



# 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais

Tema: “40 anos da “Virada” do Serviço Social”  
Brasília (DF, Brasil), 30 de outubro a 3 de novembro de 2019

---

Eixo: Política social e Serviço Social.

Sub-eixo: Ênfase em Comunicação e Cultura.

## RESISTÊNCIAS E MODERNIZAÇÃO NA VIDA SOCIAL BRASILEIRA: REFLEXÕES DO PRÉ-SESSENTA E QUATRO

Thaynara Moreira Botelho<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho fez a discussão sobre os movimentos populares e suas formas de cultura nas décadas de 1950/1960, no momento em que conseguiram se auto-organizar e serem os detentores de sua própria história, pois suas formas de vida ainda não tinham sido mistificadas por completo. A presente pesquisa pautou-se no materialismo histórico dialético e se estruturou qualitativamente.

**Palavras-chave:** Movimentos populares. Capitalismo. Cultura.

**Abstract:** This work made the discussion about the popular movements and their forms of culture in the decades of 1950/1960, when they managed to organize themselves and to be the owners of their own history because their forms of life had not yet been completely mystified. The presente research was based on dialectical historical materialism and was structured qualitatively.

**Keywords:** Movements popular. Capitalism. Culture.

### Introdução

“A memória guardará o que valer a pena. A memória sabe de mim mais que eu; e ela não perde o que merece ser salvo” (Eduardo Galeano).

As mudanças históricas que foram acontecendo nos países que faziam parte da América Latina no século passado permitiram sentir os efeitos da crise estrutural que já vinha se desenvolvendo no cenário mundial. Sobre este assunto, Palma (1993) desenvolveu notas a propósito dessa condição, quais sejam: o capitalismo, na periferia do sistema, se realizou de maneiras distintas das que, historicamente, assumiu nos países centrais. Contudo, as leis de valorização do capital responsáveis por ordenar o funcionamento do sistema são as mesmas. Dada a condição histórica de inserção do capitalismo nestes países, o processo de proletarização deixou fraturas que se aprofundaram no contexto da crise estrutural do capital.

---

<sup>1</sup> Estudante de Pós-Graduação. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. E-mail: <thaynarambotelho@gmail.com>.

Nos países periféricos, as consequências do desenvolvimentismo começaram a aparecer, apesar de ainda vigorar a ideologia de que, com a modernização, os países considerados “subdesenvolvidos” chegariam ao patamar de “desenvolvido”. As transformações societárias em curso permitiram o ingresso marginal de camadas populares no processo mercadológico do capital (quando as massas começaram a se transformar e a se organizar em classe), mas a inserção foi insuficiente para abarcar todos aqueles que tiveram suas vidas desestruturadas e que foram obrigados a compor o operariado urbano-industrial. Com isso, muitos movimentos de massa, ensandecidos com as perdas de liberdades, ainda lutavam para que não perdessem as vivências dentro das comunidades, marcadas por subjetividades que traziam na memória histórica um modo de vida social.

A falsa consciência de sermos o país do futuro (por dentro da sociedade capitalista), que vigorou e ainda vigora no Brasil, o fez se situar na iminência do fim. O capitalismo possível na periferia do sistema se difere da forma em que ocorrera nos países centrais, apesar de ser regido pelas mesmas leis. Para isso, basta observamos que demoramos cem anos, de 1830 a 1930, para imitar a inovação no setor têxtil da Primeira Revolução Industrial; mais noventa anos, de 1890 a 1980, para se concretizar a modernização advinda com a Segunda Revolução Industrial e, quando tudo parecia favorável para nos tornamos um país desenvolvido e de primeiro mundo, eclodiu a “terceira Revolução Industrial”<sup>2</sup> ou “revolução tecnológica”, revolucionando as necessidades e aprofundando o processo de automatização (também reafirmado em nome da “racionalização” capitalista) (ARANTES, 2004).

As mudanças históricas que estavam ocorrendo nas estruturas de países periféricos latino-americanos (principalmente no Brasil<sup>3</sup>) contribuíram para a

---

<sup>2</sup> Refere-se “a produção por meio de máquinas de aparelhagem eletrônica e da que utiliza energia atômica desde os anos 40 do século XX” (MANDEL, 1985, p. 82).

<sup>3</sup> “A velocidade e a profundidade do desenvolvimento capitalista desde a década de 50 foi muito maior no Brasil do que em outros países latino-americanos. A intensidade vertiginosa da urbanização e da industrialização e a rapidez e brutalidade da expansão capitalista nas áreas rurais provocaram tal agravamento das contradições sociais – como a crescente desigualdade, a expulsão da população rural da terra, a concentração maciça de moradores pobres nas periferias urbanas – que contribuíram certamente para a expansão do cristianismo da libertação como uma resposta radical à “modernização” desse modelo desastroso do capitalismo” (LÖWY, 2000. p. 150).

resistência das massas à vida moderna, num momento em que as experiências práticas eram as populares.

### **Resistências à Modernidade no Brasil**

Nesse tempo histórico, o fetichismo que prevalecia era o das relações pessoais, o mercadológico (já presentes nos países centrais) ainda era incipiente nos países que possuíam traços pré-modernos. Por meio da profundidade cultural possível pela efervescência das massas, a prática de educação popular proposta por Paulo Freire ganhou espaço num momento em que as experiências comunitárias espontâneas aconteciam no Brasil. Malgrado ter sido incentivada inicialmente para alfabetizar as massas para votarem e contribuírem para aceleração da modernização no campo num curto período de tempo, as experiências de educação popular contribuíram para que as massas pensassem na realidade em que viviam através da reflexão-ação que se diferenciava da educação formal bancária. Nesta, o saber era considerado uma doação dos que se julgavam sábios, como se pudesse ocorrer por um “depósito”, “transferência de conhecimentos” com o intuito de não mudar a situação que as oprimiam e de não “historicizar” a vida em comunidade. A educação problematizadora, de caráter reflexivo, implicava num constante ato de desvelamento da sociedade em que as massas estavam inseridas. A reflexão podia ser autêntica, não era sobre o homem abstração e nem sobre o mundo sem homem, mas sobre os homens e sua relação com o mundo (FREIRE, 1987).

Com a educação popular, ao invés de aprender humilhado, os camponeses aprendiam com suas práticas sociais, se reuniam dentro das comunidades, trocavam experiências, discutiam as ações que deveriam ser realizadas, cantavam, faziam teatro... Com esse acontecimento histórico,

O trabalhador rural entrava, de um mesmo passo, no mundo das Letras e no dos sindicatos, da Constituição, da reforma agrária, em suma, dos seus interesses históricos. Nem o professor, nesta situação, é um profissional burguês que ensina simplesmente o que aprendeu, nem a leitura é um procedimento que qualifique simplesmente para uma nova profissão, nem as palavras e muito menos os alunos são simplesmente o que são. Cada um desses elementos é transformado no interior do método (SCHWARZ, 2005, p.20).

No primeiro lustro da década de 1960, os militantes católicos no Brasil, tendo como base a experiência de educação popular, formaram o Movimento de Educação de Base (MEB), com os seguintes objetivos: ministrar a educação de base em áreas periféricas através de programas radiofônicos, suscitar a organização da comunidade, despertando-lhe o espírito de iniciativa e zelo pelo desenvolvimento das massas. Esse movimento tinha como objetivo alfabetizar as comunidades para que estas pudessem ter mais condições de se auto-organizarem. O MEB

- a) Caracterizou-se como um programa de Desenvolvimento de Comunidade;
- b) realizou uma ação abrangente nas áreas de educação, trabalho, cultura popular, sindicalismo rural etc.;
- c) teve repercussão nacional atuando nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste;
- d) obteve significativa influência política no meio rural dessas regiões, durante o período de 1960 – março/64;
- e) surgiu como movimento de intelectuais vinculados às classes dominantes e tentou progressivamente estabelecer um vínculo orgânico com as classes dominadas (AMMANN, 2013 , p. 119).

O movimento destacava a importância do processo de autodeterminação, que representava a tomada de consciência pelo educando, na qual o povo seria o único sujeito da transformação através de um movimento anterior deles próprios e não o contrário. No trabalho popular, as comunidades deveriam ter animadores populares (assessorados pelo MEB), que não se desvinculassem das suas bases, ao invés de terem técnicos estranhos. O animador popular trabalhava com os camponeses nas esferas práticas da comunidade, estava calcado nos princípios do desenvolvimento comunitário no momento histórico em que as comunidades ainda se autodirigiam. Contudo, com a instauração do golpe de abril de sessenta e quatro, o MEB foi induzido a redefinir seus objetivos e passou a se caracterizar apenas como um movimento evangelizador, com propósitos de alfabetização e catequese (AMMANN, 2013).

Com a classe proletária no seu formar-se, o governo brasileiro incentivou formas de ação por dentro das instituições e começaram a se estruturar e atuar de forma técnico-metodológica. Com o objetivo de desmobilizar a espontaneidade das massas, o governo criou a política de incentivo à sindicalização rural,

A partir de 1962, as Ligas foram perdendo espaço na representação dos camponeses, uma vez que a opção pela sindicalização ganhou força. Nesse contexto que emerge mais um ator político: o Estado – agente interessado na sindicalização rural. Para facilitar esse objetivo diversos mecanismos foram

criados pelo governo, com maior destaque para o Estatuto do Trabalhador Rural – que criava uma única categoria para os trabalhadores do campo, facilitando a sua sindicalização, haja vista que agora todos eram “trabalhadores rurais” – e a Supra (Superintendência Política de Reforma Agrária). Com tais medidas, ocorreu uma proliferação no número de sindicatos rurais por todo o país (BALTHAZAR, 2014, p. 5).

Até a concretização da modernidade, as comunidades ainda resistiam, possuíam características que se assemelhavam às pré-modernas. As diferentes formas de auto-organização das massas eram consideradas no processo de desenvolvimento comunitário. As comunidades eram marcadas por histórias cotidianas, significativas pelas maneiras que expressavam, viviam e resolviam suas necessidades, assim como estruturavam seus significados e expressões comuns. Nas esferas comunitárias, em consonância com as práticas de educação popular, se destacavam os movimentos de religiosos formados pelas CEBs, Ação Católica, Juventude Universitária Cristã (JUC), Juventude Operária Cristã (JOC) e redes pastorais com base popular, que foram movimentos embrionários à “teologia da libertação” no Brasil. A influência de princípios religiosos (capazes de uma solidariedade ativa com os movimentos populares) não aconteceu da forma como ocorreu em outrora (a fim de limitar a atuação dos movimentos através da prática do assistencialismo). Assim, os grupos de religiosos, ligados às experiências de educação popular, viam os pobres como agentes de sua própria libertação e sujeitos de suas próprias histórias e não como meros seres sujeitos à atenção caridosa (conforme pregava a doutrina católica pelo viés conservador). No decorrer da década de 1960, as atividades das comunidades eclesiais se expandiram através das lutas por moradias, eletricidade, esgoto nos bairros urbanos e pelo direito às terras no campo (LÖWY, 2000).

As comunidades se mobilizavam e desconfiavam de grupos partidários e do paternalismo estatal. Por isso, junto com as pastorais da terra, organizavam cooperativas rurais para fazerem uso das antigas tradições de trabalho coletivo e de ajuda mútua. Por meio da experiência prática, as pastorais realizavam o trabalho popular com o objetivo de valorizar as vivências cotidianas, num momento em que as massas tinham experiências de resistências próprias, isso fez com que as pastorais se libertassem da ideologia de que a religião deveria fazer mudanças nas estruturas comunitárias. Nas comunidades em que as pastorais estavam inseridas prevaleciam uma mística de fraternidade, na qual os

missionários deveriam apoiar as massas nas suas formas de organização, mantendo a solidariedade, sobretudo nos momentos de fracasso. Quando necessário, ocorria a autocrítica, na medida em que era sincera e livre, e a crítica por parte de membros das comunidades, na medida em que era respeitosa (BOFF, 1984).

Ainda em contrapartida à modernidade que estava surgindo e a todas as perdas simbólicas, étnicas e culturais que ela representava, as massas, em consonância com grupos teatrais, dramatizavam em torno de problemas e temas comuns da própria comunidade. Com o público (que também eram os atores), mudavam os materiais, temas, possibilidades e até mesmo a estrutura da produção cultural. Através de teatros, os participantes poderiam rejeitar ou criticar o conteúdo que estava sendo formado, com isso, a distância entre o leigo e o especialista era ínfima. As premissas eram de que se deveria fazer teatro de acordo com as experiências sociais, não dissociando arte da vida, o gesto deveria existir no palco assim como fora dele. Entre os atores, as partilhas eram essenciais, os papéis e personagens eram trocados a fim de que não ocorresse uma singularização do ator, dessa forma:

Cada personagem era feita por muitos atores, cada ator fazia muitas personagens, além do que a personagem principal era o coletivo. Assim, para que se pudessem retomar, para que o ator pudesse ora ser protagonista, ora massa, as caracterizações eram inteiramente objetivadas, isto é, socializadas, imitáveis. Os gestos poderiam ser postos e tirados, como um chapéu, e portanto adquiridos. O espetáculo era verdadeira pesquisa e oferta das maneiras mais sedutoras de rolar e embolar no chão, de erguer um braço, de levantar depressa, de chamar, de mostrar decisão [...] (SCHWARZ, 2005, p. 42).

A partir das experiências desses grupos populares, em que a conciliação era viabilizada também pelo movimento estudantil ascendente, ocorreu a popularização e a nacionalização do teatro. Com a publicação de jornais independentes, revistas, editoras e com a autonomia que as universidades ainda possuíam, a rede de organizações culturais<sup>4</sup> foi ampliada. Em 1961, os Centros Populares de Cultura (CPCs) foram criados no Rio de Janeiro pela União Nacional dos Estudantes (UNE), em associação com o grupo de dissidentes do

---

<sup>4</sup> Essas organizações serviram para desvendar a problemática social, contribuindo para elevar a mobilização das massas a partir das experiências cotidianas. Se difere daquelas formas de cultura que não eram ligadas ao povo. A ampliação das organizações culturais não englobava as culturas marcadas por uma concepção elitista, aristocrática e ornamental (COUTINHO, 2000).

Teatro da Arena<sup>5</sup>. A ideia do teatro entre os estudantes foi bem difundida, porque não precisava de um público letrado ou alfabetizado e os custos de produção eram poucos, já que realizados e improvisados pelos estudantes (BOAL, 2000).

Esses centros foram compostos por artistas, estudantes universitários e camponeses, que tinham como objetivo a mobilização da massa. Destacaram-se pelos impactos e formas diferenciadas de ação na vida prática em que o teatro acontecia, capaz de criar uma espessura de sentidos e sensações diversas nos espaços em que atuavam, sensibilizando as comunidades através dos problemas que enfrentavam cotidianamente. Os CPCs improvisavam teatro político nas comunidades, portas de fábricas e sindicatos, sinalizavam que o povo seria confrontado com seus próprios problemas que procuravam vencer. O sucesso do CPC generalizou-se com a organização da UNE Volante<sup>6</sup>, em que uma comitiva de dirigentes percorreu os principais centros universitários do país, levando adiante a ideia de que os estudantes deveriam intervir na política nacional. Assim, os centros populares de cultura disseminaram suas ideias acerca das questões artísticas relegadas ao papel de instrumentos culturais de luta política misturando uma espessura de sentidos e sensações. Os centros populares procuravam fazer peças em que as protagonistas eram as massas. Além dos teatros que realizavam, os CPCs implementaram a alfabetização de adultos inspirados nas experiências de Paulo Freire e no Movimento de Cultura Popular (BOAL, 2000).

As resistências das massas, a partir das experiências com os grupos de cultura, foram relevantes devido às formas de organização de mulheres e homens dentro das comunidades. As decisões eram tomadas pelas próprias massas através do diálogo (essência da educação como prática da liberdade) e da reflexão-ação (FREIRE, 1987). Possuíam uma forma de organização própria e sem fazer uso de armas. Ainda era possível, dada as circunstâncias históricas, falar em práxis sem grandes mediações. Diante do cenário em que se encontrava o Brasil, a pedagogia freireana de alfabetização de adultos procurava

[...] acoplar o acesso do camponês à palavra escrita com a consciência de situação política. Os professores que eram estudantes iam às comunidades

---

<sup>5</sup> Fundado em 1953, na cidade de São Paulo, significou uma alternativa à cena teatral da época, cujo objetivo era apresentar produções teatrais de baixo custo (BOAL, 2000).

<sup>6</sup> Eram excursões realizadas pela UNE na maioria das capitais brasileiras para divulgar suas atividades ao povo brasileiro.

rurais e, a partir da experiência viva dos moradores, alinhavam assuntos e palavras-chave – “palavras geradoras”, na terminologia de P. Freire – que serviriam simultaneamente para discussão e alfabetização. Em lugar de aprender humilhado, aos 30 anos de idade, que o vovô vê a uva, o trabalhador rural entrava de um mesmo passo, no mundo das Letras e no dos sindicatos, da Constituição, da reforma agrária, em suma, dos seus interesses históricos (SCHWARZ, 2005, p.19).

Quando Freire esteve envolvido em experiências de educação popular, os processos de aprofundamento das relações fetichistas estavam em curso. Naquele período, a realidade brasileira, principalmente o Nordeste, onde esteve diretamente envolvido nas experiências de educação popular com os camponeses, ainda não havia totalmente consolidado as relações e práticas sociais que passariam a fazer parte da vida social moderna. O tempo histórico dos acontecimentos e as condições para que aquela prática social acontecesse devem ser levados em consideração, portanto, quando estamos falando de uma obra particular, ou um grupo de obras, com frequência percebendo a da comunidade essencial de que faz parte e sua individualidade irreduzível, devemos primeiramente nos voltar para a realidade da sua prática e para as condições em que ela ocorreu (WILLIAMS, 2011).

A educação popular, na década de sessenta, se firmava a partir da automovimentação das massas com a pedagogia de autoformação que elas mesmas geraram. O desenvolvimento comunitário se dava enquanto produção de um automovimento da comunidade, que, em si mesmo, era educação popular.

### **Considerações finais**

As experiências comunitárias que ainda possuíam traços pré-modernos não eram marcadas por determinações do trabalho abstrato das mercadorias, mas por relações de costumes no campo, num cenário em que a vida camponesa ainda era majoritária e a estrutura econômica do país era tipicamente agrária. Na área rural, os camponeses dialogavam entre si sobre as condições de vida que estavam sendo desmanteladas, assumiam compromissos de acordo com os interesses e preocupações das camadas populares por meio da prática de reflexão-ação. Os diálogos nas comunidades permitiam às massas refletirem coletivamente sobre problemas comuns, assim, passaram a conceber

a miséria e o analfabetismo como partes da dominação do capital e não componentes estanques ou residuais. Com isso, não aceitavam as práticas e discursos que serviam para perpetuar as relações de exploração. Nesse momento histórico, as comunidades brasileiras se automovimentavam, o desenvolvimento comunitário era o próprio movimento das massas, era a própria comunidade em movimento, ou seja, se referia às experiências cotidianas que as massas produziam em termos de educação popular, solidariedade, vivências e “costumes em comum”.

## Referências

AMMANN, S. B. **Ideologia e desenvolvimento de comunidade no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2013.

ARANTES, P. E. **Zero à esquerda**. São Paulo: Conrad, 2004.

BALTHAZAR, P. H. B. Sindicalização rural no governo de João Goulart (1961-1964): as discussões historiográficas acerca do campo brasileiro. *In: XVI ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH: saberes e práticas científicas*, 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Disponível em: [http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400257454\\_ARQUIVO\\_SindicalizacaooruralnogovernoJoaoGoulart\\_artigo\\_-PedroBalthazar.pdf/>](http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400257454_ARQUIVO_SindicalizacaooruralnogovernoJoaoGoulart_artigo_-PedroBalthazar.pdf/>). Acesso em 22 ago. 2015.

BOAL, J. **As imagens de um teatro popular**. São Paulo: Hucitec, 2000.

BOFF, C. **Como trabalhar com o povo**. Petrópolis: Vozes, 1984.

BOTELHO, T. M.; ALVES, A. A. F. Experiências históricas de trabalho dos assistentes sociais no Brasil diante das limitações do Estado. *In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL. Crise do capital, periferia urbana, lutas sociais e serviço social*, Juiz de Fora/ MG, Universidade Federal de Juiz de Fora, 9 a 12 de novembro de 2015.

COUTINHO, C, N. **Cultura e sociedade no Brasil**: ensaios sobre ideias e formas. 2. ed. São Paulo: Epea, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LÖWY, M. **A guerra dos deuses**: religião e política na América Latina. São Paulo: Vozes, 2000.

MANDEL, E. P. **O capitalismo tardio**. Tradução de Carlos Eduardo Silveira Matos, Regis de Castro Andrade e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Brasil Cultural, 1985. (Os Economistas).

PALMA, D. **A Prática Política dos Profissionais:** o caso do Serviço Social. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1993.

SCHWARZ, R. **Cultura e política.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

WILLIAMS, R. **Cultura e materialismo.** Tradução de André Glaser. São Paulo: UNESP, 2011.