

CONSCIENTIZAÇÃO HISTÓRICA, CIDADANIA POLÍTICA E EDUCAÇÃO DOS AFETOS: O ENSINO DE HISTÓRIA NAS COMUNIDADES ECLESIAIS DE BASE (1970-1980)

HISTORICAL CONSCIOUSNESS, POLITICAL CITIZENSHIP, AND THE EDUCATION OF AFFECTS: THE TEACHING OF HISTORY IN BASE ECCLESIAL COMMUNITIES (1970-1980)

Renilson Ribeiro¹
Mairon Escorsi Valério²

As comunidades eclesiais de base
são verdadeiras escolas de cidadania,
onde o povo aprende a ler a Bíblia
e também a ler a realidade.
Frei Betto

O compromisso pela criação de uma sociedade justa,
e enfim por um homem novo, supõe confiança no futuro.
É uma ação aberta para o que virá [...]
A história já não é -- como para os gregos -- “anamnesis”, recordação,
é projeção para o futuro.
Gustavo Gutiérrez

Resumo: O artigo analisa o ensino de História promovido pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) no Brasil entre as décadas de 1970 e 1980, destacando sua relação com a teologia da libertação, a educação popular e a formação da consciência histórica das classes populares. Parte-se da compreensão de que o ensino de História não se restringe ao espaço escolar, sendo produzido também por instituições religiosas, movimentos sociais e práticas culturais que disputam os sentidos do passado na vida social. Nesse contexto, investiga-se como a Igreja Católica, por meio das CEBs, elaborou e difundiu uma memória histórica de caráter religioso, subalterno e anticolonial, orientada para a conscientização política e a transformação social. O estudo analisa materiais didáticos, cartilhas e publicações produzidas por agentes pastorais e intelectuais ligados à teologia da libertação, evidenciando a centralidade de narrativas históricas voltadas à valorização das lutas populares, da resistência dos oprimidos e da crítica ao colonialismo, ao imperialismo e às desigualdades sociais. Além disso, discute-

¹ Bacharel e licenciado em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Nesta instituição obteve o título de mestre e doutor em História Cultural. É Professor Titular do Departamento de Ciências Sociais, vinculado ao Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Contato: renilson79@hotmail.com.

² Professor Doutor da USP (Universidade de São Paulo). Doutor em História Cultural, Mestre em História Cultural e graduado em Licenciatura em História pela UNICAMP. Membro do Centro de Estudos em História Cultural das Religiões (CEHIR). Contato: maironev@yahoo.com.br.

se como esse processo educativo articulou uma educação dos afetos baseada na compaixão, na indignação e na esperança, mobilizando sujeitos para a ação coletiva e para a construção de uma cidadania participativa e igualitarista. Conclui-se que o ensino de História nas CEBs desempenhou papel relevante na formação política de amplos setores populares e na constituição de movimentos sociais que participaram do processo de redemocratização brasileira.

Palavras-chave: ensino de História; teologia da libertação; educação popular.

Abstract: The article analyzes the teaching of History promoted by the Base Ecclesial Communities (CEBs) in Brazil during the 1970s and 1980s, highlighting its relationship with liberation theology, popular education, and the formation of historical consciousness among popular classes. It argues that the teaching of History extends beyond the school environment and is also shaped by religious institutions, social movements, and cultural practices that dispute the meanings of the past in social life. In this context, the study examines how the Catholic Church, through the CEBs, developed and disseminated a religious, subaltern, and anti-colonial historical memory aimed at political awareness and social transformation. The research analyzes educational materials, pamphlets, and publications produced by pastoral agents and intellectuals linked to liberation theology, emphasizing narratives focused on popular struggles, resistance of oppressed groups, and criticism of colonialism, imperialism, and social inequality. Furthermore, the article discusses how this educational process articulated an education of affects based on compassion, indignation, and hope, mobilizing subjects toward collective action and the construction of a participatory and egalitarian citizenship. The study concludes that the teaching of History in the CEBs played an important role in the political formation of popular sectors and in the emergence of social movements involved in Brazil's redemocratization process.

Keywords: History teaching; liberation theology; popular education.

DE PASSADOS FABULADOS PARA ALÉM DA ESCOLA

A história e o seu ensino jamais estiveram restritos ao currículo escolar. Em diferentes temporalidades históricas, diversas instituições sociais mobilizaram o tempo – e, em particular, o passado – como instrumento de organização da vida social, de produção de identidades e de atribuição de sentidos à existência humana. Por meio dessas operações, também construíram percepções de continuidade, permanência e ruptura que orientam a experiência histórica dos sujeitos. Essa engrenagem simbólica e cultural de articulação e produção da temporalidade e dos sentidos de existir no tempo nunca prescindiu do passado constantemente invocado enquanto presença-ausência na cotidianidade. Para a filósofa húngara Heller (1993), o pensar historicamente tem sido antes de qualquer coisa um fenômeno cotidiano e inerente à condição humana, com

raízes na percepção da passagem do tempo derivado da experiência natural de vida, nascimento, juventude e morte. Essa consciência da experiência temporal humana seria inerente ao estar no mundo e uma necessidade imperativa de atribuição de sentido a algo sobre o qual o ser humano não tem controle.

A partir dessa premissa, compreende-se que a história – entendida aqui de modo amplo e genérico como fabulação sobre o passado, ou seja, um tempo que já foi – e seu ensino nunca foram fenômenos exclusivamente modernos, nem resultado de sua organização como disciplina no currículo escolar da moderna escola de massas. Antes são expressões intrinsecamente ligadas a uma consciência histórica universal humana. Segundo Rüsen (2001, p.78) “a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não, ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com intencionalidade da vida prática dos homens”.

Neste sentido, a organização disciplinar moderna, eurocentrada e científica da história como um campo de saber racional e metodizado, estabelecido no século XIX, no qual as empiricidades das ciências humanas passaram a ser verificáveis - como descreveu Foucault (1999) – foi apenas um modo específico de organizar e legitimar o conhecimento sobre o passado no contexto moderno de emergência dos regimes de produção de verdade e da consolidação hegemônica da lógica de saber-poder de tipo científico.

Isso é claro, não alijou outras modalidades de elaboração, uso e representações do passado, dotadas de sua significação do tempo própria, presentes na vida social e fundamentais para a constituição das subjetividades na contemporaneidade. A história científica e acadêmica que ascendeu no século XIX, em diferentes momentos, conviveu, competiu e até rivalizou com outras modalidades narrativas e discursivas sobre o passado que seguiram subsistindo. De acordo com Cerri (2011, p. 40),

O que parece mais nas sociedades modernas não é o pretenso fato de que elas sejam caracterizadas pela predominância da consciência histórica moderna, mas sim o fato de serem profundamente heterogêneas e marcadas pela convivência de muitos modos de produção de sentido histórico concomitantemente: do modo “racional” e “científico”, que metodiza a pesquisa com células-tronco, ao modo tradicional, que aprova a “guerra ao terror” (na verdade contra povos

inteiros) por questões mais emocionais e preconceituosas que racionais.

Portanto, o processo de disciplinarização do saber sobre o passado promovido pela cientificização da história não eliminou as concepções, saberes e usos do passado presentes na vida social e modulados por outras instituições, espaços, discursos, territorialidades, tradições etc. No âmbito escolar, conforme descreveu Bittencourt (1993), a história sagrada foi, a título de exemplo, uma competidora resiliente da história profana ao longo do XIX, desde um momento inicial de conciliação até o divórcio mais definitivo no século XX. Uma separação litigiosa que relegou, na concepção de estudiosos da área de Ensino de História, modelos narrativos estruturantes para a própria história profana, nos modelos da história das civilizações ou ainda da história nacional.

O desencantamento do mundo moderno, nas palavras de Weber (1982), não foi obra conclusa. A religião seguiu ativa na vida social e não abriu mão de seu regime de historicidade. Continuou a produzir representações sobre o passado da humanidade. Em muitos lugares do mundo ocidental, por exemplo, a escatologia cristã ainda organiza o tempo, a vida, as identidades e as relações de poder no nível institucional, individual e social. (Laville, 1999; Laville, 2011).

A hegemonia da história acadêmica, consolidada no âmbito dos aparatos ideológicos de poder do Estado moderno, não aprisionou o passado em sua gaiola de ferro cartesiana. O passado esteve em disputa e segue em disputa na contemporaneidade obedecendo a relações de poder contextuais. Por exemplo, a revolução cibernética vivenciada pelo advento das tecnologias digitais nas últimas décadas nos desnudou a polissemia instrumental do passado vivido na tessitura social. Ávila (2022) e Valério e Ribeiro (2023) analisaram como esse caleidoscópio de arranjos discursivos passadistas tem gerado embates e confrontos que disseminam o paradigma da suspeição de uma sociedade estruturada e legitimada a partir de uma ordem do discurso e do saber referenciado nos modos de sua produção estabelecidos pelos critérios de cientificidade consolidados no século XIX.

Avolumaram-se nas redes digitais uma série de passados pensados como objetos de consumo focado nos nichos mercadológicos e identitários dos

diversos grupos sociais. Uma série de passados sob encomenda expostos nas gôndolas de um mercado digital organizado por equações matemáticas automáticas denominada de algoritmos. Essa torre de babel de passados *in box* tem gerado muita discussão teórica e epistemológica no âmbito da ciência histórica, até então, razoavelmente confortável nos seus referenciais historicistas fundantes que foram academicamente suavizados, questionados, reformados, aliviados e até restaurados na longa de sua trajetória das discussões teórico-epistemológicas da história-ciência como um campo de saber ao longo do século XX.

Todavia, para além desse profícuo debate sobre se os pressupostos de produção do conhecimento histórico são ou não válidos e legítimos diante da baliza acadêmica, ou até da opinião publicada da mídia *mainstream*, o fenômeno atual lança na face de historiadores profissionais as apropriações e usos múltiplos do passado na vida social. Passados vivos, pulsantes e organicamente relacionados à lógica de saber-poder de diversas instituições, grupos e sujeitos. Uma miríade de emissores de passado à margem do conhecimento histórico acadêmico-científico que seguiram e seguem produzindo sentido temporal, constituindo identidades, mobilizando sujeitos, unindo grupos de interesse, legitimando ou deslegitimando relações de poder estabelecidas. O objetivo dessas múltiplas representações do passado não é o conhecimento validado e qualificado como legítimo pelos pares da comunidade de especialistas. Trata-se antes de produzir passados que ao serem narrados possam produzir identidades e orientar a ação política, social, cultural e econômica dos sujeitos num presente contínuo.

Esse introito é fundamental para justificar o objeto específico da elaboração deste texto. Procura-se analisar como a Igreja Católica como instituição emissora e difusora de discursos sobre o passado no contexto brasileiro das décadas de 1970 e 1980, especificamente dentro da vertente do catolicismo da libertação. Analisa também como a elaboração e difusão desse passado era parte de um projeto de educação popular e pastoral mais amplo, com o objetivo de promover a conscientização das classes populares e a transformação da realidade social, oferecendo um sentido temporal concatenado entre passado, presente e futuro

e agenciando a constituição ético-política dos sujeitos por meio de uma educação dos afetos pela memória-histórica.

Quando se toma como objeto de pesquisa o ensino de história em ambiente religioso e não-escolar, há a ampliação do que se compreende por ensino de história. Interessa aqui menos o debate epistemológico sobre a legitimidade ou cientificidade dessa história ensinada, se está mais para memória do que para a história. A preocupação é o efeito educativo concreto, uma vez que os sujeitos envolvidos em seu ensino e aprendizagem a compreendem como história. Os discursos sobre o passado quando emitidos fora do âmbito da legitimação acadêmica não são anunciados como menos legítimos, ou menos verdadeiros, antes operam na lógica do saber-poder e como regimes de verdade. Nesse sentido, a história se materializa como fenômeno educativo independentemente da avaliação da crítica acadêmica ou de sua validação³.

Neste caso específico em análise, o ensino de história se deu sob a proteção e orientação institucional da Igreja Católica, num contexto histórico muito específico da história do Brasil no qual vertentes acadêmicas de validação de uma história vista de baixo em ascensão foi absorvida e reconfigurada num arranjo metanarrativo típico do pensamento teológico e de seu regime de historicidade que contemplou a perspectiva religiosa. Entretanto, para compreender o fenômeno, primeiramente analisa-se como se construiu historicamente o projeto de educação popular da teologia da libertação nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), esse locus privilegiado de aprendizagem de uma memória histórica voltada para o projeto político, social e religioso de empoderamento histórico das classes subalternas. Posteriormente, investiga-se de que modo, a mobilização dessa memória histórica⁴ estava no

³ Segundo Cardoso (2019), a tradição francesa ou inglesa da teoria da história contemporânea criou categorias distintivas para pensar essa história difusa e encarnada socialmente em relação à historiografia acadêmica. A divisão francesa entre história e memória, bem como a história pública anglófona, carregam sub-repticiamente uma hierarquia de validação dentre os passados produzidos nas distintas esferas. Diferentemente, a tradição alemã coloca tudo debaixo do guarda-chuva da didática da história, operando com divisões estruturais de classificação de tipo ideal weberiano baseado em referenciais operativo-funcionais. O ferramental teórico para abordar a questão pode ser diverso e oferecer debates múltiplos e atraentes para o campo.

⁴ Utiliza-se o conceito de memória-histórica de forma instrumental a fim de deixar claro que a história ensinada no âmbito das CEBs tinha um viés memorialista muito forte associado a uma perspectiva crítica do passado histórico. Considera-se conveniente para evidenciar a natureza

centro dessa proposta de educação popular e passava por uma elaboração intelectual sofisticada e pela disponibilização de estratégias educativas que envolviam a difusão social da concepção de um passado histórico simultaneamente religioso, subalterno e anticolonial. Por fim, discute-se a centralidade da educação dos afetos como parte fundamental do projeto de cidadania ao qual se vinculava a o ensino de história nas CEBs.

O ENSINO DE HISTÓRIA NAS CEBs NOS ANOS 1970 E 1980

Entre os anos 1970 e 1980, as CEBs se tornaram um dos principais instrumentos de pastoral da Igreja Católica no Brasil. Eram pequenos grupos de organização religiosa e comunitária presentes em bairros populares urbanos ou em áreas rurais, que se reuniam para ler e discutir a Bíblia, refletir sobre os problemas da comunidade e organizar ações coletivas para melhorar as condições de vida. Havia surgido no fim dos anos 1950 como uma forma para superar a carência de sacerdotes, manter o engajamento religioso dos leigos e promover a capilarização pastoral da Igreja nas classes populares.

No entanto, foi durante a década de 1960 que a Igreja Católica no Brasil assistiu a emergência de um processo de radicalização política de amplos setores ligados ao catolicismo social que culminou na formulação da teologia da libertação no fim dos anos 1960. Segundo Löwy (2000), a incidência da crítica dependentista⁵ formulada pelas ciências sociais latino-americanas, o fracasso dos governos desenvolvimentistas que desenvolveram o subdesenvolvimento, a vitória da Revolução Cubana e, por fim, a onda de renovação do catolicismo catalisado pelo Concílio Vaticano II (1962-1965), foram as bases contextuais

híbrida dessa história com o objetivo muito maior de conscientizar e mobilizar socialmente os sujeitos do que educá-los em uma ciência de referência.

⁵ A Teoria da Dependência foi uma corrente de interpretação surgida na América Latina entre as décadas de 1960 e 1970 que buscou explicar o subdesenvolvimento não como uma etapa atrasada rumo ao desenvolvimento, mas como resultado estrutural da inserção subordinada desses países no sistema capitalista mundial. Em sua vertente marxista estruturalista, autores como André Gunder Frank, Ruy Mauro Marini e Theotonio dos Santos argumentaram que a dependência se expressava na transferência de valor dos países periféricos para os centrais, na superexploração da força de trabalho e na reprodução de estruturas econômicas voltadas para fora, o que limitava a autonomia do desenvolvimento nacional. Assim, romper com a dependência exigiria transformações profundas nas relações de produção e na posição desses países na economia mundial.

para essa radicalização. As posições reformistas em prol do desenvolvimento social e econômico e da justiça social se deslocaram para posições mais nitidamente socialistas e revolucionárias, incluindo o engajamento na luta armada e a adesão ao programa marxista-leninista⁶.

O Vaticano II, com seu espírito de abertura à modernidade, contribuiu ao criar as condições para que na América Latina o *aggiornamento* da Igreja Católica colocasse no centro da reflexão os problemas da pobreza, da injustiça social, da desigualdade, do subdesenvolvimento e dependência econômica capitalista, do imperialismo e da alternativa política socialista.

Entretanto, a década de 1970 ficou marcada pelo refluxo das lutas revolucionárias na América Latina⁷. O recrudescimento da repressão com a decretação do AI-5 em 1968 no Brasil e a derrota imposta à luta armada aniquilaram o romantismo revolucionário dos anos 1960, inclusive dos setores católicos ligados ao cristianismo da libertação, abrindo caminho a organização popular de longo prazo. Paralelamente, no âmbito latino-americano houve um refluxo das aberturas eclesiais, com a ascensão, em 1972, de Monsenhor Alfonso López-Trujillo à secretaria geral do Conselho Episcopal Latino-americano (CELAM). As ideias da teologia da libertação passaram a ser combatidas, e os espaços institucionais fechados aos seus representantes. Essa repressão interna generalizou-se no âmbito das conferências nacionais, salvaguardando a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que como demonstrou Amaral (2006) se manteve como um polo relevante de apoio à teologia da libertação.

⁶ Caso da Ação Popular (AP), uma organização criada no início dos anos 1960 a partir da radicalização de setores da Juventude Universitária Católica (JUC), que, influenciados pelo pensamento social cristão e o contato com as desigualdades estruturais do Brasil, passaram a defender transformações sociais mais profundas e aderindo ao programa revolucionário marxista-leninista. Também foi exemplar o caso do padre Camilo Torres sociólogo e militante colombiano que, nos anos 1960, tornou-se um dos principais símbolos do cristianismo revolucionário na América Latina. Influenciado pela defesa da justiça social e pela desigualdade no país, rompeu com a atuação tradicional da Igreja e ingressou na luta armada, defendendo que a fé cristã exigia compromisso direto com a transformação social. Foi assassinado em combate em 1966.

⁷ A derrubada do presidente João Goulart no Brasil em 1964, inaugurou uma fase de instalação de ditaduras militares nos países do Cone Sul, Chile (1973) e Uruguai (1973) Argentina (1976). Por seu lado, democracias oligárquicas – como as de Colômbia e Venezuela – intensificaram também a repressão às esquerdas.

De todo o modo, a mudança histórica e social desejada pelo catolicismo da libertação, só poderia ocorrer por meio de um profundo trabalho de educação popular das massas oprimidas e exploradas. Nesse sentido ocorre a consolidação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) como principal instrumento de atuação pastoral vislumbrando uma educação religiosa e política de longo prazo que pudesse conscientizar setores populares e organizá-los na luta por direitos humanos e sociais, por justiça social e pelo fim das ditaduras num arcabouço discursivo religioso anticapitalista e anti-imperialista.

A palavra de ordem da atividade missionária e política nas CEBs era conscientização. Aliás, uma dupla conscientização – religiosa e político-social. Uma conscientização ambivalente com uma face de enfrentamento da alienação religiosa (contra aquilo que os teólogos da libertação denominavam de formas mágicas e fatalistas de crença cristã) e outra, contra a alienação político-social (que legitimava a injustiça social, as opressões de classe e a violência da ditadura).

Para atingir esses objetivos, passou a orientar essa pastoral das CEBs, o paradigma da educação libertadora de Paulo Freire de tomar consciência da realidade, desenvolver uma perspectiva crítica do mundo compreendendo que as injustiças sociais não eram naturais e, por fim, buscar a transformação da realidade. A pedagogia libertadora de Freire tinha uma inspiração histórica evidente no método da Ação Católica do Pe. Cardijn, o “ver-julgar-agir”. A obra de Freire, um intelectual proveniente do meio católico, havia secularizado e academicizado o ‘ver-julgar-agir’ ao se apropriar simbioticamente da fortuna crítica do construtivismo, da experiência histórica do catolicismo social e posteriormente do marxismo.

Na pedagogia libertadora, a educação para a transformação da realidade social, colocava a ação consciente e crítica no centro do processo. Portanto, primeiramente, era relevante ‘ver’ de modo aprimorado, por meio do desvelamento ideológico (tanto religioso quanto político-social), ou seja, fazer uma leitura crítica da realidade social. Apenas após um diagnóstico da realidade precisa, capaz de fazer enxergar com lucidez as opressões, é que os passos seguintes ocorreriam: o julgamento moral e racional das injustiças, segundo uma

concepção cristã de sociedade (julgar), e, por fim, a ação necessária para transformar essa realidade (agir).

A centralidade da ação transformadora, encaminhar a *práxis*, evidenciava a lógica de ruptura com o estado de coisas opressor. Nesse sentido, essa proposta educativo-pastoral invocava uma leitura crítica de um passado que devia ser deixado para trás por meio de um horizonte de expectativas emancipatório/libertador. De acordo com o historiador alemão Koselleck (2006), o regime de historicidade da modernidade compreendia a ação humana no tempo como uma intervenção no presente, que conjuga necessariamente o passado como campo de experiência (vivido ou representado) e o futuro como horizonte de expectativas. Portanto, nessa percepção, não haveria ação humana que não invocasse uma atribuição de sentido temporal, ou seja, uma articulação das temporalidades. A educação histórica promovida nas CEBs propunha uma orientação temporal que concatenava passado/presente/futuro e reconciliava o regime de historicidade cristão com o moderno.

Daí a centralidade do passado histórico. A conscientização político-social e religiosa promovida pela teologia da libertação nas CEBs passava necessariamente pela constatação analítica do presente como resultado do passado e de um futuro distinto do presente. Como explicar a não-naturalidade das injustiças sociais na realidade brasileira? Como se havia chegado a esse estado de coisas opressivo como sociedade? Quem eram os sujeitos e os processos históricos que ao longo do tempo legaram esse estado de coisas injusto do presente? Qual o peso desse passado no presente? O que era preciso compreender sobre o passado a fim de orientar uma ação no presente que pudesse abrir um horizonte de expectativas menos opressivo? Como se articulavam, portanto, passado, presente e futuro nessa educação popular?

A NATUREZA RELIGIOSA, SUBALTERNA E ANTICOLONIAL DO PASSADO ENSINADO NAS CEBs

O projeto educativo-evangelístico da teologia da libertação desenvolvido em sinergia com a pastoral da Igreja Católica por meio das CEBs, continha um processo de aprendizagem histórica específica, necessário para promover a

conscientização religiosa e político-social. Essa dupla conscientização religiosa e político-social promovida nas CEBs passava necessariamente por uma conscientização histórica, ou seja, pela explicação histórica das origens e permanências das opressões sociais do presente e, ao mesmo tempo, uma aposta na capacidade da agência histórica dos sujeitos oprimidos, no passado como memória e no presente como práxis social.

Nesse sentido, a teologia da libertação promoveu uma releitura do passado histórico do Brasil, da América Latina e do próprio cristianismo. Essa releitura dialogava com as premissas propostas pela Comissão de Estudos de História da Igreja na América Latina (CEHILA)⁸ que desde o início dos anos 1970 propunha, no espírito da teologia da libertação, uma revisão historiográfica do cristianismo na América Latina numa perspectiva crítica, a contrapelo, vista debaixo. A proposta era a difusão popular de uma memória histórica subalterna para subsidiar a construção de uma consciência social e histórica a fim de permitir a organização popular e legitimar a ação para a transformação social.

As fontes analisadas que permitem tomar o ensino de história nas CEBs como um objeto de pesquisa, são de dois tipos: a) materiais educativos locais, com função didática, produzidos por diversas dioceses, paróquias, agentes pastorais e arquidioceses para serem usados como material didático de apoio no cotidiano das CEBs. b) materiais educativos didáticos e paradidáticos produzidos pelos intelectuais da libertação (teólogos, historiadores, educadores, exegetas bíblicos, entre outros especialistas com formação acadêmica) com foco numa difusão nacional, numa circulação em maior escala e que fosse capaz de subsidiar tanto o trabalho direto de educação popular com as CEBs locais quanto a formação de agentes de pastoral que pudessem trabalhar na liderança desses grupos locais e auxiliar em sua organização e funcionamento.

Um fenômeno comum, era a possibilidade de uma obra local ganhar visibilidade nacional, uma vez que os encontros inteleclesiais e a formação de agentes pastorais permitiam a circulação de textos que auxiliavam no trabalho

⁸ A CEHILA foi mais uma organização entre as diversas criadas pelos intelectuais ligados a teologia da libertação na América Latina. À frente do projeto estava o intelectual católico Enrique Dussel, que se posicionou nessa rede transnacional da teologia da libertação como historiador, apesar da ampla formação em teologia e filosofia também.

com a base, mas que em algum momento, acabava sendo aproveitado para ser publicado por alguma editora católica, sendo difundido numa escala maior. Destaca-se nesse processo, as editoras católicas como Vozes e Paulinas que tinham, no Brasil, esse papel relevante na publicação e difusão nacional de uma série de textos que auxiliavam direta ou indiretamente a organização da educação popular nas CEBs. A título de exemplo desse vasto material destacam-se a *Coleção da Base para a Base* (material para usar nas reuniões das CEBs, produzidas muitas vezes localmente que eram projetados ao nível nacional)⁹; *Cehila-Mínima* (livros que procuravam difundir de modo mais sucinto as pesquisas produzidas pela CEHILA, com público-alvo em leigos letrados e agentes pastorais, capazes de induzir o processo de educação-popular)¹⁰ e o *Cehila-Popular* (voltada para um público mais popular, com livretos baratos e bem sintéticos, usando linguagem como a literatura de cordel às vezes e focado no uso pelas bases)¹¹. De acordo com Hoornaert (1984, p. 16) houve na segunda metade da década de 1970 a ideia de que era necessário “devolver ao povo sua memória de escravidão e resistência, em fazer com que os intelectuais do povo assumam aos poucos o projeto CEHILA e seu modo específico de encarar a história da Igreja a partir das classes subalternas”. Entendia-se que reinterpretar o passado histórico a partir dos pobres, como pretendia a teologia da libertação, implicava também em fazê-lo para a libertação dos pobres. Dessa forma, a didática da história, ou seja, a função educativa e prática das representações do passado nas CEBs, precedia e organizava o sentido de sua própria fabulação. Não se tratava de um conhecimento histórico apartado da vida social; antes estava nele encarnado.

⁹ São exemplos desse fenômeno a cartilha bíblica rural produzida pela Prelazia de São Félix do Araguaia, intitulada *Deus na vida do povo* (1981), como também *A Bíblia e a luta pela terra* (1981), produzida pelo frei biblista Marcelo de Barros Souza, ou ainda *Dinâmica dos Grupos Populares* (1982), escrita por William C. C. Pereira, resultado de seu trabalho junto às CEBs na periferia de Belo Horizonte.

¹⁰ A coletânea *Cehila-Mínima* produzia uma versão revisionista e crítica da história da Igreja na América latina, a partir de recortes geográficos locais e numa temporalidade específica que articulava em três grandes núcleos: cristandade colonial, declínio da cristandade e emergência do capitalismo dependente latino-americano.

¹¹ No Brasil, foram publicadas diversas obras pelo *Cehila-Popular*, entre elas textos de poetas populares, biografia de figuras religiosas populares e ícones de lutas por libertação, além de coletâneas sobre escravidão no Brasil. Destaca-se a obra de Rezende, *Não se pode servir a dois senhores. História da Igreja no Brasil - período colonial*, que teve muitas edições a tiragem superior a 20 mil cópias.

Essa educação histórica popular – que ocorria num ambiente social religioso e tinha como um dos objetivos uma nova concepção evangelística – propugnava a difusão de uma interpretação religiosa da história e da memória, tanto no seu conteúdo, quanto na sua forma.

Nos conteúdos trabalhados a presença da perspectiva religiosa era evidente. Trazia-se, por exemplo, uma releitura histórica e memorialista de valorização dos subalternos e oprimidos no texto bíblico. A presença da Bíblia como livro sagrado, lido a contrapelo, reafirmava o sentido religioso presente nessa educação histórica. O texto bíblico era lido com ênfase em aspectos histórico-sociais de lutas por libertação, como no caso do Êxodo, do Cativo de Babilônia ou a crítica social dos profetas do Antigo Testamento. A vida de Jesus, narrada pelos Evangelhos, destacava sua valorização dos ‘pobres’ e ‘excluídos’. Equivalências entre o Império Romano do século I e o imperialismo norte-americano do século XX, a escravidão hebraica no Egito e a moderna escravidão negra na América, eram associações comparativas permitidas, conforme descreve frei Marcelo de Barros Souza (1983, p. 64), na cartilha, intitulada *A Bíblia e a luta pela terra*:

Sabe-se que, no tempo da escravidão negra no Brasil, os escravos só cantavam nas senzalas nas altas horas da noite. O opressor sempre quer usar a cultura do oprimido como folclore. Mas a fé dos judeus não caía na tentação de esquecer a terra de Judá, mesmo estando numa terra mais fértil e cheia de água como a Babilônia

Para os teólogos da libertação, o processo estrutural de salvação de Deus para com a humanidade se iniciava na terra, nas lutas por libertação, nas aspirações pela justiça social e na condenação da opressão, no anúncio do Reino. Há uma linha de continuidade histórica entre o mais longínquo passado e o presente. Passados intermediários nos quais o cristianismo se comprometeu com os debaixo eram percebidos como atualizações constantes dessa religiosidade comprometida com a libertação social e com a denúncia da opressão dos subalternizados. Nesse sentido, a denúncia de Las Casas sobre a opressão indígena no século XVI, as lutas por emancipação da condição colonial levada a cabo por figuras religiosas como Padre Morelos e Hidalgo no século XIX, os diversos levantes populares milenaristas, as revoltas sociais e populares

tão presentes na história da América Latina, eram compreendidas como partes constitutivas dessa memória histórica religiosa. Conforme descreveu Dussel (1985, p. 58),

Bartolomeu tem um apreço incalculável pelo índio, pelo pobre, o oprimido. Por isso, a guerra de conquista é absolutamente injustificada, não há nenhuma razão para fazê-la e é necessário que se lhe *“restitua o que lhe foi roubado e hoje roubam por conquistas e repartimentos e encomiendas e os que participam disso não poderão salvar-se”*. E mais: *“as gentes naturais de todas as partes onde entramos nas Índias têm direito adquirido de fazer-nos guerra justíssima e eliminar-nos da face da terra e este direito lhes assistirá até o dia do juízo”* Bartolomeu justifica, pois, a guerra de libertação dos índios contra os europeus, em sua época e até na nossa. Teria, por conseguinte, apoiado teologicamente a rebelião do valente Tupac Amaru (1746-1782) no Peru ou de Fidel Castro em 1959 em Cuba – na mesma Cuba de sua conversão profética.

Isso nos leva à forma como essa educação histórica compreendia o tempo. Na perspectiva metafísica dos teólogos existia uma chave conceitual de interpretação da história que era o binômio conceitual Opressão-Libertação. Essa chave metateórica era uma espécie de lei religiosa e secular da história que servia para definir e encaixar toda hermenêutica histórica dentro de um regime de historicidade ao mesmo tempo cristão e moderno. Cristão no sentido de que a temporalidade articulada entre passado/presente/futuro, de modo linear e inexorável, apontava necessariamente e infalivelmente para o Reino de Deus. Moderno, porque esse futuro precisava ser construído pela ação transformadora do homem na história; o paradigma moderno-iluminista da emancipação humana. Nesse sentido, a teologia da libertação promoveu uma sobreposição da teleologia cristã da história sobre a teleologia humanista moderna-kantiana da história, de modo que construir a emancipação humana tão desejada na modernidade era ao mesmo tempo trabalhar para a chegada do Reino de Deus.

Essa educação histórica também era religiosa pois era compreendida como parte de um instrumento mais amplo de conscientização religiosa dos setores populares. Os teólogos da libertação viam nesse processo educativo-pastoral a oportunidade de promover uma “verdadeira evangelização”. Isso porque compreendiam o tão complexo, distinto, heterogêneo e polissêmico catolicismo popular, como uma concepção alienante da fé cristã, apegada por demais a

elementos mágicos, às práticas devocionais e ritualísticas que constituíam um cristianismo aparente, fatalista e alienado. A libertação aparece então como um imperativo moral-teológico que sincroniza a ação humana e a divina, conforme descreve Frei Betto (1992, p. 33):

O Senhor disse: “Eu vi a aflição do meu povo que está no Egito e ouvi os seus clamores por causa dos seus opressores. Sim, eu conheço seus sofrimentos. E desci para livrar o povo das mãos dos egípcios (...)” (Ex. 3, 7-8)

Deus não abandona o seu povo. Ele ouve os clamores do povo. Ele ajuda o povo a se libertar. Deus é pai, mas não paternalista. O povo se liberta na medida em que toma consciência da opressão em que vive e se une em torno da esperança da libertação.

Nesse sentido, a educação pastoral de base visava eticizar a fé, desenvolvendo a entronização comportamental, orientada pelos valores cristãos que defendiam como: solidariedade, amor ao próximo, organização coletiva e atuação transformadora diante da realidade social de opressão. Dessa forma, a conscientização religiosa (respaldada numa memória histórica religiosa subalterna) acompanhava o desenvolvimento de uma nova consciência histórica dos sujeitos nas CEBs.

Outra característica desse ensino de história era recuperação da memória histórica dos subalternos tanto no âmbito de passados religiosos quanto fora dele. Os subalternos eram os verdadeiros protagonistas da história, seja na história do cristianismo, no passado bíblico longínquo, na história da América Latina ou na História do Brasil. Exaltava-se, “a força histórica dos pobres” (Gutiérrez, 1984), como pode ser observado no excerto do livro *Não se pode servir a dois senhores*, de Rezende (1987, p. 57-58):

Pelos fatos que já contamos, podemos perceber que os índios não aceitavam quietos a invasão de suas terras e a escravização de seu povo pelos brancos.

Diante da ameaça da escravidão, muitas tribos resistiam, lutavam corajosamente para se defender. Preferiam morrer na luta do que se entregar ao cativeiro.

Outras tribos, não podendo enfrentar as poderosas armas dos portugueses, fugiam para o interior.

Nesse sentido, essa memória histórica difundiu uma concepção revisionista da história oficial. Tirou do silêncio histórico a atuação dos sujeitos das classes populares e difundiu socialmente uma perspectiva da história que acompanhava no mundo acadêmico-crítico a ascensão historiográfica da chamada “história vista de baixo”, influenciada pelas concepções marxistas humanistas da história social. Nesse sentido, celebrou as revoltas indígenas e escravas, valorizou movimentos sociais e políticos milenaristas, revolucionários e contestadores da ordem em todas as temporalidades sob as quais se debruçava.

Conforme descreve em *Dinâmica de Grupos Populares*, de William César Castilho Pereira (1982, p. 37):

Tanto o grupo dos índios como o dos negros tentaram de todas as formas impedir esse tipo de escravidão e dominação. Muitas vitórias foram conseguidas por esforço, luta, bravura e pela forma de organização de seus grupos, como no caso do Quilombo de Palmares, em Pernambuco

[...]

Já tinha acabado a escravidão oficial, mas os operários e camponeses continuaram vivendo numa situação muito parecida com a dos escravos e dos índios. Eles eram obrigados a trabalhar 14 e até 16 horas por dia. Além disso, recebiam muito pouco e não tinham férias, aposentadoria, assistência médica e às vezes nem folga aos domingos.

Diante dessa situação, os trabalhadores se organizaram para melhorar as condições de vida. E foi através desses movimentos que surgiu o sindicato, que depois de muita resistência e luta, os operários conseguiram que a jornada de trabalho passasse a ser de 8 horas por dia, como também direito a férias pagas, aposentadoria, etc.

Essa memória subalterna revisava, portanto, a história do cristianismo, do Brasil e da América Latina numa perspectiva crítica, acentuando as relações de opressão social, exploração e, ao mesmo tempo, celebrando as lutas populares por transformação e colocando as classes subalternas como sujeitos históricos relevantes.

Por fim, a educação histórica promovida pela teologia da libertação nas CEBs tinha uma terceira característica relevante: caráter profundamente anticolonial e crítico do eurocentrismo típico da história oficial. Promovia a denúncia da lógica violenta e racista do processo de conquista e colonização europeia da América na primeira modernidade e o neocolonialismo e o imperialismo na contemporaneidade.

Operava com conceitos muito trabalhados pela crítica marxista como exploração, dominação, aculturação, genocídio indígena, violência escravista, imperialismo, colonialismo, neocolonialismo, entre outros. Outra estrutura conceitual relevante eram os pares conceituais binomiais como: opressor-oprimido, dominante-dominado, vencedor-vencido, colonizador-colonizado, burguês-operário. Essas categorias se acomodavam a uma cosmovisão dualista de luta do bem contra o mal do imaginário cultural religioso cristão das CEBs: “A história da luta entre Davi, fraco e pobre, contra o poderoso Golias, filisteu invasor, é desta época, e visa nos lembrar que a confiança em Deus e o amor pelo povo é a força dos pequenos, e faz os oprimidos vencerem os poderes da opressão.” (SOUZA, 1983, p. 26).

Essa educação histórica interpretava estruturalmente a história de constituição do sistema-mundo moderno capitalista como uma sequência histórica do colonialismo, o fardo de um passado que nunca passava e que conformava a vida social naquele presente histórico que precisava ser alterado, uma vez que a lógica colonial operava nos termos do imperialismo, em relações de dominação norte-sul.

Em parte, isso se dava em parte pela incorporação feita pela teologia da libertação das teses dependentistas naquele contexto histórico de frustração com o desenvolvimentismo e com a clara percepção do jogo imperialista das grandes potências sobre a periferia no apoio aos regimes ditatoriais denominados de ‘regimes de estabilização política’. O pano de fundo era uma popularização da Teoria da Dependência Estruturalista Marxista que apontava para a luta anti-imperialista (objetivada numa ácida crítica aos EUA e ao imperialismo yankee) como único meio capaz de romper com as amarras de um sistema-mundo capitalista-neocolonial. A manutenção da desigualdade social, do subdesenvolvimento, da repressão política e institucional servia a lógica de expropriação capitalista dos países periféricos pelas potências imperialistas. Lutar por libertação era lutar contra o imperialismo e neocolonialismo. Na formulação de Frei Betto (1980, p. 17),

A Civilização do Amor não aceita que uma nação viva submissa a outra ou na dependência de outra. Nenhum país deve ser satélite de outro,

nem mesmo das ideias de outro. Todos os países devem viver como irmãos. Já é tempo de a América latina advertir aos países desenvolvidos: não nos amarrem, não impeçam nosso progresso, não nos explorem. Respeitem nossa cultura, nossos princípios, nossa soberania, nossa identidade, nossos recursos naturais [...]

7. Achamos que o Brasil é um país submisso, dependente e satélite de outros? Por que?

A memória-histórica da teologia da libertação reforçava também a própria identidade latino-americana e de sua formulação teológica. Contrastava sua concepção encarnada na história com a teologia europeia considerada burguesa e individualista. Reivindicava fazer teologia a partir de um ponto de vista latino-americano rechaçando o eurocentrismo teológico e propondo, inclusive, a descolonização da teologia cristã. Deste modo, a teologia encarnada na experiência pastoral das CEBs era considerada fundamentalmente latino-americana porque partia da realidade histórica e social da América Latina.

Para Frei Betto (1980, p. 23),

Com quem se parece o rosto do Cristo Sofredor na América Latina:

- com o rosto dos índios e, também, dos negros que vivem marginalizados e em situações desumanas. São os pobres entre os pobres.
- com o rosto dos camponeses que não tem terra e são explorados pelos comerciantes.
- com o rosto dos operários mal-pagos e com dificuldade para se organizarem e defenderem seus direitos.
- com o rosto dos favelados que carecem de bens materiais diante da ostentação dos ricos
- com o rosto dos subempregados e desempregados, vítimas de modelos econômicos que submetem os trabalhadores e suas famílias a frios cálculos do Governo [...]

Essa identidade contrapunha um cristianismo popular vivido e celebrado entre os pobres latino-americanos às concepções imperiais de cristandade e neocristandade herdadas da Igreja Católica eurocentrada. Havia nessa perspectiva uma crítica ao colonialismo cultural que apontava para a ideia de que a verdadeira igreja não estava nas pompas ritualistas herdadas da cultura monarquista europeia, mas sim no cristianismo mestiço, popular, híbrido e engajado dos pobres da América Latina.

A EDUCAÇÃO DOS AFETOS DA EDUCAÇÃO POPULAR NAS CEBs

O ensino e aprendizagem da história não se dá de forma estanque ou compartimentada. O processo que envolve a construção da consciência histórica não se dá exclusivamente no âmbito da cognição. Não se trata apenas de desenvolver a capacidade de pensar historicamente, mas também de uma significativa educação dos afetos.

A articulação temporal entre passado, presente e futuro no processo de ensino e aprendizagem da história envolvem, para além de uma base num certo conteúdo histórico (Fernandes, 2018) – que obviamente não é neutro, mas construído por concepções teóricas e epistemológicas que circunscrevem e determinam quais os problemas, abordagens e objetos do passado que serão eleitos como ensináveis – formas narrativas específicas de apresentação desse passado. Ambas as dimensões incidem sobre a educação dos afetos.

As narrativas solenes da história escolar voltadas para a celebração do estado-nação no século XIX tinham como objetivo construir uma subjetividade marcada pela subserviência, submissão e adoração da nação. O tom exaltado, sacrossanto, ritualístico e pomposo das narrativas nacionais escolares eram a base do romance nacional. Havia elementos de continuidade estrutural entre as narrativas religiosas e as que constituíram a nação. Haupt (2008), preocupado em especificar os diferentes modos de relação entre o estado-nação e a religião na Europa do século XIX, destacou com exemplos concretos, os diferentes arranjos entre ambos: permanências, simbioses, afastamentos, reconfigurações simbólicas.

Segundo Haupt (2008, p. 77),

O desmoronamento da religião durante o processo de secularização foi uma das condições do sucesso do nacionalismo desde o fim do século XVIII na Europa. Essa, pelo menos, é a opinião de Hans-Ulrich Wehler (2003), historiador alemão, em seu livro recente sobre o nacionalismo. Em sua óptica, a crítica da religião durante o século das Luzes, a separação entre a Igreja e o Estado como se manifesta na constituição civil do clero durante a Revolução Francesa e a perda de uma orientação religiosa por amplas camadas da população teriam criado um “vazio” em que o nacionalismo poderia ter sido inserido e em que teria tomado o lugar da religião como sistema de fé e orientação (ibidem). Essa substituição teria sido possível porque religião e

nacionalismo vão compartilhar alguns traços e funções comuns: fornecerão mitos de origem, santos e mártires, objetos, lugares e cerimônias santas, um sentido do sacrifício e das funções de legitimação e mobilização. O período jacobino na França e as guerras antinapoleônicas seriam, nessa perspectiva, as primeiras manifestações do que a historiadora francesa Mona Ozouf (1976) chamou de “transferência de sacralidade” do domínio religioso estrito para a nação. É assim que os sansculottes falavam de sua “sainte pique”, celebravam a Revolução diante dos “altares da pátria” e partiam para lutar em guerras santas.

A narrativa sacralizada da nação foi a base para um ensino de história escolar cuja função ideológica era sedimentar a identidade nacional. O caráter sagrado sub-reptício e inerente à narrativa da nação orientou uma educação dos afetos correlata a um projeto de cidadania política marcado pela submissão física e emocional à sagrada comunidade imaginada. O civismo – objetivo fim do ensino escolar da história – se traduziu na celebração do sacrifício pessoal em defesa da pátria.

O ensino de história teve papel relevante na sacralização da nação por meio de suas narrativas trágicas, epopeicas, heroicas e românticas. A depender dos tons da narrativa, a aula de história poderia levar a catarse, a compaixão, a angústia, ao desprezo, ao ódio e ao ressentimento¹². Construir súditos da pátria era mais do que absorver um conteúdo histórico específico sobre o recém-fabulado passado nacional, era produzir afetos. Ansart, estudioso da relação entre os afetos e a política, suspeitou do ambiente escolar como crucial nesse processo:

Como explicar a continuidade das hostilidades e dos ódios ao longo das transmissões históricas? [...] Podemos nos ater à hipótese geral de que instituições (familiares, escolares, religiosas) participam da transmissão, do “inculcamento”, dos valores afetivos. No entanto, somente um estudo cuidadoso das expressões, das linguagens, dos símbolos comuns, poderá precisar o papel desempenhado por uma instituição nesta transmissão. (ANSART, 2000, p. 153-157).

¹² Essa educação das paixões pode ser analisada nas diretrizes para o ensino de história na Alemanha nazista. De acordo com Evans (2011, p. 348) em meados de 1933 um decreto dispôs as ‘Diretrizes para Livros Didáticos de História’, que definia as que as aulas de história deveriam ser montadas em torno do ‘conceito de heroísmo em sua forma alemã, ligado à ideia de liderança’.

Narrar a nação era educar os afetos e produzir cidadania. A premissa seguiu sendo verdadeira mesmo quando o modelo de cidadania se deslocou em meados do século XX da instrução cívica para o da cidadania participante do modelo democrático-liberal, conforme destaca Laville (1999, p. 26):

A ideia de cidadão participante começou a substituir a de cidadão-súdito. O ensino da história não deixou de ganhar com isso. Ao contrário, viu a função de educação para a cidadania democrática substituir sua função anterior de instrução nacional. Grosso modo, dali em diante era preciso tornar os jovens capazes de participar democraticamente da sociedade e desenvolver neles as capacidades intelectuais e afetivas necessárias para tal. Os conteúdos fatuais passavam a ser menos determinados de antemão, menos exclusivos, abrindo-se à variedade e ao relativo. Contudo, o mais importante é que, como o desenvolvimento das capacidades se dá com a prática, a pedagogia da história passava de uma pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada nas aprendizagens dos alunos. Todos os países ocidentais parecem ter percorrido esse caminho, e também é o que ocorre com muitos outros países espalhados pelos cinco continentes.

Tornar os jovens capazes de participar ativamente da sociedade democrática implicava em desenvolver novas capacidades intelectuais e afetivas. Construir um cidadão crítico e participante significava cultivar afetos imprescindíveis para a vida democrática como: tolerância, empatia, esperança, solidariedade, abertura ao relativo e ao diverso, dialogismo. Um novo modelo de cidadania exigia uma nova educação dos afetos. A narrativa solene da história nacional começou a ceder espaço para a introdução da metodologia de produção do conhecimento histórico em sala de aula (uso de fontes e da pesquisa histórica). Aos poucos, processos econômicos e sociais, bem como a presença de novos sujeitos históricos reduziram a centralidade da política e dos grandes homens do panteão nacional. O narrativismo perdeu a hegemonia, mas não desapareceu. Entretanto, passou a conformar novos conteúdos e atender a demanda de produção dos afetos democráticos.

Essa digressão é relevante uma vez que implica em pensar que todo processo de educação histórica, escolar ou não-escolar, implica necessariamente numa educação dos afetos que carrega no seu ventre um modelo de cidadania política. A relação entre a circulação social dos afetos – ou seja, a constituição das subjetividades pelas diversas maquinarias de

governança das populações constituídas na modernidade – e a política são objeto de uma longa tradição do pensamento e da filosofia política. De Spinoza a Maquiavel, em La Boetie ou Hobbes (para ficar apenas nos pais fundadores do cânone da moderna filosofia política) os afetos são compreendidos como forças que aumentam ou diminuem a potência de agir. O medo, a esperança, a indignação, o ódio, o ressentimento, o desamparo, entre outros, têm sido objetos dessa reflexão acerca dos modos de produção da governamentalidade, entendidos como elementos inseparáveis da vida política. De acordo com Safatle (2015, p. 25),

Normalmente, acreditamos que uma teoria dos afetos não contribui para o esclarecimento da natureza dos impasses dos vínculos sociopolíticos. Pois aceitamos que a dimensão dos afetos diz respeito à vida individual dos sujeitos, enquanto a compreensão dos problemas ligados aos vínculos sociais exigiria uma perspectiva diferente, capaz de descrever o funcionamento estrutural da sociedade e de suas esferas de valores. Os afetos nos remeteriam a sistemas individuais de fantasias e crenças, o que impossibilitaria a compreensão da vida social como sistema de regras e normas. Tal distinção não seria apenas uma realidade de fato, mas uma necessidade de direito. Pois, quando os afetos entram na cena política, eles só poderiam implicar a impossibilidade de orientar a conduta. No entanto, um dos pontos mais ricos da experiência intelectual de Sigmund Freud é a insistência na possibilidade de ultrapassar tal dicotomia. Freud não cansa de nos mostrar quão fundamental é uma reflexão sobre os afetos, no sentido de uma consideração sistemática sobre a maneira como a vida social e a experiência política produzem e mobilizam afetos que funcionarão como base de sustentação geral para a adesão social.

Nesse sentido, pensar a educação, e em especial, o ensino de história, como parte desse processo social de produção e circulação dos afetos, de constituição das subjetividades e do papel desempenhado nesse processo pelas representações do passado e suas formas narrativas no processo de ensino e aprendizagem da história são fundamentais para se compreender as dinâmicas de sujeição e adesão a determinadas conformações políticas.

No caso da educação histórica promovida pela teologia da libertação nas CEBs a partir dos anos 1970 no Brasil, os conteúdos e as formas de narrar, bem como as estratégias educativas vinculadas à educação libertadora de Freire, promoveram que modalidades de educação dos afetos foram produzidas? Esses afetos traziam consigo que projeto de cidadania política?

Analisando as escolhas temáticas mais enfatizadas pelos materiais didáticos e paradidáticos que mobilizavam o passado, ao lado da construção de uma consciência histórica subalterna e emancipacionista, os principais afetos mobilizados pela teologia da libertação nas CEBs eram a compaixão, a indignação e a esperança que orbitavam em torno do par opressão-libertação.

A ênfase nas situações de opressão histórica como a conquista da América pelos europeus e o genocídio e servidão indígena, a escravidão dos hebreus no Egito ou dos negros na América moderna e contemporânea, o cativo babilônico, a exploração econômica e política imperial romana da Palestina de Jesus ou do imperialismo norte-americano do século XIX e XX, apontam para uma estratégia educativa de empatia com os oprimidos. Mobilizar a compaixão, esse afeto que implica na identificação com os que sofrem, capaz de deslocar o sujeito de si e abrir-se ao outro na solidariedade de uma urgência ética e religiosa do agir em auxílio. Para tanto, além do conteúdo, a forma é fundamental. A narrativa dolorosa, típica da tradição lascasiana, desempenha então um papel educativo funcional. No que se refere ao estilo, a narrativa lascasiana apresenta uma exuberante riqueza de detalhes na descrição dos fatos e acontecimentos, ênfase nos momentos de confronto no qual promove idealização das vítimas, destacando a violência do opressor e o uso de fatos dolorosos destinados a despertar compaixão. Tal estilo que estava a serviço político da causa de Las Casas – cuja intenção era convencer os próprios espanhóis a respeito da perversidade do processo colonizador – era também a expressão de uma conduta religiosa estruturada na ideia de amor cristão, segundo José Alves de Freitas Neto (2003). Assim como a narrativa de Las Casas, a história ensinada pela teologia da libertação nas CEBs reverbera as dualidades presentes na preceptiva das narrativas bíblicas e na compreensão cristã do mundo (o bem versus o mal, exaltação versus humilhação, opressores versus oprimidos...).

O segundo afeto é derivação imediata do primeiro: a indignação com o estado de coisas opressivo. As condições de sofrimento dos oprimidos e a adesão movida pela compaixão aos que sofrem despertam o ressentimento dos que promovem a opressão e se beneficiam dela. De acordo com Montas Braga (2018), para Espinosa o afeto da indignação é o ódio a alguém que faz mal a

outro, ou seja, o afeto político que legitima o direito de guerra em relação a instâncias que oprimem. Portanto, o despertar da capacidade de indignar-se com a injustiça impele para além da adesão emocional empática com os oprimidos (caso da compaixão) a motivação para a ação, preparando o caminho para um terceiro afeto: a esperança.

A esperança é mobilizada a partir dos conteúdos que rememoram episódios e acontecimentos libertadores. As insurreições populares, os movimentos revolucionários, as lutas por libertação (da escravidão ou nacionais), as revoltas milenaristas, os levantes por reforma agrária, as greves operárias, as guerrilhas e insurreições do século XX, entre outros. A forma narrativa epopeica retorna. A celebração dos heróis populares reencena as figuras religiosas dos tempos imemoriais bíblicos e da tradição cristã em tropos heroico, aproximando simbolicamente Jesus, Tupac Amaru, Zumbi, Tiradentes e Che Guevara.

Destacam-se as resistências históricas coletivas. A organização popular é a condição para abrir o caminho para a libertação. Na dinâmica histórica da teologia da libertação, não há espaço para a valorização de formas de resistências atomizadas e individuais. A função pedagógica focada na organização popular coletiva se sobrepõe às filigranas da pesquisa historiográfica. O tom solene e heroico das narrativas insurrecionais busca sacralizar a narrativa e produzir o afeto de um horizonte de expectativas utópico. O futuro é imaginado como emancipação, como triunfo dos oprimidos, como fruto da agência histórica dos subalternos.

No caso da educação histórica promovida pela teologia da libertação nas CEBs a partir dos anos 1970 no Brasil, os conteúdos e as formas de narrar, bem como as estratégias educativas vinculadas à educação libertadora de Freire, promoveram uma educação dos afetos que trazia consigo um projeto de cidadania igualitarista e socializante amparado em afetos humanistas que dialogavam conceitualmente com a ética religiosa do cristianismo da libertação. A compaixão, a indignação e esperança – esses afetos que o ensino de história nas CEBs ajudou a cultivar – modulavam a construção de redes de base

solidárias, críticas da injustiça social e da exploração dos subalternizados e engajadas na transformação social e política da ordem vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar nas modalidades não escolares de ensino da história é um grande desafio para a prática da pesquisa em educação. Entender como determinadas representações do tempo, dos acontecimentos do passado, e as formas de sua narratividade são constituídas em espaços como igrejas, sindicatos, movimentos sociais, meio de comunicação, monumentos urbanos e tantas outras instituições e situações que atravessam e permeiam a constituição das subjetividades é fundamental para compreender a cultura histórica e política de uma sociedade.

Quando se investiga essas fontes históricas, percebe-se a relevância e o significado dos passados fabulados e construídos em ambientes religiosos e o quanto seus usos precisam ser objetos de pesquisa dos historiadores e daqueles que se dedicam a pensar os processos de educação histórica que ocorrem fora dos ambientes escolares.

Ao analisar a educação histórica promovida pela teologia da libertação nas CEBs, compreende-se, em parte, de que modo esse fenômeno auxiliou no processo de constituição de uma sociedade civil ativa e organizada que foi fundamental no processo de redemocratização do Brasil nos anos 1980. Grande parte dos movimentos sociais organizados daquele período foram forjados, em

grande medida, nas CEBs¹³ (PT¹⁴, CUT¹⁵, MAB¹⁶, MNU¹⁷, CIMI¹⁸, CPT¹⁹). Esse processo de educação popular ofereceu um sentido histórico existencial aos que dele participaram, concatenando passado, presente e futuro, oferecendo possibilidades de orientação histórica aos sujeitos das classes populares. Esse sentido histórico e existencial respaldava-se numa gramática crítica estruturada no tripé de uma educação histórica de natureza religiosa, subalterna e anticolonial. As modalidades narrativas pavimentaram o caminho para circulação de afetos potentes para a ação política como a compaixão, a indignação e a esperança.

A proposta histórica da teologia da libertação, organizada pelo par metateórico opressão-libertação que selecionava determinados conteúdos do passado (bíblico e histórico), apresentado pela narrativa lascasiana, articulava com eficácia: identidade militante (causa cristã/campo de experiência subalterna/compaixão), profecia (efeito de convencimento/ação/indignação) e escatologia (lógica pedagógica/horizonte de expectativas utópico/esperança).

Naquele contexto repressivo das décadas de 1970 e 1980, a história ensinada pela teologia da libertação nas CEBs celebrou a luta social para empoderar os subalternos, organizar os setores populares, atribuir o sentido histórico de uma atuação social urgente necessária para construir no futuro um país mais democrático, menos desigual, mais respeitador dos direitos humanos; quiçá socialista.

¹³ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é um movimento social brasileiro criado em 1984 para lutar pela reforma agrária e pela transformação das condições de vida no campo.

¹⁴ Partido dos Trabalhadores é um partido político fundado em 1980 com forte presença dos cristãos das CEBs, do novo sindicalismo do final dos anos 1970 e setores intelectualizados de esquerda.

¹⁵ Central Única dos Trabalhadores é uma das principais centrais sindicais do Brasil iniciada em 1983.

¹⁶ Movimento dos Atingidos por Barragem é um movimento social brasileiro que desde os anos 1980 organiza populações afetadas pela construção de barragens e grandes usinas hidrelétricas

¹⁷ Movimento Negro Unificado é uma organização do movimento negro brasileiro, criada em 1978, para combater o racismo, denunciar a discriminação racial e lutar por igualdade de direitos para a população negra.

¹⁸ Conselho Indigenista Missionário é um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) dedicado à defesa dos direitos dos povos indígenas no Brasil fundado em 1972.

¹⁹ Comissão Pastoral da Terra é um organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), criado em 1975, para apoiar trabalhadores rurais e acompanhar conflitos no campo.

Olhando para o presente, num contexto histórico e social de refluxo da teologia da libertação e das CEBs, pode-se questionar: qual a natureza da educação histórica realizada nos ambientes religiosos do presente? Que tipo de sociedade está construindo? Quais os afetos que esses passados encomendados estão colocando em circulação na vida social? Que tipo de cidadania política estão construindo?

REFERÊNCIAS

AMARAL, Roniere Ribeiro do. **Milagre político: catolicismo da libertação**. Tese (Doutorado em História) — Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

ANSART, Pierre. Em defesa de uma ciência social das paixões políticas. **História: Questões & Debates**. Curitiba, v. 17, n. 33, p. 145-164, jul./dez. 2000.

AVILA, Arthur de Lima. Qual passado usar? A historiografia diante dos negacionismos. **Café História**, 29 abr. 2019. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/negacionismo-historico-historiografia/> Acesso em: 12 nov. 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana**. Tese (Doutorado em História Social) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BETTO, Frei. **Puebla para o povo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

BETTO, Frei. **Catecismo popular**. São Paulo: Ática, 1992.

CARDOSO, Oldimar. Didática da história. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

DUSSEL, Enrique. **Caminhos da libertação latino-americana**. 4 v. São Paulo: Paulinas, 1985.

EVANS, Richard J. **O terceiro Reich no poder**. São Paulo: Planeta, 2011.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Ensino de História e seus conteúdos. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 32, p. 151-173, 2018.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREITAS NETO, José Alves de. **Bartolomé de Las Casas**: a narrativa trágica, o amor cristão e a memória americana. São Paulo: Annablume, 2003.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **A força histórica dos pobres**. Petrópolis: Vozes, 1984.

HAUPT, Heinz-Gerhard. Religião e nação na Europa no século XIX: algumas notas comparativas. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 22, n. 62, p. 77-94, 2008.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

HOORNAERT, Eduardo. A caminhada da CEHILA popular. **Boletim da CEHILA**. São Paulo, n. 25, p. 16, jan./jul. 1984.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LAVILLE, Christian. A economia, a religião, a moral: novos terrenos das guerras de história escolar. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 173-190, jan./abr. 2011

LÖWY, Michael. **A guerra dos deuses**: política e religião na América Latina. Petrópolis: Vozes, 2000.

MONTANS BRAGA, L. C. Indignação, política e direito em Espinosa. **Revista Quaestio Iuris**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 1037-1051, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/rqi.2018.31380> Acesso em: 15 abr. 2026.

OLIVEROS MAQUEO, Roberto. Historia breve de la teología de la liberación (1962-1990). In: ELLACURÍA, Ignacio; SOBRINO, Jon (Org.). **Mysterium liberationis**: conceptos fundamentales de la teología de la liberación. Madrid: Trotta, 1990.

PEREIRA, William C. C. **Dinâmica de grupos populares**. Petrópolis: Vozes, 1982.

PRELAZIA DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA. **Deus na vida do povo**: roteiros populares para as reuniões de comunidades e grupos de base. Petrópolis: Vozes, 1981.

REZENDE, Maria Valéria. **Não se pode servir a dois senhores:** história da Igreja no Brasil – período colonial. São Paulo: Paulinas, 1987.

RIDENTI, Marcelo. **Em busca do povo brasileiro:** artistas da revolução, do CPC à era da TV. Rio de Janeiro: Record, 2000.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UnB, 2001.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos:** corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VALÉRIO, Mairon Escorsi. **O continente pobre e católico:** o discurso da teologia da libertação e a reinvenção religiosa da América Latina (1968-1992). Tese (Doutorado em História Cultural) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

VALÉRIO, Mairon Escorsi. A memória bíblico-histórica da teologia da libertação: aprendizagem histórica e orientação temporal de um movimento histórico. **Métis: História & Cultura.** Caxias do Sul. v. 22, n. 44, 2025.

VALÉRIO, Mairon Escorsi; RIBEIRO, Renilson Rosa. A questão do referente externo na escrita da história: revisionismo, negacionismo e pós-verdade. In: ALVARENGA, Antonia Valtéria Melo; SOARES, Thiago Nunes; VALE JÚNIOR, João Batista (Org.). **História em experiências significativas:** políticas educacionais e ensino de História. v. 1. Teresina: EdUESPI, 2023.

WEBER, Max. A ciência como vocação. In: GERTH, Hans; MILLS, C. Wright (Org.). **Ensaio de Sociologia.** Rio de Janeiro: LTC, 1982.