas. Trata-se de um projeto de reforma cultural atrelado a um projeto de reforma econômica e de modificação da organização social e da base material onde se estabelecem as relações de trabalho.

Na década de 1960, quando os movimentos de educação popular se associaram às reivindicações por reformas de estrutura, sinalizou-se a possibilidade de superação do circuito econômico-corporativo e o amadurecimento ético-político, evidenciando e criando condições de autodeterminação dos indivíduos e classes. Esse momento “catártico” refletiu as condições do país, seu processo de democratização, seu grau de mobilização social e intelectual e sua experimentação em termos de luta política. Quanto aos grupos e classes sociais envolvidos nesse processo, acreditamos que esse foi um momento em que se buscou um salto de uma “consciência em si” para uma “consciência para si”, ainda que o resultado tenha sido a elaboração de uma “consciência possível” que, para Goldmann (1991) significa o “máximo de realidade que poderia conhecer uma classe social sem chocar-se contra os interesses econômicos e sociais ligados à sua existência como classe” (p.146).

Não podemos desconsiderar, portanto, que as iniciativas que emergiram junto aos movimentos populares adquiriram relativa autonomia em relação ao Estado, ampliando o raio de ação e de politização da educação. Eles permitiram a expansão do que Gramsci (1995b) chamou de instituições ou organismos “privados” de hegemonia, demarcando, em nosso país, um momento histórico de socialização da política, facilitado por um contexto de maior participação popular, de lutas sociais e democráticas, de ampliação do campo material da cultura e de fortalecimento da sociedade civil. Segundo Coutinho (2000b), observador atento

ao desenvolvimento da sociedade civil brasileira, é nessa época que “uma ampla e muitas vezes fecunda batalha das idéias começa a ter lugar entre nós (p.30).

Como expressão contraditória dos limites e das possibilidades desses movimentos, as ações e iniciativas educacionais então realizadas neste contexto, somadas às inúmeras outras manifestações que se fazem presentes na sociedade civil, deram suporte a um amplo processo de renovação social, política e educacional no país, materializando a exigência de se elaborar conceitos mais universais, as mais refinadas armas ideológicas, tornando possível também a luta por uma cultura superior autônoma, a criação de um novo tipo de Estado e a possibilidade concreta de transformação social.

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

Desde então, embora o projeto da educação popular tenha sido abortado em função do estabelecimento de um governo autoritário, que emudeceu muitos militantes, interrompeu boa parte dessas experiências e frustrou as mobilizações sociais, o legado de idéias e práticas produzido pelos movimentos de educação e cultura popular fincou raízes e consolidou seu lugar na tradição da educação comunitária no Brasil, produzindo uma matriz que se articulou e se revelou hegemonicamente reformista e redentora.

Abrangendo posições, idéias e ações que vão do basismo (MEB) ao vanguardismo (CPC da UNE), os movimentos de educação e cultura popular integram a matriz redentora da educação comunitária, a qual se identifica com os pressupostos do pensamento social da Igreja Católica e de sua ética comunitária. Por meio de seus agentes sociais, tais movimentos buscaram redimir o povo de sua situação de opressão, compreendendo o processo de educação e conscientização como caminho inexorável à libertação. Não obstante as contradições já apontadas, o que se percebe é uma tentativa de condução do povo pelo caminho da salvação. A educação e a cultura popular tornam-se, nessa perspectiva, instrumentos de comunhão do povo com a ordem cristã mistificadora e, acentuando o caráter assistencialista e reparador da educação comunitária, pretendem a realização do reino de Deus na história.

Queremos dizer com isso que os movimentos e idéias sobre educação e cultura popular se constituem como uma corrente filosófica e um modelo ético-político de educação

comunitária. Atuando nos processos de mobilização e organização das classes populares, tendo em vista a promoção e a difusão cultural, eles ressignificam as práticas educativas visando à integração do povo no processo de participação social e comunitária.

Vale dizer mais uma vez que não houve apenas um projeto de educação popular, pois em nome da cultura do povo e da educação das classes populares, várias propostas foram elaboradas, permitindo a manifestação de concepções e práticas educativas que apontavam na direção da emancipação política dos oprimidos. Contudo, na articulação desses diversos projetos, e em função da relação de forças políticas e sociais entre os agentes e as instituições de organização da cultura, houve em verdade a hegemonia de uma concepção basista, reformista e reparadora, portanto não emancipadora, na qual se estrutura e se constitui a matriz redentora da educação comunitária no Brasil.

2.3. A Matriz Produtivista, o Tecnicismo em Educação e a Nova Função da Sociedade Civil

A década de 1960 pode ser considerada como um período de auge e, ao mesmo tempo, de declínio da pedagogia nova (SAVIANI, 2007). Já mencionamos em capítulo anterior sobre algumas tendências que colaboram para a crítica da concepção de escola vinculada ao pensamento escolanovista: de um lado, os movimentos de educação e cultura popular, apesar de seus vínculos com alguns pressupostos da pedagogia nova, entendem que a escola não era a única, nem a principal agência educativa, de outro, o argumento dos economistas de que os investimentos em educação eram poucos e mal empregados. Além disso, o surgimento, no final da década de 1960, das chamadas concepções crítico-reprodutivistas⁷⁴ levanta o debate sobre a escola como correia de transmissão da ideologia dominante, seja pela análise da educação como Aparelho Ideológico do Estado e sua função na reprodução das relações de produção, como em Althusser (1986), seja pela interpretação da violência simbólica da ação pedagógica que, estabelecendo-se como imposição arbitrária da cultura dos grupos e classes dominantes, contribui para reproduzir a estruturas das relações de força sociais, como em Bourdieu e Passeron (1970).

Por fim, fatores externos ao campo e aos processos pedagógicos, como a expansão dos meios de comunicação de massas, o surgimento de novas tecnologias e as políticas de pleno emprego estimuladas pelo modelo keynesiano de desenvolvimento econômico e social, fazem diminuir as expectativas em relação ao papel da escola na formação cultural integral do

⁷⁴ De acordo com Saviani (2005), a visão crítico-reprodutivista surgiu na França tendo em vista o fracasso das manifestações de maio de 1968, movimento esse que se espalhou por diversos países inclusive o Brasil, proclamando a realização da revolução social pela revolução cultural. Se a cultura (e a educação) é um fenômeno superestrutural determinado pela base material, o crítico-reprodutivismo põe em evidência justamente a impossibilidade de fazer a revolução social pela revolução cultural, já que as estruturas materiais prevaleceriam sobre as pretensões acionadas no âmbito da cultura. Seus maiores desdobramentos no campo educacional foram: a teoria dos aparelhos ideológicos do Estado de Althusser, a teoria da violência simbólica de Bourdieu e Passeron e a teoria da escola capitalista de Baudelot e Establet. Em nosso país, essas teorias cumprem um papel importante na crítica ao regime autoritário e à pedagogia tecnicista, pois fortalecem um movimento de oposição à pedagogia oficial e à política educacional dominante. Por certo que as teorias crítico-reprodutivistas revelam-se capazes de fazer a crítica dos mecanismos de dominação então existentes, demonstrando como a prática pedagógica funcionava como um elemento de inculcação ideológica, situando a escola no âmbito da reprodução das relações capitalistas de produção. Por outro lado, elas não apresentam proposta de intervenção, limitando-se a constatar a determinação do modo de produção capitalista e da ideologia burguesa veiculada pelo Estado sobre o fenômeno educacional e escolar. A escola seria unicamente um instrumento da burguesia na luta contra o proletariado e, por desconsiderar-se a presença da contradição, não poderia ser um instrumento do proletariado na luta contra a burguesia. Dessa forma, tais teorias acabam por reforçar o caráter ideológico e reprodutor da escola, o que alimentou uma tendência à sua negação como instituição capaz de provocar mudanças nas relações sociais.

sujeito, levando a um refluxo do movimento renovador. Tais condicionantes evidenciam o fim da predominância da pedagogia nova no âmbito da história das idéias pedagógicas no Brasil, ao passo que propiciam a elaboração da pedagogia tecnicista.

Assim, nos anos de crise política e econômica que antecedem ao Golpe civil-militar de 1964, na medida em que se ampliava a mobilização popular, com as ligas camponesas, os sindicatos operários, as organizações estudantis e os movimentos de educação e cultura popular, mobilizava-se também a classe empresarial, cujas principais organizações, neste período, foram o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES). Tais organizações, juntamente com a Escola Superior de Guerra (ESG), representavam os interesses dos empresários e capitalistas da indústria nacional e internacional e visavam desagregar as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares. No Brasil, foi justamente o complexo IBAD/IPES/ESG que deu origem aos estudos de economia da educação, considerando-a como alavanca para o aumento da produtividade e da renda.

Não por acaso, a orientação geral traduzida nos objetivos indicados e a referência a aspectos específicos da profissionalização do ensino médio, a integração dos cursos superiores ao desenvolvimento tecnológico e às demandas das empresas, bem como a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação na planificação educacional são elementos que, segundo Saviani (2007), compõem as reformas do ensino do governo militar.

Essa orientação geral coloca ênfase nos fundamentos da teoria do capital humano, que vê a educação como um instrumento para a formação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico da ordem capitalista. Esta teoria valoriza o planejamento e a racionalização dos investimentos objetivando o aumento da produtividade, e se fundamenta em princípios de eficiência e eficácia, inclusive, para a definição de aptidões a serem desenvolvidas tendo em vista o suprimento do mercado de trabalho. Eis aí, em linhas gerais, os aspectos que cercam a elaboração da pedagogia tecnicista, identificada também pela centralidade dos métodos e técnicas de ensino e pela utilização massiva de recursos áudio-visuais, sendo assim incorporada pelas políticas educacionais nos anos 70 e 80.

Dentro dessas políticas, à escola primária coube preparar os indivíduos para a realização de determinada atividade prática; o ensino médio foi encarregado da capacitação profissional necessária ao desenvolvimento econômico e social do país; já ao ensino superior

coube o posto de formar a mão-de-obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país. Este foi o espírito que mobilizou a reforma universitária de 1968, bem como a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus – Lei 5692 de 1971 (SAVIANI, 2007).

Ao lado da idéia de que a educação era uma solução mágica para a desigualdade entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos e grupos, desperta a crença de que o Brasil teria encontrado o seu caminho para o desenvolvimento e a eliminação das desigualdades através da equalização do acesso à escola com um alto investimento em educação. Os acordos “MEC-Usaid” e a criação do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização foram os legados desse tempo de ilusões, em que à educação era creditada a função de produção de capacidade de trabalho.

Já nos anos 90 e 2000, configurada a crise estrutural do capital, a crise do modelo keynesiano de desenvolvimento, o esvaziamento ideológico do Estado (com a configuração de um Estado Mínimo), a desestruturação das políticas universalizantes e redistributivas em proveito das políticas de cunho neoliberal (focalistas, descontínuas e emergenciais), a educação deixa de ser um direito social e torna-se uma mercadoria a ser comprada e vendida no mercado. Com a restrição do Estado quanto à promoção de iniciativas públicas concernentes à educação, as ONGs – Organizações Não-Governamentais aparecem como os novos protagonistas das ações em matéria de políticas educacionais, na medida mesma em que os organismos da sociedade civil sofrem uma mudança na sua função política. Afastando-se dos movimentos sociais em luta pela conquista de direitos e retomando estratégias de organização comunitária, assistencialistas, despolidizadas e regulatórias, as ONGs tornam-se agências prestadoras de serviços culturais e educacionais. Atuando sobre as conseqüências das contradições que apanham as classes trabalhadoras e extratos subalternos da sociedade, esses novos agentes sociais concorrem para a elaboração e realização de “projetos sociais”, que na verdade se constituem como políticas de alívio à pobreza, no intuito de minimizar os efeitos das desigualdades sociais e culturais alarmantes e amenizar as condições de miséria e exclusão, sem, no entanto, confrontar-se com suas causas.

Dentro desta nova concepção da política social e educacional, a educação comunitária é convocada como estratégia de formação humana para o trabalho voluntário, parcial, informal, enfim, precário, com a participação de agentes comunitários que são

capacitados *in loco* de forma insuficiente, reproduzindo o modelo da inclusão excludente, reforçando ainda mais a lógica da precariedade e mistificando a dimensão da participação social. Profundamente atrelada à formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico, social e cultural local, dentro dos parâmetros da acumulação flexível, a educação comunitária contribui para retro-alimentar o sistema de metabolismo social do capital.

Entretanto, longe de superar a pedagogia tecnicista e a teoria do capital humano, os programas de ação comunitária, animação, ação social, coladas às organizações civis, criam novas roupagens e promovem uma metamorfose conceitual que resgata os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade sob a forma de auto-gestão, empreendedorismo e participação comunitária. Nesse movimento, configuram-se, para além da instituição escolar, coladas às iniciativas das organizações civis, as concepções neotecnicistas e neoprodutivistas da educação.

Assim, da pedagogia tecnicista aos atuais projetos sociais das ONGs, tem-se a constituição de uma *matriz produtivista da educação comunitária* que se caracteriza pela ênfase na criação de valores econômicos, na formação flexível e polivalente capaz de garantir a inserção dos indivíduos num mercado de trabalho cada vez mais excludente e da instituição da educação como um serviço, uma mercadoria que avaliza as condições de empregabilidade requeridas pelo capital.

Diante desta constatação, neste capítulo, buscaremos caracterizar e evidenciar a constituição de uma nova matriz política da educação comunitária a partir da concepção produtivista dominante no campo da educação e seus marcos regulatórios recentes. De acordo com Saviani (2007), a concepção produtivista da educação, que atravessa todo o período de 1969 a 2001, fundamenta-se na teoria do capital humano, ou seja, na idéia de que a educação é fator de desenvolvimento tanto pessoal como social suscetível de agregar valor, contribuindo assim, para o incremento da produtividade do sistema capitalista.

Ainda que este período comporte movimentos e idéias contra-hegemônicos, como as concepções crítico-reprodutivistas, as pedagogias da “educação popular”, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica, o projeto hegemônico que vai do tecnicismo ao neotecnicismo na educação, incluindo-se aí a pedagogia de projetos e os programas sociais desenvolvidos pelas organizações civis, é o que confere à educação, de um modo geral, e à educação comunitária, especificamente, um caráter produtivista atrelado aos

interesses das classes dominantes em sua tentativa de responder à crise estrutural vivenciada, subordinando a educação ao processo de regulação, ajustamento e soerguimento do sistema capitalista.

Ao investigarmos as origens dos discursos hegemônicos e seus suportes conceituais presentes na atual conformação teórica da educação, pretendemos explicar de que forma ela passou a assumir uma nova função e representação política na economia e cultura neoliberal, em vista de ser possível encontrar igual influência de seus pressupostos na reconfiguração do que se entende por educação comunitária hoje.

A teoria do capital humano e a articulação da pedagogia tecnicista

Em 1985, a Fundação Emílio Odebrecht publicava as três monografias selecionadas ao prêmio em dinheiro referentes ao estudo do tema “educação e produtividade”. Em terceiro lugar foi premiada a monografia de Élio Vieira, cujas reflexões sobre a relação entre educação, trabalho e produtividade parecem sintonizadas com as idéias de desenvolvimento nacional, de desenvolvimento do meio rural, com a concepção existencialista do trabalho e com alguns pressupostos pedagógicos oriundos do pensamento católico. Os problemas eleitos pelo autor indagavam sobre a possibilidade de se formular uma educação que enfatizasse o valor trabalho, de modo a contribuir para o desenvolvimento do meio rural, considerando que a educação deveria atingir o homem em seu próprio meio ambiente; contribuir para promover esse homem, melhorando suas condições de vida; trabalhar com os elementos de carência material da realidade; concorrer, a despeito das deficiências de recursos humanos disponíveis, para fazer acontecer a educação no meio rural e nas periferias urbanas. Aliado a isto, o autor indagava se o aumento da escolaridade das populações do meio rural poderia melhorar a vida dessas populações, se a educação para o trabalho poderia contribuir para o desenvolvimento do meio rural e, finalmente, se a educação para o trabalho produtivo contribuiria para a melhoria da qualidade de vida do brasileiro.

Partindo do pressuposto da dimensão existencialista e sócio-econômica do trabalho, Vieira (REIS, RODRIGUES, VIEIRA, 1985) elabora uma proposta de educação para o trabalhador rural levando em conta que: o trabalho tem que ser encarado como humanização do homem; não se pode ignorar o caráter de degradação que o trabalho pode assumir no contexto sócio-econômico; a educação para o trabalho deve ser essencialmente crítica do

trabalho, pois a premissa fundamental a ser considerada é a de que “o trabalho é para homem e não o homem para o trabalho”, de acordo com o pensamento social da Igreja Católica. Assim, a educação para o trabalho, na perspectiva do autor, deve ser entendida como:

(...) um componente da formação do Ser em desenvolvimento, tendo em vista possibilitar-lhe tornar-se um adulto integrado ao meio em que vive e equipar-se para propor mudanças que resultem em melhores condições de vida para si e para os seus semelhantes. Esta visão de educação para o trabalho está diretamente relacionada à concepção de educar para uma vida comunitária, onde a cooperação e a produtividade se constituem em atributos primordiais do Ser adulto, sociologicamente definido como *cidadão* (REIS, RODRIGUES, VIEIRA, 1985, p.149).

A idéia centrada na preparação do indivíduo para interferir na realidade que o cerca, diz o autor, encontra apoio em Piaget, para quem a formação do ser em desenvolvimento é um processo permanente de “assimilação” do meio em que se vive e “acomodação” do organismo mediante uma deliberada intervenção nesse meio, o que resulta num equilíbrio temporário entre as intervenções sobre o meio e as ações inversas. Assim, antes de se encerrar numa reduzida preparação profissional, a educação para o trabalho deveria “objetivar uma formação básica de cunho científico-tecnológico, instrumentalizando os educandos a tornarem-se produtivos ao ponto de promoverem sua própria mudança, tendo em vista acompanhar ou promover a mudança do meio em que vivem” (idem, p.150). E finalmente, uma educação para o desenvolvimento do meio rural, baseada na idéia de educação para o trabalho, deveria incluir o componente trabalho e todas as forças vivas da comunidade, tendo em vista o aumento da produtividade e, conseqüentemente, e equilíbrio econômico e a redução da pobreza do meio rural.

A monografia acima apresentada revela que, embora o contexto social, econômico e político tenha se alterado ao longo das décadas de 1970 e 1980, alguns elementos de continuidade se mostram ainda evidentes, concorrendo e confrontando com as novas condições criadas. Queremos dizer com isso que o declínio da pedagogia nova e das idéias libertadoras da educação popular verificado a partir da década de 1970 (com a articulação da pedagogia tecnicista, que se tornou predominante neste período) não anulou a influência que tais movimentos e idéias exerceram sobre o campo da educação brasileira, os quais encontravam ainda algum eco nas formulações sobre a educação voltada ao meio rural. Porém, destituídas agora de sua premissa transformadora e acrescidas dos pressupostos do desenvolvimento de comunidades, então retomados pelos discursos hegemônicos sobre a educação durante o governo militar, as concepções e práticas da pedagogia nova e dos movimentos de educação popular aparecem, portanto, alteradas pela confluência de novas e

diferentes referências teóricas que tornam possível a adequação das finalidades educativas às demandas por aumento da produtividade, tais como a psicologia genética de Jean Piaget e algumas orientações existencialistas mais conformadoras.

Ao segundo lugar foi selecionada a monografia de Aroldo Rodrigues, cuja proposta de educação para o trabalho produtivo passava pela elaboração e utilização de *tecnologias sociais* que possibilitassem resolver os problemas específicos identificados. Para o autor, a tecnologia social deve conduzir ao planejamento de soluções de problemas sociais através de combinações de descobertas científicas derivadas das diferentes áreas das ciências sociais que, nos países subdesenvolvidos da América Latina, permitiriam a aplicação prática dos seus resultados aos problemas do meio social.

Para o autor, os problemas que o tecnólogo social enfrenta são típicos, por isso a tecnologia social constitui uma intervenção social dirigida a atingir aos objetivos que se tem em vista, no caso, como utilizar os conhecimentos das ciências sociais no sentido de tornar o trabalhador brasileiro mais produtivo e mais feliz, promovendo uma mudança de atitudes e comportamentos pessoais. Para alcançar este objetivo, propõe a elaboração de um *plano de ação* que tem por função provocar determinados ajustamentos ao problema a ser modificado através da persuasão das pessoas mediante dinâmicas de grupo. Para o autor, desde que se atente para as variáveis (relações entre atitudes, comportamentos, valores, características da personalidade etc) que interferem na mudança de comportamento do grupo a ser submetido ao processo de intervenção da tecnologia social, a proposta é eficiente e permite, a partir do plano proposto, averiguar se a sua finalidade foi atingida ou não.

Esse plano de ação contemplaria várias etapas que se sucederiam após avaliação e aperfeiçoamento sugerido pela experiência acumulada. Considerando ainda que as tarefas a serem realizadas não são simples e nem rápidas, uma vez que a complexidade do ser humano e da cultura brasileira impõe enormes desafios à implementação de uma ação voltada para o aumento da produtividade do trabalhador, Rodrigues (REIS, RODRIGUES, VIEIRA, 1985) sugere então que o planejamento do programa seja cuidadosamente construído a fim de produzir as seguintes modificações dos sujeitos envolvidos: aumentar a crença na possibilidade de intervir na construção de seu próprio destino; aumentar sua motivação à realização; promover sua adesão a valores que propiciem maior rendimento e produtividade;

propiciar padrões de comparação social que sejam estimulantes ao bom rendimento; e aumentar sua autoestima e seu autoconceito.

Tendo em vista tais modificações, o plano de ação é, para Rodrigues, o que garante a eficiência da educação na formação do trabalhador produtivo, uma vez que “através da utilização adequada da tecnologia social, é possível lograr um aumento da capacidade produtiva do trabalhador brasileiro, bem como torná-lo mais envolvido em sua atividade profissional, mais ajustado a seu meio familiar, ocupacional e social em geral e, conseqüentemente, mais realizado pessoalmente” (REIS, RODRIGUES, VIEIRA, 1985, p.119)

Reconhecemos nas considerações desse autor a crença demasiada nos efeitos positivos, em termos de racionalidade, eficiência e eficácia, do planejamento educacional e da tecnologia social de intervenção deliberada sobre os comportamentos e atitudes de indivíduos e grupos. A aplicação de tecnologia social, como uma ação previamente refletida e articulada a objetivos precisos que visam o ajustamento e adaptação dos indivíduos ao meio social, familiar e profissional em que se encontram, estabelece forte correspondência com o projeto político e ideológico do governo militar na sua condução de iniciativas educacionais que possibilitassem a integração e adequação da sociedade aos pressupostos da ordem estabelecida. Além disso, a necessidade de legitimação social do regime se fazia notar não só pelos mecanismos de controle social, mas também de persuasão dos trabalhadores mediante políticas educacionais imbuídas de psicologias comportamentalistas associadas a técnicas de dinâmicas de grupo cuja função era ampliar a motivação e conferir identidade aos trabalhadores, ao passo que se lhes exigia maior rendimento e produtividade no trabalho. Tais implicações se coadunam muito bem com as finalidades da pedagogia tecnicista e com os interesses do sistema capitalista em sua fase de articulação ao grande capital internacional.

Em primeiro lugar foi premiado o trabalho de Ulysses Alves dos Reis, do curso de administração e engenharia da UFRJ, que versava sobre a educação do trabalhador para o trabalho produtivo. Fundamentado na teoria da ação de Parsons, dentro da qual a educação é parte de um subsistema cultural que, interligado aos demais subsistemas (econômico, político e social), pode provocar mudanças ou sofrer as alterações causadas pela ação de uma das partes do sistema geral, e cujo objetivo é a “manutenção dos padrões culturais, os quais devem

reger o funcionamento da organização social” (REIS, RODRIGUES, VIEIRA, 1985, p.55), o autor conclui que:

A área econômica pode fornecer condições para a superação temporária da crise atual que o Brasil atravessa, inclusive auxiliar no aumento da produtividade do trabalhador. Mas apenas com a integração dos setores econômico, político, social e cultural do país podemos obter um aumento efetivo da produtividade do trabalhador e a certeza que este aumento reverta na elevação do nível de vida do brasileiro. O próprio desenvolvimento do trabalho mostrou que as soluções mais importantes são advindas de mudanças de ordem estrutural do setor cultural da nação e o *fator mais importante deste setor é a EDUCAÇÃO*. Educando-se o brasileiro, ele será produtivo e obterá os subsídios necessários para melhorar o nível de vida (REIS, RODRIGUES, VIEIRA, 1985, p. 75 – grifos nossos).

Embora a relação entre o processo econômico-social e a educação já estivesse presente no pensamento do liberalismo clássico e da economia política burguesa, a construção de um *corpus* teórico dentro de um campo disciplinar – Economia da Educação – se explicita somente com as teorias do desenvolvimento após a Segunda Guerra Mundial. Conforme anunciamos anteriormente, no Brasil, a idéia de que a educação é um *fator* de desenvolvimento capaz de gerar o aumento da produtividade do trabalhador e da empresa foi alçada ao plano de modernização e equalização social no contexto do chamado *milagre econômico*.

A formação desse *corpus* teórico contou com a difusão das pesquisas realizadas por Theodore Schultz na Universidade de Chicago. Com o patrocínio da Fundação Ford, o grupo de Schultz pretendia apresentar as contribuições da economia aos problemas da educação, considerando a educação como um valor econômico inestimável no contexto de aceleração das economias capitalistas do pós-guerra. Em seu estudo sobre “O valor econômico da educação”, publicado no Brasil em 1967, Schultz partia do princípio de que os valores produtivos da instrução constituíam um investimento em futuras capacidades de criar e receber rendimentos. E na medida em que a instrução concorreria tanto para elevar a capacidade de consumo como para aumentar a produtividade e os lucros futuros, ela se configurava como um dos fatores centrais do crescimento econômico.

Tendo isto posto, o autor desenvolve estudos para mensurar o impacto da instrução sobre o crescimento e desenvolvimento econômico, sugerindo que a qualidade do fator educação era o melhor indicador dos efeitos que os níveis de instrução tinham sobre a produtividade do esforço humano. A partir desses indicadores, o autor elaborou um método para avaliar a relação custo-benefício entre o total de investimento feito (em instrução) e a capacidade de rendimento daí esperada. Aplicando o referido método, com respeito à instrução

primária, o autor chega à conclusão de que “um mínimo de oito anos de instrução representaria um investimento aceitável” (SCHULTZ, 1967, p.74).

Visto que o papel das capacidades adquiridas dos agentes humanos como a fonte mais importante dos ganhos de produtividade não eram explicados, tampouco registrados pelos progressos científicos, Schultz dá continuidade aos estudos de impacto da educação sobre as taxas de rendimento, elaborando, assim, o conceito de *capital humano*. Seu livro “O capital humano: investimentos em educação e pesquisa” é publicado no Brasil em 1973. Nesta obra, o autor não se restringe à noção de instrução, considerando o progresso científico, a capacitação técnica, os conhecimentos e atributos similares que afetam as capacidades e habilidades humanas para a execução do trabalho produtivo como componentes da qualidade da força de trabalho. Assim, investindo no aumento dessas capacitações, tem-se como resultado o aumento do valor de produtividade do esforço humano, o que tende a produzir uma taxa de rendimento ainda mais positiva.

Para o autor, o conceito de capital humano é distinto do conceito de capital não-humano e tem como característica o fato de que ele é parte do homem.

É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode, sem dúvida, ser adquirido, não como um elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo. Segue-se que nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui. Tem de acompanhar, sempre, o seu capital humano, quer o sirva na produção ou no consumo. Desses atributos básicos do capital humano, surgem muitas diferenças sutis entre o capital humano e não-humano, que explicam o comportamento vinculado à formação e à utilização dessas duas classes de capital (SCHULTZ, 1973, p.53).

A idéia de educação como capital humano significa, então, um investimento nas pessoas, pois aperfeiçoa suas capacidades e aumenta os rendimentos a serem auferidos pelos indivíduos. O aumento resultante em ganhos é o resultado-produto sobre o investimento. Assim, para Schultz (1973), a distribuição dos custos da educação como um investimento na força de trabalho não seria um problema se levada em conta a contribuição que a educação realiza em vista dos ganhos e da renda nacional. Diante desta expectativa, conclui o autor que a educação é “uma atividade de investimento realizado para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como um agente produtivo” (SCHULTZ, 1973, p.79).

Diante do exposto, fica claro que o capital humano é algo deliberadamente produzido pelo investimento que se faz no indivíduo através da educação formal e demais

mecanismos de capacitação e treinamento, com vistas à elevação dos níveis de produtividade do trabalho; e que a produtividade daí resultante deriva de maior ou menor quantidade de capital humano adquirido ao longo da vida. Daí que a noção de capital humano é elástica e heterogênea, visto que incorpora as habilidades, os conhecimentos e as capacitações humanas como bens de produção capazes de produzir outros bens.

É por isso que, para Schultz (1973), o indivíduo, ao investir em si mesmo, pode se transformar em capitalista na medida em que concentra maiores extratos de capital humano, sob a forma de educação e treinamento. De acordo com o autor, a força de trabalho deixaria de ser mercadoria para tornar-se um capital, uma vez que pela especialização, aumentaria sua produtividade, com a conseqüente elevação dos rendimentos e da remuneração do trabalhador dentro da relação capitalista de produção. Nesta teoria, a educação é, portanto, uma propriedade do indivíduo, cuja posse lhe garante poder de ascensão social e mudança da situação de detentor da força de trabalho para detentor de capital. Entretanto, tal concepção oculta as relações políticas e econômicas que reproduzem a divisão social do trabalho e os valores de classe na prática educativa, enquanto nas relações de produção não se deixa escolha ao trabalhador, exceto vender a sua força de trabalho para o capitalista, e não em seu próprio proveito⁷⁵.

De acordo com Frigotto (1999a), a idéia central dessa nova interpretação da educação como fator de produção é a de que:

(...) a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição, deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual (p.41).

⁷⁵ Ao estudar o processo de reprodução do capital, Marx (1890/1982) afirma que o funcionamento da sociedade capitalista exige um movimento contínuo e correlato de produção e consumo, produção e reprodução. E nesse funcionamento, “o processo capitalista de produção reproduz, portanto, a separação entre a força de trabalho e as condições de trabalho, perpetuando, assim, as condições de exploração do trabalhador. Compele sempre o trabalhador a vender sua força de trabalho para viver, e capacita sempre o capitalista a comprá-la, para enriquecer-se. Não é mais o acaso que leva o trabalhador e o capitalista a se encontrarem no mercado, como vendedor e comprador. É o próprio processo que continuamente lança o primeiro como vendedor de sua força de trabalho no mercado e transforma seu produto em meio que o segundo utiliza para comprá-lo. Na realidade, o trabalhador pertence ao capital antes de vender-se ao capitalista. Sua servidão econômica se concretiza e se dissimula, ao mesmo tempo, pela venda periódica de si mesmo, pela sua troca de padrões e pelas oscilações do preço do trabalho no mercado. A produção capitalista, encarada em seu conjunto, ou como processo de reprodução, produz não só mercadoria, não só mais-valia; produz e reproduz a relação capitalista: de um lado, o capitalista e do outro, o assalariado” (p.672-673).

Ainda segundo Frigotto (1999a), o economicismo e, particularmente a teoria do capital humano no âmbito da Economia da Educação, serviu às forças promotoras do golpe de 64, uma vez que a sua base conceitual e técnica se aliava à estratégia de ajustar a educação à opção por um capitalismo associado e subordinado a grande capital internacional.

No Brasil, a teoria do capital humano foi incorporada por economistas como Carlos Geraldo Langoni, Mario Henrique Simonsen e Roberto de Oliveira Campos (este último chegando a ser ministro do planejamento durante do governo militar), os quais se ocuparam de sua tradução tendo em vista os problemas específicos da realidade brasileira. Langoni (1974, 1985), que fez seu doutorado com bolsa de pesquisa da Fundação Ford na Universidade de Chicago, desenvolveu seus estudos em duas direções: de um lado, buscou explicar os motivos que levaram à crise do modelo de desenvolvimento adotado até a década de 1960, exaltando as contradições entre o equilíbrio interno e as medidas de ajustamento externo exigidas pelas instituições multilaterais, como o FMI – Fundo Monetário Internacional, banco que à época financiava as economias das “nações em desenvolvimento”; de outro lado, pretendeu definir as causas do crescimento econômico do Brasil, entre as quais situava o capital humano, isto é, a educação.

Ao comentar a contribuição do fator humano para o crescimento econômico, Langoni (1974) estabelece um paralelo entre a distribuição da renda nacional, o crescimento econômico e o nível de escolaridade alcançado pelos indivíduos e grupos. Nesse sentido, o aumento da produtividade teria uma correspondência direta com os crescentes níveis de educação verificados nos anos 60 e 70 e com a quantidade de capital humano acumulado. Através da combinação dos dados relativos à renda com a distribuição da mão-de-obra e com os graus de educação, o autor conclui que quanto maior for o nível de estudos, maior o fator educação, isto é, maior os ganhos em capacidades e habilidades técnicas e cognitivas; quanto maior o fator educação, maior o capital humano acumulado, maior o grau de produtividade alcançado e, finalmente, maior a renda percebida. Evidencia-se, por meio desta fórmula, que a educação tem por função desenvolver habilidades e conhecimentos objetivando o aumento da produtividade, tal como já havia sido proposto por Schultz.

Sobre este aspecto, Arapiraca (1982) destaca que, do ponto de vista da análise econômica, a educação não é tomada no sentido da promoção do desenvolvimento integral do cidadão, como um bem de natureza ético-social; ao contrário, é vista unicamente do ponto de

vista do indivíduo, como um investimento capaz de produzir renda ou capital, acenando com a perspectiva de mobilidade social. Revela, portanto, que a teoria do capital humano tem um caráter eminentemente ideológico ao recortar o indivíduo de suas relações de classe social e anulá-lo politicamente. Ao denunciar a contradição entre a valorização do indivíduo e a promessa de ascensão social pela educação, o autor afirma que o objetivo da teoria do capital humano é fundamentalmente:

(...) a alienação política do cidadão, na medida em que ela explora a pretensa possibilidade de estoque de capital que a educação possa proporcionar ao indivíduo isolado. Enquanto isso a perspectiva da ascensão social é dissimulada sempre como uma esperança futura, e que é alimentada pela exploração da refinação do consumo supérfluo. No fundo, é uma ascensão social voltada mais para esse consumo supérfluo, como tentativa de dissimular a verdadeira dimensão ideológica da teoria do capital humano (ARAPIRACA, 1982, p.46-47).

Observa-se, assim, que a teoria do capital humano acaba por legitimar a divisão social do trabalho gerada pelo modo capitalista de produção ao pretender usufruir dos rendimentos advindos do fenômeno da especialização da força de trabalho, deixando intacto, porém, o mecanismo de produção estabelecido sob a apropriação privada (pelo capitalista) de sobretrabalho (do trabalhador). À medida que a exigência de especialização e aprimoramento da força de trabalho e a conseqüente divisão social do trabalho constituem características inerentes ao modo de produção capitalista (pois quanto mais especializado for o trabalhador, mais sobretrabalho ele produzirá), para a teoria do capital humano, o sistema educacional responde muito bem às demandas do processo de reprodução ampliada do capital, funcionando assim, como sua própria ideologia.

Além disso, conforme ressalta Arapiraca (1982), o capital humano como ideologia do capital reforça a divisão de classes e ilude o trabalhador em relação ao progresso humano, fazendo acreditar que as mudanças se dão de forma harmônica e não por conflitos de classe, dissuadindo-o, assim, de sua consciência de classe. Eis o fundamento que articula a teoria do capital humano com a pedagogia tecnicista incorporada pelas políticas educacionais do governo militar no Brasil.

Para Simonsen (1977/1979), claramente sintonizado com o projeto político, econômico e ideológico do governo militar, havia um verdadeiro esforço por parte do governo em ultrapassar as deficiências educacionais herdadas dos anos anteriores, uma vez que, até 1964, a educação havia sido relegada à categoria de setor secundário no crescimento brasileiro, não só porque se gastava pouco com educação, mas, sobretudo, porque se empregava mal este investimento. Na visão do autor, os problemas educacionais eram: 1) a

insuficiência de recursos; 2) a evasão da pirâmide escolar; 3) o irrealismo dos currículos; 4) a irracionalidade dos métodos de financiamento, que acabava por favorecer os filhos das classes mais abastadas; 5) o desperdício nas universidades que, em função da falta de terminalidade do ensino secundário, da multiplicação de regulamentações profissionais artificiais e da proliferação de universidades-prestígio, dissociavam o ensino oferecido pelas universidades das demandas do mercado.

Considerando os esforços do governo na tentativa de fazer da educação um setor prioritário do desenvolvimento nacional, Simonsen (1979) reforçava a proposta de recuperação da educação pretendida pelo governo, indicando como acertadas as iniciativas de ampliação dos recursos financeiros à educação, com vistas ao aumento dos índices de escolarização, e de alteração do formato da pirâmide educacional, por meio das reformas do ensino. Destas iniciativas resultaram as leis relativas ao ensino primário e ginásial, a reforma universitária, a expansão das oportunidades de formação profissionalizante através do PIPMO (Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra), SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), e a elaboração de um amplo programa de alfabetização de adultos derivado da aplicação de planejamento educacional – o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

Quanto à reforma do ensino primário e ginásial, o autor a considerava como um passo importante na melhoria qualitativa do sistema educacional por ampliar para oito anos seguidos o ciclo fundamental e suprimir o foco de descontinuidade representado pelo exame de admissão ao ensino médio. Para Simonsen (1979):

Mais importante ainda é a substituição do antigo colegial por um segundo nível, que poderá ser cursado por um sistema de créditos num período de dois a cinco anos, conforme as possibilidades de cada um, e que dará ao estudante uma formação ambivalente: prepará-lo-á para o ingresso numa universidade, mas também lhe fornecerá uma profissão como técnico de nível médio. Com isso se assegura o sentido de terminalidade ao ensino médio, evitando a estaqueidade que até agora dividiu os cursos técnicos dos acadêmicos (p.166).

No que se refere ao ensino superior, algumas modificações foram propostas, entre elas o desenvolvimento de sistemas de institutos, o condicionamento à existência de oportunidade de emprego para a criação e expansão de cursos, a criação de carreiras curtas com ampla receptividade do mercado de trabalho, o estabelecimento de um magistério mais flexível, com a criação de um professorado em tempo integral, ao invés do sistema de cátedras vitalícias, a expansão da pós-graduação atrelada à aquisição do título de mestrado e doutorado e, por fim:

Quanto ao tabu da gratuidade no ensino superior, até agora ele não chegou a ser derrubado. Mas o Ministério da Educação anunciou um projeto bastante inteligente, do ponto de vista social, e extremamente habilidoso, do ponto de vista político: o estudante pagará ou deixará de pagar a universidade conforme a faixa do imposto de renda em que se encontrarem seus pais ou responsáveis (SIMONSEN, 1979, p. 166).

Evidencia-se aí uma nova tentativa das classes dominantes de submeter a educação às leis do mercado, à esfera privada, às demandas da acumulação do capital e à sua reprodução, por meio da segmentação e fragmentação da educação como estratégia de subordinação dos processos educativos ao capital. Assim, enquanto ao ensino médio foi conferido o papel de profissionalizar os jovens trabalhadores, “sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do *mono* domesticável dos esquemas tayloristas” (FRIGOTTO, 1999a, p.31), para a sua adequada inserção em um dos ramos do setor produtivo em expansão, à educação universitária coube desenvolver novas tecnologias capazes de dinamizar o processo de desenvolvimento, “sob a forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos *homens de negócio*” (idem), preparando então a classe dirigente do país. A partir desse conjunto de reformas, foram estabelecidos os eixos da proposta para a educação do governo militar. De acordo com Saviani (2007), define-se um sentido geral que foi traduzido:

(...) nos elementos dispostos pela teoria do capital humano; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para a racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais (p.342).

É nesse contexto, também, que foram assinados vários contratos de cooperação entre o governo brasileiro e as agências internacionais de “ajuda ao desenvolvimento” para países subdesenvolvidos, os quais ficaram conhecidos como “Acordos MEC-USAID”. A partir desses acordos, foi criado o PREMEN – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino, dentro do qual se desenvolve a proposta da Escola Polivalente, cujo modelo foi importado dos EUA com a finalidade de modernizar os processos de ensino pela internalização da filosofia pedagógica ali desenvolvida, especialmente com referência à efetividade e eficiência do sistema escolar alternativo voltado às minorias e camadas empobrecidas da população norte-americana. De acordo com Arapiraca (1982), os referidos acordos refletem a política da

Aliança para o Progresso em toda a América Latina, em sua tentativa de utilização do aparelho superestrutural para a conquista pacífica de novos parceiros comerciais num contexto de concorrência intercapitalista capitaneado pelos EUA.

O projeto setorial da USAID para a modernização do sistema educacional brasileiro continha vários subprojetos que obedeciam a uma mesma linha estrutural, desde que observada a coerência entre os objetivos, o conteúdo e o planejamento estabelecido. A finalidade do acordo, firmado em 1965, era assistir aos conselhos e secretarias estaduais de educação no preparo de seus planos de ensino em nível de 1º e 2º graus, bem como treinar uma equipe de técnicos brasileiros em planejamento educacional. Para tanto, a USAID contratou os serviços de especialistas norte-americanos, vinculados ao San Diego State College Foundation da Califórnia, para atuarem como consultores no Brasil e, ao mesmo tempo, levou uma equipe de brasileiros para um treinamento na University of Wisconsin, Milwaukee e observação de modelos de ensino primário desenvolvidos naquele país, com o objetivo de que esta equipe pudesse orientar e assessorar os Estados brasileiros no setor de planejamento do ensino, o que veio a ser a Equipe de Planejamento do Ensino Médio - PREMEM. Segundo Arapiraca (1982), em 1970 esta equipe perdeu sua autonomia incorporando-se administrativamente ao PREMEN, cumprindo aí um papel teórico de planejamento fundamental em todo o processo de transformação do ensino médio brasileiro, além de ter proporcionado o treinamento dos elementos que foram e voltaram dos EUA com a função de multiplicar os conteúdos ali internalizados.

A contrapartida da USAID era que o MEC garantisse publicidade ao andamento e às realizações desse projeto através da imprensa, rádio e outros meios de comunicação, identificando-o com os propósitos da Aliança para o Progresso. O que se escondia por trás de uma suposta “boa intenção” de colaboração mútua entre os parceiros, entretanto, era um processo de aculturação e internalização da cultura norte-americana através da formação de recursos humanos. Por meio de treinamentos, da absorção de valores e da observação das maneiras de viver do povo americano, estes técnicos pedagógicos poderiam melhor compreender a teoria e a prática da educação nos EUA e, assim, adaptar as experiências pedagógicas então adquiridas ao contexto cultural e educacional brasileiro.

Arapiraca (1982) observa que, por meio deste intercâmbio, a equipe brasileira não foi aos EUA buscar orientação técnica simplesmente, mas especialmente se familiarizar com

os valores da educação norte-americana, evidenciando a dimensão ideológica e cultural da *ajuda* por parte da USAID, cujo intento era fazer com que o modelo de educação a ser implementado no Brasil seguisse a lógica da filosofia social norte-americana.

Sobre esse aspecto, Arapiraca (1982) destaca ainda que o treinamento para os brasileiros não foi proporcionado nos padrões mais desenvolvidos do ensino norte-americano; ao contrário, tomou como parâmetro as comunidades de baixa renda, com a observação de atividades em escolas-comunidades de grupos não-privilegiados e a atenção voltada para o papel da escola em comunidades em mudança. Isto significa que o projeto de modernização do sistema de ensino brasileiro, que deveria possibilitar o alinhamento geopolítico com o capitalismo norte-americano, legitimava e universalizava, justamente, “as reformas de exceção utilizadas pelos EUA para manter as estruturas de classes fundamentais de sua sociedade, fundamentada no modo de produção capitalista” (ARAPIRACA, 1982, p. 127).

O modelo alternativo utilizado pelos EUA conota uma marcante dimensão ideológica na solução dos seus problemas sociais na medida em que, reconhecendo as desigualdades sociais, procura dissimulá-las através de práticas políticas capazes de manter a hegemonia da classe dirigente. É a política de mudar para continuar. Nesse sentido, não é de se estranhar que tenha sido justamente a solução aplicada para as *minorias locais*, nos EUA, a escolhida para o programa de ajuda pela USAID ao segmento educativo brasileiro. O financiamento desse programa é o financiamento da nossa dependência político-econômica aos EUA, na mesma medida em que aqueles programas alternativos aplicados para as minorias nos EUA constituem a legitimação daquelas classes como subalternas na sociedade norte-americana: os negros, índios, porto-riquenhos, chicanos (ARAPIRACA, 1982, p. 127).

Dentro desta concepção integradora e modernizadora, em que as classes subalternas são incluídas de forma excludente do processo educativo, um dos aspectos que chama a atenção é o reforço à convicção de que cada indivíduo tem deveres para com a comunidade, uma vez que somente nela se desenvolve a sua personalidade. É pela comunidade que o indivíduo ajusta-se à sociedade; e dela participando de forma racional e responsável, pode encontrar e resolver os problemas, conflitos e tensões existentes. Não espanta, portanto, que a teoria do capital humano, a pedagogia tecnicista, o planejamento econômico da educação e os princípios de racionalidade e eficiência do ensino estivessem colados à perspectiva da educação comunitária.

Se o capital humano é uma propriedade que o indivíduo adquire através do investimento em sua capacitação, e se a sua ascensão social ou êxito profissional resultam do quantitativo maior ou menor de capital humano acumulado, então, o indivíduo tem total responsabilidade por seu sucesso ou fracasso social. O mesmo parece ser válido para a

comunidade, que aqui já começa a ser identificada com as *minorias sociais*, camadas empobrecidas ou grupos de identidade historicamente excluídos da sociedade capitalista. De acordo com este raciocínio, ou a comunidade se desenvolve por meio de iniciativas de auto-ajuda, empreendedorismo, mutirões e trabalho solidário, ou carece de políticas de reparação social que injetem elementos culturais e educacionais capazes de fazer com que seus integrantes participem da vida social de seus países, porém, de forma subordinada.

Dentro desse cenário, a proposta da educação comunitária aponta para a elaboração de projetos e políticas focais que visam a reduzir os problemas específicos dos grupos e minorias sociais, mas que se configuram como medidas paliativas que não alteram o *lugar* ocupado por esses grupos na estrutura de dominação e antagonismo de classes. Esse parece ter sido o sentido da educação comunitária veiculado pelo plano decenal de educação da Aliança para o Progresso que, em 1961, previa “a realização de campanhas sistemáticas para a educação de adultos, com vistas ao desenvolvimento das comunidades, habilitação de mão-de-obra, extensão (*sic*) do analfabetismo [de modo a] conseguir que mais de 50 milhões de adultos analfabetos participem, efetivamente, em níveis mínimos, da vida cultural social e econômica de seus países” (MEC/INEP *apud* ARAPIRACA, 1982, p.140).

Tal referência também serviu de elemento motivador do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL – criado em 1970, durante o governo do presidente Médici. Mesmo tendo o seu financiamento garantido por um percentual da renda líquida oriunda da Loteria Esportiva, de transferências do Imposto de Renda e do Orçamento Federal, foi criado levando-se em consideração as orientações da UNESCO, organismo que patrocinava projetos experimentais de alfabetização em toda a América Latina (SIMONSEN, 1979). Baseado no planejamento educacional, nos princípios de racionalidade e eficiência, na relação custo-benefício, bem como na utilização de recursos áudio-visuais e meios de comunicação de massa, o MOBRAL se desenvolve à luz de uma pedagogia tecnicista em plena harmonia com a retomada de estratégias de ação e desenvolvimento comunitário.

O MOBRAL surgiu como uma proposta de continuidade das campanhas de alfabetização de adultos e dos movimentos de educação popular, porém, com finalidades políticas e pedagógicas distintas dos anteriores. Ele pretendia ser um movimento, um elemento mobilizador da população e um órgão de integração social do país. Seu programa baseava-se no “envolvimento comunitário”, para isso reunindo líderes locais, artistas, religiosos,

educadores e estudantes. O MOBRAL foi criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967 como uma proposta de alfabetização funcional de jovens e adultos, tendo como objetivo:

(...) a integração em todas as promoções de analfabetismo e educação, de noções de conhecimentos gerais, técnicas básicas, práticas educativas e profissionais, em atendimento aos problemas fundamentais de saúde, do trabalho, do lar, da religião, do civismo e da recreação. [e a função de] instalar centros de educação social e cívica, para sociabilidade de adolescentes e adultos e fixação de hábitos e técnicas adquiridos, mediante utilização dos meios de comunicação coletivos – livro, música, rádio, cinema, televisão, teatro, publicações periódicas (CORRÊA, 1979, p.62).

O MOBRAL era, portanto, não somente um programa de alfabetização funcional cuja finalidade era conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo, mas, sobretudo, um amplo projeto de integração comunitária. Em seu relato sobre a experiência do MOBRAL, Corrêa (1979) destaca a relação entre a alfabetização, a integração social e comunitária e a aquisição de melhores níveis de vida.

Nascido das ilusões do desenvolvimentismo, o MOBRAL não poderia assentar o seu processo educativo senão no binômio homem-desenvolvimento. Por isso, a proposta de alfabetização funcional defendida pelo MOBRAL previa não só a apropriação de técnicas de leitura e escrita, mas a formação de atitudes, habilidades e comportamentos em relação ao trabalho como condição essencial para o desenvolvimento global. Além disso, o programa buscava incentivar que os alunos assumissem responsabilidades frente à manutenção e melhoria dos serviços públicos de sua comunidade, bem como na conservação dos bens e instituições, visando à participação no desenvolvimento da comunidade, tendo em vista o bem-estar das pessoas. A idéia de que a educação era funcional, ressalta Corrêa (1979), “não está vinculada só com o conceito de transformar o homem em agente do processo de desenvolvimento, mas, especialmente, com a idéia de convertê-lo em beneficiário deste mesmo processo. É funcional porque o induz a descobrir sua *função*, seu papel no tempo e no espaço” (p.67).

A estrutura do MOBRAL, que se pretendia descentralizada, subdividia-se em quatro níveis: a secretaria executiva (SEXEC), as coordenações territoriais (COTER), as coordenações estaduais (COEST) e as comissões municipais (COMUN). Ao nível executivo estavam vinculadas as gerências: pedagógica (GEPED), de mobilização comunitária (GEMOB), financeira (GERAF) e de apoio (GERAP). Já os níveis estaduais e territoriais supervisionavam os agentes correspondentes: agente pedagógico (APEDE), de mobilização (AMOB), financeiro (ARAFE) e de apoio (ARAPE). E as comissões municipais

estabeleciam contato direto com as coordenações estaduais e territoriais. Essa estrutura foi alterada por três vezes entre os anos de 1970 e 1978, sempre buscando novas soluções para garantir a sua continuidade. Ao longo da década de 1970, outros programas foram incorporados ao MOBRAL como o Programa de Educação Integrada, o Programa Cultural e o Programa de Profissionalização, vindo depois o Programa de Diversificação Comunitária, o Programa de Educação Comunitária para a Saúde e o Programa de Esporte.

Quanto à proposta metodológica adotada pelo MOBRAL, observamos que houve uma apropriação parcial e enviesada do método Paulo Freire de Alfabetização Popular, excluindo deste, não por acaso, o momento em que as palavras geradoras são selecionadas de acordo com a realidade existencial dos educandos e debatidas tendo em vista a conscientização dessa mesma situação existencial. A eleição das palavras geradoras era feita com base nas experiências significativas dos alunos, mas a definição do que era “significativo” cabia à Gerência Pedagógica, não resultando do diálogo existencial entre alfabetizadores e educandos em sua busca conjunta de conhecer a realidade que os cerca. Além disso, uma vez definida a palavra geradora, ela seria a mesma para todo o território nacional, o que denota uma compreensão homogênea e homogeneizante da cultura e do povo brasileiro.

Já o programa de Educação Integrada era a etapa seguinte da Alfabetização Funcional e estava imbuído do espírito da educação permanente. Ali, o aluno considerado alfabetizado recebia uma espécie de promoção, passando para uma fase onde teria continuidade e progressividade das condições educativas. Entre os objetivos gerais, destacam-se: possibilitar a conscientização dos direitos e deveres em relação à família, ao trabalho e à comunidade; possibilitar a ampliação da comunicação social; desenvolver capacidade de transferência de aprendizagem aplicando os conhecimentos adquiridos em situações de vida prática; propiciar o conhecimento, utilização e transformação da natureza pelo homem, como fator de desenvolvimento pessoal e comunitário; propiciar condições de integração na realidade sócio-econômica. Seus objetivos específicos, segundo Corrêa (1979, p.178), eram:

- 1) proporcionar conhecimentos básicos relativos aos conteúdos das diferentes áreas, correspondente ao núcleo comum das quatro primeiras séries do ensino do primeiro grau, observando as características de funcionalidade e aceleração;
- 2) fornecer informações para o trabalho, visando o desempenho em ocupações que requeiram conhecimentos a nível das quatro primeiras séries do primeiro grau, proporcionando condições de maior produtividade, aos já integrados na força de trabalho, e permitindo o acesso a níveis ocupacionais da maior complexidade.

Observa-se, desta forma, que o MOBRAL foi um programa formulado com base nos pressupostos da teoria do capital humano, em que o investimento em educação deveria resultar em maior desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, em maior produtividade. Mas como se tratava de um projeto de alfabetização funcional, diga-se, de apropriação de técnicas de leitura e escrita de forma descontextualizada e distante das problemáticas econômicas, políticas e culturais vividas, tinha como intento tão somente preparar a força de trabalho capaz de atuar em setores que não requeressem capital intelectual superior ao nível primário, portanto, subsidiando o mercado de trabalho do quantum de mão-de-obra necessária aos postos inferiores e precarizados da hierarquia do processo produtivo. Além disso, oferecendo uma formação cultural também superficial e precária, o MOBRAL colaborava para a massificação do consumo, reproduzindo as desigualdades econômicas e o fosso sócio-cultural que divide as classes sociais.

Tais afirmações são reforçadas quando analisamos os projetos associados ao MOBRAL, quais sejam, o Programa Mobral Cultural e o Programa de Profissionalização. O primeiro tinha por objetivo atenuar ou impedir a redução do analfabetismo e, para isso, buscava difundir a cultura do povo brasileiro, valorizar a cultura local e ampliar o universo cultural do mobralense e da comunidade a que pertence, através da valorização da cultura da grande massa, disseminada pelos meios de comunicação. Além disso, vislumbrava “divulgar a filosofia do MOBRAL em atividades dirigidas ao lazer e das quais participa o mobralense, em especial, e a comunidade em geral” (CORRÊA, 1978, p.243).

Já o Programa de Profissionalização estabeleceu convênios com entidades como o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra – PIPMO, bem como com empresas, as quais colaboravam no treinamento de funções ocupacionais específicas, como no caso das empregadas domésticas (Casas Sendas) e tratoristas (Massey-Fergusson). A metodologia empregada, também chamada de Treinamento por Famílias Ocupacionais, baseava-se nas seguintes orientações: atendimento em larga escala (permitindo sua aplicação em todo país, permitindo uma economia de escala); atendimento ao nível de semiquificação (dentro do princípio de que às entidades de treinamento caberia o papel de formar homens “treináveis” e às empresas, a sua especialização); mobilidade no mercado de trabalho (deveriam ser dados conteúdos comuns relativos a várias ocupações agrupadas por semelhança de tarefas e/ou operações, material/ferramental utilizado ou mesma base teórica de conhecimentos), pois,

tendo conhecimentos relativos a um grupo de ocupações – Família Ocupacional – o aluno poderia mais facilmente acompanhar as mudanças e transformações do mercado de trabalho; adequação à realidade da clientela mobralense (dentro desse princípio, os cursos deveriam ser rápidos, com baixa exigência de escolaridade e em horários compatíveis com as necessidades de uma clientela adulta) (idem, p. 301-302).

O Programa de Educação Comunitária para a Saúde – PES se definiu, desde o início, como um programa de ação comunitária voltada para a área da saúde, saneamento e alimentação de toda a comunidade, estimulando-a a agir, dentro de suas possibilidades, no sentido da melhoria de sua qualidade de vida. Por isso o PES foi pensado para a clientela mais carente, tendo em vista “propiciar a melhoria das condições de saúde das populações residentes em áreas de atuação do programa, principalmente as mais carenciadas, através de trabalho de natureza educacional” (CORRÊA, 1978, p.314). Sua metodologia se desenvolveu em torno do conceito de *mobilização comunitária*, isto é, organização de grupos comunitários que se tornariam os verdadeiros executores do programa. A partir da participação espontânea, eles deveriam se reunir para discutir seus problemas, falar de suas necessidades e encaminhar soluções coletivas para esses problemas. Na visão do programa, essas reuniões coletivas propiciariam o desenvolvimento de uma “consciência de grupo” e como os “grupos representam pequenas realidades sócio-culturais do universo mais amplo da comunidade global”, esperava-se que, atendendo as necessidades ao nível local, isso resultasse em benefícios para a comunidade como um todo.

Partindo do pressuposto de que a comunidade global é um todo homogêneo e que suas partes constitutivas (os grupos) agem para o bom funcionamento do todo, tem-se que a proposta da mobilização comunitária é capaz de promover amplas transformações sociais em direção à melhoria da qualidade de vida de todos os seus componentes. Entretanto, bem sabemos que tal concepção sistêmica de uma sociedade orgânica, fundamentada na sociologia funcionalista da Durkheim e Parsons, não leva em conta as contradições, os antagonismos e os processos de dominação que agem sobre a relação entre o todo e as partes. Ao contrário, o poder e a dominação são vistos como características naturais do sistema totalizante, que interfere sobre as partes determinando seu ajuste aos interesses do todo. Por isso, o conflito é entendido como uma disfunção do sistema, devendo ser, por isso, objeto de uma ação educativa capaz de corrigi-lo ou aniquilá-lo para o retorno à “normalidade”. A educação é,

portanto, uma ação coercitiva, um ato de dominação universal para toda a sociedade vista de forma homogênea e em progressão infinita.

Ora, a idéia de que a comunidade deve discutir os seus problemas coletivamente e encontrar as soluções para os mesmos pode parecer muito interessante a primeira vista. Se observarmos o desenvolvimento do programa, entretanto, identificaremos em seu desenvolvimento os pressupostos da sociologia funcionalista. Em primeiro lugar, tem-se o conhecimento e envolvimento da comunidade; em seguida a seleção dos problemas; depois o plano de ação e a ação a ser realizada; em seguida o replanejamento da ação e; finalmente, o resultado da ação, que é sempre uma solução do problema selecionado. Observa-se, então, que além da perspectiva da pedagogia tecnicista, que tende a utilizar o planejamento educacional como mecanismo de controle das populações atendidas e alcance dos índices de eficiência e eficácia esperados, a educação torna-se uma ação coercitiva cuja função é a adaptação dos indivíduos e grupos aos interesses do mercado de trabalho e da ordem capitalista.

Uma vez que o programa parte de uma concepção unitária de sociedade, entendida como comunidade global, estabelecendo aí a sua identidade, trata-se de conformar os grupos aos interesses do todo legitimando o modelo de sociedade então informado. Sabemos muito bem que o modelo de sociedade referenciado pelo MOBREAL corroborava com modelo fordista / taylorista de organização do trabalho na sociedade capitalista (ainda que este modelo já manifestasse os primeiros sinais de crise), que no Brasil assumiu feições colonizadas e dependentes em relação ao capital internacional no contexto do milagre econômico. Tratava-se, portanto, de garantir a formação de quadros e líderes comunitários que mobilizassem as “comunidades” para o desenvolvimento de ações que resultassem em soluções funcionais aos problemas vividos, integrando ainda mais as comunidades aos interesses do Estado e fortalecendo, assim, o processo de regulação social e reprodução das relações produção, o que resulta ainda num alto grau de legitimação da sociedade política.

Os Programas de Autodidatismo e de Diversificação da Ação Comunitária comungam dos mesmos interesses e objetivos, com destaque para o estímulo às atividades de lazer e ao espírito associativo, a integração do indivíduo à comunidade e a utilização de recursos áudio-visuais e sistemas de comunicação de massa. A utilização desses recursos foi possível em função das relações estabelecidas com o MEB – que neste contexto já havia sido reestruturado e conveniado ao Projeto Minerva, desenvolvido pelo Serviço de Radiodifusão

Educativa do Ministério da Educação e Cultura – programa que passou a fornecer as cartilhas do MOBRAL, emprestando-lhe também toda a sua experiência em matéria de sistema radioeducativo.

A repercussão do MOBRAL como um amplo projeto de caráter nacional, que atendeu quase 2 milhões de pessoas, num total de 2.251 municípios em todo o país, não poderia deixar de atingir a escola pública brasileira. É neste contexto que a escola se torna, de acordo com Nunes (2001), uma instituição compensatória, suplementar e assistencialista, cuja função é atender demandas emergenciais das comunidades carentes, uma vez que se transforma, também, em centro comunitário de lazer e atendimento, o que, para o autor, fere profundamente o papel da escola como formadora cultural e ético-institucional. Assim, ao invés da universalização da escola pública básica, a herança deixada por esses projetos educativos foi um eficiente sistema de comunicação de massas, iniciado com a rádio difusão e consolidado no período militar com as redes de televisão.

A falência do MOBRAL coincide justamente com a desintegração de tudo aquilo que o modelo de desenvolvimento baseado no fordismo e nas políticas de bem-estar vinha representando política e economicamente até então: controle, concentração e centralização do progresso técnico, do conhecimento, das relações econômicas e da gestão das políticas sociais por parte do Estado, etc. Como consequência, observa Nunes (2001):

A escola que surge nos anos 80, das cinzas da escola assistencialista, ao invés de ser a educação e a escola proposta pelos amplos grupos de educadores que empreenderam uma heróica luta em defesa da educação pública nos anos 80, na verdade, nas políticas educacionais recentes, assume uma nova feição institucional e novas finalidades institucionais. É o que chamamos de “Escola Parabólica”, voltada para o cultivo de novas tecnologias artificialmente postas a serviço de um processo pedagógico desequilibrado e desacreditado. A inserção de novas tecnologias de informação, a televisão, o vídeo, as “tvs” integradas, mostram e formam um complexo tecnológico, que não bate com o perfil e a determinação institucional da escola nesta sociedade, em amplo processo de dilaceramento social e globalização subserviente (p.10-11).

O fundador dessa nova versão escolar e educativa é o neoliberalismo, expressão de uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que o mundo capitalista atravessa desde o final dos anos 60 como resultado do esgotamento do regime de acumulação fordista e, também, como necessidade de restabelecimento da hegemonia burguesa no quadro da nova configuração do capitalismo globalizado. Gentili (2007, p.231) caracteriza essa dinâmica de crise como sendo composta por: uma crise da organização taylorista do trabalho, do Estado de Bem-Estar corporativista, do Estado intervencionista; uma crise ecológica, do “fordismo global” e do “indivíduo fordista”. Dessa

forma, o que se obtém é, no plano econômico, a reestruturação produtiva, também chamada de acumulação flexível, um novo modelo de organização industrial de base técnica e informacional (microeletrônica, informática, microbiologia, engenharia genética, novas fontes de energia, etc); no plano político, o Estado Mínimo, ou seja, uma subordinação da política às regras do mercado como única forma de regulação social; no plano social, o fim da estabilidade do emprego, o trabalho precarizado, o corte de despesas previdenciárias, dos gastos em geral com as políticas sociais, o achatamento salarial e, por fim, para operar com esses novos saberes, técnicas e dinâmicas sócio-culturais, no plano educacional, a formação de um tipo novo de trabalhador flexível. Aparece, então, um novo formato de preparação e qualificação profissional que Frigotto (1999a) chamou de formação abstrata e polivalente, pois criadora das condições necessárias a uma sociedade cada vez competitiva e dependente da informação.

A educação comunitária, que já vinha então sendo identificada com a formação de grupos específicos (comunidades carentes, analfabetos, populações marginalizadas, desintegradas do processo econômico e social), pressupondo a participação individual e da comunidade como substrato do desenvolvimento e da melhoria da qualidade de vida, será chamada a compor o processo de transformação da educação em mercadoria a ser comprada, vendida e acessada no mercado mundial de bens e serviços educacionais, em um contexto de flexibilização das relações de trabalho e de desemprego estrutural. Mas ao contrário de integrar os indivíduos e comunidades à sociedade regulada pelas políticas de bem-estar do Estado intervencionista, com a garantia de pleno emprego, de acesso à educação, à saúde, à previdência etc. tidas como direitos sociais, a educação comunitária assumirá uma nova tarefa. Segundo Acácia Kuenzer (2002), essa tarefa corresponde a uma lógica de mão dupla: à *exclusão includente*, estratégia na qual os trabalhadores são excluídos do mercado de trabalho formal para serem incluídos no mundo do trabalho de forma precarizada, corresponde dialeticamente a *inclusão excludente*, na qual a inclusão nos diversos níveis e modalidades de educação tem por finalidade formar trabalhadores flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, preparando-se para a sociedade do desemprego e do trabalho informal, acompanhando assim as mudanças do mercado, na medida mesma em que educam-se permanentemente.

Dentro deste quadro, a educação comunitária será oferecida e retomada como uma das estratégias de formação, organização e participação de comunidades, aparecendo em meio a um leque de bens e serviços educacionais oferecidos à classe trabalhadora como uma opção viável – possibilitando a sua inserção e permanência, de forma precária e subalterna, no mundo do trabalho – porém distante dos padrões de qualidade que permitam a formação crítica de indivíduos e grupos capazes de se confrontar com as demandas do mercado e do sistema capitalista. Bem ao contrário, colada às políticas neoliberais, a educação comunitária será desenvolvida como mais um serviço dentro do campo da “educação terciária” que visa a preparar os indivíduos para sua autoformação permanente numa sociedade em que o acesso ao conhecimento e à educação tornou-se condição de empregabilidade, panacéia frente ao contexto de desemprego e crise estrutural do capital. Eis o assunto a ser tratado a seguir.

A crise estrutural do capital, as políticas neoliberais e seus impactos atuais no campo educacional

De acordo com Mészáros (2000), vivemos atualmente um período de crise estrutural do sistema do capital. Esse período não compreende uma crise cíclica mais ou menos extensa, como as que se processaram no final do século XIX (com a transição do capitalismo concorrencial ao capitalismo monopolista) e início do século XX (com a consolidação do capitalismo monopolista de Estado), mas sim uma crise estrutural profunda que afeta o conjunto da humanidade e as diversas esferas da sociedade, exigindo, por sua vez, mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado. Para o autor, o capitalismo que se estrutura com a sociedade burguesa é um sistema orgânico, totalizante e totalizador, cujo desenvolvimento consiste na subordinação de todos os elementos da sociedade a si próprio, garantindo assim sua dominação como produção generalizada de mercadorias. Ele tem sua expansão orientada pela acumulação e não pela crescente satisfação das necessidades humanas. Para alcançar esse objetivo, para poder acumular mais, o capital reduz os seres humanos a meros “custos de produção”, força de trabalho necessária, quando então o trabalho vivo degrada-se à condição de mercadoria comercializável, submetendo-se às determinações desumanizadoras da compulsão econômica.

A expansão do capital tem, portanto, um fim em si mesma; é uma tendência inerente ao seu desenvolvimento e afirma o seu poder como modo de reprodução ampliado.

Porém, o sistema do capital é essencialmente contraditório devido à subordinação do trabalho ao capital, já que o valor de troca se sobrepõe ao valor de uso abandonando todas as exigências e necessidades humanas, usurpando do trabalhador sua identidade com o produto de seu trabalho, seu poder de decisão, bem como sua consciência, ao passo que o transforma em mercadoria. Ao adotar o modo econômico de extração de sobretrabalho como mais-valia estritamente quantificável, submete toda a humanidade à busca irrefreável pela ampliação das taxas de lucro, condição eterna e aparentemente indestrutível que permite a sua expansão enquanto sistema totalizante e global.

Para Mézáros (2000), desde suas origens, o sistema do capital é caracterizado por uma tripla fratura entre: 1) a produção e seu controle; 2) a produção e o consumo; 3) a produção e a circulação de seus produtos. Historicamente, os remédios para os conflitos e antagonismos gerados por essas fissuras apostaram numa suposta dimensão coesiva perdida. A função de garantir essa suposta coesão foi exercida desde sempre pelo Estado e suas conformações políticas. Ora, a própria configuração do Estado Moderno, liberal-burguês, sustentado no contrato, sob o primado da lei e dos princípios de igualdade formal e liberdade de propriedade, denota uma tentativa de dissimular, através de uma entidade política pretensamente universal, as desigualdades de classe e a estrutura internamente cindida e comandada pelas iniciativas e valores privados, individuais e egoístas. Como representação abstrata do interesses geral, a sociedade política oculta a dominação de classes, o império dos interesses econômicos, lucrativos e privados do capital, bem como a profunda tensão causada pela expropriação do trabalho pelo capital.

Entretanto, na tentativa de garantir a sua expansão e, ao mesmo tempo, responder às suas contradições e crises cíclicas, o sistema do capital criou sua própria limitação histórica: enquanto impôs sua lógica cruel, devastadora e irracional, teve de adotar restrições racionais que contradiziam suas determinações como um sistema expansionista incontrolável. Essas restrições racionais foram tentativas mal-sucedidas de superação das contradições e crises sistêmicas do sistema capitalista através de diferentes modelos de intervenção política empreendidas pelo Estado. Assim, do keynesianismo ao Estado intervencionista de tipo soviético, “tudo o que aquelas tentativas conseguiram foi somente a *hibridização* do sistema do capital, comparado a sua forma econômica clássica (com implicações extremamente

problemáticas para o futuro), mas não soluções estruturais viáveis” (MÉSZÁROS, 2000, p.09).

Essa “hibridização”, como forma de intromissão do Estado no processo sócio-econômico de produção e reprodução do capital, na medida em que foi aceita como solução remediadora aos entraves do mecanismo de acumulação, e também como recurso de sustentação e de recuperação das taxas de lucro, tornou-se um perigoso veneno para a viabilidade do próprio sistema. Até o final do século XX o capitalismo não pode se completar como um sistema global e universal – fazendo prevalecer, definitivamente, o modo econômico de extração de mais-valia – porque sofreu constantes intervenções do Estado em seu processo de regulação e acumulação. E apesar da apologia à sociedade de mercado e ao recuo do Estado que acompanham as teses da globalização e do neoliberalismo, o Estado continua interferindo fortemente como um administrador das crises, garantindo a expansão do capital, pois como adverte Mézszáros (2000), o sistema capitalista é incapaz de se sustentar sem a administração, pelo Estado, de doses sempre maiores de “ajuda externa”, sem as quais o sistema entraria em colapso.

Por outro lado, não podemos compreender a dominação atual do capital como bem sucedida. Para falar somente daquilo que nos toca diretamente, o fracasso da modernização na América Latina, em conformidade com as prescrições difundidas pelos países capitalistas avançados, reforça o fato de que muita gente nem sequer conheceu a prosperidade prometida pelo capitalismo mercantil de cunho liberal. Antes, o capitalismo teve de recuar atrás de sua forma progressiva de desenvolvimento e abandonar o projeto liberal em nome de sua própria sobrevivência. Além disso, nesse movimento, foi obrigado a responder às tensões e pressões emanadas da luta de classes. O fascismo, o corporativismo, o keynesianismo e as modalidades de ditaduras e governos autoritários que se espalharam pelo continente na segunda metade do século XX foram expressões desse recuo.

Todavia, o fim da ascendência histórica do capital nas últimas décadas do século XX traz consigo a crise profunda de todas as suas formações estatais conhecidas. E não importa quão abundantes e variadas elas sejam, as diferentes formações estatais foram e serão sempre insuficientes para garantir a estabilidade do sistema. A falência da social-democracia é prova desta insuficiência e denota também a impossibilidade de uma mera reforma do sistema. É por isso que a crise estrutural do sistema do capital implica a si própria como a insuficiência

crônica de “ajuda externa” no desenvolvimento capitalista e afeta os mais remotos cantos do mundo, desde as suas dimensões reprodutivas materiais até as mais mediadas dimensões intelectuais e culturais.

A crise estrutural do capital é a séria manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos. A adaptabilidade deste modo de controle do metabolismo social pode ir tão longe quanto a “ajuda externa” compatível com suas determinações sistemáticas permita fazê-lo. O próprio fato de que a necessidade desta “ajuda externa” aflore — e, apesar de toda a mitologia em contrário, continue a crescer durante todo o século XX — foi sempre um indicativo de que algo diferente da normalidade da extração e apropriação econômica do sobretrabalho pelo capital tinha que ser introduzido para conter as graves “disfunções” do sistema. E, durante a maior parte de nosso século, o capital pôde tolerar as doses do remédio ministradas e nos poucos “países capitalistas avançados” — mas somente neles — pôde até mesmo celebrar a fase mais obviamente bem sucedida de expansão do desenvolvimento durante o intervencionismo estatal keynesiano das décadas do pós-guerra (MÉSZÁROS, 2000, p.14).

Para Mézáros (2000), o sistema do capital é, portanto, *irreformável* e *incontrolável*, pois é impossível introduzir mudanças fundamentais sem superar o sistema do capital como um modo global de controle do metabolismo social. Uma mudança historicamente viável, segundo o autor, só pode ser verdadeira se colocando a tarefa de ir além do capital, além de suas múltiplas personificações e da mera mudança na forma histórica de extração e apropriação privada de sobretrabalho, o que significa ter no horizonte a construção de uma sociedade socialista.

Contudo, ainda que a atual crise seja estrutural e aponte como necessário *ir para além do capital*, inúmeras saídas têm sido buscadas com a finalidade de reequilibrar o sistema e recuperar as taxas de lucro, dando seguimento ao processo de expansão da acumulação capitalista, a despeito da destruição do meio ambiente, da degradação e precarização do trabalho, da perda de direitos sociais, do empobrecimento progressivo da classe trabalhadora, do aumento da miséria, da violência e do sofrimento humano.

Uma dessas respostas do capitalismo à sua própria crise foi o investimento em um novo ciclo de expansão e internacionalização do capital, rompendo fronteiras nacionais, continentes, culturas, formações estatais, idiomas, formas de comunicação e consumo que resultaram na formação de um mercado e de uma sociedade civil mundial. Esse novo ciclo vem sendo chamado de globalização da economia ou mundialização da cultura, e expressa um novo avanço do capital em seu movimento inexorável de realizar-se como sistema global e totalizante

Porém, o atual processo de globalização da economia e mundialização da cultura, enquanto solução automática para os problemas e contradições enfrentados, expressa tão

somente a abertura das fronteiras nacionais para a difusão e absorção dos valores e práticas da cultura norte-americana dominante, para a exploração capitalista e a reorganização geopolítica do mapa da divisão internacional do trabalho. O discurso em defesa da globalização garantiu apenas que se globalizasse o capital financeiro especulativo, dilapidando os fundos públicos nacionais, especialmente nas economias do hemisfério sul.

Os vários estudos desenvolvidos sobre o processo de globalização, na forma como se explicita atualmente, enfatizam a ofensiva do capital em busca de sua expansão desenfreada, tanto no plano da economia, como da política e da cultura. Ortiz (2000), por exemplo, destaca a configuração de um mercado mundial de produtos e práticas culturais, hegemônicas pela indústria cultural norte-americana, como eixo central do processo de globalização, também compreendido como mundialização. Diferenciando-se da internacionalização do capital (que se refere ao aumento da extensão geográfica das atividades econômicas para além das fronteiras nacionais), a globalização ou mundialização seria uma forma mais avançada e complexa da internacionalização, que implica um alto grau de integração funcional entre as atividades econômicas dispersas. “O conceito se aplica, portanto, à produção, distribuição e consumo de bens e de serviços, organizados a partir de uma estratégia mundial, e voltada para um mercado mundial” (ORTIZ, 2000, p.15-16).

Para Ianni (1999), a atual marcha da globalização adquire novas características a partir do término da Segunda Guerra Mundial, quando a emergência de estruturas mundiais de poder, decisão e influência anunciam a redefinição e o declínio dos Estados-Nação. Essas características são assim enunciadas: 1) a energia nuclear tornou-se a mais poderosa técnica de guerra; 2) a revolução informática baseada nas conquistas da eletrônica coloca nas mãos dos donos do poder uma capacidade excepcional de formar e informar, seduzir e induzir; 3) organiza-se um sistema financeiro internacional em conformidade com as exigências da economia capitalista mundial, com a internacionalização da produção e com as determinações dos países dominantes e dos organismos internacionais como FMI, BID e Banco Mundial; 4) as relações econômicas mundiais, compreendendo a dinâmica dos meios de produção, das forças produtivas, da tecnologia, da divisão internacional do trabalho e do mercado mundial são amplamente influenciadas pelas exigências das empresas, corporações, conglomerados multinacionais; 5) a reprodução ampliada do capital, compreendendo a concentração e a centralização de capitais, universaliza-se em nova escala com novo ímpeto, recriando relações,

pressionando as nações socialistas, influenciando, bloqueando ou rompendo os seus sistemas econômicos; 6) o inglês torna-se a língua universal, por meio da qual se articulam e expressam indivíduos, grupos, classes, em países dominantes ou dependentes, em suas relações sociais, políticas econômicas e culturais; 7) o ideário do neoliberalismo adquire predomínio mundial, como ideologia e prática, modo de compreender e agir, forma de gestão do mercado e do poder político, concepção do público e privado, ordenação da sociedade e visão de mundo (IANNI, 1999)

Todas essas características configuram a sociedade universal como forma de sociedade civil mundial, provocando o deslocamento de pessoas, idéias e coisas, promovendo movimentos migratórios do sul para o norte, desenraizando uns e outros, em função da dinâmica do comércio global e de produtos globais. A emergência de uma sociedade civil mundial ocorre paralelamente ao processo de ocidentalização do mundo, desterritorialização generalizada e de fortalecimento de novas formas de poder global.

Essas novas estruturas, organizações, processos, formas de poder global prevaletes na atualidade estão articuladas segundo princípios da economia de mercado, da apropriação e acumulação privada, da reprodução ampliada e global do capital. Em consequência, alerta Frigotto (1999b), os limites do desenvolvimento capitalista em escala global tem se revelado de forma dramática através da destruição dos postos de trabalho, que resulta na síndrome do desemprego estrutural, precarização do trabalho vinculada com a abolição dos direitos sociais duramente conquistados pela classe trabalhadora. Segundo o autor, esse processo decorre da globalização excludente, que amplia o desenvolvimento desigual, e do monopólio privado da ciência e da tecnologia.

Opera-se na atualidade, juntamente com a globalização, ou mesmo como uma contrapartida dela, uma verdadeira revolução na base técnica do processo produtivo, que não é outra coisa senão uma resposta do próprio capital à sua crise estrutural, fruto do financiamento direto do capital privado ao avanço tecnológico. Trata-se da chamada reestruturação produtiva, que substituiu uma tecnologia rígida por outra flexível, sustentada na microeletrônica e na informática, na microbiologia e na engenharia genética, permitindo a criação de novos materiais e fontes de energia que respondem às instabilidades do mercado, à dinâmica do consumo e às demandas da intensificação e diferenciação dos ritmos de acumulação. O sistema de acumulação flexível estabelece novos padrões de gestão empresarial, combinação

de diferentes regimes de trabalho (em tempo integral, parcial, temporário, por jornadas, plantões, empreitadas, enfim, trabalho estável, instável, altamente valorizado de um lado e cada vez mais precarizado de outro) e permite “o aumento da incorporação de capital morto e a diminuição crucial, em termos absolutos, de capital vivo no processo de produtivo” (FRIGOTTO, 1999a, p.77).

A crise estrutural do capital, que se inicia nos anos 70 e que tem como resposta a reestruturação produtiva sustentada do processo de acumulação flexível, é uma crise do regime fordista de regulação social e de acumulação capitalista, bem como do modelo de intervenção política do Estado de Bem-Estar, das teorias keynesianas, da social-democracia, do socialismo real e também do indivíduo fordista. Este modelo que se esgotou definia-se por uma determinada forma de organização do trabalho pautada em um sistema de máquinas de caráter rígido, com divisão específica de tarefas, um determinado patamar de formação e composição da força de trabalho. Centrava-se na produção em larga escala associada ao consumo de massa e ao aumento das taxas de lucro. Por fim, assentava-se em uma determinada base político-ideológica, em determinados valores, normas e instituições políticas que reforçavam a positividade do trabalho, ao mesmo tempo em que proporcionavam pleno emprego e buscavam a diminuição dos conflitos, tensões e desigualdades. Em contrapartida, criou e exerceu poderosos mecanismos de controle social e contenção das transformações e antagonismos. Com esses pressupostos, o regime fordista / taylorista, que vai até os anos de 1930 em sua primeira fase, e o modelo keynesiano, que representa a segunda fase do fordismo até 1970, permitiram firmar a possibilidade de generalização da industrialização, modernização do sistema e desenvolvimento harmônico, progressivo e ilimitado da economia capitalista e da sociedade burguesa

Entretanto, o pacto que envolveu a relação entre o Estado e o capital, foi justamente um dos motivos que levaram à crise, tal como afirma categoricamente Mészáros (2000), quando defende a tese de que a crise estrutural do capital é justamente o encontro do capital com seus próprios limites, explicitando os efeitos contraditórios da intervenção estatal em seu processo de regulação e acumulação, ainda que seja para financiar sua própria reprodução, e seu movimento incontrolável e desenfreado para eliminar todas as barreiras em nome de máxima acumulação.

No que tange ao modelo keynesiano, esse pacto envolvia o financiamento público do capital privado e da reprodução da força de trabalho, o que garantia de modo generalizado a assistência à população sob a forma de direitos sociais. Ora, as políticas sociais na área da educação, da saúde, do emprego, da previdência e da seguridade social surgiram justamente no contexto do Estado de Bem-Estar como um elemento desse pacto social, cuja função era sustentar o padrão de acumulação, e ao mesmo tempo promover uma espécie de consenso social capaz de conter as transformações, ocultar os conflitos sociais e estabelecer uma conciliação de classes em torno do projeto de desenvolvimento capitaneado pelo Estado. Sobre a participação do fundo público na sustentação da acumulação capitalista, Oliveira (*apud* FRIGOTTO, 1999a), comenta que:

(...) o fundo público, em suas diversas formas, passou a ser o pressuposto do financiamento da acumulação de capital de um lado, e, de outro, do financiamento da reprodução da força de trabalho, atingindo globalmente toda a população por meio dos gastos sociais. (...) o fundo público é agora um “ex-ante” das condições de reprodução de cada capital particular e das condições de vida, em lugar de seu “ex-posto” típico do capitalismo concorrencial (p.71).

A participação do fundo público, através de políticas sociais, na reprodução da força de trabalho, funcionava como um salário indireto; enquanto arcava com determinadas despesas sociais fundamentais à manutenção da força de trabalho, liberava o capital privado para que este fosse investido em outros bens de produção e em desenvolvimento tecnológico. Assim, o financiamento por parte do Estado permitiu a ampliação de uma gama de valores, de riquezas sociais que se constituíram como *antivalores*, criando também outra gama de bens e serviços públicos que se constituíram como antimercadorias (OLIVEIRA *apud* FRIGOTTO, 1999a).

Os limites desse modelo de desenvolvimento se fazem sentir com a saturação dos mercados internos de bens de consumo duráveis, com a concorrência intercapitalista e a crise fiscal do Estado, com o aumento da inflação e retração dos investimentos. Esses fatores motivam os defensores⁷⁶ das “leis naturais do mercado” a encontrarem no Estado todas as causas do processo de estagnação econômica. Inicia-se, assim, uma forte propaganda de “satanização do Estado”, em proveito das políticas neoliberais e da tese do *Estado mínimo*, com o fim da estabilidade de emprego, a redução dos gastos estatais com políticas sociais,

⁷⁶ Trata-se das teses conservadoras dos anos 40 elaboradas por Friedman e Hayek que são retomadas nas décadas de 1970 como a nova e eficaz estratégia capaz de suplantar a crise.

especialmente com despesas previdenciárias, a desregulamentação e precarização do trabalho e a desintegração dos direitos sociais.

Por certo que a retomada do princípio da livre iniciativa representa um desdobramento das próprias contradições internas do sistema capitalista que, em seu desenvolvimento orientado para a expansão da acumulação e realização do capital como sistema abrangente e totalizante, tinha de romper com as intervenções do Estado, com a idéia de Estado provedor, e transformar tudo que até então direito tão somente em mercadoria.

Na compreensão de Ianni (1999), o neoliberalismo é bem uma expressão da economia política da sociedade global, e se forja na luta contra o socialismo, o protecionismo, o estatismo, o planejamento, em defesa da economia de mercado, da liberdade econômica concebida como fundamento da liberdade política e condição de prosperidade para todos. Todavia, o neoliberalismo não é apenas uma réplica do liberalismo clássico, ainda que conserve o seu núcleo básico. Para o autor:

O neoliberalismo sintetiza a *ciência econômica* global, que informa, fundamenta e organiza os movimentos do capital em escala global. Está na base das atividades do FMI e BIRD (Banco Mundial), assim como de empresas corporações e conglomerados. E tem sido imposto a governantes de muitos países do Terceiro Mundo. Baseia-se nos princípios do mercado, livre jogo das forças no mercado, livre empresa, livre iniciativa, competitividade, produtividade, lucratividade, economias de escala, vantagens comparativas, divisão internacional do trabalho, *mão invisível*. [...] Implica a suposição de que a economia internacional, ou melhor, o capitalismo global é auto-regulável, tende naturalmente a reequilibrar-se, vencer crises, distribuindo benefícios progressivamente a todos, em todos os cantos do mundo (IANNI, 1999, p.140).

A doutrina neoliberal postulou, então, a retirada do Estado no que tange às suas ações reguladoras e distributivas, barrando as ações intervencionistas do Estado de Bem-Estar Social para favorecer o livre comércio e o governo da “mão invisível do mercado”. Sua emergência no final da década de 1980 se deu sobre o fracasso do socialismo real experimentado no Leste Europeu, e com base no argumento do controle da crise do modelo econômico baseado no modelo de Estado Providência então em vigor nos países de capitalismo avançado, os quais apresentavam baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação.

Segundo Anderson (2004), enquanto reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar, as teses neoliberais ganham força e convencem os mais diferentes governos de que as raízes da crise “estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases da acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua

pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais” (ANDERSON, 2003, p.10).

Para combater esses problemas a ofensiva neoliberal propôs um conjunto de regras e adaptações a serem feitas tanto na política quanto na economia, na cultura e na educação. Tratava-se de deter a inflação e recuperar as taxas de lucro para o capital, diminuir os gastos sociais do Estado através de uma ampla política de contenção de salários e privatizações, acirrar a disciplina orçamentária e o controle fiscal, sem, no entanto, intervir na economia. As conseqüências mais imediatas destas iniciativas se registraram sobre o refluxo das organizações sindicais e movimentos populares, o crescimento das taxas de desemprego, o aumento do grau de desigualdade e a desmontagem dos serviços públicos.

Todavia, é importante reconhecer, com Sader (2003), a vitalidade e a capacidade de resistência da sociedade civil brasileira na defesa dos direitos sociais historicamente conquistados, aspecto este que levou o autor a considerar o *caráter matizado* da versão brasileira do neoliberalismo.

Por outro lado, o neoliberalismo não consegue reorganizar o mundo e retomar as taxas de lucro para o capital, tal como Mészáros já havia previsto. Sob o capitalismo global, as contradições sociais agravam-se nos países dependentes, como em nosso caso, e a reprodução ampliada do capital acelera os processos de proletarização e pauperização da classe trabalhadora. Os efeitos do ajuste neoliberal e neoconservador em face da crise do capital provocam custos sociais e humanos cada vez mais insuportáveis e inaceitáveis, como o aumento da miséria absoluta, da fome, da violência, das doenças endêmicas, do desemprego e subemprego estrutural, enquanto se generaliza um tipo de cultura, de educação e de conhecimento fortemente mercantilizada.

Assim, a reprodução ampliada do capital transborda fronteiras nacionais e continentais, ao passo que a acumulação de capitais, o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção tendem a se fixar nos países dominantes ou centrais. Mas em lugar dos Estados nacionais, surgem novos centros decisórios de poder dispersos em empresas, organismos multilaterais e conglomerados financeiros que se movem ao sabor dos negócios, das tendências do mercado e da dinâmica do capital.

No que se refere à educação, o Banco Mundial joga importante papel na definição do tipo formação e de conhecimento a ser divulgado e transmitido, uma vez que ele

protagoniza o processo de ocidentalização da cultura através do financiamento de políticas educacionais. Assim, na medida em que se debilitam as iniciativas do Estado na promoção de políticas sociais, as organizações econômicas, políticas, culturais e sociais se fortalecem exercendo funções “civilizatórias” nos países menos desenvolvidos, apresentando uma espécie de modelo ocidental de desenvolvimento a todo o mundo, de modo que assuntos até então tratados internamente, como educação, meio ambiente, direitos humanos, meios de comunicação e outros, tornam-se internacionais e relativos à harmonia da sociedade global.

O Banco Mundial foi criado em 1944 por ocasião da Conferência de Breton Woods, que reuniu 44 países preocupados com o estabelecimento da ordem internacional no pós-guerra. Sob a influência norte-americana, essa e outras instituições tinham por função conferir maior estabilidade à economia mundial, impulsionar o crescimento e evitar novas crises e conflitos. Inicialmente, portanto, ao Banco Mundial cabia oferecer ajuda à reconstrução das economias destruídas pela guerra através da concessão de empréstimos de longo prazo. Entretanto, com o início da Guerra Fria, a preocupação com a “integração” dos países independentes do Terceiro Mundo ao sistema capitalista ocidental, para fortalecer a aliança anti-comunista, altera o plano de intervenção da organização.

De acordo com Leher (2001b), a doutrina de segurança esteve no bojo da inquietação da Aliança para o Progresso e hoje aparece no cerne da globalização. Colada a esta idéia, a crença de que a educação é importante instrumento de segurança, justificou tanto a formulação da doutrina da contra-insurgência (que se utilizou de operações militares localizadas, missões religiosas e de intensa propaganda ideológica), como as tentativas de dominação no campo da cultura, pelo controle da proliferação do pensamento marxista entre os intelectuais.

Nos anos 60 e 70, com as primeiras manifestações da crise estrutural do capitalismo, crescem as preferências por ações mais indiretas, quando então o Banco Mundial abandona a perspectiva do desenvolvimento e assume o combate à pobreza como eixo central de intervenção. Realizando nova distribuição setorial de investimentos, entre os quais se destacaram a agricultura e a educação, O Banco Mundial “volta-se para programas que atendam diretamente as populações possivelmente sensíveis ao *comunismo*, por meio de escolas técnicas, programas de saúde e controle da natalidade, ao mesmo tempo em que

promove mudanças estruturais na economia desses países, como a transposição da *revolução verde* para o chamado Terceiro Mundo” (LEHER, 2001b, p.22)

A preocupação com a pobreza motivou os investimentos na agricultura, enquanto a crença na formação do *capital humano* incentivou os investimentos na área da educação. Entretanto, sua proposta de desenvolvimento contribuiu para a expansão da economia capitalista e a modernização das indústrias à custa da superexploração do trabalho, da concentração da renda e da degradação do meio ambiente. A declaração do próprio Banco Mundial a respeito da educação demonstra sua real perspectiva:

Desde que o Banco Mundial decidiu entrar no campo de desenvolvimento educacional, em 1962, seu objetivo tem sido basicamente um: ajudar os países em desenvolvimento a reformar e expandir seus sistemas educacionais, de tal maneira que eles possam contribuir mais plenamente para o desenvolvimento econômico. Trata-se de aperfeiçoar quantitativa e qualitativamente o conhecimento de papéis econômicos, sociais e outros para o desenvolvimento [tendo em conta] o máximo possível de eficiência interna e externa, bem como o aumento da produtividade e equidade social (BANCO MUNDIAL *apud* IANNI, 1999, p.72).

Com o esgotamento do longo ciclo de acumulação caracterizado anteriormente, cuja conseqüência mais visível era a retração das taxas de lucro e crescimento, crise econômica mundial e desintegração política dos Estados nacionais, os organismos multilaterais “passaram a figurar como agentes centrais do gerenciamento das precárias relações de crédito internacional, e o Banco Mundial ganhou importância estratégica na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento por meio dos programas de ajuste estrutural [...] adequando-os aos novos requisitos do capital globalizado (SOARES, 2000, p.20-21).

De acordo com Soares (2000), é nos anos 80 que surgem os programas de ajuste estrutural – SAPs – nova modalidade de empréstimos não vinculada a projetos, mas sujeita a condicionalidades amplas e severas de cunho macroeconômico e setorial, o que permitiu ao Banco Mundial reforçar sua capacidade de impor mudanças, reformas e projetos ou exercer amplo controle sobre o conjunto das políticas setoriais que necessitassem de crédito internacional. Sintonizado com a doutrina neoliberal e com as necessidades do capital internacional em rápido processo de globalização, as políticas do Banco Mundial conduziram a uma reestruturação política e econômica liberal, privatista e desregulamentadora, revelando-se extremamente contraditória, pois responsável pela perversa segregação econômica, agravamento da exclusão e deterioração do meio ambiente.

As recentes reformas promovidas pelo Banco Mundial incluem iniciativas relativas ao meio ambiente, aos recursos florestais, reassentamento de populações, geração de novas fontes de energia, acesso à informação e à participação das populações afetadas nos projetos, etc. Porém, como ressalta Soares (2000), o banco não questiona o caráter excludente das políticas de ajuste, restringindo-se ao financiamento de programas sociais compensatórios voltados às camadas mais pobres da população, a fim de atenuar as tensões sociais e apresentar medidas de alívio à pobreza. “Ou seja, a recente ênfase no combate à pobreza tem um caráter instrumental onde os programas sociais visam garantir o suporte político e a funcionalidade econômica necessários ao novo padrão de crescimento baseado no liberalismo econômico” (SOARES, 2000, p.27).

Em relação ao meio ambiente, por exemplo, a questão da gestão do GEF – Fundo Mundial para o Meio Ambiente – é bastante contraditória uma vez que os projetos impostos e financiados pelo Banco Mundial desconsideram as propostas dos governos e organizações locais, estando desarticulados também de suas políticas sociais e econômicas.

Ao contrário, apoiando as políticas macroeconômicas de ajustamento, atualmente chamadas de “reformas de segunda geração”, o Banco Mundial tem reforçado o aprofundamento do processo de desregulamentação e abertura da economia, a defesa da flexibilização do mercado de trabalho, das privatizações dos sistemas de proteção social e ainda busca evitar as tensões sociais causadas pelo impacto dessas reformas, financiando e lançando mão de programas educativos em duas direções: de um lado, dando ênfase especial à educação como um fator de desenvolvimento sócio-econômico e formação de capital humano; de outro tomando a educação como um instrumento de redução da pobreza por meio de políticas focais que visam atenuar as drásticas condições de miséria e exclusão que atingem grupos, minorias sociais e populações que habitam regiões de instabilidade social.

Como informa Fonseca (2007), através de diferentes modalidades de financiamento – como o *crédito de investimento*, que teve vigência até o final dos anos 70, o *crédito de base política*, destinado a promover políticas de ajustamento estrutural entre os países em desenvolvimento afetados pelo desequilíbrio econômico que caracterizou os anos 80, e a combinação destas duas formas de crédito, configurando na atualidade uma *modalidade híbrida de financiamento* – o Banco Mundial tem participado de forma efetiva na definição dos objetivos políticos e institucionais do setor educacional, influenciando e

modificando os métodos de governo e auxiliando em sua reestruturação política, econômica, institucional. Na medida em que impõe condicionalidades cada vez mais rígidas para a concessão de empréstimos, o Banco Mundial interfere na aplicação de estratégias de racionalização das despesas públicas, em especial no tocante à educação e a previdência social, com o reforço do setor privado e com a eliminação dos “desperdícios públicos” aos projetos não econômicos e ineficazes.

É assim que o Banco Mundial têm renovado suas formas de intervenção, financiando não somente governos e estados, mas, também agências privadas e organizações não governamentais. É que o ajuste estrutural preconizado pelo Banco requer a liberação do mercado e o fortalecimento do setor privado como motor do crescimento e desenvolvimento econômicos. Neste âmbito, a educação torna-se central na estratégia do Banco Mundial, tanto para promover o crescimento econômico, como para a redução da pobreza. Com esta intenção, o Banco Mundial espera incrementar “o uso produtivo do trabalho (o principal bem do pobre) e proporcionar serviços sociais básicos para o pobre” (BANCO MUNDIAL *apud* LEHER, 2001b, p.25).

Para o Banco Mundial, portanto, a educação permanece sendo um fator de crescimento econômico, como postulava a teoria do capital humano. De fato, na era da globalização, o conhecimento é um importante fator de produção, a ponto dos homens de negócio considerarem esta era como a da *sociedade do conhecimento*⁷⁷, onde o capital mais valorizado é o capital intelectual. Porém, como adverte Leher (2001b), nesta versão renovada da teoria do capital humano, o conhecimento não pertence mais ao indivíduo, mas tornou-se uma mercadoria, assunto de interesse das empresas e dos *managers*, e não mais dos educadores. Os trabalhadores, nessa perspectiva, tornam-se meros depositários de conhecimentos úteis ao capital.

A contradição dessa supervalorização do conhecimento, das novas tecnologias e da formação do trabalhador, é que não se trata, para os países pobres como o Brasil, de produzir conhecimentos, mas de acessar e assimilar conhecimentos novos produzidos nos centros mais avançados. Tal contradição é expressão da nova divisão internacional do

⁷⁷ A teoria da sociedade do conhecimento apóia-se na chamada revolução informática e informacional e no peso que joga o conhecimento, dentro dessa nova base técnico-científica, no processo de produção. Além disso, para os seus defensores, a sociedade do conhecimento nasce da crise da sociedade do trabalho, onde desaparecem as classes sociais, o trabalho deixa de ser central na produção e reprodução da vida e a superação do capitalismo deixa de ser um problema, na medida em que ele aparece como insuperável. A esse respeito, ver Frigotto (1999).

trabalho, que concentra os investimentos na produção de conhecimentos e tecnologias nos países centrais do capitalismo globalizado, notadamente nos Estados Unidos, enquanto na periferia do capitalismo, onde se encontra o Brasil, deve-se “ter alguns poucos núcleos de excelência capazes de adequar os pacotes tecnológicos à realidade local e, também, para formar parte da elite dirigente e produzir conhecimento necessário ao controle social, o que já está acontecendo em alguns centros universitários” (LEHER, 2001b, p.27).

O documento *Construindo sociedades do conhecimento: novos desafios para a educação terciária*⁷⁸, publicado pelo Banco Mundial em 2002, revela exatamente esta condição de *dependência* dos países periféricos em relação aos países centrais, desde o aproveitamento de *know-how* tecnológico, o acesso a produtos e serviços de educação à distância (cujos modelos são produzidos pelos países desenvolvidos), às demandas de um mercado internacional de educação terciária, onde aparecem novas instituições, agências e fornecedores de serviços educacionais, em um ambiente educacional sem fronteiras, “facilitando” o fornecimento de programas qualificados de educação. Para Barreto e Leher (2008):

Nesses termos, é legitimada a existência de um fosso entre dois mundos. O primeiro, constituído pelos países centrais é marcado pela derrubada de limites, enquanto o “outro” (formado pelos países capitalistas dependentes) deve aprender a respeitar fronteiras estritas, como “disciplinas e campos congruentes com oportunidades de *inovação* emergentes no contexto local” (p.426).

Essa educação “terciária” de que fala o Banco Mundial expressa a nova concepção de educação que vem se tornando hegemônica na atualidade. É a realização da educação como um serviço, como um negócio, como uma mercadoria, em consonância com a abertura dos mercados e a remoção dos obstáculos para o comércio internacional de “serviços” educacionais prestados pelas novas agências e fornecedores que emergem nesse contexto. Barreto e Leher (2008) afirmam que essas novas modalidades e serviços educacionais vinculam a educação à lógica de *commodities*, na qual nem os atributos e disposições pessoais escapam, pois a educação terciária, além de motivar a qualificação permanente como um requisito necessário ao acesso e permanência no mercado de trabalho, deve incentivar os indivíduos à tomada de iniciativas pessoais e independentes, de forma que se promova autonomia, a criatividade e o empreendedorismo.

Por outro lado, em relação ao lugar ocupado pelos países periféricos no mercado mundial de serviços educacionais, tecnologias e inovação, o que se percebe é um

⁷⁸ Citado por Barreto & Leher (2008).

aprofundamento das desigualdades, pois a lógica dominante neoliberal bancomundialista permite que os países em desenvolvimento se beneficiem apenas do “instrumental tecnológico para pesquisa de segunda mão, mas não obsoleto, que pode ser comprado no mercado mundial; [basta] acessar as lojas globais do conhecimento e adaptar este conhecimento para uso local” (BANCO MUNDIAL *apud* BARRETO & LEHER, 2008, p.428).

De acordo com Leher (2001b, p.27), trata-se da institucionalização de um “verdadeiro apartheid educacional planetário” que, em nome da globalização excludente e sob o comando dos “novos senhores do mundo”, subordina os países periféricos e neles impede a construção de um verdadeiro projeto de nação independente, com um sistema de ensino dotado de autonomia relativa frente ao Estado e descolado dos interesses lucrativos do mercado.

Ao contrário, o papel atual do Estado na garantia da educação pública, gratuita e como um direito social, torna-se secundário e, prioritariamente, aparecem as agências e instituições privadas, para quem a educação não é um direito, mas uma opção individual que os sujeitos compram no mercado para incrementar o seu próprio valor econômico. Na mesma órbita, aparecem as organizações civis do chamado terceiro setor que, em nome do “público”, passam a oferecer atividades educativas, culturais e de formação profissional sob a forma de caridade, de benefício, de benevolência, (re)inserindo a educação na área do assistencialismo social e da filantropia, com a finalidade de aliviar a situação de miséria das populações “sobrantes” para a manutenção de suas já escassas condições de vida e com isso garantir o funcionamento da sociedade, dando uma resposta adequada ao contexto da acumulação flexível. Neste caso, o recurso à participação voluntária e comunitária tem um fundo ideológico porque despolitiza a luta pelos direitos de cidadania e mascara a sua real função no processo de regulação social e reprodução do capital. Em ambos os casos, contudo, “prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio da racionalidade, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio” (SAVIANI, 2002, p.23).

Dentro dessa concepção produtivista de educação, o Estado age em consonância com os interesses do grande capital, tanto através do financiamento público dos “serviços educativos” oferecidos pelas empresas privadas, transformando direitos sociais em mercadorias, como transferindo responsabilidades do âmbito estatal para organizações da sociedade civil – o terceiro setor – num claro movimento de mercantilização, de um lado, e de

filantropização, de outro. Vale dizer ainda que, nesse processo, ocorre a radicalização das premissas individualistas e meritocráticas, o que implica a perda definitiva do fundamento liberal-democrático historicamente vinculado à luta pela democratização do ensino.

Isto porque, de acordo com Gentili (2007), “o neoliberalismo só consegue impor suas políticas antidemocráticas na medida em que consegue desintegrar culturalmente a possibilidade mesma de direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito: a escola pública” (p.230). Em outras palavras, o neoliberalismo precisa despolitizar a educação, esvaziá-la do sentido político e social que vinha estabelecendo seu lugar entre os direitos sociais prioritários, para então lhe conferir outro significado, como mercadoria, a fim de garantir o triunfo de suas estratégias mercantilizantes, bem como o necessário consenso em torno delas.

Já Leher (2005) responsabiliza a redução do sentido do “público” e o conseqüente abandono das lutas unificadas pela educação pública como dever do Estado ao agravamento do processo de desmonte da escola pública, atingindo fundamentalmente os filhos dos trabalhadores. Soma-se a isso que, em consonância com o novo padrão de intervenção social por parte do Estado, ao invés de políticas universalizantes, prevalecem as políticas focais que visam garantir um mínimo de informação e conhecimento indispensável para as camadas populares não sucumbirem à total ausência de oportunidades de vida.

Esta lógica perversa corresponde ao fenômeno que Gentili (1999) chama de “desintegração da promessa integradora da escola” operada pela “privatização da função econômica atribuída à escola”. Na promessa integradora, o Estado possuía papel central não somente nas atividades de planejamento, como na captação de recursos e distribuição das verbas destinadas ao sistema educacional, contribuindo para o aumento da renda individual (pelo investimento em capital humano), como também para o aumento da riqueza social, garantindo, assim, seu lugar na estratégia de desenvolvimento econômico e produtivo. A escola era vista como uma entidade integradora e os sistemas educacionais eram considerados como um poderoso dispositivo de integração econômica e social, formando o contingente da força de trabalho que poderia se inserir progressivamente no mercado de trabalho em expansão.

Com a privatização da função econômica da escola, tem-se um deslocamento da formação integradora para a idéia de qualificação para o emprego, função essa que a escola

deve desempenhar igualmente na formação para o desemprego. Nesse sentido, não se nega a contribuição econômica da escolaridade, mas transforma-se o seu sentido. Dessa forma, “passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo [...] para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2002, p.51). Assim, a educação se transforma, bem como os demais “antigos” direitos, como saúde, trabalho, previdência social, etc., num tipo específico de propriedade, e estando associada a um alto desenvolvimento tecnológico e articulada à necessidade qualificação permanente para o trabalho, torna-se um mito e uma ilusão diante das crises de desemprego e instabilidade social. Entre o discurso sobre a qualidade da educação à formação para o (des)emprego, a educação transita da promessa integradora à promessa de empregabilidade.

Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: a promessa da empregabilidade (GENTILI, 2002, p.51).

O discurso da empregabilidade, como lembra o autor, tem significado uma desvalorização do princípio do direito ao trabalho e, por extensão, do direito à educação, na medida em que o indivíduo é consumidor de conhecimentos que, disponíveis no comércio para serem comprados e absorvidos, o habilitam a competir de forma produtiva e eficiente no mercado de trabalho. Além do mais, não basta ter condição de empregabilidade, é necessário ainda, e isso faz parte da lógica mercantil que invade o terreno educacional, adquirir “o capital cultural socialmente reconhecido, além de determinados significados ou dispositivos de diferenciação que entram em jogo nos processos de seleção e distribuição dos agentes econômicos: ser branco, ser negro, ser imigrante, ser gordo, ser surdo, ser nordestino...” (GENTILI, 2002, p.55).

A redescoberta e a valorização da dimensão humana ou pessoal do trabalhador exprimem muito mais os limites, problemas e contradições da sociedade atual que propriamente uma vitória do neoliberalismo e das reformas estruturais postuladas, uma vez que a produtividade prometida pelas novas modalidades de educação (formação abstrata, polivalente, flexível, criativa, permanente, etc) ficam subordinadas à lógica da diferenciação, da segmentação e da exclusão. E se tais modalidades colaboram para forjar uma nova

sociabilidade capitalista, elas contrastam com o desemprego estrutural, a precarização do trabalho, o aligeiramento dos projetos de formação, a desqualificação e descaso com a educação pública, o empobrecimento progressivo da classe trabalhadora, o que entra em contradição com a idéia de formação abstrata e polivalente, supostamente capaz de preparar os futuros trabalhadores para operarem um sistema produtivo sob nova base tecnológica. Portanto, o discurso da educação propagado pelos “novos senhores do mundo” e reiterado pelo mercado é profundamente ideológico.

Na verdade, a transformação da educação em mercadoria é sustentada por um discurso produtivista que retoma o núcleo central da teoria do capital humano, isto é, a idéia de que a educação é um valor econômico capaz de incrementar a produtividade, porém a partir de uma nova base conceitual. Em lugar da pedagogia tecnicista e das idéias de planejamento, racionalidade, eficiência e produtividade, surge a pedagogia das competências ou a pedagogia de projetos com suas noções de qualidade total, formação abstrata, flexível ou polivalente, gestão educacional, empreendedorismo, autonomia e auto-gestão de comunidades e empresas, educação para a empregabilidade e a sustentabilidade.

A flexibilização das relações de trabalho e a redução do Estado no que se refere à promoção de políticas sociais tem constituído processos antidemocráticos e significado a desconcentração, a descentralização e a desresponsabilização do setor público na promoção e garantia do direito à educação. Em contrapartida, emergem no cenário educacional tanto as empresas privadas – que formam o ramo da “educação terciária” de que falam Leher e Barreto (2008) – como as iniciativas do terceiro setor, composto por organizações civis, comunitárias, fundações, cooperativas, associações auto-gestionárias, entre outras, cujos programas educativos reforçam, no primeiro caso, uma visão mercantilista e reducionista da educação como um treinamento, e no segundo, uma visão paternalista, assistencialista e filantrópica da educação como amparo ou doação.

Dentro desse segundo ramo de atividades educativas se inserem os chamados “projetos sociais” ou “programas comunitários” das organizações não-governamentais, as quais são patrocinadas, em grande parte, pelo setor público e pelas agências internacionais como Banco Mundial, UNESCO, FMI e Fundações de Direito Privado, com o objetivo de implementar políticas sociais e educacionais antes confiadas à responsabilidade do Estado.

Em articulação com estas iniciativas, a educação comunitária é convocada a participar como mobilizadora de agentes sociais e comunidades em torno da criação e melhoramento de suas próprias oportunidades de formação cultural e profissional, criando condições de empregabilidade, sustentabilidade e autogestão do seu próprio negócio. Realizada no âmbito do terceiro setor, a educação comunitária reforça o caráter assistencialista, mercantil e despolitizado da educação, colaborando na privatização da função econômica da educação e na transformação da educação em um serviço prestado às “comunidades carentes” como parte constitutiva das políticas focalistas de alívio à pobreza. Esse é o tema a ser aprofundado a seguir.

O terceiro setor, as políticas focais e a educação sócio-comunitária

Como dito anteriormente, a ofensiva neoliberal contemporânea, que postula a centralidade do mercado como regulador das relações econômicas e sociais, além de ter favorecido a desregulamentação das relações de trabalho, a desintegração dos direitos sociais e a privatização da educação, submetendo-a às regras da concorrência internacional no setor de bens e serviços educacionais, também colaborou para a redução do espaço e da força de expressão dos interesses populares, piorou as condições de vida da classe trabalhadora, freou os movimentos sociais históricos e aumentou o desafio daqueles que pretendem construir uma sociedade de novo tipo, mais justa, radicalmente democrática e plural.

A hegemonia neoliberal do capitalismo globalizado não tem facilitado a organização de resistências pautadas em uma ética revolucionária, portadora de valores como a igualdade, a solidariedade, a gratuidade, o desenvolvimento das capacidades humanas em si mesmas, a ação pelo, para e com o coletivo, a emancipação humana. Ao contrário, o que ela fortalece é a passividade, o individualismo, o hedonismo, a competição, a busca do lucro e da acumulação, a liberdade de propriedade e de consumo, os quais reforçam o mérito pessoal e a existência de uma diversidade assimétrica própria da ética burguesa então predominante. Se já era difícil mobilizar as forças sociais e populares anticapitalistas, após a política de ajuste neoliberal isso se tornou ainda mais complicado, uma vez que a classe trabalhadora, hoje fragmentada, encontra enormes barreiras para sua organização e mobilização, em função da ausência de direção dotada de uma consciência de classe, ou ainda de uma consciência para além do capital.

Nesse sentido, os movimentos sociais e populares tem sido frequentemente deslocados dos espaços decisórios, surgindo, em seu lugar, novas esferas que têm se afirmado nos espaços intergovernamentais da “antiga” sociedade de classes, então cindida pela reestruturação das relações de produção. Com a emergência de um discurso que põe fim à centralidade do trabalho como categoria fundamental para a explicação da vida humana, os conflitos em torno da contradição entre capital e trabalho são paulatinamente substituídos por ações mais pontuais no âmbito de uma “nova” sociedade civil, lugar de autonomia e de participação, por meio de interações dialógicas capazes de configurar uma “esfera pública”.

Com efeito, desde a crise o modelo soviético, vários partidos e organizações de esquerda perderam muitos de seus seguidores e adeptos em proveito de movimentos de mobilização mais especializados, fragilizando as forças políticas de classe em proveito daquilo que Hobsbawn (2006) intitula “política de identidade”. Esses “novos movimentos sociais” ganham força, sobretudo, entre jovens de classe média, notadamente em defesa do meio ambiente, feministas, étnico-raciais, homossexuais, entre outros, evidenciando a nova face das forças sociais em luta, enquanto a classe trabalhadora se desfaz em fragmentos.

De acordo com Martins (2007), no atual contexto ético-político, a efetiva organização social comprometida com a construção de uma nova sociedade, que supere o neoliberalismo e possibilite a vigência de outra ordem política e cultural, tem se transformado “em retórica de movimentos sociais fragmentados, desterritorializados, desnacionalizados, especializados, organizados a partir de reivindicações de minorias sociais, muitos deles articulados em torno da crítica à globalização” (p.110). O Fórum Social Mundial é a melhor expressão do chamado “espetáculo internacional dos fragmentos” e, se por um lado, não pode ser desprezado enquanto espaço de encontro e articulação de militantes, ações e movimentos sociais contemporâneos, por outro revela muito bem o processo de *atomização* dos movimentos sociais populares.

Entre outros motivos, este processo de atomização dos movimentos sociais decorre do abandono da pauta de reivindicações orientadas pela emancipação humana, pela superação do capitalismo, pela desarticulação das lutas sociais da luta de classes, o que obscureceu o fundamento da sociedade civil, que são as relações de produção. Assim, os “novos movimentos sociais” entram em cena advogando a ampliação da cidadania, o reconhecimento de diferenças culturais, tomando a sociedade civil como a única arena das lutas sociais e

democráticas pela conquista de direitos. Para tanto, motivam ações respaldadas na auto-ajuda, na autodeterminação e na autogestão, intentando uma conquista da emancipação política, que fica limitada à esfera econômico-corporativa⁷⁹.

Ademais, essa resignificação da expressão “sociedade civil”, em que vicejam os “novos movimentos sociais” tem resultado, segundo Leher (2001a), em um movimento consistente de coalizão entre determinados críticos do Estado autoritário e os neoliberais, irmanados na tese de uma *nova era* em que os antagonismos centrados na contradição entre capital e trabalho não têm mais lugar. Nesse particular, o autor chama a atenção para a repercussão do *redescobrimento* da noção de sociedade civil na América Latina, ocultando as condições da vida material em sua intrínseca relação com o sistema privado de produção.

Entretanto, se comparada ao restante do mundo ocidental, não podemos desconsiderar que justamente a América Latina tem sido uma região de grande vitalidade e alcance das lutas anticapitalistas. Por sua formação histórica e pelas gritantes contradições expostas, os protagonistas das lutas sociais neste continente foram e são obrigados a se confrontar com questões ligadas ao acesso à terra, à água, às fontes energéticas, à integridade dos territórios dos povos originários, à autonomia política e soberania nacional, às reservas hidrominerais, às zonas de biodiversidade etc, lutas que ganham visibilidade em diversos países e regiões e que abrem possibilidades ao debate sobre a ampliação dos direitos sociais, o problema da refundação da esfera pública e da produção de novos conhecimentos capazes de alimentar a luta pela reforma intelectual e moral tendo o socialismo em seu horizonte.

Contudo, qualquer tentativa de uma conceituação unitária desses movimentos e lutas torna-se problemática já que os movimentos sociais que emergem notadamente na América Latina são multidimensionais, e colaboram para o desenvolvimento local, da criatividade e da aprendizagem dentro de espaços públicos coletivos em diversos setores e questões, tais como: raça, gênero, etnia, infância, juventude, pessoas com deficiência, direitos

⁷⁹ Sem dúvida que a emancipação política é importante, sobretudo no atual contexto do capitalismo, pois permite assegurar e avançar a luta pela conquista de direitos sociais que impliquem em políticas sociais universalizantes, com a efetiva participação do fundo público. Porém, é preciso ir além da emancipação política, ultrapassando a noção de uma cidadania liberal, onde a norma é a desigualdade. Sobre esse aspecto, Netto (2008) adverte que a luta pelo reconhecimento das *diferenças* não pode se confundir com a luta pela *igualdade*, pois o direito à diferença só pode existir entre iguais. Entre desiguais não há diferença, mas sim *desigualdade*. Daí a importância da luta pela emancipação humana, que não se reduz à emancipação política, tal como Marx já havia denunciado em seu texto sobre *A Questão Judaica*.

humanos, meio ambiente, geração de renda, alfabetização, acesso à informação e formação cultural, esporte, artes, lazer etc.

Gohn (2001), por exemplo, destaca que as novas redes e movimentos sociais apontam caminhos para uma mudança social qualitativa, para o estabelecimento de novas bases edificadoras de uma realidade menos injusta e para o exercício de uma democratização mais radical nas relações de poder. Trata-se da construção de novas formas de sociabilidade que contribuem para o empoderamento dos indivíduos e comunidades, criando também novas formas de desenvolvimento sustentável, novas experiências de autonomia na prestação de serviços e de apropriação de espaços intergovernamentais na gestão das políticas públicas.

Exemplos como os conselhos gestores, o Orçamento Participativo, o associativismo e o cooperativismo enunciam, segundo Gohn (2001), a construção de uma nova cultura política e apontam para um cenário em que a sociedade civil demonstra sua capacidade de reelaborar a agenda de práticas sociais, estimulando a elaboração de projetos emancipatórios e de políticas sociais de cunho reformista. Para a autora:

As grandes mobilizações que conferiram vitalidade nos anos 80 aos grupos e movimentos sociais organizados, principalmente no setor urbano, perderam visibilidade, mas surgiram novas formas de fazer política. Os setores organizados da sociedade civil tiveram que requalificar sua participação, nos termos de um agir estratégico, voltado para a construção de seu próprio caminho, em parceria com os que lhe dão apoio, em práticas sociais mais propositivas do que reivindicativas, sem permanecer mais à espera das eternas promessas não realizadas (GOHN, 2001, p.93).

Sobre a caracterização desses novos “atores sociais”, Santos (2001) afirma que grande parte dos chamados “novos movimentos sociais” advogam um novo paradigma social, menos baseado na riqueza e no bem-estar material que na cultura e na qualidade de vida. Por se ocuparem das novas formas de opressão, da pobreza e das assimetrias constitutivas das relações sociais, as quais são vistas também como faces da alienação, os “novos movimentos sociais” consideram que essas formas de opressão não alcançam especificamente uma classe social, mas atingem grupos transclassistas ou mesmo a sociedade como um todo. Assim, a novidade desses movimentos residiria, para o autor, no fato de que constituem uma crítica tanto às formas de regulação social capitalista como à emancipação social socialista, crítica que se estende aos tradicionais movimentos operários, ao socialismo real e ao marxismo. Para o autor, “la emancipación por la que se lucha, tiene como objetivo transformar lo cotidiano de las víctimas de la opresión aquí y ahora y no en un futuro lejano” (SANTOS, 2001 p.178).

Ainda segundo Santos (2001), a emergência de diferentes movimentos sociais mostra que essa nova relação entre regulação e emancipação é tão somente a manifestação de

uma constelação político-cultural dominante, visto que a visibilidade adquirida por estes movimentos está vinculada à lógica e à história de dominação própria das relações de produção. Isto é, sem os conflitos na esfera da produção não seria possível, social e culturalmente, pensar a reprodução social em termos de relações de dominação. Porém, ressalta-se que os “novos movimentos sociais” representam a afirmação da subjetividade frente à cidadania, pois a emancipação pela qual lutam não é política, mas pessoal, social e cultural. Isto significa que as formas de opressão e exclusão com que se confrontam não podem ser abolidas através da concessão de direitos, ou seja, com a conquista da cidadania. Elas “exigen una reconversión global de los procesos de socialización y de inculcación cultural y de los modelos de desarrollo, o exigen transformaciones concretas, inmediatas y locales [...], exigencias que, en ambos casos, van más allá de la mera concesión de derechos abstractos y universales” (SANTOS, 2001 p.180).

Dessa forma, os “novos movimentos sociais” teriam lugar no âmbito da sociedade civil e não do Estado, com o qual mantém uma distância calculada, semelhante a que mantêm com os partidos e com os sindicatos tradicionais. Por isso, na visão de Santos (2001), o pressuposto da comunidade rousseuniana é a que tem mais potencialidade para fundar novas energias emancipatórias, uma vez que a idéia de obrigação política horizontal entre os cidadãos e a idéia da participação e da solidariedade na formulação da vontade geral são as únicas suscetíveis de fundar uma nova cultura política.

No entanto, considerando as relações dialéticas entre Estado e sociedade civil, bem como os conflitos protagonizados pelas classes sociais e que se traduzem nas reivindicações desses movimentos, chamamos atenção para o fato de que Estado e sociedade civil não podem ser vistos sob a perspectiva liberal em que a primeira esfera é a expressão da vontade geral ou do consentimento de todos. Ao contrário, o próprio Estado é ator da reprodução social na medida em que educa para o consenso, e revela a hegemonia conquistada, em meio aos conflitos de classe, no âmbito da sociedade civil.

Aliás, essa revalorização da sociedade civil como campo da cidadania universal, ausente de conflitos e de antagonismos de classe, refuncionaliza a dimensão do “público” no âmbito das lutas sociais, favorecendo a esfera privada qualificada como pública não-estatal, que converte as atividades privadas em interesse geral e oculta o caráter particularista (privado) dos interesses do capital aí presentes.

No que se refere à configuração da sociedade civil no Brasil, é forçoso reconhecer que as formas de organização social, incluindo-se aí as experiências de autoformação e desenvolvimento de projetos educativos colados aos “novos movimentos sociais” sofreram e sofrem as deformações do pensamento dominante e do processo de globalização em curso. Tanto é que boa parte dos movimentos sociais dos anos 70 e 80 institucionalizaram-se sob a forma de organizações não-governamentais – ONGs – as quais foram criadas para garantir melhor organização, participação, financiamento e articulação de suas demandas, reivindicações e lutas, procurando intermediá-las na relação com o Estado. Entretanto, da década de 1980 para cá, com o refluxo dos movimentos sociais históricos, essas organizações tendem a ganhar autonomia e hoje constituem um universo próprio no cenário organizativo. E nesse processo, como diz Montañó (2008), “o passo seguinte é conceber a substituição do velho militante do movimento social (dos anos 70 e 80) pelo novo militante da ONG (dos anos 90)” (p.139).

Assim, esses novos atores coletivos passaram a constituir uma nova figura jurídica: “privado sem fins lucrativos”, voltado para áreas de interesse “público”, também concebido como “público, porém privado”. De acordo com Gohn (2001):

Trata-se do chamado “Terceiro Setor”, conjunto heterogêneo de entidades composto de organizações, associações comunitárias e filantrópicas ou caritativas, alguns tipos específicos de movimentos sociais, fundações cooperativas, e até algumas empresas autodenominadas como cidadãs. No pólo associativista, as novas ONGs do Terceiro Setor se destacam, compondo uma dimensão social tida como pública não-estatal. No pólo do cooperativismo, as cooperativas de trabalhadores compõem uma dimensão coletiva, privada não-individual. O trabalho voluntário, combinado com o trabalho assalariado dos dirigentes das entidades do Terceiro Setor, passou a ser a nova tônica dos programas sociais. Ele foi redefinido como pertencente ao campo de uma nova economia social, componente fundamental das relações do Terceiro Setor e do mercado informal de trabalho (p.93).

Para Santos (1999), o termo “terceiro setor” é uma designação residual e vaga com que se pretende dar conta de um vastíssimo conjunto de organizações sociais que não são nem estatais – pois que são privadas – nem mercantis – já que não visam a fins lucrativos – mas que são animadas por objetivos sociais, públicos ou coletivos. Entre essas organizações, o autor menciona as cooperativas, associações mutualistas, associações de solidariedade social, organizações não-governamentais, organizações de voluntariado, organizações comunitárias, religiosas e de base. Destaca ainda que o surgimento do terceiro setor nos países centrais está ligado à crise do Estado Providência, em um contexto de retração de políticas progressistas em que os direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora começam a ser postos em causa,

sua sustentabilidade questionada e sua restrição considerada inevitável. Daí o risco desse setor ser convertido rapidamente na *solução* de um problema irresolúvel, pois ao invés da prevalência dos valores que o subjazem, como cooperação, solidariedade, participação, equidade, transparência, democracia interna, o terceiro setor vem “atuar como amortecedor das tensões produzidas pelos conflitos decorrentes do ataque neoliberal às conquistas políticas dos setores progressistas obtidas no período anterior” (SANTOS, 1999, p.256).

Contra este risco, o autor clama pelo princípio da comunidade presente na reflexão de Rousseau, propondo uma nova forma política de Estado, ou ainda o estabelecimento de um *novo contrato social*. Na concepção de Santos (1999), a comunidade é concebida como um todo, e isso explicaria as reservas de Rousseau às associações ou corporações. Ela seria o terceiro pilar da regulação social na modernidade, capaz de destronar a hegemonia que os outros dois pilares – o princípio do Estado e o princípio do mercado – partilham até o presente contexto, com pesos relativos nos diferentes períodos. Para o autor, no momento em que o terceiro setor é invocado como um antídoto contra a privatização do Estado de Bem-Estar por grupos de interesses corporativos, vale a advertência de Rousseau de que o terceiro setor pode ser ele próprio uma fonte de corporativismo.

Não obstante tal advertência, Santos (1999) concorda com a função do terceiro setor no que ele chama de “reinvenção solidária e participativa do Estado”, restando precisar a sua localização estrutural entre o público e o privado, a sua organização interna, transparência e responsabilização, as redes nacionais e internacionais de que faz parte, e as suas relações com Estado. Sobre este último aspecto, o autor sugere que o papel do terceiro setor não pode se reduzir somente à execução das políticas públicas, mas deve se estender também às escolhas e à formulação das mesmas, o que pode ser feito tanto através da complementaridade, como da confrontação com o Estado. Esta participação do terceiro setor na condução das políticas públicas ou mesmo na definição da agenda política nacional e internacional implica diretamente a reforma do Estado que, para o autor, tem um duplo objetivo: a democratização da metaregulação e a democratização interna dos agentes não-estatais de regulação. Nesta perspectiva:

Só uma reforma simultânea do Estado e do terceiro setor, por via de articulação entre a democracia representativa e democracia participativa, pode garantir a eficácia do potencial democratizante de cada um deles ante os fascismos pluralistas que se pretendem apropriar do espaço público não-estatal. Só assim os isomorfismos normativos entre o Estado e o terceiro setor – tais como a cooperação, a solidariedade, a democracia e a prioridade das pessoas sobre o capital – poderão ser credibilizados politicamente (SANTOS, 1999, p.266).

O que se percebe, porém, é que a proposta do terceiro setor de superar o suposto antagonismo entre keynesianismo e neoliberalismo, mesmo que passada a limpo por uma reforma simultânea do Estado, ainda mantém-se dentro da ordem capitalista, sem sair da perspectiva liberal, sem desgarrar-se dos interesses do bloco dominante no poder, não escapando à lógica globalizante e totalizadora do sistema do capital. Isto porque, como explica Montañó (2008):

Pensar a reforma do Estado sem remeter à reestruturação produtiva conduz a um profundo redutivismo; pensar as mudanças na sociedade civil sem as remeter ao projeto de reestruturação do capital leva igualmente a um verdadeiro ocultamento do real sentido dessas mudanças, chegando-se a crer que estas representam, em conjunto, tendências anticapitalistas, ou antineoliberais (MONTAÑO, 2008, p.108).

Para Montañó (2008) o termo “terceiro setor” é um conceito ideológico que esconde sua verdadeira função e real existência como fenômeno. De procedência norte-americana, a idéia de “terceiro setor” nasce num contexto em que o associativismo, o voluntariado e a filantropia compõem uma cultura política baseada no individualismo liberal. Transplantado para outras realidades como a brasileira, a concepção hegemônica sobre o fenômeno expresso no conceito de terceiro setor busca superar a dicotomia entre o público e o privado, entre o Estado e o mercado, e tem a pretensão de dar respostas que supostamente o Estado já não pode dar e que o mercado não procura dar. É, portanto, um conceito construído a partir do recorte do social em esferas: o Estado, o mercado e a sociedade civil, respectivamente, sinônimos de primeiro, segundo e terceiro setor.

Ainda para o mesmo autor, o conceito de terceiro setor contém uma série de debilidades, a começar pela setorialização do social, em que o político se autonomiza em relação ao econômico, passando pela dificuldade de definição sobre quais entidades o compõem, pelo fato de que é um conceito que mais confunde que esclarece, até a polêmica sobre o seu caráter não-governamental, autogovernado ou não-lucrativo. Desse modo, no calor dos debates sobre a função e a potencialidade do terceiro setor, tanto a esquerda como a direita, embora apontem para dois caminhos distintos, confluem para um mesmo projeto em que reduzir o poder do Estado significa fortalecer a sociedade civil. Assim, se o Estado intervencionista constitui um claro limite de liberdade, o que está em jogo, em se tratando desses dois caminhos possíveis, é o clássico antagonismo entre liberdade e igualdade, justiça social e livre iniciativa, sistema democrático e sistema de liberdades individuais.

Com Montaño (2008) podemos compreender que a expectativa de refundação solidária e participativa do Estado, da qual fala Santos, na verdade é uma alternativa dentro da ordem capitalista: nem o modelo keynesiano estatista, nem o modelo neoliberal privatista, mas a constituição de um *novo contrato social*, fundado na redução da demanda do Estado, na defesa de uma sociedade civil mais visível e autônoma e na reinserção da solidariedade na sociedade, ou no desenvolvimento de uma solidariedade voluntária.

Na perspectiva dominante, a redução da demanda do Estado surge como alternativa à rigidez do sistema bipolar de satisfação das necessidades (Estado-mercado), forjando-se como capaz de produzir maior sociabilidade e maior densidade da sociedade civil, na medida em que desenvolve espaços de troca e solidariedade. Além disso, essa redução do Estado poderia ser sanada pela ação conjunta dos indivíduos que se reúnem para prestarem a si mesmos um “serviço público”. Daí que o terceiro setor, segundo Montaño (2008), acaba por favorecer “a multiplicação desses auto-serviços coletivos ou serviços públicos de iniciativa local” (p.113) que, para o autor é uma forma de antineoliberalismo romântico, ou seja, neoliberalismo disfarçado.

Já o movimento de reinserção da solidariedade na sociedade, ainda na visão dominante, implica a formação de uma sociedade civil mais densa, voltada para si mesma, com indivíduos inseridos voluntariamente em redes de solidariedade direta. Nessa mesma esteira, o desenvolvimento da visibilidade social implica a descentralização dos serviços, permitindo a formação de solidariedades mais reais e curtas, fazendo emergir de modo mais localizado as aspirações e as necessidades. Para Montaño (2008), essa dinâmica não é outra coisa senão a desresponsabilização do Estado, de um lado, e a auto-responsabilização dos sujeitos pelas respostas às suas próprias necessidades, de outro, o que culmina num movimento focalizador e diferenciador dos serviços sociais. Isto implica a prioridade da focalização e da descentralização no lugar da universalização das políticas sociais; as solidariedades curtas e temporais no lugar da permanência e garantia dos serviços; voluntariado no lugar do direito de cidadania articulado pelo Estado. Em síntese:

(...) o desenvolvimento da solidariedade voluntária, organizada e executada individualmente ou em associações comunitárias, de forma profissionalizada ou voluntária, seria a base de um suposto “novo contrato social” – o que significa que resignadamente dão por findado o “contrato social” típico do Estado de Bem-Estar. Assim, aceitam e promovem os auto-serviços localizados e pontuais, em substituição aos serviços estatais. Isto preservaria as identidades de cada região, grupos e indivíduos, substituindo a abrangente e supostamente reducionista “identidade de classe”;

com isso ficariam em evidência “novos campos de conflitualidades supraclassistas”, a dita “nova questão social” (MONTAÑO, 2008, p.120).

No projeto do terceiro setor, portanto, não se luta pelo poder estatal, nem tampouco pelo mercado, muito menos pela superação do Estado com o restabelecimento de uma verdadeira comunidade dos livres produtores associados. O que se quer é o poder que está ao alcance do cidadão comum, no interior das organizações comunitárias, uma luta que está posta dentro da ordem capitalista e não contra ela. Por isso, como dissemos anteriormente, se ainda existem mobilizações populares que resistem aos princípios, métodos e finalidades do capitalismo neoliberal – como é o caso de algumas lutas empreendidas pelas ONGs combativas e por alguns movimentos sociais – isso se deve, em parte, à vitalidade da sociedade civil brasileira e ao caráter matizado do neoliberalismo aqui incorporado. Contudo, enquanto tendência predominante, as relações sociais, os movimentos sociais e as organizações civis vêm-se profundamente afetados pela lógica destrutiva do capital, a qual vem desconstruindo, aos poucos, as tradicionais formas de luta das classes subalternas.

Voltando aos argumentos de Gohn (2001), embora a autora reconheça algumas experiências positivas por parte desse novo campo de atuação – o terceiro setor – ela também adverte para as suas contradições e limites. Um primeiro aspecto diz respeito ao papel de intermediação entre o Estado e a sociedade, antes desempenhado pelos movimentos sociais populares, sindicatos e organizações históricas da sociedade civil, e que agora vem sendo substituído pela implementação e execução de políticas sociais desativadas das instâncias estatais e transferidas para o terceiro setor através de parceria entre os setor público e o público não-estatal. Embora esta nova forma de execução da política social pareça, à primeira vista, uma conquista da sociedade civil, já que altera a forma de gestão do fundo público com a criação de conselhos gestores, a maioria dessas entidades parceiras atua segundo a lógica do mercado, não se colocando a questão da mudança do modelo vigente ou da luta contra as causas geradoras da exclusão.

Ademais, a articulação de “atores plurais”⁸⁰ não favorece a participação de entidades politizadas, que exercem a militância em favor dos direitos sociais e que buscam a

⁸⁰ Sobre este aspecto, Ianni (1999) chama a atenção para o fato de que o vasto e complexo processo de globalização revela a pluralidade dos modos de ser no mundo. Entretanto, “É no âmbito dessa pluralidade de mundos que se manifesta, infiltra, insinua ou esconde a ocidentalidade de padrões e valores, formas de ser, sentir, pensar, imaginar. É no âmbito dessa pluralidade de formas civilizatórias revela-se a pluralidade de formas de ocidentalidade” (p.78).

transformação das estruturas sociais. Ao contrário, diz a autora, “essas entidades atuam para incluir (no sistema econômico atual), de forma diferenciada (leia-se, de forma precária e sem direitos sociais), os excluídos pelo modelo econômico” (GOHN, 2001, p.94).

Outro aspecto significativo da expansão do campo de atuação do terceiro setor é que a transferência de recursos do fundo público do Estado para os projetos das ONGs parceiras faz parte de um programa de racionalização dos gastos e busca de maior eficiência nas respostas tanto para a urgente redução da burocracia pública, quanto para as questões emergenciais que atingem as populações habitantes de focos de instabilidade social. Assim, enquanto a transferência de fundos do Estado para entidades do terceiro setor altera a relação entre democracia e cidadania, os cidadãos tornam-se clientes e consumidores dos serviços prestados pelas organizações civis, e os direitos de cidadania tornam-se, através das políticas focalistas e emergenciais, serviços aos quais os novos cidadãos têm acesso por meio de uma cidadania outorgada. Sobre isso, Gohn (2001) sustenta que há uma redução do poder de negociação dos usuários e, como resultado final, tem-se “não uma ampliação do espaço público dos cidadãos, mas um retraimento, havendo uma perda das fronteiras entre o público e o privado, que, no limite, poderá levar a perdas de direitos sociais já conquistados” (p.95).

Assim, a busca pela autonomização das ONGs em relação aos movimentos sociais traduz o *ethos* do terceiro setor, na medida em que reforça o caráter institucional, menos politizado, mais empresarial e a primazia da eficiência e da austeridade, em detrimento do caráter militante, politizado e sintonizado com as lutas sociais e de classe dos setores subalternos. Esta constatação confirma, portanto, a mudança de um tipo de organização (o movimento social) para outra (a ONG) que revela a nova função assumida pela sociedade civil na definição de um novo padrão de intervenção social.

Segundo Fernández (*apud* Coraggio, 1999), as ONGs latino-americanas surgiram nos anos 50 e se proliferaram nos anos 70 seguindo uma trajetória típica: de organizações assistencialistas, associadas à Igreja Católica renovada, passaram a ser, dos anos 80 em diante, organizações ligadas à política social de caráter focalista, movimento que foi acompanhado pela resignificação da sociedade civil colada ao processo de reestruturação produtiva e retração do papel do Estado na promoção de políticas sociais universalizantes.

Atualmente, boa parte dessas organizações não-governamentais é financiada por governos (através das já comentadas parcerias público-privadas) ou por organismos

multilaterais como Banco Mundial, UNESCO e BID, e fundações ligadas a empresas privadas, como Fundação Ford, Fundação Emílio Odebrecht, Fundação Roberto Marinho, entre outras. Porém, a filantropia empresarial não está dissociada da preocupação com a imagem social da “empresa cidadã” a ser adquirida. Além disso, na concessão desses financiamentos, as empresas obtêm isenção de impostos, o que possibilita estabelecer uma unidade política e econômica através do desenvolvimento de projetos sociais. Em outras palavras, as empresas estão mais preocupadas com os “rendimentos” que a marca da “responsabilidade social” lhe conferem, do que com a qualidade dos programas e dos benefícios efetivamente promovidos.

Consubstanciadas no planejamento e na racionalização dos investimentos, as iniciativas das ONGs ficam reféns das expectativas e cobranças externas, mais ligadas aos resultados quantitativos de seus projetos, que têm por finalidade o aumento da produtividade, ainda que seja uma produtividade “social”. Por isso, a idéia da autonomia e sustentabilidade que advogam é, no mínimo, questionável.

Uma das respostas a estas expectativas, já comentada anteriormente, é a política de focalização das intervenções. Mais pragmáticos, os atuais projetos sociais desenvolvidos no âmbito do terceiro setor, especialmente pelas ONGs, visam a mudanças pontuais, não aspirando a mudanças capazes de levar a rupturas com o padrão de desenvolvimento em curso. Um exemplo claro desta opção são os programas de alfabetização de jovens e adultos (como *Alfabetização Solidária*), geralmente levados às favelas, aos bolsões de miséria, aos bairros e setores marginalizados das grandes metrópoles brasileiras, expressando a opção por uma alternativa limitada, cuja finalidade é repor as perdas de postos de trabalho (sem regulamentação, sem direitos, sem qualificação adequada) e gerar novas modalidades de emprego no setor informal. Segundo Leher (2007):

As políticas de alívio à pobreza sustentadas pelo Banco Mundial como única possibilidade de política social (leia-se, de governabilidade) para a periferia do capitalismo – outrora criticada como uma opção pela barbárie, pois mantêm os seres humanos miseráveis como “sobrantes” que não só sucumbem, biologicamente, pela fome pois recebem uma magra bolsa (e sem ela retornariam a fome) –, são tidas como exemplos de governança progressista e opção pelo social, inclusive por muitos que vieram da esquerda (p.25).

No campo da educação, esta política de focalização tem representado, segundo o mesmo autor (LEHER, 2001a, p.167), “não apenas a educação rudimentar, minimalista, definida como uma política capaz de *aliviar* a pobreza para garantir adequada governabilidade”, mas também o abandono da luta pela universalização do ensino público em

todos os níveis. Nessa perspectiva, a educação vem sendo reduzida a uma atividade compensatória, na medida em que se transforma em recurso para gerar o “capital humano” necessário – e sobranete – às novas relações de trabalho e frear o estado de precariedade e marginalidade que apanha parcelas significativas da sociedade brasileira. Ora, o chamamento à participação da sociedade civil, neste caso, é compatível com a redefinição do papel do Estado no tocante às políticas sociais, e especialmente quanto à educação.

Para exemplificar o que estamos afirmando acima, basta uma consulta aos programas da *Ação Comunitária do Brasil*, do Rio de Janeiro, uma ONG fundada a quase 40 anos, cujas sedes estão localizadas na Favela da Maré e Conjunto Habitacional de Cidade Alta. Sua missão é colaborar, através dos vários projetos que desenvolve (como os programas de Qualificação Profissional, de Artes e Cultura, de Educação e Alfabetização, de Saúde e outros), para que a comunidade desenvolva seus talentos e capacidades, objetivando “contribuir com o protagonismo e a conquista da autonomia, principalmente por parte de populações excluídas”, favorecendo a sua inserção no mercado de trabalho e o empreendedorismo de jovens e adultos em situação de risco pessoal e social, por meio da sustentabilidade de seu próprio negócio⁸¹.

Na visão de Coraggio (1999), essa é justamente uma das características das ONGs, ou seja, elas intentam gerar uma organização econômica popular, capaz de encarregar-se da autogestão das condições materiais para a reprodução da vida de seus integrantes. Isso geralmente é feito com a produção comerciável de bens que assegurem uma receita mínima ou mediante a ação solidária na prestação de serviços para o autoconsumo da população local. Entretanto, verifica-se que o foco privilegiado da ação educativa se encerra no local, no experienciável, no cotidiano, na resolução de necessidades sentidas, o que se desenvolve em contínua tensão com o fato de que esses empreendimentos comunitários dificilmente conseguem se autosustentar de modo isolado ou continuar se realizando em um contexto político, econômico e cultural hostil. Isto significa que as suas propostas educativas possuem enormes limites, não conseguindo evitar o que o autor chama de “empobrecimento operativo” do projeto de desenvolvimento humano em curso. É que, para ele, está ausente uma noção de totalidade, visto que nessas iniciativas há “vocaçãõ mais para a particularidade e a resolução de carências materiais que para a luta política em si” (CORAGGIO, 1999, p.150).

⁸¹ Cf. *Ação comunitária do Brasil*. Disponível em (www.acaocomunitaria.org.br). Acessado em 1/09/2004.

Isto demonstra a tendência dominante que marca o novo padrão de intervenção social do terceiro setor, isto é, as ONGs e outras entidades da sociedade civil tornam-se agências prestadoras de serviços culturais e educativos, de forma assistencialista a despolitizada, reforçando a dependência das comunidades em relação aos parques benéficos daí extraídos. Entretanto, a contradição desse tipo de intervenção focalizada e funcional à lógica capitalista atual é que, enquanto ele eleva as expectativas de empregabilidade e estimula a participação comunitária (na maioria das vezes através de trabalho voluntário), não provoca mais que mudanças epidérmicas nas condições de vida e de trabalho dos grupos atendidos, reduzindo as tensões sociais e regulando as instabilidades do sistema do capital, através da formação de um exército de reserva sempre pronto a ocupar os postos de trabalho precarizados que sobram.

Em consonância com as orientações dos organismos internacionais, a educação se torna um serviço colado às políticas de alívio à pobreza, em lugar de um direito social fundamental. Na mesma esteira, surgem os cursos de formação profissional, desenvolvidos em diferentes modalidades, de forma inicial ou continuada, muitos dos quais já nascem reféns das demandas por empregabilidade. Como diz Paiva (2001), “a empregabilidade converte-se, neste caso, num corolário dos conhecimentos, habilidades e esforço individual de adequação” (p.59). Cabe à educação, neste caso, tornar sua clientela empregável, adequando seus cursos às necessidades do capital. Para esta autora, a contração do mercado de trabalho “aprofunda a subsunção do sistema educacional (e especificamente a formação profissional) aos requisitos do capital” (PAIVA, 2001, p.59). Oferecida por organizações civis cada vez mais diferenciadas (tanto as instituições promotoras como as modalidades de educação propostas), naturaliza-se a conversão da educação em mercadoria.

Inserida no bojo das políticas de formação para a sobrevivência e a empregabilidade, a educação comunitária difunde uma ideologia reparatória, regulatória e salvacionista. Tendo suas ações centradas na participação e organização de comunidades locais, por meio de iniciativas de auto-ajuda, associativismo e redes de economia solidária, a educação comunitária promove uma metamorfose de conceitos que mistificam o seu alcance, sua finalidade e sua função social. Assim, ao invés de preconizar racionalidade, eficiência e produtividade, os atuais projetos sociais comunitários oferecidos pelas ONGs recorrem aos predicados da moda, tais como empreendedorismo e sustentabilidade, atributos fundamentais à

formação do novo capital humano adaptado à sociedade do desemprego e capaz de responder aos níveis diferenciados de produtividade requeridos pela nova ordem econômica, política e social.

No atual contexto, portanto, a educação comunitária se assenta numa matriz produtivista que contribui para a privatização da função econômica da educação – através de projetos sociais que visam garantir aos trabalhadores um mínimo de conhecimentos, habilidades e informações capazes de ajustá-los ao mercado de trabalho flexível – e se instala no coração das políticas focalistas de alívio à pobreza, excludentes, segmentadoras e reguladoras, remediando as drásticas condições de vida a que estão submetidos e atenuando os conflitos e tensões sociais decorrentes da superexploração do capital.

Colada à matriz produtivista, a educação comunitária colabora no processo de desresponsabilização do Estado para com o direito à educação e de responsabilização dos indivíduos pela produção e manutenção de sua sobrevivência e de sua permanência no mundo do trabalho como classe subalterna, cujas condições de vida, de trabalho e de formação são cada vez mais precárias. Por outro lado, a educação comunitária garante a produtividade do capital, tornando as camadas populares cada vez mais dependentes dos serviços educacionais oferecidos pelo terceiro setor ou pela iniciativa privada, ao passo que mantém os trabalhadores incluídos, de forma excludente, no mercado de consumo.

Articulada ao processo de ressignificação e mercantilização da sociedade civil, a educação comunitária torna-se profundamente produtiva ao capital, contribuindo para retro-alimentar o sistema político e econômico dominante. Fundamentada em uma ideologia reparatória e assistencialista, em que a participação social e política e a organização de classes é despolitizada pela autogestão da comunidade, a educação comunitária se converte numa suposta solução aos processos de desregulamentação social e do trabalho no momento em que arrefecem as lutas dos movimentos sociais populares pela emancipação humana. Tendo isto posto, o desafio para a superação da atual ordem do capital deve ser potencializado com a retomada da luta pela educação – e da escola pública, obrigatória, laica e financiada pelo Estado – entendida como prática social crucial à formação omnilateral e ao resgate classista dos trabalhadores.

*Quando se renuncia ao universal,
o que triunfa é o horror universal
(Daniel Bensaid)*

– CAPÍTULO 3 –

**ANIMAÇÃO CULTURAL E
A ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA NO BRASIL**

A animação cultural vem se tornando, nas últimas décadas, a forma de intervenção sócio-educativa predominante no domínio da educação comunitária no Brasil e em várias outras partes do mundo. Mais do que uma simples proposta pedagógica, hoje ela se configura como um campo de atuação profissional, de estudos acadêmicos, de práticas sociais e de interesses políticos e institucionais cada vez mais expressivos.

No Brasil, uma primeira aparição da animação, ainda de forma tímida e nitidamente contra-hegemônica, pode ser associada às iniciativas de cunho educativo e cultural⁸² dos movimentos e organizações anarquistas e socialistas ainda durante a Primeira República, as quais expressam os embriões da sociedade civil no Brasil (COUTINHO, 2000b). Posteriormente, já ligada aos postulados da política de massas do Estado Novo, ela se esboça nos programas de desenvolvimento comunitário nos anos de 1940 e 1950, delineando-se mais claramente junto aos movimentos de educação e cultura popular da década de 1960.

Mas é somente na década de 1970 que ela é reconhecida teoricamente como modalidade de intervenção sócio-educativa, em função de sua difusão pelo sistema SESC (Serviço Social do Comércio) e SESI (Serviço Social da Indústria), tendo assim expandido seu campo de interesses de maneira integrada às áreas da recreação, do esporte e do lazer. A partir da década de 1980, ela é assimilada aos cursos de formação de professores de educação física, momento em que é incorporada às políticas públicas de lazer de alguns municípios. Atualmente, já existem cursos de formação de profissionais específicos para atuarem com atividades de lazer e animação, onde o primeiro é o seu tempo e espaço, e esta última é uma das estratégias metodológicas que viabilizam os trabalhos sócio-culturais e educativos, dirigidos a diferentes interesses e áreas como a saúde, a educação, o turismo, o serviço social, entre outras, desenvolvidos principalmente através de projetos sociais realizados por “organizações civis”.

Em muitos países da Europa como Espanha, Portugal, Suíça, França, entre outros, a animação é objeto de reflexões e intervenções específicas desde a década de 1960, estando associada mais ao setor da educação popular e do trabalho social, e menos à área da educação física. Nestes países, a animação é uma forma de intervenção social que não se limita ao âmbito do lazer e do tempo livre. Ela se faz presente nas áreas da saúde, do trabalho social, da

⁸² Trata-se dos Clubes Literários e Centros Culturais organizados pelos partidos e movimentos socialistas e anarquistas entre as primeiras décadas do século XX, experiências que foram divulgadas pela imprensa operária do período. A esse respeito ver Marcassa (2002).

formação profissional, do meio ambiente, do turismo, do lazer e até da educação escolar, recebendo contribuições de diferentes domínios, como a sociologia, o serviço social, a comunicação, as artes, a pedagogia, a geografia, etc. Atualmente, ela se constitui como um campo de atuação profissional extremamente largo, intersetorial e plurinstitucional, sendo por isso alvo de diferentes projetos e políticas. Sua função é atingir o conjunto da vida cotidiana, recriando os laços e vínculos sociais perdidos em função do desenvolvimento urbano, industrial e tecnológico, os quais contribuíram para a expansão de valores individualistas e atitudes discriminatórias. Assim, o lazer seria uma das esferas de intervenção da animação (mas não a única), mais relacionado à recreação e dirigido à infância e juventude, enquanto que a animação, mais abrangente, seria uma ação pedagógica que busca penetrar e dinamizar as atitudes individuais, levando a uma reconstrução do tecido social e da noção de coletividade.⁸³

Na França, em especial, a trajetória que constitui o seu “sistema de animação” estabelece conexões diretas com a experiência brasileira no que tange ao desenvolvimento de sua produção teórica e quanto ao ramo de atividades ligadas ao lazer. Em ambos os casos, a animação emerge das lutas e movimentos em favor da educação e da cultura popular, e se converte, nos dias de hoje, numa proposta de educação comunitária, com vistas à regulação e à inserção social. Assim, a animação se afasta dos movimentos sociais e do campo das lutas pela conquista de direitos (ao lazer, à educação, à cultura) e se materializa como uma ação institucional que visa a minimizar os efeitos das agudas contradições sociais e culturais que apanham as sociedades modernas capitalistas.

Tendo como objetivo, ora a reconstrução dos laços sociais e identitários de grupos e minorias sociais, como nos países desenvolvidos, ora a criação, junto aos extratos subalternos e marginalizados, de redes de organização solidária para o atendimento de suas carências e demandas, como no Brasil, a animação se descola da luta por transformações sociais, passando a ocupar um lugar central na oferta de serviços educativos e atividades culturais integradas aos “projetos sociais” nos novos agentes que emergem no seio da sociedade civil – as ONGs.

⁸³ Interessante notar que, enquanto no Brasil as origens históricas do lazer se vinculam à recreação, a exemplo dos Clubes de Menores Operários, Centros de Recreio e às políticas de Recreação Operária, na Europa foi o conceito de animação que se expandiu, inserindo dentro deste fenômeno e em sua concepção, tanto o lazer como a recreação.

Na sociedade atual, em que o mercado e a dinâmica do trabalho flexível exigem cada vez mais formação polivalente, experiências multiculturais e atualização de conhecimentos, a cultura configura-se em centro de importante interesse, de mobilizações de um lado e de controle ideológico de outro. Por isso, embora a animação seja hoje, predominantemente, uma estratégia funcional ao sistema, ela pode se articular ao movimento de politização e organização de classes, desde que recupere as suas origens ligadas aos movimentos sociais, revigorando também seu compromisso com as causas da classe trabalhadora e setores populares pela efetiva conquista de direitos, pela ampliação da participação política e supressão das desigualdades sociais. Entre utopias e reformismos, a animação é alvo de disputa hegemônica e estratégia política de elaboração e difusão de novas formas de organização da cultura.

As concepções de animação

No Brasil, como dissemos, as reflexões teóricas sobre a animação nascem e se integram às experiências institucionais e à produção científica sobre o lazer, coladas ao campo de intervenção e conhecimento da Educação Física e Esportes.

Até a década de 1970, o discurso e a ação sobre o lazer estavam voltados para a necessidade de ocupação útil e saudável do tempo livre da classe trabalhadora, uma vez que, sob o sistema fordista de organização do trabalho, as atividades e práticas desenvolvidas fora do tempo de trabalho deveriam promover o descanso e a reposição da força de trabalho para o retorno à produção. O lazer configurava-se, desta maneira, como tempo e espaço de controle do tempo livre, de conformação da classe trabalhadora e de extensão da lógica produtiva do capital para além dos muros das fábricas⁸⁴.

Ainda que outras iniciativas institucionais voltadas à questão do lazer devam ser reconhecidas em períodos anteriores, como foi o caso da Fundação Van Clé, criada em 1968 com a missão de contribuir para a humanização do lazer e melhoria da qualidade de vida, através da realização de projetos que visavam atender aos problemas sociais do homem e conscientizá-lo para a importância das atividades de lazer, e especialmente das atividades esportivas (SANTANNA, 1994), é somente na década de 1970 que se alastram, por setores até

⁸⁴ A esse respeito consultar Marcassa (2002).

então pouco permeáveis à sua influência, uma preocupação com o lazer e um movimento de inspeção dos usos do tempo livre do trabalhador, especialmente nos grandes centros urbanos.

Sobre este aspecto, Santanna (1994) comenta que:

Nesta época, não se inventou o lazer mas, certamente, foi nela que inúmeras práticas lúdicas tenderam a ser examinadas mais assiduamente segundo métodos científicos específicos e a ser transformadas numa disciplina racional, num conceito, capaz de operar diferentes formas de administração e promoção do lúdico, que se chamou de lazer (p.10).

Se o lazer não foi aí inventado, então há uma mudança no seu significado e função. Ele passa a ser concebido não somente como um estatuto que certas atividades, espaços, equipamentos e instituições adquirem na medida em que respondem não somente às atividades de descanso e diversão do trabalhador, mas ao fazê-lo, implementem valores e normas adequadas aos usos do tempo livre, capazes de responder a uma gama variada de interesses e intenções sociais e individuais.

Gomes (2008) nota que, na década de 1970, houve uma preocupação, por parte dos profissionais ligados aos estudos e intervenções sobre o lazer, com a busca de uma fundamentação para o tema, o que pode ter provocado um distanciamento da recreação, ou pelo menos daquelas “receitas” de atividades recreativas tradicionais difundidas neste meio.

Nesta mesma época, instituições como o SESC e o SESI passam a promover e a oferecer serviços especializados de lazer com vistas ao desenvolvimento da cultura popular, para além das políticas vinculadas à recreação operária⁸⁵. Foi através destas instituições que se disseminaram, entre nós, novas teorias sobre o lazer em expansão na Europa e Estados Unidos, com destaque para a sociologia do lazer do francês Joffre Dumazedier, trazido ao país pelo SESC São Paulo. Marcadas pelas experiências dos movimentos de educação popular que emergiram na França algumas décadas antes e pelos ideais de democratização da cultura a eles atrelados, as concepções de Dumazedier (1994, 2001, 2004) acerca da relação entre lazer e cultura popular influenciam, de forma determinante, as iniciativas de lazer promovidas pelo SESC.

Santanna (1994) nos lembra que, ao longo de sua história, o SESC sempre se destacou por uma ação social de cunho assistencialista, seja na área da saúde, como nos primeiros anos de sua existência, seja na área da educação ou do lazer dos trabalhadores

⁸⁵ Os programas de recreação operária iniciam-se nas décadas de 1920 e 1930 vinculados às políticas municipais de Porto Alegre e São Paulo, sendo nos anos 40 alçadas à condição de políticas nacionais vinculadas ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, assim perdurando até a década de 1960.

comerciários, e que, entre os anos de 1956 e 1961, “ratifica-se e aprofunda-se a prioridade à ação educativa, através da educação social e das tendências de ação comunitária, com vistas à organização, conscientização e participação popular em torno dos objetivos nacionalistas e desenvolvimentistas do governo federal” (p.48).

Em seu papel supletivo ao Estado, o SESC buscava se integrar à ação do setor público dando sustentação às políticas de modernização e racionalização da economia no final dos anos 60, colaborando para a formação do trabalhador em seu tempo livre, a partir de valores pautados no incremento da produtividade e na integração da classe trabalhadora à ordem social estabelecida, princípios estes consubstanciados no espírito comunitário que então se busca promover e sedimentar. Ao mesmo tempo, o SESC iniciou e motivou os estudos sobre o lazer segundo os pressupostos básicos da sociologia do lazer, encontrando no trabalho de Joffre Dumazedier os parâmetros necessários ao desenvolvimento de seus projetos educativos e comunitários.⁸⁶

Segundo Dumazedier (2004), as modernas sociedades industriais e democráticas estariam caminhando para uma civilização do lazer, uma vez que a substituição crescente do trabalho humano pela máquina teria liberado mais tempo livre aos indivíduos. Por isso, o lazer seria um direito a que todos paulatinamente teriam acesso, um fenômeno de massas enormemente desafiador para o futuro da humanidade. Na visão do autor, tal problema poderia ser resolvido encontrando-se um equilíbrio ótimo entre a necessidade de repouso, divertimento, recreação e entretenimento, bem como de participação social e cultural. Entretanto, considerando que o sistema de educação sistemática não chegava a atender as aspirações das novas gerações quanto aos aspectos de massificação do lazer e desenvolvimento cultural, o autor acreditava que, cedo ou tarde, os governos seriam obrigados a assumir “formas de intervenção contínua ou periódica, imposta ou proposta, semilivre ou livre a fim de difundir uma cultura geral, ao mesmo tempo permanente e renovada” (DUMAZEDIER, 2004, p.252). Daí decorrem as relações que lazer e educação estabelecem entre si, uma relação que deveria resultar na educação permanente.

⁸⁶ Santanna (1994) nos informa também que, a partir de 1975, época de realização do Primeiro Encontro Nacional do Lazer, realizado no Rio de Janeiro, pelo SESC, SESI e Ministério do Trabalho, o contato entre Dumazedier e o SESC/São Paulo passou a ser cada vez mais intenso, de tal modo que alguns técnicos e estudiosos do SESC realizaram cursos na Universidade de Paris V – Sorbonne, e com a orientação direta ou indireta de Dumazedier produziram pesquisas e propostas de lazer com novas concepções e técnicas de investigação sobre o tema.

Será essa talvez a futura condição daquilo que Bachelard denomina de cultura permanente. A educação só terá condições de ser contínua, após a escola, para um número crescente de indivíduos de todos os meios sociais, caso consiga identificar-se, em certos aspectos, com as complexas funções do lazer vivido (DUMAZEDIER, 2004, p.252).

Pelos objetivos do desenvolvimento cultural em uma sociedade, na qual as massas pouco a pouco passem a gozar de lazer, perguntava-se o sociólogo francês. Para Dumazedier (2004), a promoção do lazer das massas deveria levar a uma reflexão sobre a “democracia cultural”, inseparável, porém, da democratização permanente do saber, do poder, da organização e da decisão, sendo insuficiente, para esse objetivo, uma maior duração da educação escolar. Para o autor, é através de uma *ação cultural*, que alcançasse todos os meios sociais e levasse em conta os efeitos desse trabalho extra-escolar na atuação da educação em geral e no favorecimento dos lazeres das massas, que se tornaria possível proporcionar um efetivo desenvolvimento cultural.

(...) a ação cultural poderá ser definida com vistas à ação econômica e social, como o modo pelo qual agentes públicos e particulares intervêm sobre interesses, informações, conhecimentos, normas e valores da população de um grupo ou da sociedade global, em função de seus critérios de desenvolvimento cultural (DUMAZEDIER, 2004, p.280).

Assimilando profundamente as concepções de Dumazedier, o sociólogo Renato Requixa (1973;1977) é quem se ocupa de traduzi-las para a realidade brasileira. Ao esboçar suas inquietações quanto à relação entre lazer e educação, o autor defende o aproveitamento das ocupações do lazer para o incremento de valores que propiciem a recuperação, o reequilíbrio ou a readaptação, bem como o desenvolvimento pessoal e social. Para o autor, o lazer seria portador de funções educativas que contribuiriam para o sucesso individual e o bem-estar social, o estímulo à participação ativa no atendimento às necessidades e aspirações de todas as ordens e a disposição para colaborar com a comunidade. Dessa forma, o lazer é um elemento de motivação capaz de instigar os indivíduos à procura de maior conhecimento ou qualificação, desde que os mesmos modifiquem suas atitudes frente ao trabalho, ao lazer e à própria vida.

Nessa perspectiva, o potencial educativo do lazer decorreria de sua inclinação para o enriquecimento da personalidade humana, para a liberação das padronizações e automatismos a que estão sujeitos os indivíduos na sociedade industrial tecnológica e para a adaptação dos mesmos a quaisquer circunstâncias adversas. Em virtude disso, o lazer teria um caráter funcional (pela compensação e estabilização individual, pela readaptação e manutenção da ordem), na medida em que a autopromoção dos indivíduos conduz à melhoria da

convivência social e comunitária. Essa relação entre o desenvolvimento individual e comunitário era uma tarefa para a *ação comunitária*, que, para Requixa (1973), implica um trabalho de educação permanente.

Conforme nos relata Requixa (1977), a ação comunitária foi uma experiência iniciada pelo SESC São Paulo em 1966, com a criação das Unidades Móveis de Orientação Social – UNIMOS, que sintetizou um conjunto de objetivos inerentes à proposta de educação popular desenvolvida pela entidade, entre eles a “ampliação das oportunidades de lazer, tanto na multiplicação dos meios como de criação de hábitos, conduzida através da operacionalização da idéia de participação em termos individuais, grupais, e de instituições” (p.85). Ainda segundo o autor, as UNIMOS foram equipes de ação comunitária, distribuídas no interior do estado e em bairros da capital paulista, cujo trabalho consistia na “mobilização, articulação e capacitação de indivíduos, grupos e instituições da comunidade, através de atividades de lazer, tendo em vista a identificação e o encaminhamento de soluções para alguns aspectos da problemática local” (p.85).

Entendemos a Ação Comunitária, operacionalmente, como um trabalho sócio-educativo de intervenção deliberada na comunidade, através de atividades programadas em conjunto com pessoas e instituições locais, objetivando despertar e ampliar sua consciência para os problemas da comunidade, sensibilizá-las para a mobilização e coordenação de lideranças e predispor-las para a ação que vise o encaminhamento de soluções daqueles problemas, ou a tentativa de realização de aspirações relacionadas com a comunidade como um todo (REQUIXA, 1973, p.09).

O que a perspectiva da ação comunitária denota é que a compreensão do lazer desenvolvida e disseminada pelos programas do SESC, desde o início, esteve comprometida com os valores e interesses econômicos, ideológicos e políticos dominantes, haja vista o momento de sua criação, em 1946, contexto áurico das políticas corporativistas e integracionistas do Estado Novo, em que a ação educativa protagonizada pelos agentes sociais do SESC já servia para ajustar o trabalhador e sua família ao espírito associativo da época, assegurando a solidariedade de classes e promovendo o consenso em torno Estado.⁸⁷

Não obstante, desde a sua implementação no Brasil, a proposta da ação comunitária veio ganhando cada vez mais espaço no meio institucional e acadêmico – na medida mesma em que o lazer foi se tornando um campo de pesquisas, de formação e atuação profissional – e entre as intervenções políticas mais amplas, como, por exemplo, a sua

⁸⁷ Vale lembrar também o vínculo direto da estratégia da ação comunitária aos métodos de intervenção desenvolvidos pelo MOBREAL, programa de alfabetização em massa desenvolvido nos anos de 1970.

experimentação, nos anos 80 e 90, em termos de políticas municipais ligadas a governos democrático-populares⁸⁸.

Os profissionais de lazer que passam a atuar com a metodologia da ação comunitária, deixando de ser considerados como recreadores, em razão das novas concepções e teorias desenvolvidas, assumem a função de *animadores sócio-culturais*, os quais se tornam responsáveis por estabelecer adequadas mediações entre as comunidades e os poderes locais, no sentido de identificar e discutir os problemas, demandas e contradições ali vividas, e também encontrar, coletivamente, uma saída para as necessidades sentidas. Através de estratégias e dinâmicas de grupo, os animadores sócio-culturais deveriam levar as comunidades a refletir e organizar suas próprias atividades de lazer, relacionando a vivência deste com as questões da educação, saúde, trabalho, meio ambiente, transporte público etc, estabelecendo o conjunto das exigências comunitárias que deveriam ser encaminhadas aos poderes públicos. Este trabalho também tinha como objetivo a formação de líderes comunitários que, por sua vez, se converteriam em animadores, gerando um processo multiplicador em que a ação comunitária servia de instrumento para a conquista da autonomia por parte da comunidade.

Dentre os vários intelectuais e agentes sociais que atuaram junto ao SESC, destaca-se Marcellino (1994, 2005.), cuja produção teórica influenciou, nos anos 80, a maioria dos novos profissionais que passam a desenvolver atividades ligadas à questão do lazer e da cultura, entre os quais os profissionais de educação física⁸⁹. Nesse momento, embora a atuação de instituições como SESC e SESI tenha permanecido como importante lócus de experiências e reflexões sobre o lazer, o que se percebe é que essa discussão ganha um novo *status*, com

⁸⁸ Algumas dessas políticas foram desenvolvidas no Estado de São Paulo e no Sul brasileiro, como Porto Alegre, Santo André, Diadema, São José dos Campos, exemplos de cidades governadas, cada uma a sua época, por partidos e coligações democrático-populares. Um relato dessas experiências em políticas públicas de lazer, tomando a animação como seu foco e estratégia central de ação, pode ser encontrado na publicação organizada por Marcellino (1996b). Atualmente, observa-se que a proposta da animação vem sendo desenvolvida junto ao Programa Esporte e Lazer da Cidade, do Ministério do Esporte, especialmente após a reorientação do programa ocorrida durante o segundo mandato do Governo Lula.

⁸⁹ Na década de 1980 o Prof. Nelson Marcellino é chamado a integrar, como docente, um curso de Bacharelado em Lazer da Faculdade de Educação Física da Unicamp. Ali foram desenvolvidas pesquisas em nível de pós-graduação e se formaram os intelectuais que posteriormente se tornariam as principais referências no debate sobre o lazer no Brasil, entre eles, além do próprio Marcellino, destacam-se: Antônio Carlos Bramante, Heloisa Brhuns, Leila Mirtes, Tereza França, entre outros. Entre outros aspectos, esse acontecimento demarca uma característica peculiar do campo do lazer no Brasil: enquanto na Europa e nos Estados Unidos os estudos do lazer se desenvolvem a partir da sociologia, do serviço social e da educação, no Brasil o lazer se constitui colado ao campo da Educação Física e das práticas esportivas.

maior qualidade e sistematização, na medida em que passa a ser tratada como um campo para a ação e inserção de profissionais formados em nível superior, bem como um objeto de investigações científicas e de políticas públicas. É, portanto, na produção teórica sobre o lazer, detonada nos anos 80, que conceitos sobre educação, animação e ação comunitária começam a ser explorados e relacionados.

Uma das mais difundidas concepções sobre a animação foi elaborada pelo próprio Marcelino e registrada em vários livros, entre eles a *Pedagogia da Animação*, bem como desenvolvida através de Cursos de Formação de Animadores Sócio-Culturais⁹⁰ cuja finalidade era capacitar animadores através da metodologia da ação comunitária.

Para este autor, falar em animação é reconhecer a interdependência entre educação, escola e processo educativo, sendo o elemento lúdico da cultura, considerado não em si mesmo, mas como componente da cultura historicamente situada, como produto e processo, conteúdo e forma, o eixo articulador de uma nova prática educativa (MARCELLINO, 2005). Dessa forma, a idéia de animação, conforme explica o autor, estaria ligada à criação de ânimo, à provocação de estímulos, à cobrança da esperança, resgatando os sentidos de vida, alegria e movimento que devem perpassar as relações pedagógicas, na escola e no lazer. Para o autor, a pedagogia da animação deve ser “uma pedagogia que considere, ao mesmo tempo, a necessidade de trabalhar para a mudança do futuro, através da ação no presente, sem abrir mão do prazer que se dispõe” (MARCELINO, 2007, p.151).

Atualmente, o debate sobre a animação vem sendo traduzido por Melo (2004), para quem a animação é uma das possibilidades de intervenção pedagógica no âmbito do lazer que caracteriza uma ação profissional que tem na cultura o seu foco e estratégia central de atuação, daí a opção do autor pela expressão “animação cultural”.

(...) tenho definido a animação cultural como uma tecnologia educacional (uma proposta de intervenção pedagógica) pautada na idéia radical de mediação (que nunca deve significar imposição), que busca contribuir para permitir compreensões mais aprofundadas acerca dos sentidos e significados culturais (considerando as tensões que neste âmbito se estabelecem) que concedem concretude a nossa existência cotidiana, construída a partir do princípio de estímulo às organizações comunitárias (que pressupõe a idéia de indivíduos fortes para que tenhamos realmente uma construção democrática), sempre tendo em vista provocar questionamentos acerca da ordem social estabelecida e contribuir para a superação do “status quo” e para a construção de uma sociedade mais justa (MELO, 2006, p.28-29).

⁹⁰ O referido curso foi sistematizado em coletânea de textos didáticos, intitulado “Capacitação de Animadores Sócio-Culturais” (1994), ministrado por Nelson Carvalho Marcelino em diferentes oportunidades.

Para Melo (2004), a definição acima exposta deriva de uma perspectiva dialética da animação, que pressupõe a construção de uma democracia cultural a partir do estímulo à geração de movimentos comunitários. Para tanto, o animador deve compreender a realidade como base de seu contexto e, em conjunto com o público atendido, gerar propostas que ampliem o grau de compreensão e de vivências culturais do grupo. Tal mecanismo deve permitir o despertar de novas consciências, a partir das quais a comunidade envolvida pode se empenhar na busca de sua emancipação, constituindo, assim, uma ação transformadora da sociedade.

Na concepção desse autor, em consonância com as discussões que têm sido realizadas nos países centrais da Europa, especialmente a França e a Espanha, trata-se de uma proposta de *Pedagogia Social* que não se restringe a um único campo de intervenção, sendo viável tanto para o âmbito do lazer, como da escola, dos sindicatos, da família ou qualquer campo passível de educação, por isso, ela não pode ser compreendida somente por uma área de conhecimento.

Sintonizado com elaborações provenientes dos Estudos Culturais, Melo (2006) concebe a animação a partir da articulação dos vários setores que interagem com a cultura, envolvendo artistas, educadores e todos os tipos de trabalhadores culturais na busca da construção de modelos alternativos de política e de intervenção cultural. Logo, a animação se caracteriza por acentuar a dimensão da ação, do pedagógico, da prática e da intervenção sobre a realidade, uma intervenção que se constitui “a favor” da construção de novas sensibilidades, valores e experiências culturais. Nas palavras do autor, “é preciso pensar uma iniciativa de *alfabetização cultural* em várias vias” (MELO, 2006, p.40) na perspectiva de potencializar e ampliar as capacidades humanas, mas não de substituí-las por valores e escolhas pré-determinadas.

Dessa forma, para Melo (2006), a *mediação* é a noção fundamental da proposta de intervenção no âmbito da cultura, uma vez que os indivíduos devem ser educados para exercer conscientemente o seu direito de escolha, sem imposições ou inculcações ideológicas de nenhuma coloração. Daí que, para o autor, essa “alfabetização cultural” pode ser vista também como um processo de “desorganização” ou ainda de “deseducação”, no sentido da instauração do incômodo, da desestabilização e da quebra da unilateralidade no processo de comunicação. Essa não linearidade, que permite a ascensão de resistência, é o que promove a criação de

fluxos e contrafluxos culturais, contribuindo para a instauração da democracia e de uma nova ordem social.

Entretanto, vista como tecnologia educacional, a animação se torna uma intervenção pedagógica supostamente neutra, porque imbuída de uma função mediadora e não diretiva. Tomando de Giroux a idéia de uma pedagogia sem garantias e preconizando uma educação plural, que inclusive valorize a cultura de massas e seu potencial emancipador, o autor questiona as posições políticas de vanguarda que, para ele, costumam ser lineares, maniqueístas e dirigistas ao “falar pelos outros”, defendendo a reapropriação e a resignificação da cultura de massas como alternativa capaz de garantir a manifestação das diferenças; bastaria para isso aprender a lidar criticamente com os meios de comunicação de massa.

Em nossa compreensão, apontando na direção de um relativismo axiológico, em que uma nova ordem social seria possível a partir de uma mudança de atitudes perante a cultura, o autor desconsidera os processos econômicos, políticos e ideológicos que incidem sobre a consciência das massas e que geram a alienação. Além disso, a ênfase sobre o aspecto das *diferenças* relacionadas à manifestação da cultura, incluindo-se aí a cultura de massas, oculta a existência de uma desigualdade nas *condições* de produção da cultura, assentada sobre dominação de classes e na divisão social do trabalho, portanto, nas relações concretas entre os indivíduos e grupos. Como já dissemos anteriormente, em uma sociedade onde existem antagonismos de classe e estratificação social, como no capitalismo, não há espaço para a genuína *diferença*. Em seu lugar, o que existe é desigualdade. Nessa direção, concordamos com Ortiz (2000) quando chama atenção para os riscos desse relativismo cultural.

A tradição antropológica culturalista evita a todo custo a idéia do conflito, subsumindo o choque das civilizações ao que se convencionou chamar de *contato cultural*. O relativismo cultural é uma maneira cômoda de se evitar o drama da desigualdade. Ao se afirmar a plenitude das diferenças, esquece-se que elas se situam no contexto hierarquizado das sociedades. Neste ponto, é preciso reconhecer que o tema do imperialismo (assim como o do colonialismo) atualiza um conjunto de processos nos quais as relações de poder vêm à tona (p.97).

A crítica de Ortiz nos leva a pensar que os Estudos Culturais desconsideram a existência, no âmbito da produção cultural, de um intenso e extenso movimento assimilação de um padrão dominante e que é reproduzido e vivenciado de forma “genérica” (leia-se, segmentada, precarizada e empobrecida) e generalizada pelos estratos subalternos. E ainda que haja resistências e resignificações, a produção em massa da indústria cultural está preparada para a fabricação de serviços e produtos especializados para serem consumidos por mercados

exigentes e segmentados, de modo que a possibilidade de escolha no seio de uma sociedade de abundância é multiplicada ao infinito (ORTIZ, 2000). Ocorre que essa capacidade de escolha afirma, não a autonomia, mas a antinomia de natureza ideológica, e está longe de exprimir as singularidades e diferenças culturais, revelando muito mais a existência de um mimetismo que consagra os valores do mercado, internalizados nos comportamentos, nas escolhas e, inclusive, na tomada de posições frente à cultura.

Consideramos, portanto, que o relativismo cultural, com a sua variante na pedagogia não-diretiva ou “sem garantias” que se articula à proposta da animação, ao passo que neutraliza os projetos de contraposição e combate a determinadas manifestações da cultura e da educação vinculadas aos interesses domesticadores, homogeneizantes e alienadores do capital, termina por fortalecer o conformismo político e, conseqüentemente, a manutenção do *status quo*.

Voltando ao debate sobre as teorias do lazer e da animação, outro autor que nos ajuda a fazer uma leitura crítica das concepções predominantes em nosso meio é Fernando Mascarenhas. Polemizando com a visão apresentada por Melo, Mascarenhas (2005a) sugere que a idéia de animação comporta ambigüidades, pois entre as referências para as várias iniciativas neste campo em nosso país, onde se destaca Renato Requixa, Nelson Marcellino e Victor Melo, prevalece a influência do modelo de desenvolvimento comunitário. Com referência em Brandão, o autor afirma que tal modelo engendra uma ação politicamente esvaziada, incapaz de promover “mais que efeitos epidérmicos de melhorias das condições de vida no interior de estruturas inalteradas de exploração do trabalho e expropriação do poder do povo” (BRANDÃO, *apud* MASCARENHAS, 2005a, p.176), o qual se desdobra em duas tendências não necessariamente excludentes: uma conservadora e outra reformista:

De um lado, a animação se caracteriza como base operacional de funcionalização sistêmica do lazer para o desenvolvimento de setores da vida pelo princípio da auto-ajuda, e, de outro, apresenta-se como estratégia para garantir a difusão dos bens simbólicos historicamente instituídos sob a ótica da difusão cultural (MASCARENHAS, 2005a, p.175).

Diante disso, Mascarenhas (2005a) tem defendido a possibilidade de uma “animação de outro tipo”, dialética e transformadora, propondo uma aproximação com as orientações e métodos da pedagogia libertadora, com base na tradição freireana da educação popular. Para o autor, assumir tal perspectiva significa:

(...) ver o processo de organização da cultura lúdica também como terreno marcado por lutas simbólicas e concretas, o que coloca para os programas e projetos de lazer a necessidade de uma postura orgânica às classes populares, visando aglutinar os movimentos sintonizados com o projeto

de qualificação da condição humana – e que podem ser distintos movimentos de negros, movimentos ecológicos, movimentos homossexuais, movimentos da juventude, movimentos feministas, movimentos comunitários, movimentos religiosos, etc. – em torno da luta do trabalho contra o capital, buscando conferir-lhes mais vitalidade e força libertadora (MASCARENHAS, 2005a, p.177).

Como bem identifica o autor acima, as propostas de lazer e animação no Brasil podem ser desenvolvidas segundo diferentes matrizes políticas, das quais emanam distintas perspectivas pedagógicas. Todavia, observando-se as correlações entre o campo do lazer, da animação e da educação popular no Brasil, é possível afirmar que a animação não se origina das experiências institucionais na área do lazer (como diriam os agentes do SESC), nem das propostas de democratização da cultura postuladas pelos Estudos Culturais (tal como preconiza Melo). Ela se vincula à tradição da educação comunitária, permeando as suas diferentes matrizes políticas. Sem dúvida, dentro desta tradição, as origens da animação se identificam com as iniciativas voltadas à educação popular, seja ela em sua versão conservadora-corporativista, seja em sua versão libertadora colada aos movimentos sociais e populares da década de 1960, concepção esta em que Mascarenhas (2003) se fundamenta para a elaboração de sua concepção do *Lazer como prática da liberdade*.

Por isso, acreditamos que a idéia de animação não é um desdobramento de duas ou mais tendências relacionadas ao trabalho social, à educação popular ou à política cultural; ela é a síntese (não a fusão), a manifestação mais complexa que reúne, dialeticamente, as propostas pedagógicas, experiências educativas, idéias e movimentos de educação que consolidaram a presença de um ideal comunitário na história da educação brasileira, configurando o que estamos chamando aqui de *tradição da educação comunitária*. Mais do que isso, acreditamos que esse conjunto de movimentos e idéias sobre educação comunitária, em que deslizam e se confundem conceitos e práticas como educação popular, cultura popular, ação cultural, ação comunitária, lazer, educação permanente e animação, compõem de modo não homogêneo este campo conflituoso e polêmico. Contudo, estamos convencidos de que é dentro dessa tradição que a animação ocupa o seu lugar, materializando-se como o *paradigma atual* para as ações educativas desenvolvidas neste âmbito.

Em sendo o modelo atual de educação comunitária, síntese abrangente de múltiplas propostas pedagógicas e determinações, a animação comporta também algumas contradições. Em relação aos movimentos de educação e cultura popular que lhe deram origem, ela hoje guarda poucas semelhanças, na medida em que assume novas funções sócio-

educativas engendradas pela mudança do papel político encenado pelos organismos da / na sociedade civil, em vista da configuração de uma nova hegemonia no bloco do poder.

Descolando-se dos movimentos sociais, ela se institucionaliza junto às associações prestadoras de serviços, saindo da esfera das reivindicações coletivas, de classe, em proveito de uma ação assistencialista, regulatória e despolitizada, com fortes acentos compensatórios e salvacionistas. Esta mudança no percurso histórico, político e institucional da animação, que será analisada ao longo deste capítulo, torna-se ainda mais curiosa e significativa se comparada à trajetória de outros países da Europa que, como a França (cuja experiência histórica e teórica influenciou sobremaneira tanto as concepções filosóficas da educação popular no Brasil como as teorias sobre o lazer), vivenciaram um amplo processo de profissionalização da animação, a qual também se desdobra do campo da educação popular, para ocupar um lugar privilegiado junto à organização da vida associativa, na elaboração e difusão da cultura.

Da educação popular ao sistema de animação na França

Na França, a luta pela educação popular, inicialmente ligada à difusão do ensino em geral, foi fundamental no processo de universalização da escola, fazendo-se presente desde as correntes do liberalismo clássico, do enciclopedismo e do contratualismo, às correntes católica e laica da educação moderna. Porém, é somente com a Revolução Francesa que ela toma corpo como defesa da escola pública, laica, obrigatória, gratuita e dever do Estado, correspondendo aos interesses contraditórios dos grupos sociais que compunham o chamado Terceiro Estado: “da burguesia interessada em maior homogeneidade cultural, unidade política e força de trabalho qualificada; das classes populares que bravamente lutaram pelo acesso a bens culturais até então privativos de outras classes sociais” (PAIVA, 1986, p.19-20). Disso resulta que, nos países europeus como a França, as massas populares entraram no século XX tendo acesso à instrução elementar e média, porém, sem conquistar a escola comum, nem tampouco derrubar a escola de classe, mesmo dentro do sistema público, onde permanece o dualismo entre as redes propedêutica e profissional.

Integrando as lutas e movimentos pela libertação do homem, pela mudança nos modos de vida e o desenvolvimento de uma consciência popular que marcaram e atravessaram a história deste país ao longo do século XIX e quase todo o século XX, a problemática da

educação popular conquistou lugar privilegiado junto às organizações operárias e populares, partidos políticos, movimentos sociais entre outras instâncias da sociedade civil francesa, de tal modo que algumas das mais importantes federações de Educação Popular ainda hoje existentes remontam às reivindicações pelo direito de associação e à chamada Lei de 1901 que dispõe sobre o contrato de associação⁹¹.

Contudo, em função do envolvimento deste país nos dois conflitos mundiais que se sucederam no início do século XX (I e II Guerra Mundial), o projeto da educação popular se consolida apenas em 1936, junto ao Plano da Frente Popular – que exerceu papel fundamental na resistência durante a ocupação nazista – porém, não mais voltado à escola pública, mas como defesa de uma cultura para todos. Neste contexto, os movimentos de educação popular buscaram influenciar, face a face aos poderes públicos, a elaboração de uma política cultural fora das clivagens tradicionais da sociedade, exercendo papel determinante na reconstrução nacional no período da chamada Liberação.

Sua institucionalização, porém, ocorre somente em 1945, cujo marco histórico é a fundação da associação *Peuple et Culture*, representada por Joffre Dumazedier, Paul Legrand, Joseph Rovin e Benigno Cacérès. Tendo como lema “devolver a cultura ao povo e o povo à cultura”, a associação *Peuple et Culture* exprimia os ideais de um novo humanismo, para o qual a cultura popular tornava-se objeto de uma verdadeira educação de massas e não poderia ser criada senão vivida em comum por todo o povo⁹².

Vencido o período da reconstrução nacional, em que a sociedade renovava sua vitalidade através de mobilizações e organizações classistas, as associações de educação popular passaram a manter com o Estado uma relação de colaboração mútua, inclusive no que tange à implementação de suas políticas. Durante o governo de Charles De Gaulle, que vai de 1945 a 1973, os movimentos sindicais, partidos políticos e as associações de educação popular conquistaram espaço no campo das decisões políticas, tendo alguns de seus representantes

⁹¹ Este é o caso da *Ligue d'Enseignement*, a primeira das grandes federações de Educação Popular ainda hoje existentes na França, foi criada em 1866 e vinculava-se à Primeira Associação Internacional dos Trabalhadores. Entretanto, como havia a lei *Le Chapelier* que proibia qualquer tipo de associação, corporação ou agrupamento de indivíduos, os movimentos de educação popular tiveram que esperar até 1901, por ocasião de Lei de 1º de Julho, para se tornarem oficiais, criando suas federações e associações.

⁹² De acordo com “Manifeste de Peuple et Culture – 1945”. Disponível em (www.peuple-et-culture.org). Acessado em 26/01/2007.

ocupado postos importantes junto à direção do Estado, passando a estabelecer com este uma relação de conciliação.

Com fortes acentos populistas, os trinta anos de governo que se seguiram, também chamados os “trinta gloriosos”, desenharam as políticas do Estado Providência, baseado num processo de aceleração econômica, de intensa industrialização e desenvolvimento tecnológico, em um contexto de diversificação dos movimentos e manifestações culturais, de proliferação da produção e do consumo em massa e de conquistas sociais e políticas. De acordo com Pujol (2000), a aliança entre um Estado generoso, do qual não era preciso exigir muito, e a conviência de alguns dirigentes e das grandes federações de educação popular, criou as condições que permitiriam o estabelecimento de “pequenos impérios associativos”, dirigidos por militantes transformados em “notáveis” que tinham a confiança dos administradores para criar verdadeiros consensos entre essas duas esferas⁹³.

Foi assim que, a partir dos anos 60, em nome da democratização da cultura e da educação popular, o Estado francês multiplicou suas iniciativas neste âmbito e colocou em prática um plano de equipamentos esportivos e culturais para a juventude, projeto que visava à integração social e à massificação das práticas de esporte e lazer através de instrumentos e serviços públicos⁹⁴.

Para Augustin (2000), é justamente nesse contexto de relativa autonomização da juventude que os serviços do Estado providenciam a instalação de um rol de equipamento esportivos e de lazer (como *centres sociales, maisons de la culture, foyer des jeunes*) cada vez mais precisos e funcionais, estabelecidas em regiões do espaço urbano onde os jovens eram mais fortemente representados e as normas tradicionais de socialização mais frágeis. Nos meios populares ou zonas operárias, o equipamento se constituía em um lugar de expressão e desvio tolerado, no qual se podia desenvolver um papel pedagógico. De acordo com o autor :

(...) les équipements destinés aux jeunes des cités répondent à la crainte des habitants, des notables et des autorités. Dans ce contexte, l'intitution est investie par la cité de la mission d'encadrer et de donner un lieu aux jeunes. Comme le disaient des parents lors d'interviews : ... *avec un foyer de*

⁹³ Segundo Joffre Dumazedier (2004) a preocupação predominante do Conselho Superior de Educação Popular, neste momento, era fixar critérios para a oficialização e o estabelecimento de subvenções destinadas às associações de educação popular. Com isso, surgem novas associações e agrupamentos, ligando os educadores populares aos educadores escolares, trabalhadores sociais, jornalistas e pesquisadores.

⁹⁴ No Brasil, iniciativa semelhante foi organizada a partir do projeto desenvolvimentista do Governo Militar através do programa Esporte para Todos – EPT. Criado em 1977 como uma campanha de incentivo ao lazer e ao esporte, tinha como objetivo o incremento das atividades físicas como instrumento para a criação de hábitos saudáveis e promoção da saúde.

jeunes, on sait au moins où ils sont... La fonction de contrôle traverse, et en dernière analyse, détermine la fonction pédagogique axée sur la réalisation d'activités et l'apprentissage de la gestion (AUGUSTIN, 2000, p.72-73)⁹⁵

A esse respeito, Augustin (2000) esclarece ainda que a edificação desse projeto de equipamentos específicos para a juventude é correlato a um duplo movimento ligado à emergência da juventude como grupo social de grandes proporções nas cidades e à mudança da idéia e do estatuto da juventude, acentuado pelo progresso da escolarização em todos os meios sociais.

Em vista do grau de mobilização das massas, de fortalecimento dos partidos de esquerda, do fervor do debate político e ideológico, da emergência da juventude como movimento relevante, o Estado é levado a desenvolver políticas de contenção⁹⁶ que, em nome da democratização da cultura e da educação, intentaram exercer um controle social das populações atendidas, das quais o projeto dos equipamentos é apenas um exemplo.

Essa relação de favorecimento mútuo, de legitimação do poder político do Estado e de controle da juventude através da educação popular foi alvo de críticas por parte de militantes e movimentos sociais, dando início ao processo de afastamento e profissionalização da animação como manifestação de renúncia aos programas institucionalizados pelas associações de educação popular e denúncia da ligação intrínseca entre estas e o Estado. Assim, quando das manifestações de maio de 68, a polêmica entre os movimentos de educação popular, ação cultura e animação estava permeada de tensões e antagonismos.

Como se sabe, foram atuantes neste evento o movimento estudantil, sindicatos, partidos políticos e intelectuais da classe média, bem como algumas associações de educação e cultura que, tecendo duras críticas ao caráter antidemocrático e autoritário do Estado, exigiam reformas políticas e institucionais com maior participação e diálogo com os diferentes setores e sujeitos coletivos da sociedade civil.

Quanto às políticas de educação e cultura, os manifestantes propunham uma reforma universitária e o desenvolvimento de ações não-diretivas e autogestionadas no que se

⁹⁵ “Os equipamentos destinados aos jovens urbanos respondem ao receio dos habitantes, dos especialistas e das autoridades. Nesse contexto, a instituição recebe da cidade a missão de enquadrar e dar lugar aos jovens. Como diziam os pais quando entrevistados: ... com o albergue de jovens, a gente sabe ao menos onde eles estão... A função de controle atravessa, e em última análise, determina a função pedagógica centrada sob a realização de atividades e aprendizagem da gestão” (minha tradução).

⁹⁶ Para Marcuse (1969), entre as políticas de contenção, articuladas às alterações no caráter do trabalho e nos instrumentos de produção, figuram as tentativas de mudança de atitudes e de consciência do trabalhador por meio da integração social e cultural do mesmo na sociedade capitalista.

refere à organização de suas associações. É por isso que alguns autores como Gillet (2006a) contestam a presença das instituições de educação popular nas manifestações de Maio de 1968, sugerindo que por sua intrínseca relação com o Estado, estavam elas muito mais ausentes. Por outro lado, o relato de Tétard (2000) afirma que algumas delas assinaram o acordo do CNAJEP (Comitê Nacional de Associações da Juventude e Educação Popular) estabelecido por ocasião da ocupação da FIAP (Foyer International d'Accueil de Paris), que deu início às negociações com o Estado durante o movimento.

Não obstante, a relação de favorecimento mútuo entre o Estado e algumas associações de educação popular motivou a organização de movimentos de *ação cultural*⁹⁷, mais autônomos e independentes das interferências do poder político, alguns com interesses mais integracionistas, outros com propósitos mais libertários. Esses movimentos deram início, assim, ao processo de afastamento e profissionalização da animação, um campo que se constitui a partir da renúncia da educação popular e da sua vinculação com o Estado. Por todos esses aspectos, muitos autores consideram as décadas de 1960 e 1970 como paradoxais para a história da educação popular e da animação na França, já que é esse o contexto em que se define o próprio surgimento do campo da animação e de sua especialização.

Enquanto para Besnard (1985), a “verdadeira” animação aparece mesmo como uma resposta à educação popular, afirmando-se como única possibilidade de cultura para todos, uma espécie de escola paralela, senão uma contra-escola, nos moldes de uma educação não-diretiva e libertária – suspeitando da instituição escolar tanto que de instituições monopolistas da cultura – para Mignon (2005) a animação integra a história da educação popular e é resultado dela. Ambos sinalizam, porém, que a história da educação popular sempre esteve fechada em um curso de humanismo e idealismo generoso, frequentemente mistificador, associando progresso cultural e ativismo; e que é na década de 1960 que a animação dá uma virada em relação à educação popular, passando a acrescentar suas próprias perspectivas, saindo do setor do trabalho social (historicamente ligado aos aspectos do voluntariado, do assistencialismo e da reparação social) para profissionalizar-se. Diante de uma mudança moral, social e cultural vivida pela sociedade francesa em um contexto carregado de conflitos de descolonização, a animação aparece como uma resposta às novas necessidades, portando uma função de adaptação às novas formas de vida social.

⁹⁷ Conforme Gaudibert (1977).

Para Augustin e Gillet (2000), o termo animação surge também nos anos de 1960, mas em decorrência das mudanças interativas e das negociações correntes entre os movimentos de educação popular e os serviços do Estado. Assim, ela emerge do interior mesmo da educação popular, mas abandona parte de sua especificidade e de sua ideologia para afirmar a necessidade de uma ação mais neutra, portanto, menos militante e mais profissional, com destaque para as teses da autonomia institucional, da não-diretividade, do não-autoritarismo e da autogestão.

Desta forma, se por um lado a animação trouxe da educação popular o ideal de luta pela supressão das desigualdades, por outro ela passa a realizá-lo por meio da valorização diferencial dos indivíduos, dos grupos e dos espaços. Assim, a animação se inscreve dentro de uma perspectiva de intervenção mais individual e cotidiana, reforçando a ação direta das coletividades territoriais em relação a elas mesmas, o que favorece o desenvolvimento, neste país, de uma rede de centros sociais e culturais de natureza associativa, colaborando para a consolidação de um sistema de animação⁹⁸.

Ocorre que nessa disputa pela hegemonia no terreno da educação e da cultura, o projeto da educação popular foi perdendo importância em proveito daquele da animação, da ação cultural e da educação permanente, culminando num processo de profissionalização cada vez mais amplo, sobretudo a partir do início dos anos de 1970. Esta vasta corrente de profissionalização dos animadores absorveria uma parte considerável dos esforços e das forças militantes das associações de educação popular, levando a um reforço do seu caráter institucional em detrimento de sua ação como movimento (POUJOL, 2000).

Isto decorre de um conjunto de novos processos que, a partir dos anos de 1970, modifica as orientações anteriores: a) uma mudança política interna com a passagem progressiva de uma concepção de Estado intervencionista a uma concepção mais liberal (hoje claramente neoliberal), com a crítica ao Estado Providência; b) uma mudança no ritmo da vida urbana, com a crítica ao funcionalismo das políticas em vigor e o desenvolvimento de uma

⁹⁸ Por ocasião do estágio de doutorado na França, realizamos, na cidade de Bordeaux, um conjunto de 12 entrevistas semi-estruturadas com os animadores responsáveis pelos cargos de direção de Centros de Animação Social e Cultural distribuídos em diferentes territórios e setores da cidade, assim articulados a um sistema de animação pela *Association des Centres d'Animation de Quartiers de Bordeaux*. Nestes contatos, percebemos que esses centros contam com recursos da prefeitura municipal, mas também concorrem anualmente aos editais de financiamento das agências regionais, como a CAF – Caisse d'allocations familiales, entre outros tipos de investimentos públicos e privados. Estes centros contam com a participação de animadores voluntários chamados *bénévoles*, e também com profissionais diplomados pelo Estado e pelas universidades.

tendência a valorizar ações baseadas na vida associativa; c) uma crise política internacional provocada pelos conflitos de descolonização (como a Guerra da Argélia), com a redefinição das populações alvo dos projetos, cuja prioridade foi dada aos novos grupos étnicos e minorias sociais que se avolumavam neste país em função de uma nova corrente migratória proveniente de suas ex-colônias.

Tais mudanças estão integradas àquilo que Hobsbawm (2006) chamou de *desmoronamento* das fundações da Era de Ouro do capitalismo. Os vinte anos após 1973 podem ser caracterizados, assim, pela perda das referências anteriores, pelo sentimento de instabilidade e pela crise política, econômica e social. A reestruturação produtiva, buscando elevar as taxas de lucro e responder à crise estrutural do capital, introduziu novas tecnologias, substituiu ainda mais trabalho humano pela máquina, criou um clima de competição global, provocou a desterritorialização da produção e do consumo, alargou as fronteiras da exploração capitalista e tornou inócuas as receitas keynesianas e políticas de pleno emprego frente aos argumentos ultraliberais propagados como alternativa à crise. Soma-se a isso, a perda de prestígio dos Estados, a necessidade de enxugar os gastos e minimizar as dívidas internas, a tensão crescente contra os protecionismos e medidas nacionalistas, o desgaste da social-democracia, acompanhada do enfraquecimento dos partidos trabalhistas e organizações sindicais.

Paralelamente, observava-se a desintegração política e econômica do socialismo real, que desde a década de 1960 já demonstrava a necessidade de reformas. A crise do socialismo real também fez declinar vários partidos de esquerda e movimentos da classe trabalhadora, motivando, em contrapartida, mobilizações e organizações ligadas a questões mais específicas e pontuais, dentro da lógica da “política de identidades”. Tais movimentos emergem então num contexto de fragilização das forças políticas de classe e de fragmentação da classe trabalhadora.

A emergência das teses e políticas neoliberais nos países centrais do capitalismo mundial, como nos EUA e na Grã-Bretanha, e a capitulação da social-democracia européia, como na França e na Espanha, abrem espaço para o domínio da economia transnacional, que então solapou os Estados territoriais. Até mesmo as políticas sociais, responsáveis pela distribuição de renda entre as populações por meio de serviços de previdência, educação, saúde entre outros benefícios sociais, não podia mais ser auto-suficiente, uma vez que a lógica

neoliberal tendencialmente crescente fazia desmontar atividades até então exercidas por órgãos públicos, deixando-as entregues ao mercado.

Disso decorre a chamada crise dos Estados-Nação, cujas características, segundo Hobsbawn (2006, p.415-417), combinam três fenômenos: o primeiro era a resistência de alguns Estados à sua demolição. A França, por exemplo, desenvolveu políticas protecionistas, em especial quanto à manutenção de subsídios aos seus camponeses e agricultores, à imposição de barreiras ao livre comércio de filmes e produtos áudio-visuais.

O segundo fenômeno eram as crescentes disparidades entre os continentes, países, regiões, isto é, o desenvolvimento desigual inerente à nova divisão internacional do trabalho, induzindo, não só, a formação de entidades supranacionais (como a Comunidade Européia, a NAFTA – Área de Livre Comércio Norte Americana, entre outras que ainda estão sendo criadas), como também a emergência de movimentos separatistas de cunho nacionalista como no Leste Europeu, Espanha e Itália, por exemplo.

O terceiro era uma resposta à “revolução cultural” da segunda metade do século (constituída pelas manifestações e movimentos de jovens nos EUA, França, China, Brasil, entre outros países) que dissolveu normas e valores sociais, modificou comportamentos e hábitos, deixando muitos cidadãos órfãos e sem herança. Para o autor, “Jamais a palavra *comunidade* foi usada mais indiscriminada e vaziamente do que nas décadas em que as comunidades no sentido sociológico se tornaram difíceis de encontrar na vida real – a *comunidade de informações*, a *comunidade de relações públicas*, a *comunidade gay*”. (HOBSBAWM, 2006, p.417).

Se o surgimento de grupos de identidade já podia ser observado desde os anos 60, neste período de crise se fortalecem os agrupamentos humanos aos quais os indivíduos sem nação, sem referências, poderiam “pertencer”. É assim que a consequência inegável da “política de identidade” e dos muitos nacionalismos que surgiram como resistência ao processo de mundialização, “eram não tanto programas, menos ainda programas efetivos para lidar com os problemas de fins de século XX, mas antes reações emocionais a esses problemas. [Contudo], à medida que o século chegava ao fim, a ausência de instituições e mecanismos de fato capazes de lidar com esses problemas se tornava cada vez mais evidente” (HOBSBAWM, 2006, p.418-419).

Diante deste quadro, verifica-se que o campo da animação e dos animadores se fortalece a partir de 1970, juntamente com a emergência dos “novos movimentos sociais”, em um contexto de desintegração dos Estados-Nação, de urbanização acelerada e de desenvolvimento do consumo e de novas formas de lazer, de expressão cultural e novas formas de organização social, como as associações, *foyers de jeunes* e centros de animação. A ruptura com as referências anteriores e a criação de novas perspectivas institucionais e pedagógicas na França buscavam responder aos desafios e às necessidades de mudanças impostas pelas novas formações sociais e culturais que exigiam, por sua vez, mecanismos e instituições capazes de integrar esses novos sujeitos sem pertencimento, os chamados “cidadão do mundo” (IANNI, 1999).

De acordo com Ianni (1999), no âmbito da sociedade global são outros, novos ou recriados, os atores sociais, pessoas físicas ou jurídicas inseridas em outros, novos ou recriados laços de dependência, antagonismo ou integração. Os cidadãos do mundo podem ser organizações multilaterais, coletividades internas de cada nação, compreendendo grupos, etnias, minorias, classes, movimentos sociais, partidos políticos, correntes de opinião pública, bem como o indivíduo, visto como ser social ou membro do povo, ou de grupos subalternos, estrangeiros, súditos, desclassificados, etc. Esses novos atores sociais, articulados pelo alto, desde centros decisórios desterritorializados, formam uma fantástica aldeia global em que se dispersa em uma imensa multidão de solitários e na qual a única cidadania vigente e indiscutível é a mercadoria.

Nessa perspectiva, o individualismo aparece como se fosse uma sofisticada elaboração ontológica e epistemológica, na qual se projeta muito da subjetividade do indivíduo que se perdeu de suas coordenadas conhecidas, sedimentadas, institucionalizadas, sacralizadas. É como se o singular fugisse para dentro de si, precisamente quando os universais se alteram, recriam, em outros níveis. Em lugar de reconhecer a revolução em curso, quando o mundo se torna ainda mais “mundo mundo vasto mundo”, quando o indivíduo se torna ainda mais concretamente universal, algumas correntes de pensamento refugiam-se no singular (IANNI, 1999, p.122).

Os centros de animação, criados para responder aos anseios e necessidades dos indivíduos da aldeia global, e buscando alguma forma de identificação, reforçam então o discurso pela necessidade de restituir à sociedade civil a capacidade de uma gestão descentralizada das práticas sócio-culturais. O que era então gerido pelo Estado, pelos administradores e profissionais especializados, nos anos de 1980, retorna à iniciativa dos municípios e dos cidadãos, avigorando as associações e coletivos locais como espaço privilegiado de engajamento, de desenvolvimento pessoal e de intervenção desses novos

atores, *os animadores*. O processo de descentralização e o crescimento do associacionismo na França favoreceram sobremaneira a profissionalização da animação, visto terem inaugurado um mercado bastante abrangente de organizações civis e agências prestadoras de serviços culturais que contratam animadores, permanentes ou temporários, para realizar diferentes tarefas nos mais distintos setores.

Por outro lado, um estudo atual organizado por Peyre (2005) sobre a relação entre os animadores e os empregadores associativos na França mostra como as medidas neoliberais também já ocuparam este setor, induzindo novas formas de exploração capitalista que resultam em baixos salários, contratos precários, desregulamentação de direitos, contrastando com um alto controle de qualidade, censura e conformação. Além dos constrangimentos, do assédio moral e das graves pressões que incidem sobre os animadores, resta, como contradição mesma entre o que se diz sobre a animação e o que ela promove de fato, o oferecimento de atividades culturais profundamente transformadas em bens e objetos de consumo. Em conclusão, tal estudo aponta para a gravidade desses poderosos métodos de controle e de dominação exercidos sobre os animadores, a fim de que eles trabalhem mais, porém sem objeções ou protestos, como se neste *métier* não houvesse incoerência, alienação ou insatisfação.

Como tendência hegemônica, o campo da animação e dos animadores tem buscado um meio termo entre uma gestão autoritária-diretivistica e outra liberal-comunitária. Este meio termo tem apontado para uma política de alianças entre as camadas sociais intermediárias e populares para a construção de um projeto alternativo, daí a ênfase no desenvolvimento das relações interpessoais, na utilização de dinâmicas de trabalho coletivo e no debate sobre os limites da ação institucional e sobre as possibilidades de autogestão, recuperando as idéias inspiradas nos movimentos de contestação e nas manifestações de maio de 1968.

Dentre as concepções de animação em pauta, o projeto hegemônico tem apontado para uma perspectiva reformista de intervenção mais individual e cotidiana, reforçando a ação direta das coletividades locais em relação a elas mesmas, o que tem favorecido, neste país, a configuração de uma rede de centros sociais e culturais de natureza associativa, colaborando para a consolidação de um *sistema de animação*. Tal como reforça Arnoux (2001), desde a Lei de 1901, exceto durante o governo Vichy, sob a ocupação nazista, o contrato de associação tem acompanhado um desenvolvimento espetacular da vida associativa.

Ce développement spectaculaire, en particulier depuis les années 70, est caractérisé par l'extension du champ d'intervention des associations dans tous les secteurs de la vie en société : la politique, l'action sociale, l'éducation, l'esport, la culture, les loisirs, la formation, la mise en valeur du patrimoine, la protection de l'environnement, l'engagement humanitaire. De plus, les associations sont actuellement considérées comme le lieu naturel d'engagement de citoyens désireux tantôt de défendre des intérêts sectoriels, tantôt de promouvoir les causes auxquelles ils sont attachés et d'organiser ainsi leur épanouissement personnel (ARNOUX, 2001 p.25-26)⁹⁹.

De acordo com Augustin e Gillet (2000, p.69), é função desse *sistema de animação* a reestruturação da vida local, o desenvolvimento da sociedade civil e das solidariedades locais, aonde o papel dos animadores é socializar comportamentos, estimular as trocas diretas e a comunicação entre as pessoas. Acredita-se que a vida associativa permite uma melhor percepção das desigualdades e diferenças em função de um trabalho de valorização individual em proveito da expansão de valores coletivos e de uma consciência de grupo. Trata-se, portanto, não de diminuir a ajuda do Estado (quanto ao financiamento dos projetos), mas de inverter os processos sociais dando aos atores sociais a capacidade de auto-organização. Podemos dizer, portanto, que as características assumidas pelo sistema de animação delinearão neste campo um *corpus ideológico* antiestatal, não-diretivo e autogestionário.

Especificamente como método de intervenção, a animação se realiza no cotidiano das pessoas, afetando as diferentes esferas da vida para promover o contato entre os indivíduos, reativar os laços sociais “perdidos” em função do desenvolvimento urbano, industrial e tecnológico, que contribuíram para a expansão de valores individualistas e atitudes discriminatórias. Assim, nas palavras de Gillet (1995), o papel da animação é realizar a *reliance social*¹⁰⁰, respondendo aos anseios e necessidades dos diferentes grupos, indivíduos e instituições através de uma ação educativa capaz de colocar em tensão criativa os indivíduos e grupos que dela participam, com vistas a organizá-los coletivamente, mediante situações em

⁹⁹ “Esse desenvolvimento espetacular, em particular, depois dos anos 70, é caracterizado pela extensão do campo de intervenção das associações em todos os setores da vida em sociedade: a política, a ação social, a educação, o esporte, a cultura, os lazeres, a formação, a valorização do patrimônio, a proteção do meio ambiente, o engajamento humanitário. Além disso, as associações são atualmente consideradas como lugar natural do engajamento de cidadãos desejosos, tanto de defender os interesses setoriais, como de promover as causas às quais eles são tocados e de organizar, assim, seu desenvolvimento pessoal” (minha tradução)

¹⁰⁰ Para Gillet (1995), a sociedade vive uma crise de *lien social*, gerando o que ele chama de *deliance*. Esta *deliance* significa: a dissolução dos laços que faziam conjunto a sociedade, dissolução dos “mitos” e estruturas imaginárias do pensamento coletivo em torno de valores como ciência, crescimento, progresso; dissolução da confiança no poder e na ação do Estado; dissolução das identidades em proveito da construção de uma sociabilidade consumista regida pelo mercado. Diante disso, o papel da animação é fazer a *reliance*, isto é, a “religação” dos laços sociais, o restabelecimento das relações de solidariedade e da noção de pertencimento.

que se exercita o poder da negociação e da decisão, construindo, assim, uma sociedade democrática. Ela é um esforço teórico-prático constituído de métodos, técnicas, estratégias, valores e projetos que provocam a relação entre os indivíduos, para que uns e outros sejam vistos como agentes recíprocos de seu próprio desenvolvimento.

Para tanto, ainda segundo Gillet (1995), o animador deve assumir-se como *mediador* dos processos de negociação entre indivíduos, grupos e instituições, fazendo da animação uma *práxis*¹⁰¹ que penetra e dinamiza valores e atitudes na perspectiva de uma utopia realista. Essa utopia realista não significa que os animadores devem cair no encantamento das revoluções minúsculas. Deve-se evitar tanto a ilusão de “toda potência”, como também o desencorajamento depressivo. Portando uma competência estratégica, os animadores podem tomar lugar em face do desafio posto pelas questões da cidadania, uma vez que:

(...) ils sont confrontés aux inégalités montantes dans le champ social et culturel el qu'ils sont plongés au coeur des interrogations portées sur la notion de solidarité, sur les dispositifs d'insertion, sur les misères multiples qui affectent la société et dont l'entrelacs est producteur de ruptures du lien social : la thématique de « l'exclusion » en est devenue le symbole et le résumé (GILLET, 1995, p.208).¹⁰²

Nessa direção, os esforços do animador poderiam modificar e interferir no equilíbrio de forças e de hábitos constituídos, desde que ele saiba manobrar, combinar e aproveitar as oportunidades mais favoráveis. Considerando tal perspectiva, a animação na França tem se manifestado como um facilitador dos processos de mudança. Os animadores são levados a intervir como atores que colocam em relação os indivíduos que não se encontram mais, reconstruindo, assim, a sociabilidade que se desfez em um período de crise.

Em síntese, o sistema de animação que emerge do seio mesmo da educação popular, ao contrário desta, se desenvolve e se estrutura em um contexto de refluxo dos movimentos sociais e populares, de despolitização e individualização da cidadania e a da

¹⁰¹ Para Gillet (1995, p.66-67), “Considerar a animação como uma práxis, pois que ela é um agir, significa que há verdadeiramente nessa noção de animação uma perspectiva de mudança social. Uma práxis é uma prática consciente dela mesma, que busca com a razão medir e atravessar as fronteiras da teoria e da prática num processo dialético e circular, e no qual uma tensão permanente pode ser criativa e criadora. [...] A abordagem praxiológica permite construir uma transversalidade que pode, sem dúvida, reduzir a distância entre os conceitos e a vida, e uma melhor apreensão dos processos em jogo na animação. A praxiologia é uma ciência empírica da ação que visa, ao mesmo tempo, o ato deliberativo e decisivo, os domínios da luta e da cooperação”.

¹⁰² “(...) eles são confrontados com as desigualdades crescentes no campo social e cultural e estão mergulhados no coração das interrogações sobre a noção de solidariedade, sobre os dispositivos de inserção, sobre as múltiplas misérias que afetam a sociedade, cujo cruzamento é produtor de rupturas do vínculo social: a temática da “exclusão” tornou-se o seu símbolo e o seu resumo” (GILLET, 1995, p.208 – minha tradução).

participação. No momento em que a animação afasta-se da militância para profissionalizar-se, submetendo o engajamento coletivo em questão, os espaços de militância e intervenção coletiva sofrem uma mudança interna em sua função política, transformando-se em agências prestadoras de serviços culturais requeridos pelas comunidades locais.

Quanto à educação popular, conforme nos informa Poujol (2000), esta perde cada vez mais em seu vigor e capacidade de iniciativa em vista do relevo que ganha o projeto associativo da animação, anunciando uma crise que demandaria uma recomposição do seu campo de intervenção ao longo dos anos de 1980, levando o conjunto de seus militantes a se interrogarem sobre o sentido e seu papel na sociedade.

Le projet d'Animation avait déjà mis à l'écart le projet politique contenu dans le projet d'éducation populaire. Le projet associatif en mettant au premier plan le contenant : l'Association, supposée comme bonne en soi, reléguera au seconde plan le contenu : l'action de l'association et ses buts. Il en résultera un discours répétitif de justification adressé à l'État plus qu'aux militants et encore moins à ceux qui seraient susceptibles de s'associer à un projet collectif (POUJOL, 2000, p.89-90)¹⁰³.

Nos dias de hoje, após uma revisão crítica de suas ações e finalidades, importantes federações e associações de educação popular tendem a desenvolver na França trabalhos mais intersetoriais, passando pela promoção da cultura, assistência médica e familiar, acolhimento e orientação de grupos étnicos e imigrantes, bem como diretamente voltados à ação social ou pedagógica, valendo-se, em muitos casos, da animação¹⁰⁴.

Enquanto o projeto da animação se confirma através da descentralização das associações e se conforma à mudança da função política da sociedade civil em face dos novos arranjos hegemônicos, diz Richelle (2001), os “novos” movimentos sociais e a própria educação popular são questionados e levados a se adaptarem aos novos tipos de implicação das populações e dos jovens notadamente, pois uma cidadania ativa, tem significado, cada vez mais, tão somente um processo de individualização do engajamento.

¹⁰³ “O projeto da animação já tinha se distanciado do projeto político contido no projeto da educação popular. O projeto associativo colocaria em primeiro plano a associação que, suposta como boa em si, relegaria ao segundo plano o conteúdo: a ação da associação e seus fins. Disso resultaria um discurso repetitivo de justificação dirigida mais ao Estado que aos militantes e ainda menos àqueles que seriam suscetíveis de se associar a um projeto coletivo” (POUJOL, 2000, p.89-90 – minha tradução).

¹⁰⁴ Por ocasião do mesmo estágio de doutorado na França, tivemos a oportunidade de realizar também um conjunto de visitas institucionais a fim de conhecer a trajetória, as propostas e o trabalho de importantes associações e federações de Educação Popular ainda vivas e atuantes na França contemporânea. Entre elas, destacam-se *Peuple et Culture*, os *CEMEA*s – *Centres d'entraînement des méthodes d'éducation active*, a *JOC* – *Jeunesse Ouvrière Chrétienne*, a *UFCV* – *Union Française des Centres de Vacances*, a associação *LEO-LAGRANGE*, a *Ligue d'Enseignement*, entre outras.

Educação popular e as heranças da animação no Brasil

Tradicionalmente no Brasil, a educação popular é concebida como aquela forma de educação dirigida às camadas populares e extratos subalternos da sociedade, historicamente excluídos das iniciativas e instituições formais de educação. Ela se articula, portanto, aos movimentos pela universalização do ensino primário e pela democratização da educação que emergem junto às idéias liberais, socialistas e republicanas no final do século XIX e início do século XX, bem como às iniciativas governamentais dirigidas à difusão do ensino elementar.

Na década de 1920, o conjunto de idéias e movimentos sociais que foram denominados de *entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico* (NAGLE, 1974) marca a presença da educação popular como precursora da inclusão sistemática de assuntos educacionais e escolares nos espaços de governo e nos programas de diferentes instituições durante a Primeira República. Paralelamente, outro projeto popular de educação era desenvolvido pelos setores operários e organizações anarquistas e socialistas, através de seus Círculos de Cultura e Escolas Modernas, iniciativas estas que representaram, à época, idéias pedagógicas não-hegemônicas em face da predominância da pedagogia tradicional (SAVIANI, 2007).

Durante o Governo Vargas a educação popular alcançou o *status* de política pública, sobretudo através de Campanhas de Alfabetização de Massa que se destinavam, sobretudo após o final da II Guerra, para a educação de adultos e formação técnico-profissionalizante no campo e na cidade, uma vez que o problema do analfabetismo atingia metade da população com mais de 18 anos e a educação das massas passava a ser vista como um instrumento para a construção de uma sociedade democrática.

Ao longo de todo o período que vai da chamada “Era Vargas” ao nacionalismo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, as diretrizes da educação popular se mantiveram quase inalteradas: o crescimento das redes de ensino elementar no campo – para ampliação do contingente eleitoral – e o favorecimento da instrução técnico-profissionalizante nas cidades – para o incremento da produção industrial. As campanhas de massa, por sua vez, deveriam levar ao progresso social e, ao mesmo tempo, contribuir para o combate às ideologias consideradas subversivas, em especial as representadas pelo socialismo soviético. Em conformidade com o padrão de desenvolvimento econômico amparado na substituição de

importações, a educação popular deveria garantir a formação para o trabalho, alimentando o mercado interno com profissionais adequados às indústrias em expansão.

Contudo, em função de seu vínculo com os interesses político-eleitorais e de seu caráter uniformizante, as campanhas de massa foram se tornando ineficientes. É quando uma parte delas, sofrendo influência dos organismos internacionais¹⁰⁵, partem para um programa de missões rurais, no qual predomina a metodologia do desenvolvimento comunitário. Para Paiva (1985a), o programa de desenvolvimento comunitário e a busca de uma metodologia cada vez mais eficaz no tratamento dos problemas rurais e na educação de sua população significaram um avanço técnico-pedagógico na área, uma vez que não se restringiu à mera alfabetização para tentar um processo de educação comunitária. Porém, a crença de que os problemas do meio social poderiam ser solucionados através da educação, da idéia e do valor da auto-ajuda, escondia o caráter ideológico destas campanhas, na medida em que desvinculava os métodos educativos da reflexão sobre a sociedade como um todo. Sem a contestação dos postulados da ordem econômica e política, à educação comunitária cumpria a função de preparar o homem para o seu ajustamento e integração ao programa de desenvolvimento econômico.

É no final da década de 1950 e a primeira metade dos anos 60 que a educação popular passa por um processo de politização interna, colada aos ideais desenvolvimentistas do período. Reivindicando maior participação nas decisões políticas e nos rumos da educação no país, emergem movimentos sociais e populares comprometidos com a causa da cultura popular.

Entre os movimentos mais importantes, já comentados anteriormente, destacam-se o MEB – Movimento de Educação de Base, os CPCs da UNE – Centro Populares de Cultura e os MCPs – Movimentos de Educação Popular, estes fundamentados no método de Paulo Freire. De um modo geral, o objetivo destes movimentos era “a promoção do homem, sua conscientização e emergência na vida política brasileira através de uma ação pedagógica não-diretiva” (PAIVA, 1985a, p.251). No caso do MEB, por exemplo, foram realizadas

¹⁰⁵ No ano de 1949 ocorre no Brasil o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, patrocinado pela UNESCO e pela OEA – Organização dos Estados Americanos, oportunidade em que os diversos países participantes puderam trocar experiências em matéria de educação de adultos, debatendo também a inadequação e insuficiência da escola primária. O analfabetismo era visto como fator de desintegração nacional, um empecilho para o progresso, uma ameaça para a paz social e para a vida democrática da América. Tais argumentos fortaleceram, na ocasião, a idéia da criação de verdadeiros “sistemas de educação de adultos” ao lado do ensino primário comum (PAIVA, 1985a, p.194-196).

experiências pioneiras em termos de *Caravanas de Cultura e Encontros com a Comunidade*. A esse tipo de ação conscientizadora, promovida através do contato direto entre o movimento e as comunidades, foi dado o nome de *Animação Popular*, uma forma de trabalho que se tornou dominante no interior do MEB, pelo menos até as primeiras reformulações pós-64, e cujas origens estão relacionadas às práticas de Animação Rural do Senegal (BRANDÃO, 2002). A animação tem aí o seu nascimento, colada, pois, às mobilizações em favor da educação popular e aos ideais de promoção da cultura do povo.

Tais movimentos, incluindo-se aí os programas de animação, ao buscarem recriar e difundir a cultura, na forma de educação e cultura popular, buscavam também a conscientização e politização dos setores populares, fortalecendo a sua organização e seu o poder político. Comprometidos com um projeto histórico de libertação e engajados nas reformas de base anunciadas pelo governo de João Goulart, acabaram reunindo as condições para a configuração de uma nova “força hegemônica”, de uma unidade intelectual e ética articuladas a uma visão de mundo que tornou-se crítica em relação às idéias dominantes, com inúmeros desdobramentos para o campo educacional e cultural¹⁰⁶. Não fosse a conspiração da direita conservadora e a recomposição do bloco dominante no poder com o Golpe de Estado em 1964, que impediram a continuidade desses movimentos e iniciativas, boa parte dessas experiências e das idéias pedagógicas que aí surgiram teriam consolidado importantes avanços no campo da educação em nosso país.

Enquanto muitos desses programas e ações foram interrompidos¹⁰⁷ e seus militantes emudecidos, retomam-se durante a ditadura militar os projetos comunitários, as campanhas de massa em favor da alfabetização, bem como os programas de ação comunitária por parte de instituições civis como o SESC, ambos com interesses político-ideológicos claros em vista da necessidade de legitimação da sociedade política. Inicia-se também, por parte da Igreja Católica, a Cruzada ABC (Cruzada de Ação Básica Cristã) e posteriormente, por parte do Estado, o MOBREAL – Movimento Brasileiro pela Alfabetização. Neste contexto, a

¹⁰⁶ Um desses desdobramentos refere-se à mudança de sentido em relação ao termo “educação popular”, conforme explicitamos no item 2.2 do Capítulo 2. Por isso, neste trabalho, quando o termo aparecer com letras minúsculas, vincula-se ao significado tradicional, da educação dirigida aos extratos populares, e quando aparecer em letras maiúsculas, tem a ver com as experiências desenvolvidas pelos Movimentos de Educação Popular da década de 60.

¹⁰⁷ Entre os programas de educação e cultura popular que proliferaram no período de 1958 a 1964, o único que sobreviveu após o Golpe de 64 foi o MEB; todavia sua metodologia foi inteiramente reformulada, bem como seu material didático e sua orientação política. A esse respeito consultar Fávero (2006).

UNESCO volta a reiterar aos países membros os seus apelos no sentido do combate ao analfabetismo, o que é realizado e multiplicado, especialmente no nordeste brasileiro, através de programas de extensão universitária e desenvolvimento comunitário, cujo propósito era o ajustamento do analfabeto aos grupos sociais a que pertence: a família, a comunidade, a Pátria (PAIVA, 1985a).

Boa parte destas experiências em matéria de educação popular, animação e desenvolvimento comunitário realizadas durante os anos 70 e 80 adquirem uma nova roupagem nos anos 90, juntamente com as reformas políticas que visavam conter a crise econômica da década de 80. Ao lado da exaltação do mercado e da iniciativa privada – vistos como sinônimo de eficiência, probidade e austeridade – e da “satanização” do Estado, cujo sinônimo passou a ser ineficiência, morosidade, corrupção e desperdício – empreende-se um movimento pela autonomização da sociedade civil como espaço genuíno de luta e intervenção neste âmbito.

Assim, no plano das políticas sociais, a opção não foi nem pelo modelo neoliberal ortodoxo, que só viabiliza as iniciativas de cunho privado com a valorização da ação e da regulação pelo mercado, nem o modelo keynesiano, que pressupõe o controle e a promoção de políticas por parte do Estado, mas sim a valorização da chamada “terceira via”, protagonizada pelas instituições da sociedade civil. Na medida em que o Estado se debilita, o poder se desconcentra, se descentraliza e o mercado ascende como força hegemônica, os movimentos da / na sociedade civil passam a ser considerados como “baluartes da inovação e da luta democrática para transformar a sociedade” (MELO, 2005a, p.41). Assim, a sociedade civil torna-se “o espaço” das lutas democráticas pela conquista da cidadania, num processo que estaria, supostamente, desvinculado do papel do Estado.

Entretanto, o neoliberalismo de “terceira via”, comprometido com a reprodução da ordem política e econômica vigente, reformula a noção de “interesse público”, e a sociedade civil passa a ser vista, não como uma instância pluralista, portadora de interesses múltiplos, mas como um bloco monolítico de interesse único. É assim que diversas organizações da sociedade civil passam a reivindicar a responsabilidade pelo desenvolvimento de ações para o “bem público, chegando inclusive a substituir o Estado na realização de políticas sociais. Entretanto, como aponta Mascarenhas (2004), elas seguem a lógica de ocupação assistencialista das chamadas áreas de risco social, com a implementação localizada de

projetos culturais, iniciativas estas que, de acordo com Melo (2005a), indicam um processo de despolitização e filantropização das políticas públicas e sociais.

Nessa perspectiva, as ONGs promovem ações no domínio sócio-cultural, do meio ambiente e da educação em geral através do ensino de artes e ofícios, buscando desenvolver econômica e socialmente a população local, capacitando-a para a sua autosuficiência, por meio de novas formas de participação individual e comunitária. Os programas desenvolvidos devem responder às problemáticas emergenciais das diferentes comunidades, como a sobrevivência econômica e a convivência pacífica em focos violência, exclusão e instabilidade social, contribuindo com o protagonismo e a conquista da autonomia, principalmente por parte de populações excluídas, visando a sua inserção no mercado de trabalho e o empreendedorismo de jovens e adultos em situação de risco pessoal e social, por meio da sustentabilidade de seu próprio negócio.

Como explicitamos anteriormente, as ONGs se caracterizam por fomentar uma organização econômica popular, capaz de gerar a autogestão e a reprodução da vida material de seus integrantes, dentro da lógica das políticas de alívio à pobreza. Isto porque o seu financiamento foi e continua sendo, em sua maioria, proveniente de governos dos países centrais e por organismos financeiros internacionais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, fundações vinculadas a empresas privadas, entre outros, os quais estão mais preocupados com os resultados imediatos em termos quantitativos, do que com a qualidade dos programas desenvolvidos, com os benefícios concretos aos sujeitos atendidos, muito menos com as relações de exploração do trabalho dos educadores / animadores envolvidos. Ora, essas organizações são expressões da estrutura global do capitalismo e, nessa configuração, estão longe de apoiar ações que visem profundas mudanças sócio-econômicas e a promoção de verdadeiras melhorias de vida para estas populações. Conforme o relato de Melo e Nascimento (1999) sobre o Projeto Roda Viva, realizado no Morro do Borel no Rio de Janeiro,

(...) tais instituições não estão interessadas em efetivamente promover uma mudança estrutural da sociedade brasileira, mas sim atenuar algumas desigualdades sociais que de alguma forma incomodam os países de origem, conseguir incentivos fiscais em seus países, além da construção de uma 'boa imagem' da empresas; uma imagem voltada a um suposto 'compromisso social' (p.04).

Além disso, a tendência desses organismos é tão somente promover o desenvolvimento local capaz de manter os “sobrantes” integrados ao sistema do capital como consumidores do mercado global. Segundo Melo (2005a), na ausência de políticas sociais

universalizantes e distributivas, as ONGs assumem a tarefa de preencher as lacunas sociais do desenvolvimento em curso, confrontando-se com as conseqüências (não as causas) da ação do grande capital.

Nessa tentativa de humanizar o capitalismo, algumas ONGs optaram por um caminho de colaboração, mais que de contestação, e passaram a defender o seu espaço de atuação – a sociedade civil – como aquele caracterizado pelas relações de solidariedade e altruísmo, por meio da participação comunitária. Diante disso, é possível afirmar que houve uma mudança na natureza do papel político desempenhado pelos organismos da / na sociedade civil, bem como o surgimento de novos organismos, o que expressa a configuração de uma nova hegemonia dentro do atual projeto dominante de sociedade, quando “a participação na sociedade civil é repolitizada, substituída por um associativismo prestador de serviços sociais, em lugar do associativismo reivindicativo de direitos sociais de outros tempos” (NEVES *apud* MELO, 2005a, p.03). Ao contrário, visando mesmo camuflar as contradições e os conflitos, clama-se pelo “pacto social”, pela conjunção de interesses, pela coalizão de classes.

Tais relações “educam” no intuito de promover a noção de responsabilidade social individual, de substituição da concepção de direitos sociais pela concepção de serviço social, que, além de não ser implementado pelo Estado, configura-se não como conquista, mas como concessão, ou ainda como mercadoria a ser consumida [...]. Mesmo aqueles que outrora apresentavam inegáveis vínculos com movimentos sociais e organizações populares, acabam conformando-se dentro do atual paradigma (MELO, 2005a, p.51).

Nesse movimento de reformismo ético-político, a animação se desenvolve em estreita vinculação com o projeto neoliberal de sociedade. Com a substituição dos direitos sociais por serviços culturais oferecidos por atores e agências “privadas” da sociedade civil, passamos de uma noção de direito para uma noção de doação individual e assistência despolitizada, aonde o princípio da participação é esvaziado de conflitos e interesses de classe, e a sociedade civil, lugar da pluralidade, do embate e da diversidade de projetos, converte-se em um campo de consenso, ausente de antagonismos. Assim, torna-se evidente o caráter conformador da relação entre Estado e a sociedade civil, aonde os projetos culturais (animação, lazer, educação popular) acabam colaborando para a reprodução da ordem social estabelecida.

Diante disto, observamos inúmeras semelhanças entre o projeto da animação na França e o desenvolvimento da animação no Brasil, ambas coladas ao novo papel político desempenhado pelas agências da sociedade civil. Enquanto na França a animação se realiza através dos Centros de Animação, pensados como lócus de participação e engajamento dos

indivíduos e comunidades locais, no Brasil, a animação figura junto às ONGs com o objetivo de capacitar os sujeitos envolvidos, através da organização comunitária e de redes de solidariedade sustentadas no trabalho voluntário, para que os mesmos encontrem soluções para as suas carências, sejam elas de emprego, moradia, educação, transporte, comunicação, entre outros.

Portanto, seja como uma práxis portadora de uma função estratégica de mediação entre os diferentes atores participantes da ação (GILLET, 2005), seja como uma tecnologia educacional construída sob o princípio da organização comunitária (MELO, 2006), a animação coloca-se, hegemonicamente, à serviço das ONGs e associações civis, como instrumento de promoção da cultural, da educação e da convivência social e comunitária, no intuito de capacitá-la (a comunidade) para concorrer no mercado de trabalho (precarizado, informal, temporários, flexível) e minimizar as condições de exclusão, miséria e violência a que estão submetidas as camadas mais empobrecidas da sociedade, a despeito das causas que geram a desigualdade e a exclusão.

Além disso, acredita-se que as atividades de lazer, formação e cultura oferecidas através da animação propiciam o “resgate” de uma suposta cidadania, bem como a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Porém, materializando-se através de ações pontuais e descontínuas, que reivindicam o reconhecimento das diferenças culturais, oferecendo serviços e fornecendo assistência social aos grupos excluídos e minorias sociais, a animação torna-se uma estratégia funcional e produtiva ao sistema do capital, chegando, no máximo, a enxertar paliativas melhorias de vida e saneamento das dificuldades sentidas nas comunidades, distantes de alterar a estrutura da desigualdade social e cultural que exclui e discrimina política e culturalmente essas mesmas populações.

Como se vê, a animação no Brasil, ao se descolar dos movimentos de educação popular de outrora, das lutas sociais pela reivindicação de direitos e pela construção da hegemonia da classe trabalhadora, contribui com o processo de atomização e despolitização dos movimentos sociais. Ao invés de possibilitar a tomada de consciência de classe, a animação individualiza a construção da democracia e reduz o debate e o movimento de politização de classe ao diálogo criativo e à ação comunicativa das consciências. Vinculada ao trabalho filantrópico das ONGs, a animação não permite que os dominados transcendam a condição de subalternos, uma vez que mistifica a participação na comunidade como se o

exercício do poder local tivesse algum efeito sobre os processos decisórios mais amplos. Com isso, atenua as tensões e os conflitos sociais e oculta as contradições do capitalismo, enquanto este renova suas formas de exploração e acumulação.

A inovação da animação

Os movimentos, programas, campanhas e experiências realizadas no chão histórico da educação popular no Brasil e na França permitiram visualizar diferentes propostas pedagógicas que integram, não sem disputas e tensões, o campo de estudos e práticas sócio-educativas que hoje se materializam na / pela animação. Para a sua configuração atual, a animação contou com as experiências e reflexões acumuladas junto aos movimentos sociais populares em favor da democratização da educação e da cultura, à trajetória da Educação Popular, das campanhas de alfabetização, das iniciativas autogestionadas de ação cultural, das políticas integradoras do Estado, das propostas de ação comunitária, dos programas de educação permanente e desenvolvimento comunitário, entre outros surgidos no terreno da educação formal e não-formal, com finalidades regulatórias, assistencialistas, reparatórias, contestatórias, integracionistas e produtivistas, a depender dos contextos sócio-econômicos e das disposições políticas de cada proposta ou movimento. Dessa forma, a animação compõe a tradição da educação comunitária no Brasil e permeia as disputas e conflitos entre movimentos sociais e o Estado pelo desenvolvimento de projetos educativos, na perspectiva contínua de compensar as classes trabalhadoras e setores populares pela ausência da escola pública unitária e universal, convertendo-se em seu modelo atual.

O conceito desenvolvido por Gillet (2005) expressa bem o caráter educativo da animação dentro desse contexto de emergência dos novos sujeitos coletivos no terreno da sociedade civil e da educação comunitária, visando responder aos desafios de sua própria organização e desenvolvimento. Segundo o autor:

L'animation est aussi une activité éducative, une démarche de mise en tension créatrice d'une pratique et d'une théorie pour comprendre les pratiques, les améliorer, les ajuster. Elle est constituée d'activités, méthodes, de techniques, de stratégies, de déterminations, de valeurs, de projets. L'animation est une praxis, un faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme l'agent essentiel du développement de leur propre économie (GILLET, 1995, p.60).¹⁰⁸

¹⁰⁸ “A animação é também uma atividade educativa, um esforço de tensionamento criativo, teórico e prático, de uma teoria para compreender as práticas, melhorá-las, ajustá-las. Ela é constituída de atividades, de métodos, de técnicas, de estratégias, de determinações, de valores, de projetos. A animação é uma práxis, um fazer no qual o

Assim, a animação de outros tempos, atrelada organicamente aos interesses das classes populares e à trajetória da Educação Popular, cede lugar a uma nova prática educativa, operando uma espécie de metamorfose conceitual, em analogia ao que ocorre no campo educacional segundo Frigotto (2007)¹⁰⁹. Em consonância com a nova função das instâncias de auto-organização coletiva da / na sociedade civil, enquanto agências prestadoras de serviços, a animação – um conceito mais funcional e ajustado às atuais condições político-econômicas que o conceito de educação popular – surge como uma *inovação* em relação à Educação Popular, embora tenha dela derivado, apresentando-se como uma nova proposta no campo da educação comunitária, responsável pelo estímulo à economia solidária e à participação individual, supostamente capaz de fomentar a conquista da cidadania e da democratização. Porém, metamorfoseando esses conceitos, a animação promove a organização coletiva descolada dos interesses de classe, incentiva a participação despolitizada na forma de assistencialismo ou trabalho voluntário e defende uma cidadania distante da conquista efetiva de direitos.

Tal perspectiva é reforçada quando o aspecto educativo do lazer é visto como potencial recurso para resolução dos problemas da comunidade. É o que nos indica Melo e Nascimento (1999) quando falam da contribuição dos animadores: “trata-se de reconhecer os potenciais educacionais das atividades de lazer para reintegrar a cidade e o cidadão e para estimular a auto-organização comunitária” (MELO, 1999, p.06), ressaltando que “isso se dá quando auxilia a reintegrá-los criticamente à cidade, quando contribui para sua auto-organização e quando revitaliza culturalmente seu espaço de convivência” (idem, p.11).

Em geral, a idéia de comunidade empregada nos programas das ONGs para justificar a população alvo de seus projetos, é a de que a comunidade possui uma cultura própria que pode ser redefinida e marginalmente aproveitada desde que não seja resistente às idéias de eficiência, eficácia e desenvolvimento do programa, nem tampouco contrária aos

outro ou os outros são vistos como agentes essenciais do desenvolvimento de sua própria economia” (GILLET, 1995, p.60 – minha tradução).

¹⁰⁹ De acordo com Frigotto (2007, p.78), a metamorfose conceitual que se opera hoje, no campo educacional, é “orientadora de políticas ao nível gerencial, organizativo e nos processos de conhecimento. Por serem expressões superestruturais de relações sociais cuja base é marcada pela exclusão, contraditoriamente, estas mudanças conceituais funcionam com uma leitura invertida da realidade. Anunciam qualidade total, autonomia, flexibilidade e reeditam formas renovadas de exclusão, atomização do sistema educacional e dos processos de conhecimento e políticas autoritárias de descentralização”. Podemos comparar a metamorfose conceitual no campo educacional com o campo da animação, haja vista que esta última é o conceito renovado que tem substituído as práticas de educação popular, adaptando-as às novas necessidades de formação humana.

resultados esperados. Ela pode ser funcionalmente integrada a uma nova organização comunitária (com o consentimento dos indivíduos), porém, segundo processos de modernização conservadora, em que a cultura local é ressignificada e esvaziada de sua capacidade de gerar valores com sentido coletivo de transformação da vida social. Também o sentido político das classes populares perde, na comunidade integrada, o seu poder de organização em nome de princípios e valores orientados por uma nova ordem *da* comunidade. Tais princípios ocultos escondem o processo de enfraquecimento, desmobilização e despolitização das forças internas de mobilização de classe. As análises de Brandão (2002), mesmo quando se referem aos programas tradicionais de educação e desenvolvimento, são atuais, pertinentes e esclarecedoras a esse respeito. Para o autor, nas propostas de educação comunitária,

(...) a comunidade popular é um espaço de vida pitoresco, politicamente amorfo, culturalmente atrasado e socialmente aproveitável. Mesmo as áreas “foco de tensão” tendem a ser declaradas como um local sem classes e sem antagonismos de / entre classes. É um espaço social cuja melhor explicação está nos livros corriqueiros de “Organização Social e Política do Brasil” ou de “Educação Moral e Cívica”: relações lineares entre categorias tradicionais de pessoas, grupos e instituições das quais a mais sagrada é a família, a mais visível é a própria comunidade e a mais importante é a nação: grande família e grande comunidade natural de “todos os brasileiros” a organizar, promover e redimir (BRANDÃO, 2002, p.79 – nota).

Como dissera Brandão (2002), o efeito perseguido e não anunciado é uma *revalorização dos valores de classe*, sob a forma de *valores comunitários*, sutilmente articulados aos *valores do sistema político de dominação* incorporados à cultura do povo através da mediação pedagógica dos agentes e das agências da / na sociedade civil, as quais são responsáveis por essa troca de valores. Portanto, o que se verifica na atualidade da educação comunitária, através da animação, que é seu modelo atual de intervenção, é uma forma de integração na ordem, com o abandono de princípios ético-políticos fundados na luta de classes, em nome das “circunstâncias” que passam a ser o único parâmetro da realidade social e política.

Não obstante as significativas experiências realizadas neste âmbito, e das tensões e contradições que o atravessam, o que se vê na atualidade, é que a *animação se torna o novo paradigma da educação comunitária no Brasil*, metamorfoseando, substituindo e convertendo as práticas de educação e cultura popular, anteriormente ligados ao fortalecimento e organização de classe, aos interesses hegemônicos das políticas neoliberais e do capitalismo globalizado.

Entre utopias e reformismos

Observamos ao longo deste texto que a configuração da animação como um novo paradigma da educação comunitária se deu em função de processos econômicos, políticos, sociais e culturais vividos especialmente nos últimos 30 anos. Introduzindo-se no campo da educação como uma nova tecnologia educacional, e imbuída de um caráter integrador, comunicativo e comunitário, a animação substitui as noções de educação e cultura popular pela noção de ação e organização comunitária, passando da politização da cultura para uma participação despolitizada na comunidade. Com a mudança da função política dos organismos da / na sociedade civil, a animação adere à lógica da comunhão de interesses, saindo do campo da luta de classes pela transformação social para intentar um processo de transformação do indivíduo, despertando nele “novas consciências” e valores como responsabilidade social, empreendedorismo, entre-ajuda, etc, tidos como valores universais. Sem o necessário questionamento e superação dos determinantes políticos e econômicos responsáveis pelas circunstâncias, idéias e valores que vigoram na realidade atual, bem como da hegemonia que sedimenta a cultura da animação como tal, não é possível qualquer ação educativa verdadeiramente comprometida com mudanças.

De acordo com essa constatação, pensamos que a animação tem significado muito mais um instrumento de conservação das posições políticas hegemônicas, do que uma força renovadora de desenvolvimento, já que ela não rompe com a relação de dependência entre dirigentes e dirigidos. Para ficar ainda na tradição do pensamento gramsciano, diríamos que a animação, como um modelo de educação comunitária, não possibilita a criação de uma unidade entre a atividade prática e intelectual, ao contrário, na comunidade, os valores, as necessidades concretas, as concepções de mundo e os problemas são individualizados, no máximo adquirem uma identidade comunitária ou corporativa, impedindo o nascimento de uma vontade coletiva que, com organicidade de pensamento e solidez cultural, seja suficiente à constituição de um novo bloco histórico.

Como tal, ela colabora para que os movimentos sociais populares de outros tempos se atomizem, quando não se transformam em agências privadas, deslocando-se do terreno da luta política, pela superação da sociedade de classes, para o âmbito da disputa no mercado, tanto para garantir o financiamento de seus projetos pontuais, quanto à concorrência entre os animadores e agentes sociais que junto a elas trabalham. Neste movimento, a animação se

converte em serviço oferecido segundo a lógica do “lazer filantrópico e do lazer solidário”, tal como identifica Mascarenhas (2005b), na contramão da participação social como conquista da cidadania e ampliação de direitos.

Em termos pedagógicos, as práticas de alfabetização popular, cultura popular e animação popular podem até ser resgatadas e portar as mesmas estratégias e recursos de outrora, mas se estão sintonizadas com as disposições políticas do projeto neoliberal de sociedade, a difusão cultural por meio da animação torna-se uma tarefa do mercado e da “sociedade civil engajada” no “interesse público”. Por isso, muitas vezes portando aproximações meramente semânticas, os programas envolvendo a animação reproduzem práticas e políticas esvaziadas de compromissos de classe, visando apenas atacar as conseqüências das contradições do sistema capitalista, deixando intactas as causas e estruturas que geram a exclusão e a desigualdade.

Os projetos de educação comunitária, atualmente desenvolvidos sob o modelo da animação, conforme já afirmamos, ao se restringirem às problemáticas sentidas, se localizam na disputa por interesses econômico-corporativos, onde há sempre o risco do “empobrecimento operativo” comentado por Coraggio (1999), sem grandes chances de superação de suas próprias contingências. E como de praxe na tradição da educação comunitária no Brasil, a animação engendra um novo significado às mesmas práticas, mistificando, confundindo e educando para um perigoso consenso em torno da idéia de participação comunitária, onde não se compreende os diferentes projetos de sociedade existentes, camuflados sob uma aparente homogeneidade ideológica, relativismo cultural e conformismo político.

No caso da experiência francesa, o que se percebe é que a animação se envolveu pelo canto das sereias do associacionismo. Vítimas das associações empregadoras, a animação e os animadores são por elas censurados, vendo sua ação, em alguns casos, tornar-se um apêndice da escola, e na maioria das vezes, restringir-se a uma função de regulação social. Como a sociedade francesa não se mostra, aparentemente, como uma sociedade desigual, em que os excluídos são chamados “errantes”, e que o maior problema a ser enfrentado é o individualismo tido como o fenômeno típico das sociedades avançadas, cabe à animação, como estratégia central das associações, a tarefa de combater a indiferença, o preconceito racial e étnico, o individualismo, o autoritarismo e a perda dos laços sociais, na tentativa de se

restabelecer a noção de coletividade, de participação cultural e de democracia, sem, no entanto, provocar alterações profundas nas relações sociais e de produção que geram o individualismo e demais valores e comportamentos acima mencionados.

Isto porque a democracia que vem sendo conservada pela ordem social-democrata e neoliberal é aquela da revolução passiva, em que as instituições e os aparelhos burocráticos recolhem as demandas populares, mas selecionam aquelas que se conciliam com os interesses das classes dominantes, tornando-as compatíveis com a reprodução do capital (COUTINHO, 2000a). Faz sentido, portanto, a “política de identidades” comentada anteriormente, uma vez que elas aparecem deslocadas dos interesses de classe que atravessam a sociedade e podem ser perfeitamente absorvidas tanto pelo Estado como pelas associações civis que exercem a hegemonia no campo da organização da cultura.

Entretanto, como diz Bensaid (2008), o obscurecimento da consciência de classe não implica o desaparecimento das classes e da suas lutas. “As classes se autoproduzem seguindo um processo de cristalização dos interesses coletivos, da consciência desses interesses e de uma linguagem para expressá-los” (p.37), o que é atestado pelas resistências cotidianas, bem como pelo despotismo do mercado, que revela a hegemonia burguesa, bem como seus interesses de classe.

No atual processo de globalização econômica e ocidentalização da cultura, a reivindicação por uma política de identidades alimenta uma visão comunitária dos conflitos e reivindica um novo contrato social, baseado na cidadania liberal e na solidariedade de classes. Assim, é preciso questionar se a animação não é outra coisa, senão, uma concessão sentimental que descarta do reconhecimento de diferenças e desigualdades, reconhece o sofrimento socialmente produzido, mas não atenta para suas causas e processos políticos de superação, incorrendo nos mesmos equívocos que derivam das plataformas reformistas das sociedades burguesas européias desde os anos 60.

Em nossa compreensão, a superação do modelo liberal-democrático não é possível sem uma política ativa de reformas, dirigida à superação do próprio capitalismo. Assim, tal medida requer uma mudança radical no aparelho de Estado pelas forças renovadoras, alterando a direção política e o controle efetivo da máquina com vistas ao aumento progressivo da satisfação das demandas sociais por parte dos setores populares e subalternos, favorecendo o jogo dos trabalhadores contra o capital. Na perspectiva do socialismo, não pode haver reforma

sem que se tenha no horizonte a alteração das regras do jogo econômico entre capital e trabalho.

Favorecer verdadeiramente a participação popular implica socializar a política até o ponto em que seja possível a supressão do Estado. Como indica Gramsci (1989), o exercício da função hegemônica, equilibradora de interesses diversos na sociedade civil, é o que permite o seu entrelaçamento com a sociedade política, que reina e governa, alterando as relações de força e a direção do projeto de sociedade em desenvolvimento. Sobre esta realidade que se movimenta continuamente, diz Gramsci (1989), “não se pode criar um direito constitucional do tipo tradicional, mas só um sistema de princípios que afirma como objetivo do Estado o seu próprio fim, o seu desaparecimento, a reabsorção da sociedade política pela sociedade civil” (p.102).

Para fazer avançar esse processo é preciso construir uma nova hegemonia, avançando as trincheiras da luta democrática pela ampliação de direitos. E isso só se faz por meio de conquistas progressivas do trabalho contra o capital. Trata-se de promover as reformas necessárias para a socialização da política e ampliação do campo material da cultura, onde os sujeitos sociais possam tomar parte dos bens materiais e simbólicos construídos pela humanidade, bem como de exercitar a participação social e a cidadania.

Nesse sentido, concordamos com Coutinho (2000a) para quem só tem sentido falar em reformas na perspectiva do aprofundamento e radicalização da democracia pois,

(...) não há reformas radicais na ordem econômica e social sem uma concomitante reforma radical na máquina do Estado. Em outras palavras: só numa democracia de massas, onde o protagonismo político passa cada vez mais para a “sociedade civil” e seus atores, é possível fazer com que uma política conseqüente de reformas de estrutura conduza gradualmente à superação do capitalismo (COUTINHO, 2000a, p.47).

Por outro lado, conforme adverte o mesmo autor, não há democracia sem socialismo, assim como não há socialismo sem uma radicalização da democracia. Por seu turno, uma verdadeira cultura democrática, requer uma mudança profunda na base econômica do modo de produção da vida imposto pela lógica do capital, já que, como dissera Antunes (2005), uma vida cheia de sentido fora do trabalho (e aqui pensamos no lazer, na animação, na educação popular e mesmo na escola) pressupõe, por sua vez, uma vida cheia de sentido dentro do trabalho.

Portanto, colocar a animação a serviço da construção de uma nova hegemonia, de um projeto coletivo emancipatório, de uma formação humana que implique um consistente

trabalho de organização da cultura, significa lutar pela escola pública e retomar o projeto da educação popular como auto-pedagogia libertária (LEHER, 2007). A luta pelo público, pela ampliação de espaços no interior da sociedade civil e pela educação pública são fundamentais no resgate classista dos trabalhadores e na satisfação de importantes demandas dos setores subalternos, possibilitando avançar o processo de radicalização da democracia rumo a uma sociedade justa, igualitária e efetivamente fraterna.

*Toda a emancipação constitui uma restituição do
mundo humano e das relações humanas ao próprio homem*
(Karl Marx)

– CONSIDERAÇÕES FINAIS –

Depois de tudo que foi dito, gostaríamos, neste momento, de ratificar algumas teses subordinadas que se articulam à tese central defendida nesta investigação:

A primeira é a de que *somente com a superação do sistema do capital, com a socialização dos meios de produção, com o desaparecimento das classes sociais e a supressão do poder do Estado, o qual retorna às mãos da humanidade socializada, que se pode gerar um metabolismo social mobilizado pela ordem comunitária.* Essa é a condição para a manifestação de uma genuína associação, em que “no lugar da antiga sociedade burguesa, com suas classes e oposições de classe surge uma associação em que o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos” (MARX e ENGELS, 1848/2001).

De modo articulado, se a edificação de uma nova ordem da comunidade humana demanda um processo contínuo de socialização da política, dilatação do campo material da cultura, ampliação de direitos, democratização do poder e construção de novas relações sociais, culturais e de trabalho, *uma educação capaz de gerar transformações na ordem social burguesa, buscando a real superação das estruturas de exclusão, desigualdade e dominação que imperam sob o capitalismo, deve reconhecer e fortalecer as lutas anticapitalistas das classes trabalhadoras.*

Essa luta implica a conquista do público, a ampliação dos espaços de participação dos movimentos da / na sociedade civil nos processos decisórios, o que requer, por sua vez, a construção da hegemonia e a conquista do Estado pelas forças populares, cujo projeto favoreça a luta da classe trabalhadora contra o capital e aponte para a construção de uma sociedade socialista.

Por isso, não podemos nos deixar encantar pelas ardilosas falsificações do capitalismo que criam determinadas formas de organização comunitária, como se elas revelassem os interesses da sociedade universal, ocultando suas divisões e antagonismos internos.

Entretanto, é justamente operando com estas falsificações que a *educação comunitária se torna um poderoso constructo ideológico que mistifica a participação social e política, ao passo que busca dissolver a consciência e a luta da classe trabalhadora no âmbito da participação comunitária.* Ao fomentar uma suposta identidade da comunidade na sociedade capitalista, *a educação comunitária absorve, associa e canaliza os anseios e*

demandas dos estratos subalternos da sociedade por meio de diferentes modalidades ou propostas de educação que colaboram para retro-alimentar o sistema do capital.

Entretanto, longe de ser homogênea, a educação comunitária constitui uma tradição que articula diferentes experiências, idéias, movimentos, políticas e projetos de educação popular, educação de adultos, cultura popular, desenvolvimento comunitários, ação cultural, ação comunitária, animação popular, animação cultural entre outros temas correlatos, configurando modelos distintos de intervenção social e pedagógica que ainda repercutem na atualidade da educação brasileira de forma dispersa e aparentemente desarticulada. Porém, observamos na história da educação brasileira que esta tradição se constitui a partir de três matrizes políticas hegemônicas, as quais representam, nos respectivos contextos históricos em que emergem, os arranjos e as relações de hegemonia entre Estado e sociedade civil, dirigindo e orientando determinadas formas de organização da cultura, com seus desdobramentos sobre as concepções pedagógicas predominantes, assumindo diferentes funções e sentidos para a sociedade.

Vimos que na matriz corporativista, a comunidade é identificada com *a nação*, com *as massas* a serem guiadas e tuteladas pelo Estado orgânico, centralizador e autoritário. Promovendo um conjunto de políticas trabalhistas e educacionais, dentro da lógica das políticas de massa, o Estado buscou mobilizar e conquistar o consenso da sociedade em torno de seus interesses nacionalistas, industrializantes e corporativistas.

Nesse sentido, as políticas de formação para o trabalho, derivadas das reformas do ensino na década de 1930, intencionavam preparar e integrar o trabalhador à nova ordem político-econômica do capitalismo industrial nascente, sob a regência do padrão de acumulação fordista. Tal padrão exigia a assimilação integral do trabalhador às condições de produção como pressuposto de sua estabilidade, requerendo a disciplinarização da vida dentro e fora da fábrica.

Neste contexto, a educação comunitária se articula tanto ao ensino técnico-profissionalizante, destinado aos filhos da classe trabalhadora como única via de acesso à educação e à formação para o trabalho – já que o sistema educacional reforçava, pela escola, a divisão e a dualidade de classes –, como às políticas de educação popular, entendidas no sentido de uma educação voltada às massas, tendo em vista especialmente reduzir os índices

de analfabetismo das massas populares, assimilando aí o sentido de educação dos excluídos, jovens e adultos aliados dos processos formais de educação e escolarização.

Portando um caráter paternalista, reparador e integrador, a educação voltada à classe trabalhadora conforma-se à perspectiva da educação comunitária na medida em que emerge das desigualdades no acesso ao ensino público e, buscando compensá-lo, dirige-se à segmentos específicos da população, no caso, às massas trabalhadoras, vistas de forma homogênea, destituídas de seus interesses de classe, a fim de obter a coesão social em torno da identidade da *nação*. De outro lado, surge como uma das estratégias do Estado na direção de cooptar e controlar a classe trabalhadora excluída dos programas tradicionais de educação, exceto pela via da formação profissionalizante favorável à dinâmica da produção e reprodução do capital.

Configura-se, assim, a matriz corporativista-fascista da educação comunitária, a qual disseminou e consolidou aspectos, valores e sentidos profundamente vinculados aos postulados das políticas de massas, do populismo, do nacionalismo e do corporativismo, conferindo à educação popular e à educação de adultos uma função assistencialista e compensatória, colaborando, sobremaneira, para a edificação de um novo modelo de Estado e sociedade. Cumpre papel central na estratégia da educação comunitária, o Estado *Benefactor*, que assume a função de tutela da comunidade e ao mesmo tempo de controle ideológico e conciliação de classes. Assim, a matriz fascista-corporativista, configurada como concepção hegemônica da educação comunitária neste contexto, revela seus vínculos com um projeto conservador de cooptação das massas e de legitimação da sociedade política.

Na matriz redentora, a comunidade se identifica com o *povo* e com a *dimensão popular da cultura*, associando-se às expressões das *classes populares*, à sua emergência como sujeito da história e à sua organização enquanto grupo. A educação comunitária se materializa nas propostas de educação popular desenvolvidas pelos movimentos da / na sociedade civil, através da ação e do protagonismo da Igreja Católica, grupos de intelectuais, educadores, artistas, partidos políticos entre outros movimentos que, nesta conjuntura, desempenham o papel de vanguardas, colocando-se como porta-vozes dos interesses do povo.

Em sua maioria inspirados nos ideais humanistas do existencialismo cristão, os movimentos de educação e cultura popular assumem-se como agentes sociais de pastoreio da comunidade, promovendo ações educativas e culturais que se pretendem conscientizadoras e

revolucionárias, cuja motivação, porém, era a realização de uma cultura autêntica que estaria vinculada ao reencontro do povo com a sua verdadeira vocação histórica: redimir-se a si e aos outros através de uma ação conjunta de libertação dos oprimidos.

Entretanto, boa parte dessas iniciativas no terreno da educação popular estava restrita ao local e ao experienciável, não sendo capaz de gerar verdadeiras mudanças estruturais no modo de vida e de trabalho das populações envolvidas, ficando limitada ao idealismo, ao romantismo e ao subjetivismo de suas propostas. Além disso, em função da ênfase sobre o processo de conscientização pelo diálogo e problematização da cultura do povo, observa-se também que, em sua maioria, as propostas de educação popular apostavam mais numa mudança de atitudes, de comportamentos, de estados de consciência que numa mudança político-econômica da macroestrutura social.

Vinculando-se à organização e mobilização das classes populares, a educação popular adquiriu um novo sentido, passando a ser considerada como um trabalho de politização da cultura do povo, especialmente voltado à educação de adultos e ligado aos movimentos sociais e populares. Assim, comportando divergências internas e permitindo a expressão de diferentes projetos em seu interior, a educação comunitária, neste contexto, comportou movimentos e idéias plurais sobre o tema da educação popular. Contudo, da articulação entre esses diferentes projetos de educação popular, tem-se a hegemonia de uma concepção basista, reformista e reparadora, na qual se estrutura e se constitui a matriz redentora da educação comunitária no Brasil.

Na matriz produtivista, a comunidade é fragmentada e atomizada nos pequenos grupos de identidade interclassistas, as minorias sociais, os setores marginalizados ou as camadas empobrecidas da sociedade. A educação comunitária aí desenvolvida retoma e integra, em um mesmo movimento, tanto as políticas educacionais do Governo Militar – as quais veicularam as concepções tecnicistas da educação sob o primado da teoria do capital humano – como também as propostas oriundas dos organismos da sociedade civil, como as ONGs e os “novos” movimentos sociais, articulados à nova função que adquire o “terceiro setor” na definição de um novo padrão de intervenção social.

Ao retomarem as estratégias de desenvolvimento comunitário dentro da lógica produtivista, tais iniciativas constituem ações focalizadas que, diante do quadro de crise do capital e desemprego estrutural, servem também como políticas de alívio à pobreza, enquanto

oferecem um conjunto de bens e serviços culturais e educativos como possibilidade de formação e atualização que se converte em promessa de empregabilidade.

Em um contexto em que a educação deixou de ser um direito social e se transformou em mercadoria, a educação comunitária assume o papel de fomentar a capacitação individual para o trabalho (leia-se precarizado), o desenvolvimento local, o empreendedorismo, criar mecanismos de autogestão e sustentabilidade das comunidades, associando-se a uma rede de organizações civis internamente convertidas em agências prestadoras de serviços comunitários. Profundamente integradas aos postulados da agenda neoliberal, os programas de educação comunitária viabilizam a reinserção dos grupos oprimidos nas relações de produção, reforçando a miséria e a exclusão, a privatização da educação e a precarização do trabalho e da vida.

Ao desvelarmos as matrizes filosóficas que compõem a tradição da educação comunitária no Brasil, demonstramos como suas idéias e práticas terminam por se conciliar a interesses conservadores ou reformistas, articulando-se ao modo de produção e reprodução das relações sociais estabelecidas, especialmente no que se refere à tentativa de responder às crises de regulação do capitalismo. Em suas feições totalitária, reformista e neoliberal, os diferentes conceitos que habitam a tradição da educação comunitária – como educação de massas, desenvolvimento comunitário, ação comunitária, educação popular, cultura popular, ação cultural, animação popular, animação cultural – adquirem um movimento dinâmico na história e na filosofia da educação, imbricando-se e metamorfoseando-se mutuamente, tecendo as barreiras deslizantes entre as identidades comunitárias, populares e classistas, culminando na materialização da Animação Cultural.

Na esteira destas matrizes e revelando-se como o modelo hegemônico atual da educação comunitária, a *animação cultural* contempla e ressignifica as características das matrizes mencionadas, suas formas pretéritas, configurando-se como o fenômeno mais complexo e desenvolvido neste âmbito. Ela se vincula, originalmente, aos programas de desenvolvimento comunitário sob a égide das campanhas e políticas de massa. Sua organização na forma de uma ação pedagógica específica remonta, porém, aos movimentos de educação e cultura popular dos anos 60, cujo berço foram as experiências francesas. Por fim, ela atravessa a segunda metade do século XX buscando uma autonomia em relação aos

movimentos sociais e populares, processo que culmina com a sua profissionalização e institucionalização.

Na França esse processo se deu com a criação do campo da animação, com a emergência dos animadores, de seus espaços de intervenção (as associações e centros de animação) e dos cursos de formação profissional específicos. No Brasil essa separação se deu com a profissionalização dos animadores junto aos cursos de formação de professores de educação física e de profissionais do lazer. Atualmente articulada às estratégias de desenvolvimento local protagonizadas pelas organizações do “terceiro setor”, a animação se restringe a uma mediação da participação individualizada na comunidade, na linha do restabelecimento dos vínculos sociais e da constituição de uma identidade comunitária.

Para Bensaid (2008), esta forma de participação individual tem significado uma “refeudalização” do laço social.

A “refeudalização” do laço social pelo viés dos contratos interindividuais, sinônimo de subordinação pessoal, triunfa sobre a relação baseada na lei impessoal teoricamente igual para todos. Delineia-se nitidamente uma nova forma de associação capital-trabalho, da qual uma pequena camada de vencedores consegue se safar em detrimento da massa vítima do desastre da globalização (p.41).

Não obstante suas diferenças políticas e pedagógicas, o que essas matrizes hegemônicas da educação comunitária têm em comum é o caráter integrador, compensatório e restituidor. Esse caráter da educação comunitária se consolida em função das debilidades da escola pública universal, gratuita e de qualidade para todos, e se insere nas lacunas deixadas na formação das classes subalternas, para quem a escola não é mais garantia de emprego, nem tampouco de um futuro estável.

Pensamos, contudo, que nenhum dos modelos de educação comunitária foi ou será capaz de substituir ou compensar a ausência da escola, muito menos de solucionar as necessidades de educação e formação cultural das parcelas que foram historicamente excluídas do processo de participação nos bens culturais e conhecimentos produzidos pela humanidade. Ao contrário, é justamente com a negação da escola, que as necessidades e aspirações da classe trabalhadora foram obscurecidas e reintegradas pela educação comunitária.

Nossa convicção é a de que a escola continua sendo a única instituição capaz de socializar a cultura, de tornar acessível a todos o saber elaborado universalmente produzido, cuja função, de acordo com Saviani (2005), é socializar os elementos necessários “à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de segunda natureza, que se produz,

deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens” (p.22).

Nesse sentido, torna-se imprescindível fazer a defesa da especificidade da escola, destacando a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral, uma vez que a escola, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade, pode articular-se à superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes. Para tanto, ainda de acordo com Saviani (2005, p.09), a escola deve dar conta de:

a) identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação;

b) converter o saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;

c) prover os meios de necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Sem dúvida que há inúmeras dificuldades e riscos nesse processo. Contudo, a luta pela escola implica reconhecer os seus problemas, suas contradições e fragilidades, bem como o seu papel social de formadora cultural e ético-institucional, sua função na transmissão do saber científico acumulado, conscientes de que a conquista popular da escola não elimina as desigualdades incontáveis, a evasão em grande escala, a dissociação, para muitos jovens, entre o saber escolar e o “saber para a vida” ou ainda o fortalecimento da ilusão de uma igualdade de chances.

Concordamos com Paiva (1986) quando recomenda atenção para o hiato entre o trabalho “quantitativo”, que visa à universalização do ensino e que se vê preso a cristalizações burocráticas, e o trabalho “qualitativo”, mais susceptível às inovações em pequenos movimentos. Nesse sentido, aponta que:

Um dos grandes desafios atuais [válidos ainda para os dias de hoje, em pleno século XXI], resultantes da nova conjuntura política em diversos estados, é de como fazer a ligação entre os dois, em como absorver “quantitativamente” a qualidade conquistada fundamentalmente fora da rede pública. Não se trata, pois de rejeitar a escola do Estado como pretendem os “autonomistas” que nada querem dele e se opõem aos movimentos políticos em nome do movimento social supostamente capaz de conduzir a uma educação controlada e dirigida pelas camadas populares - passando por cima não só das implicações de tal proposta quanto da experiência histórica de que

nem todo movimento social é popular e autônomo, mesmo quando aparenta sê-lo – [uma vez] que ele tende a entrar débil e manipulado no jogo do poder e que o chamado “trabalho molecular” mostra-se facilmente abalável pelo populismo. A grande questão é a difusão democrática da escola (p.38).

Para esta autora, a difusão democrática da escola implica: encontrar fórmulas para sua adequação às camadas populares sem segmentá-la ainda mais; o controle da escola por parte de uma sociedade civil melhor articulada; a luta pela escola ao lado de um movimento de crítica popular que exerça influências sobre o Estado, tornando cada vez mais avançadas as políticas educacionais, o que deve se reverter em maior qualidade da educação a ser oferecida pela escola; uma ampla democratização da sociedade e da vida política e, sobretudo, uma democratização da vida interna da escola, isto é, uma democratização dos organismos que a gerem, incluindo a consulta e a participação da população quanto às suas prioridades e expectativas, criando articulações entre as pequenas instituições e as iniciativas da sociedade civil com o Estado, de modo que se atenda as demandas educativas da população, tornando possível a absorção das conquistas qualitativas das primeiras pelo aparato escolar como um todo. Isto porque: “tornar a escola ‘popular’ não implica torná-la substancialmente diferente da escola das elites; é esta escola que as classes populares querem arrancar do Estado, submetendo-a à sua crítica sem deteriorar sua qualidade nem abdicar do seu conteúdo” (PAIVA, 1986, p.39).

Em outras palavras, é preciso fortalecer a luta pelo público, pela educação pública, pois “a educação é uma prática social crucial para o resgate classista dos trabalhadores” (LEHER, 2007, p.28), que deve estar articulada às lutas e aos movimentos sociais e populares. Na compreensão de Leher (2007):

O trabalho político de formação requer, obrigatoriamente, uma pedagogia libertária que seja, ao mesmo tempo, uma autopedagogia capaz de unir teoria e prática e de levar adiante a reforma intelectual e moral em diálogo com a classe que vive do próprio trabalho. Em suma, a transformação cultural deve minar as trincheiras e casamatas em que se abrigam os dominantes e o Estado. E esse processo somente pode resultar das lutas do povo (p.28-29).

Nas sociedades com significativa socialização da política, na qual a sociedade civil é pluralista e desenvolvida, a conquista paulatina de espaços no interior da sociedade civil implica o avanço da democratização política, resultando em concessões que o Estado capitalista ampliado faz às reivindicações populares que lhe chegaram via organizações da sociedade civil. Este é um exemplo de que “tornara-se possível obter, ainda no interior da economia capitalista, o reconhecimento e a satisfação de expressivas demandas das classes subalternas” (COUTINHO, 2000a, p.42-43).

É por isso que na atualidade continua sendo válido o desafio de prosseguir no processo de universalização da cidadania, com a ampliação das satisfações provenientes das demandas sociais, enxertando no funcionamento do modo de produção capitalista, lógicas cada vez menos mercantis, privadas e mais sociais, para a construção de uma sociedade radicalmente democrática e socialista. Para tanto, é preciso também socializar cada vez mais os instrumentos de poder e da política e ampliar o escopo de ação das organizações da sociedade civil, onde a escola pública e a educação se inserem

No entanto, se a escola atual divide e segmenta conforme as classes, trata-se de lutar também pela unificação do sistema educacional fracionado pela divisão do trabalho. Simultaneamente, contudo, é preciso empreender a luta pela supressão do capitalismo, que cria, por sua vez, a divisão social do trabalho. Daí a articulação entre educação e socialismo nos parece fundamental.

O socialismo não é um abstrato conjunto de valores; é uma transição necessária ao comunismo, momento em que se realiza a socialização dos meios de produção, ou mais precisamente, o salto qualitativo para a propriedade coletiva, com a dissolução da propriedade privada. Já o comunismo é uma nova e inédita ordem social, na qual desaparecem as diferenças de classe, em que toda produção concentra-se nas mãos de indivíduos associados e o poder público perde seu caráter político, ou seja, como representante dos interesses das classes dominantes. Esta é a condição para o surgimento de uma comunidade plena, uma efetiva associação entre os homens.

Em Gramsci (1989), o comunismo é designado pelo termo “sociedade regulada”, ou seja, a sociedade regida por uma ordem consensual, autogovernada, na qual os conflitos encontram solução negociada, não coercitiva. Disso decorre que a construção da sociedade regulada, ou comunista, precisa enfrentar o contraditório e polêmico tema da democratização das sociedades capitalistas.

Radicalizando a tese de Coutinho (2000a), segundo a qual *sem democracia não há socialismo*, queremos apostar na radicalização da democracia como uma estratégia importante à construção de uma sociedade esclarecida, fundada na hegemonia das classes trabalhadoras, conquistada pelo convencimento, capaz de conduzir à emancipação humana. Nesse processo se insere a educação prática social criadora de novas mentalidades, valores, atitudes e

experiências, como veículo de um projeto socialista, já que, retomando Coutinho (2000a) *sem socialismo tampouco há democracia plena*, pois que esta é incompatível com o capitalismo.

Por isso reforçamos uma vez mais nossa defesa da escola pública, moderna, unitária, universal, gratuita, obrigatória, institucional e politicamente comprometida com a criação e desenvolvimento de uma nova ordem moral e intelectual. Entendida como uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber elaborado, a escola pública universalmente democratizada é a única capaz de superar as propostas educativas reparadoras e compensatórias que vêm sendo oferecidas à classe trabalhadora através de diferentes modelos e modalidades de educação comunitária.

– Bibliografia –

ADORNO, Theodor, HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de, JESINE, Edineide (orgs). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas: Alínea, 2007.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

ANDERSON, Perry. **Considerações sobre o marxismo ocidental; Nas trilhas do materialismo histórico**. Introdução de Emir Sader [tradução de Isa Tavares]. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. 7 reimpressão. São Paulo : Boitempo, 2005.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A Usaid e a educação brasileira**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Martins Fontes, 2002

ARNOUX, Irma. La loi de 1901: histoire(s) et évolutions. Dérives ou nouvelles opportunités ? In : GILLET, Jean-Claude (org). **Les associations, des espaces entre utopies et pragmatismes**. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, p.25-45, 2001.

AUGUSTIN, Jean-Pierre, GILLET, Jean-Claude. **L'animation professionnelle**. Paris : L'Harmattan, 2000.

AUGUSTIN, Jean-Pierre. La mise en équipements et les difficultés de fonctionnement des Foyers et maisons de jeunes : l'exemple de l'agglomération bordelaise (1963-1977). In : POUJOL, Geneviève. (org). **Éducation populaire : le tournant des années 70**. Paris : L'Harmattan, p.59-79, 2000.

AVELAR, Gersolina Antonia de. **Renovação educacional católica**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

BARRETO SILVA, Ronalda. **Educação comunitária: além do Estado e do Mercado ?** Campinas : Autores Associados, 2003.

BENJAMIM, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v.1)

BENSAID, Daniel. **Os irredutíveis: teoremas da resistência para o tempo presente**. Tradução de Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2008.

BESNARD, Pierre. **L'animation socioculturelle**. 2eme. Edition. Paris: Presses Universitaires de France, 1985.

BORON, Atilio A. **Filosofia política marxista**. São Paulo : Cortez ; Buenos Aires : CLACSO, 2003.

BORON, Atilio A. (org). **Filosofia política moderna**. Buenos Aires : CLACSO ; São Paulo : FFLCH – Universidade São Paulo, 2006.

_____. (org). **Nova hegemonia mundial: alternativas de mudança e movimentos sociais**. Buenos Aires : CLACSO, 2004.

BORON, Atilio A., VITA, Álvaro de. (orgs). **Teoria e filosofia política**. São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo; Buenos Aires: CLACSO, 2004.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris : Les Éditions de Minuit, 1970.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A questão política da educação popular**. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

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

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

BUBER, Martin. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

- _____. **O socialismo utópico**. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- CORAGGIO, José Luis. Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMAZI, Livia De WARD, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.75-123.
- CORRÊA, Arlindo Lopes (editor). **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS: MOBREAL, 1979.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2000a.
- _____. **Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre idéias e formas**. 2.ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.
- _____. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. 2.ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- DUMAZEDIER, Joffre. **A revolução cultural do tempo livre**. São Paulo: Studio Nobel: SESC, 1994.
- _____. **Sociologia empírica do lazer**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva: SESC, 2001.
- _____. **Lazer e cultura popular**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- DUSSEL, Enrique. **Ética comunitária**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1994
- ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 17ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- _____. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. In: MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. Obras escolhidas. v.2. São Paulo: Editora Alfa-Omega, s/d.
- FAUSTO, Boris. **Trabalho urbano e conflito social**. 4.ed. São Paulo: Difel, 1986.
- FÁVERO, Osmar (org.) **Cultura popular – educação popular: memória dos anos 60**. 2.ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2001.

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

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMAZI, Livia De WARD, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.229-251.

FOUGEYROLLAS, Pierre. **A filosofia em questão**. Tradução de Roland Corbisier. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972

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

FREIRE, Paulo. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A questão política da educação popular**. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 136-195.

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

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

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

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e sociedade**. 7.ed. revista. São Paulo: Centauro, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999a.

_____ (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 3. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1999b.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**. 13.ed. Petrópolis : Vozes, 2007.

GADOTTI, Mocer, GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação comunitária e economia popular**. São Paulo: Cortez, 1993.

GALLO, Silvio. **Pedagogia do risco**: experiências anarquistas em educação. Campinas: Papyrus, 1995

_____. **Pedagogia Libertária: anarquistas, anarquismos e educação.** São Paulo: Imaginário; Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GAUDIBERT, Pierre. **Action culturelle: intégration et/ou subversion.** Tournai – Belgique : Casterman, 1977.

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

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval, SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas – SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002, p.45-59.

_____. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 13.ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007, 228-252.

GENTILI, Pablo, FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **A cidadania negada.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2001.

GENTILI, Pablo, SADER, Emir (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GILLET, Jean-Claude. **Animation et animateurs: le sens de l'action.** Paris : L'Harmattan, 1995.

_____. (org). **Les associations, des espaces entre utopies et pragmatismes.** Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, 2001.

_____. **Animation en question.** Ramonville: Édition Erès, 2006a.

_____. A perspectiva socioeducativa da animação. In: ARREGUI, Carola Carbajal, WANDERLEY, Mariângela Belfiore (orgs.). **Colóquio de Animação Sociocultural.** São Paulo: IEE/PUC-SP, 2006b.

_____. A animação entre a marcha e a democracia. **Colóquio de Animação**. Chave-Portugal, abril/2006. Disponível em (www.jeanclaudegillet.free.fr). Acessado em 10/10/2007a.

_____. Comunidade e animação: que lugar para a ação? **4º Colóquio “Caminhos da Animação”**. Beja-Portugal, março/2007. Disponível em (www.jeanclaudegillet.free.fr). Acessado em 10/10/2007b.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, Pablo, FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.) **A cidadania negada**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2001, p.89-124.

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e cultura**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GOMES, Christianne Luce. **Lazer, trabalho e educação**. 2.ed. rev. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

GRAMSCI, Antônio. **Literatura e vida nacional**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____. **A questão meridional**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

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

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

_____. **Escritos políticos**, vol. 1 e 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios de filosofia do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HELL, Victor. **A idéia de cultura**. Tradução de Halumi Tateyama Takahashi. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

HOBBS, Thomas. **O Leviatã**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

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

_____. **Sobre história**. 3. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. Tradução de Artur Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval, SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas – SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002, p.77-95.

KONDER, Leandro. **Introdução ao fascismo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1991.

_____. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialectica de lo concreto**. México: Editorial Grijalbo, 1967.

LANGONI, Carlos Geraldo. **As causas do crescimento econômico do Brasil**. Rio de Janeiro: APEC, 1974.

_____. **A crise do desenvolvimento: uma estratégia para o futuro**. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1985.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública, uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILI, Pablo, FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.) **A cidadania negada**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2001a, p.145-176.

_____. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, n.03, 2001b, p.19-30. Disponível em (www.revistaoutubro.com.br). Acessado em 13/09/2009.

_____. Educação, formação e conflitos sociais: por uma autopedagogia libertária. **Outro Brasil**. Dezembro/2004. Disponível em (www.outrobrasil.net). Acessado em 26/11/2008.

_____. O público como expressão das lutas sociais: dilemas das lutas sindicais e nos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação pública. **Outro Brasil**. Outubro/2005. Disponível em (www.outrobrasil.net). Acessado em 20/11/2008.

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

LEHER, Roberto; BARRETO, Raquel Goulart. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.39, set/dez. 2008.

LÊNIN, Vladimir Ilich, **O imperialismo: fase superior do capitalismo**. 4.ed. São Paulo: Global Editora, 1991.

_____. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LIMA, Danilo. **Educação, igreja e ideologia**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

LOCKE, John. **Carta sobre a tolerância**. Lisboa: Edições 70, 1997.

_____. **Dois tratados sobre o governo**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval, SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas – SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mario Aliguiero. **História da educação**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCASSA, Luciana. **A invenção do lazer: educação, cultura e tempo livre na cidade de São Paulo**. Faculdade de Educação – Universidade Federal de Goiás, 2002. (Dissertação de Mestrado).

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1990.

_____. **Capacitação de animadores sócio-culturais**. Campinas: Faculdade de Educação Física, 1994.

_____. (Org). **Políticas públicas setoriais de lazer – o papel das prefeituras**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Pedagogia da animação**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005

_____. A animação e o ócio: analisando as relações entre o lazer, a escola e o processo educativo. In: PEREIRA, José Dantas Lima, VIEITES, Manuel Francisco, LOPES, Marcelino de Sousa (Coord). **Animação, artes e terapias – Coletânea do I Congresso Internacional de Animação, Artes e Terapias**. Ponte de Lima – Portugal: Edição Intervenção – Associação para Promoção e Divulgação Cultural, 2007, p.143-153.

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

_____. **Cultura e sociedade**, v. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Cultura e sociedade**, v. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

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

MARTINS, Marcos Francisco. Educação sócio-comunitária em construção. **Revista HISTEDBR on-line**. Campinas, n.28, p.106-130, dez/2007. Disponível em (www.histedbr.fae.unicamp.br). Acessado em 23/09/2008.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

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

_____. **O capital**, Livro 1, vol.2. 8.ed. São Paulo: Difel, 1982.

- _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1975/1993.
- _____. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista (1848)**. Porto Alegre: L&PM, 2001.
- _____. **A ideologia alemã I e II**. 3.ed. Portugal: Editorial Presença; Brasil: Martins Fontes, s/d.
- MASCARENHAS, Fernando. **Lazer como prática da liberdade**. Goiânia: UFG, 2003.
- _____. “Lazerania” também é conquista: tendências e desafios na era do mercado. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v.10, n.2, p.73-90, maio/agosto de 2004.
- _____. Lazer e utopia: limites e possibilidades de ação política. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v.11, n.3, p.155-182, setembro/dezembro de 2005a.
- _____. **Entre o ócio e o negócio – teses acerca da anatomia do lazer**. Campinas: UNICAMP - Faculdade de Educação Física, 2005b. (Tese de Doutorado).
- MELO, Marcelo Paula de. Lazer, esporte e cidadania: debatendo a nova onda do momento. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v.10, n.2, p.105-122, maio/agosto de 2004.
- _____. **Esporte e juventude pobre: políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré**. Campinas: Autores Associados, 2005a.
- _____. A Vila Olímpica da Maré e as políticas públicas de esporte no Rio de Janeiro: um debate sobre a relação lazer, esporte e escola. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v.11, n.3, p.89-106, setembro/dezembro de 2005b.
- MELO, Victor Andrade de. Lazer, meio ambiente e envolvimento comunitário. **Anais do XI ENAREL – Encontro Nacional de Recreação e Lazer**. Foz do Iguaçu, 1999. Disponível em (www.lazer.cefd.ufrj.br). Acessado em 18/10/2007.
- _____. Animação cultural. In: GOMES, Christianne Luce (org.) **Dicionário crítico de lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.12-15.
- _____. **A animação cultural: conceitos e propostas**. Campinas: Papirus, 2006.

MELO, Victor Andrade de, NASCIMENTO, Marcos Avellar do. Capacitação de agentes comunitários de lazer para o projeto Roda Viva: uma experiência na comunidade do Morro do Borel. **Revista Licere**. Rio de Janeiro, v.2, n.1, 1999. Disponível em (www.lazer.eefd.ufrj.br). Acessado em 18/10/2007.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. **Revista Outubro**. n.4, 2000. Disponível em (www.revistaoutubro.com.br). Acessado em 30/08/2009.

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

_____. **Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGNON, Jean-Marie. **Le métier d'animateur: les métiers du social**. Paris: La Découverte, 2005.

_____. **Une histoire de l'éducation populaire**. Paris : La Découverte, 2007.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOUNIER, Emmanuel. **Le personnalisme**. 4.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1955

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

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974, 1976 reimpressão.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Estado, política e emancipação humana. In: HUNGARO, Edson Marcelo; DAMASCENO, Luciano Galvão; GARCIA Carla Cristina. **Estado, política e emancipação humana: lazer, educação, esporte e saúde como direitos sociais**. Santo André, Alpharrabio, 2008, p.13-34.

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final de século: um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p.166-188.

NUNES, César. **Aprendendo filosofia**. 3.ed. Campinas: Papyrus, 1989.

_____. As origens da articulação entre filosofia e educação: matrizes conceituais e notas críticas sobre a *Paidéia* antiga. In: LOMBARDI, José Claudinei (org). **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador, SC: UNC, 1999, p.57-75.

_____. Filosofia, educação e emancipação: fundamentos éticos para uma prática política transformadora na sociedade brasileira no século XXI. **Revista de Educação**, v.4, n.4, Pirassununga, novembro/2001, p.01-25.

ORTEGA Y GASSET, José. **A rebelião das massas**. 3.ed. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1971.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. 4ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 4ª reimpressão da 5ª edição, São Paulo: Brasiliense, 2003.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985a.

_____. Estado e educação popular: recolocando o problema. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues de. **A questão política da educação popular**. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985b, p.79-87.

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

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

_____. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, Pablo, FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **A cidadania negada**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2001.

PEYRE, Marion. **Le livre noir de l'animation socioculturelle: animation socioculturelle et employeurs associatifs**. Paris: L'Harmattan, 2005.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 17.ed. São Paulo : Cortez, 2000.

POUJOL, Geneviève. (org). **Éducation populaire : le tournant des années 70**. Paris : L'Harmattan, 2000.

_____. L'éducation populaire au tournant des années soixante-dix. L'effet soixante-huit ? In : POUJOL, Geneviève. (org). **Éducation populaire : le tournant des années 70**. Paris : L'Harmattan, p.11-23, 2000.

_____. Crises des mouvements et crise de l'éducation populaire. In : POUJOL, Geneviève. (org). **Éducation populaire : le tournant des années 70**. Paris : L'Harmattan, p.81-90, 2000.

POULANTZAS, Nicos. **Fascismo e ditadura**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. **O Estado, o poder, o socialismo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

PROST, Antoine. **Éducation, société et politiques: une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours**. Nouvelle édition augmentée. Paris : Éditions du Seuil, 1997.

REIS, Ulysses A, RODRIGUES, Aroldo, VIEIRA, Élio. **Educação e produtividade**. Salvador: Fundação Emílio Odebrecht; Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

RIDENTI, Marcelo. Desenvolvimentismo: o retorno. **Revista Espaço Acadêmico**, 2009. Disponível em (www.espaçoacedemico.com.br / Gramsci e o Brasil). Acessado em 07/08/2009).

REQUIXA, Renato. **O lazer no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1973.

_____. **Diretrizes para uma política nacional de lazer**. São Paulo: SESC, 1977.

RICHELLE, Jean-Luc. Nouvelles pratiques d'engagement citoyen?. In: GILLET, Jean-Claude. **Les associations, des espaces entre utopies et pragmatismes**. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, 2001, p.61-66.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1985.

_____. **Discurso sobre a economia política; Do contrato social**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SADER, Emir. A hegemonia neoliberal na América Latina. In: GENTILI, Pablo, SADER, Emir (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

SANTANNA, Denise Bernuzzi. **O prazer justificado: história e lazer**. São Paulo: Marco Zero, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma reinvenção solidária e participativa do Estado. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; WILHEIM, Jorge; SOLA, Lourdes (Orgs.). **Sociedade e Estado em transformação**. São Paulo: UNESP; Brasília: ENAO, 1999, p.243-271.

_____. Los nuevos movimientos sociales. **Revista da OSAL**, n.05, setembro de 2001, p.177-184. Disponível em (www.clacso.org.ar). Acessado em 18/02/2009.

SARTRE, Jean-Paul. **L'existencialisme est un humanisme** (1946). Paris: Éditions Gallimard, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Transformações no mundo do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval, SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas – SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002, p.13-24.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005a.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

_____. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A educação de jovens e adultos: histórias e memórias da década de 60**. Brasília: Plano Editora; Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Jair Militão. (Org.). **Educação comunitária: estudos e propostas**. São Paulo: SENAC, 1996.

_____. **Como fazer um trabalho comunitário?** São Paulo: Paulus, 2003.

SIMONSEN, Mario Henrique. **Brasil 2001**. 6.ed. Rio de Janeiro: APEC, 1977.

SIMONSEN, Mario Henrique, CAMPOS, Roberto de Oliveira. **A nova economia brasileira**. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1979.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMAZI, Livia De WARD, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.15-39

TÉTARD, Françoise. Le “soixante-huit” des mouvements de jeunesse et d’éducation populaire : de l’occupation du FIAP à la création du CNAJEP. In : POUJOL, Geneviève. (org). **Éducation populaire : le tournant des années 70**. Paris : L’Harmattan, p.27-58, 2000.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Vol.1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

TOMMAZI, Livia De; WARD, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. Tradução de Isis Borges B. da Fonseca. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

VIANNA, Luiz Werneck. **Liberalismo e sindicato no Brasil**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

Documentos

CARTA DEL LAVORO. **Gazeta Oficial**, n.100 (1). Roma, 1927. Disponível em (www.uff.br/trabalhonecessario). Acessado em 04/01/2008

PEUPLE ET CULTURE. **Un peuple, une culture**. Manifeste de Peuple et Culture, 1945. Disponível em (www.peuple-et-culture.org). Acessado em 26/01/200