

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**

**CURSO DE PEDAGOGIA**

**SILVIA JANAINA SILVEIRA GOMES**

**EDUCAÇÃO POPULAR: ANÁLISE DA PRÁTICA BRASILEIRA DURANTE A  
DÉCADA DE 1970**

**Itapetinga/BA**

**Dezembro/2009**

**SILVIA JANAINA SILVEIRA GOMES**

**EDUCAÇÃO POPULAR: ANÁLISE DA PRÁTICA BRASILEIRA DURANTE A  
DÉCADA DE 1970**

**ORIENTADORA: MSc. JUSSARA TÂNIA SILVA MOREIRA**

Monografia apresentada como requisito final para a  
obtenção do grau de licenciado junto ao Curso de  
Pedagogia na área de Ciência Humanas.

**Itapetinga/BA**

**Dezembro/2009**

GOMES, Silvia Janaina Silveira.

Educação Popular: Análise da Prática Brasileira Durante a Década de 1970.  
Responsabilidade Silvia Janaina Silveira Gomes.

- Itapetinga: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2009, 33 páginas.

Monografia para graduação.

1. Educação Popular.
2. Camadas Populares.
3. Práticas Escolares.
4. Educação Elitista.

CD:

**SILVIA JANAINA SILVEIRA GOMES**

**EDUCAÇÃO POPULAR: ANÁLISE DA PRÁTICA BRASILEIRA DURANTE A  
DÉCADA DE 1970**

Monografia apresentada como requisito final para a  
obtenção do grau de licenciado junto ao Curso de  
Pedagogia na área de Ciência Humanas.

---

Orientadora: MSc. Jussara Tânia Silva Moreira - UESB

---

1º Avaliadora: MSc. Cristina Santos Silva - UESB

---

2º Avaliadora: Profª. Ângela Porto - UESB

Itapetinga, dezembro de 2009.

Dedico à minha orientadora Jussara e ao professor Luís Artur pelo carinho e atenção com que me trataram durante a realização deste trabalho. Espero que muito em breve não sejamos mais professores e aluna, mas colegas.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao findar mais esta etapa de minha vida só me resta agradecer por tudo o que até aqui conquistei. Agradeço a Deus que se fez presente em todos os momentos me dando força para seguir e concluir este trabalho.

Agradeço à Dolores, minha mãe; Semíramis, minha tia; meu filho, João Pedro e Adélia, minha avó (que há 3 anos foi morar com Jesus) pela pessoa que sou, pelo esforço em me colocar e manter em uma universidade, pelo amor, carinho e dedicação com que sempre me trataram e pela força que me deram nos momentos em que me senti fraca.

Agradeço aos colegas de classe pelo carinho e amizade; aos amigos que acreditaram em meu potencial e comigo lutaram para que aqui eu chegasse. Em especial sou grata à Salete, grande amiga que mesmo distante nunca deixou de me incentivar e de torcer por mim; à minha comadre e colega de graduação Riane por ser mais que uma amiga, mas uma verdadeira irmã e por todas as vezes em que me estendeu a mão quando eu mais precisei; à Léa por estar sempre cuidando de nós e de nossos interesses dentro da academia; aos amigos Hiata e Clícia pelo apoio e amizade; à Gabi por ser uma constante em minha vida; aos demais amigos que mesmo não se fazendo presentes em muitos momentos, sei que estiveram na minha torcida para que eu alcançasse mais essa vitória.

Agradeço aos professores que me acompanharam em minha jornada acadêmica, e de modo especial a Elson, Edmacy, Kergilêda, Robson, Cristina, Reginaldo e Fátima pelo apoio; à minha orientadora Jussara que comigo sofreu durante a realização deste trabalho, estando sempre disponível e solícita, ainda que distante, em todos os momentos; ao professor Luís Artur por toda ajuda que me disponibilizou na elaboração desta monografia.

Agradeço aos funcionários da Uesb, indistintamente, pelo carinho e cuidado para com os estudantes desta Instituição.

Muito obrigada a todos vocês por me ajudarem a concluir este trabalho que me torna, agora, pedagoga.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

## **Resumo**

A presente monografia constitui-se um estudo acerca das relações paradoxais que existem entre escola e educação popular no Brasil na década de 1970. Ocorreu por meio de pesquisa bibliográfica onde foi investigada a literatura pedagógica no campo educacional para que essa fosse capaz de subsidiar a elaboração de um panorama histórico da educação popular nos anos 1970. Assim apresentam-se as concepções de escola de Louis Althusser e Antonio Gramsci e analisa-se a concepção e as características da educação popular tendo em vista o seu caráter libertador no que diz respeito à conscientização das camadas populares.

**Palavras-chave:** Educação Popular, Camadas Populares, Práticas Escolares, Educação Elitista.



## **Abstract**

POPULAR EDUCATION: ANALYSIS OF PRACTICE BRAZILIAN DURING THE 1970

This monograph is a study about the paradoxical relationships that exist between school and popular education in Brazil in the 1970s. Occurred by means of literature which investigated the pedagogical literature in the educational field for this to be able to support the development of a historical overview of popular education in the 1970s. Thus we present the views of the school of Louis Althusser and Antonio Gramsci and analyze the design and characteristics of popular education with a view to liberating his character with regard to awareness of the working classes.

**Keywords:** Adult Education, classes, School Practice, Education Elitist.

## **Lista de abreviaturas e siglas**

CPC (Centro Popular de Cultura)

MCP (Movimento de Cultura Popular)

MEB (Movimento de Educação de Base)

UNE (União Nacional dos Estudantes)

AIE (Aparelho Ideológico de Estado)

## Sumário

<b>Introdução.....</b>	<b>10</b>
<b>1- Educação Popular no Brasil: Breve Histórico Educacional da Década de 1970 .....</b>	<b>13</b>
<b>2- Althusser e Gramsci: da Escola como Aparelho de Reprodução da Ideologia Dominante à Escola como Instrumento de Transformação Social .....</b>	<b>19</b>
<b>2.1- Concepção de Louis Althusser: A Escola como Aparelho Ideológico de Estado .....</b>	<b>20</b>
<b>2.2- Concepção de Antonio Gramsci: A Escola como Instrumento de Transformação Social .....</b>	<b>23</b>
<b>3- Educação Popular: Perspectiva de Libertação Humana .....</b>	<b>26</b>
<b>Considerações finais .....</b>	<b>29</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>32</b>

## Introdução

Falar sobre educação é sempre um desafio; constitui-se uma árdua tarefa que não se esgota em si mesma, pois sempre é possível estar contribuindo para a evolução do pensamento educacional de modo que se possa viabilizar uma educação de qualidade, capaz de abranger todos os setores da sociedade.

Neste contexto, tão complexo quanto falar de educação de um modo geral é falar de um modo específico de fazer educação – a educação popular – onde esta prática pode ser pensada sobre outro prisma; buscando ao atendimento das necessidades das camadas populares, cujos interesses são espoliados pela hegemonia do extrato social dominante.

Neste sentido, tendo em vista o modelo escolar historicamente desenvolvido no Brasil, pode-se perceber que este foi marcado por uma prática pedagógica elitista onde, para a sociedade economicamente dominante, sempre houve a viabilização de uma educação garantidora da condição hegemônica e permanência do *status quo* sobre as camadas populares. A estas estava relegada uma educação profissionalizante, que tão somente as capacitasse para atender à demanda industrial. Estava aí, então, caracterizada a escola como um aparelho de reprodução da divisão social do trabalho e da ideologia dominante (GADOTTI, 1992).

No entanto, contrariamente a esse modelo de escola, a educação popular objetivou criar o espaço educacional como aquele que possibilita a aprendizagem e a reflexão para a transformação da sociedade vigente a partir da passagem da “consciência ingênua” para a “consciência crítica” (FREIRE, 1983), que permita aos educandos assumirem a condição de “sujeitos históricos”, capazes de modificar a realidade na qual encontram-se inseridos (FREIRE, 2007).

Diante deste paradoxo, onde se tem a visão de uma escola e de uma educação elitista, mas também é possível pensar em uma escola e uma educação que venha a abranger todos os segmentos sociais em suas necessidades, pergunta-se: Quais as relações entre escola e educação popular na década de 1970, tomando como base as contribuições de Althusser e Gramsci?

Tendo em vista que Althusser é o teórico que compreende a escola como um Aparelho Ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1985) e Gramsci, o teórico que acredita que a escola pode atuar no sentido de propiciar uma transformação social (MOCHCOVITCH, 1992), objetiva-se alcançar resposta a essa problemática analisando a relação entre escola e educação popular na década de 1970 a partir de suas contribuições.

Mais especificamente, buscar-se-á, a partir da presente pesquisa:

- Elaborar um panorama histórico da educação popular no Brasil na década de 1970;
- Apresentar as concepções de Althusser e de Gramsci para compreender as diferenças que permeiam entre os conceitos de escola e de educação popular;
- Analisar o conceito e as características da educação popular enquanto instrumento de conscientização das camadas populares.

Para atingir tal conhecimento, o percurso metodológico adotado foi a pesquisa bibliográfica que “constitui-se numa precisa fonte de informações” (SANTOS, 1999, p.31), com a finalidade de analisar a literatura pedagógica produzida no campo educacional, em específico, no domínio da educação popular e das práticas escolares brasileiras.

Haja vista que a investigação que requer utilizar “a bibliografia quer indicar que o pesquisador pode encontrar uma farta documentação para desenvolver a própria pesquisa e resolver os problemas teóricos e práticos que essa exigir” (CHIZZOTTI 1991, p. 127), seguiu-se uma análise do material bibliográfico na tentativa de solucionar a problemática norteadora do presente estudo.

Desse modo, para a realização desta pesquisa fez-se um levantamento bibliográfico delimitando os principais *lócus* de disseminação do conhecimento, tais como as revistas e livros especializados, periódicos e bancos de dissertações e teses. Assim foi encontrado, em diferentes referências bibliográficas, o devido respaldo para abordar as questões das concepções de educação popular e de escola no Brasil nos anos 1970.

Diante destas possibilidades foram selecionados quais, dentre o material evidenciado, puderam oferecer uma compreensão das noções de educação popular e de escola, de modo que foi possível inferir, concordar e até mesmo refutar as bibliografias consultadas. Isso evidenciou o estabelecimento de um diálogo com os autores resultando no entendimento do que aconteceu no Brasil, na década de 1970, em se tratando de práticas de educação popular e concepções de escola, tendo em vista as contribuições de Althusser e Gramsci.

Este trabalho encontra-se dividido em três capítulos que contemplam os objetivos elencados para este estudo. O primeiro capítulo, *Educação Popular no Brasil: Breve Histórico Educacional da Década de 1970*, faz referência ao delineamento da educação escolar brasileira, fazendo uma breve análise acerca das práticas educativas desenvolvidas durante os anos 1970 estabelecendo, assim, uma relação antagônica entre democratização do ensino e educação popular.

O segundo capítulo, *Althusser e Gramsci: da Escola como Aparelho de Reprodução da Ideologia Dominante à Escola como Instrumento de Transformação Social*, apresenta as concepções desses teóricos acerca da escola e da proposta de uma educação popular.

O terceiro capítulo, *Educação popular: perspectiva de libertação humana*, traz a análise do conceito e das características da educação popular, entendida como instrumento de conscientização das camadas dominadas da sociedade, permitindo o refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas no Brasil, durante a década de 1970, que foram voltadas para a educação popular.

## CAPÍTULO I

### **Educação Popular no Brasil: Breve Histórico Educacional da Década de 1970**

Para compreender a educação popular brasileira na década de 1970 faz-se necessário uma retomada histórica da construção do processo educacional instaurado no Estado desde o período colonial.

A educação brasileira sempre assumiu um caráter elitista, sendo tal fato observado desde o período jesuítico quando a Companhia de Jesus alterou seus objetivos educacionais no Brasil Colonial, voltando sua prática educativa ao ensino da incipiente elite aristocrática nacional.

Neste contexto ficou caracterizada a natureza dual da educação jesuítica que instruía a elite ao mesmo tempo em que relegava aos nativos brasileiros a experimentação das técnicas do trabalho manual. Isso se fortalecia com a utilização, pelos religiosos, da filosofia aristotélica redimensionada por Tomás de Aquino no século XIII, afirmando que

alguns homens nascem para comandar, são esclarecidos e têm espírito de liderança, outros são desorganizados, vivem de maneira tribal e sempre serão subalternos. Deus é o princípio de tudo e o destino de cada um é determinação divina (FRANCISCO FILHO, 2004, p. 27).

Desse modo os jesuítas justificavam a dominação e a submissão das camadas menos abastadas aos valores e cultura dominantes, como também conseguiram instaurar uma cisão social do trabalho privilegiando a atividade intelectual em detrimento do trabalho manual.

Com o passar do tempo o Brasil sofreu significativas mudanças que o fizeram um território livre do colonialismo português, porém a educação continuou a privilegiar a elite. Em meados do século XIX foram criados os “sistemas nacionais de ensino” que se organizaram em torno da premissa de que a educação é direito de todos e dever do Estado. Segundo Saviani (1999, p. 17),

o direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia.

Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa.

Incapaz de atender à demanda social de universalização do acesso à escola e de formar sujeitos aptos a se ajustarem ao tipo de sociedade que se estava consolidando, esse modelo de escola – tradicional – foi criticado, dando lugar para o surgimento de outra teoria da educação: a Pedagogia Nova.

Durante o Estado Novo (1930-1945) o escolanovismo constituiu-se uma possibilidade de lutar por uma escola pública capaz de abranger todos os segmentos da sociedade, sobretudo as camadas populares, contudo, apesar das reformas que foram promovidas, a escolarização ainda permaneceu como um direito negado a grande parcela da população brasileira (SAVIANI, 1999).

Com a aprovação das Leis 5540/68 e 5692/71, que efetuaram reformas no ensino superior e no 1º e 2º graus, respectivamente, houve uma popularização da educação no país; o acesso à educação formal foi estendido à maior parte da população. Aí se tem um paradoxo, pois, ampliou-se a oferta educacional, mas a qualidade não foi primada logo, havia agora uma maior possibilidade de entrada na escola das camadas populares da sociedade brasileira, porém a esse extrato social estava legada uma educação não qualificada (SAVIANI, 1999).

Pode-se inferir, então, que a educação brasileira assumiu um sentido dúbio, pois, ao mesmo tempo em que ampliou a oferta educacional não a qualificou o que resultou num descrédito da escola pública. Em outras palavras, a expansão do ensino no Brasil acarretou na precarização da qualidade da educação pública. Tal fato contribuiu para o crescimento da educação privada que se destinou à melhoria da qualidade de ensino das camadas da sociedade que por ela podiam pagar: a elite brasileira. Saviani denominou esse processo de “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante” (1999, p. 22). Já que a escola pública viabilizava uma educação precária, as camadas economicamente dominantes passaram a buscar um *lócus* privilegiado para a educação de seus filhos: a escola privada.

Às camadas populares, desse modo, continuava a ser oferecida uma educação desqualificada, com conteúdos escolares alienados e controle ideológico explícito. Para essas camadas ficou relegada, assim, uma educação que os



ensinasse aquilo que fosse extremamente necessário à sua inserção no mercado de trabalho para o atendimento da demanda industrial (educação tecnicista).

Depreende-se, então, que as práticas educativas brasileiras sempre estiveram voltadas ao atendimento das necessidades e imposições das camadas economicamente abastadas que, por sua vez, continuamente exerceram sua hegemonia sobre as camadas populares, desprovidas de poder e de capital e, a estas camadas, sempre foi oferecida uma educação compensatória, isto é, uma educação que compensasse superficialmente as abstenções que lhes foram impostas, como forma de lhes calar a voz às reivindicações por melhores condições de educação e, conseqüentemente, de vida.

Diferente desse desenvolvimento histórico da educação escolar no Brasil, a educação popular buscou viabilizar às camadas populares saberes que transcendem aqueles veiculados pela escola e que as capacitasse mais ao exercício de sua condição de sujeitos históricos do que ao mercado de trabalho. No entanto, esta concepção de educação popular enquanto instrumento de conscientização das camadas exploradas da sociedade emergiu na primeira metade da década de 1960. De acordo com Saviani (2007, p. 317),

na Primeira República, a expressão “educação popular”, em consonância com o processo de implantação dos sistemas nacionais de ensino ocorrido ao longo do século XIX, encontrava-se associada à instrução elementar [...]. Coincidia, portanto, com o conceito de instrução pública. Esse era o caminho para erradicar o analfabetismo. [...]. A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume outra significação. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista com instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente.

Desse modo, a educação popular tem sua origem fora da instituição escolar; suas raízes não se encontram dentro do âmbito formal educativo, mas nos movimentos de luta e de resistência à hegemonia capitalista, nos movimentos sociais que

apresentam-se como resposta ao avanço da esfera econômica que tende reduzir os cidadãos aos papéis passivos de clientes e consumidores, tirando da sociedade civil o papel ativo na produção de sua história (FOSCHIERA, 2006, p. 70).

A educação popular surgiu a partir da mobilização dos Centros Populares de Cultura (CPCs), dos Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e do MEB (Movimento de Educação de Base), que tinham como objetivo a transformação das estruturas sociais brasileiras (SAVIANI, 2007).

Os movimentos sociais empreenderam práticas de educação popular às camadas exploradas da sociedade brasileira, viabilizando-lhes uma educação que nada tinha a ver com aquela veiculada pela escola pública, a qual visava, tão somente, reforçar-lhes o seu estado de dominação frente à hegemonia das camadas dominantes. Contudo, com o advento da ditadura militar em 1964, esses movimentos perderam força, sendo extintos ou atuando de modo clandestino.

A UNE (União Nacional dos Estudantes), mesmo na clandestinidade, teve atuação decisiva neste período em que a sociedade brasileira teve cerceados seus direitos de expressão e liberdade visando, junto às camadas populares, desenvolver práticas que contribuíssem para o desenvolvimento da consciência crítica e, conseqüentemente, ao empreendimento de uma resistência frente ao governo militar. Através dos CPCs da UNE a cultura popular foi valorizada a partir do reconhecimento de sua ligação direta com a ação política “pois, enquanto expressão autêntica da consciência e dos interesses e necessidades das massas, as prepara para a revolução” (SAVIANI, 2007, p. 318).

O MCP fora criado pela prefeitura do Recife em maio de 1960 tendo ampla repercussão em diferentes locais do Brasil. Sua pretensão era “desenvolver uma educação genuinamente brasileira visando à conscientização das massas por meio da alfabetização centrada na própria cultura do povo” (SAVIANI, 2007, p. 318).

O MEB, diferentemente dos CPCs e dos MCPs, penetrou no meio rural e foi o único movimento que continuou a existir após o golpe militar de 1964. Sua resistência se deu ao fato de ter se constituído como uma iniciativa da Igreja Católica. Apesar de ter sido sustentado financeiramente pelo Governo Federal, a partir do segundo ano de existência as ações do MEB tomaram outros rumos “tendendo a colaborar no estabelecimento de uma contra-hegemonia dirigida pelas classes subalternas” (WANDERLEY, 1984 apud SAVIANI, 2007, p.319).

Desse modo, dos movimentos sociais que efetivamente existiram, na década de 1960, nasce uma educação escolar que não necessariamente é aquela veiculada pela escola, mas que atende às necessidades do povo porque é do povo; porque é construída tendo em vista a cultura popular como forma de mobilização e de resistência à dominação imposta pelas elites. A educação é vista, neste momento, como uma premissa para a organização popular. No entanto, essa educação é substituída por uma escolarização popularizada a partir da década de 1970 com a ditadura militar.

Nesse contexto em que a educação estatal esteve visando à manutenção e legitimação da ideologia e hegemonia das camadas dominantes, a única saída para viabilizar às camadas dominadas uma educação que levasse em consideração as suas experiências e que primasse por suas necessidades viria por intermédio de uma educação gestada dentro dos movimentos sociais que visava à tomada de consciência das populações menos abastadas economicamente.

Neste sentido, Gohn (1999, pp 20-21) ressalta que

a tomada de consciência gerada no processo de participação num movimento social leva ao conhecimento e reconhecimento das condições de vida de parcelas de população, no presente e no passado. [...] Este conhecimento leva à identificação de uma dimensão importante no cotidiano das pessoas, a do ambiente construído, do espaço gerado e apropriado pelas classes sociais na luta cotidiana. [...] a dimensão espaço-tempo resgata elementos da consciência fragmentada das classes populares, ajudando sua articulação, no sentido gramsciano da construção de pontos de resistência à hegemonia dominante, construindo lentamente a contra-hegemonia popular.

Assim, a dimensão educativa dos movimentos sociais na década de 1960 propiciou, fora da escola burguesa, uma educação popular no sentido de conscientizar as camadas populares, se constituindo “uma forte crítica à educação dominante” e tentando “conferir poder ao marginalizados e aos pobres” (TORRES, 1997, p. 149).

Diante dessa conjuntura onde houve no cenário nacional uma democratização do ensino, deve-se procurar entender que tal fato não se constituiu sob hipótese alguma, na década de 1970, no desenvolvimento de uma educação popular no âmbito da escola pública brasileira; ao contrário, tal fato levou à popularização da escola, isto é, representou o acesso das camadas populares à educação escolar o que não significou a obtenção de uma educação de qualidade, que viesse a atender

aos seus anseios, mas ocasionou uma deterioração do ensino público, já que ao Estado nunca foi prioridade propiciar às camadas espoliadas uma educação que as levasse ao desenvolvimento da consciência crítica, mas sim que viesse a reforçar sua condição de camadas dominadas diante da hegemonia da elite brasileira.

## CAPÍTULO II

### **Althusser e Gramsci: da Escola como Aparelho de Reprodução da Ideologia Dominante à Escola como Instrumento de Transformação Social**

A popularização da escola pública propiciou maior acessibilidade das camadas populares à educação escolar; em contrapartida, o ensino não foi qualificado. Com a precarização do ensino público a escola passou a ser desacreditada, pois, não conseguia atender à função de veicular uma educação de qualidade, o que levou à disseminação do ensino privado como forma de garantir à elite uma educação que viesse a manter o seu caráter hegemônico e *status quo*.

Desse modo a escola pública passou a ser vista como uma instituição incapaz de viabilizar uma educação de qualidade, recebendo críticas de intelectuais nacionais, a exemplo de Saviani (1999) e Gadotti (1992), que se apropriaram das ideias de teóricos, como Louis Althusser, que entendia a escola como um aparelho de reprodução dos interesses e da ideologia dominantes e Antonio Gramsci, que via na escola uma possibilidade de se efetivar uma transformação social.

Althusser foi chamado por Dermeval Saviani (1999) de crítico-reprodutivista por entender a escola como um espaço determinado e encerrado no sistema capitalista, onde às camadas dominadas só resta um ensino que reproduz as desigualdades sociais, reforçando-lhes o seu estado de dominação e, mesmo diante de tal entendimento, não produziu uma teoria inovadora que gestasse um outro modelo de escola.

Nesta perspectiva, tendo em vista a visão denominada de crítico-reprodutivista da escola e deduzindo que esta pode, para além da reprodução, atuar no sentido de tornar-se instrumento de transformação social, analisa-se, a seguir as concepções de Althusser e de Gramsci na tentativa de compreender as diferenças que existem entre escola e educação popular.

## **2.1 - Concepção de Louis Althusser: A Escola como Aparelho Ideológico de Estado**

Numa sociedade capitalista, uma minoria economicamente mais abastada exerce o controle político-econômico sobre a maioria desprovida de capital através, principalmente, do controle ideológico. Constitui-se, essa, uma forma de dominação disfarçada sob a égide da democracia, exercida por meios que Althusser (1985) denomina de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Para ele a escola, dentre muitas outras instâncias públicas, constitui-se como um AIE, que funciona a serviço da reprodução da ideologia e dos interesses das camadas dominantes.

Desse modo, convém compreender o que são os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) e como funcionam no âmbito da sociedade capitalista. Neste sentido, Althusser (1985 p. 68) designa “pelo nome de aparelhos ideológicos do estado um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”, tais como igrejas, escolas, família, sistema político, sindicatos, entre outros.

Os AIEs funcionam, principalmente, através da inculcação ideológica, podendo também funcionar “através da repressão seja ela bastante atenuada, dissimulada, ou mesmo simbólica” (ALTHUSSER, 1985, p. 70), sempre a serviço da manutenção da condição hegemônica da elite.

Neste contexto, “todos os aparelhos ideológicos de Estado, quaisquer que sejam, concorrem para o mesmo fim: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas” (ALTHUSSER, 1985, p. 78).

Assim, os AIEs, estando presentes em todas as instâncias sociais, alienam àqueles que não pertencem ao extrato social economicamente dominante – as camadas populares. Por intermédio da inculcação ideológica os AIEs buscam legitimar os interesses das camadas hegemônicas e as desigualdades sociais como se estas fossem naturais, ou seja, procuram passar a ideia de que é natural a dominação porque a uns é dado o exercício do poder enquanto a outros é dado o dever de obedecer.

Neste caso, tendo em vista as contribuições de Althusser (1985) a escola, cuja função é educar o sujeito desde a infância, atua como um poderoso AIE, pois, desde a tenra idade aliena as crianças inculcando-lhes os valores de uma sociedade capitalista dividida em camadas sociais distintas. Na concepção althusseriana a escola

se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos [...] os saberes contidos na ideologia dominante [...] ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (ALTHUSSER, 1985, p. 79).

O teórico ainda acrescenta que

é pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, ou seja, as relações entre exploradores e explorados, e entre explorados e exploradores. Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita [...] que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia [...] (ALTHUSSER, 1985, p. 80).

De fato, as camadas dominantes procuram mascarar seus interesses e sua inculcação ideológica apresentando a escola como uma instituição neutra cuja única função é educar os indivíduos indistintamente. Contudo, a escola vigente numa sociedade capitalista sob hipótese alguma apresenta neutralidade ou imparcialidade; sua função não é veicular saberes que permitam, sobretudo às camadas menos abastadas economicamente, tornarem-se sujeitos políticos, ativos no contexto em que vivem, mas reforçar-lhes sua situação de dominação, inculcando-lhes a ideologia dominante para que reconheçam as diferenças sociais como legítimas e naturais.

Faz-se oportuno, neste momento, inferir que o cenário educacional brasileiro na década de 1970 permite a aproximação entre a escola e o conceito althusseriano de AIE, pois, o que se teve durante esse período foi uma educação essencialmente elitista, voltada à formação intelectual das camadas dominantes, enquanto as camadas populares recebiam uma educação que mais pretendia moldar-lhes de acordo com a lógica de exploração capitalista do que viabilizar-lhes o despertar da consciência crítica. Aliás, a conscientização nunca se constituiu uma prioridade para a educação das camadas dominadas; se lhes fosse dada uma instrução que permitisse a sua conscientização, certamente não mais se submeteriam à hegemonia da elite que lhes expropria a força e os instrumentos de trabalho,

dominando-os e alienando-os em função de assegurar sua condição de camada dominante.

No entanto vale a pena ressaltar que, de acordo com Althusser,

a reprodução da ideologia dominante [...] é o combate pela unificação e renovação de elementos ideológicos anteriores, [...], numa unidade conquistada na e pela luta de classes, contra as formas anteriores e a novas tendências antagônicas. [...] a ideologia dominante, embora seja essa a sua função, nunca chega a resolver, totalmente, suas próprias contradições, que são o reflexo da luta de classes. [...] os aparelhos ideológicos de Estado são necessariamente o lugar e o marco de uma luta de classes que prolonga, nos aparelhos da ideologia dominante, a luta de classes geral que domina a formação social em seu conjunto. Se os aparelhos ideológicos de Estado têm a função de inculcar a ideologia dominante, isso que dizer que existe resistência, se há resistência, é que há luta e essa luta é, em definitivo, o eco direto ou indireto, próximo, ou em geral, longínquo, da luta de classes (1985, p. 111 – 112).

Neste sentido, Althusser admite que a ideologia das camadas dominantes trava uma constante batalha para assegurar-se no poder e que, se existe uma necessidade contínua de afirmação dessa ideologia, é porque há resistência, há luta também por parte das camadas dominadas e isso indica a possibilidade de uma educação popular.

Esta inserção abre caminho para uma discussão que envolve o desenvolvimento de uma contra-hegemonia frente à hegemonia dominante pela luta hegemônica (SAVIANI, 1980 apud MOCHCOVITCH, 1992). Assim sendo, encontra-se em Gramsci um meio de perceber a escola como um instrumento que pode, além de ser reprodutora dos interesses e da ideologia das camadas dominantes, servir como um canal viabilizador de uma transformação social.



## 2.2 - Concepção de Antonio Gramsci: A Escola como Instrumento de Transformação Social

A escola, numa sociedade capitalista, de fato se constitui um Aparelho Ideológico de Estado, atuando no sentido de garantir a manutenção do *status quo* e da hegemonia dominante. Ela encontra-se a serviço das camadas economicamente abastadas, visando à manutenção de sua condição de extrato social dominante. No entanto, essa mesma escola, segundo Gramsci (MOCHCOVITCH, 1992), pode também exercer uma outra função que não a de reproduzir as desigualdades, mas pode servir, então, como um instrumento de transformação social.

Gramsci entende que a escola se constitui uma fonte de poder estatal no que tange ao exercício de práticas dominadoras sobre as camadas subalternas. Ele

não nega a função reprodutora da escola. Mas seu pensamento tem um compromisso com a transformação da sociedade, e ele procura encarar a escola como uma instituição que, é certo, produz o conformismo e a adesão, mas, dentro de certas condições, pode trazer um esclarecimento que contribui para a elevação cultural das massas (MOCHCOVITCH, 1992, p. 8).

O pensamento de Gramsci acerca da função da escola pode propiciar o entendimento de que esta, mesmo encontrando-se inserida numa sociedade capitalista – onde há, de forma clara, uma cisão social entre aqueles que detêm o poder político e econômico e os que estão sujeitos à dominação imposta pelas camadas dominantes – pode atuar no sentido de suscitar uma contra-hegemonia, uma conscientização popular, de modo que as camadas subalternas possam reivindicar os seus direitos e assumirem a sua condição de sujeitos históricos, capazes de modificar o seu contexto.

Entender a escola tão somente como um Aparelho Ideológico de Estado, cuja única função é a reprodução das relações de produção, significa negar a possibilidade de, por intermédio da educação, efetuar-se mudanças na sociedade vigente. É possível percebê-la como uma instituição que pode muito mais do que assegurar a manutenção dos interesses e da ideologia dominantes, mas pode, também, atuar no sentido de propiciar uma transformação social

sempre que possa proporcionar às classes subalternas os meios iniciais para que, após uma longa trajetória de conscientização e luta se organizem

e se tornem capazes de “governar” aqueles que as governam (MOCHCOVITCH, 1992, p. 7).

Gramsci pensa na possibilidade de uma escola que seja capaz de propiciar, às camadas exploradas, os subsídios necessários para o desenvolvimento de uma consciência crítica que as estimule a refletir acerca de seu estado de dominação e, conseqüentemente, à mudança de atitude frente à hegemonia das camadas dominantes.

No entanto, para que as camadas dominadas atinjam este estado de reflexão faz-se necessário que ultrapassem a subordinação intelectual à qual encontram-se expostas e que constituem-se os pilares para a sua exploração pela hegemonia dominante. De acordo com o pensamento gramsciano,

a possibilidade de dominação é dada [...], basicamente por dois fatores: a interiorização da ideologia dominante pelas classes subalternas e a ausência de uma visão de mundo coerente e homogênea por parte das classes subalternas que lhes permita a autonomia. As classes dominadas ainda estão presas ao senso comum [...]. Não chegaram a uma visão de mundo que lhes seja própria e adequada às condições reais de vida (MOCHCOVITCH, 1992, p. 13).

Assim, as camadas dominadas necessitam enxergar para além do senso comum que é a concepção de mundo elaborada fora de sua realidade (MOCHCOVITCH, 1992), para que possam extrair dele o bom senso, “o núcleo sadio do senso comum” que merece “ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente” (GRAMSCI, 1981, apud MOCHCOVITCH, 1992). A partir do bom senso se pode construir uma visão de mundo coerente e homogênea. Desse modo, o instrumento para se trabalhar o bom senso que existe no interior do senso comum é a filosofia da práxis, “que se constrói como crítica a todo pensamento precedente, ou seja, às filosofias e ao universo cultural existentes” (MOCHCOVITCH, 1992, p. 17).

Neste sentido, Gramsci aponta o elo entre a filosofia da práxis e a camadas exploradas – os intelectuais orgânicos, que

são aqueles que difundem a concepção de mundo revolucionária entre as classes subalternas. São aqueles que se imiscuem na vida prática das massas e trabalham sobre o bom senso, procurando elevar a consciência dispersa e fragmentária das massas ao nível de uma concepção de mundo coerente e homogênea [...] (MOCHCOVITCH, 1992, p. 18).

Portanto, cabe aos intelectuais orgânicos a difusão de uma concepção de mundo diferente daquela que é percebida tendo em vista a ideologia das camadas

dominantes. São eles os responsáveis por propiciar, às camadas subalternas, a passagem do senso comum à consciência crítica.

Nesta conjuntura, o intelectual orgânico é, na verdade, todo e qualquer indivíduo que, percebendo o nível de dominação e exploração vivido pelas camadas menos abastadas economicamente, propõe-se a trabalhar no sentido de promover a elevação cultural dessas camadas de modo que, após uma significativa trajetória de conscientização, tornem-se capazes de modificarem a realidade na qual se encontram inseridos. Não seria esse o objetivo geral de uma educação popular?

Diante desta questão, pode-se inferir que a escola também pode se constituir um *lócus* de atuação de intelectuais orgânicos, no sentido gramsciano. Nesta instituição eles podem atuar de modo a promover a tomada de consciência, ou seja, o desenvolvimento da consciência crítica das camadas dominadas.

Logo, faz-se necessário enxergar a escola para além da função de reproduzir a sociedade vigente no sentido althusseriano, mas percebê-la como um instrumento de elaboração de uma contra-hegemonia capaz de sobrepor-se à ideologia dominante. Esse pensamento remete à educação popular entendida não mais como a extensão da educação formal a todos as pessoas, mas como uma forma de elevar a consciência crítica, de fazer o indivíduo perceber-se como um sujeito histórico, capaz de modificar a si mesmo e a realidade na qual encontra-se inserido; como uma forma de libertar as camadas exploradas da hegemonia dominante à medida que incute nos indivíduos a percepção de seu estado de dominação e, ao mesmo tempo, o reconhecimento de sua capacidade de interferir no seu contexto histórico, assumindo a direção de seus rumos desenvolvendo, então, o seu papel de sujeitos de sua própria história, de sua *práxis*.

## CAPÍTULO III

### Educação Popular: Perspectiva de Libertação Humana

Acreditar que a escola pode mais do que justificar os interesses e ideais das camadas dominantes leva à descoberta de uma nova função social desta instituição: a de que pode-se e deve-se romper com a dicotomia dos saberes – “saber das elites”, formal e erudito e “saber das massas”, informal e popular – em prol de uma união de saberes que considere as experiências de vida do educando como relevantes, visando não a formação do homem adestrado, útil para a sociedade e para o mercado de trabalho, mas a formação do homem livre, capaz de perceber-se como sujeito histórico e de interferir em seu contexto.

Assim, haja vista o caráter elitista da educação brasileira e também percebendo que a escola pode muito mais do que perpetuar as relações de dominação, reconhece-se a necessidade de se viabilizar às camadas populares uma educação que atenda aos seus anseios, que respeite e aproveite, na prática educativa, as suas experiências de vida e que as leve ao desenvolvimento da consciência crítica.

Neste sentido, a educação popular é o caminho para transformar os indivíduos que se encontram à margem da sociedade em sujeitos críticos e políticos, capazes de reconhecer sua importância dentro de seu contexto para modificá-lo e torná-lo mais justo. É, assim,

uma educação comprometida com os segmentos populares da sociedade cujo objetivo maior deve ser o de contribuir para a elaboração de sua consciência crítica, do reconhecimento de sua condição de classe e das potencialidades transformadoras inerentes à essa condição (VALE, 1996, p. 57).

Partindo do pressuposto de que a educação popular visa a romper com os pilares de uma sociedade excludente e discriminatória, onde os indivíduos menos favorecidos são alienados e explorados pelo poder ideológico da camada dominante, é preciso entendê-la como uma maneira de fazer educação que leva em consideração a experiência de vida e o contexto do educando, não se constituindo

uma forma especial de prática educativa intimamente ligada a determinada corrente pedagógica. Desse modo,

a educação popular não é tanto uma teoria ou um método restrito de trabalho pedagógico atrelado a uma tendência ideológica única a respeito da pessoa humana, da sociedade e da educação. Ela é o imaginário e a vocação múltipla de uma ou de algumas vocações de escolhas. Escolhas de sujeitos, de modos de interação, de sentidos e de significados dados a destinos humanos através do saber. Escolhas que, uma vez estabelecidas, podem ser pensadas dentro de mais de uma teoria e podem ser realizadas por meio de mais do que um único método (BRANDÃO, 2002, p. 41).

A educação popular é aquela que “jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade” (FREIRE, 1997, p. 102) mascarada pelo sistema dominante, na tentativa de engendrar, na sociedade, homens e mulheres capazes de pensar criticamente e de modificar o contexto em que vivem (FREIRE, 2007), “pois, é crítica em relação à educação bancária/tradicional, que oprime, aliena e não educa o ser humano para o exercício da cidadania e da convivência social” (SALES & MELO in MAGALHÃES, 2006, p. 114).

A educação popular é a manifestação do desejo de transformar as relações sociais; é a forma de propiciar a todos os indivíduos, indistintamente, o acesso à educação e à cultura tendo em vista todas as suas manifestações e reconhecendo-as como relevantes à construção de uma sociedade pautada no respeito.

É sabido, pois, que a educação não é, sozinha, capaz de modificar as relações sociais de exploração das camadas populares, contudo, constitui-se um poderoso canal de formação da consciência crítica que pode viabilizar uma transformação social. Neste sentido é que se faz

indispensável pensarmos uma educação inovadora, radicalmente diferente, uma educação capaz de motivar primeiro e, depois, de formar pessoas desejantes de estarem sempre aprendendo, pessoas criativas, capazes de se transformarem a partir do que aprendem e de como aprendem (BRANDÃO, 2002, p. 11).

Dessa forma, pensar em uma educação que contribua para a formação humana enquanto constituição de sujeitos históricos é pensar na educação popular; é considerar que não é mais possível permitir que grande parcela da população continue vivendo à margem da sociedade, sendo explorada por uma minoria dominante que detém o poder político e econômico. Pensar, pois, em educação popular é entender, como Gramsci (1992), que para realizá-la é necessário que se empreenda uma luta contra a hegemonia exercida pelas camadas dominantes que

oprimem e exploram as camadas populares. Porém uma luta em que a única arma que se pode e se deve utilizar é a educação; uma luta em favor do desenvolvimento de uma sociedade mais justa e menos desigual.

## Considerações Finais

Pode-se perceber, tendo em vista a história da educação brasileira, que as práticas educacionais sempre estiveram voltadas à manutenção do poder das elites em detrimento das necessidades das camadas populares.

A educação historicamente desenvolvida no Brasil nunca levou em consideração as aspirações e os desejos das camadas economicamente menos abastadas; à estas era viabilizada uma educação que visava à capacitação de mão-de-obra para a demanda industrial.

A participação popular nas decisões estatais não se constituía uma prioridade sob o ponto de vista das camadas dominantes; muito pelo contrário, às camadas populares era suficiente ter uma educação que as qualificasse para o mercado de trabalho.

Neste contexto fica latente a despreocupação das elites para com as camadas espoliadas da sociedade brasileira, às quais só interessava explorar a força de trabalho e manter sob o domínio de uma minoria detentora do poder político e econômico.

O panorama educacional da década de 1970 revela a existência de práticas educativas cujo objetivo era assegurar a manutenção do regime ditador. Neste período de repressão a toda e qualquer manifestação popular, a educação ao mesmo tempo em que se torna acessível às camadas populares, torna-se desqualificada e, portanto, incapaz de ser um instrumento de conscientização.

A popularização da escola pública que teve como consequência a viabilização de uma educação precária às camadas populares, reflete genuinamente o caráter explorador e hegemônico das elites brasileiras. Isso demonstra que a ampliação do acesso à escola para o povo constitui-se uma forma de alienar a população, de modo que se legitimasse a ideia de que era objetivo das camadas dominantes educar os segmentos populares propiciando-lhes instrução para que pudessem participar mais ativamente das decisões políticas.

Ledo engano. O interesse das camadas dominantes era assegurar sua condição hegemônica e *status quo*, e fazer das camadas dominadas instrumentos a serviço de seu bem-estar. Tanto é que uma das primeiras atitudes do regime militar foi extinguir os movimentos populares atuantes durante a década de 1960, tidos como subversivos, a exemplo do movimento estudantil, que foi obrigado a agir na clandestinidade na luta por um Brasil livre da ditadura.

Desse modo, pode-se perceber que a educação cuja preocupação é a libertação das camadas dominadas da hegemonia das elites, não poderia ser gestada dentro de um sistema escolar que sempre esteve a serviço da manutenção do poder das camadas economicamente abastadas. Logo, somente fora dessa escola criada e mantida para perpetuar a dominação das camadas populares poder-se-ia encontrar uma educação que viesse a atender as necessidades do povo.

Nesta perspectiva, a educação popular que nasceu dentro dos movimentos sociais existentes na década de 1960 e extintos ou reprimidos durante a década de 1970, constitui-se de práticas que respeitam as experiências de vida do educando oriundo das camadas populares; é esta uma educação que visa à tomada de consciência das camadas dominadas e ao reconhecimento por parte do indivíduo de sua condição de sujeito histórico, capaz de modificar o seu próprio contexto.

A educação popular é descomprometida com a manutenção do poder das elites; seu compromisso é com a satisfação das necessidades das camadas oprimidas, com a revelação da realidade camuflada sob a égide da democracia pelas camadas dominantes.

Neste sentido pode-se refletir: Se a escola é o meio formal pelo qual a educação é difundida, sendo palco de disseminação dos valores e da ideologia das camadas dominantes, e geralmente é por intermédio dela que as pessoas têm acesso à educação, como realizar a educação popular se dentro da escola os interesses e a experiência das camadas populares não são levados em consideração?

De fato a escola atua no sentido de garantir a dominação das elites, contudo, tendo em vista o pensamento gramsciano, ela pode também atuar no sentido de garantir às camadas populares o direito a uma educação que as respeite em seu



modo de vida. Assim, dentro dessa escola pode-se desenvolver práticas de educação popular visando à conscientização dos indivíduos, de modo que estes possam assumir a sua condição de sujeitos históricos.

A educação popular é, dessa forma, a realização de um modo de educar onde educador e educando aprendem simultaneamente porque é pautada no respeito, diferentemente das práticas convencionais de educação onde o educando é visto como um ser desprovido de qualquer conhecimento merecendo, nesta perspectiva, ser um depósito de informações, um receptor passivo do saber que lhe é transmitido pelo professor.

Neste contexto, tendo em vista a grandeza da educação popular pode-se inferir que esta pode e deve ser levada para dentro do âmbito formal educativo: a escola. Contudo é sabido que este se constitui um pensamento contrário ao das elites e, portanto, efetivá-lo representa o empreendimento uma trajetória de luta em defesa do direito de viabilizar às camadas populares uma educação que vise ao atendimento de seus interesses e que venha a conscientizá-las de modo que possam tornar-se sujeitos políticos e ativos transformadores dos contextos nos quais se encontram inseridos.

Fazer educação popular pode ser considerado uma utopia. Que seja! No entanto, entende-se que esta é uma utopia que se pode realizar. Para tanto é necessário que se tenha força de vontade e clareza política para começar a lutar por uma educação de qualidade para o povo. Talvez seja esse o primeiro passo para que se torne possível passar da utopia à realidade, onde se tenha na educação popular uma perspectiva de libertação humana.

## Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

FOSCHIERA, Atamis Antonio. **Organização e ação popular no Brasil nos anos 70 e 80: formas de ação e matrizes discursivas**. Junho, 2005. Disponível em: [www4.fct.unesp.br/ceget/atamisv7n1jun2006.pdf](http://www4.fct.unesp.br/ceget/atamisv7n1jun2006.pdf). Acesso em 13/10/2009.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A educação brasileira no contexto histórico**. 2 ed. São Paulo: Alínea, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 8 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. et al. **Lugares e sujeitos da pesquisa em história, educação e cultura**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. 3 ed. Ática, 1992.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Autores Associados. 2007.

TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.