

## EDUCAÇÃO POPULAR E ESTADO AMPLIADO NO BRASIL (1945-1964)

Rodrigo Lima Ribeiro Gomes

**Resumo:** O objetivo deste artigo é analisar as mudanças ocorridas no âmbito da educação popular no Brasil, a partir da chave teórica do conceito de Estado Integral de Antonio Gramsci, observando o advento dos movimentos de educação e cultura popular no país, durante o período 1958-1964. Nosso percurso expositivo corresponderá a uma breve explanação sobre a concepção gramsciana de filosofia da práxis, a nosso ver necessária para o entendimento da sua noção de “ampliação” do Estado, que implica uma nova compreensão sobre a relação entre estrutura e superestruturas. Atribuindo papel relevante às ideologias e à ação política, Gramsci “inclui” a sociedade civil na sua concepção de Estado, compreendendo a resultante das lutas sociais também como uma componente estatal. Com essa perspectiva, analisamos o processo histórico de ampliação do Estado no Brasil, no segundo pós-guerra, compreendendo a Educação neste contexto, em que novas demandas são postas para o campo educativo, em especial o advento da educação de adultos. Neste âmbito atuavam os movimentos de educação e cultura popular, que surgem precisamente na intercessão entre Estado e sociedade civil, levando demandas sociais para a sociedade política e modificando a própria concepção tradicional de educação popular.

**Palavras-chave:** Educação Popular; Estado; Sociedade Civil; Antonio Gramsci.

**Abstract:** The aim of this article is to analyze the changes that occurred in the field of popular education in Brazil, starting from a theoretical viewpoint of the concept of Integral State of Antonio Gramsci, observing the advent of the movements of popular education and popular culture in the country during the period 1958-1964. Our exposition comprehends a brief explanation of Gramsci's conception of philosophy of praxis, which we see as necessary for the understanding of his notion of “expansion” of the State, which implies a new understanding of the relation between structure and superstructures. Gramsci, by assigning a relevant role to ideologies and political action, “includes” civil society in his conception of State, comprehending the result of the social struggles as a state component. From this perspective, we analyze the historical process of State expansion in Brazil in the second post-war, including Education in this context, when new demands are placed on the educational field, especially the advent of adult education. In this context, the movements of popular education and popular culture, which arise precisely in the intercession between the State and civil society, brought social demands to the political society and modified the traditional conception of popular education itself.

**Keywords:** Popular Education; State; Civil Society; Antonio Gramsci.

### 1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é tratar das mudanças ocorridas na educação popular brasileira, em especial os movimentos de educação e cultura popular da virada da década de 1950-1960, a partir do instrumental analítico gramsciano, de sua noção de ampliação do Estado ou de “Estado integral”. Assim sendo, apresento uma breve fundamentação do pensamento de Gramsci, que serve de base para a compreensão da origem de sua reflexão sobre o fenômeno da “ampliação” do Estado, cujo pilar está na sua interpretação peculiar do marxismo, a “filosofia da práxis”.

Na sua noção de Estado integral, Gramsci introduz a categoria de sociedade civil, sobre a qual, embora não seja de origem gramsciana, procuramos realizar um breve histórico para iluminar a compreensão da particularidade da “sociedade civil” do autor italiano. Para Gramsci, a sociedade civil articula-se com a “sociedade política” (Estado em sentido restrito; aparelho estatal burocrático

e repressivo) conformando um Estado ampliado, “integral”, o qual representa uma dada “hegemonia” histórica da classe dominante, tendendo a formar também um “bloco histórico” – um nexos histórico particular entre “estrutura” e “superestrutura”.

A partir da perspectiva de Gramsci avançamos para a tentativa de compreensão do processo de ampliação do Estado brasileiro no pós Segunda Guerra, quando nos aproximamos de nosso objetivo de tentar analisar as articulações dos movimentos de educação e cultura popular dos anos 1960 com o Estado. Os movimentos surgiram em um vínculo bem estreito com a sociedade política, o que lhes acarretou algumas limitações, mas também possibilidades, dado que gozavam de recursos e relativa autonomia. Inseridos nas organizações populares, em um contexto de efervescência das lutas sociais no Brasil, superaram a concepção tradicional de educação popular e tencionaram os rumos das políticas públicas em Educação no período, atuando também por dentro da sociedade política, mas procurando superar seus limites.

## 2. ALGUNS ASPECTOS DA FILOSOFIA DA PRÁXIS GRAMSCIANA

A especificidade da reflexão gramsciana a respeito da relação entre sociedade civil e Estado insere-se na peculiaridade mesma da sua perspectiva de marxismo, a “filosofia da práxis”. Desenvolvida em um contexto de hegemonia, dentro do marxismo, de uma perspectiva economicista e fatalista que submetia a atividade política a uma suposta “maturação” das condições da estrutura econômica – baseada em pressupostos herdados das ciências naturais –, juntamente, por outro lado, com a penetração de elementos oriundos da filosofia idealista no materialismo histórico, a filosofia da práxis de Gramsci busca resgatar a originalidade e afirmar a autonomia e “autossuficiência” da concepção de mundo inicialmente elaborada por Marx e Engels, com o intuito de reafirmar a importância da iniciativa política revolucionária. Essa autossuficiência da filosofia da práxis estaria posta na sua capacidade de ser “um vértice inacessível para o adversário”, bastando-se a si mesma ao conter “todos os elementos fundamentais para construir uma total e integral concepção de mundo”, que abrange tanto “uma total filosofia e teoria das ciências naturais”, quanto afirma as bases para a construção de “uma civilização integral e total” (GRAMSCI, 2006, p. 152).

Além da afirmação da autonomia da concepção de mundo da filosofia da práxis, Gramsci também reposiciona uma série de questões em relação às interpretações mecanicistas do marxismo, das quais destacamos duas: 1) a relação entre subjetividade e objetividade, afirmando a importância da primeira, em especial no sentido da atividade política para a transformação social;<sup>1</sup> e 2) a relação entre estrutura e superestrutura, com o desenvolvimento da perspectiva do “bloco histórico”, baseada no entendimento da “necessária reciprocidade” entre ambas, “reciprocidade que é precisamente o processo dialético real” (GRAMSCI, 2006, p. 251). Nessa reavaliação da correlação entre estrutura e superestrutura, Gramsci desenvolve uma valorização das ideologias, dotadas de autonomia relativa, porém significativa, frente às relações de produção. Nesse movimento, o autor valorizava em especial as ideologias que chamava de “orgânicas”, “necessárias” às estruturas, entre as quais inclui a própria filosofia da práxis como concepção de mundo hegemônica de uma nova civilização – a “sociedade regulada”, resultado da iniciativa política revolucionária, não de um colapso mais ou menos espontâneo das estruturas econômicas do capitalismo.

São esses, em linhas gerais, os elementos da concepção de filosofia da práxis de Gramsci que estão na base de sua noção de ampliação do Estado, de “Estado integral”. A valorização das ideologias e da atividade política, relacionada à sua reinterpretação do nexos estrutura/superestrutura, está no fundamento da interpretação gramsciana do fenômeno da “sociedade civil”, associada à análise

---

1 Não é uma coincidência o fato de que a primeira aparição do termo “filosofia da práxis” tenha ocorrido precisamente de notas carcerárias que tratavam do tema da política a partir de Maquiavel, nos parágrafos 37 do Caderno 4 e 17 do Caderno 5. A temática localiza-se no âmbito da discussão do nexos entre estrutura e superestrutura, quando a distinção entre ambas “se reconfigura como distinção entre diversas formas da práxis, mas à política é assegurada a prioridade em relação a todas as outras” (FROSINI, 2002, p. 35).

histórica do desenvolvimento das sociedades capitalistas centrais, que chamava de “ocidentais”. Assim, o Estado integral – “sociedade política + sociedade civil” (GRAMSCI, 2002a, p. 244) – seria o componente de um novo bloco histórico formado pelo desenvolvimento das sociedades “ocidentais” contemporâneas ao autor.

### 3. CONCEPÇÃO TRADICIONAL DE SOCIEDADE CIVIL

Embora tenha desenvolvido uma concepção própria e original de “sociedade civil”, Gramsci não é o inventor desse conceito – que tem uma longa trajetória, desde os primórdios do liberalismo, no século XVII europeu, passando por Hegel e Marx até chegar ao autor italiano. As primeiras noções liberais de sociedade civil estão relacionadas ao advento da sociedade capitalista, em especial com o crescimento da importância do mercado e com o desenvolvimento dos interesses privados não imediatamente coincidentes com o Estado. Do ponto de vista do pensamento liberal, a noção de sociedade civil remete à perspectiva do “contrato social”, uma espécie de contraposição ao “estado de natureza” mediante um “pacto” entre os indivíduos, em especial como espaço de negociação entre os interesses (de proprietários) privados (ACANDA, 2006, p. 60, 100, 103-104).

Hegel, por sua vez, incorpora a noção de sociedade civil (*bürgerliche Gesellschaft*, que Acanda traduz como “sociedade civil burguesa”) dos liberais, mas não baseada em um princípio abstrato como o da superação de um suposto “estado de natureza” mediante um “pacto social” (ACANDA, 2006, p. 128-129, 132). Na sociedade civil de Hegel está inclusa a “sociedade econômica” da burguesia, a negociação de seus interesses egoístas, mas ela também é um espaço de associatividade consciente entre indivíduos, embora com fins “privados”. Nesse sentido, a sociedade civil seria uma instância fundamental ao desenvolvimento humano, “lugar onde o agir, desde a inicial decomposição de seus aspectos, se desenvolve no processo de libertação da subjetividade, até a reconquista da ‘eticidade’ plena no Estado” (SEMERARO, 2001, p. 123). Assim, a sociedade civil estabelecerá uma relação de complementaridade frente ao Estado, rumo à universalização ética dos cidadãos.

A concepção de sociedade civil de Marx (ou “sociedade civil burguesa”, da tradução do alemão por Acanda) é oriunda mesmo da crítica à concepção de Hegel, principalmente da *Filosofia do Direito* hegeliana, a qual Marx atribui uma característica “mística”, fundamentada numa perspectiva “ideal” de Estado, não no Estado “realmente existente”. Para Marx, a sociedade civil é “burguesa” (muito embora tal interpretação não possa ser reduzida meramente à “economia”), movida essencialmente pelas relações de produção capitalistas, tendo a burguesia como classe dominante e o Estado como seu representante (ACANDA, 2006, p. 137-138; SEMERARO, 2001, p. 125-130).

Depois das revoluções de 1848 na Europa, a concepção liberal de Estado sofre uma inflexão significativa: de uma perspectiva de “Estado fraco” para outra de “Estado forte”, repressivo, acarretando também num abandono do conceito de sociedade civil (ACANDA, 2006, p. 168). Com esse fato ressalta-se ainda mais a importância de Gramsci para a vitalidade do conceito de sociedade civil: “ele foi o primeiro a resgatar esse tema do esquecimento a que havia sido relegado pela ideologia liberal a partir de meados do século XIX” (ACANDA, 2006, p. 160).

### 4. ESTADO E SOCIEDADE CIVIL EM GRAMSCI

Embora não esteja em franca contradição com a tradição de pensamento anterior, dado que também pressupõe a “sociedade econômica” burguesa e o Estado como relativo a uma correlação de

forças favorável às classes dominantes, Gramsci elabora uma concepção própria de sociedade civil, tornando-a, aliás, um “elemento central de sua teoria” (ACANDA, 2006, p. 160).<sup>2</sup>

Guido Liguori observa que, para Gramsci, a sociedade civil encontra-se intimamente vinculada ao Estado, sendo que a análise dessa relação é referente à própria “concepção dialética da realidade histórico-social” gramsciana, para quem “Estado e sociedade civil são entendidos num nexo de unidade-distinção”. Contudo, sem a “supressão” de nenhum dos termos, tal relação ocorre “sob a hegemonia” ou com o “protagonismo” do Estado (LIGUORI, 2007).

Pode ser identificada, neste particular, uma espécie de “dupla ampliação” do Estado: a primeira, na relação “Estado-economia”, quando o próprio Estado torna-se um agente econômico, e a segunda na relação “sociedade política-sociedade civil”, que está na raiz mesma da concepção de “Estado integral” (LIGUORI, 2007, p. 13-17). De fato, tal processo de dupla ampliação do Estado deve também ser entendido a partir do processo de “unidade-distinção”, no qual “a sociedade econômica se ‘faz Estado’, ou seja, no seu vir-a-ser, a estrutura se superestruturaliza como sociedade civil no Estado integral” (BIANCHI, 2008, p. 184).

Com isso, retornamos ao tema do nexo estrutura-superestrutura e da valorização da atividade política e ideológica em Gramsci. A ampliação do Estado ocorre em um processo de complexificação da economia, sobretudo nos países capitalistas centrais, nas sociedades que o autor chamava de “ocidentais”, quando se tornavam mais complexas também as tramas associativas da sociedade civil. Em um processo comparativo frente à Revolução Russa de outubro de 1917, que ocorreu em uma sociedade que Gramsci qualificou como “oriental”, o autor observa: “No Oriente o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; no Ocidente havia uma relação equilibrada entre Estado e sociedade civil, e ao vacilar do Estado percebia-se logo uma robusta estrutura da sociedade civil” (GRAMSCI, 2007, p. 866).<sup>3</sup>

Na sociedade civil, das entidades representativas do crescente associativismo social destacam-se aquelas cuja função é forjar o que Gramsci chamava de “consenso”, a adesão ativa, por parte das classes subalternas e dos grupos dominados, à hegemonia das classes e grupos dominantes. Diferentemente da conformação do poder em uma sociedade “oriental”, fortemente centrada na coerção e na força do aparelho repressivo do Estado (em sentido restrito), as sociedades “ocidentais” seriam marcadas por uma relação mais “equilibrada” entre sociedade política e sociedade civil, entre coerção e consenso, “sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública” (GRAMSCI, 2002a, p. 95).<sup>4</sup> Tal relação de dominação, de combinação entre força e consenso, conforma um processo de “hegemonia”, exercida pelas classes dominantes em um dado período histórico, a qual, por sua vez, tende a conformar também um bloco histórico, um dado nexo estrutura-superestrutura (GRAMSCI, 2002a, p. 78).

Embora conforme uma unidade com a sociedade política, de modo a desenvolver um Estado ampliado, a sociedade civil também se distingue com o estabelecimento de uma autonomia relativa em relação à primeira – e mesmo em relação à “sociedade econômica”. Assim, a sociedade civil não representa apenas a expressão das classes dominantes, mas também se desenvolve através de formas

<sup>2</sup>Consideramos que Poulantzas (1981) tenha realizado uma série de considerações teóricas fundamentais sobre a temática da relação entre classes sociais e Estado, que podem ser interpretadas como complementares às indicações carcerárias de Gramsci – embora se possa fazer ressalvas a respeito de suas distâncias filosóficas.

<sup>3</sup>Aqui, quando Gramsci fala de Estado, está referindo-se ao sentido de “sociedade política” ou Estado em sentido restrito, aparelho burocrático e coercitivo, sendo que a unidade-distinção desse Estado com a sociedade civil constituiria o Estado no sentido “integral” ou “ampliado”.

<sup>4</sup>É bom assinalar também aqui o nexo de unidade-distinção: a ampliação dos espaços de consenso não significa necessariamente redução do exercício da força, devendo-se evitar, portanto, uma interpretação de tipo “algébrica” dessa relação. Além disso, Gramsci assinala que a própria sociedade civil também desenvolve meios de coerção (BIANCHI, 2008, p. 186, 197) – o que pode ser acrescentado com o entendimento de que a sociedade política também contribui para a elaboração de “consenso”.

associativas oriundas das classes subalternas, que procuram não se conformar ao “consenso” da hegemonia das primeiras.

## 5. A AMPLIAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO NO PÓS SEGUNDA GUERRA

As transformações ocorridas na ordem capitalista global, em meados do século XX, a partir do advento da centralização e concentração de capital e de propriedade, que originaram as grandes empresas multinacionais, trouxeram mudanças também na configuração dos Estados, a partir das pressões do grande capital sobre eles. Tais transformações acarretaram um novo processo mundial de “ampliação” dos Estados, tanto em nível econômico quanto em nível político-ideológico, que não pôde ser analisado por Gramsci (morto em 1937). Contudo, sua concepção de Estado integral permanece de grande valia para a interpretação desses processos, em ambos os sentidos, já mencionados, de ampliação apontados por Liguori: tanto pelo advento da sociedade civil, quanto pela “hipertrofia” do aparelho de Estado para garantir as necessidades do desenvolvimento e do combate às crises capitalistas.

Do ponto de vista mais geral do desenvolvimento do capitalismo posteriormente a 1945, em um contexto de permanente pressão pela redução do tempo de rotação do capital e pela inovação tecnológica, o Estado é tencionado a providenciar as condições gerais de produção. O poder público é crescentemente tencionado a garantir os meios de transporte e comunicação, uma enormidade de garantias legais e jurídicas, a formação de intelectuais, além de uma tendência ao planejamento econômico e à “socialização” dos custos e riscos de uma economia cada vez mais diversificada. O Estado também é impelido a auxiliar o capital em suas dificuldades de valorização (consequências da supercapitalização e da superacumulação), gerando investimentos “lucrativos” para o setor privado, como obras de infraestrutura subsidiadas pelo Estado, estatização de empresas fornecedoras de matérias-primas, “ajuda” a países estrangeiros, etc. – além da importante função da “administração das crises”, através de políticas governamentais “anticíclicas”. Além da função estritamente econômica, o aparelho estatal também deve se ampliar para prover uma série de outras condições para o desenvolvimento do capital em sua etapa monopolista: investimentos crescentes nas forças armadas, em especial nos países imperialistas; a formulação de uma legislação social, que reflita conquistas das lutas das classes populares, mas também a necessidade do capital “assegurar a reconstituição física da força de trabalho”; despesas públicas crescentes em pesquisa e desenvolvimento, demandando instituições e equipamentos para tais finalidades; atuação na própria propaganda ideológica de defesa do sistema, etc. (MANDEL, 1982, p. 337-341).

O Estado é convocado a gerar “demanda efetiva” na economia nacional através da ampliação dos gastos públicos, seja com os proventos pagos a um número maior de funcionários, seja com o próprio investimento estatal para gerar, como já dito, inversões lucrativas às grandes empresas monopolistas, que têm uma tendência a gerar um excedente maior do que são capazes de absorver, dado o seu gigantismo (NETTO, 2011, p. 20-24). Os investimentos em indústria bélica relacionam-se a essa geração de demanda efetiva pelo Estado, mas também tem a função de estabelecer uma condição de “mobilização permanente para a guerra”, tendo em vista a contenção de mobilizações sociais no plano interno e movimentos revolucionários anticoloniais ou anticapitalistas, em especial nos países do chamado Terceiro Mundo (BRAVERMAN, 1981, p. 243).

O Estado brasileiro aparelhou-se a partir do estabelecimento de uma série de novas instituições de formação de quadros para uma economia que se modernizava, a partir das novas Faculdades de Economia e Administração, das Universidades, como a USP (1934), e de instituições como a Fundação Getúlio Vargas (1944). Esses novos intelectuais, que passavam a atuar em instâncias criadas “Estado-empresarial, voltado para a planificação do desenvolvimento”, atuavam na “própria reorganização do aparelho estatal, no sentido de sua dinamização e modernização, como

condição para convertê-lo como centro fundamental de agregação de interesses” (ABREU, 2005, p. 99-102).<sup>5</sup>

Por sua vez, a sociedade civil brasileira também começou a desenvolver um conjunto de instituições e redes associativas que procuravam defender os interesses de diversos grupos e classes sociais, como entidades patronais, partidos políticos de massas, jornais de ampla circulação, sistema de rádio (com infraestrutura estatal), sindicatos, ampliação das redes escolares públicas e privadas (FONTES, 2010, p. 218-230), conduzindo o Brasil de modo crescente a um país com características “ocidentais”, ainda que não com a profundidade com que tal processo se consolidou nos países centrais, por que entre nós o moderno e o atrasado alimentaram-se mutuamente (OLIVEIRA, 1975).

## 6. EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR: SOCIEDADE CIVIL E ESTADO NO BRASIL

Os movimentos de educação e cultura popular desenvolveram-se a partir de um processo de continuidade e de ruptura em relação às concepções e práticas em educação popular no Brasil. As origens da educação popular, assim como o conceito de sociedade civil, também remetem ao pensamento liberal “clássico”, elaborado em um contexto de revoluções sociais burguesas na Europa dos séculos XVII e XVIII. Do ponto de vista da educação, tal pensamento traduzia-se na defesa da educação pública (estatal) para todos, com o intuito de formar os indivíduos para uma vida social como cidadãos de um povo-nação. Assim sendo, a própria defesa de uma educação para o povo desenvolve-se no Brasil juntamente com uma maior penetração das ideias liberais, no imediato pós Independência, na década de 1820.

Entretanto, o liberalismo manteve-se restrito fundamentalmente à sociedade política, em um momento no qual o escravismo ainda era a base da produção social no Brasil. Do ponto de vista da educação, o que se verificou mesmo foi sua baixíssima implementação por parte do Estado, sendo que aquela que deveria servir a todos ficou, de fato, restrita a poucos. A limitada oferta educativa por parte do poder público brasileiro foi a regra até, pelo menos, a Revolução de 1930, quando o advento de um processo mais consistente de industrialização trouxe consigo a exigência de uma ampliação de, pelo menos, uma formação mínima para os trabalhadores de uma economia que se modernizava.

Nesse momento, a oferta em educação popular aprofunda-se em novos desdobramentos: além da educação básica para crianças e adolescentes, amplia-se a modalidade específica de educação básica de adultos, assim como o ensino profissionalizante.<sup>6</sup> Dessa ampliação da educação popular, destacamos, para os objetivos deste trabalho, as campanhas massivas de educação de adultos, as quais buscavam combater o analfabetismo e fornecer uma “educação fundamental” para o povo, nos marcos conceituais da UNESCO, e no bojo do I Congresso Nacional de Educação de Adultos, de 1947. Dessas iniciativas, destacam-se a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER).<sup>7</sup>

Os movimentos de educação e cultura popular desenvolvem-se, em grande medida, a partir da crítica às práticas e aos resultados dessas campanhas massivas, principalmente à CEAA, que se manifestam inicialmente no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958.<sup>8</sup> Nesse Congresso, destacou-se a intervenção da delegação de Pernambuco, que tinha Paulo Freire

---

<sup>5</sup>Para uma análise acurada do processo de aparelhamento do Estado brasileiro, Cf. Ianni, 2009.

<sup>6</sup> Nesse movimento de ampliação, destacam-se não apenas a iniciativa do Estado em sentido restrito, mas delineiam-se iniciativas da sociedade civil, ainda que com vínculos importantes com a sociedade política, como, por exemplo, os “Comitês Populares Democráticos” animados pelo Partido Comunista do Brasil, no âmbito da alfabetização e da educação fundamental (PINHEIRO, 2007, p. 109-114), e os sistemas burgueses de ensino profissionalizante setoriais, como o SENAI (RODRIGUES, 1998), e iniciativas conservadoras da Igreja, como praticado pela Fundação Leão XIII (COSTA, 2017).

<sup>7</sup>A descrição dos três últimos parágrafos está baseada em Paiva, 2003; Beisiegel, 1974; Romanelli, 1997; e Fávero, 2006.

<sup>8</sup>Tanto o primeiro quanto o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos foram realizados a partir da relação entre entes da sociedade civil e da sociedade política.

como seu principal representante (SÁ, 1979, p. 91). As críticas eram, fundamentalmente, de três ordens: 1) técnica, denunciando ineficiência metodológica e de recursos; 2) política, acusando as campanhas de se limitarem ao ensino do mínimo necessário para se considerar uma pessoa apta a votar – em um contexto em que era proibido o voto de analfabetos; e 3) pedagógica, caracterizando como “impositivos” os métodos da campanha. Subjacente a essa última crítica, estava em germe o desenvolvimento de uma concepção distintiva dos educadores populares de início dos anos 1960: a valorização da cultura popular, entendida como as manifestações culturais “autênticas” do povo, que não mais poderiam ser violentadas por um processo educativo impositivo.

Apesar dessa peculiaridade frente à educação popular tradicional, os movimentos de educação e cultura popular também traziam características dela, em especial um ímpeto de mobilização que, muitas das vezes, manifestava-se na forma de campanhas. Outra característica, importante para os argumentos deste trabalho, é a íntima relação dos movimentos com o Estado, sendo que muitos deles eram de iniciativa direta da sociedade política em aliança com atores da sociedade civil, forjando aquilo que, a partir de Gramsci, poderíamos entender como “Estado integral”. Era o caso do Movimento de Educação de Base (MEB), desenvolvido a partir de um vínculo do Governo Federal, presidido por Jânio Quadros, com a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); do Movimento de Cultura Popular (MCP), forjado na relação entre intelectuais, artistas e educadores com a Prefeitura do Recife, governada por Miguel Arraes – que teve Paulo Freire como um de seus “fundadores”; da campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, um programa da prefeitura de Natal, tendo à frente Djalma Maranhão, cuja principal característica era a “mobilização popular” direta para a construção da infraestrutura educativa, habitacional, etc. Já os Centros Populares de Cultura (CPC) eram oriundos da relação entre a União Nacional dos Estudantes (UNE) também com intelectuais, artistas e educadores. Os CPCs eram exceção, em parte, porque, apesar de não serem diretamente iniciativas de governos, tampouco os Centros e a própria UNE furtavam-se de relações diretas com instâncias do Executivo que tinham governos “progressistas” à sua frente.

Embora muitos dos movimentos tivessem características locais, eles procuraram desenvolver um processo de articulação nacional entre si, o qual também, em consonância com a prática usual, foi efetivado através da iniciativa do Estado, mediante a convocação, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em Recife, entre os dias 15 e 21 de setembro de 1963. Segundo o Ministério, na convocação do Encontro foi levada em consideração a própria “emergência e desdobramento dos inúmeros Movimentos de Alfabetização e Cultura Popular em todo o Brasil” e a “necessidade” de promover um “encontro de âmbito nacional, em que tornasse possível o conhecimento mútuo, a discussão, a aglutinação e o incentivo àquelas experiências já em andamento”.<sup>9</sup>

Os próprios movimentos reivindicavam a participação do poder público, porque identificavam na precariedade material um elemento de dificuldade para a efetivação das atividades de educação e promoção da cultura popular, vendo com bons olhos, portanto, “o desenvolvimento de suas atividades mediante o auxílio de verbas oficiais”. Contudo, deveriam ser as bases dos movimentos a decidir sobre a forma que deveria ser dada a tal coordenação, “a fim de evitar a formação de um órgão de cúpula”.<sup>10</sup>

É claro que o fato de o MEC ver como “necessária” a articulação nacional dos movimentos de educação e cultura popular devia-se à presença de integrantes dos próprios movimentos na assessoria do Ministério de Paulo de Tarso. Essa influência fez-se sentir não apenas naquele Encontro, mas também na implantação do Plano Nacional de Alfabetização – PNA, um programa que, em larga

<sup>9</sup> “Convocação e Solicitação de Relatórios”. I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular (Recife, 15 a 21 de setembro de 1963). (SOARES e FÁVERO, 2009, p. 39).

<sup>10</sup> Resoluções do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. Comissão “D”. Sobre a possibilidade de Coordenação Nacional dos Movimentos de Cultura Popular. (SOARES e FÁVERO, 2009, p. 317-318).

medida, remetia às grandes campanhas tradicionais de combate ao analfabetismo, com a peculiaridade contraditória de ser fundamentado no chamado “método Paulo Freire” de alfabetização de adultos – cuja marca principal é a perspectiva não diretiva e valorizadora da “autenticidade” da cultura popular.<sup>11</sup>

Dentre a assessoria de Paulo de Tarso destacavam-se as atividades e as pressões dos estudantes católicos da Ação Popular (AP) – uma “dissidência” da Juventude Universitária Católica (JUC) –, ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE), que procuravam convencer o ministro Paulo de Tarso a adotar o sistema de Paulo Freire como uma política do Estado, visando à alfabetização em massa de adultos.<sup>12</sup> Os jovens católicos próximos ao MEC tinham iniciado a deflagração de uma grande mobilização em prol da alfabetização de adultos, a qual seguiria os impulsos oriundos do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular (PAIVA, 2003, p. 284).<sup>13</sup>

Foi organizada uma Comissão Nacional de Alfabetização, ativa entre outubro de 1963 e março de 1964, a qual elaborou o PNA. A princípio, a implantação do Plano deveria contar com uma participação maior de grupos estudantis e de entidades sindicais, mas o Ministério acabou por tomar o programa para si e responsabilizar-se pela sua execução.<sup>14</sup> O PNA foi iniciado com a abertura de inscrições para o curso de formação de coordenadores, sendo, em seguida, realizada uma seleção no Maracanãzinho, visando à seleção para o curso de treinamento de alfabetizadores: inscreveram-se 7.000, dos quais 5.000 fizeram os testes, que selecionaram cerca de 1.000 candidatos. A grande mobilização para este início do PNA atraiu as atenções para ele, ainda pouco referido por, até então, não estar instituído oficialmente. Seguiram-se os cursos até o dia 31 de março de 1964, porque o golpe consolidado no dia seguinte interrompeu o processo, inicialmente suspenso em dois de abril, e logo extinto no dia 14 do mesmo mês, pelo Decreto n.º 53.886, pela ditadura que se iniciava.

Posteriormente ao golpe, as iniciativas em educação popular com as características inauguradas pelos movimentos de cultura popular dos anos 1960 foram interrompidas em sua maioria, com a cassação de todos eles, salvo o Movimento de Educação de Base, que precisou alterar profundamente suas características para seguir existindo (KADT, 2003), além de outras iniciativas no âmbito da Igreja Católica, no interior das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs (PAIVA, 1984).

---

<sup>11</sup>Não é nossa intenção aqui debater o “método Paulo Freire” em si e sua suposta eficácia no combate a uma educação impositiva. Para uma análise aprofundada da questão, ver: Beisiegel, 2008.

<sup>12</sup>Herbert de Souza, o “Betinho”, era, ao mesmo tempo, coordenador da AP e “coordenador de assessoria” de Paulo de Tarso, que o indicou para tocar “uma política do Ministério”. Houve, assim, também um “consenso” de que tal política seria uma campanha de alfabetização, sendo o método de Freire o escolhido por conta da projeção nacional que teve a experiência de utilização desse método no município potiguar de Angicos, no início de 1963. Falava-se na alfabetização de um milhão de adultos em um ano, o que Betinho relaciona ao golpe de 1964: “se você for analisar a história da deposição do governo, esta cifra, este dado, foi tido como um negócio muito importante” (SOUZA apud BEISIEGEL, 2008, p. 283-286).

<sup>13</sup>As modificações de ordem política e ideológica ocorrida nas entidades da Ação Católica, em especial as de juventude, e sua relação com a educação popular dos anos 1960 foi bastante debatida (SEMERARO, 1994; LIMA, 1979; WANDERLEY, 1984; entre outros).

<sup>14</sup>Herbert de Souza dá uma boa ideia do intuito dos estudantes em manter a relação com os sindicatos: “nos últimos dias, nas últimas semanas de Paulo de Tarso como ministro, nós tentamos introduzir uma outra coisa: eu tomei consciência, só de ver os corredores do Ministério, que ele era dominado por três clientelas – padres e freiras, donos de colégios particulares e políticos [...] aí a assessoria gerou uma ideia, já que nós não podíamos mudar essa clientela, que isto aqui era expressão do próprio sistema de poder na educação no Brasil, nós devíamos introduzir o sindicato. [...] seriam dezenas de convênios dos sindicatos com o Ministério para planos de alfabetização de adultos, com a ideia nem tanto de resolver o problema, a verba era pouca para isso, mas sim de introduzir um novo parceiro, um quarto cliente dentro do jogo de poder e de influência dentro do Ministério” (SOUZA apud BEISIEGEL, 2008, p. 286).



## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que não tenha vivido para analisar as grandes modificações no capitalismo do pós Segunda Guerra, as intuições não muito sistematizadas de Gramsci a respeito da “ampliação” do Estado não se mostraram caducas. Ao contrário, confirmaram-se largamente. E nem sempre para o “bem”. No Brasil, embora o governo instaurado posteriormente ao golpe de 1964 tenha se caracterizado pela marca da ditadura, isto não significou que não tenha se proliferado uma sociedade civil no país. Ao contrário, em aliança com o regime ditatorial, e com auxílio de recursos públicos, foi instalada uma enormidade de aparelhos de hegemonia burgueses de busca de conformação de “consensos”, a serviço da nova hegemonia do capital multinacional e associado. A sociedade civil perseguida e quase destruída pelo golpe de 1964 foi aquela que procurou atuar e organizar a luta popular, que só voltou a se reerguer e estabelecer modalidades próprias de educação popular no final da década de 1970 (MANFREDI, 1986).

Apesar de suas ambiguidades, dos limites à sua autonomia muitas das vezes impostos pela relação muito estreita com a sociedade política, os movimentos de educação e cultura popular constituíram-se também ancorados nas lutas populares, procurando sempre expressar essa relação em suas propostas político-pedagógicas. Ainda que relativamente limitados pela sua intimidade com o Estado, os movimentos também gozavam de uma autonomia que os permitiu desenvolver concepções que penetraram nas próprias políticas governamentais, forçando-as a buscar uma identidade maior com as aspirações populares, rompendo com a perspectiva diretiva da concepção liberal. Essa autonomia relativa e sua aproximação da efervescência das lutas populares também impeliu os movimentos além do chamado “pacto populista”. Sua atuação política, somada à profusão de iniciativas sociopolíticas populares que proliferaram no início da década de 1960, tornaram-se uma ameaça intolerável aos interesses dominantes, dos quais foram vítimas. A inovação oriunda de suas concepções e práticas deixaram marcas no tempo e seguem sendo um ponto de referência importante para os estudiosos e educadores populares, e devem continuar sendo ainda por um bom tempo – basta observar a permanência da influência da obra de Paulo Freire.

Uma interpretação “alébrica” do pensamento de Gramsci poderia nos impelir a analisar a íntima relação dos movimentos de educação e cultura popular com o Estado como sendo significativa de um período de “insuficiente” desenvolvimento da sociedade civil em nosso país, supostamente expresso em sua reduzida autonomia. No entanto, a concepção gramsciana de “Estado integral”, ainda que reconheça a autonomia relativa da sociedade civil frente à sociedade política, pressupõe o nexo de unidade-distinção entre ambas.

Interpretamos o processo de mudanças na educação popular, na virada da década de 1950 e 1960, à luz da noção de “ampliação” do Estado de Gramsci, não apenas no sentido de que o aparelho estatal propriamente dito, ou seja, a “máquina pública” cresceu para satisfazer as necessidades “educativas” do desenvolvimento capitalista (formação de técnicos em diversos níveis), mas também pela constatação de que as entidades da “sociedade civil” (burguesa) articulavam-se ao Estado com a finalidade de orientá-lo conforme seus interesses. Nesse sentido também se pode localizar o crescente interesse da Igreja Católica nas campanhas de educação de massas, embora seu objetivo ao criar escolas radiofônicas e o Movimento de Educação de Base (MEB), por exemplo, não possa ser reduzido a interesses econômicos: ampliação do Estado para a Igreja cumpria a função de articular a instrução com a consolidação da influência cristã, por todo o país.

Ao propor um “critério metodológico” para se estudar a história dos grupos sociais subalternos – dentre os quais se enquadram as populações com que os educadores populares dos anos 1960 trabalhavam –, Gramsci recomendava a observação do grau de autonomia política com que, a cada momento, esses grupos se afirmavam, ou seja, seu “espírito de cisão”, em relação aos grupos dominantes (o que, no entender do autor, estava mais no âmbito das exceções do que da normalidade histórica):

A história dos grupos sociais subalternos é necessariamente desagregada e episódica. É indubitável que, na atividade histórica desses grupos, existe tendência à unificação, ainda que em termos episódicos, mas esta tendência é continuamente rompida pela iniciativa dos grupos dominantes e, portanto, só pode ser demonstrada com o ciclo histórico encerrado, se este se encerra com sucesso. Os grupos subalternos sofrem sempre a iniciativa dos grupos dominantes, mesmo quando se rebelam e se insurgem: só a vitória “permanente” rompe, e não imediatamente, a subordinação. Na realidade, mesmo quando parecem vitoriosos, os grupos subalternos estão apenas em estado de defesa, sob alerta [...]. Por isto, todo traço de iniciativa autônoma por parte dos grupos subalternos deve ser de valor inestimável para o historiador integral. (GRAMSCI, 2002b, p. 135-136).

Certamente, as mudanças ocorridas na educação popular nos anos de 1960 refletiram um desses momentos históricos em que as classes populares ousaram se afirmar de modo politicamente autônomo, ainda que em processo inicial – o que, no âmbito das ideias em educação popular estava marcado pela superação da concepção de “educação fundamental” da UNESCO para uma educação politizadora, fundamentada na cultura dos grupos populares. Entretanto, como Gramsci observou, os grupos dominantes intervêm nas movimentações dos subalternos e, no caso brasileiro, a ação operou um golpe de força violento que desbaratou as iniciativas de organização autônoma popular.

Longe de tentar “medir” o grau de autonomia dos grupos subalternos a partir de sua força na sociedade civil e, portanto, de sua distância em relação do Estado (sociedade política), Gramsci considera que a autonomia dos subalternos ocorre precisamente a partir do momento em que se “tornam Estado”. Os movimentos populares dos anos 1960, em que se inclui a educação popular, não se tornaram Estado e foram derrotados pelo golpe de 1964. Mas, nos termos do “critério de método” de Gramsci, podemos concluir que estavam na transição entre as “novas formações que afirmam a autonomia dos grupos sociais subalternos, mas nos velhos quadros” e “as formações que afirmam [sua] autonomia integral” (GRAMSCI, 2002b, p. 139-140).

## 8. REFERÊNCIAS

- ABREU, Alzira Araújo. A ação política dos intelectuais do ISEB. In: TOLEDO, Caio Navarro de (Org.). *Intelectuais e política no Brasil: a experiência do ISEB*. Rio de Janeiro: Revan, 2005.
- ACANDA, Jorge Luis. *Sociedade civil e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos em São Paulo*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular. A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. 4 ed. rev. Brasília: Liber Livro, 2008.
- BIANCHI, Álvaro. *O laboratório de Gramsci*. São Paulo: Alameda, 2008.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista. A degradação do trabalho no século XX*. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- COSTA, Reginaldo Scheuermann. A Fundação Leão XIII e a Formação da Vontade Coletiva Urbano-Industrial Subordinada: educação para a favela (1947-1964). *Revista Virtual En\_Fil - ENCONTROS com a FILOSOFIA*, Niterói/RJ, ano 6, n. 7, abr. 2017.
- FÁVERO, Osmar. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966)*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital-imperialismo. Teoria e História*. Rio de Janeiro: EPSJV; UFRJ, 2010.
- FROSINI, Fabio. La “filosofia della praxis” nei *Quaderni del Carcere* di Antonio Gramsci. In: *Isonomia*. Online philosophical journal of the University of Urbino “Carlo Bo”, 2002.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere – Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce*. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere – Volume 3: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere – Volume 5: O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b.
- GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del Carcere*. Torino: Einaudi, 2007.
- IANNI, Octavio. *Estado e planejamento econômico no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- KADT, Emanuel de. *Católicos radicais no Brasil*. João Pessoa: Editora UFPB, 2003.
- LIGUORI, Guido. *Roteiros para Gramsci*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.
- LIMA, Luiz Gonzaga de Souza. *Evolução política dos católicos e da Igreja no Brasil. Hipóteses para uma interpretação*. Petrópolis: Vozes, 1979.
- MANDEL, Ernest. *O capitalismo tardio*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MANFREDI, Silvia Maria. *Educação sindical entre o conformismo e a crítica*. São Paulo: Loyola, 1986.
- NETTO, José Paulo. *Capitalismo monopolista e serviço social*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, Francisco de. Economia brasileira: crítica à razão dualista. In: *Seleções CEBRAP*. São Paulo: Brasiliense, 1975.
- PAIVA, Vanilda. Anotações para um estudo do populismo católico e educação no Brasil. In: PAIVA, Vanilda (Org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6 ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- PINHEIRO, Marcos César de Oliveira. *Os Comitês Populares Democráticos na cidade do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História Comparada. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.
- POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1981.
- RODRIGUES, José. *O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas: Autores Associados, 1998.

- ROMANELLI, Otáisa. *História da educação no Brasil*. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SÁ, Nicanor P. *Política educacional e populismo no Brasil*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- SEMERARO, Giovanni. *A primavera dos anos 60. A geração de Betinho*. São Paulo: Loyola, 1994.
- SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade civil. Cultura e educação para a democracia*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SOARES, Leôncio e FÁVERO, Osmar (Org.). *Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *Educar para transformar. Educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis: Vozes, 1984.

Recebido em 31-08-2019

Aprovado em 12-12-2019