

Educação popular no Brasil: possibilidades de uma história comparada

*Marcos César de Oliveira Pinheiro**

Resumo

Neste texto faz-se uma exposição sucinta das vantagens de repensar a história da educação popular no Brasil através do método comparativo. Apresenta alguns princípios a serem considerados na elaboração de um estudo comparado, permitindo a superação de uma imagem bastante preconceituosa em relação aos movimentos de educação popular e à emergência de experiências até então silenciadas.

Palavras-chave: educação popular; método comparativo; alteridade.

Abstract

This text is an attempt to briefly expose the advantages of rethinking the history of popular education in Brazil through the comparative method. Presenting some principles to be considered in the construction of a comparative study, permitting the exceed of a very preconceived action in relation to the popular educational movements and the emergency of suppressed experiences.

Key words: popular education; comparative method; alterity.

Nos últimos anos, além da institucionalização de suas práticas, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem se constituindo como campo de pesquisa e reflexão pedagógica, despertando o interesse de pesquisadores na área das ciências humanas e das organizações não-governamentais. Trata-se de um campo repleto de complexidades e altamente politizado, que carrega consigo o rico legado da Educação Popular.¹ A EJA reúne muitas histórias, cada

* Mestre em História Comparada pela UFRJ e professor de História da rede municipal de ensino público de Rio das Ostras (RJ).

uma com suas peculiaridades, nas quais o esforço de levar adiante um projeto de inclusão do povo como sujeito de direitos é uma constante.

Malgrado as deficiências das tentativas empreendidas por diversos atores sociais que historicamente promoveram a educação de jovens e adultos populares, não se pode menosprezar sua importância. Os movimentos de educação popular sempre estiveram irremediavelmente comprometidos com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade. Por isso, esses movimentos marcam o processo de construção da idéia e da experiência de cidadania no Brasil republicano.

Muitas histórias não são contadas, estão esquecidas, silenciadas, aguardando uma voz que as resgate. Quando contadas, muitas vezes não são ouvidas. São poucos e ainda incipientes os estudos que tomam como objeto a história da educação de jovens e adultos no país. Apesar dos esforços visando recuperar, processar e analisar a documentação existente sobre as campanhas e movimentos da educação de adultos, principalmente depois dos anos 1940, a educação popular ainda não faz parte da História da Educação Brasileira. Conforme reitera Osmar Fávero, “nem mesmo a ampla programação desenvolvida pelo Departamento de Ensino Supletivo do MEC nos anos 70, consta dessa história oficial”.²

De qualquer forma, nas pesquisas realizadas sobre o tema, a contextualização histórica de praxe assinala alguns momentos e experiências ocorridos ao longo da trajetória da educação de adultos no país. Faz-se referência à ação cultural e educacional a que foram submetidos os indígenas adultos pelos jesuítas, embora a prioridade fossem as crianças. Abordam-se algumas experiências no século XIX, perpassadas pelas discussões sobre os processos de inserção das então denominadas “camadas inferiores da sociedade” (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos). Destacam-se as mobilizações, nas primeiras décadas do século XX, em diversas esferas da sociedade, em torno da alfabetização de adultos. Nos anos 1930, diante das tímidas iniciativas oficiais de promoção da alfabetização de adultos, destaca-se o ensino supletivo para adultos, organizado por Paschoal Lemme, durante a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Instrução Pública do então Distrito Federal. Afirma-se que, com o fim da Segunda Guerra Mundial e do Estado Novo, e o retorno da democracia no país, ganham impulso várias iniciativas de educação de adultos. São elas: a campanha de âmbito nacional, lançada pelo governo brasileiro em 1947, visando alfabetizar a população; e os movimentos de educação e cultura popular, que surgiram paralelamente à ação governamental, no final da década de 1950 e início de 1960,

em diversos locais do país – mas foi no Nordeste que se concentraram em maior número e em expressividade. Adiante, costuma-se fazer referência ao MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), criado em 1967, pela ditadura militar existente naquele momento. A partir da década de 1980, surgem diversas experiências e projetos de educação de adultos no interior de associações de moradores, sindicatos, comunidades religiosas, o MOBREAL é extinto e a Constituição de 1988 estende o direito à educação aos que ainda não haviam freqüentado ou concluído o ensino fundamental.³

O que se impôs no recontar da nossa história da educação foi uma leitura apressada e parcial da história da EJA, marcada pela indefinição, pelo voluntarismo, pelas campanhas emergenciais e pelas soluções conjunturais (ARROYO, 2005, p. 30). Essa leitura decorreu em função do caráter aberto e da diversidade de atores e de intervenções ao longo da história da educação de jovens e adultos. Conforme salienta Miguel Arroyo, essa diversidade pode ser vista como uma herança negativa, porque ainda é dominante a visão de que a educação escolar-formal, consolidada nos últimos séculos, com sua rigidez, hierarquias, disciplinas e grades, é a organização ideal para garantir o direito ao conhecimento (*idem*, p. 32). Mas também pode significar uma riqueza da trajetória da EJA, uma vez que possibilita refletir sobre a pluralidade de instituições da sociedade, de compromissos e de motivações tanto políticas como pedagógicas (*idem*, p. 31), com a incorporação de movimentos e formas de expressão populares como parte ativa do processo histórico.

Diante dessa problemática da diversidade na história da EJA, como construir uma história da educação popular no Brasil que englobe os aspectos substantivos e essenciais da realidade social pesquisada, contribuindo para que esta possa ser racionalmente explicada? O historiador constrói seu objeto histórico a partir das escolhas concernentes aos modos de fazer a História. Sem perder de vista que essas escolhas não são isentas de riscos e de dificuldades, enfatiza-se aqui uma postura historiográfica que se contraponha a um simples inventário dos acontecimentos do passado e evite uma história em compartimentos estanques, despreocupada com as articulações entre o particular e o geral, o singular e o plural. Adota-se a opinião, reiterada por Pierre Vilar, de que “a história é um conjunto dentro do qual existem interconexões contínuas” (VILAR, 1998, p. 285).

Desse ângulo, cabe ao historiador articular com competência as diversas instâncias da sociedade, explicando os seus condicionamentos mútuos. Ou seja, ter clareza da articulação entre a estrutura, impondo certos limites às ações dos sujeitos históricos, e a conjuntura, em que os homens e as mulheres reais se movimentam e operam, tomando iniciativas e lutando

pela destruição, pela defesa ou pela conservação de determinadas estruturas econômico-sociais.

Partindo desse modo de pensar a História, a comparação de momentos históricos distintos da trajetória da educação popular no Brasil pode ser um caminho trilhado para reconstruir uma imagem das experiências da educação de jovens e adultos que supere a imagem bastante preconceituosa que ainda é dominante. Imagem de um campo indefinido, aberto a todo tipo de propostas, de intervenções as mais desencontradas, marcado pelo amadorismo e pela descontinuidade (ARROYO, 2005, pp. 30 e 33).

Paradoxalmente, ao se propor o método comparativo em história para remover inúmeros preconceitos, abalar lugares comuns e empreender uma nova interpretação das leituras tradicionais sobre a história da EJA, cabe ressaltar que foi por meio do ato de comparar que se consolidou a tendência de caracterizar negativamente o percurso histórico da educação popular no Brasil. Essa caracterização ocorre em decorrência da EJA ser pensada com um olhar “escolarizado”, comparando-a com o suposto modelo ideal de escolarização que temos. Na dicotomia entre educação formal escolar como positiva e educação não-formal, a EJA tem sido avaliada como o atraso e a improvisação. Nesse equacionamento, a despeito das experiências de educação popular em nosso país, a EJA traz consigo o traço de nossa cultura elitista. Ou seja, “sempre terá a cara da configuração que a sociedade e o Estado fizerem do protagonismo ameaçador que nossa cultura vê nos setores populares” (ARROYO, 2005, p. 26). Tal fenômeno não é difícil de entender, considerando que a sociedade brasileira foi marcada pela inegável força que as classes dominantes do país sempre tiveram para impor aos setores populares um estado de desorganização e desestruturação social, com possibilidades mínimas de participação organizada. Uma sociedade excludente em relação aos “de baixo”.

Essa forma de exploração comparativa – que toma como parâmetro o sistema escolar e as modalidades de ensino institucionalizadas são vistas como as formas ideais e únicas de garantir o direito à educação –, propositalmente ou não, tem um uso claramente ideológico. Torna-se um meio eficaz de convencimento das pessoas e de construção de um consenso social para assegurar a desqualificação da luta de todos aqueles que, embora tenham sido vencidos, de alguma forma, contribuíram para mudar muitas coisas que não voltarão a ser como no passado. Trata-se de eliminar as formas políticas e culturais diferentes ou antagônicas em relação às aquelas dominantes.⁴ Dessa forma, os modos de produção cultural populares, impregnados de elementos contra-hegemônicos e de germens transformadores da

sociedade, são colocados às margens dos mecanismos legais para a aquisição de uma cultura legal, sendo classificados como bárbaros, atrasados, subdesenvolvidos, etc., conforme nos afirma Adriana Puiggrós (*apud* FRANCO, 1992, p. 33).

Ainda assim, a comparação é fundamental e inerente ao processo de construção do conhecimento considerado científico. Trata-se de “um processo essencial no caminho da sistematização dos conhecimentos, entre outras causas, porque possibilita ao observador afastar-se de seu próprio ponto de observação, de sua sociedade particular, sem o que não há objetividade possível nas ciências sociais” (CARDOSO E BRIGNOLI, 2002, p. 410). Aprofundando a questão, Marcel Detienne afirma que a atividade comparativa possui um valor ético que nos “convida a pôr em perspectiva os valores e as escolhas da sociedade à qual se pertence”, possibilitando “a nos colocar à distância de nosso eu mais animal, a ter um olhar crítico sobre nossa própria tradição, para ver, ou entrever, que ela é, verdadeiramente, uma escolha entre outras” (DETIENNE, 2004, p. 66).

Não obstante as diferentes abordagens comparativas ⁵, alguns princípios devem ser considerados na elaboração de um estudo comparado com perspectiva historiográfica consistente. É importante ter como pressuposto que o método comparativo, como enfatizado por Ciro Flamarion Cardoso, “conduz, pela sua própria natureza, à ruptura da singularidade dos casos e dos processos. Permite também, eventualmente, uma volta ao caso singular ou específico, muito enriquecida pela ampliação teórica resultante da comparação” (CARDOSO, 1982, p. 157).

Deve-se recusar o emprego da comparação de modo positivista, buscando-se uma mera descrição de cada caso por separado, realizando depois uma justaposição conclusiva. Isso implicaria em observar somente aquilo que aparece diante de nós, aquilo que é imediatamente observável, prender-se à observação primeira. No entanto, deve-se passar da descrição para a explicação dos fenômenos históricos. Ao historiador comparativista é necessário conhecer bem aquilo que se pretende comparar. Antes de buscar o que há de comum e de diferente entre os objetos de estudo, é fundamental estar atento para as especificidades e as características de cada um deles. Ou seja, os mesmos devem ser vistos dentro de seus respectivos sistemas de relações sociais e não como entidades isoladas de seus contextos, de suas totalidades sociais. Significa “operar”, para além das aparências, de forma tal que o real possa se tornar inteligível, afastando-se das impressões primeiras e alcançando a síntese das múltiplas conexões e relações que o configuram.

O método comparativo sustenta-se sobre dois princípios: a analogia e a substância do ser. A abordagem comparativa é perpassada pela questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo pelo outro. O historiador comparativista deve considerar as indagações que permeiam um estudo comparativo: *o que comparar* (os critérios ou os aspectos da comparação); *por que comparar* (a fundamentação teórica e o tipo de estratégia comparativa); e *como comparar* (delimitação espaço-temporal ou sua periodização).

Ao falar da questão do outro, talvez convenha dizer que o comparativismo nas suas versões tradicionais é um pensamento politicamente conservador e cientificamente incapaz de apreender o fenômeno estudado na sua totalidade social, como síntese de múltiplas determinações. No tocante à história da educação popular no Brasil, como já mencionada, a tendência é comparar as experiências educativas dos movimentos populares com moldes e modalidades organizativas da educação escolar-formal, que se consolidou nos últimos séculos. Esse olhar polarizado leva a caracterizar as experiências de educação popular com um enfoque de análise negativo, em que a alteridade como princípio da comparação repousa na identificação da educação formal como resultado único e desejado, sendo a educação não-formal, aquela experimentada pelos movimentos sociais, fadada ao fracasso ou à adaptação face ao que se considera como a organização ideal para garantir o direito ao conhecimento.

A percepção das diferenças tem sido uma espécie de escudo ideológico para subjugar ou aniquilar o outro. Frente à supremacia do sistema educacional institucionalizado, só restaria à Educação de Jovens e Adultos (EJA) deixar a “informalidade” para entrar na formalidade escolar. Revela-se um sentido de contenção social, ao mesmo tempo em que se procura dissimular essa mesma contenção (dar novas oportunidades de acesso aos níveis não-cursados no tempo tido em nossa tradição como oportuno para a escolarização). Porém, conforme salienta Miguel Arroyo, “a longa história da EJA mostra inúmeros educadores e instituições, inúmeras práticas e teorias pedagógicas sérias que vêm resistindo a esse olhar polarizado” (ARROYO, 2005, pp. 32-33). O autor prossegue afirmando: “É significativo que todos os movimentos sociais, revolucionários, democráticos e progressistas incorporem em seus programas a educação do povo, a erradicação do analfabetismo, a conscientização e politização dos jovens e adultos” (*idem*, p. 31).⁶

A dicotomia educação formal-escolar *versus* educação não-formal cria uma visão carregada de “pré-conceitos” das experiências de educação popular no Brasil. Trata-se de uma abordagem oblíqua que só percebe o outro em função de si mesmo. Então, como superar o círculo estreito do imediatamente “comparável”, que se constitui num horizonte restrito à

opinião dominante de um meio e de um saber garantido de antemão? A comparação deve convidar os historiadores a colocar em múltiplas perspectivas os objetos estudados, para que se produzam espaços de inteligibilidade e de reflexão nova. Nesse sentido, chama-se a atenção para a necessidade de considerar duas perspectivas inerentes ao enfoque de análise da educação popular.

Tomando a primeira perspectiva, vários estudos sobre educação popular no Brasil enfocaram a educação popular como sendo uma das práticas adotadas pelo Estado para difundir a ideologia dominante e garantir a reprodução das relações sociais de produção. Tal perspectiva de análise procura mostrar, considerando o âmbito da educação, o processo de conquista da hegemonia das classes dominantes. O poder dessas classes não é exercido apenas pelo monopólio dos aparelhos coercitivos de governo, é imprescindível também o controle da produção, da difusão e da aceitação de valores e normas de comportamento – de fazer que sua ideologia se popularize, que se converta numa ideologia comum e “evidente” para todos.⁷ A esse propósito serve a educação, mediada pelo Estado, para ensinar o indivíduo a pensar de certa maneira e não de outra, indicando-lhe os valores que deve compartilhar, as aspirações permitidas e as fobias imprescindíveis.⁸

Embora reconheçam o potencial de “contestação” da educação popular, em sua maioria, os estudos referentes ao tema privilegiam a ótica da reprodução das relações sociais de produção, da estrutura de classe e da dominação ideológica a partir da perspectiva dos interesses das classes dominantes.⁹ A segunda perspectiva é a importância que a educação popular teve ou possa vir a ter como instrumento de libertação das classes subalternas, na construção de uma nova hegemonia emancipadora, para que os homens e mulheres dos setores sociais explorados produzam e se apropriem de um modo de pensar diferente do que predominou historicamente.

Desse modo, reconhecer o que há de positivo na história da educação de jovens e adultos populares será uma forma de superar preconceitos (a EJA vista como distante do ideal de educação prefigurado no sistema escolar). Trata-se de dar voz aos sujeitos históricos envolvidos nas experiências de educação popular, cujos vestígios (ignorados ou silenciados) não foram considerados relevantes pela perspectiva historiográfica tradicional.

Para Miguel Arroyo, “faltam-nos pesquisas que se aproximem da história da EJA sem essas comparações e parâmetros escolares” (ARROYO, 2005, p. 43). Isso nos remete ao que já havia sido pontuado, qual seja: da necessidade de conhecer bem aquilo que se pretende comparar. Enxergando seus limites, mas reconhecendo também a fecundidade das

experiências de educação popular, no panorama irregular e acidentado da realidade social. Uma vez que “muitas das ‘carências’ apontadas tendo como parâmetros as modalidades escolares de ensino fundamental e médio podem ser revertidas e vistas como ‘virtudes’” (*idem*). Por exemplo, como destaca o referido autor, o caráter aberto e diversificado da Educação de Jovens e Adultos (EJA) fez com que “as teorias e propostas pedagógicas progressistas em educação encontrassem maior facilidade e menor resistências para serem aceitas” do que no fechado sistema escolar (*idem*, p. 31).¹⁰

Reconhecida a riqueza dessa história de diversidade de atores e iniciativas¹¹, será possível um diálogo promissor entre o sistema escolar e a EJA, construindo questões que perpassarão a ambos, sendo observadas e analisadas comparativamente. O esforço é de substituição de uma interpretação maniqueísta por um enfoque processual, em que a comparação não pode tratar os objetos estudados como blocos monolíticos imutáveis. Trata-se de romper com as dicotomias que se contentam com a comparação e contraposição (averiguação de semelhanças e diferenças) e partir para relacionar redes ou tramas de relações.

As relações entre a educação popular e o sistema escolar foram sempre tensas ao longo da história de ambos. Esse enfrentamento toma como base a realidade efetiva, uma relação de forças em contínuo movimento e mudança de equilíbrio. Ao longo do século XX, a educação popular esteve voltada, substancialmente, para a criação de um novo equilíbrio das forças realmente existentes e atuantes, baseando-se naquelas consideradas progressistas¹², fortalecendo-as para fazê-las triunfar. Pressupondo que a educação é um componente conjuntural, “suas instituições se moldam e produzem o tipo de educação que corresponde ao jogo de forças do momento” (BEZERRA, 1987, p. 25). Avançando nesse raciocínio, os movimentos de educação popular, em momentos históricos distintos, apresentam cada um a sua especificidade, levando em conta a correlação de forças sociais existentes no quadro sócio-histórico do seu tempo.

Não obstante as singularidades que caracterizam as experiências históricas de educação popular, há constâncias na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que merecem a atenção das pesquisas. Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: os coletivos sociais, raciais, culturais que tiveram seus direitos negados historicamente. Desse modo, as trajetórias humanas e escolares dos jovens e adultos de hoje são histórias coletivas que repetem as mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Como observa Miguel Arroyo, essas constâncias históricas têm sido mais determinantes na história

da educação desses jovens e adultos do que aquelas características tidas como negativas na história da EJA (indefinição, imprevisão e diversidade de atores, de ações, espaços e intervenções). O autor prossegue afirmando que “é a persistente realidade brutal a que continuam submetidos esses coletivos que torna persistentes as características tidas como negativas na EJA” (ARROYO, 2005, p. 33).

No tocante aos aspectos constitutivos do conceito de hegemonia e suas relações, há de considerar que “não existe qualquer setor ou relação sociais que escapem do condicionamento do poder existente” (ACANDA, 2006, pp. 203-204). Uma vez que “o poder não é imposto de cima para baixo, mas que seu êxito depende do consenso dos que estão embaixo”, de forma que ele “se produz e se reproduz nos interstícios da vida cotidiana” (*idem*, p. 205). Sendo que o poder é uma relação de forças e não somente ação repressiva, há espaço para a elaboração de uma contra-hegemonia para a formação de um novo bloco histórico. Pelo menos, para o surgimento no tecido social de associações de setores sociais explorados dirigidas a promover e defender seus direitos não apenas políticos, mas também econômicos e sociais.

Na medida em que uma das funções mais importantes do Estado é educar a grande massa da população a um determinado nível cultura e moral, que corresponda às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes; a classe subalterna, que luta por “fazer-se Estado”, reage tentando manter a própria “autonomia” e, portanto, também construir uma hegemonia própria alternativa à dominante. A educação popular não serve apenas de instrumento legitimador das classes hegemônicas, quando apropriada pelo Estado, mas também pode ser utilizada pelas classes subalternas para reagir à dominação, empregando-a como veículo de divulgação de uma visão de mundo mais condizente com seus interesses de classe.

Tanto o Estado quanto a sociedade civil estão atravessados pela luta de classes. Existe sempre uma luta pela hegemonia. No percurso histórico da educação popular no Brasil, os processos nunca são unívocos, mas espaços do embate de classes, das relações entre educação e poder (hegemonia de classe). A educação, como todo campo social, encerra em seu interior uma série de debates políticos e intelectuais, de cunho ideológico. Esses debates têm como pano de fundo uma única e essencial disputa, conforme aponta Rossler: por um lado, uma educação voltada para a manutenção e reprodução das relações sociais de dominação que impõem condições sociais de alienação e por outro lado, uma educação que

contribua para a transformação das condições de existência social vigente (ROSSLER, 2004, pp. 77-78).

A educação popular centra-se “na produção cooperativa, na atividade sindical, na mobilização e na organização da comunidade para a assunção por ela da educação de seus filhos e filhas através das escolas comunitárias”, porém isso não deve significar um estímulo ao Estado para que não cumpra um de seus deveres, o de oferecer educação ao povo (FREIRE, 2003, p. 132). A educação popular não foi criada para fugir do sistema formal de educação pública, mas porque nesse sistema não cabiam as trajetórias humanas dos jovens e adultos populares. Eles “não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola”, mas, como já foi dito, “repetem histórias longas de negação de direitos” (ARROYO, 2005, p. 30).¹³

As relações entre o Estado e os movimentos de educação popular implicam um jogo de confrontação permanente, conflito, contraposição de vetores. Por outro lado, a sociedade civil não é politicamente neutra, mas, ao contrário, é o terreno onde os grupos sociais lutam pela hegemonia de suas diferentes propostas de sociedade e de concepções de mundo, sendo expressão da sempre mutável correlação de forças.¹⁴ Nesse sentido, para criar momentos de contra-hegemonia, as alianças continuam necessárias, mesmo manifestando-se de forma mais problemática, dadas as diferentes iniciativas políticas que ora perpassam os movimentos de educação popular, às vezes coincidentes, outras excludentes.

As alianças que se desenharam nas tantas experiências dos movimentos de educação popular, ao longo da história do Brasil republicano, não necessariamente tomaram o ataque frontal ao poder estatal como meio operante para atingir seus propósitos. Em muitos momentos houve um diálogo eminentemente político, guiado por opções políticas, vigoraram acordos de interesses, fizeram-se alianças para o enfrentamento de problemas e ameaças comuns, pressionando, de forma permanente e progressiva, o poder constituído pela extensão dos direitos de cidadania. Exemplos não faltaram. A mobilização dos movimentos populares a favor das “reformas de base”¹⁵, durante o governo de João Goulart (1961-1964), que, de certa maneira, expressavam as demandas que se originaram nas lutas das classes subalternas. No Nordeste¹⁶, da primeira metade da década de 1960, à sombra de novas lideranças políticas regionais e do seu respectivo poder institucional, muitas das iniciativas de educação popular tiveram condições de afirmação e expansão.¹⁷

Não há, por isso, uma simples conexão de causa e efeito, mas um conjunto de relações e reações recíprocas, que devem ser estudadas em seu concreto

desenvolvimento histórico. “Decerto, é no terreno das relações de força, da luta política efetiva, que, em última análise, se define a hegemonia da ‘pequena’ ou da ‘grande’ política” (LINGUORI, 2007, p. 53).

O recurso à análise comparativa parece uma importante via de escape da linearidade nas análises sobre as interlocuções dos movimentos populares (e suas experiências educacionais) com o Estado, concebido em sentido amplo. Ao colocar em comparação os movimentos de educação popular e os respectivos processos políticos em curso, pode-se definir, dependendo do ponto de vista considerado, a função e as potencialidades positivas ou negativas, tanto da sociedade civil como do Estado.

O método comparativo, quando fundamentado teoricamente, é um instrumento valioso no esforço de agrupar os elementos que se quer considerar, indo além das categorias do senso comum, a construir comparáveis que jamais são imediatamente dados. Implica assumir a complexidade dos encadeamentos, vínculos, superposições e imbricação de forças que se potencializam ou se debilitam. Essas relações têm mais condições de serem percebidas e elucidadas quando se tornam objeto de um exercício comparativista.

Essa indicação de método permite construir um conjunto de problemas para o estudo das diferentes formas pelas quais se desenvolvem os movimentos de educação popular, das ações e organizações que os integram, do papel, função e eficácia dessas experiências em distintos períodos e espaços. Por sua vez, a análise dos mecanismos de atuação dos atores envolvidos com a educação popular, numa perspectiva comparativa, possibilita apreender a contribuição das experiências de intervenção educativa a serviço das classes subalternas para o movimento social. Resgatando sua dimensão nitidamente política, mostra-se a articulação dialética da educação popular com a luta pela hegemonia e pela conquista do poder político por parte das classes populares.

Não é uma tarefa fácil escrever a história da educação de jovens e adultos no Brasil. A história está sempre por fazer, como sempre nos lembrou Pierre Vilar, recorrendo a uma velha fórmula utilizada por seu mestre Ernest Labrousse. Há muitas lacunas a serem preenchidas. Algumas impossíveis de preencher, outras simplesmente esquecidas ou silenciadas pela historiografia – e pela historiografia da educação.

De modo geral, os historiadores, em especial os da educação, costumam desconhecer experiências de educação popular vivenciadas na conjuntura do imediato pós-guerra. Quando reconhecem ter ouvido falar, alegam que tal experiência pouco realizou em termos concretos, por tratar-se de um evento de curta duração. Por isso, não se deve perder tempo em estudá-lo.

Trata-se de um argumento superficial, uma carência de sustentação analítica em termos empíricos. Cabe aqui citar uma afirmação de Hegel: “O que é notório, justamente porque é notório, não é conhecido. No processo do conhecimento, a maneira mais comum de enganar a si próprios e aos outros é pressupor algo notório e aceitá-lo como tal” (*apud* LOSURDO, 2004, p. 49). Ao historiador pede-se e exige-se que pergunte, duvide, pesquise, conteste.

É o caso, por exemplo, do silêncio em torno do movimento de educação popular levado a cabo pelos Comitês Populares Democráticos, no período entre 1945 e 1947. Organismos criados pelo Partido Comunista do Brasil (PCB) ¹⁸ nos locais de trabalho e nos bairros, visando organizar e mobilizar as camadas populares, a fim de atraí-las à vida política, à luta por suas reivindicações imediatas e garantir a política de “união nacional” em torno da transição democrática. A prioridade dos Comitês era, apesar da diversidade de atividades desenvolvidas, a alfabetização de adultos. ¹⁹

Não há dúvidas de que o mais denso período histórico da educação popular é aquele que vai aproximadamente de 1959 a 1964. O que explica a ênfase dada às experiências educativas desse período nos estudos de caráter histórico sobre a educação de jovens e adultos dos setores sociais explorados.

Dessa forma, o exercício de experimentação comparada entre o movimento educativo dos Comitês Populares Democráticos e o conjunto de experiências de educação popular, que se afirmam no período 1959/64, é um caminho provável de êxito, pois é uma forma de potencializar conexões históricas. A comparação permite iluminar um objeto ou situação a partir do outro, mais conhecido, dispondo-se a fazer analogias, identificar semelhanças e diferenças entre duas ou mais realidades, a perceber variações de um mesmo fenômeno. Como demonstra Witold Kula, “nenhum trabalho científico, por mais limitado e monográfico que seja, pode dispensar totalmente o ‘método comparativo’, uma vez que ‘não é possível introduzir na ciência nenhum fenômeno novo e comprovado sem compará-lo com os fenômenos já conhecidos, pois sem essa comparação, simplesmente, não se pode dar um nome a nenhum fenômeno novo e comprovado” (PRESTES, 2003, p. 136; CARDOSO e BRIGNOLI, 2002, p. 410).

Porém, a investigação comparativa é um desafio para aqueles que a praticam. Uma questão teórico-metodológica fundamental tem de ser enfrentada: “Como decidir de antemão o que é comparável, a não ser por um julgamento de valor implícito, que parece já afastar a possibilidade de construir o que pode ser ‘comparável’?” (DETIENNE, 2004, p. 9). Talvez, a resposta a essa questão seja colocar em ação um comparativismo que visa a construir

comparáveis capazes de desmontar e de remontar lógicas parciais, de captar a complexidade daquilo que se observa, bem como a diversidade dos casos. A história como um ir-e-vir incessante, uma “história problematizada”, uma história em construção – para usar expressões empregadas por Pierre Vilar. O primeiro passo que um historiador tem a fazer é pensar a maneira de interrogar os fatos e os fenômenos históricos, exercitando o confronto da teoria com a realidade histórica e vice-versa.

Elaborar uma história comparativa não é fácil, em particular para um novato no ofício de historiador. Mas, segundo Marcel Detienne, é “impossível construir comparáveis sem experimentar” (DETIENNE, 2004, p. 15).

Referências bibliográficas

ACANDA, Jorge Luis. **Sociedade civil e hegemonia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.

ARROYO, Miguel González. “Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública”. In: SOARES, L., GIOVANETTI, M. A., GOMES, N. L. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. pp. 19-50.

BEZERRA, Aída. “As atividades em educação popular”. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues(org.). **A questão política da educação popular**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. pp. 16-39.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Introducción al trabajo de la investigación histórica: conocimiento, método y historia**. 2 ed. Barcelona: Crítica, 1982.

_____ e BRIGNOLI, Hector Perez. “O método comparativo na História”. In: _____. **Os Métodos da História: uma introdução aos problemas, métodos e técnicas da história demográfica, econômica e social**. 6 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002. pp. 409-419.

DETIENNE, Marcel. **Comparar o incomparável**. Aparecida: Idéias & Letras, 2004.

FONTANA, Josep. **A História dos Homens**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

FRANCO, Maria A. Ciavatta. “Estudos comparados em educação na América Latina: uma discussão teórico-metodológica a partir da questão do outro”. In: ____ (org.). **Estudos comparados e educação na América Latina**. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1992. pp. 13-35.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GALVÃO, Ana Maria de O. e SOARES, Leôncio José Gomes. “História da alfabetização de adultos no Brasil”. In: ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de e LEAL, Telma Ferraz (orgs.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. pp. 27-58.

LIGUORI, Guido. **Roteiros para Gramsci**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.

LOSURDO, Domenico. “O que é liberalismo? Por uma contra-história”. In: SEMERARO (org.). **Filosofia e política na formação do educador**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2004. pp. 11-55.

____. **Liberalismo**. Entre civilização e barbárie. São Paulo: Anita Garibaldi, 2006.

MANFREDI, Silvia M. “A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antonio Gramsci”. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A questão política da educação popular**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. pp. 40-61.

NUNES, Clarice. “História da Educação e comparação: algumas interrogações”. In: SBHE (org.). **Educação no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), 2001. pp. 53-71.

PINHEIRO, Marcos César de Oliveira. **O PCB e os Comitês Populares Democráticos na Cidade do Rio de Janeiro (1945-1947)**. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS/Programa de Pós-Graduação em História Comparada, 2007. (Dissertação de Mestrado)

PRESTES, Anita Leocadia. “O método comparativo no estudo da história do Partido Comunista do Brasil”. **Estudos Ibero-Americanos**, PUCRS, v. XXIX, n. 2, 135-148, dezembro 2003.

ROSSLER, João Henrique. “A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada”. In. DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. pp. 75-98.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Educação de jovens e adultos: histórias e memórias da década de 60. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

THEML, Neyde e BUSTAMANTE, Regina Maria da Cunha. “História Comparada: olhares plurais”. **Estudos Ibero-Americanos**, PUCRS, v. XXIX, n. 2, 7-22, dezembro 2003.

VILAR, Pierre. “A memória viva dos historiadores”. In: BOUTIER, Jean e JULIA, Dominique (orgs). **Passados recompostos: campos e canteiros da História**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ: Ed. FGV, 1998. pp. 271-297.

Notas

¹ O acesso das diferentes camadas populares à educação processou-se através da luta social, transformando-se em campo de disputa entre os que sempre desejaram difundir uma educação para o disciplinamento das classes populares e os que continuamente vieram apostando na promoção humana através de uma educação emancipadora.

² Cf. a apresentação de Osmar Fávero ao livro de Scocuglia (2003).

³ Ver, por exemplo, Galvão e Soares (2006) para acompanhar a maneira usual de contar a história da educação de jovens e adultos no Brasil.

⁴ Como observa Josep Fontana, a história é usada, repetidamente, como elemento de criação de uma consciência de aceitação da ordem estabelecida. Assim, “nos pede que aceitemos as coisas como são, sem nenhum esforço de mudá-las, em nome das ‘leis da história’ que conduziram ao triunfo anunciado e inevitável do liberalismo e da globalização” (FONTANA, 2004, pp. 488-489).

⁵ Destacam-se a concepção de comparativismo de Marc Bloch, o método comparativo de Max Weber e a proposta comparativa de Jean Pierre Vernant e Marcel Detienne. Em relação às discussões historiográficas sobre o método comparativo em História, no século XX, ver Thémel e Bustamante (2003).

⁶ No momento presente, a questão latente de diversos setores da sociedade (ONGs, igrejas e cultos afro-brasileiros, sindicatos e movimentos sociais, especificamente aqueles do campo como o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) é a configuração da EJA como um campo específico de responsabilidade pública do Estado, uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados. Portanto, reconfigurar a EJA implica assumir as identidades coletivas sociais, raciais, étnicas, culturais.

⁷ Dessa forma, “uma classe ou grupo pode exercer seu domínio sobre o conjunto social porque não apenas é capaz de impor esse domínio [pelo controle que mantém sobre os meios de produção econômicos e

sobre os instrumentos de repressão], mas também de fazer os demais grupos sociais aceitarem-no como legítimo”. Ou seja, seu poder se fundamenta em sua “capacidade de produzir e organizar o consenso e a direção política, intelectual e moral” da sociedade (ACANDA, 2006, pp. 177-178).

⁸ Isto é, o modo pelo qual a educação colabora na produção do consenso necessário à reprodução da estrutura de classes sociais, no jogo social da formação das imagens sociais da “natureza” de cada classe ou grupo social.

⁹ Em Manfredi (1987), pode ser consultado um balanço de trabalhos que adotam tal perspectiva, destacando-se os estudos de Celso de Rui Beisiegel (*Estado e educação popular*), da própria Manfredi (*Política: educação popular*), de Vanilda P. Paiva (*Educação popular e educação de adultos*), entre outros.

¹⁰ Em especial, o trabalho inovador, político, arduamente cultivado no meio popular pelo educador mais conhecido do Brasil, Paulo Freire.

¹¹ Trata-se de uma longa, tensa e rica história, tendo como traço marcante a abertura à diversidade. Diversidade de educandos (jovens e adultos em várias idades); diversidade de níveis de escolarização, de trajetórias escolares e trajetórias humanas; diversidade de agentes e instituições atuantes nas experiências de educação popular; diversidade de intenções políticas, sociais e pedagógicas...

¹² No sentido de recusa de uma educação elitista e alheia a um projeto de sociedade e de Estado que deveriam ser re-fundados sobre a participação ativa das classes subalternas, dos mais pobres e espoliados.

¹³ “Na tradição liberal, apesar de variantes ideológicas às vezes relevantes, a miséria tem relação com o demérito individual, a falta de sorte e o acaso, a ordem natural e inclusive providencial das coisas, mas, de forma alguma, questiona as relações econômico-sociais e instituições políticas” (LOSURDO, 2006, p. 98).

¹⁴ A sociedade civil é um momento integrante do Estado entendido em sua acepção ampla. No conceito gramsciano de “Estado ampliado”, a relação entre sociedade política e sociedade civil é dialética. O papel do Estado, no sentido ampliado, reside no fato de reunir força e consenso num nexo dialético, de unidade-distinção (não separação “ontológica” de Estado e sociedade). Constitui-se um poder hegemônico, no qual nenhum dos dois aspectos (força e consenso, direção e domínio) pode ser cancelado. Ver Liguori (2007, pp. 13-38).

¹⁵ Conjunto de propostas que visava promover alterações nas estruturas econômicas, sociais e políticas que garantisse a superação do subdesenvolvimento e permitisse uma diminuição das desigualdades sociais no Brasil.

¹⁶ Essa região foi o nascedouro de muitas das experiências no campo da educação e da cultura popular que depois vieram a tomar vulto e repercussão em plano nacional. Por exemplo: o Movimento de Cultura Popular, em Recife, que inspirou formas equivalentes em outros estados, como o “De pé no chão também se aprende a ler”, em Natal; o Movimento de Educação de Base (MEB), que atuou em vários estados nordestinos; a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) da Paraíba; o Sistema de Alfabetização Paulo Freire, certamente a experiência que teve maior repercussão.

¹⁷ Trata-se aqui de figuras como Pedro Gondim, Aluísio Alves, Miguel Arraes, Pelópidas Silveira, Djalma Maranhão, entre outros, que ocuparam importantes cargos, suplantando, naquele momento, as tradicionais lideranças políticas da região.

¹⁸ O PCB foi criado, em 1922, com o nome de Partido Comunista, Seção Brasileira da Internacional Comunista, passando pouco depois a ser chamado de Partido Comunista do Brasil e só vindo a adotar a denominação de Partido Comunista Brasileiro em 1961.

¹⁹ Sobre a atuação dos Comitês Populares Democráticos ver Pinheiro (2007, em especial o cap. III).

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.