

**Por uma outra história da educação  
(popular)**

Kelma Beltrão\*

*For another history of (popular) education*

---

\* Doutoranda em Educação (núcleo teoria e história da educação) pela UFPE.

**RESUMO:** A intenção desse estudo é apresentar reflexões sobre as interpretações históricas da educação em Recife (PE), que retratam o período de 1956-1964. É nesse período que se constituem as bases da Educação Popular e, comumente, estudos são utilizados como referência no “esclarecimento” sobre essa história. Elegemos aqui alguns desses estudos, bem como documentos (jornais, mensagens oficiais) com o propósito de fazermos algumas considerações. Procuramos demonstrar que determinadas orientações teóricas utilizadas e algumas explicações a partir das fontes históricas podem ter conduzido a História da Educação Popular a alguns limites. A nossa proposta é suscitar, a partir dessas revisões, a necessidade de outras interpretações históricas sobre a Educação (Popular). Tomando como objeto “o povo”, ou melhor, a “ideia de povo” entre os intelectuais de Recife durante esse período, demonstramos, ao final do texto, que pode existir outra possibilidade ao “construirmos” a História da Educação (Popular).

**PALAVRAS-CHAVE:** educação popular; história da educação; história da educação popular.

**ABSTRACT:** *The present study aims to present reflections on the historical interpretations of education in Recife (PE), which describe the period of 1956-1964. In this period, the bases of the Popular Education were constructed and studies were generally used as reference for the “enlightenment” about this history. We selected some of these studies and documents (newspapers, official messages) to make some considerations. We attempted to demonstrate that certain theories employed and some explanations based on historical sources may have limited the Popular History of Education. We intend, from these reviews, to demonstrate the need for other historical interpretations related to (Popular) Education. Considering “people” as object, in other words, “the idea of people” among intellectuals of Recife in that period, we evidenced, in the end of the text, that there may be a different alternative for the “construction” of History of (Popular) Education .*

**KEYWORDS:** *popular education; history of education; history of popular education.*

## 1. INTRODUÇÃO

Santos (1997), em seu artigo intitulado “A queda do Angelus Novus: para além da equação moderna entre raízes e opções”, em análise sobre as interpretações históricas, nos fala que o movimento sempre orientado para o futuro recebeu vários nomes: “a revolução, o progresso, a evolução”. Essa evolução poderia ser burguesa ou operária, ora consagrando o capitalismo, ora superando-o (o evolucionismo). O que foi comum às teorias da história foi relegar o passado e supervalorizar o futuro. “O passado foi visto como passado e, portanto, incapaz de fazer a sua aparição, de irromper no presente. Pelo contrário, o poder de revelação e de fulguração foi todo transposto para o futuro” (SANTOS, 1997, p.1).

Essas análises vão ao encontro das ideias de Lopes e Galvão (2005), no livro “História da Educação”. As autoras dizem que nas interpretações históricas sobre a educação há tendências voltadas para o marxismo, baseadas em Althusser e Gramsci. Inclusive, que essas tendências foram pouco aprofundadas, ficando sempre muito articuladas a alguns aspectos. O primeiro aspecto seria que muitas obras são “ordenadas por leis invisíveis, que regeriam, no limite, todas as ações humanas”. O segundo é que, geralmente, o binômio dominado/dominante serve para explicar tudo. Desenvolvem-se, nesse contexto, pesquisas que sempre são baseadas em: classe social, lutas de classe, classes que se relacionam na busca de uma superação. Uma história que já está determinada e que apresenta uma linearidade com indicações de um futuro, pois indicam aspectos que, providencialmente, irão acontecer.

Uma consequência dessa abordagem é que “o que eram julgados negativamente caíam em uma espécie de limbo, na medida em que não valia a pena pesquisar algo ou alguém que não tivesse contribuído ou não pudesse contribuir para a transformação revolucionária da sociedade”. (LOPES; GALVÃO, 2005, p.38)

Outra implicação é que, nos estudos sobre História da Educação, está presente sempre um “etos religioso”:

Os diversos ideários pedagógicos são concebidos como verdadeiras doutrinas e seus expoentes como sacerdotes propagadores de uma determinada verdade que conteria as melhores propostas para a solução dos problemas educacionais. A postura salvacionista da educação

aparece impregnada de tal forma em nossas mentalidades que, mesmo quando não comungamos (não esqueçamos da origem religiosa dessa palavra...) de uma mesma tendência teórica para explicação dos fenômenos educativos, parecemos imbuídos de uma certa militância que não faz apenas compreender a realidade, mas querer transformá-la. (LOPES; GALVÃO, 2005, p.28-29)

Mas o que dizer da Educação Popular, que tem em suas bases membros ou ex-membros de ordens religiosas? O que dizer da História da Educação (Popular), se pensarmos nesses aspectos (influência marxista, etos religioso, história direcionada para o futuro, julgamento negativo diante alguns aspectos) ressaltados pelas autoras?

Sobre esse período (1956-1964) que constituem as “bases” da Educação Popular, existem várias pesquisas<sup>1</sup> comumente usadas para entender essa história. Porém, percebe-se por meio de algumas avaliações, que o que persiste nessas pesquisas é uma visão que condiz com o que é retratado pelas autoras.

Ao que parece, as opções teóricas estabelecidas por alguns desses estudos<sup>2</sup>, bem como o tratamento de fontes utilizadas para “interpretar” essa história, pode ter gerado uma História da Educação Popular reduzida, homogênea, singular, e quase sempre destituída de qualquer contradição ou ambiguidade. Pensamos que tais interpretações da História da Educação, em especial da Popular, podem ter deixado de perceber as contradições, as ambiguidades, as pluralidades e a heterogeneidade.

Sobre essa “necessidade” de mudança nas práticas de pesquisa em História, Roger Chartier (2002a, p.66) nos diz que “esse campo de certeza esboroou-se progressivamente, deixando o campo livre a uma pluralidade de abordagens e de compreensões”. Sendo assim, seria como se saíssemos de um estudo de tendência marxista e nos voltarmos para a história cultural.

Dessa forma, nossa intenção nesse texto será avaliar alguns aspectos na construção historiográfica que retrata a educação (popular) entre os anos de 1956-1964. Pensamos que, a partir dessas considerações, podemos ratificar a necessidade de uma outra história da Educação (Popular), e, por consequência, contribuir para o avanço da historiografia da Educação.

Para isso, a princípio, apresentamos algumas considerações sobre estudos e documentos que retratem, de certa forma, essa história. Posteriormente,

na busca de uma História mais plural e heterogênea, apresentamos outra perspectiva baseada na história cultural. Finalizamos o texto com algumas considerações sobre o nosso percurso.

## **2. EM BUSCA DAS CONTRADIÇÕES, AMBIGUIDADES E HETEROGENEIDADE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (POPULAR)**

Para apreciações em torno das opções teóricas estabelecidas nos estudos<sup>3</sup> que contemplam, de certa forma, História da Educação em Recife entre os anos de 1956 e 1964 (anos que vão constituir a Educação Popular), destacamos o estudo feito por Souza (1986) em “Pedagogia da Revolução” e o estudo feito por Azevedo (1986), em “A Reconstituição Oral” sobre o Movimento de Cultura Popular. Ambos têm como tônica principal o Movimento de Cultura de Popular – MCP, movimento este que ocorre em inícios da década de 1960, que aglutinará várias pessoas (educadores, intelectuais, políticos etc) com o intuito de “promover a educação e a cultura” entre os contextos populares.

Souza (1996) retrata o período em que políticos, professores, intelectuais, artistas, se voltam para resolver o problema de acesso à educação e cultura. Será o povo o princípio, meio e fim para justificar as ações desse período. As ações retratadas pelo autor são o Movimento de Cultura Popular – MCP e a Fundação da Promoção Social – FPS, que representaram as principais atividades das gestões de Miguel Arraes de Alencar (então prefeito de Recife) e Cid Sampaio (então governador do Estado de Pernambuco).

Diante da oposição dos discursos e das ações são exaltadas as contribuições do Governo de Arraes na “reinvenção” da educação brasileira. A Pedagogia da Revolução seria aquela onde foram desenvolvidas reflexões pedagógicas baseadas em uma “hegemonia popular”. As análises de Souza (1996) sobre o Governo Arraes são de um governo que se comprometeu com as classes trabalhadoras no sentido de oferecer condições para sua transformação.

Para Souza (1996), o MCP é que oferece ações verdadeiramente comprometidas com as classes trabalhadoras no sentido de oferecer condições para sua transformação. A base necessária para a transformação desse povo, bem como sua organização, seria a escolarização, ou melhor, “uma escolarização que crie condições intelectuais proporcionadoras das ‘bases de um maior esclarecimento’ para o engajamento na transformação social”. Tendo em vista

ainda que essa escolarização sirva também para que os filhos dos trabalhadores se incluam nos meios produtivos não como mão-de-obra barata, mas como cidadãos. A educação é que fornecerá as bases para um maior esclarecimento. Através dela, o povo tomará consciência de classe e poderá ser agente da sua transformação.

A educação aqui retratada é a educação de adultos. Sua análise deixa de fora a educação infantil, bem como qualquer proposta educacional advinda da Fundação da Promoção Social - FPS. Pois o FPS, por meio do Governo de Cid Sampaio, representaria os interesses “da classe proprietária do capital para atuar junto às camadas da classe popular” (SOUZA, 1986, p.97)

Dessa forma, percebe-se uma análise onde uma ação é colocada apenas em oposição à outra, onde o MCP se supera em uma perspectiva de oferecer reais condições de transformação por meio do viés educacional para os contextos populares. Sobressai a proposta educacional que serve aos interesses dos dominados, sem interesses capitalistas e determinada a conduzir esses “dominados” a “um maior esclarecimento” e transformação social.

Tudo indica que essa interpretação histórica sobre o MCP vai funcionar como um aglutinador de ações capazes de, por meio do viés educacional, transformar a realidade dos contextos populares. É perceptível, nesse contexto, uma História voltada para o futuro, que sempre aborda um ciclo de causas e efeitos, que retrata fatos e ações através de pólos antagônicos e que, muitas vezes, irá julgar e desprezar fatos tidos como negativos.

Não destoia dessa tendência a pesquisa feita por Azevedo (1986), em que a autora afirma que seu objetivo de pesquisa é retratar “em linhas gerais o que foi o MCP”, o contexto sócio-político que ele surgiu, bem como descrever as atividades existentes.

Mesmo com o intuito de relatar o que foi o MCP, na pesquisa da autora, poucas linhas versam sobre educação infantil ou elementar, interpretada como qualquer “escola tradicional”, diante da inovação trazida pela educação de adultos. A autora, quando se refere à educação de adultos, afirma: “se a atividade ligada ao ensino de crianças ou adolescente caracterizou-se pelas práticas conservadoras da escola tradicional, a alfabetização de adultos, ao contrário constitui um campo de inovação pedagógica e de socialização política [...]”. Ao que parece, a investigação sobre a educação de adultos é privilegiada por

representar algo “revolucionário”, ficando “carente” de maiores investigações a educação infantil. O que vai ter sentido para a autora na educação proposta naquele momento vai ser a educação de adultos (diga-se apenas do MCP).

Diante do contexto de inovação e socialização política, uma das conclusões da pesquisa é que o MCP agiu diretamente na direção da promoção da educação do povo. Assim, o estudo vai revelando que recorre à perspectiva de que todos vamos chegar a um determinado fim onde a educação “vai ser capaz de operar mudanças nas estruturas sociais”. (AZEVEDO, 1996, p.47)

Outro aspecto percebido a partir dos estudos em questão é o fato de que, nas relações educacionais estabelecidas com o povo, existiam aqueles que estavam ali para servir aos verdadeiros interesses do povo e aqueles que estavam ali para servir aos interesses da classe dirigente. Percebe-se que os parâmetros estabelecidos para tirar essa conclusão – ou seja, a explicação povo-classe – conduz a uma interpretação de povo singular, quase sempre unívoca e afastada de imprecisões ou ambiguidades.

Como consequências, temos uma interpretação na História da Educação onde se deixa de perceber a pluralidade. E como já foi dito, o que é considerado como negativo será excluído, pois não seria interessante examinar alguma coisa ou alguém que não apresentasse alguma contribuição “para a transformação revolucionária da sociedade” (LOPES; GALVÃO, 2005, p.38).

Sendo assim, percebemos que é necessária uma história “que nos permita voltar a pensar a emancipação social a partir do passado, e, de algum modo, de costas virada para o futuro” (SANTOS, 1997). Uma história (cultural), que teria “por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002, p.16).

### **3. RECONSIDERANDO AS FONTES HISTORIOGRÁFICAS**

A partir da verificação de alguns documentos (jornais, mensagens oficiais) pudemos fazer algumas apreciações sobre dicotomias presentes, bem como algumas prioridades para determinadas questões. Para isso, foram significativas as observações feitas por Ginzburg (2006) em “O Queijo e os Vermes”, que em um contexto histórico da Inquisição, nos dá algumas dicas dos recursos que utilizou na interpretação dos documentos: comparar, checar,

conferir, relacionar, confrontar, cotejar, deixando “falar” desvios e contradições existentes.

A primeira questão identificada diante das fontes é sobre o Livro de Leitura para adultos<sup>4</sup> organizado pelo MCP. Este documento surge, quase sempre, como “único” material didático utilizado no ensino, ou quando não será o único retratado, será o único que representa avanços para a educação naquele momento. Porém, avaliando a matéria veiculada no Diário de Pernambuco<sup>5</sup>, encontramos menções a outras cartilhas utilizadas pelo MCP: Vamos Estudar, Sarita; Nossa Cartilha; Upa, upa Cavalinho. De certa forma, percebe-se um aviltamento de outras cartilhas utilizadas nesse período pelo próprio MCP. Mesmo quando Weber<sup>6</sup> (1984) e Souza (1986) citam a cartilha Laubach/ Podemos Ler em Pernambuco, utilizada pela Fundação da Promoção Social - FPS, fazem isso sem maiores desdobramentos ou colocando como polo antagonístico.

Arraes e Cid Sampaio; Movimento de Cultura Popular e Fundação da Promoção Social – FPS, entre outros, são sempre colocados em lados opostos, como já demonstramos. Porém, essa situação pode ser amenizada quando, através da “Mensagem”<sup>7</sup> (documento oficial do Governo Cid Sampaio), notamos que Paulo Freire, Paulo Rosas, Ariano Suassuna, Josina Godoy também ofereceram seus serviços ao Governo Cid Sampaio. Mesmo que as palestras tenham ocorrido antes da organização do MCP, as participações dos palestrantes nos deixam dúvidas sobre algo tão adverso. Observamos que Paulo Rosas proferiu a palestra Teoria da Literatura Infanto-Juvenil; Paulo Freire a palestra “Considerações a propósito de educação e desenvolvimento”; Ariano Suassuna a palestra “O universo religioso” e teatral de “A pena e a lei” e, Josina Godoy, a palestra “Aspectos da arte na Europa”. Elas ocorreram de janeiro a novembro de 1960 por meio do Departamento de Extensão e Cultura Artística da Secretaria de Educação e Cultura do Governo de Cid Sampaio.

Outra contradição está presente na Mensagem<sup>8</sup> de Arraes à Assembleia Legislativa. Quando se trata da Secretaria de Educação e Cultura (MENSAGEM, 1963, p.103-104), o texto possui severas críticas à gestão anterior (Cid Sampaio), que se trata de uma alienação: “(...) A concernente autonomia na direção do sistema educacional do Estado abdicou o Governo de Pernambuco de prerrogativas inalienáveis e exclusivamente suas. Aceitou, na prática, a co-direção para determinados programas educacionais, com Governo estrangeiro,

quando firmou convênio com a Aliança para o progresso”. Já no que se refere à Secretaria de Viação e Obras Públicas (p.43-44), em especial o Departamento de Obras e Fiscalização dos Serviços Públicos (DOFSP), depois de mencionar as quase trezentas obras realizadas no ano de 1962 (inclusive escolas e grupos), ressalta a assinatura de sua própria gestão (com a mesma aliança) para construção de obras na educação. Diz o texto (MENSAGEM, 1963, p.43-44): “Um fato a registrar no ano de 1962, no DOFSP foi a assinatura de contratos com a “Aliança para o progresso”, visando a construção de obras no setor de Educação e Cultura [...]”.

Outro fato que vale a pena ressaltar é o tratamento que foi dado a algumas fontes. Quando Weber (1984, p.250) nos passa a informação sobre o MCP, ela não menciona que, na verdade, as informações são retiradas de uma propaganda política assinada pelos amigos de Arraes<sup>9</sup> e não de uma notícia jornalística. Existe uma diferença entre linguagem publicitária e jornalística (que possui vários tipos de textos).

Vale a pena salientar também a ênfase da autora (WEBER, 1984, p.251) sobre a peça de Hermilo Borba Filho, “A bomba da paz”. Sua tônica é da existência de um grande impacto na opinião pública, mas as fontes utilizadas pela autora nos levaram a encontrar “minúsculas notas” na Coluna Periscópio sobre a peça<sup>10</sup>. Esse fato nos leva a questionar sobre o “impacto na opinião pública” perante a mesma.

Diante da realidade exposta a partir dos textos trazidos pelos jornais, sentimos que existe uma necessidade de fazermos algumas distinções em relação aos tipos de textos que iremos utilizar. No jornal existe a “linguagem publicitária” e os variados textos jornalísticos (artigo, editorial, crônica, nota, notícia, reportagem) (ANDRADE; MEDEIROS, 2006)<sup>11</sup>. De certa forma, esses textos merecem ser tratados diferentemente.

#### **4. POR UMA OUTRA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (POPULAR)**

As reflexões expostas até agora servem para nos mostrar o quanto pode ter sido diverso e ambíguo esse período que instituíram as bases da Educação Popular. Pensando em outra História da Educação (Popular) que enfatize os aspectos revisados nesse texto, selecionamos como objeto “o povo”, ou melhor, a “ideia” de povo entre os intelectuais recifenses. Nosso intuito é, a

partir desse objeto, fazer algumas explicações iniciais, oferecendo “um outro caminho” sobre a mesma realidade.

Nossa escolha vem a partir das observações dos estudos já retratados. Observamos que, nos estudos, o reducionismo que sobressai é o fato de que nas relações educacionais estabelecidas com o povo, existiam aqueles que estavam ali para servir aos verdadeiros interesses do povo e aqueles que estavam ali para servir aos interesses da classe dirigente. Pensamos que os parâmetros estabelecidos para tirar essa conclusão, ou seja, a explicação povo-classe, como vimos, não dá conta de tudo. Trata-se de uma interpretação de povo homogênea e afastada de qualquer contrassenso.

Nossa proposta é que, nesse período, há uma “descoberta” do povo como princípio, meio e fim de uma possível ordem social. Independente dos grupos ou tendências que pertençam, muitas pessoas de diversas áreas (políticas, educativas) se sentem autorizadas, capazes e prontas para pensar e agir sobre e para o povo. Tendo assim, as perguntas e as respostas de como fazer e, buscando na educação (cultural, política e religiosa), um caminho para isso. Desse modo, não é difícil pensar – ao menos provisoriamente – que a noção de “povo” é uma ideia construída (com idas, vindas, retrocessos, progressos e ambiguidades) por aqueles que fizeram parte desse momento: os intelectuais; que, agindo e pensando como uma espécie de “casta” na manipulação de conceitos, estão prontos para colocar ordem principalmente quando o assunto é o “povo”.

Quem nos fala sobre o “povo” como algo construído diante da história é Burke (1981) no livro “Cultura Popular na Idade Moderna”<sup>12</sup>. O autor diz que quando a cultura popular estava prestes a desaparecer (entre os séculos XVIII e XIX), o “povo” surge como um objeto de importância entre os intelectuais da Europa. O povo e sua cultura são percebidos como capazes de traduzir um sentimento de nação.

Desse modo, estudar a “ideia” de povo entre os intelectuais da área de educação pode nos fazer compreender de outra forma esse período. Pensamos que esses intelectuais tinham percepções específicas sobre o povo (ora semelhantes, ora diferentes, ora ambíguas), que pode ter influenciado no que conhecemos hoje como Educação Popular.

É válido salientar que, de fato, existem vários campos de atuação que sempre estiveram dispostos a falar do povo, para o povo e a partir dele; o

intelectual é apenas um dos que se sente autorizado a pensar e agir diante de determinadas causas, assumindo inclusive posturas políticas e educativas. Não há aqui, portanto, uma pretensão de universalizarmos suas ideias nem diante de outros campos nem diante do próprio povo<sup>13</sup>. Mas, como nos diz Bourdieu (1990) no livro “Coisas Ditas”, é comum entre os intelectuais a tendência de disputar espaços no intuito de buscar uma maior autenticidade (origem) para se sentirem mais permitidos que outros a falar pelo povo. O autor tem como exemplo o historiador Jules Michelet, que usou “seu povo” e seu “senso do povo” para se impor no campo intelectual.

De tal modo, pode-se pensar que o termo Intelectual diferencia-se pelo momento que está inserido<sup>14</sup>, sendo várias as suas designações. Essa perspectiva dinâmica e diversa é perceptível no livro “O que são Intelectuais” de Gonzalez (2001), que, aproveitando a linguagem habitual de cada época, procura agrupar os intelectuais diante de um percurso diversificado. São eles: malditos, precursores, revolucionários, engajados, orgânicos, cosmopolitas, populistas. Sendo assim, podemos observar que os intelectuais têm uma forma específica de compreender a realidade. Suas posturas<sup>15</sup> dependem do momento social em que estão inseridos, bem como o que pensam, como agem (se agem) diante da realidade.

Tentando construir uma perspectiva teórico-metodológica para este objeto (a ideia de povo entre os intelectuais), destacamos alguns estudos que nos oferecem um suporte para analisar como o povo é visto pelos intelectuais de Recife no período de 1956-1964.

Ginzburg (2006), em “O queijo e os Vermes”, desenvolveu seu estudo a partir dos autos de inquisição aplicada à realidade de um moleiro, vulgo Menocchio, queimado por ordem do Santo Ofício. A preocupação do autor não foi definir quem seria este camponês, mas mostrar como ele absorveu e transformou ideias a partir das várias leituras que fez. O autor, de forma não representativa, nos mostra uma fala demarcada por desvios e contradições bastante peculiar: a maneira que Menocchio entende o mundo, sua cosmologia (sua ideia sobre a origem do mundo, quem é Deus, de onde viemos etc.). A leitura sobre mundo (transpassado por dois eventos históricos a imprensa e a Reforma) de um camponês. Dessa forma, é importante a articulação do autor não só com os processos da inquisição, mas o confronto das ideias

de Menocchio com os “livros” que a Igreja Católica condenava, bem como com uma tradição oral que existia nesse período. Ginzburg (2006) apresenta uma “circularidade” porque, é a partir “de como Menocchio leu, ou das suas ideias”, que o estudo é interconectado. Outro aspecto, é que, mesmo sendo trazida “uma história periférica”, ele não se desvincula da história tida como “central” (Imprensa e Reforma), relativizando a história. Mesmo trazendo fontes oficiais ele consegue, relacionando com outras informações, deixar falar a “ideia do moleiro”.

O estudo de Ginzburg (2006) nos orienta por alguns aspectos. Confirma que a intenção não é definir o “intelectual”, porém mostrar a ideia que ele tem de povo, explorando, comparando as várias produções (matérias de jornais, pinturas, peças de teatro). A ideia de povo funcionará como elo que conecta os intelectuais que estavam no período retratado. Outra perspectiva importante é que estudo também não estará distante da história tida como “central”.

Outro autor que nos fornece estudos na perspectiva semelhante à de Ginzburg (2006), sendo que em uma maior amplitude, é o historiador americano Darnton (1986), em “O Grande Massacre de Gatos”. O autor, de forma significativa, interconecta, mas não interligadas “como a que existe entre as partes de um tratado sistemático”, nos faz andar em “círculos” para entender a história cultural da França. Começando com os contos dos camponeses, o autor excursiona pelo incrível massacre de gatos, passa pela cidade de *Montpellier*, pelos arquivos públicos de um inspetor de polícia, e termina com abordagens sobre a *Encyclopédie* e sobre como os leitores respondem ao romantismo de Rousseau. Os textos, de certa forma, não estão interligados, como diz o próprio autor, mas estão interconectos, porque são abordados e uma perspectiva de “demonstrar” como era a França e a cultura francesa antes do novo regime.

Através de alguns documentos pouco convencionais, Darnton (1986) nos mostra como é possível “ouvir” vozes que jamais foram ouvidas para entendermos o que se passava na França naquela época. O autor faz suas inferências e comparações, mostrando que o entendido como absurdo para alguns, pode fazer sentido para outros (se olharmos a partir do que é comum em alguns grupos, o que faz sentido).

Outro aspecto importante trazido por Darnton (1986, p.334) é quando o autor confessa sua dificuldade de “resolver o problema da prova e da repre-

sentatividade”. O autor faz algumas inferências a partir de sua interpretação como historiador e de como pensavam algumas pessoas. Por isso, entendemos que, como ele mesmo diz: “visões de mundo não podem ser sujeitas ‘à prova’. Estão destinadas a se esfiaparem nas beiradas, e escorregam pelos dedos, se alguém as agarra [...]”. E, por mais que esses episódios não sejam representativos, será que é possível construir uma totalidade nas narrativas históricas?

Por fim, Darton (1986, p.336) comenta que seu método pode não ser grande, mas tem significativos benefícios: “Não suprime o elemento idiossincrático da história e permite considerações no campo comum da experiência”. Ele ainda nos dá uma dica importante sobre procedimentos: “Proceder de maneira contrária, estabelecendo primeiro, peculiaridades estilísticas e, em seguida, explicando a expressão individual, não parece viável. Jamais encontramos pura linguagem. Interpretamos textos”.

Diante dessas maneiras de desenvolver estudos sobre a História, temos a compreensão que a perspectiva de “circularidade” utilizada vai ao encontro do estudo que propomos desenvolver: o povo visto pelos intelectuais, a “ideia de povo” deixada através de textos variados. A conexão ocorrerá por meio de “um tratado sistemático” entre esses intelectuais, tratado este atrelado pela sua visão de povo, uma visão que pretende educar politicamente, espiritualmente e culturalmente este povo.

Pretendemos fazer o estudo tentando mostrar as diversas ambiguidades que cercam “contradições”, muitas vezes não observadas. Pensamos que o fato de nossa abordagem partir de uma perspectiva micro da história, em um procedimento analítico de redução de escala, não significa que investiremos em uma história sem “perder a visão de escala do espaço social” no sentido de não descontextualizar a narrativa proposta. Assim, no nosso estudo fazem-se presente os temas: Nacionalismo, Guerra Fria, da redemocratização, das transformações locais políticas e sociais.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo de pesquisa em História da Educação é considerado como “bastante recente e ainda frágil”, resumido a poucos que se interessam em fazê-la, poucos que se interessem em contribuir com essa área da educação. Completando esse fato, muitos estudos são desenvolvidos como bases nas

orientações marxistas. Por mais que a história cultural transite como possibilidade nas pesquisas, há ainda aqueles que optam em simplificar a história da educação por meio dos esquemas básicos do marxismo (LOPES; GALVÃO, 2005).

Procuramos mostrar, através desse texto, que existem muitos limites na maneira como foi “interpretada” a História da Educação (Popular). Mesmo reconhecendo que as opções teóricas estabelecidas pelos autores são decorrentes de padrões “determinados”, em certo período, não podemos deixar de identificar alguns “limites” diante dessas opções.

Rever alguns estudos (de orientações marxistas), bem como documentos (jornais, mensagens oficiais) utilizados, nos fazem confirmar a necessidade de buscarmos caminhos em torno de uma outra História da Educação (Popular). Apresentamos, diante do exposto, uma possibilidade de interpretar a História da Educação (Popular) de forma heterogênea, plural e descontínua quando tomamos como objeto “a ideia de povo” entre os intelectuais recifenses (1956-1964). Procuramos – mesmo que inicialmente – mostrar que a perspectiva oferecida pela “História Cultural” pode nos fazer entender esse momento por outro aspecto.

## NOTAS

1. AZEVEDO, Janete M.<sup>a</sup> Lins de. Reconstituição Oral da história recente da educação popular em Pernambuco: O Movimento de Cultura Popular; Recife; Relatório final de pesquisa. Departamento de Fundamento sócio – filosóficos da educação. CE – UFPE. 1986; SOUZA, João Francisco de. Uma Pedagogia da Revolução. Recife: Cortez, 1987; WEBER, Silke. Política e Educação: O Movimento de Cultura Popular no Recife. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol 27, n. 2, 1984, p. 233 a 262.; MEMORIAL DO MCP. Recife: Fundação de Cultura da Cidade de. Coleção Recife, volume XLIX; Recife. 1986. ROSAS, Paulo. O movimento de Cultura Popular – MCP. Rio de Janeiro. 1980. in MEMORIAL DO MCP. Recife: Fundação de Cultura da Cidade de. Coleção Recife, volume XLIX; Recife. 1986. SOUZA, Kelma F. Beltrão de. Escolas Radiofônicas utilizadas no Movimento de Cultura Popular – MCP. Uma experiência em Educação a Distância. Monografia (Especialização em História de Pernambuco). Recife: UFPE, 1999. 67p.
2. Destoa das tendências dos estudos já citados a interpretação feita por Flávio H. A. Brayner sobre as décadas de cinquenta e sessenta em Recife. Ver em BRAYNER, Flávio H. A. Education, Citoyennete et transformation sociale: Las embarras d’une politique educative “poulaire”... Thèse (Doctorat). Paris: Universite René Descartes – Paris V. Sorbonne, 2003.
3. É válido salientar que entendemos que as interpretações sobre a história da educação estão refutadas em opções teóricas que de certa forma “obedeceram” aos padrões “determinados” num certo período pelas pesquisas no campo da história da educação como apontam as autoras Lopes e Galvão (2005).

4. Também conhecido como cartilha do MCP, o Livro de Leitura foi um instrumento didático utilizado pelo projeto Escolas Radiofônicas do MCP. Este projeto funcionou para educação de Adultos e tinha por objetivo promover a educação através do rádio para a população adulta em Recife.
5. PREFEITO reassumiu e vai inaugurar mais... Diário de Pernambuco. 8 mar. 1961; CINCO mil cartilhas, INEP... Diário de Pernambuco. 25 out 1960. As matérias reportam-se a outras cartilhas que existiram no MCP. Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano.
6. WEBER, Silke. Política e Educação: O Movimento de Cultura Popular no Recife. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v.27, n.2, 1984, p. 233-262.
7. SAMPAIO, Cid. Mensagem. Mensagem apresentada pelo Exmo. Sr. Governador Cid Feijó Sampaio à Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco. Recife: Imprensa Oficial, 1961 (p. 133, 134). Arquivos Permanentes – Impressos. Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano (anexo).
8. Mensagem. Mensagem apresentada pelo Exmo. Sr. Governador Miguel Arraes de Alencar à Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco. Recife: Imprensa Oficial, 1963. Arquivos Permanentes – Impressos. Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano (anexo).
9. Ver em ARRAES fez 2 anos mais do que prometeu fazer em 4. Diário de Pernambuco, 24 dez. 1961. (p.8-9 - Primeiro Caderno) (Propaganda Política).
10. Ver em PERISCÓPIO. Diário de Pernambuco. 17 abr 1962. (p. 8 – Segundo Caderno); PERISCÓPIO. Diário de Pernambuco. 25 abr. 1962. (p.8 – Segundo Caderno).
11. Ver em ANDRADE, M. M.; MEDEIROS, J. B. Comunicação em Língua Portuguesa. Normas para elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso. São Paulo: Atlas, 2006. CITELLI, Adilson. Linguagem e Persuasão. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004. (Série Princípios).
12. Investigando a Europa Moderna, Burke (1981) afirma que a cultura produzida pelo povo convivia com a minoria culta ocidental, ou seja, ambos compartilhavam da mesma cultura, isto pelo menos até a metade do século XVII. Porém, ao longo dos anos, essa realidade se transformou (a renascença, reformas religiosas, ciência e o iluminismo), permitindo que a cultura erudita se transformasse, colocando em pontos divergentes e distantes as produções culturais.
13. Pensamos que o próprio povo não será um “receptor passivo” desse processo, sua relação pode ou não ter ocorrido e quando ocorrido pode ter sido de forma variada (discordando, concordando, repetindo, aceitando, desacetando, reelaborando, desprezando etc). Concordamos aqui com os atuais estudos de recepção que desmantela a “tese da passividade” buscando os sentidos nas mediações presentes nestes receptores. Ver mais em MARTÍN-BARBERO, Jesús. Dos meios às mediações. Comunicação, cultura e hegemonia. 4. ed. Rio de Janeiro, 2006.
14. Historiadores não vão hesitar em remeter o termo analisando épocas passadas. Jacques Le Goff, por exemplo, define o Intelectual da Idade Média como ligado a cidade, que ascende através dos estudos, que produz ideias e que ainda vive sob as dificuldades contextuais da produção científica da época. LE GOFF, Jacques. Os intelectuais na Idade Média. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006. O historiador americano Robert Darnton deixa claro que para ele os philosophes do século XVIII são os intelectuais de hoje. DARNTON, Robert. Os dentes falsos de George Washington: um guia não convencional para o século XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
15. Suas “imposturas” também serão alvo de estudos. Alan Sokal e Jean Bricmont analisam práticas intelectuais de alguns filósofos pós-modernos, principalmente os franceses, que usam termos da matemática e da física para explicar aspectos das ciências sociais e das humanidades.

SOKAL, Alan; BRICMONT, Jean. *Imposturas Intelectuais*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Miguel A. de. **Mensagem**. Mensagem apresentada pelo Exmo. Sr. Governador Miguel Arraes de Alencar à Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco. Recife: Imprensa Oficial, 1963. Arquivos Permanentes – Impressos. Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano (anexo).

ANDRADE, M<sup>a</sup>. Margarida; MEDEIROS, João Bosco. *Comunicação em Língua Portuguesa. Normas para elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso*. São Paulo: Atlas, 2006. CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004. (Série Princípios)

ARRAES fez 2 anos mais do que prometeu fazer em 4. **Diário de Pernambuco**, 24 dez. 1961. (p. 8.9 - Primeiro Caderno) (Propaganda Política).

AZEVEDO, Janete M.<sup>a</sup> Lins de. **Reconstituição Oral da história recente da educação popular em Pernambuco: O Movimento de Cultura Popular**; Recife; Relatório final de pesquisa. Departamento de Fundamento sócio – filosóficos da educação. CE – UFPE. 1986.

BOURDIER, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BURKE, Peter. **A cultura popular na Idade Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

\_\_\_\_\_. **Os dentes falsos de George Washington**. Um guia não convencional para o século XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GONZALEZ, Horácio. **O que são intelectuais**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História**

**da Educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: 2005.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

MEMORIAL DO MCP. **Recife:** Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 1986 (Coleção Recife, volume XLIX).

PERISCÓPIO. **Diário de Pernambuco.** 17 abr. 1962. (p.8 - Segundo Caderno).

PERISCÓPIO. **Diário de Pernambuco.** 25 abr. 1962. (p.8 - Segundo Caderno).

PREFEITO reassumiu e vai inaugurar mais... **Diário de Pernambuco.** 8 mar. 1961; Cinco mil cartilhas, INEP.. **Diário de Pernambuco.** 25 out. 1960. (As matérias reportam-se a outras cartilhas que existiram no MCP). Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano.

ROSAS, Paulo. O movimento de Cultura Popular – MCP. Rio de Janeiro. 1980. In: **MEMORIAL DO MCP.** Recife: Fundação de Cultura da Cidade de. Coleção Recife, volume XLIX; Recife. 1986.

SAMPAIO. Mensagens do Governo Cid Sampaio à Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco. Recife: **Imprensa Oficial,** 15 mar. 1961.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A queda do Angelus Novus:** para além da equação moderna entre raízes e opções. *Novos Estudos CEBRAP*, n.47, mar. 1997.

SOUZA, João Francisco de. **Uma Pedagogia da Revolução.** Recife: Cortez, 1987.

WEBER, Silke. Política e educação: o movimento de cultura popular no Recife. **Revista de Ciências Sociais,** Rio de Janeiro, v.27, n.2, 1984, p.233-262.