

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL

Luiza Gonçalves Lovisi Travassos

Campanha Periferia Viva: Trabalho de Base em tempos de Covid-19

JUIZ DE FORA

2024

Luiza Gonçalves Lovisi Travassos

Campanha Periferia Viva: Trabalho de Base em tempos de Covid-19

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Faculdade de Serviço Social da Universidade
Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial
à obtenção do Bacharelado em Serviço Social.

Orientador: Prof. Bruno Bruziguessi Bueno

JUIZ DE FORA

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Travassos , Luiza Gonçalves Lovisi .

Campanha Periferia Viva: Trabalho de Base em tempos de Covid-19 / Luiza Gonçalves Lovisi Travassos . -- 2024.
83 f. : il.

Orientador: Bruno Bruziguessi

Coorientadores: Luciana de Paula, Marina Castro

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Serviço Social, 2024.

1. Cultura. 2. Educação Popular. 3. Trabalho de Base . 4. Campanha Periferia Viva. I. Bruziguessi, Bruno , orient. II. Paula, Luciana de , coorient. III. Castro, Marina , coorient. IV. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

FORMULÁRIO DE APROVAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO

Discente	Luiza Gonçalves Lovisi Travassos
Matrícula Discente	201619033
Título do TCC	CAMPANHA PERIFERIA VIVA: TRABALHO DE BASE EM TEMPOS DE COVID-19
Natureza do trabalho	Trabalho de Conclusão de Curso
Curso	SERVIÇO SOCIAL
Orientador(a)	Dr. Bruno Bruziguessi Bueno
Coorientador (se houver)	
Data da aprovação	10/10/2024
Nome, titulação dos(as) componentes da banca	Dra. Luciana Gonçalves Pereira de Paula Dra. Marina Monteiro de Castro e Castro

Aprovo a versão final do Trabalho de Conclusão de Curso do(a) discente acima designado(a).

Juiz de Fora, 30 de setembro de 2024.

Assinatura digital do Orientador(a)



Documento assinado eletronicamente por **Bruno Bruziguessi Bueno, Professor(a)**, em 10/10/2024, às 19:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2012161** e o código CRC **9A96C666**.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA****ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO****GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

Formato da Defesa: (X) presencial () virtual () híbrido

Ata da sessão (X) pública () privada referente à defesa do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado CAMPANHA PERIFERIA VIVA: TRABALHO DE BASE EM TEMPOS DE COVID-19, para fins de obtenção do grau de Bacharel em SERVIÇO SOCIAL, pelo(a) discente Luiza Gonçalves Lovisi Travassos (matrícula 201619033), sob orientação da Prof.ª) Dr.ª) Bruno Bruziguessi Bueno e coorientação da Prof.ª) Dr.ª) _____, na Faculdade de SERVIÇO SOCIAL da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Aos dez dias do mês de outubro do ano de 2024 , às 13:30 horas, na sala 9 da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), reuniu-se a Banca examinadora, composta pelos seguintes membros:

Titulação	Nome	Na qualidade de:
Dr.	Bruno Bruziguessi Bueno	Orientador
Dra	Marina Monteiro de Castro e Castro	Membro da banca
Dra	Luciana Gonçalves Pereira de Paula	Membro da banca

*Na qualidade de (opções a serem escolhidas):

- Orientador (a)
- Coorientador
- Membro da banca

AValiação DA BANCA EXAMINADORA

Tendo o(a) senhor(a) Presidente declarado aberta a sessão, mediante o prévio exame do referido trabalho por parte de cada membro da Banca, o(a) discente procedeu à apresentação de seu Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação e foi submetido(a) à arguição pela Banca Examinadora que, em seguida, deliberou sobre o seguinte resultado:

(X) APROVADO

() REPROVADO, conforme parecer circunstanciado, registrado no campo Observações desta Ata e/ou em documento anexo, elaborado pela Banca Examinadora

Nota: 90

Observações da Banca Examinadora caso haja necessidade de anotações gerais sobre o Trabalho de Conclusão de Curso e sobre a defesa, as quais a banca julgue pertinentes

Nada mais havendo a tratar, o(a) senhor(a) Presidente declarou encerrada a sessão de Defesa, sendo a presente Ata lavrada e assinada pelos(as) senhores(as) membros da Banca Examinadora e pelo(a) discente, atestando ciência do que nela consta.

INFORMAÇÕES

Para fazer jus ao título de bacharel, a versão final do Trabalho de Conclusão de curso, considerado Aprovado, devidamente conferida pela Secretaria do Curso de Serviço Social, deverá ser tramitada para o Repositório Institucional, dentro do prazo de 72 horas da realização da banca.

Juiz de Fora, 30 de setembro de 2024.

Assinatura digital dos membros da Banca Examinadora



Documento assinado eletronicamente por **Bruno Bruziguessi Bueno, Professor(a)**, em 10/10/2024, às 19:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marina Monteiro de Castro e Castro, Professor(a)**, em 10/10/2024, às 20:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Goncalves Pereira de Paula, Professor(a)**, em 10/10/2024, às 21:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **LUIZA GONÇALVES LOVISI TRAVASSOS, Usuário Externo**, em 15/10/2024, às 09:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2012158** e o código CRC **8A0EE56B**.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer imensamente minha mãe Neusa e meu pai Afonso por estarem comigo durante toda essa caminhada, pelo apoio incondicional e por sonharem junto comigo, sem o amor de vocês eu não teria conseguido. Quero agradecer também minhas amigas, Giovanna, Laura e Talita, o acolhimento e cuidado de vocês me salvou, obrigada por sempre estarem presentes, ter essa rede de apoio foi fundamental para eu seguir firme e confiante. Agradeço também a todas amigas e amigos queridos que encontrei nessa trajetória, que compartilharam momentos inesquecíveis dentro e fora da sala de aula, pelas risadas nos corredores da faculdade, pela companhia na fila do almoço do RU e todo conhecimento compartilhado. Vou levar um pedacinho de vocês comigo para sempre.

Não podia deixar de fora meu muito obrigado ao meu orientador Bruno, por toda paciência e parceria para a conclusão deste trabalho, nunca vou esquecer seu apoio na realização deste sonho. Junto a ele queria me despedir e agradecer a todos os professores que fizeram parte da minha formação.

Queria deixar um agradecimento mais que especial a todos meus companheiros de militância, este trabalho de conclusão de curso é fruto de muito trabalho coletivo e o partilhar do sonho de contribuir para um Brasil que seja para os Brasileiros, recheado de amor revolucionário e guiado pela solidariedade entre o Povo. Agradeço ao Levante Popular da Juventude, em especial de Juiz de Fora, pelos 10 anos incríveis que passei na construção desse movimento que mudou a minha vida para sempre. Agradeço ao Movimento Brasil Popular que segue me movimentando e não deixando a mística da revolução se apagar em mim.

Agradeço, por fim, a todos os lutadores do povo que se colocaram nas trincheiras da construção da Revolução Brasileira.

Pátria Livre! Venceremos!

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo identificar como a *Campanha Periferia Viva* foi utilizada como ferramenta de trabalho de base no contexto da Pandemia de COVID-19. Para a construção metodológica do estudo proposto, inicialmente, busca-se apreender sobre o conceito de cultura, particularizando o conceito no pensamento de Antonio Gramsci, e como ela influencia material e historicamente na construção de uma hegemonia social, econômica e educacional. Em um segundo momento, são apresentadas o desenvolvimento e construção histórica da concepção de educação popular, desde a década de 1930 até o pensamento de Paulo Freire; e a partir disso, concepção de trabalho de base emergente nos movimentos sociais, sobretudo a partir das contribuições do CEPIS. Em um terceiro e último momento, após a identificação do trabalho de base enquanto um organizador da cultura, é investigado a iniciativa do Campo Popular na experiência “Campanha Periferia Viva em Minas Gerais”, num contexto de acirramento e agravamento da crise econômica, política e social desencadeada pela grave crise sanitária da Pandemia da Covid-19.

Palavras- Chave: Cultura; Educação Popular; Trabalho de Base; Campanha Periferia Viva.

ABSTRACT

This Course Completion Work aims to identify how the Periferia Viva Campaign was used as a grassroots work tool in the context of the COVID-19 Pandemic. For the methodological construction of the proposed study, initially, we seek to learn about the concept of culture, particularizing the concept in the thinking of Antonio Gramsci, and how it influences materially and historically the construction of a social, economic and educational hegemony. Secondly, the development and historical construction of the conception of popular education are presented, from the 1930s to the thought of Paulo Freire; and from this, the conception of emerging groundwork in social movements, especially from the contributions of CEPIS. In a third and final moment, after identifying grassroots work as an organizer of culture, the Campo Popular initiative is investigated in the “Periferia Viva Campaign in Minas Gerais” experience, in a context of intensification and worsening of the economic, political and social crisis triggered by the serious health crisis of the Covid-19 Pandemic.

Keywords: Culture; Popular Education; Working Basis; Periferia Viva Campaign.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Identidade Visual da Campanha.....	73
Figura 2 - Cartilha 01- Agentes Populares de Saúde: ajudando a minha comunidade no enfrentamento da Pandemia da COVID-19.....	75
Figura 3 - Lançamento do Caderno 01 - O que tem na Mochila do Militante da Política de Solidariedade?	76
Figura 4 - Lançamento do Caderno 02 - Sistematização do Trabalho de Base.....	77
Figura 5 - Produtos vindos do Assentamento Denis Gonçalves.....	78
Figura 6 - Preparação dos alimentos.....	78
Figura 7 - Preparação já finalizada dos alimentos.....	79

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 CAPÍTULO 1 - CULTURA E HEGEMONIA	12
1.1 FORMAÇÃO DO CONCEITO DE CULTURA	13
1.2 CULTURA E CONSTRUÇÃO DA HEGEMONIA.....	17
2 CAPÍTULO 2 - MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO POPULAR E TRABALHO DE BASE	28
2.1. MOVIMENTOS SOCIAIS E A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR	29
2.2 PAULO FREIRE E A CONSOLIDAÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO POPULAR	42
2.3 EDUCAÇÃO POPULAR NO CONTEXTO DAS LUTAS SOCIAIS EM 1980.....	52
2.4 TRABALHO DE BASE	59
3 CAPÍTULO 3 - CAMPANHA PERIFERIA VIVA	67
3.1 PAPEL DA SOLIDARIEDADE	69
3.2 AÇÕES DA CAMPANHA PERIFERIA VIVA	72
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
5 REFERÊNCIAS	81

INTRODUÇÃO

Entende-se que no decorrer da história a sociedade de classes foi e é marcada por contextos e conflitos político-sociais permeados pela Cultura, sendo esse, um campo de disputa de ideias e valores que representam interesses e necessidades sob determinadas ordens. Williams (1979, p. 25) apresenta o conceito desse campo enquanto “um processo social constitutivo, que cria modos de vida específicos e diferentes, que poderiam ter sido aprofundados de forma notável e pela ênfase no processo social e material”.

A Cultura é algo presente em nossa vida e se expressa em diversas situações do cotidiano, seja a escolha da roupa que usamos, o acesso aos conteúdos que nos atraem, o modo como formamos nossa opinião, o que consideramos “bonito” ou “feio” e “certo” ou “errado”, os valores que cultivamos (Williams, 1979). Ela influencia vários aspectos da vida social, apresentando-se como uma peça chave para a construção macro da sociedade e micro do ser social e seu modo de vida.

Partimos da apreensão da complexidade do conceito de cultura, suas posições, contribuições, representações e transformações materiais e dialéticas junto a história da humanidade. Para isso, será preciso compreender os diálogos desse campo com os conceitos de Educação Popular e Trabalho de Base no processo de organização da ação política na sociedade brasileira; e como essa organização constroi diversas visões de mundo, potencializando a atuação ideológica dos movimentos sociais do Campo Popular na sociedade brasileira.

Para que haja uma reflexão integral das áreas apresentadas, a da Cultura, da Educação Popular e do Trabalho de Base, precisaremos: (I) apreender sobre o conceito geral de cultura a partir da tradição marxista, construindo através do debate em Gramsci o entendimento de cultura como modo de vida; (II) caracterizar o desenvolvimento de concepções de educação popular no Brasil, desde o período da Primeira República até o período da ditadura iniciada em 1964; (III) compreender os aspectos gerais da concepção de educação popular construída por Paulo Freire, que vai influenciar de forma definitiva os movimentos sociais, destacadamente no período de redemocratização da sociedade brasileira; IV) compreender a concepção de trabalho de base construído pelo CEPIS a partir das contribuições do pensamento freireano, que passa a ser utilizado pelos movimentos sociais do Campo Popular, centralmente o Levante Popular da Juventude; e, por fim, (V) sistematizar as experiências e metodologias de trabalho de base utilizadas pelos movimentos do Campo Popular através da Campanha Periferia Viva durante a Pandemia da Covid-19 em Minas Gerais.

Dessa forma, a interlocução e construção desses objetivos específicos nos permitirá identificar, enquanto objetivo geral do trabalho, a Campanha Periferia Viva como ferramenta de realização de trabalho de base durante o contexto da Pandemia da Covid-19 no estado de Minas Gerais.

A escolha do tema vem de uma experiência pessoal cultural, política e transformadora propiciada pela militância no movimento Levante Popular da Juventude¹, iniciada em 2013, a partir do trabalho de base chamado "CRB nas escolas" (Curso de Realidade Brasileira). Originalmente o Curso de Realidade Brasileira (CRB) tinha como seu público alvo adultos militantes de movimentos sociais, todavia o "CRB nas escolas" foi uma adaptação do curso que acontecia um sábado por mês na escola "Instituto Estadual de Educação", tendo como objetivo trabalhar com jovens secundaristas temas relacionados à realidade brasileira numa perspectiva da educação popular.

Utilizava-se dessa forma ferramentas lúdicas e interativas para debater conteúdos como: capitalismo, reforma agrária, questão urbana, diversidade sexual e de gênero, feminismo, questão energética, mídia e poder, entre outros. Foi nesse espaço, na relação com a militância no CRB e então, posteriormente, no Movimento Estudantil (ME) universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), após minha aprovação no curso de Serviço Social, que meu processo formativo enquanto ser social aconteceu.

O presente estudo do tema neste trabalho se destaca como relevante pois promove importante acúmulo e registro histórico sobre a construção de formas de trabalho de base no contexto da Pandemia da Covid-19, no qual traz também contribuições na construção teórica acerca da concepção de trabalho de base e da organização da cultura. Esse processo pode então auxiliar para o acúmulo dos movimentos sociais, no sentido de desenvolver metodologias diferentes para um contexto que ainda não é habitual e normatizado, sendo também um desenvolvimento que contribui para o aperfeiçoamento de novas metodologias que podem ser usadas em situações para além do cenário de pandemias.

Como fonte de pesquisa, serão utilizados materiais da Campanha Periferia Viva, tais como: Caderno 01 - "O que tem na Mochila do Militante da Política de Solidariedade"; Caderno 02 - "Sistematização do Trabalho de Base", fruto da experiência da Campanha Periferia Viva

¹ O Levante Popular da Juventude é movimento social nacional marxista-leninista, que busca organizar os jovens da classe trabalhadora a partir de seu território, seja nas escolas e universidades, nas periferias, no campo e na cidade. Tem como estratégia a construção do Projeto Popular para o Brasil, que coloque a classe trabalhadora como sujeita de sua própria história e pertencente sobre aquilo que produz, seja a produção na esfera econômica, como na esfera ideológica, social e cultural. Seu olhar sobre a juventude se coloca em desenvolver uma compreensão sobre as contradições da vida da juventude trabalhadora, seu lugar nas condições de trabalho e sua predisposição à vivência coletiva e organizada.

como ferramenta de trabalho de base. O trabalho conta ainda o material do Curso “Trabalho de Base É Educação Popular”; documentos elaborados pelo Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, pela Escola Nacional Florestan Fernandes e a Escola Nacional Paulo Freire (escolas de formação dos movimentos do Campo Popular).

CAPÍTULO 1 - CULTURA E HEGEMONIA

“Vivo, sou militante. Por isso odeio quem não toma partido, odeio os
indiferentes”

Antonio Gramsci

Quando se pensa na palavra cultura e no que ela representa, pode-se ter diversas respostas. Pode ser uma música, uma peça de teatro, expressões religiosas, uma vestimenta, uma comida típica de alguma região do mundo, determinado tipo de comportamento e pensamento, são inúmeras as possibilidades do que se entende como cultura. Refletir e compreender o conceito de cultura e sua história não é uma tarefa simples. Para se realizar uma análise cultural séria é necessário chegar a uma consciência do conceito de cultura, consciência essa que deve ser histórica (Williams, 1979).

Assim como o trabalho é fundamental para o processo de desenvolvimento do ser social, a cultura também exerce papel crucial nesse processo. Sendo um campo de disputa de ideias, podendo representar e fortalecer diferentes classes sociais, a cultura é constituída por meio da relação do homem com a natureza, das relações sociais, e pode ser entendida como um modo de vida. Essa concepção sobre a cultura foi elaborada pelo teórico Antônio Gramsci, como explica Bezerra (2012, p. 134) ao caracterizá-la como uma “concepção da vida e do homem, unitária e coletivamente defendida, capaz de gerar uma ética, um modo de viver, uma nova atitude face às contradições e aos enfrentamentos vivenciados pelas classes sociais enquanto fundamentais ao modo de produção capitalista”.

O conceito de cultura como entendemos hoje foi sendo construído e modificado ao longo do tempo. O que se pretende neste momento é procurar compreender os diferentes entendimentos do conceito de cultura, suas modificações no decorrer da história, até seu entendimento pela tradição marxista. Para isto será utilizado como ponto de reflexão central as contribuições de Gramsci, para quem a luta por uma nova cultura enquanto “novo humanismo” requer a capacidade de “superar criticamente costumes, sentimentos e concepções de mundo” (Bezerra, 2012, p. 134).

Cuche (1999) nos diz que os conceitos de que partimos são na verdade problemas que estão ligados a determinada época histórica, com circunstâncias políticas e sociais próprias. Tomando essa premissa como verdadeira, se aplica também ao termo cultura. Para fazer o processo de reflexão sobre a concepção de cultura e o seu uso na contemporaneidade, é

fundamental que se reconstitua sua gênese social, buscando compreender como foi formado seu conceito científico, ou seja, identificar sua origem e sua evolução na história.

1.1. FORMAÇÃO DO CONCEITO DE CULTURA

A evolução semântica da palavra cultura se engendrou na língua francesa no período do Iluminismo, o que possibilitou a invenção de seu conceito:

Se o século XVIII pode ser considerado como o período de formação do sentido moderno da palavra, em 1700, no entanto, “cultura” já é uma palavra antiga no vocabulário francês. Vinda do latim *cultura* que significa o cuidado dispensado ao campo ou ao gado, ela aparece nos fins do século XIII para designar uma parcela de terra cultivada. No começo do século XVI, ela não significa mais um estado (da coisa cultivada), mas uma ação, ou seja, o fato de cultivar a terra. Somente no meio do século XVI se forma o sentido figurado e “cultura” pode designar então a cultura de uma faculdade, isto é, o fato de trabalhar para desenvolvê-la. Mas este sentido figurado será pouco conhecido até a metade do século XVII, obtendo pouco reconhecimento acadêmico e não figurando na maior parte dos dicionários da época (Cuche, 1999, p. 19, grifos do autor).

Se o século XVIII pode ser considerado como o período de formação do sentido moderno da palavra, em 1700, no entanto, “cultura” já é uma palavra antiga no vocabulário francês. Vinda do latim *cultura* que significa o cuidado dispensado ao campo ou ao gado, ela aparece nos fins do século XIII para designar uma parcela de terra cultivada. No começo do século XVI, ela não significa mais um estado (da coisa cultivada), mas uma ação, ou seja, o fato de cultivar a terra. Somente no meio do século XVI se forma o sentido figurado e “cultura” pode designar então a cultura de uma faculdade, isto é, o fato de trabalhar para desenvolvê-la. Mas este sentido figurado será pouco conhecido até a metade do século XVII, obtendo pouco reconhecimento acadêmico e não figurando na maior parte dos dicionários da época (Cuche, 1999, p. 19, grifos do autor).

A evolução do termo cultura para seu entendimento no sentido figurado começa a ganhar destaque no século XVIII, aparecendo na edição de 1718 no Dicionário da Academia Francesa. Se fala da cultura de algo, como a “cultura da arte”, a “cultura das ciências”, ou seja, a cultura acompanhada de algum complemento. Posteriormente, cultura se livra desses complementos e amplia sua compreensão, passando de “cultura como ação de instruir, para cultura como estado de espírito cultivado pela instrução, estado do indivíduo que tem cultura”

(Cuche, 1999, p. 20), tendo assim a noção de cultura como algo que faz referência à sabedoria, a alguém sábio.

Este emprego da cultura se torna notável no fim do século XVIII com a edição de 1798 do Dicionário da Academia Francesa, que vai expressar uma oposição de formulação entre natureza e cultura. Para os pensadores do Iluminismo essa mudança vai ser crucial para interpretar a cultura como algo próprio da espécie humana. Para eles, a palavra cultura está relacionada às ideias de evolução, de progresso, de educação e de razão centradas no pensamento da época. Como aponta Cuche (1999), essa concepção se espalha por toda Europa Ocidental acompanhada do sentimento de euforia e confiança do momento: o futuro perfeito do ser humano. Assim, contrariando a tendência desse período, as Ciências Naturais perdem força ao passo que as Ciências Humanas ganham relevante destaque.

Para Williams (1979), os conceitos de sociedade, economia e cultura têm suas formulações em um tempo relativamente recente e suas percepções foram se transformando no decorrer do desenvolvimento da história. Embora os três conceitos não se movimentam no mesmo ritmo, em determinado ponto um foi afetado pelo movimento do outro. Ainda como aponta Williams (1979), o termo “sociedade”, antes de se tornar a definição de um sistema ou ordem, era entendido como companheirismo, associação e realização comum. Já o termo “economia”, antes de se tornar a definição de um estabelecido sistema de produção, distribuição e troca, era a administração de uma casa e depois de uma comunidade. E “cultura”, em seu conceito primário, era o cultivo e cuidado de animais e plantações e, mais tarde, o cuidado das faculdades humanas.

Percebe-se que cada conceito interagiu com uma história e experiência em transformação e renovação, e adquirir conhecimento sobre as modificações desses conceitos é substancial para entender o conceito de cultura:

O conceito de “cultura”, quando considerado no contexto amplo do desenvolvimento histórico, exerce uma forte pressão contra os termos limitados de todos os outros conceitos. Essa é sempre a sua vantagem; é sempre também uma fonte de dificuldades, tanto na definição como na compreensão. Até o século XVIII ele ainda era processo objetivo: a cultura de alguma coisa - colheitas, animais, sementes. As modificações decisivas em “sociedade” e “economia” começaram antes, em fins do século XVI e no século XVII, e grande parte de sua evolução essencial completou-se antes que “cultura” viesse a incluir seus significados novos e alusivos. Estes não poderão ser compreendidos se não entendermos o que aconteceu a “sociedade” e “economia”, e nenhum deles poderá ser plenamente compreendido se não examinarmos um decisivo conceito moderno que exigiu uma nova palavra no século XVIII – civilização (Williams, 1979, p. 19, grifos do autor).

Os termos cultura e civilização, apesar de pertencerem ao mesmo campo semântico e possuírem as mesmas concepções fundamentais, não são equivalentes. A percepção de “civilizar” como compreensão dos homens por uma organização social já era conhecida e se baseava na noção de “civil”, aquele que é educado, que é cortês e gentil. Esse entendimento teve positiva ampliação de significado com a definição do conceito de “sociedade civil” - se tem potencial de diferenciar perante a rigidez do Estado, porém tornou-se algo abstrato e sistemático. Porém, o conceito de civilização deveria expressar, além disso, sentidos que estavam historicamente unidos: “um estado realizado, que se podia contrastar com a barbárie, mas também agora um estado realizado de desenvolvimento, que implicava processo histórico e progresso” (Williams, 1979, p. 19, grifos do autor).

Mas civilização se libera de seu sentido original recente e vai significar para os pensadores do Iluminismo o caminho que desprende a humanidade da ignorância e da irracionalidade, forjando assim uma nova fase da racionalidade histórica combinada com a legitimação que se auto referênciava em valores de refinamento e ordem.

Os homens haviam feito sua própria história, havia sido executada então a “civilização”, sendo um processo temporal e evolutivo, e nesse sentido, histórico. Essa movimentação vai sofrer fortes ataques de movimentos religiosos e metafísicos mais antigos, marcando assim no século XVIII o uso das palavras “cultura” e “civilização” como uma nova concepção desmistificada da história. As ideias de progresso ligadas às definições de cultura e civilização podem ser analisadas como uma forma de substituir a esperança religiosa, passando assim o ser humano a ser colocado como ponto central da reflexão e do universo. Passa-se a pensar e falar sobre a “ciência do homem”, para mais tarde se desenvolver o estudo da “história dos progressos dos povos em direção à civilização” (Cuche, 1999, p. 23).

Cuche (1999) destaca que essa concepção de civilização ligada diretamente ao progresso da sociedade vai ser contestada a partir de Rousseau e se constitui como base importante para se criar um sentido alternativo de cultura. O primeiro efeito desse sentido alternativo de cultura foi associá-la a outros aspectos da vida social, como religião, família e arte, fazendo oposição a essas novas concepções abstratas e superficiais de civilização e sociedade.

Partindo dessa reflexão, é colocada a ampliação do conceito de cultura. Todavia, esse processo se configurou como pertencente ao desenvolvimento continuado da civilização, agora sob uma nova e mais elevada ordem. Civilização e cultura se confundiam então como categorias vindas do passado e não como processos em evolução, “assim, uma nova bateria de

forças foi estruturada contra a cultura e civilização: materialismo, comercialismo, democracia e socialismo” (Williams, 1979, p. 21).

O debate franco-alemão sobre cultura evidencia novos elementos acerca dos debates que estavam em voga. Como pode-se compreender por meio de Cuche (1999), na Alemanha do século XVIII aparece o termo “Kultur”, sendo a transposição exata da palavra francesa. O termo “Kultur” vai evoluir muito rápido ganhando destaque e aceitação na sociedade, diferente da palavra “cultura”, tendo em vista que os pensadores franceses estavam mais preocupados em empregar o termo “civilização”.

Se abre então uma oposição entre “civilização” e “cultura”, pois tudo que é considerado genuíno e vai ao encontro do enriquecimento intelectual e espiritual, vai ser atribuído à cultura. Já o que é considerado apenas como superficial, leviano, sem profundidade vai pertencer a civilização. Sendo assim, forma-se a ideia de que a nobreza da corte ao ser civilizada, é limitada de cultura; assim como o povo também não alcançou essa cultura, cabendo à intelligentsia a responsabilidade de elevar o nível e desenvolver a cultura alemã.

Portanto, como salienta Elias (apud Cuche, 1999), essa tomada de consciência vai dar ênfase na oposição de sentidos entre as palavras “cultura” e “civilização”, que se move pouco a pouco de uma oposição social para uma oposição nacional. A partir do século XIX a noção alemã de “Kultur” se configura como uma visão particularista, se opondo à visão universalista francesa de “civilização”. Essa noção particularista abre precedentes, ainda que de certa maneira isolada, para a elaboração a partir de Johann Gottfried Herder (1774), de uma concepção que não existe apenas uma cultura universal, mas sim uma diversidade de culturas. Para ele cada povo tem sua própria cultura com um destino específico a realizar. Por assim dizer, Herder foi precursor do conceito relativista de “cultura”.

Os séculos XVIII e XIX foram marcados pela continuidade do pensamento universalista na França, ainda demarcada pela ótica da unidade do gênero humano. Os pensadores franceses acreditam que existe antes de uma “cultura nacional”, uma “cultura humana”, recusam então a formulação alemã de oposição entre cultura e civilização. Para os franceses, se fazem pertinentes à sua nação todos aqueles que se reconhecem nela, independentemente de quais sejam suas origens (Cuche, 1999).

No século XX essa rivalidade entre os nacionalismos francês e alemão vai acentuar o debate ideológico entre as duas concepções de cultura. O debate franco-alemão entre os séculos XVIII e XX, como afirma Cuche (1999), é arquetípico das duas concepções de cultura, sendo uma universalista (francesa), que privilegia a unidade, mas diminui as

diferenças; e a outra particularista (alemã), que legitima e valoriza a diversidade entre as culturas e servem de sustentação para a definição do conceito de cultura nas ciências sociais contemporâneas.

Por fim, pode-se observar que o debate em torno do conceito de cultura se expressa num amplo campo de reflexões e perpassa as várias áreas do conhecimento, onde seus significados não são substituídos e sim complementados. Ao longo da história, se configuraram três formas de abordar o termo cultura (Bezerra; Bruziguessi, 2019, p. 201): a primeira, que seria um entendimento mais amplo da concepção de cultura como um “modo de vida global”, que representa nessa sociabilidade capitalista uma cultura da sociedade burguesa dividida em classes, que demarca uma determinada época histórica, que dessa forma acompanha os desdobramentos políticos e sociais da história; já a segunda compreensão está relacionada com um sentido mais individual, que seria a cultura como “processo íntimo de refinamento intelectual”; a terceira compreensão, com sentido mais restrito, coloca a cultura na esfera da produção artística, ou seja, a cultura representada pelas expressões artísticas.

Almeja-se dessa forma traçar um desenvolvimento sobre a formulação da noção de cultura dentro da tradição marxista, que com o desenvolvimento das ideias modernas, colocando o homem como ponto central da discussão, vai ressaltar a capacidade humana não só de compreender, mas de construir uma ordem social humana. Assim como destaca Bezerra e Bruziguessi (2019, p. 202), “a cultura se coloca, diretamente, na intervenção humana sobre a natureza e a sociedade”.

1.2 CULTURA E CONSTRUÇÃO DA HEGEMONIA

Como apreendido, o debate do conceito de cultura apresenta grande complexidade por estar em constante movimento, sempre ganhando novos significados, concepções e relações, de forma que os mesmos se tornaram complementares e não substituídos um pelo outro. Os debates em torno das formulações de seu conceito se dão então em uma esfera ampla de reflexão, percorrendo as diversas áreas do conhecimento, atribuindo-lhe novas e significativas resoluções. Portanto, pretende-se, de maneira objetiva, assimilar fundamentos para uma compreensão marxista do conceito de cultura.

Bezerra e Bruziguessi (2019) destacam que a conceituação do termo cultura na tradição marxista coloca e pensa o ser humano enquanto ser social, definindo suas características para além de condições apenas biológicas. Nesse processo, a cultura desempenha papel fundamental, influenciando diretamente na compreensão dessa unidade do

ser social, dessa forma “o processo que se inicia com o trabalho encontra na cultura um prolongamento e uma maior complexidade” (Bezerra; Bruziguessi, 2019, p. 202).

É na esfera da produção que se origina a sociabilidade humana, mas ela se complexifica no seu processo de reprodução social, o trabalho está então na origem da formação da sociabilidade, ou seja, é imprescindível a função do trabalho na construção de um modo de vida, logo de um modo de pensar, contribuindo assim para o processo de tomada de consciência. Antunes (2009, p. 141), fundamento no pensamento de Lukács, destaca o quanto indispensável é compreender o papel ontológico do trabalho, mas também apreender “sua função na constituição do ser social, como ser dotado de autonomia e, por isso, inteiramente diferente das formas de ser antes”. O fundamento da concepção marxista de cultura se consolida justamente em compreender sua associação com o conceito de trabalho.

Assim, o que funda o materialismo histórico é a certeza de que os indivíduos são constituídos por suas condições materiais de produção. Na busca da satisfação de suas necessidades, os homens produzem seus próprios meios de existência. Assim, o que produzem e como produzem são os elementos-chave para a compreensão da sociabilidade humana em diferentes tempos históricos. O modo de produção constitui, dessa forma, o elemento fundador das sociedades e dos próprios homens enquanto seres sociais (Bezerra; Bruziguessi, 2019, p. 205).

A partir do materialismo histórico, o ser humano se funda historicamente, num primeiro momento, por meio de sua relação com a natureza e depois constitui sua relação com os demais seres humanos. Antunes (2009, p. 139) ajuda a compreender essa relação (homem-natureza) ao dizer que “o trabalho, entendido em seu sentido mais genérico e abstrato, como produtor de valores de uso, é expressão de uma relação metabólica entre o ser social e a natureza”. Com o maior desenvolvimento da práxis social, paralelamente ao processo anterior aqui descrito, formam-se inter-relações com outros seres sociais, constituindo a práxis social interativa, que tem como objetivo o convencimento dos mesmos a praticar determinado ato teleológico, tal processo contribui para a ação entre seres sociais.

Com o aparecimento de formas mais complexificadas da práxis social, as ações interativas, estas acabam assumindo uma supremacia frente aos níveis inferiores, ainda que estes continuem permanentemente sendo a base da existência daquelas. É exatamente nesse sentido que Lukács define-as como sendo posições teleológicas secundárias, em relação ao sentido originário do trabalho, das posições teleológicas primárias, que têm um estatuto ontológico fundante (Antunes, 2009, p. 140).

Neste processo de socialização que o homem se torna consciente e com capacidade de refletir sobre sua vida material. Essa relação entre os homens é condicionada pelo modo de produção, é então o que dá sentido à produção material, pois ao originarem seus instrumentos de existência, indiretamente criam sua própria vida material. Desta forma, “da relação do homem com a natureza, na busca da satisfação de suas necessidades, podemos extrair os pontos essenciais da discussão marxiana sobre a questão do trabalho em toda a sua riqueza de determinações” (Bezerra; Bruziguessi, 2019, p. 206). Portanto, o trabalho inicia todo este processo de sociabilidade humana.

É desse processo de produção material que se projetam as condições de formação da consciência social e os produtos desta consciência. Nessa atividade, a cultura está intrínseca ao desenvolvimento do ser consciente, onde em cada modo de produção com características próprias, produz sua cultura. É, portanto, esse ser social que se configura com o processo de formação da consciência sobre si mesmo e sobre a natureza, “que irá construir um universo cultural correspondente, um modo de vida próprio a estas relações entre os seres humanos, a natureza e a sociedade” (Bezerra; Bruziguessi, 2019, p. 207).

A partir disso, estão evidenciados os princípios da relação entre trabalho e cultura enquanto partes constitutivas do ser social. Dessa forma,

[...] a cultura se apresenta, nesta discussão, como um conjunto de elementos simbólicos, como um modo de sentir, pensar e viver que se constrói e se define em sociedade, a partir dos enfrentamentos e das soluções que este próprio agrupamento consegue desenvolver. A cultura seria, então, o componente, junto com o trabalho, de uma sociabilidade, necessária enquanto espaço de reprodução de determinadas relações sociais. Este nos parece ser o elemento principal do debate sobre a cultura no interior da tradição marxista. Estamos afirmando, assim, que a produção de ideias, de representações, da consciência, do universo simbólico está, num primeiro momento, necessariamente ligada à atividade material, está condicionada por um determinado desenvolvimento de forças produtivas e das relações que a elas correspondem (Bezerra; Bruziguessi, 2019, p. 208).

Pode-se sintetizar que a cultura é esse universo dinâmico onde a “consciência social constrói este conhecimento e esta reflexão acerca da realidade histórica passada, presente e futura” (Bezerra; Bruziguessi, 2019, p. 212), no qual os homens e as mulheres em seu processo de desenvolvimento se entendem com outras necessidades, que não apenas de ação sobre a natureza. A vista disso, é perceptível apreender a cultura enquanto mediação, que interligada à produção material tem capacidade de acompanhar e de dar nova direção ao seu

fluxo, podendo influenciar inclusive em sua correlação de forças e no decorrer da luta de classes (Bezerra; Bruziguessi, 2019, p. 212).

Buscando apreender maior conteúdo sobre cultura dentro do campo marxista, Antônio Gramsci traz importantes reflexões, significados novos e alusivos, até mesmo únicos. Onde pode-se perceber que “devido ao fato de sua obra ser marcada por uma profunda universalidade, o que o tornou capaz de ultrapassar os limites dos estudos estritamente culturais próprios de sua época e tratar da realidade social em sua totalidade” (Lima, 2014, p. 45).

Dessa maneira, os estudos do autor se colocam com relevante destaque, pois ao passo que se coloca dentro da tradição fundada por Marx, também avança na compreensão em torno do conceito de cultura, trazendo novas reflexões. É interessante compreender o tempo histórico e os acontecimentos no campo político em que Gramsci teve contato ao elaborar suas formulações teóricas, bem como ter a compreensão que seus entendimentos sobre cultura foram se moldando e expandindo-se para novas concepções, ao passo que seu pensamento e consciência se ampliam (Lima, 2014).

O autor sempre evidenciou, ao falar de cultura, que a mesma não se separa da história e da política. Em um primeiro momento, por volta do ano de 1917, por meio de uma visão ainda fortemente influenciada pelo idealismo, “entendia que uma solução para o problema cultural seria arrancar o privilégio de uma classe à cultura, reestruturando e expandindo o sistema educacional” (Lima 2014, p. 47). Posteriormente, sob uma influência mais fortemente marxista, ele passa a interpretar a cultura como elemento importante para vencer a exploração e alienação na qual estamos subjugados. Assim, o que era uma habilidade crítica individual, passa a ter características coletivas.

Muda-se, portanto, o foco ao indagar sobre a noção de cultura, sob essa nova influência e num processo de autoconhecimento e formação de consciência, Gramsci passa a conhecer a si mesmo, as relações sociais do qual faz parte e logo sua condição de classe, sendo um passo fundamental na direção de reconhecer que é a partir da realidade concreta em que os indivíduos estão inseridos que se colocam as possibilidades de transformação. Como coloca Lima (2014), nesse momento fica claro que para Gramsci, por meio da cultura, o homem forma sua consciência e por consequência se conhece como sujeito histórico.

Nesse processo de autoconhecimento e tomada de consciência, se coloca também no desenrolar desse caminho a necessidade de compreender nossa própria condição de classe, o que podemos chamar de tomada de consciência de classe. A cultura desempenha fundamental influência nesse processo, servindo como ferramenta de organização e formação para atuação

política, ao passo que a classe trabalhadora precisa “disciplinar” sua atuação política na sociedade. É dessa forma que, por meio do pensamento de Gramsci, “cultura se aproxima mais de um conceito político e se torna mais marcada a ênfase sobre o caráter de classe desta” (Lima, 2014, p. 48).

Reafirmando desse modo outra perspectiva de enxergar a contribuição da cultura e a maneira que ela pode ser organizada, Lima (2014, p. 49) explica que Gramsci acreditava

[...] em uma formação cultural como possibilidade de ação, em que a cultura, agora como uma junção de valores coletivos e visão de mundo, é coletiva na medida em que forma a consciência de uma classe. Trata-se de uma luta que seja, também, ideo-cultural, entendida como frente fundamental para a hegemonia e assim, para a revolução.

Ao adentrar nas formulações de Gramsci nos deparamos com conceitos fundamentais para compreensão em torno do debate de cultura dentro da tradição marxista, sendo eles: conceito de sociedade civil, Estado ampliado, aparelhos “privados” de hegemonia e hegemonia. São esses conceitos dos quais vamos nos atentar neste momento, para assim construir uma reflexão de qual caminho deve-se traçar para a consolidação de uma “nova cultura”, “de que forma uma cultura especificamente proletária poderia ou deveria ser, como ela está relacionada com a cultura burguesa e ainda, como ela pode ser organizada na prática” (Lima, 2014, p. 48).

Para que possamos falar do conceito de Estado ampliado em Gramsci, é fundamental retornarmos ao conceito de Estado em suas características fundamentais no período dos principais marxistas anteriores à Gramsci. O Estado conhecido por Marx, Engels e Lenin tinha como principal característica a sua face repressiva (Coutinho, 1999), sendo o que Gramsci trataria por “Estado em sentido estrito”, que estabelecia uma relação com o proletariado baseada na repressão. Esse modelo de Estado foi eficiente ao longo da história para a manutenção da ordem vigente, porém as transformações ocorridas na virada do século XIX para o século XX trariam novos desafios a esse modelo, sendo desenvolvidas novas e mais eficientes formas que não mais apenas por vias de coerção e pelas instituições repressivas do Estado, mas também pelo consenso, que é obtido pela aceitação das ideias e valores impostos pela classe dominante por outros setores da sociedade. O desenvolvimento e complexificação da sociedade civil proporciona a formação e ampliação de um conjunto de aparelhos “privados” de hegemonia. Tais aparelhos representam o conjunto de instituições que disseminam e sustentam a hegemonia de uma determinada classe. São através destes

aparelhos que o consenso é disputado, a partir de onde determinados valores, crenças e normas sociais, que legitimam ou questionam a ordem existente, são difundidos.

Dessa forma, os aparelhos de hegemonia da burguesia fazem com que as classes trabalhadoras aceitem e interiorizam a ideologia dominante como algo natural, dificultando a contestação dessa ordem, permitindo que a classe dominante mantenha seu poder sem recorrer exclusivamente a força.

No pensamento de Gramsci, evidenciado por Lima (2014), a esfera econômica é a estrutura produtiva, onde as classes se formam, e a esfera política seria a superestrutura, que é onde as classes colocam em disputa seus projetos societários, com o objetivo da dominação, do exercício do poder. Logo, a fórmula de Gramsci de “sociedade civil + sociedade política” formam o Estado ampliado, que faz parte então da superestrutura. Desse modo, “a sociedade civil se materializa através dos aparelhos “privados” de hegemonia, enquanto a sociedade política se manifesta através dos aparelhos coercitivos, administrativos e burocráticos do Estado” (Lima, 2014, p. 50). Sociedade política e sociedade civil formam então a concepção sobre Estado ampliado. Com a complexificação das sociedades capitalistas de início do século XX, só é possível pensar o Estado a partir desses dois campos indispensáveis dentro da superestrutura.

O conceito de sociedade civil, para Gramsci, está diretamente relacionado à superestrutura, uma parte da sociedade que abrange as ideias, instituições e organizações que moldam a vida social, cultural e ideológica. Na sua visão, a sociedade civil se refere ao espaço onde os indivíduos e grupos sociais, como sindicatos, igrejas, escolas, mídia, atuam e interagem fora do controle direto do Estado. É nesse âmbito que a hegemonia é construída e disputada.

A esfera da sociedade civil se configura como um espaço de disputa entre diferentes projetos de sociedade, sendo um espaço de luta ideológica e difusão de valores, espaço de disputa de hegemonia entre as classes sociais. Os aparelhos “privados” de hegemonia desempenham um papel crucial na luta de classes, pois atuam tanto na defesa de interesses que promovem a emancipação social quanto na legitimação da exploração. Esses aparelhos podem reforçar a hegemonia da classe dominante ao difundir ideias e valores que promovem a aceitação da ordem vigente (Gramsci, 1999).

Alencar (2017, p. 185) explica que “a hegemonia está vinculada a um processo amplo, que aponta para a instauração de novas relações sociais no âmbito econômico e político, mas significa, também, a construção de um novo modo de vida, de uma nova conduta ética e moral”. Constata-se, dessa forma, que a classe trabalhadora disputa o consenso na sociedade

civil, através dos aparelhos “privados” de hegemonia para consolidar seu projeto societário, contrário ao projeto hegemônico pela burguesia.

Para além desse entendimento, os aparelhos “privados” de hegemonia estão ligados a forma como se constrói a narrativa de disputa de hegemonia na sociedade capitalista, não só na esfera social como também na política e econômica, relacionada também em como construir meios de materializar e propagar o projeto societário da classe trabalhadora. Ou seja, forjar uma contra-hegemonia, com o objetivo de se tornar hegemônica.

Esse processo põe a possibilidade das classes subalternas, através de sua ação política e concepção de mundo, tornarem-se uma classe hegemônica, mantendo articuladas forças sociais heterogêneas. A questão primordial de uma concepção de mundo é unificar, dar unidade ideológica a um bloco social heterogêneo, realizando, pois, um processo de hegemonia (Alencar, 2017, p. 186).

Criar assim um consentimento junto a sociedade, pela conquista e convencimento dos sujeitos, ciclo que perpassa a disputa que é ideológica e política, mas também cultural, pois representa um modo de vida. Como salienta Alencar (2017), ao dizer que para a movimentação da construção de hegemonia da classe trabalhadora, Gramsci coloca a necessidade de forjar uma vontade coletiva “nacional-popular”², que prevê assim uma série de preparos e fatores para sua consolidação.

Adiante a esses desdobramentos, Lima (2014) explica que Gramsci busca encontrar respostas partindo do pensamento de dois tipos de sociedades, sendo as de tipo “oriental” e as de tipo “ocidental”. Os estudos a respeito destas sociedades são realizados em relação à autonomia e ao nível de complexidade da sociedade civil. Como elucida Lima (2014), o Estado na sociedade de tipo “oriental” é muito forte, ao passo que a sociedade civil é fraca, características próprias de sociedades onde o capitalismo ainda não se complexificou e as classes sociais ainda estão se definindo. Dessa forma, a tomada de poder direta, violenta, deve ser a base de sustentação que encaminha a revolução, por se tratar de uma sociedade baseada na dominação e nas relações de coerção.

² Bezerra (2012, p. 148) nos ajuda a compreender o que seria essa vontade coletiva nacional-popular. A autora foi precisa ao definir que “a vontade coletiva tem origem [...] na base material, no universo econômico, mas deve ser justamente o elemento capaz de superar este âmbito meramente econômico-corporativo, estando sempre vinculado a determinado fim ético-político [...] A vontade coletiva, pressupõe, portanto, um certo grau de homogeneidade e organicidade a ser permanentemente conquistado, renovado e fortalecido.” Ou seja, a autora destaca o desenvolvimento da consciência meramente econômica para a consciência política, isto é, a consciência de classe, a fim de transformar a sociedade, e alerta que tal transformação precisa, necessariamente, organizar coletivamente a vontade, os anseios das classes subalternas. Em outras palavras, estamos lutando pela transformação da sociedade, uma nova forma de organização humana e, para isso, essa nova forma precisa estar bem organizada e homogeneizada a fim de superar a sociedade de classes.

A sociedade de tipo “ocidental”, por outro lado, tem uma relação mais equilibrada entre o Estado, em sua concepção restrita, no que Gramsci vai chamar de sociedade política, e a sociedade civil, onde o poder é exercido por uma classe que detém a hegemonia. Nesse caso, “para uma transformação revolucionária, a luta política é muito mais complexa e exige esforços na conquista de hegemonia que, além da dominação e da coerção, seria construída através do consenso e da direção” (Lima, 2014, p. 52). Pode-se perceber que para cada tipo de sociedade se projetam diferentes estratégias de luta para a conquista do poder.

Portanto, Alencar (2017) coloca que esse movimento se expressa na habilidade da classe trabalhadora de instituir mecanismos de relações e intervenção, de se projetar então com capacidade de direção das massas, materializando uma hegemonia da classe trabalhadora. Direção essa que caminha na formulação de uma nova concepção de sociedade, pois “o proletariado pode se tornar classe dirigente e dominante na medida em que consegue criar um sistema de alianças de classe, que lhe permita mobilizar contra o capitalismo e o Estado burguês a maioria da população trabalhadora” (Gramsci *apud* Lima, 2014, p. 53).

Consequentemente, Gramsci enfatiza que um determinado grupo social, já antes da conquista do poder, pode e deve ser a classe dirigente e hegemônica - ainda que não em sua totalidade -, sendo então um passo indispensável para a conquista do poder. O que corresponde à necessidade de construção de uma vontade coletiva, onde ser dirigente e ser hegemônico perpassa por meio do consenso a ser conquistado, em torno de um outro modo de vida, outro modo de pensar, de uma nova cultura (Alencar, 2017).

Sendo assim, como diz Alencar (2017), é necessário forjar sujeitos que vão dirigir política e ideologicamente a classe trabalhadora. É possível elucidar que se coloca a necessidade de disputa do consenso para o processo de organização e conscientização dos trabalhadores. Para Gramsci os mecanismos essenciais nesse processo são o partido e os intelectuais. Como explica Alencar (2017), este primeiro tem como função organizar a reforma intelectual e moral, sendo um passo indispensável para o deslinde da vontade coletiva nacional-popular, onde os intelectuais possuem uma função social nesse processo de reforma, a de darem coesão e organicidade na construção de hegemonia das classes sociais. Mas não se pode deixar de evidenciar que cada classe busca originar seus próprios intelectuais orgânicos.

Para Jacomini (2022), em sentido gramsciano, os intelectuais orgânicos exercem a função de elaborar, organizar e dar coesão a uma determinada concepção de mundo, isto é, a uma ideologia. Gramsci também diz que todos os homens são intelectuais no sentido de atividade humana vinculada ao intelecto, onde todos os homens estão participando de determinada concepção de mundo. No entanto, o próprio teórico alerta que nem todos os

homens exercem a função de intelectual na sociedade pois, para ele, a natureza dos intelectuais orgânicos é organizar a reforma moral e intelectual da sociedade.

Assim, apesar da ampliação do conceito de intelectual, no qual Gramsci considera que todos os homens são intelectuais, ele reconhece que há na sociedade aqueles que desempenham a função de organizadores e dirigentes na elaboração e na divulgação de uma concepção de mundo, que articula teoria e prática e contribui para a autoconsciência da massa humana por meio de distintas formas de organização (Jacomini, 2022, p. 128)

Nesse sentido, para Gramsci, os intelectuais orgânicos também têm a tarefa de trabalhar de forma permanente para desenvolver o nível intelectual das massas a fim de superar o “senso comum” no sentido de uma nova concepção de mundo que, quando compreendida e assimilada pelas massas, se transformaria numa nova filosofia, uma nova cultura. Ou seja, a função do intelectual orgânico é dar homogeneidade e consciência de classe, direcionando culturalmente estas classes a fim de impulsioná-la a um movimento de autoconhecimento, auto organização e “preparação para o enfrentamento político na luta pela posição hegemônica na sociedade (Bezerra, 2012, p. 143).

Vale ressaltar que o termo “senso comum” está entre aspas pois, conforme Bezerra (2012), Gramsci identificou que há um senso comum composto por aspectos acrílicos, incoerentes, inconsequentes, sem reflexão e ação aprofundadas desse tempo histórico. De modo alternativo ao “senso comum”, Gramsci usa o termo “bom senso” se referindo como uma “filosofia superior”, no sentido de formulações mais aprofundadas sobre o mundo. E é exatamente aqui que entraria a função do intelectual orgânico de desenvolver intelectualmente as massas do senso comum para o bom senso.

A sociabilidade hegemônica do modo capitalista de produção carrega a exploração e alienação como características fundamentais, onde a classe trabalhadora, envolvida nessas relações sociais, absorve e reproduz uma forma de pensar alienada, na qual sua consciência a respeito das condições sociais de vida é distorcida e encoberta. Gramsci vai dizer, como enfatiza Lima (2014), que a classe trabalhadora foi habituada a pensar dentro do “senso comum”, o que restringe sua compreensão sobre as raízes dos problemas estruturais, o que limita também sua capacidade de ação, visto que a maioria de suas reações se dê de forma pontual e imediatista.

Por isso a disputa de construção de uma contra-hegemonia se coloca como fundamental para o processo de “reforma intelectual e moral, condição essencial para a explicitação da vontade coletiva nacional-popular” (Alencar, 2017, p. 189), o que pressupõe

difundir uma nova concepção de mundo, uma nova cultura, constituindo o novo homem, elevar o nível de consciência popular representando os interesses, concepções e vontades do povo (Alencar, 2017). Portanto,

[...] para que as classes sociais subalternas exerçam sua hegemonia, há a necessidade da reforma intelectual e moral, para a instauração de novas relações entre os intelectuais e o povo, propiciando a elaboração de uma nova concepção de mundo que, partindo de elementos desagregados do senso comum, proceda à crítica desses elementos, elevando-os ao que Gramsci denomina de “bom senso”, tornando-os, enfim, uma ordem intelectual unificada com o que existe de mais progressista na cultura mundial (Alencar, 2017, p. 186, grifo do autor).

Para que então se caminhe na direção da construção de uma contra-hegemonia, que deve ser cultural e ideológica, pautando um novo projeto de sociedade, é imprescindível que a classe trabalhadora seja protagonista desse processo, bem como forjar a formação de uma consciência crítica da realidade, construindo os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. Por isso a necessidade de construir uma vontade coletiva nacional-popular, que:

[...] deve ser precedida pela instauração de uma reforma intelectual e moral, responsável por uma transformação do modo de ver, sentir e representar a realidade e pela organização de uma concepção do mundo, enquanto expressão das necessidades históricas da classe fundamental a que se vincula. A reforma intelectual e moral – a fim de consolidar a hegemonia de um novo bloco histórico, propiciar a expressão coerente e sistemática de uma nova concepção do mundo – é responsável, também, por instaurar uma relação orgânica entre os intelectuais e o povo, contribuindo para a constituição histórica das classes sociais. Significa a criação de uma nova cultura, de uma verdadeira reforma intelectual e moral, com a gênese de um novo homem, com a compreensão crítica de si mesmo e do mundo (Alencar, 2017, p. 185).

Gramsci enxerga a cultura como atividade de pensamento, capacidade de relacionar causa e efeito, assim é possível afirmar que todos os sujeitos conseguem fazer esse movimento, porém

[...] alguns homens são cultos empiricamente, não organicamente. Nesse sentido, o pensamento do senso comum deveria então ser elevado ao “bom senso”, que seria essa capacidade do reconhecimento, da crítica, o entendimento claro do seu lugar nas relações sociais capitalistas, bem como a consciência de sua capacidade de transformação (Lima, 2014, p. 55, grifo do autor).

Os sujeitos que vão contribuir para organizar esse processo serão os intelectuais da classe trabalhadora. O avanço deve se dar por meio da organização da consciência, que não se dá em esfera individual, e simultaneamente à organização política da classe trabalhadora.

Mas é importante salientar que o modo de pensar da classe trabalhadora não deve ser represado e nem substituído, também não deve cair no equívoco de separação entre “cultura moderna” e “cultura popular”. A falta de uma consolidação forte de hegemonia em torno da elevação da vontade coletiva nacional popular, pode culminar no afastamento dos intelectuais perante o povo, dessa forma,

[...] para Gramsci, no âmbito da cultura, o nacional-popular representa, portanto, a oposição efetiva àquela tendência que reforça a cisão entre os intelectuais e o povo, dando ensejo a uma cultura de elite, incapaz de reportar-se às necessidades históricas das classes populares. (Alencar, 2017, p. 191).

Dessa forma, a construção de uma hegemonia da classe trabalhadora perpassa a construção de uma vontade coletiva nacional-popular, que vai ser então mediada pela passagem de percepção do senso comum, para elevação dos processos de consciência, no que Gramsci vai chamar de bom senso. Os sujeitos que irão contribuir nesse processo organizativo da classe trabalhadora serão os intelectuais orgânicos comprometidos com os interesses da classe trabalhadora, tais como movimentos sociais, sindicatos e partidos políticos que constroem um projeto contra-hegemônico; que estejam preparados e munidos de formação política e terão grande papel de combinar o conhecimento teórico com as práticas populares, tendo em vista assim a elaboração de um processo de organização da cultura por meio do trabalho de base junto ao povo. Como pode-se elucidar no apontamento de Alencar (2017, p. 185), “é, pois, na sociedade civil que as classes sociais, através de processos de direção e consenso, procuram estabelecer sua hegemonia”.

CAPÍTULO 2 - MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO POPULAR E TRABALHO DE BASE

“Num país como o Brasil, manter a esperança viva é em si um ato revolucionário.”
Paulo Freire

Para falar de trabalho de base é preciso falar de educação popular, que apresenta diferentes concepções e abordagens ao longo da história, sendo importante analisarmos a emergência do debate sobre a educação popular na sociedade brasileira a partir dos anos de 1930, contexto marcado por profundas mudanças econômicas, políticas e sociais. Para isso, é preciso considerar que a educação é um espaço de disputa ideológica entre projetos de sociedade e que a sistematização da ideia de popularizar a educação foi em oposição direta à manutenção da educação hegemonizada pela burguesia no século XX no Brasil (Paludo, 2000).

Se a educação como conhecemos atualmente se traduz em formas, métodos, técnicas e ideias, como será que o rumo da educação foi se constituindo, se formando, se moldando e qual a relação com os acontecimentos históricos - aqui dizendo que existem diversos meios de pensar e entender o debate em torno da educação. Entendida como um campo de disputa, importante compreender como e quando começou a se articular uma concepção que se contrapunha a concepção de educação “tradicional”, emergindo assim a noção de Educação Popular.

É preciso dizer que este movimento deve levar em conta os fatores ligados à história e ao desenvolvimento da sociedade capitalista. A partir deste contexto sociopolítico e a compreensão da importância do papel da educação para a formação humana, construir uma concepção de educação que caminhe no sentido da construção de uma alternativa societária (Paludo, 2000).

Podemos dizer então que a educação possui uma função social da qual está atrelada diretamente a manutenção da ordem e aos interesses de uma classe social hegemônica. Deste modo, iniciam-se processos de reflexão para a elaboração de uma nova concepção de educação, da qual se preocupa com a participação ativa da população na construção de conhecimento e no processo de transformação social. Procura-se identificar como e sobre qual contexto começou a se desenvolver uma concepção do que chamamos de educação popular, que visa sobretudo superar as estruturas tradicionais de ensino autoritárias e hierarquizadas, promovendo a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem (Paludo, 2000).

Para isso é indispensável recorrer a Paulo Freire, que acreditava na educação como ferramenta de transformação, que deveria ser utilizada para proporcionar conhecimento às pessoas, para compreenderem e transformarem sua realidade social, contribuindo para a construção de uma sociedade menos desigual. Cabe observar que a política educacional brasileira não foi capaz de garantir acesso e permanência ao grande contingente de trabalhadores, fazendo com que a educação seja um problema social não resolvido em nossa sociedade (Paludo, 2000).

Dessa forma, neste capítulo será realizada uma contextualização que se dará desde a Primeira República, passando pelo processo de redemocratização do Brasil e encerrando-se no início dos anos de 1990, buscando compreender qual cenário em que se estabelece uma concepção de Educação Popular no país, sobretudo por meio dos movimentos sociais populares que partem da perspectiva da defesa de uma educação que contribua para o processo reflexivo e conscientizador das classes populares. Os estudos e análises terão como base fundamental as contribuições teóricas de Paulo Freire acerca da Educação Popular como prática Libertadora para a ação política e formação de militantes. A conceituação acerca do trabalho de base se dará por meio da contribuição histórica do Centro de Educação Popular (CEPIS).

2.1. MOVIMENTOS SOCIAIS E A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR

Num quadro de problemas sociais não resolvidos, o acesso/permanência ("exclusão da e na escola") e a qualidade do ensino das classes populares, bem como a função social da educação (seus fins) e a sua sustentação financeira (meios) são, de um lado, motivo de análises, pesquisas e acirradas discussões e, de outro, problemas crônicos da educação brasileira evidenciando que ela é uma das questões sociais não resolvidas em nossa sociedade (Paludo, 2000, p. 98).

Todo processo de contextualização histórica sobre uma realidade nacional específica, como a brasileira, não é possível ser feita descolada do contexto internacional, pois este influencia diretamente em como as forças políticas e sociais, as lutas sociais e a conjuntura se desdobram nacionalmente. A década de 1920 foi fortemente marcada por medidas de repressão, o pós-Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e o acontecimento da Revolução Russa (1917), moldando de forma muito direta o comportamento e intervenção da burguesia brasileira sob os rumos econômicos e políticos do país, com ênfase na forma predatória e

esmagadora que atua em relação à classe trabalhadora e qualquer forma de organização social e política que se opõe à ordem estabelecida (Giannotti, 2007).

O medo constante de rebeliões e manifestações avançarem faziam com que os governos desse período tivessem práticas repressivas que atingiam profundamente os trabalhadores. Entretanto, havia visões de interesses distintos no meio da burguesia, alguns apostavam num processo de modernização das estruturas políticas do Brasil. Giannotti (2007) aponta que este grupo defendia uma visão mais nacional e enxergavam a industrialização como o caminho ideal para o desenvolvimento da modernidade, em oposição à velha política ‘café com leite’³ dos donos das terras e do fenômeno político do ‘coronelismo’⁴ (Saviani, 2011).

O café nesse período era o principal produto de exportação brasileiro, por meio dele foi possível avançar em setores como a urbanização e industrialização, a construção de estradas de ferro possibilitou o aumento da capacidade de exportação tanto em quantidade, tempo e custos menores do café. Santos (1994) compreende esse processo de modernização capitalista como uma revolução burguesa, onde a classe ascendente, a burguesia, toma o controle político e econômico do Estado, promovendo transformações sociais, econômicas e culturais condizentes com os interesses do capital.

É possível perceber alguns indícios dessa revolução quando começa a se formar um núcleo urbano, próximo às estações das ferrovias, atraindo força de trabalho imigrante para os afazeres mecânicos. Saviani (2011) relaciona o surgimento dessas primeiras atividades industriais como uma transição de regime e de classe dominante, da Monarquia para o modelo de República.

A República Velha ou Primeira República (1889-1930) pode ser vista como o auge da economia cafeeira agroexportadora, que facilitou a acumulação de capital dos grandes produtores de café e conseqüentemente impulsionou o surgimento da industrialização no Brasil. As oligarquias rurais nesse período ainda se mantêm no poder numa aliança organizada pela política chamada de ‘café com leite’, onde as eleições são realizadas na base do ‘coronelismo’ a qual configura uma estrutura econômica e social ainda atrasada (Leal, 1975, p. 20 *apud* Saviani, 2011, p. 188-189). Mas fato é que a exportação acelerada do café

³A Política do “café com leite” foi um arranjo político entre as oligarquias estaduais de São Paulo e Minas Gerais, principais produtores de café com leite da época. Essa aliança buscava a manutenção do poder político e a estabilidade econômica em um período marcado por tensões sociais e conflitos políticos.

⁴A Política do coronelismo no Brasil durante a República Velha (1889-1930) pode ser analisada como um fenômeno de poder local e controle social exercido por coronéis, que eram líderes políticos regionais. Se caracteriza pela manutenção de relações de clientelismo (oferta de favores, benefícios) em troca de apoio político e lealdade, e assim se manterem no poder.

resultou em altos lucros, propiciando um maior desenvolvimento acompanhado de uma complexidade social que só crescia.

Santos (1994) apresenta essa complexidade social crescente sob a concepção de um caráter particular da revolução burguesa, profundamente dependente em relação às potências capitalistas centrais e sem uma ruptura com as estruturas agrárias e oligárquicas do período colonial, perpetuando a concentração de terra e poder nas mãos das classes dominantes agrárias.

Abriu-se precedentes para o desenvolvimento do projeto da modernidade, “o Brasil, durante esta década, viveu as dores do parto da passagem de país agrário, marcado pela sua tradição escravagista, para país moderno, no caminho da industrialização” (Giannotti, 2007, p. 86). Enquanto isso, com a Revolução Russa, os partidos comunistas surgem por todo o mundo, ao passo que o movimento anarquista perdia sua força e influência, sendo substituído especialmente pelos comunistas. A divisão entre anarquistas e comunistas era cada vez mais evidente, ambos discordavam de qual seria o rumo a se tomar para chegar ao socialismo, a pergunta que se fazia era “reforma ou revolução?”, esse dilema “passou a ser o divisor de águas entre os trabalhadores que lutavam por uma nova sociedade” (Giannotti, 2007, p. 87). No Brasil não seria diferente, em 1922 é fundado o Partido Comunista.

Todavia, se de um lado havia respostas pela via da coerção, do outro havia a organização da classe trabalhadora, que construíram ao longo da história diversas formas de luta, sendo uma das mais relevantes as greves dirigidas pelos sindicatos, processo que levou a conquistas de direitos aos trabalhadores. Mas, como já mencionado, toda vez que existiu uma movimentação dos trabalhadores na reivindicação de melhores condições de vida, a violência e a repressão do Estado eram sempre utilizadas como formas de controle.

O processo de modernização da sociedade brasileira, que Paludo (2000, p. 98-99) denomina de Projeto da Modernidade, foi caracterizado pela autora em três momentos de desenvolvimento: 1) “transição de uma sociedade agroexportadora para uma sociedade urbano industrial”; 2) “período de afirmação da sociedade urbano industrial” (nacional-desenvolvimentismo, “Revolução” de 1930, Estado Novo); 3) “consolidação do Projeto da Modernidade brasileira e golpe militar e a ditadura de 1964”. Na opção de desenvolvimento adotada nessas três fases é possível perceber uma característica relevante: se por um lado se conduz o raciocínio do desenvolvimento pelas bases da dimensão econômica, e que a partir de 1930 passa a ser conduzido pela dimensão industrial modernizadora, por outro lado não se preocupou em inserir de forma concreta e eficaz as classes subalternas. E aí que a educação vai desempenhar importante papel, ao propiciar a “universalização do ideal

republicano: ordem, progresso e cidadania para todos, valendo-se dos pressupostos liberais que são o individualismo, a liberdade, a igualdade, a propriedade, a segurança e uma nova concepção de justiça” (Paludo , 2000, p. 99).

O novo regime e a nova forma de produção que iam se conformando exigiam a escrita, e a burguesia emergente passou a exigir a instrução. Esperava-se, entretanto, que pela esfera da cultura, via a universalização da educação escolar, fosse resolvido o problema social. Ao caos social - pobreza, miséria e ignorância - deveria contrapor-se uma nova civilização, e a educação foi chamada a edificar tal façanha. Não se vislumbrava naquela época, e muitos ainda não querem enxergar agora, que a esfera da economia e da política, juntamente com uma cultura que, entre outros aspectos, desvalorizava a população nativa pobre, constituíam os reais obstáculos à mudança. Não se fez a Reforma Agrária e se importou trabalhadores, no lugar de aproveitar o "contingente brasileiro de homens, mulheres e jovens livres", por exemplo (Paludo, 2000, p. 99).

A postura pela inclusão das classes populares de forma “precária, instável e marginal” (Martins, 1997 *apud* Paludo, 2000) no Brasil durante o período republicano, refletem-se de forma objetiva nas análises sobre as políticas públicas em educação. Há que evidenciar que para o Projeto da Modernidade a educação seria a ferramenta ideal para construção e enraizamento do “homem novo, do cidadão” (Paludo, 2000), ao mesmo tempo em que as políticas educativas são seletivas, fragmentadas e segmentadas. Para as classes populares se resulta na exclusão “da e na escola” e no alto número de não-alfabetizados. Assim, se coloca um processo de construção de hegemonia que parte do princípio da aceitação dos fundamentos que guiam a racionalidade da estrutura social, contudo, é importante notar que esse caminho contém contradições (Paludo, 2000).

Durante a modernização da sociedade brasileira percebe-se diversos ”submomentos” de reorganização econômica e política, resultando em mudanças significativas tanto nas políticas governamentais em vários níveis quanto na vida cotidiana das pessoas e nas relações sociais em geral. Em todas essas ocasiões, qualquer força social que fosse contrária ao que se buscava estabelecer era tolhida pela violência e coerção. Ao passo que esses pressupostos iam se consolidando, resultando na legitimação pela sociedade, que passa a aceitar a lógica imposta, “tem-se as chamadas aberturas, quando se afrouxa a coerção e se trabalha mais na perspectiva da discussão e do convencimento. Neste momento, que não significa aceitação por parte de toda a sociedade dos caminhos adotados nem a inexistência de conflitos por parte dos setores das elites econômicas e políticas, tem-se a hegemonia (Paludo, 2000).

A função hegemônica está plenamente realizada, quando a classe no poder consegue paralisar a circulação da contra-ideologia, suscitando o consenso e a colaboração da classe oprimida que vive a sua opressão como se fosse a liberdade. Nesse caso houve a interiorização absoluta da normatividade hegemônica (Freitag, 1979. p. 36 *apud* Paludo, 2000, p. 100).

Paludo (2000) elucida que para Paulo Freire, quando a consciência dos oprimidos ainda não é capaz de desvendar de forma objetiva as nuances das condições de vida, se apega a resoluções impregnadas de fatalismo, explicações fantasiosas e metafísicas, se colocam em grau de desvalorização pessoal e supervalorização dos ricos e dos alfabetizados e estudados. Ao modo que muitas vezes, o ideal do “novo homem” para o oprimido acaba sendo o desejo de se tornar ele mesmo um opressor. A superação então dessa relação “opressor-oprimido” para Freire, não pode ser feita apenas por meio da consciência, essa superação para ser concreta e decisiva há necessidade dos sujeitos se envolverem de forma prática no processo de eliminação das situações de opressão. Vale destacar que para o filósofo a opressão não se remete apenas à dimensão da exploração econômica, mas engloba também, “a dominação cultural e política, as discriminações étnicas, de gênero, religiosas e de orientação sexual, bem como as relações predatórias com a natureza” (Paludo, 2000, p. 101).

Por consequente, a hegemonia prevê a aceitação dos mecanismos e componentes constitutivos que instituem a ordem. As soluções sugeridas pelas classes dominantes para os problemas ignoram os interesses populares e são apresentadas como se fossem opções viáveis e desejáveis para resolver os problemas de toda a sociedade. É por meio do consenso que se produz uma aparente homogeneidade, é como se não houvesse interesses diferentes, pode sugerir uma falta de conflito, isso que a perspectiva dominante quer passar (Paludo, 2000).

Nesse caminho, Paludo (2000) chama atenção para que entre todas essas movimentações de mudanças no desenvolvimento econômico e da reorganização política se estabelece uma correlação com as políticas públicas no campo da educação, como também influencia as reorientações político-pedagógicas e didático-pedagógicas que serão utilizadas para orientar o cotidiano da escola. Fica evidente aqui “o papel da educação como fundamental, na medida em que realiza a mediação consciência-mundo para a solidificação no tecido social da concepção e propostas hegemônicas” (Paludo, 2000, p. 102).

É por isso que é tão importante que o movimento da educação, enquanto prática social instituída e instituinte das relações sociais, isto é, das relações culturais, políticas e econômicas e enquanto espaço de construção contra-hegemônica, não seja dissociado do movimento das forças políticas que disputam e também negociam entre si os caminhos a serem dados ao desenvolvimento nacional, sob pena de não conseguir pensar/praticar e

propor políticas, processos ou percursos educativos que efetivamente sejam alternativos, de um lado, às proposições hegemônicas, quando estas não correspondem às necessidades das classes subalternas, o que, no Brasil, normalmente acontece e, de outro, que somem na perspectiva de transformações mais profundas capazes de solapar a aceitação dos pressupostos que sustentam a materialidade (objetivo) e a racionalidade (subjetivo) que legitimam esta forma de organização social que é "intrinsecamente" excludente (Paludo, 2000, p. 102-103).

Percebe-se que Paludo (2000) aponta que é necessário que se estabeleça uma relação entre educação e política, ora que essa ação contra-hegemônica, promovida e articulada por uma pedagogia genuinamente comprometida com a emancipação das classes subalternas, não pode ser institucionalizada em uma sociedade cujo principal motor é o capital. Estas pedagogias chamadas de progressistas (Snyders, 1974 *apud* Paludo, 2000) se transformam em instrumento de luta dos educadores, que também estão introduzidos no centro de outras práticas sociais. Neste processo, a autora destaca as elaborações de Dermeval Saviani e Paulo Ghiraldelli, que ajudam a construir, por meio de uma perspectiva crítica, análise das diversas formas de dar conteúdo à pedagogia da educação brasileira.

O primeiro escritor diferencia as ‘concepções ou tendências da educação’ das correntes pedagógicas, afirma que as concepções formam parte de um todo razoavelmente articulado, que reflete a visão de homem, de sociedade, de processo histórico e de evolução social da educação, a partir do qual se busca direcionar o processo educativo em uma determinada direção. Já as correntes refletem orientações específicas derivadas das concepções, que geralmente apresentam diferenças entre si.

O segundo escritor chama a atenção para que se considere em qual momento histórico específico as diversas formas de concepções pedagógicas nascem, elas servem a necessidade do momento, o que faz com que algumas reflexões fiquem sem sentido e obsoletas, entretanto não sumindo completamente das práticas educativas. Ghiraldelli (*apud* Paludo, 2000) avança ao distinguir a política educacional das construções didático-pedagógicas do processo educativo. As políticas educacionais representam uma relação entre ‘Estado, educação e sociedade’, remetem aos projetos educacionais das classes sociais, mas com ênfase aos projetos que representam as classes hegemônicas e dirigentes. No que diz respeito às construções didático-pedagógicas, se dá no campo do trabalho prático e das formulações teóricas das classes sociais no que se refere ao fazer pedagógico, se projetam então na relação entre ‘sociedade, educação e sociedade’, onde estrategicamente as classes hegemônicas constituem suas próprias construções didáticas-pedagógicas, boicotando as pedagogias opostas ou quando necessário enquadrando-as dentro do espectro dominante (Ghiraldelli,

1990, p. 12 *apud* Paludo, 2000, p. 104). Essa sistematização é importante, pois chama a compreender que as classes populares não devem perder de vista a disputa pela construção de uma perspectiva didático-pedagógica mesmo existindo uma perspectiva hegemônica vinculada à classe dominante (Paludo, 2000).

É imprescindível reafirmar que a leitura que está sendo sistematizada faz parte de um processo histórico brasileiro que fundamenta a “educação do popular” como qualquer forma de educação realizada junto a estes setores, já a concepção de ‘Educação Popular’ é entendida como prática educativa diferenciada, tem como principal compromisso e interesse contribuir para a emancipação das classes populares, desse modo se projeta como uma alternativa vista a propostas da educação do popular hegemônicas (Paludo, 2000). Pode-se notar que há uma imersão sobre a concepção de Educação Popular “desde antes da Proclamação da República, no bojo do momento forte das lutas pela libertação dos escravos, na prática do movimento socialista” (Paludo, 2000, p. 105).

Durante a Primeira República a ‘educação do popular’ não era objeto de atenção por parte das classes dominantes, era uma preocupação menor. Segundo Paludo (2000), é nesse bojo que diferentes concepções pedagógicas emergiam através do movimento operário a partir de três forças políticas - socialistas, anarquistas e comunistas - que contribuíram para a construção de uma alternativa de educação que visava o fortalecimento de um poder popular. Indicavam a leitura crítica da realidade, uma compreensão que inserida no contexto sócio-político, dava à educação aspecto central para a formação humana e para a transformação da sociedade (Paludo, 2000).

Na construção de uma proposta de política educacional, os socialistas tinham atenção para o ensino técnico-profissional, laico, gratuito e com a extensão do ensino básico, baseavam-se nos princípios de justiça, igualdade e distribuição de renda. A principal ferramenta que utilizavam, na tentativa de implementar suas ideias, era por meio do movimento sindical, defendiam a criação e manutenção das escolas públicas. É interessante citar que os movimentos operários conseguiram criar Bibliotecas Populares e Escolas Operárias, tanto para adultos como para crianças. De acordo com Paludo (2000), este fato é importante, pois como os socialistas se preocupavam em vincular o saber “elaborado/científico” aos conhecimentos produzidos pelo trabalhador, possibilitou que a educação adquirisse papel de formação política. Evidencia-se aqui a educação como ação posta nas lutas sociais e suscetível de determinação histórica. Pode-se afirmar que este grupo contribuiu ao terem complexificado a discussão pedagógica ao associar educação e política, a pensando de uma forma mais politizante (Paludo, 2000).

Com os anarquistas ou libertários a concepção de ‘educação do popular’ passa a ter uma nova orientação, baseando seus pensamentos pelas vias de contraposição às instituições Estado e Igreja, em oposição ao capital e na defesa da liberdade. “Os anarquistas desenvolvem uma prática pedagógica intimamente associada às suas propostas de como deveria ser a sociedade: autogerida e livre” (Paludo, 2000, p. 107). Deste modo, não lutaram pela conquista do ensino público e gratuito, por acreditarem que apenas serviam aos interesses burgueses e do clero, desenvolvem então a “Educação Racionalista” - os princípios que permeiam as práticas educativas dos libertários foram os da educação integral, onde o desenvolvimento do ser humano por inteiro, a racionalidade e o sentimento de solidariedade eram o centro. Com o forte aumento do movimento grevista, se acentua a repressão em cima dos anarquistas, ocasionando no fechamento das “Escolas Racionalistas”. Esse episódio contribuiu para que os militantes apreendessem que a educação possui uma função social e que a escola não deve ser um lugar de neutralidade. Assim, “ficou mais claro que as propostas liberais de educação, levadas à frente pelo Movimento da Escola Nova⁵ - entusiasmo e otimismo pedagógicos - não possuíam o mesmo significado do movimento por educação do popular desenvolvido pelas lideranças operárias” (Paludo, 2000, p. 107).

As contribuições dos comunistas fizeram com que a concepção de Educação Popular, que surgia, tomasse outro rumo. “Tratava-se, agora, de ir além da luta empreendida pelos socialistas pela escola pública, universal, laica e gratuita e lutar pela escola “unitária”, ou seja, por uma mesma forma de ensino para todos” (Paludo, 2000, p. 108). Além disso, compreendendo o professor como um trabalhador, era necessário lutar por melhores salários. Na prática educativa, os comunistas se lançaram à tarefa da politização das massas. Para eles, o trabalho que o partido realizava de organização dos trabalhadores, de propaganda era considerado educativo; preocupados com a formação das massas e de quadros e com a política institucional, desenvolveram ações nas duas direções, assim como os socialistas e os libertários, os comunistas foram alvo de repressão e perseguições políticas.

A Primeira República manteve a sua estrutura social demarcada pelo ruralismo, a industrialização ainda muito incipiente e frágil, o que prevalecia ainda era o modelo agrário exportador dependente, o café continuava sendo o principal produto a ser exportado, assim a burguesia industrial ainda estava se formando enquanto classe social. No que diz respeito ao âmbito pedagógico, culminou na consolidação da ‘Pedagogia Tradicional’, que mais tardar

⁵O período em que esse movimento teve seu auge no Brasil foi durante as décadas de 1920-1950. “No âmbito da política educacional, este movimento reivindicava a escola única, pública, gratuita, obrigatória e laica sob a responsabilidade do Estado. No plano pedagógico-didático acatava os conceitos e propostas do escolanovismo americano - escola ativa e neutralidade da educação (Paludo, 2000, p. 108 - nota de rodapé)”.

fortalece o surgimento da ‘Pedagogia Nova’, além de reprimir a solidificação das pedagogias Socialistas e Libertárias (Ghiraldelli, 1987, p. 30 *apud* Paludo, 2000, p. 111).

A agricultura cafeeira e a grande indústria no Brasil desenvolveram-se sob a égide do capital financeiro, num momento determinado da expansão mundial do capitalismo que dispunha em seus mercados não só de capitais monetários, mas também de meios de produção e de homens proletarizados - todos eles imprescindíveis para a formação do mercado interior do capitalismo no Brasil (Decca, 1981, p. 151 *apud* Saviani, 2011, p. 190).

Foi a partir de 1928 que se obteve mudanças significativas no seio da burguesia industrial, ao procurar por mais espaço político, funda o Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (Ciesp), que passa a ser o centro ideológico e organizador dos industriais, liderado por empresários paulistas. Este grupo defendia a intervenção do Estado na economia para incentivar a industrialização para além do café. Mas, evidentemente, mantiveram postura repressiva e de cooptação perante a classe trabalhadora, onde até podia se permitir que os operários contribuíssem para o desenvolvimento nacional, desde que de maneira controlada e coercitiva. Essa visão cada vez mais fortalecida, posteriormente vai indicar uma nova política, que se estabelecerá com a chamada “Revolução de 1930”, na implementação do governo de Getúlio Vargas, resultando no fim da Primeira República. A confirmação dessa transição foi impulsionada pelo movimento Tenentista⁶ que deslumbrava o avanço da industrialização e da modernização do Brasil (Giannotti, 2007).

No entanto, o começo dos anos de 1930 foi marcado pela maior crise econômica da história, a queda da Bolsa de Valores de Nova Iorque no final de 1929 - a Grande Depressão. Estudiosos apontam esse episódio como um grande colapso do sistema capitalista devido a sua “crise de superprodução”, assolando todos os países industrializados, inclusive aqueles com relação de dependência, como o caso da América Latina. O Brasil se viu numa situação econômica frágil, dificultando a exportação de seus produtos primários e a importação dos produtos industrializados. Essa crise se refletiu no mundo com a ascensão do nazismo com Hitler (Alemanha), do fascismo com Mussolini (Itália), da ditadura com Salazar (Portugal) e a disseminação da ideia “anticomunista”, assim na década de 1930 a disputa ideológica foi dividida entre o comunismo, representado pela URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) e o fascismo sustentado pelos Estados Unidos (Giannotti, 2007). A dinâmica social

⁶ Segundo Giannotti (2007, p. 92), o “Tenentismo foi um movimento radical da classe média urbana e de setores descontentes da classe dominante, que chegou ao poder junto com Getúlio Vargas”. Foram responsáveis por organizar uma série de revoltas, motins, levantes reivindicando mudanças na política econômica brasileira, como a modernização.

de vida das classes populares também foi impactada, houve um forte aumento do êxodo rural, desemprego, pobreza, fome e, conseqüentemente, o aumento das lutas por melhores condições de trabalho, como sua regulamentação e aumento salarial. Isso contribuiu para o fortalecimento da influência dos sindicatos e movimentos sociais.

A sociedade se via embarcada na necessidade de encontrar uma saída para o capitalismo, o governo de Getúlio Vargas apostava na reestruturação econômica e na industrialização, em criar uma certa autonomia nacional, o principal objetivo era reduzir a dependência das importações de produtos manufaturados, incentivando o desenvolvimento da indústria local. Essa política ficou conhecida como “substituição de importações” e foi adotada como estratégia econômica a partir da década de 1930 se intensificando no pós-Segunda Guerra Mundial.

A partir deste contexto, foi impulsionado aceleradamente o processo de industrialização e urbanização, sustentado pelo modelo de “substituição de importações” o desenvolvimento do capitalismo brasileiro gira a organização da sociedade do campo para a cidade e da agricultura para a indústria (Saviani, 2011). O período entre 1930 e 1945, com Vargas no poder, será de profundas transformações na política e na economia, começa a se difundir as bases da industrialização pesada, “substituindo produtos e máquinas importadas por outras que poderiam ser feitas aqui no Brasil” (Giannotti, 2007, p. 111), algumas empresas estatais foram criadas, como por exemplo a Companhia Vale do Rio Doce, entre outras.

Curiosamente, o governo Getúlio Vargas foi de grande contradição para a classe trabalhadora, criou as leis trabalhistas ao mesmo tempo que arquitetou uma poderosa máquina de perseguição e punição sobre os trabalhadores. Mas há que se convir que as leis trabalhistas surgem para beneficiar os interesses da burguesia vigente, que necessitava de ordem e estabilidade, assim era necessário agrupar novos mecanismos de controle pelo Estado sobre as ações dos operários. A longo prazo foi se modificando a forma de tratar o movimento operário, a ideia era cooptá-los, “o discurso dominante da época pregava: Harmonia entre Capital e Trabalho” (Giannotti, 2007, p. 117). Todo esse processo foi impulsionado também por décadas de organização da classe trabalhadora, do movimento sindical e das camadas populares, que sempre construíram lutas, greves, manifestações, reivindicações por melhorias das condições de trabalho, como sua redução de jornada, proteção ao trabalhador, salários justos e a criação de regulamentação do trabalho por meio de leis trabalhistas.

Na disputa pelo poder político criaram-se ordenações: em 1932 a direita nazi-fascista se incorpora na ‘Ação Integralista Brasileira’ (AIB) em contraponto aos comunistas, que por

sua vez construíram, desde o final de 1934 uma frente popular antifascista, a ‘Aliança Nacional Libertadora’ (ANL) - a adesão em torno desse movimento logo vai criando referência e se expandindo, ao ponto de apresentarem um programa progressista com fortes características nacionalistas e populares. Inicia-se uma nova onda de repressão governamental contra a esquerda, que sob a justificativa de proteger o Brasil da ameaça comunista implementa o Plano Cohen⁷ e instaura o golpe do ‘Estado Novo’ a partir de 1937 e dura até 1945.

Getúlio Vargas assumiu uma posição de autoridade absoluta se tornando um ditador, fechou o Congresso Nacional, os partidos e organizações de esquerda foram fechados e proibidos, muitos líderes foram presos, exilados ou mortos nesse período, havia sido suspensa as liberdades individuais e democráticas. A censura e propaganda⁸ tornaram-se valiosas ferramentas de hegemonia para difundir o ideal da “democracia liberal”, promover a consolidação das ideologias e do poder do novo regime, como também combater a influência das ideologias de qualquer tipo de contestação ou ameaça à ordem em curso, relação que será intensificada por meio da estratégia política do “populismo” ao elaborar políticas sociais e trabalhistas e propor o nacionalismo e a unidade (Giannotti, 2007). O trabalhador até tinha espaço no Estado Novo, desde que seja um trabalhador disciplinado e adotasse uma postura pacífica e de apaziguamento dos conflitos entre burguesia e proletariado. A repressão do Estado Novo encaminhou um período de arrefecimento do debate educacional (Paludo, 2000).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, onde as forças fascistas saíram derrotadas, culminou no resgate da organização da luta da classe operária. As manifestações e protestos voltaram à cena política, pressionando as medidas repressivas do governo de Getúlio Vargas, a ponto deste ter que conceder a anistia aos presos políticos, garantir a liberdade para a organização partidária, incluindo o reconhecimento do PCB, que finalmente sai da ilegalidade, além de vários partidos serem criados, inclusive de direita. Fato importante associado a esse evento é a cisão dos setores conservadores - ligada de forma direta com o imperialismo norte-americano -, com ideias antinacionalistas, organizadas em seus partidos defendiam medidas de abertura total do Brasil para o capital internacional, postura contraria a

⁷Documento elaborado como se fosse um projeto dos comunistas para tomada do poder, mas na verdade foi uma mentira elaborada pelos integralistas para criar um clima de pânico e terror contra os comunistas (Giannotti, 2007, p. 122).

⁸O governo criou seus próprios mecanismos de comunicação: fundou o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) responsável pelo controle da imprensa e propagandear a imagem de Vargas como um líder forte e paternalista; O rádio era o meio de comunicação mais popular da época, utilizado para transmitir discursos regulares do presidente, buscando criar conexão direta com o povo; O cinema e a imprensa escrita exaltavam os feitos do governo e promoviam os valores do Estado Novo; Grandes eventos públicos e cerimônias eram realizados carregados de propaganda visual e simbolismo buscando disseminar o nacionalismo e as mensagens do governo (Giannotti, 2007).

política nacionalista defendida por Vargas. Com os Estados Unidos sendo a principal liderança do bloco capitalista que se formou no pós-Guerra, defendiam o fim dos governos que optaram pelo desenvolvimento econômico pautado em soluções nacionais. Todos esses acontecimentos com forte pressão de setores militares, Getúlio Vargas renuncia em 1945 (Giannotti, 2007).

Durante os anos de 1946 a 1950, no governo Dutra, uma nova constituição pautada em políticas liberais foi construída a fim de alinhar os interesses dos Estados Unidos com o Brasil. Uma forte expressão desse movimento foi a vinda da Escola Superior de Guerra (ESG) para o país, com intuito de preparar o exército brasileiro para um possível conflito com a URSS, para quando a fase de “coexistência pacífica” do pós-guerra acabasse.

Foi 1947 que a coexistência dos dois polos mundiais, bloco capitalista (EUA) e bloco comunista (URSS), chegou ao fim e a campanha anticomunista se expalhou com intensidade por todo o globo. Esse momento deu espaço para uma Guerra Fria⁹ e disputa de zonas de influência pelo mundo, e o Brasil continuou alinhado aos Estados Unidos (Giannotti, 2007).

No Brasil em 1950, devido a sua política contraditória, Getúlio Vargas retornou ao poder por via democrática, eleito pelo povo e prometendo dar continuidade ao projeto de desenvolvimento nacional, agora com seu programa populista atualizado, indicava o fortalecimento dos sindicatos. Durante a década de 1950, a indústria cresce de forma muito rápida o Nacional-desenvolvimentismo: incentivo a industrialização do país, concedendo algumas facilidades fiscais para as indústrias já existentes, tanto favorecendo a formação de novas indústrias nacionais, favorecendo a importação de máquinas para produção nacional, investimento estatal para criação de indústrias de base, como por exemplo a criação da Petrobras, a maior parte da produção industrial do país tinha ou incentivo do Estado ou tinham sido iniciada pelo Estado.

O debate da educação é retomado quando fez-se imperativo a demanda do mercado de formar um novo cidadão que pudesse entender o funcionamento das máquinas para trabalhar nas novas indústrias urbanas. Esse contexto levou à incorporação da concepção da educação tecnicista, onde a própria profissionalização e o desenvolvimento das potencialidades intelectuais do trabalhador podem contribuir para o desenvolvimento da indústria.

No seio da disputa pelos rumos do desenvolvimento nacional, a discussão sobre a ‘educação do popular’ ressurgiu apresentando novas formulações e práticas pedagógicas onde aproxima-se “a discussão sobre as relações da educação e desenvolvimento e explora-se a necessidade de a educação voltar-se, tendo em vista as tarefas do crescimento econômico,

para a formação do homem brasileiro” (Paludo, 2000, p. 113). Há então, segundo Fávero (1996, p. 242 *apud* Paludo, 2000, p. 113), duas concepções diferentes de educação, que no seio do nacional-desenvolvimentismo se opõem: 1) concepção de educação como ferramenta formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de transformações político-sociais profundas; 2) concepção de educação como ferramenta preparadora dos recursos humanos para as tarefas da industrialização, modernização da agropecuária e ampliação dos serviços.

Por mais que a primeira concepção tenha ganhado relevante destaque, ganhando apoio político e financeiro do MEC (Ministério da Educação), foi a segunda que se tornou hegemônica, como aponta Paludo (2000). Surge aqui a idealização da educação como investimento ou aplicação produtiva de capital no Brasil, ou seja, a ideia da educação como mercadoria. A preocupação agora era com os custos da educação, os processos didático-pedagógicos passam a ser tecnicistas, onde a centralidade do processo educativo passa a ser os meios (Paludo, 2000, p. 113).

Isso desencadeou na década de 1960 movimentos de certa incredulidade na escola pública. Um forte fator foi o resultado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que elevou a descrença na educação pública como valioso artifício para os processos de mudanças sociais. Atrelado a isto, os debates em torno de uma cultura popular e a demanda pela democratização da cultura já estavam bastante impregnados no imaginário intelectual da época. É desse modo que as reivindicações das classes populares urbanas e rurais ganham força, sobretudo no que tange aos seus direitos e mudanças estruturais de base como condição para a sua integração (Paludo, 2000, p. 114).

Essas movimentações atreladas ao crescimento e consolidação das organizações populares contribuíram para o surgimento de novas forças populares e diversas experiências educativas ao lado da escola pública. É uma unidade de sujeitos e instituições com compromisso com a educação popular. Portanto, é no início dos anos de 1960 que surgem os primeiros Movimentos de Cultura Popular (MCP), surge também o Movimento de Educação de Base (MEB) e por iniciativa da União Nacional dos Estudantes (UNE) são estabelecidos os Centros Populares de Cultura (CPC) e, em 1963 o Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Estes logo são considerados movimentos educativos, que como evidenciam Bezerra e Brandão (1985 *apud* Paludo, 2000, p. 115), sistematiza em grupos as atividades desenvolvidas, como: alfabetização, organização de base e a cultura popular (Paludo, 2000).

A elaboração e execução dessas atividades educativas evidenciam importantes orientações de sentido comum, apesar de apresentarem suas particularidades. Primeiro, que as classes populares deveriam, no cenário sociopolítico, desenvolver papel essencial de

contraponto a orientação hegemônica da educação voltada apenas para a formação profissional e tecnicista, onde seu principal interesse é melhorar o rendimento socioeconômico e o progresso. Segundo, as classes populares inseridas nos conflitos sociais e nas tensões presentes, passam a construir força social que seja capaz de pressionar suficientemente as mudanças propostas, postura essa que se diferencia da orientação educativa que em defesa do “bem comum” anula as tensões sociais por meio da cooperação dos diversos setores sociais (Paludo, 2000).

Os diferentes movimentos, através das atividades, expressavam uma nova utopia pedagógica que se concretizava pelo não-diretismo - enquanto atitude pedagógica e pela conscientização - enquanto processo pedagógico de construção de consciência crítica. Expressavam-se, igualmente pelo ativismo - caráter de urgência, expansão e mobilização exigidas pelo momento histórico vivo - e pela contradição na vivência do binômio conscientização x massificação. Através da primeira, queria-se concretizar o princípio pedagógico e ético, formar indivíduos sujeitos de sua história, que deponham contra a massificação, no qual o indivíduo é considerado objeto (Paludo, 2000, p. 115).

2.2. PAULO FREIRE E A CONSOLIDAÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO POPULAR

Percebe-se que neste período confluem orientações em torno do movimento pedagógico da educação, colocava-se de um lado a pedagogia tradicional e a pedagogia nova e, do outro, a concepção de educação popular. Paludo (2000) destaca que foi nos anos de 1960 que no Brasil, com Paulo Freire, se desenvolveu pela primeira vez de modo consciente uma pedagogia das classes populares. É assim que se começa a construir na educação brasileira uma pedagogia que considera a realidade brasileira com olhos para a sua transformação, onde as classes populares estão no controle e assumem papel essencial (Paludo, 2000).

É interessante mencionar que no meio das tensões acerca da educação do popular, partia-se de uma mesma reflexão - que o povo julgado como incapaz deveria de alguma forma ser formado - o que se diferencia é para qual objetivo, que nesse caso seria ou “para que fosse funcional a ordem ou para que lutasse para mudá-la” (Paludo, 2000, p. 116).

Segundo alguns estudiosos, a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire emergiu nutrindo-se da ideologia nacional-desenvolvimentista do ISEB, do pensamento progressista da Igreja Católica, dos princípios da Pedagogia Nova e das práticas vividas no interior dos movimentos de cultura popular e de alfabetização de adultos. Entretanto, paulatinamente, ela foi deixando de

lado os pressupostos liberais e foi constituindo-se em uma pedagogia alternativa (Paludo, 2000, p.116).

O centro da proposta pedagógica desenvolvida por Freire serve de sustentação norteadora para o desenvolvimento das práticas educativas dos movimentos que constroem a concepção de educação popular, consolidando-a a partir das décadas de 1970 e 1980. Paludo (2000, p. 117) salienta que para Freire “a ação reflexiva é o núcleo articulador da dinâmica pedagógica e da concretização das possibilidades de sua contribuição nos processos de transformação da realidade”. A grande mudança nessa forma pedagógica se dá em apreender que a ação para ser libertadora precisa vir acompanhada previamente de reflexão. Assim, se firma a dialética da educação “como mediação entre a consciência e o mundo, entre a opressão e a libertação/emancipação” (Paludo, 2000, p. 117). A virada talvez seja a da participação efetiva dos sujeitos no processo, tanto de forma objetiva quanto subjetiva. Se estabelece então uma relação entre os sujeitos, levando em consideração suas vivências, a educação e as possibilidades de superação das condições de opressão e desumanização no qual estão inseridos.

Nota-se até aqui que a educação assume a forma de uma ação reflexiva de duplo sentido. Ela tanto possibilita o ato de reflexão sobre o cotidiano, “viabilizando a síntese cultural na formulação do tema e o processo de aprofundamento ou de estudo” (Paludo, 2000, p. 118), como facilita também o processo de apreender inéditas sínteses na apuração de possibilidades, que guiam para ações de resolução das situações-limite.

O diálogo desempenha papel importante, pois possibilita a relação entre a ação e a reflexão, que contribui para uma troca de significados e uma maior apreensão sobre os elementos que caracterizam a sociedade. Esse movimento impulsiona a recriação simbólica da realidade, permitindo a construção de significados compartilhados, o fortalecimento da solidariedade e a formulação de alternativas para superar as situações-limite. Paludo (2000) sinaliza que Freire, ao indagar sobre a prática da Educação Popular, diz que a experimentação da libertação/emancipação é maior compreendida e sentida quanto maior for o nível de abertura para diálogo entre o educador e o educando, e que a prática dessa relação é essencial para alcançar a tão desejável libertação/emancipação e para a construção de um novo Projeto de sociedade (Paludo, 2000).

O diálogo [...] não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada, como a sloganização o é para dominar. O diálogo, como encontro dos homens para a "pronúncia" do mundo, é uma condição para a sua real humanização (Freire, 1985, p. 160 *apud* Paludo, 2000, p. 118).

Desse modo, no processo educativo existem “dois momentos centrais do ciclo gnosiológico (do processo do conhecimento)” (Paludo, 2000, p. 118): adquirir conhecimento já estabelecido e criar o conhecimento ainda não existente, esses momentos são os responsáveis pela capacidade de associar a teoria e a prática. Entende-se a teoria como o “conhecimento historicamente construído e a prática (contexto concreto), compreendida como as vivências, os conhecimentos espontâneos, as culturas e os saberes dos educandos” (Paludo, 2000, p. 118). Simultaneamente a pesquisa favorece a articulação entre estes dois momentos, mediada pelo diálogo, ela que alavanca o aprofundamento sobre os temas estudados e a elaboração do novo saber, portanto nessa proposta, não há pesquisa sem o ato de ensinar-aprender e aprender-ensinar e isso está colocado para os educadores e os educandos, que apesar de cumprirem papéis distintos, ambos estão num constante processo de ensino-aprendizagem e aprendizagem-ensino (Paludo, 2000, p. 119).

O conhecimento não é, desta forma, algo que o educador doe ao educando, mas algo que se constrói e reconstrói, permanentemente, através da pesquisa e da relação dialógica estabelecida e continuamente renovada entre ambos. Neste processo de troca, há a superação da dicotomia conhecimento científico ou erudito e conhecimento popular. Essa superação acontece pelo cruzamento de saberes que viabiliza a construção de um saber diferenciado, um novo saber, tanto para os educandos como para os educadores. Há, também, a superação da dicotomia entre teoria e prática, visto que, produto da reflexão sobre o vivido, fecundado pelo conhecimento já existente, o novo saber remete novamente à prática (ação). Prática que se revela, porque antecedida de reflexão, cada vez mais rica de possibilidades (Paludo, 2000, p. 119).

Partindo dessa reflexão cabe ao educador popular possibilitar ao educando, durante os momentos de conhecimento (ciclo gnosiológico), condições que estimulem sua curiosidade de tal forma que ela transite de uma curiosidade apenas por si só (ingênua) para uma curiosidade que é construída pelo exercício crítico da capacidade de aprender (epistemológica). Esse movimento é possível pois, por meio dos questionamentos produzidos pela relação dialógica “a curiosidade vai se tornando cada vez mais exigente e metodicamente rigorosa” (Paludo, 2000, p.119).

Fundamentalmente o educador deve sempre partir da situação concreta que os educandos se encontram para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. De modo geral, pode-se dizer que a compreensão da realidade parte do sentido que os indivíduos agregam as situações a serem estudadas - a pesquisa e a problematização viabilizam que esse sentido possa ser desconstruído e reconstruído. Esse processo que é mediado pelo diálogo,

que é a alma do processo educativo (Paludo, 2000), o educador e o educando estendem a capacidade de análise crítica sobre as situações-limite e impulsionam as alternativas de superação. Nesse ritmo (Freire 1985 *apud* Paludo 2000) no processo ensino-aprendizagem os métodos, técnicas e dinâmicas servem como instrumentos que o educador utiliza para garantir a construção do conhecimento. É necessário que o conteúdo programático seja ajustável de modo que respeite o tempo e ritmo dos educandos, mas também se adeque ao processo ensino-aprendizagem em andamento.

Paludo (2000, p. 120) destaca que “a transição da “ingenuidade para a criticidade” ou da “curiosidade ingênua (contexto concreto) para a curiosidade epistemológica (contexto teórico)”, não pode ser entendida de forma estanque”, o processo de aprender e aprimorar a leitura sobre o mundo é constante, os sujeitos não são apenas ingênuos ou apenas críticos, há uma relação de superação permanente nesse processo que “além da dimensão gnosiológica sustentada pela perspectiva da construção descrita acima, a presença das dimensões ética, estética e política no processo educativo” (Paludo, 2000, p. 120).

Paulo Freire coloca que todo educador popular precisa ter na sua relação com as classes populares postura pedagógica, onde a ação reflexiva será o núcleo articulador da postura pedagógica e decorre mediada pelo comprometimento, participação e diálogo de todos os sujeitos envolvidos. Assim, a educação do popular que é pautada via dirigismo e manipulação nunca será libertadora, “já que, em Freire, os sujeitos precisam tomar em suas mãos a história de construção das suas caminhadas em direção ao ser mais” (Paludo, 2000, p. 121).

A pedagogia de Freire deixa claro que o aprofundamento e a recriação da concepção de Educação Popular e a qualificação das práticas exigem dos educadores populares a tarefa de pensar esta proposta político-pedagógica em diferentes espaços e tempos. O desdobramento radical de realizar a ação reflexiva “com e não para ou em nome de” se desdobra em nuances e formas que são diferenciadas dependendo da natureza das organizações e dos espaços e tempos em que se realizam (Paludo, 2000, p. 121).

Há que se evidenciar que “a intervenção pedagógica é histórica, política e cultural, daí as experiências não poderem ser transplantadas” (Paludo, 2000, p. 121), desse modo é através da leitura crítica da realidade que será possível identificar os meios pedagógicos a serem construídos e utilizados, a partir da opção política e ética. Paludo (2000) resgata que é o próprio Paulo Freire quem diz que o entendimento sobre a prática educativa e da metodologia não se dão da mesma forma, pois podem existir diversos contextos atrelados ao momento histórico em que está sendo vivenciado.

Durante esses anos o conjunto articulador das práticas pedagógicas “desde a concepção de Educação Popular, foi a perspectiva ou possibilidade concreta que se colocou de dar um outro rumo ao processo de desenvolvimento brasileiro” (Paludo, 2000, p. 122) e que fica evidente, mais uma vez, a forte relação entre os intelectuais orgânicos, as estruturas de mediação e as classes populares. É então quando Paulo Freire começa a ser melhor entendido, pois ao se compreender que no plano pedagógico, ainda que de forma inicial, as classes populares têm conhecimento e cultura e que fundamentalmente é para se fazer **com** elas e não **para** elas (Paludo, 2000).

É neste momento que a Educação Popular ganha a posição de uma concepção que associa os processos educativos à ação política e social das classes subalternas com vista à transformação social, apesar e para além da multiplicidade de correntes que a conformam, esta constitui-se a centralidade que lhe confere sentido (Paludo, 2000, P. 122-123).

Paulo Freire (2018) em sua obra “Pedagogia do Oprimido” decorre sobre o porquê de existir uma pedagogia que seja do oprimido. Primeiro chama a refletir que tudo começa no ponto que os homens percebem que pouco sabem de si mesmos e assim os colocam como sendo sempre o problema, e é justamente esse pouco saber sobre si a razão dessa procura de saber mais. Nesse processo de questionamento indagam, respondem e geram outras dúvidas e perguntas. Essa preocupação implica no reconhecimento da desumanização, “não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica” (Freire, 2018, p. 42). E esse movimento os faz se perguntarem qual a alternativa, no caso, a de sua humanização. Essa relação humanização e desumanização, num contexto real, concreto e objetivo, reafirma as possibilidades dos homens como sujeitos inconclusos e conscientes dessa inconclusão (Freire, 2018).

Entretanto, se essas são duas possibilidades, humanização e desumanização, Paulo Freire (2018) afirma que apenas a primeira é vocação dos homens, mesmo que ainda seja uma vocação negada por meio da injustiça, da exploração, da opressão e da violência, mas é sustentada no desejo de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pelo resgate de sua humanização que foi roubada. Ainda que não se projete da mesma forma, a desumanização é verificada naqueles que roubam a humanização, é a distorção da vocação do ser mais, essa distorção é até possível na história, mas não vocação histórica. Pois se assim fosse não seria mais necessário a luta pela humanização, da afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria sentido. Esses processos só são possíveis, porque mesmo que a

desumanização seja uma questão concreta na história, “não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (Freire, 2018, p. 41).

Mas, então, como superar a contradição opressores-oprimidos? A violência praticada pelos opressores instaura a vocação do ser menos, que leva os oprimidos, uma hora ou outra, a lutar contra os opressores. Essa luta só tem sentido se os oprimidos não desejarem idealisticamente se tornarem os opressores dos opressores, mas se buscarem ser os restauradores da humanidade em ambos “e aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos, libertar-se a si e aos opressores” (Freire, 2018, p. 41).

Apenas os oprimidos são capazes de realizar essa missão, pois quem melhor que eles para entender o significado cruel de uma sociedade opressora, de sentirem os efeitos da opressão e assim compreender a necessidade da libertação. Libertação essa que se dará pelo “conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (Freire, 2018, p. 41).

A pedagogia do oprimido é então:

[...] aquela que tem que 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, em que esta pedagogia se fará e refará (Freire, 2018, p. 43).

A grande questão está em como os oprimidos, ao perceberem que são eles os sujeitos a construir o processo de humanização e logo o de libertação (a pedagogia do oprimido não pode ser elaborada pelo opressor), não se tornarem os opressores. Essa lógica pode ser justificada pela contradição em que são socializados, na contradição em que sempre estiveram inseridos e da qual o processo de superação não está claro, seu ideal de humanidade será então a de ser opressor. Paulo Freire (2018, p. 44) explica que isto decorre devido ao fato de, em determinado momento de sua existência, os oprimidos “assumem uma postura que chamamos de aderência ao opressor. Nestas circunstâncias, não chegariam a admirá-lo, o que levaria a objetivá-lo, a descobri-lo fora de si”. Entretanto, o autor continua explicitando que com esta afirmação não está querendo dizer que os oprimidos não saibam de sua opressão, mas que esse reconhecimento de si mesmo está prejudicado pela imersão em que se encontram na realidade opressora. Ao se reconhecerem contrários aos opressores, não significa ainda lutar pela superação da contradição. “Daí esta quase aberração: um dos pólos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com o seu contrário” (Freire, 2018, p. 44).

O “homem novo”, em tal caso, para os oprimidos, não é o homem a nascer da velha situação concreta opressora, que cede seu lugar a uma nova, de libertação. Para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros. A sua visão do homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida (Freire, 2018, p. 44-45).

Um elemento chave na mediação entre opressores-oprimidos é a “prescrição”, que pode ser compreendida como a imposição da opção de uma consciência a outra. Percebe-se aqui o sentido alienador das prescrições “que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência hospedeira da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito” (Freire, 2018, p. 46).

Seu comportamento faz-se a base de pautas estranhas a eles, sendo as pautas dos opressores. O “medo da liberdade”, sentida pelos oprimidos que incorporam as pautas dos opressores e se projetam como sua “sombra”, se dá porque a liberdade implica na expulsão desta “sombra” e com isso a necessidade de preenchimento desse vazio, que seria a conquista de sua autonomia. Consequentemente, a liberdade deve ser conquistada e exige uma permanente busca, que só é possível por meio da responsabilidade no ato de quem a faz. “Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem [...] É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos” (Freire, 2018, p. 46).

Encontra-se aí a necessidade de superar a situação opressora, que envolve o reconhecimento crítico dessa situação para que, por meio de uma ação transformadora, possibilite a busca pelo ser mais. Freire (2018) destaca que ao começar a luta para criar a situação de superação, já está se lutando pelo ser mais, e que nesse caso é a luta dos oprimidos pelo ser mais de todos. Contudo, os oprimidos ainda imersos na estrutura dominadora temem a liberdade por ainda não se sentirem capazes de correr o risco de assumi-la, temem maiores repressões, entretanto sofrem com a dualidade de querer ser livre e temer ser livre.

Esse receio vem tanto dos oprimidos quanto dos opressores, que introjetam neles a consciência opressora. A luta dos oprimidos é então marcada entre serem eles mesmos ou serem duplos, entre continuar numa relação de alienação, sem voz, seguindo as prescrições, ou terem opções, de dizerem a palavra, de criar e recriar seu poder de transformar o mundo. Freire (2018) elucida que é esse o grande dilema dos oprimidos, que sua pedagogia tem que responder, que a libertação é por isso um doloroso processo, mas que a superação da contradição é o que vai trazer à tona este novo homem, não mais opressor, mas um homem libertando-se.

Essa superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que gera o seu medo da liberdade) do qual não pudesse sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora (Freire, 2018, p. 48).

Para que se possa alcançar a liberdade é preciso que se entregue a práxis libertadora. Essa afirmação serve também ao opressor, tomando-o como sujeito individualmente, “descobrir-se na posição de opressor, mesmo que sofra por este fato, não é ainda solidarizar-se com os oprimidos” (Freire, 2018, p. 49). Solidarizar-se não é simplesmente prestar assistência a alguns e ainda os manter em relação de subordinação e dependência, não é ter consciência de que se explora e racionalizar a culpa de forma condescendente. “A solidariedade, exigindo de quem se solidariza que assuma a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical” (Freire, 2018, p. 49). Então a verdadeira solidariedade está em construir junto aos oprimidos os processos de transformação da realidade de forma objetiva. O opressor só será de fato solidário quando deixar de ter gestos individualistas, melodramáticos e sentimentalistas, e passar a ser um ato de amor aos oprimidos - “quando, para ele, os oprimidos deixam de ser uma designação abstrata e passam a ser os homens concretos, injustiçados e roubados [...] Só na plenitude deste ato de amar, na sua existência, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira” (Freire, 2018, p. 50).

É na situação concreta da opressão que se estabelece a contradição opressor-oprimido e esta superação só pode se estabelecer objetivamente. Está posta essa exigência, que como coloca Paulo Freire (2018) é a radical exigência da transformação da situação concreta que sustenta a opressão.

Parece-nos muito claro, não apenas neste, mas noutros momentos do ensaio, que, ao apresentarmos esta radical exigência - a da transformação objetiva da situação opressora -, combatendo um imbolismo subjetivista que transformasse o ter consciência da opressão numa espécie de espera paciente de que um dia a opressão desapareceria por si mesma, não estamos negando o papel da subjetividade na luta das estruturas (Freire, 2018, p. 50).

Freire (2018) indaga, ao afirmar que não existe objetividade sem subjetividade, que ambas não podem ser separadas. A objetividade separada da subjetividade, a negação desta na análise ou na ação sobre a realidade, é objetivismo; assim como a negação da objetividade leva ao subjetivismo, que “se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a

realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade” (Freire, 2018, p. 51).

Quando os oprimidos finalmente descobrem o opressor e se jogam na luta organizada por sua libertação, é quando começam a acreditar em si mesmos, superando sua convivência com o regime opressor, mas se essa descoberta não pode se dar meramente de forma intelectual, mas considerando a ação, a mesma não pode ser limitada apenas a ativismo, mas que deva ser ligada a reflexão para que seja práxis. O diálogo a ser realizado com os oprimidos necessita ser crítico e libertador - por isso propõe-se a ação - independente do nível que esteja a luta por sua libertação. Esse cuidado é indispensável para que não se reproduza uma opressão maior que a do opressor e cause revolta nos oprimidos (Freire, 2018).

O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos, é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo antidiálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender libertação dos oprimidos com instrumentos da domesticação. Pretender a libertação deles sem sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra (Freire, 2018, p. 72).

Nos vários momentos de sua libertação, o oprimido precisa se reconhecer como homem, “na sua vocação ontológica e histórica de ser mais” (Freire, 2018, p. 72). Assim, ao defender que haja um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre sua existência e logo sobre suas condições concretas, e por acreditar que a reflexão bem realizada orienta a prática. Em contrapartida, quando o momento é de agir, essa ação só se torna uma verdadeira práxis se o conhecimento que dela surge se transforma em objeto de reflexão crítica. Dessa forma, a práxis passa a ser a nova forma de racionalidade para a consciência oprimida e a revolução que marca o início desse novo período histórico não pode encontrar sustentação além dos próprios níveis dessa consciência oprimida. Se não for assim, a ação é apenas ativismo (Freire, 2018).

Como já afirmado, a ação e a reflexão não devem ser dicotimizadas, mas terem unidade dialética. Mas para isto é indispensável acreditar nos homens oprimidos como sujeitos capazes de pensar e elaborar. Desse modo,

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ação cultural para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não

ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência (Freire, 2018, p. 73).

Ao contrário dessa lógica, a ação libertadora, por meio da reflexão e da ação, ao identificar esta dependência, deve transformá-la em independência. Contudo, esse processo não é uma mera doação realizada por alguma liderança, os oprimidos são pessoas, então deve-se lembrar que é uma libertação de homens e não de coisas. A ação praticada pela liderança revolucionária deve se basear no dialogar com os oprimidos e não deve ser meramente no despejar a crença da liberdade sobre eles. É primordial o convencimento dos oprimidos de que devem lutar pela sua própria liberdade como fruto de sua conscientização e não uma “doação”. “Foi a inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que levou a crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la” (Freire, 2018, p. 75).

Para aqueles oprimidos que não participam da luta por ainda não estarem convencidos, é fundamental que possam chegar a este convencimento como sujeitos e não como objetos. Freire (2018, p. 75) ilustra que com estas considerações está tentando “defender o caráter eminentemente pedagógico da revolução”.

Desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimidos, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não escravo nem uma peça bem-alimentada da máquina. Não basta que os homens sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor a vida, mas o amor a morte, que caracteriza o clima da opressão, devem encontrar, na sua luta, o caminho do amor a vida, que não está apenas no comer mais, se bem que o implique também é dele não possa prescindir (Freire, 2018, p. 76).

Não se tem outro rumo a não ser o da prática de uma pedagogia humanizadora em que o método da prática pedagógica deixa de ser ferramenta do educador para manipular os educandos, o método já é a própria consciência. Educador e educando alinhados a realidade tem a tarefa compartilhada de desvendar criticamente a realidade para assim conhecê-la, mas também poder recriar este conhecimento (Freire, 2018).

Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Desse modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento (Freire, 2018, p. 78).

2.3 EDUCAÇÃO POPULAR NO CONTEXTO DAS LUTAS SOCIAIS NOS ANOS DE 1980

A história do popular na República a partir de 1930, até o início dos anos 60, foi a história de um popular cujas manifestações eram espontâneas ou dirigidas desde fora; ora pelo Estado, e isto aconteceu com o populismo que representou uma forma de contemplar o peso crescente das manifestações populares sem, entretanto, a considerar efetivamente; ora pela esquerda, que, apesar das boas intenções, se norteava hegemonicamente por uma postura de "fazer para" e "não de fazer com" (Paludo, 2000, p.61).

Aqui, independente da orientação política, se tem uma postura onde predominava uma relação de tutela política das classes populares (Paludo, 2000), é apenas no início dos anos 1960 que a hegemonia deste tipo de postura começa a ser colocada em debate. Essa abertura propicia que a realidade brasileira seja melhor estudada e assim surgem vários sujeitos coletivos e expressões artísticas e intelectuais que caminham nessa direção, como o Cinema Novo, o Movimento de Educação de Base (MEB), os Centros de Cultura Popular (CPCs), o Movimento de Cultura Popular (MPC) e os primeiros Centros de Educação Popular.

Paludo (2000) menciona que é nesse período que a teoria de Paulo Freire é divulgada contribuindo para aqueles que trabalhavam com as classes populares incorporassem a cultura popular e a conscientização como importantes ferramentas para os processos de transformação, a virada é a incorporação de novos valores e práticas que se colocam em oposição as forças hegemônicas no que diz respeito ao desenvolvimento brasileiro e ao uso permanente do autoritarismo e da coerção “nas relações entre Estado e a Sociedade (principalmente com as classes populares), bem como novos valores e novas práticas começavam a aflorar no interior da esquerda, das organizações populares e dos movimentos populares” (Paludo, 2000, p. 63).

Todavia esse processo é interrompido com o golpe de 1964 que reconfigura drasticamente o espaço da cultura e o sistema educacional no país. O Brasil é tomado por uma nova onda de repressão aos movimentos sociais, culturais e intelectuais que pudessem ameaçar o bloco hegemônico, “teve fim o populismo e a democracia populista [...] e com ela encerrava-se o projeto nacionalista de desenvolvimento industrial brasileiro” (Paludo, 2000, p. 65).

Netto (2005) enxerga o golpe de 1964 no Brasil como uma resposta da classe hegemônica – em articulação com interesses imperialistas, especialmente norte-americanos – frente à ameaça de um avanço das forças populares. O golpe, ao impor um regime ditatorial,

consolidou um processo de reestruturação da sociedade brasileira, desarticulando movimentos populares e sindicais e freando a expansão das demandas de reforma social que se intensificaram no período pré-1964. Esse movimento buscava não apenas reprimir os avanços progressistas, mas consolidar a ordem que favorece o capital internacional e as classes dominantes nacionais conservadoras.

Em âmbito cultural, a censura da produção artística e acadêmica, repressão de ideias e discursos que contestavam o regime. No sistema educacional, a implementação da pedagogia tecnicista, que valorizava mais a formação técnica e prática, em detrimento do desenvolvimento de um pensamento crítico e engajado. Foi um “[...] processo de censura sistemática sobre as manifestações culturais, cerceando a produção crítica e impondo uma cultura massificada, que favorecesse a conformidade e a alienação” (Netto, 2005, p. 23).

O então presidente Costa e Silva decretou em 1968 o Ato Institucional (AI-5), resultada da pressão causada pela ação das forças populares e considerado um dos mais brutais e sombrios da ditadura de 1964, tal ato resultou no fechamento do Congresso Nacional, na intervenção em estados e municípios e na retirada dos direitos políticos de qualquer cidadão, bem como instituiu a censura da imprensa e de produções artísticas. Era o começo do “período de silêncio no meio estudantil, sindical, intelectual, artístico e partidário, provocado pelas cassações, prisões, torturas e assassinatos” (Paludo, 2000, p.66). As principais forças armadas de resistência, como a Aliança Libertadora Nacional (ALN), foram aniquiladas.

O período compreendido entre 64-74, que corresponde a uma fase de grande repressão, pode ser caracterizado como sendo de resistência e de enfrentamento ostensivo e, ao mesmo tempo, é o período em que pela base vai se gestando um "novo" movimento popular (Paludo, 2000, p.66).

A década de 1970 se inicia com o começo do enfraquecimento da ditadura civil-militar e em 1980, o processo de redemocratização do Brasil toma forma e constroi uma nova abertura política. Giannotti (2007) ajuda a contextualizar as principais lutas desse período que foi fortemente marcado por reivindicações dos trabalhadores, acompanhada de greves e mobilizações da classe até então reprimida, como um elemento crucial da retomada da resistência organizada ao autoritarismo. Os movimentos reivindicatórios por melhores salários e condições de trabalho desdobraram-se em uma luta política mais ampla, organizada. E o apoio popular que as lutas tiveram, fizeram desse período “(...) o catalisador de um movimento de massa que exigia o fim da repressão e a restauração das liberdades democráticas.” (Giannotti, 2007, p. 167).

Na metade de 1975 começam a ser retomadas no Brasil as lutas populares e as novas práticas e novos valores que se iniciaram antes do golpe, mas desta vez se firmam e se expandem culminando na constituição de um Campo Democrático e Popular (Paludo, 2000). Diversas organizações e movimentos sociais populares são criados, dos quais aos poucos vão ocupando espaço no meio político e na agenda pública. Os principais agrupamentos desse campo político: * Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e pastorais populares da Igreja Católica, como a da Terra, da Juventude, a Operária e da Criança; *Associações e Movimentos Comunitários (Movimentos de Bairro) articulados por meio da Teologia da Libertação; *Criação da Articulação Nacional de Movimentos Populares e Sindicais (ANAMPOS)¹⁰; *Criação da Confederação Geral do Trabalhadores (CGT) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT); *Criação do Movimento Negro Unificado (MNU); *Fundação do Partido dos Trabalhadores (PT); *Fundação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua¹¹; *Articulação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); *Formação do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Rio Grande do Sul (MMTR/RS) e a Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais (ANMTR); *Surgimento do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); *Os Centros de Desenvolvimento e Promoção Popular se expandem¹².

Outras organizações e movimentos sociais, para além das citadas, também se constituíram, reunindo tanto as classes populares como amplos setores da sociedade, pode-se destacar o Movimento de Luta por Moradia (MLM), o Movimento Estudantil (ME), o Movimento dos Povos Indígenas, os Movimentos de Luta pela Saúde, o Movimento em Defesa da Escola Pública, o Movimento pela Constituinte e o Movimento pela Anistia, que foi uma das principais lutas políticas e sociais desse período, junto às lutas pelo pluripartidarismo e eleições livres e diretas (Paludo, 2000).

Nas décadas de 70 e 80, quando os movimentos sociais populares ganham visibilidade pública, já estavam constituídas "redes subterrâneas, em que tudo o que se torna manifesto quando a mobilização ocorre já estava presente, moldado, e, por assim dizer, nomeado" (Melucci, 1996, p. 218). Quer dizer, o sentido e o significado do visível, individual e coletivo já havia sido constituído, embora em permanente processo de ressignificação. Moisés

¹⁰Apesar de algumas divergências os partidos que compunham a ANAMPOS ainda estavam unidos, entretanto algum tempo depois as diferenças se intensificam em caráter de duas ordens, sendo uma político-partidária "ala pró-PT e ala pró-PMDB e PCB e, outra, que incidia no caráter da unidade - luta popular e luta sindical" (Paludo, 2000, p. 68). Ainda se firmam divergências em torno da separação das questões populares e sindical, surgindo assim as centrais sindicais.

¹¹Essa articulação culminou na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Paludo, 2000).

¹² Paludo (2000, p.73) evidencia que a partir dos anos de 1990, estes Centros passam a se chamar de Organizações não-Governamentais (ONGs).

(1982), num estudo sobre a greve de 80 dos metalúrgicos de São Bernardo, que culminou num primeiro de maio reunindo 120 mil pessoas, ilustra bem o movimento subterrâneo existente, antes da ação visível na esfera pública. Segundo o autor, foram realizadas quase 300 reuniões preparatórias por empresas, sendo que 400 delegados foram indicados para a comissão de mobilização e outras comissões foram criadas. Além disso, este exemplo deixa clara a intencionalidade e a espontaneidade presentes na ação movimentalista. A quantidade de pessoas que compareceram ao primeiro de maio surpreendeu até mesmo os ativistas organizadores da greve (Paludo, 2000, p.74).

Destas “redes subterrâneas” se obtém resultados como as mobilizações, greves, passeatas, ocupações, comícios e marchas que são desdobramentos do que vai ser chamado de “ações diretas” (Doimo, 1995 *apud* Paludo, 2000).

As organizações estabelecem sentidos para suas existências e os manifestam através dos intitulados projetos políticos que reúnem as “missões, os princípios, os valores/ideologias, as formas de intervenção e os programas de ação” (Paludo, 2000 *apud* Scherer-Warrem, 1989). As práticas populares que constituem os diversos movimentos populares surgem das Igrejas, das esquerdas e do sindicalismo combativo, sobretudo nos anos de 1980. É fundamental destacar que nesse processo emerge a matriz da Teologia da Libertação¹³ fruto da maior preocupação da Igreja Católica de relacionar a fé com a vida e a política, a preocupação agora passa a ser a libertação do povo oprimido por ele mesmo, essa nova abordagem vai contribuir de forma efetiva para romper barreiras existentes entre os fiéis e os movimentos políticos de orientação marxista.

As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) assumem papel central, pois à medida que vão se desenvolvendo e se consolidando, se transformam também num grande movimento, assim se abrem mecanismos de mediação por meio das Igrejas que propiciaram a construção das “redes subterrâneas” que formaram a resistência e a luta democrática, bem como influenciam a construção dos movimentos sociais populares urbanos e rurais (Paludo, 2000).

Nesse cenário a esquerda que estava desarticulada volta a se movimentar e os partidos se articulam sob a influência da matriz do “Socialismo Democrático (democracia com justiça social), a estrutura de mediação entre o povo e o poder que viria a se consolidar como referência nacional - o Partido dos Trabalhadores” (Paludo, 2000, p. 76). Apesar de no interior de sua estrutura o PT apresentar ambiguidades e imprecisões ao tentar definir sua noção sobre democracia e socialismo, que culminam em contradições em suas ações como partido, não se pode negar que expressa uma nova formulação de organização partidária, representando uma

¹³ Leonardo Boff e Frei Betto são algumas das principais referências brasileiras da Teologia da Libertação.

nova ideia de socialismo e democracia “que devem ser construídas de forma bastante orgânica aos movimentos sociais populares e ao novo sindicalismo” (Paludo, 2000, p.76). O novo sindicalismo emerge da crise da estrutura sindical associada ao Estado, essa nova concepção, ao atrelar a luta econômica às suas demandas sociais, avança ao apresentar demandas políticas não permitidas pelo Estado, tornando-se assim ferramenta decisiva na luta pela redemocratização do Brasil (Moisés, 1982 *apud* Paludo, 2000).

Para outros autores, tais como Dagnino (1977); Coutinho e Weffort (1986), as novas concepções processavam-se tendo em Gramsci uma das referências básicas. Rediscutia-se a forma de conceber as relações entre a economia, a política e a cultura, com forte críticas ao reducionismo econômico e a valorização da esfera cultural; trabalhava-se mais com uma concepção de poder como relações de forças sociais; discutia-se a noção de hegemonia e suas implicações para o processo de transformação social; ampliava-se a compreensão do Estado (sociedade política) que era visto, também, com o papel de produtor de consensos e de busca de legitimidade; gestava-se uma nova forma de conceber as relações Estado/Sociedade/Classes Populares; passava-se a valorizar a sociedade civil como um espaço importante de disputa hegemônica e rediscutia-se o papel dos intelectuais (Paludo, 2000, p. 77).

Todos esses elementos impulsionam que as experiências de Educação Popular voltassem à cena e, com isso, são criados os Centros de Educação Popular, que tem como base referencial de suas práticas político-pedagógicas a concepção da Educação Libertadora desenvolvida por Paulo Freire. Paludo (2000, p. 79) sintetiza que essas novas bases e a nova qualidade da (re)emergência das classes populares, nesse período histórico, podem ser associadas a duas questões fundamentais, a primeira diz da capacidade político-organizativa de manutenção da movimentação das “redes subterrâneas” ao desenrolar as ações diretas e coletivas e no estabelecimento “de organizações coletivas autônomas (coordenadas por elas mesmas), de antigos centros ordenadores de suas ações (Estado, partidos e Igrejas), de manifestação, defesa e luta pelos seus interesses e para a restauração da ordem democrática”; a segunda faz referência às novas matrizes que orientam suas próprias práticas e a dos agentes de mediação (os intelectuais das Igrejas, das organizações de esquerda e dos centros de educação popular), das quais deram base para a construção de suas lutas.

Neste período em estudo, havia uma relação bastante estreita entre os intelectuais de apoio, os intelectuais das próprias classes populares que iam se formando neste processo e os setores populares. O “vínculo orgânico” (Gramsci, 1972) entre eles era mantido por desejos e intencionalidades que, de alguma forma, se tocavam, e os faziam cúmplices na busca da realização dos seus sonhos. O que os diferenciava era a forma de conceber as classes

populares e a maneira de estabelecer, com elas, as relações culturais, políticas e pedagógicas. Assim, para grande parte dos agentes de mediação que eram mais informados e formados pela matriz da Teologia da Libertação, prevalecia uma visão mais romântica do povo e suas práticas aproximavam-se do chamado basismo, enquanto, para os provenientes das organizações de esquerda, havia o predomínio da visão ilustrada e a eles competia "ensinar e dirigir o povo" (Paludo, 2000, p.79/80).

É então com Paulo Freire que se compreende as classes populares como sujeitos autônomos e conscientes dos seus interesses e capazes de levar adiante suas intenções, desejos e expectativas, que tanto podem aprender, como ensinar. Os intelectuais aprendem que apesar das inúmeras fragilidades materiais, as camadas populares “são constituídos de "gentes" e possuem seus próprios padrões de convivência, seus hábitos, seus costumes, suas formas de se alegrar, seus "ethos" culturais particulares” (Paludo, 2000, p. 80).

Ao se tornarem visíveis no espaço público, as “redes subterrâneas” estabeleceram “conexões interativas” (Doimo, 1995 *apud* Paludo, 2000) entre diversas camadas da sociedade como as estruturas de mediação, movimentos sociais populares, setores das classes populares, intelectuais, estudantes, personalidades, ativistas e militantes, que apesar das diferentes posições, nutriam um sentimento comum de pertencimento e de identidade, que apontava para uma mesma direção de orientação na construção de um projeto alternativo de sociedade, proporcionando uma certa unidade no discurso e nas práticas.

São essas “conexões interativas” que ocasionaram uma presença forte e constante no espaço público, sendo capaz de provocar ações de reivindicações e de influenciar na opinião pública acerca do que era reivindicado. Essa dinâmica também vai permitir ir além das reivindicações, pois a partir delas foi possível apresentar um conteúdo ético-político que expressa conceitos e ideias de uma “nova concepção de sociedade, questionava a legitimidade das autoridades públicas, a forma de relação Estado/Sociedade e pautava a necessidade de redemocratização do país” (Paludo, 2000, p. 81).

Com base na capacidade de estabelecer conexões interativas, as classes populares e seus aliados conformaram no espaço social um "Campo Democrático e Popular", com relativa capacidade de disputa política e cultural, no sentido que lhe confere Gramsci, e de influência nos padrões de convivência política, social e cultural. Seus delineamentos ou contornos eram constituídos pelo desejo de transformar o povo (parte dele) em "sujeito de sua própria história", pelo projeto futuro de sociedade a ser construído, pelo conteúdo democrático e popular de suas reivindicações e falas, pela inovação de suas práticas que pode ser simbolizada na democracia participativa, e pela solidariedade presente nos momentos necessários (Paludo, 2000, p. 81).

O cotidiano deste Campo Democrático e Popular, mesmo com suas divergências, ambiguidades e incoerências, se entendem pela essência unificadora da palavra, pela vontade de querer fazer junto e pela luta pelos direitos que se apresentam nas reivindicações políticas e sociais das quais Paludo (2000, p. 81-82) destaca: maior envolvimento e igualdade diante a lei; melhores oportunidades, condições de produção e reprodução das classes populares; e ainda as lutas por anistia, liberdade, autonomia para os sindicatos e direitos trabalhistas. Neste período em questão este campo político conseguiu se projetar diversas vezes no espaço público, exemplo disso foi o Movimento Diretas-Já, de 1984 e o processo que levou à elaboração da nova Constituição Federal, promulgada em 1988, resultando na incorporação de muitas reivindicações das classes populares à Carta Magna (Paludo, 2000).

As “conexões interativas” estabelecidas entre os intelectuais de apoio (estruturas de mediação) e as classes populares (movimentos e grupos sociais populares) durante os anos de 1970-1980 impulsionaram também a estabilização de uma nova concepção e prática da educação do popular, que já tinha sido objeto de preocupação desde o período da Primeira República.

As práticas de educação do popular desenvolvidas pelo Campo Democrático e Popular foram absorvidas no processo de construção dos movimentos sociais e populares, que de um lado representam o que vai se chamar de “novos movimentos sociais”; e de outro lado, representa a renovação de ferramentas tradicionais como os sindicatos e os partidos de esquerda. Fica evidente que a concepção de Educação Popular sustenta a mediação entre os intelectuais de apoio e as classes populares, a mesma pode ser entendida como formação, capacitação ou trabalho pedagógico e seu papel é auxiliar no acúmulo de forças das classes populares para viabilizar a transformação social com eles no comando¹⁴.

Pode-se afirmar que a década de 1980 foi um momento crucial de retomada de consciência dos direitos das camadas populares, como também foi uma ocasião marcante para a tomada de consciência da relação entre educação, o papel político ativo das camadas populares, sua participação real nas decisões e a elaboração de um novo projeto de sociedade. A teoria libertadora de Paulo Freire vai se firmando entre os educadores que formularam

¹⁴“Lembra-se, com Brandão, que nem todos os agentes de mediação do Campo Democrático e Popular que atuavam junto às classes populares afirmavam um projeto socialista e que havia, entre eles, uma grande diversidade de correntes teóricas e de práticas educativas” (Prado, 2000, p. 125). “Entretanto, em todos eles pelo menos os princípios de que todo o trabalho do educador serve a um ou outro modelo de ordem e vida social, e de que a transformação da sociedade civil e do poder do Estado devem realizar um projeto e realizar-se com um trabalho junto às classes populares, são a base da proposta da prática pedagógica” (Paludo, 2000, p.125 *apud* in Paiva (Org.).1984, p. 195).

teorias cujo objetivo, desde a luta pela escola pública, evidenciava o compromisso com a democratização efetiva da escola, bem como a emancipação das classes populares.

Havia um esforço intelectual grande em compreender e elaborar o “pensamento pedagógico brasileiro progressista” (Paludo, 2000, p. 130). As formulações e práticas da Educação Popular nesta época conviveram com outras formulações e práticas educativas elaboradas por outros segmentos sociais, inclusive as direcionadas pelo Estado voltadas às classes populares. Apesar disso, ela se diferencia demasiadamente, porque representava “a negação de uma educação dirigida às camadas populares [...] e a afirmação da necessidade de transformação de todo o projeto de educação a partir do trabalho popular” (Brandão, 1994 *apud* Paludo, 2000, p. 130).

Assim, desde a perspectiva do Campo Democrático e Popular, ela

perde sua característica original de movimento emergente de educadores e se redefine como um trabalho político de mediação a serviço de projetos, sujeitos e movimentos populares de classe ou, então, tendentes a isso. A possibilidade histórica da construção de uma nova hegemonia no interior da sociedade capitalista dependente é o horizonte da educação popular (Brandão, 1994 *apud* Paludo, 2000, p. 130).

2.4 TRABALHO DE BASE

Percebe-se que o processo educativo está intimamente relacionado aos interesses e necessidades das classes populares, sua função fundamental está em contribuir na formação da consciência e na articulação política de classes e segmentos populares oprimidos e marginalizados (Paludo, 2000).

Vê-se clara, então, a orientação política da Educação Popular. Coerente com a sua missão e com o papel a ser desempenhado, construiu-se um vínculo bastante estreito entre a educação do popular e a organização popular. A ação educativa deveria contribuir para a construção da organização dos diversos movimentos sociais populares. Depreende-se daí, que havia uma forte dimensão instrumental na educação do popular, efetivada a partir das correntes da concepção de Educação Popular, uma espécie de subordinação da totalidade do ato pedagógico ao fazer político. Isto porque seu sentido lhe era conferido na medida em que conseguia, numa determinada organização popular, contribuir para que esta viesse a ter, potencializasse e/ou concretizasse seus objetivos estratégicos ou seu Projeto Político (Paludo, 2000, p. 125-126).

Nesse momento a concepção de Educação Popular que se firmou a partir do Campo Democrático e Popular tinha como fundamento teórico-pedagógico a relação entre teoria e prática na formulação do conhecimento. Essa é uma relação dialética que se estabelece no

processo de conhecimento realizado para conhecer de forma crítica a realidade e assim atuar para transformá-la, ou seja, “partir da prática social (fonte de conhecimento), teorizá-la (conhecimento científico da prática e guia para a ação transformadora) e retornar à prática social (critério da verdade e fim último de todo o processo de conhecimento)” (Paludo, 2000, p. 126).

Desta relação entre teoria e prática emergem vários métodos no seio dos movimentos populares, tais como Ação/Reflexão/Ação, Ver/Julgar/Agir e Prática/Teoria/Prática, dos quais se tornam o pilar referencial central do trabalho popular. Sinteticamente, a Educação Popular é compreendida como um processo educativo de profunda relação com a ação organizada dos setores populares, pois visa contribuir na construção de uma sociedade que vá ao encontro de seus anseios, sendo um “processo criativo sistemático e intencional” (Paludo, 2000, p. 127).

Nesta concepção, a relação educador-educando busca se distanciar do basismo (visão que tudo que o povo sabe, pensa e diz é bom) e do vanguardismo (intelectuais dirigindo exclusivamente o processo educativo), para se apropriar da perspectiva de diferenciar os papéis e responsabilidades que são tomados como complementares entre os participantes do processo formativo (Paludo, 2000). Nos termos de Freire (2018, p. 95-96), “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem”.

É neste período que é criado o Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae (CEPIS) - bem como o Instituto de Formação Cajamar -, que se torna referência nas práticas pedagógicas e na atuação a favor da sua divulgação e elaboração, “os alicerces desta nova concepção foram sendo fundamentados, valendo-se de diversas matrizes teóricas e experiências concretas que serviam como fonte de reflexão permanente” (Paludo, 2000, p. 123). As contribuições mais relevantes para essa nova elaboração e concepção, de acordo com Paludo (2000, p. 123-124), seriam: 1) As experiências de Educação Popular durante os primeiros trinta anos da República e durante os anos de 1961 a 1964, assim como a elaboração teórica de Paulo Freire sobre a Educação Libertadora em suas obras “Educação como Prática da Liberdade e “Pedagogia do Oprimido”; 2) A Teologia da Libertação, o Novo Sindicalismo e os Centros de Educação; 3) O pensamento pedagógico socialista, que tem como base o materialismo histórico e o materialismo dialético, tendo como fortes representantes os teóricos Marx, Lênin e Gramsci; 4) As diversas experiências concretas que

se realizaram no continente latino-americano¹⁵; 5) As experiências socialistas do Leste Europeu; 6) As experiências em países latino-americanos como a da Nicarágua e a do Chile e nos países centro-americanos, como Cuba.

Assim, para compreender o que é trabalho de base, é necessário falar também de Educação Popular que, nas palavras de Peloso¹⁶ (2012, p. 9), “é o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares para o exercício do poder”. Vejamos que a Educação Popular se projeta como instrumento político-pedagógica, onde contribui para o processo de importantes construções como:

[...] divulgação e recriação do conhecimento; na construção e implantação da estratégia de uma organização popular; na qualificação de militantes para a luta de classes; na elevação do nível de consciência de classe oprimida e na incorporação do povo como protagonista; na tradução das ideias e na aplicação da metodologia popular, com o compromisso da multiplicação criativa (Peloso, 2012, p. 9).

Dessa forma, como só o conhecimento é capaz de libertar, mesmo que algumas pessoas reduzam o saber apenas a mecanismos como a escolarização, ao conhecimento acadêmico ou até mesmo a uma série de informações com simples percepções e repetição de conceitos; nos processos de luta popular não tem como não estar inserida a Educação Popular, pois a luta popular é a própria Educação Popular em movimento (Peloso, 2012). Percebe-se então que se tem uma relação direta entre Educação Popular e trabalho de base.

Pensando então que o conhecimento está além da apreensão de informações e leitura de um livro, ou mesmo em participar de cursos e palestras, pois não basta apenas saber, não basta apenas estudar e possuir técnicas de como fazer, já que, como reflete Peloso (2012), quem ainda não tem a experiência de fazer trabalho de base, só consegue fazer esse movimento ao passo que se aplica as orientações e formulações aprendidas se partir da realidade concreta na qual estão inseridos as pessoas, os lugares e a cultura. Sobretudo o conhecimento presume acesso a informações, compreensão e, desse modo, a aplicação prática, que conectada a uma estratégia faz com que o aprendizado tenha potencial de se tornar força material para agir sobre a natureza e a sociedade (Peloso, 2012).

¹⁵ “Neste período surgem, ao lado do movimento operário, escolas sindicais, universidades populares, amplos movimentos culturais e artísticos, assim como intensas atividades de propaganda e imprensa classista, como aparatos ideológicos de classe, em conflito aberto com os aparatos ideológicos da nascente burguesia e das classes oligárquicas tradicionais” (Paludo, 2000, p. 124).

¹⁶ Ranulfo Peloso é membro do CEPIS - Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae. O educador popular é fortemente influenciado pelo pensamento de Paulo Freire, sendo uma das referências na concepção de trabalho de base do Campo Democrático Popular.

A educação é um instrumento que torna comum o saber de uma estratégia. Toda educação tem intencionalidade, explícita ou implícita, pois todo conhecimento tem um objetivo, uma direção e uma finalidade. O conhecimento é conhecimento de algo, a partir de uma perspectiva. A educação está sempre a serviço de uma ideologia, de uma proposta, como instrumento para realizar uma estratégia de poder. Numa sociedade de classes, não pode haver educação que seja a favor de todos - será sempre a favor de alguém contra outrem. A educação serve para que a pessoa se acomode ao mundo ou se envolva em sua transformação. Por isso, a formação política é um processo dialético de tradução, reconstrução e criação do conhecimento que capacita educadores/educandos a ler criticamente a realidade, com intenção de transformá-la (Peloso, 2012, p. 33-34).

Peloso (2012) vai destacar que o trabalho de base é parte indispensável da luta popular, é a condição que dá base para o trabalho político e para o trabalho de massa, onde então essas duas formas de luta devem ser a expressão e resultado do trabalho de base. Partindo dessa reflexão, o trabalho de base é ação de potencial transformador, que executada por militantes de uma organização popular, inseridos em uma realidade concreta, são impulsionados a instigar e organizar o povo rumo a resolutividade de suas demandas, atuando dessa forma na luta contra a opressão vivenciada.

Porém, é necessário evidenciar que o trabalho de base não é uma técnica que busca deslumbrar o povo e sim “uma paixão indignada e cheia de ternura que incorpora a vontade individual à teoria, à ciência e à criatividade, é paixão assumida e recriada por militantes que se entregam pelo projeto de vida solidária, fraterna e livre” (Peloso, 2012, p. 10). Realizar o trabalho de base não é então uma tarefa simples, é desafio e requer construir uma estratégia, um horizonte de luta e organização capaz de abarcar, na luta por uma nova ordem societária alternativa ao capitalismo, os sujeitos mais interessados em mudar sua condição de sobrevivência.

Os princípios do trabalho de base requerem, antes de tudo, a sabedoria de que o processo de aprender requer primordialmente se lançar na prática, ir fazendo e nesse processo ir aprendendo, reaprendendo e principalmente criando-criando junto ao povo (Peloso, 2009). É esse movimento que verdadeiramente nos ensina, mas isso não exclui a possibilidade de conversa e troca com quem já tem a prática, com quem já teve prática e com quem possui fundamentação teórica sobre a experiência. Nesse ritmo, “uma assessoria tem sentido. Mas, o indispensável é fazer. Assim, a gente vai tendo a sensação agradável de estar descobrindo as coisas com o povo” (Peloso, 2009, p. 12).

Partindo destes pressupostos, é interessante pensar, para quem busca fazer trabalho com o povo, sobre valiosos princípios. A primeira premissa da qual se parte é que “ninguém está só no mundo”. Se os indivíduos estão no mundo convivendo com outros indivíduos, tem sentido nas palavras de Peloso (2009, p. 12) que “estar com outros significa necessariamente respeitar nos outros o direito de dizer a palavra”. Culminado a esse primeiro princípio, está inerente que, ao ter o “direito à dizer a palavra”, implica também a necessidade de saber ouvir, ver, há diferença em falar a alguém e falar com alguém. O movimento de falar com o povo só se materializa na capacidade da escuta, inclusive no respeito daqueles que tem um entendimento ou posição contrária.

Nesse caminho de ter o direito à palavra e saber ouvir, nos deparamos com desafios, como a manifestação de explicações dentro do senso comum. Tal desafio demanda desmontar a visão meramente metafísica sobre a sociedade e as situações nos quais estamos subjugados. Porém, é de extrema importância entender que às vezes as únicas alternativas que o povo conhece é se apegar a uma visão alienada do mundo, isso quer dizer que ao chegar a um território para fazer trabalho de base, não se deve cair no “basismo”. Ainda assim, isso não significa dizer que não se deve desmontar a visão meramente metafísica sobre os problemas estruturantes, mas deve-se compreender que é a partir do “nível que a massa se encontra” que devemos partir. Como aponta Peloso (2009, p. 15), “é sempre uma violência você querer esquecer que a comunidade ainda não tem a possibilidade de um engajamento imediato”.

Dessa forma se coloca a necessidade de passar do senso comum para o bom senso, que se situa a um processo de elevação do nível de consciência que a classe trabalhadora está inserida, sem desconsiderar a sua realidade e seus aspectos culturais, como por exemplo, encontrar na religião a explicação para as mazelas da vida, ou seja, uma explicação “mágica” para uma situação de pobreza, mas que precisa ser “organizada criticamente” e não apagada ou substituída.

Ao partir do “nível das massas”, é possível ter compreensão de outro princípio de relevância, de que “ninguém sabe de tudo e ninguém ignora tudo”. Isto quer dizer que “em termos humanos, não há nem sabedoria absoluta, nem ignorância absoluta” (Peloso, 2009, p. 17). No entanto, se ninguém sabe tudo e ninguém sabe nada e não se está sozinho no mundo, não se deve então cair na prepotência de achar que ao se aproximar das massas, estamos levando o conhecimento absoluto e real, que seria a sua “salvação”.

Peloso (2009) continua a indagar sobre os princípios do trabalho de base e coloca que outro fundamental é a “capacidade de assumir a ingenuidade do educando”, seja ele qual for. Ao fazer esse exercício, em vez de expor as dificuldades e lacunas que os sujeitos possam

carregar, se está superando-as junto a eles e, dessa forma, ao assumir a ingenuidade do educando é também fundamental aceitar quando os educandos criticam a ingenuidade do próprio educador.

Parte-se também do princípio da educação como ato político, no qual um ato político também é educativo. Dessa forma, “se a educação é sempre um ato político e os/as educadores/as são seres políticos, importa saber a favor de quem fazemos política, qual nossa opção” (Peloso, 2009, p. 19). Comumente, o princípio de superar a marca do autoritarismo se faz presente desde os primórdios do desenvolvimento do Brasil. Os intelectuais, até mesmo os que se consideram críticos e progressistas, carregam consigo posturas autoritárias, que nesse caso é aquela postura que desconsidera a voz do outro, sobrepondo através de uma suposta “autoridade intelectual”, que se materializam na arrogância do conhecimento com que se fala (Peloso, 2009).

Os dois últimos princípios do trabalho de base se projetam em reaprender de novo, esquecer de tudo que já se aprendeu, se abrir para que possa se vestir de povo, “esqueça-se da falsa sabedoria e comece a reaprender de novo. Aí que a gente descobre a validade do que já se sabe - ao testar o que a gente sabe com que o povo está sabendo” (Peloso, 2009, p. 20). E, por fim, se coloca nesse bojo o princípio de viver “pacientemente impaciente”, que se desdobra em viver o sonho da revolução com a paciência de saber que este sonho não vai se materializar no amanhã, mas ter a impaciência necessária de não apenas esperar que esse processo de transformação vá “cair do céu”, sem que se projete ações que contribuam para esse movimento. É esse o grande desafio de equilíbrio entre se viver “pacientemente, impaciente”. Assim, “a impaciência significa a ruptura com a paciência. Romper com um desses polos é romper em favor de um deles” (Peloso, 2009, p. 21).

Assim, fazer trabalho de base, antes de tudo, resulta em acreditar numa utopia, mesmo que ainda não se saiba exatamente sua forma e quando irá acontecer, “é irrenunciável no compromisso de construir um projeto de sociedade no qual a produção social da riqueza tenha também uma apropriação social” (Peloso, 2012, p. 65). No entanto, para que esse sonho se materialize é essencial elaborar uma estratégia de poder na qual impulse a construção de ferramentas populares, que aglutinem, organizem e eduquem a classe trabalhadora em seu processo de libertação. E nesse percurso é fundamental a retomada do trabalho de base pelas organizações populares.

Peloso (2012) coloca que o trabalho de base afirma três objetivos: 1) Participação massiva dos trabalhadores; 2) Democratização do poder e 3) Construção socialista. De tal modo, o trabalho de base se mantém em qualquer conjuntura se combinar ação de indignação

com disputas na legalidade. Tem como finalidade despertar nos sujeitos a possibilidade de reconhecer seus potenciais, para que com confiança possam caminhar por conta própria; anunciar o socialismo como alternativa de construção de outra sociedade, pautada em valores distintos da sociedade burguesa, ou seja, uma sociedade sem classes; canalizar no povo atos de rebeldia contra as formas de opressão e injustiça, ao passo que se projetam, desde já, novos homens e mulheres pautadas pelo valor da solidariedade e, por fim, transformar a realidade por meio de vitórias na luta pela conquista de direitos e dignidade em todos os campos da vida social (Peloso, 2012, p. 67).

Considera-se que ao fazer trabalho de base se está fazendo luta popular, onde o movimento popular é a reação da classe trabalhadora contra o sistema de dominação. Essa reação pode ser individual ou coletiva, com ou sem conflito, organizada ou espontânea. Mas para que as camadas populares se posicionem dessa forma, não basta apenas a propaganda e a agitação, a massa necessita experimentar a luta política, “fazer ações que resolvam problemas concretos; esse passo imediato deve se ligar a marcha geral por acontecimentos por mudanças radicais” (Peloso, 2012, p. 67).

O trabalho de base deve ser parte de um movimento de massa autônomo e de caráter nacional que contribua na construção de um projeto estratégico de transformação da sociedade. Esse movimento considera as realidades e culturas regionais e deve responder às necessidades concretas do povo. O trabalho de base é condição e sustento do trabalho de massas; o trabalho de massa é a expressão e consequência do trabalho de base. (Peloso, 2012, p. 67).

Quem faz trabalho de base são os militantes da organização popular, o mesmo é fermento da ação política transformadora, que a esses militantes populares, ao atuarem em determinados territórios, tem o dever de estimular, conduzir e acompanhar o povo na organização do embate aos problemas vivenciados em seus cotidianos e dessa forma associar a essa luta a luta geral contra a exploração e opressão (Peloso, 2012). De acordo com Peloso, podemos entender como base o “alicerce, sustentação, início, parte indispensável. Na história do movimento popular, a palavra base foi acumulando vários significados, cada um completando o outro” (Peloso, 2012, p. 68). Mas essencialmente a base é o povo em movimento, em todos os espaços, que dá sustentação e disposição para a luta necessária pela transformação da sociedade.

Para que assim o trabalho de base seja bem realizado e eficiente, é essencial que não se desperte apenas exaltação de quem participa da ação, mas que torne os sujeitos e grupos

protagonistas no processo de transformação da realidade. Portanto, Peloso (2012) diz que uma experiência popular eficaz é aquela que consegue mobilizar as pessoas para que rompam com o sentimento de fatalismo, ou seja, a ideia que o fim já está consolidado, sendo a classe trabalhadora sempre a derrotada. A experiência de trabalho de base eficaz é também aquela que provoca a autoestima do povo, é aquela que capacita e forma política e tecnicamente sua militância para atuação direta sobre a realidade e os qualifica para que sejam multiplicadores e aquela que, por fim, “canaliza a luta de emancipação para um projeto alternativo à inclusão capitalista em que não haja lugar para a classe oprimida” (Peloso, 2012, p. 69).

CAPÍTULO 3 - CAMPANHA PERIFERIA VIVA

“O Periferia Viva nasce como resposta ao governo genocida com sua política de morte que nos deixou a própria sorte em uma pandemia. Com o princípio da solidariedade entre os movimentos populares do campo e da cidade e a classe trabalhadora, organizamos doações e entrega de alimentos saudáveis, marmitas e itens de necessidade básica a todos. A ideia é conectar iniciativas, campanhas e demandas da sociedade que podem contribuir e fortalecer essa rede de solidariedade”.

Coluna Periferia Viva - Brasil de Fato

A Campanha Nacional intitulada Periferia Viva nasce em meio ao contexto conjuntural da pandemia ocasionada pelo vírus da Covid-19. Esta campanha é fruto de iniciativa das organizações e movimentos que compõem o Campo Popular¹⁷. Ela nasce pautada pela necessidade de resposta à grave crise sanitária, na qual, desde 2020, o mundo está vivenciando, encadeada à crise econômica e social que já estava em fluxo, colocam a classe trabalhadora complexos e novos desafios.

O governo do presidente Jair Bolsonaro, juntamente com o governo do estado de Minas Gerais, sob a gestão de Romeu Zema, não quiseram criar estratégias eficazes de combate à pandemia, como investimento e construção de políticas públicas de saúde e biossegurança de prevenção e atendimento aos infectados, quanto políticas emergenciais para quem perdeu o emprego ou ficou impedido de trabalhar devido às medidas de isolamento, como também políticas de assistência social como a garantia de cestas básicas, para barrar a fome, no pagamento de um auxílio emergencial num valor que de fato permita que o povo viva com dignidade. Esses elementos revelam a faceta mais cruel do projeto de Jair Bolsonaro e Romeu Zema. O que sobra ao povo é a morte, a fome, a miséria e o desemprego.

Granemann (2021) ajuda a compreender o que significou o processo da Covid-19, afirma ao dizer que

[...] desde os primeiros dias da pandemia no Brasil, as medidas sanitárias para seu enfrentamento mobilizadas pela burguesia e pelo seu Estado deram importantes sinais de que a Covid-19 atuaria como força motriz para que o governo Bolsonaro e o Congresso Nacional, ambos sob o comando da burguesia, no uso de suas funções, metamorfoseassem a tragédia sanitária em oportunidades (Guimarães, 2020 ; Setti, 2020) de acumulação

¹⁷ O Campo Popular é formado por um conjunto de organizações populares e movimentos sociais do campo e urbanos como o Levante Popular da Juventude, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o Movimento pela Soberania Popular na Mineração, o Movimento dos Atingidos por Barragem, o Movimento de Trabalhadoras e Trabalhadores por Direitos, Movimento Brasil Popular, e Via Campesina. O Campo Popular tem como estratégia a construção do Projeto Popular para o Brasil.

inflexivelmente requeridas pelos capitais – também na ‘normalidade’ – quando de suas crises econômicas (Granemann, 2021, p. 3).

Com a total falta de responsabilização do Estado para responder às demandas de vida da população, as organizações populares se mobilizaram em construir uma Política de Solidariedade, que para o Campo Popular é um valor revolucionário. Dessa forma, adotou-se mecanismos para que nesse novo cenário as forças organizativas e políticas deste campo político pudessem traçar caminhos de reorganizar e conduzir o trabalho militante, para tornar a solidariedade uma ferramenta concreta de luta pela sobrevivência e de luta política do povo brasileiro.

A escolha por esse caminho não é uma decisão fácil, pois a cultura histórica de realização de trabalho de base se pauta no contato social, no “olho no olho”, na convivência. Então, em momentos onde as medidas de prevenção ao contágio implicam em fazer distanciamento e isolamento social, o contexto exigiu criatividade para ajustar a forma de organizar a luta. Por isso, dessa forma os esforços se centraram no trabalho de fortalecimento de uma Política de Solidariedade, partindo da perspectiva que é falso o conflito entre a defesa da economia ou da vida. Sendo essa uma pauta da burguesia, que não pode aceitar deixar de acumular e não aceita ver parte da riqueza nacional direcionada para defender a vida, a saúde, a renda e o bem estar da classe trabalhadora. Assim, para o campo do Projeto Popular a concepção de solidariedade perpassa primeiramente pela defesa incondicional da vida do povo.

A solidariedade para o Campo Popular anda junto com a luta por direitos. Direito à dignidade humana, as condições de sobrevivência, com água, comida, acesso à saúde, condições adequadas de higienização, o que implica uma luta mais enraizada pelo acesso aos recursos e serviços públicos. Esse processo só será possível se a classe trabalhadora for protagonista, por isso o desafio de um forte trabalho na batalha das ideias, o trabalho da consciência coletiva.

O início do ano de 2020 foi bastante desafiador para o conjunto da esquerda brasileira: diante da pandemia da COVID-19 a necessidade do isolamento social obrigou as organizações e movimentos sociais a rediscutir os planejamentos de ações e perspectivas de atuação. Foi assim que, no dia 14 de março de 2020, alguns militantes da Consulta Popular, do Levante Popular da Juventude, do Movimento de Trabalhadoras e Trabalhadores por Direitos (MTD), realizaram a primeira reunião virtual sobre como seria a atuação no campo da solidariedade em um contexto pandêmico e em condições de quarentena e isolamento

social. Foi formado um coletivo com representações de cada movimento do Campo Político do Projeto Popular, constituindo assim a coordenação nacional de uma Campanha de Solidariedade que passou a se chamar Periferia Viva, que tinha como objetivo traduzir na prática a necessidade urgente de se instituir de forma coordenada, atuação política em territórios comuns para salvar a vida do povo, negligenciada pelo governo Bolsonaro.

A campanha Periferia Viva é, portanto, uma iniciativa dos movimentos populares, sindicais, estudantis, do campo e da cidade, que diante da situação dramática da pandemia somaram esforços para semear uma concepção de solidariedade orgânica, já presente nos valores e práticas dos mesmos, mas atualizada pelo contexto da pandemia do novo coronavírus. Nesse sentido, reconhece e luta contra as desigualdades históricas que negam direitos básicos ao povo brasileiro, como o próprio direito à vida e leva essas concepções à prática em diversas periferias do Brasil desde o início do ano de 2020¹⁸.

3.1 PAPEL DA SOLIDARIEDADE

Embora o ciclo progressista durante os governos Lula e Dilma (2003-2016) tenha trazido melhorias significativas para a vida da classe trabalhadora e para aqueles em situação de pobreza e extrema pobreza, especialmente por meio de políticas assistenciais, valorização do salário mínimo e proteção social, ele também representou o predomínio de um projeto de esquerda que deixou de priorizar a organização popular como estratégia para avanços sociais e democráticos. As melhorias nas condições de vida não foram acompanhadas de um projeto de disputa por hegemonia, que incluiria a mobilização popular, o fortalecimento das ferramentas de representação da classe trabalhadora e o debate de ideias na sociedade.

Para enfrentar essa conjuntura, as forças políticas do Campo Popular elaboraram a Tática da Defesa Ativa¹⁹. Também implica um retorno ao trabalho de base como a principal forma de resistência contra o avanço da extrema direita e uma preparação para futuras contra-ofensivas das forças populares. A construção de força social nas periferias urbanas, onde se concentra a maior parte da classe trabalhadora, é uma tarefa fundamental.

Nesse contexto, surge a questão: qual o significado político da solidariedade? Frente ao avanço da extrema direita, com o bloqueio de conquistas econômicas e a prevalência de uma consciência conservadora entre a população, qual o melhor caminho para organizar o

¹⁸ Trecho do Caderno 01: O que tem na mochila do Militante da Política de Solidariedade?, s.d, p. 6.

¹⁹ De forma breve a Tática da Defesa Ativa busca preservar as forças dos movimentos e organizações políticas, mantendo a capacidade de ação e defendendo a liberdade de atuação, além de construir uma aliança ampla com todas as forças democráticas e anti-bolsonaristas.

povo e construir força social? A prática da solidariedade aparece como uma resposta possível para enfrentar esse momento.

A solidariedade faz parte do cotidiano do povo na luta por sua sobrevivência e por uma vida melhor. Ela se manifesta tanto localmente, em bairros e ruas, quanto em uma escala internacional. Embora possua um caráter espontâneo, a solidariedade também pode ser inserida em uma estratégia política de colaboração entre povos de diferentes regiões, que se fortalecem mutuamente para enfrentar os ataques do capital.

A inserção por meio da solidariedade permite identificar as principais contradições que afetam determinados territórios, além de fortalecer os laços de confiança entre a classe trabalhadora e as organizações populares. Esse processo deve estimular lutas econômicas conectadas às lutas políticas gerais, visando transformar a realidade concreta com o objetivo maior de construir o poder popular²⁰.

A solidariedade como prática política foi resgatada nesta conjuntura da pandemia da Covid-19. Mesmo que exista uma crítica por parte de setores da esquerda organizada de que essas ações ditas “assistenciais” são populistas e não alteram as estruturas de poder, é preciso defender a solidariedade como um caminho para se aproximar da classe trabalhadora, conquistando sua confiança.

Assim, o objetivo é apresentar um método de ação que permita a aproximação entre a massa de trabalhadores e os militantes dos movimentos sociais, conformando uma base de militantes com experiência prática em organização popular. A partir disso, por meio da elaboração feita pelos membros do CEPIS, a solidariedade pode ser compreendida em três dimensões: espontânea, de classe e internacional.

Na dimensão espontânea, a solidariedade já existe no cotidiano do povo, nas formas de ajuda mútua que surgem espontaneamente para garantir a sobrevivência, como a construção de casas coletivamente ou o cuidado com crianças.

Na dimensão de classe, a solidariedade se insere em um projeto político transformador, no qual a classe trabalhadora, por meio da organização e luta, busca uma sociedade mais justa. A solidariedade deve ser exercida pela classe trabalhadora de maneira consciente, distinguindo-se do assistencialismo, que muitas vezes serve para manter as pessoas dependentes e passivas.

²⁰ Trecho do texto “Propostas de Construção de uma Política de Solidariedade do Campo do Projeto Popular.

Já na dimensão internacional, a solidariedade é parte de um projeto de libertação da classe trabalhadora em escala mundial, como exemplificado pela colaboração entre Cuba e outros países na área da saúde, mesmo sob condições de bloqueio econômico.

O método de construção da solidariedade deve estar baseado em ações permanentes nas periferias urbanas, visando fortalecer as ações planejadas e executadas em conjunto com o campo político, com o intuito de mobilização dos trabalhadores e não no fortalecimento de uma única organização.

O objetivo das ações de solidariedade deve ser sempre promover a organização popular nos territórios, capacitando as pessoas a enfrentar seus próprios desafios. A continuidade dessa política deve buscar constantemente ampliar a participação popular à medida que avançamos na construção das ações. A análise feita pelos camaradas do Cepis nos mostra que a organização popular no território segue um modelo orgânico, dividido em três níveis de participação:

1. Núcleo político: Composto por militantes que possuem consciência de uma causa e estão dispostos a elaborar e conduzir a política da organização; 2. Base da organização: Um núcleo mais amplo formado por pessoas que participam e apoiam as ações do movimento. Esse grupo é uma fonte de futuros militantes, que devem ser convidados a se unir ao núcleo político da organização; 3. Grupo massivo: Constituído por indivíduos que, de maneira geral, apoiam o movimento e participam de atividades mais amplas, mas com menor envolvimento na construção das ações e na organização.

Assim, o desafio é construir um processo em que os trabalhadores daquele determinado território se tornem protagonistas nos respectivos núcleos políticos, expandindo o trabalho de base. À medida que o núcleo político cresce e se fortalece, os militantes devem ser destacados e direcionados para desenvolver as ações de solidariedade em outros territórios, multiplicando as iniciativas²¹.

O processo de construção das ações de solidariedade deve incluir a investigação do território, a formação de coletivos locais que possam planejar e realizar essas ações de solidariedade e a realização de avaliação contínua para aperfeiçoar o método. A sistematização das avaliações e o armazenamento das informações é fundamental para o registro e a formação de um banco de dados que possa auxiliar nas ações futuras.

²¹ “Elaborações sistematizadas por militantes da coordenação e secretaria nacional da Campanha Periferia Viva. Texto: “Proposta para a construção de uma Política de Solidariedade do Campo do Projeto Popular”.

3.2 AÇÕES DA CAMPANHA PERIFERIA VIVA

A Campanha Periferia Viva consiste em reunir a produção agroecológica das áreas da reforma agrária, recolher doações de alimentos e produtos de higiene e entregar esse material às famílias nas periferias dos centros urbanos. A campanha chama esse processo de encontro do alimento saudável com a panela vazia²².

Dado o cenário, ficou estabelecido o desafio dos movimentos populares posicionarem seus militantes para a prática da solidariedade nos bairros e periferias dos centros urbanos. Esse movimento impulsiona a reflexão, elaboração e sistematização sobre o trabalho de base como prática de educação popular realizado pelo Campo Popular, provando ainda uma elaboração sobre o que é e como fazer trabalho de base perante as novas complexidades que a realidade concreta impõe. É aí que surge o Caderno 01 - “O que tem na Mochila do Militante da Política de Solidariedade?”, um esforço de reflexão que nos levou ao curso Trabalho de Base É Educação Popular²³.

O que encontramos nessas mochilas? - Solidariedade. [...] A solidariedade ativa que disputou ideologicamente com a solidariedade liberal no momento de emergência quando fomos surpreendidos pela pandemia do coronavírus. Pudemos constatar nas entrevistas como que a Solidariedade da Campanha Periferia Viva se diferencia na prática da solidariedade S.A. ou liberal, por ser um processo ativo de ampla participação. Solidariedade é um método de trabalho popular para autonomia dos territórios. Solidariedade é presença constante, é a capacidade criativa do nosso povo. Solidariedade é uma ferramenta de luta a partir de uma relação dialógica. A pesquisa buscou, portanto, atribuir conteúdo à solidariedade forjada nessas mochilas militantes. A Solidariedade classista, antirracista e feminista. A Solidariedade Ativa foi ganhando contornos de estratégica porque diz respeito à construção de força social urbana. E corresponde a uma tática acertada na perspectiva da defesa ativa à medida em que diz respeito à retomada do vínculo com o povo e à possibilidade de enraizar o método da Educação Popular e inovar nas metodologias. Além do que a solidariedade contribuiu para ativar uma espécie de movimento comunitário de um novo tipo, com diferentes formas organizativas. O resgate da solidariedade como valor da esquerda e seu apontamento como paradigma de futuro é o verdadeiro patrimônio do qual essas mochilas militantes são portadoras²⁴.

Para poder se comunicar com a sociedade e passar a mensagem que se pretendia, cria-se um coletivo de comunicação, o objetivo era pensar de forma estratégica o “se

²² Trecho da Coluna Periferia Viva do Jornal Brasil de Fato, publicada em novembro de 2020.

²³ O objetivo do curso é “sistematizar nossas experiências de trabalho de base. Ou seja, revisitar, organizar e ordenar os fatos, reler criticamente o significado das ações e destacar como e porque elas aconteceram e estão acontecendo dessa forma. O esforço é encontrarmos as lógicas da construção de força social urbana no Brasil, sem isso não conseguiremos construir força popular com caráter nacional” (Trecho do Caderno 01 - “O que tem na Mochila do Militante da Política de Solidariedade?”, 2021)

²⁴ Trecho do Caderno 01 - “O que tem na Mochila do Militante da Política de Solidariedade?” (2021, p. 9).

comunicar”, tanto de forma externa, mas como de forma interna para o conjunto dos militantes. Por se tratar de uma campanha realizada durante um contexto de isolamento social, o debate da Batalha das Ideias nas redes sociais se torna item indispensável. Muitas ferramentas de comunicação foram elaboradas, vale destacar a criação de páginas virtuais da Campanha Periferia Viva, criação de materiais formativos da campanha, como adesivos, pôsteres, panfletos, que foram utilizados tanto nas redes como nas ações presenciais. Em Belo Horizonte (MG) foi elaborado o Documentário “Dos Estudantes aos Bairros²⁵”.



Figura 01- Identidade Visual da Campanha

Ainda no campo da comunicação na Batalha das Ideias foi criada a Coluna Periferia Viva do Jornal Brasil de Fato, diversos artigos de opinião e matérias foram publicadas, o que serviu tanto para elaboração, avaliação, balanço e sistematização da campanha.

As ações da Campanha também produziram informações e atuaram na disputa das narrativas sobre a pandemia, assumindo ao mesmo tempo uma vigilância com os limites da assistência. Nos posicionamos diante da conjuntura a partir da defesa do lockdown, iniciativas de apoio ao acesso do auxílio emergencial, ações de denúncia dos altos valores do gás e dos alimentos e a defesa da reforma agrária popular. Apontamos as correlações entre a má gestão do governo Bolsonaro, o atraso na aquisição de vacinas por diversos estados, o sucateamento da saúde e a não banalização das mais de 600 mil vidas perdidas pela Covid-19 e por negligências do estado brasileiro.

Outra iniciativa que foi percebida durante a Campanha Periferia Viva, no processo de passagem da compreensão da campanha para a construção de uma Política de Solidariedade, foi a experiência dos “Agentes Populares de Saúde”, que surgem de uma necessidade prática:

²⁵ Disponível no canal do YouTube do Levante Popular da Juventude - <https://www.youtube.com/watch?v=rmgWE-49cGA>.

Se às décadas anteriores (1970 e 1980) foram marcadas pelas conquistas da criação do Sistema Único de Saúde (SUS) e dos agentes comunitários de saúde, a pandemia agora direcionou à formação dos agentes populares de saúde, reunindo tanto o acúmulo dos movimentos deste setor das décadas anteriores quanto a experiência recente das campanhas de solidariedade, iniciada com a doação de cestas. Com o avanço das doações, os militantes passam a refletir sobre os próximos passos. Estavam cientes que alimentar o povo era fundamental, mas como se diferenciar do que identificavam como caridade e solidariedade S.A.? Era necessário criar uma forma organizativa para além das coordenadoras de rua; foi avaliado que nem todo mundo se sente à vontade para ser coordenador, mas a figura de um cuidador poderia ampliar o alcance de moradores interessados na tarefa. Surge, então, a ideia dos agentes populares de saúde, a partir do entendimento de que cuidar é um ato que toca no mais sensível do cidadão comum, principalmente sob um contexto pandêmico. Os agentes populares de saúde, bem como os de educação e de cultura fazem em suas respectivas áreas, disputam a noção sobre saúde e reforçam o direito a ela, rejeitando uma educação em saúde baseada no medo e uma experiência definida pelo medicamento²⁶.

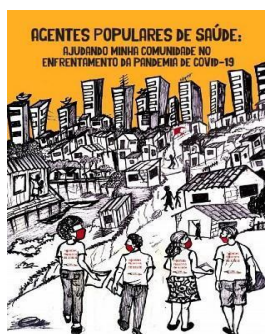


Figura 02: Cartilha 01 - Agentes Populares de Saúde: ajudando a minha comunidade no enfrentamento da Pandemia de COVID-19.

Outras atividades desenvolvidas pela Campanha Periferia Viva foram as ações de distribuição de cestas básicas e kits com produtos de higiene, distribuição de máscaras, construção de cozinhas populares que produziram marmitas para serem distribuídas. Nas visitas aos territórios periféricos para a distribuição dos alimentos, também se estabeleceu o diálogo com os moradores ao fornecer orientações sobre o vírus, a contaminação, a prevenção e esclarecimentos sobre o auxílio emergencial e auxílio para o cadastro nas plataformas do Governo Federal.

Foram desenvolvidas também iniciativas de construção de Agentes Populares de Saúde, que tinham como sujeitos os próprios moradores dos bairros de abrangência da campanha, foi realizada a Jornada Nacional Periferia Viva Contra a Fome. Pelo seu caráter de conscientização e disputa de projeto de país a campanha atuou nos atos e manifestações desse

²⁶ Trecho retirado do Caderno 02 - Sistematização do Trabalho de Base (2021).

período, organizados pela esquerda e movimentos sociais populares²⁷. Buscando manter sua organicidade plenárias organizativas em formato virtual foram realizadas, foi elaborado diversos materiais como cartilhas, cadernos, curso e ciclo de debates, que tinham como objetivo a sistematização da da experiência de trabalho de base como prática da Educação Popular, mas também servir de ferramenta de formação e guia para a atuação dos militantes. Além disso, as ferramentas de comunicação e agitação, tanto por meio digital quanto presencial, foram incorporadas, um exemplo é a distribuição do Jornal Brasil de Fato durante as intervenções da campanha nas periferias.



Figura 03: Lançamento do Caderno 01 - O que tem na Mochila do Militante da Política de Solidariedade?



Figura 04: Lançamento do Caderno 02 - Sistematização do trabalho de base

²⁷ Ver Artigo | “29 de maio, por que ir para rua nesse momento?” do Jornal Brasil de Fato - disponível em: <https://www.brasildefatomg.com.br/2021/05/26/artigo-29-de-maio-por-que-ir-para-rua-nesse-momento>.

Em Juiz de Fora (MG), uma das cidades participantes da Campanha Periferia Viva, foram realizadas diversas atividades de solidariedade em mais de 20 bairros periféricos, parceria entre o Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Levante Popular da Juventude e Coletivo Vozes da Rua. A ação distribuiu mais de uma tonelada de alimentos orgânicos²⁸



Figura 05: Produtos vindos do Assentamento Dênis Gonçalves, de Goianá (MG), foram distribuídos nesse sábado (9) em bairros de Juiz de Fora. Foto por Dowglas Silva / MST (Fonte: Brasil de Fato Minas Gerais)



Figura 06: Preparação dos alimentos que foram distribuídos para as famílias das periferias de Juiz de Fora. Foto por Dowglas Silva / MST (Fonte: Brasil de Fato Minas Gerais).

²⁸Ver matéria do Jornal Brasil de Fato disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/12/21/mst-doa-mais-de-uma-tonelada-de-alimentos-organicos-na-periferia-de-juiz-de-fora-mg>.



Figura 06: Preparação já finalizada dos alimentos que foram distribuídos para as famílias das periferias de Juiz de Fora. Foto por Dowglas Silva / MST (Fonte: Brasil de Fato Minas Gerais).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Política de Solidariedade, por meio da campanha Periferia Viva, assume como centralidade o compromisso ético e moral da militância do Projeto Popular com o povo brasileiro. Conduzida pela defesa da vida, da necessidade de fortalecer a organização popular nos territórios, do combate à violência, a defesa do SUS, da educação pública e da produção científica, foi imposto a necessidade de travar a Batalha de Ideias em um contexto onde a fome chega nas periferias antes mesmo da chegada massiva do vírus.

Para essa geração de militantes, está posto o desafio de seguir firmes ao lado dos trabalhadores, todavia para que isso fosse viável, foi necessário combinar a defesa do isolamento social com o direito de se manter vivo, onde ter comida e acesso aos cuidados em saúde eram a ordem do momento. Esse desafio se projetou em diversas realizações de ações de solidariedade protagonizadas por militantes em diversas partes do Brasil e do estado de Minas Gerais.

Fazer uma ação concreta no trabalho de base é uma dimensão que a militância conhece bem. É a vivência de que só a luta muda a vida. A militância deve sentir qual ação o povo tem disposição para se colocar em movimento para realizar. A ação a ser feita é aquela na qual o povo participa porque está na compreensão, no momento e no ritmo que dialoga com o nível de consciência e experiência daquela comunidade.

Antes de mais nada, no processo de organização, é fundamental o entendimento, no âmbito geral do Campo Popular, da importância do processo de formação política, que não se reduz ao momento de um curso de formação. A primeira “escola” onde a militância e povo se qualificam é na construção de ações e na reflexão sobre elas. Essa reflexão proporcionada pela formação política constante em relação às ações permitiu a transição de uma lógica de campanha para uma lógica de política de solidariedade, com o papel de abrir e criar as condições para a entrada e a consolidação de uma concepção de trabalho de base.

Partindo do entendimento de que a tarefa da retomada do trabalho de base no Brasil implica sintonia com a estratégia política da esquerda e o papel político das forças organizadas da classe trabalhadora. Este entendimento acerca do trabalho de base está alinhado à necessidade de reorganização da esquerda brasileira, por meio da ampliação e aprofundamento da Educação Popular e da própria estratégia do Projeto Popular para o Brasil.

Desde 2018, com a vitória eleitoral de Bolsonaro e a agenda ultraneoliberal na economia e conservadora na moral, ficava nítido nas análises dos movimentos do Campo Popular o papel da solidariedade como política de trabalho de base, diante da conjuntura de

crise e restrição de políticas públicas. Havia uma agenda de encontros e debates sobre essa análise e sua tradução prática enquanto campo político, que foi atropelada e acelerada em 2000.

A construção das estratégias em torno da campanha demandaram uma leitura adequada da realidade social, para que pudéssemos medir as dimensões dessa crise sanitária sobre o modo de viver e pensar das trabalhadoras e dos trabalhadores, para compreendermos sobre como as mudanças culturais referentes à religião, família e políticas em curso foram e são absorvidas por estes. Pouco compreendemos sobre as dimensões e os caminhos de disputa das ideias, das formas de organização e de filiação de sujeitos reféns deste ultra neoliberalismo.

A Campanha Periferia Viva não se restringiu apenas à distribuição de alimentos, mas deu centralidade à defesa da vida do povo, em momentos para estabelecer as bases de uma relação, que na conjuntura atípica em questão, proporcionou o uso de ferramentas de comunicação e desenvolvimento da criatividade ativa. O objetivo sempre foi estabelecer uma tática de campanha de massas, politizada, inclinada a ressignificar e disputar o destino do Brasil, por isso exigiu que se formasse uma organicidade, com tarefas de formação, de agitação, de educação da participação política, que potencializasse a organização da cultura.

Pode-se afirmar que a experiência adquirida por meio da elaboração e realização da Campanha Periferia Viva teve efeitos significativos e importantes: por um lado, proporcionou um processo de formação política interna dos movimentos populares que construíram a campanha; por outro lado, cumpriu com os objetivos políticos programáticos de (re) construir os métodos do trabalho de base como prática da Educação Popular visando o fortalecimento e o crescimento do trabalho urbano territorial. Nesse sentido, também mediou a disputa de hegemonia na sociedade rumo à construção e propagação de um Projeto Popular para o Brasil.

Para a continuidade desses processos iniciados com a Campanha Periferia Viva, perpassa pela boa execução de um trabalho de base como prática da Educação Popular, que como muito bem nos ensinou Paulo Freire, é o caminho para a libertação dos homens em direção a “nova” humanidade, que será estabelecida pelas classes populares em conjunto com a atuação guiada pelos movimentos populares.

Ainda se colhem frutos dessa grande iniciativa dos movimentos populares do Campo da Solidariedade, o Projeto dos Agentes Populares de Saúde virou um Programa Nacional de Educadoras e Educadores Populares de Saúde²⁹, realizado pelo Ministério da Saúde (MS) por

²⁹ Programa instituído pela Portaria GM/MS n.º 1.133, de 16 de agosto de 2023, o edital foi voltado para os movimentos sociais e populares com atuação voltada para educação em saúde e educação popular.

meio da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz (FioCruz) e com os movimentos sociais.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, M.T. de. Gramsci e a perspectiva nacional-popular no âmbito da Cultura. **O Social em Questão** - Ano XX - nº 39 - Set a Dez/2017.

BEZERRA, C.S. Cultura e Hegemonia: a construção do debate cultural em Gramsci e os desafios contemporâneos. In: **Gramsci e a formação política**. Cadernos de estudos ENFF, vol. 5. ENFF: Guararema, 2012.

BEZERRA, C.S; BRUZIGUESSI, B. Cultura, Formação Social e Serviço Social no Brasil: uma introdução ao debate. **Formação Social e Serviço Social: A realidade Brasileira em debate**. 1º Edição. Outras Expressões. São Paulo, 2019.

COUTINHO, C. N. **Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre ideias e formas**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

COUTINHO, C.N. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

FÁVERO, O. **O legado de Paulo Freire: passado ou atualidade**. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Disponível em: Acesso em:

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6021142/mod_resource/content/1/E4%20%20Texto%201.pdf. Acesso em: 12/06/2024.

GIANNOTTI, V. 1943 - **História das lutas dos trabalhadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. Disponível em: <https://averdade.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Documento-64-VITO-GIANNOTTI-HIST%C3%93RIA-DAS-LUTAS-DOS-TRABALHADORES-NO-BRASIL.pdf>. Acesso em: 16/04/2024.

GRANEMANN, Sara. Crise econômica e a Covid-19: rebatimentos na vida (e morte) da classe trabalhadora brasileira. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. volume 1. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira**, 1999. Disponível em: <https://rebeldesistematico.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/10/antonio-gramsci-cadernos-do-cc3a1rcere-vol-i.pdf>. Acesso em: 20/09/2024.

JACOMINI, M. A. **Antonio Gramsci e a pesquisa educacional**. 1e.d. - São Paulo: Alameda, 2022.

LIGUORI, G. **Roteiros para Gramsci**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

LIMA, R. P. de. **Cultura, Movimentos Sociais e Lutas Sociais**: a experiência de produção de vídeo popular pela Brigada de audiovisual da Via Campesina. Universidade Federal de Juiz De Fora. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Mestrado em Serviço Social, 2014.

MELITO, L. O preço da comida nas alturas e a periferia na corda bamba. Coluna Periferia Viva. **Brasil de Fato** - São Paulo, 20 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/10/20/o-preco-da-comida-nas-alturas-e-a-periferia-na-corda-bamba>. Acesso em: 14 de março de 2022.

MELITO, L. O que têm sido as ações de solidariedade do Periferia Viva?. Coluna Periferia Viva. **Brasil de Fato** - São Paulo, 22 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/10/27/o-que-tem-sido-as-acoes-de-solidariedade-do-periferia-viva>. Acesso em: 15 de março de 2022.

NETTO, J. P. **Ditadura e serviço social**: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 8º ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PALUDO, C. **Educação popular - Brasil anos 90**: para além do imobilismo e da crítica, a busca de alternativas - uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

PELOSO, R. Sobre a Metodologia Popular: Princípios do trabalho popular. **Caderno de Formação** - Método de Trabalho de Base e Organização Popular. Setor de Formação - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra / 1º edição - outubro de 2009. Disponível em: <https://mst.org.br/download/caderno-de-formacao-no-38-metodo-de-trabalho-de-base-e-organizacao-popular/>. Acesso em: 16 de março de 2022.

PELOSO, R. **Trabalho de base**: seleção de roteiros organizados pelo Cepis. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SANTOS, T. Evolução histórica do Brasil: da colônia à crise da Nova República. Petrópolis: Vozes, 1994.

STROPASOLAS, P. GIOVANAZ, D. Brasil com fome: pandemia e desmonte do Estado agravam drama dos trabalhadores. Coluna Periferia Viva. **Brasil de Fato** - São Paulo, 11 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/08/11/brasil-com-fome-pandemia-e-desmonte-do-estado-agravam-drama-dos-trabalhadores>. Acesso em: 15 de março de 2022.

VIEIRA, C. E. Cultura e Formação Humana. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 51-66, jan./jun. 1999.

WEFFORT, F. Educação e Política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade). In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 2018.

WILLIAMS, R. Marxismo e literatura. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.