

JOSÉ LUIS VIEIRA DE ALMEIDA

A QUESTÃO PEDAGÓGICA DA
EDUCAÇÃO POPULAR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

CAMPINAS - SÃO PAULO

1988

JOSÉ LUIS VIEIRA DE ALMEIDA

A QUESTÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO POPULAR

(Uma análise da prática educativa da educação popular
no Brasil. Período: décadas de sessenta a oitenta)

Dissertação apresentada como exi
gência parcial para obtenção do
grau de Mestre em Educação à Co-
missão julgadora da Universidade
Estadual de Campinas sob a orien
tação do Professor Doutor Evaldo
Amaro Vieira

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

CAMPINAS - SÃO PAULO

1988

Este exemplar corresponde à redação final da
dissertação de mestrado defendida por JOSÉ
LUIS VIEIRA DE ALMEIDA, aprovada pela Comis-
são Julgadora em 21 de março de 1988

Data: 21/3/88

Assinatura:

Evaldo J. Vieira
[Signature]
E.L. K. Kawamura

A

Evaldo Amaro Vieira,
Jairo de Oliveira
e à memória de
Joaquim Colares Duarte.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Evaldo Amaro Vieira pela atenção dispensada a este orientando.

As amigas Cláudia Pereira Viana, Selma da Silva, Sheslaine de Souza e Cristina Tomé que contribuíram no processo de transcrição das idéias que compõe esta dissertação.

Aos amigos Prof. Jairo de Oliveira, Prof^a. Elza Ferreira Lobo e Prof. Dr. Celso João Ferretti pelas sugestões apresentadas.

A todos os companheiros que de alguma forma contribuíram na maturação das idéias apresentadas nessa dissertação:

Funcionários da Escolinha Vida Nova (1974 - 1979); diretores, funcionários e educandos participantes dos programas desenvolvidos pela Organização Comunitária Santo Antonio Maria de Claret (1980 - 1987); membros do Gabinete de Direção Técnica da Fundação Estadual do Bem Estar do Menor do Estado de São Paulo (1983 - 1984); Francisco, Gilberto e Satoko Assistentes Sociais da Volkswagem do Brasil; Francisco Nascimento Costa (Presidente da Sociedade Amigos do Jardim Caçula - Ribeirão Pires - São Paulo); Júlio Silvas Cabello (militante de movimentos populares desde a década de cinqüenta) e Marcos Antonio Gonçalves (sindicalista).

S U M Á R I O

Dedicatória	iii
Agradecimentos	iv
INTRODUÇÃO	1
Capítulo I	
DOCUMENTAÇÃO E DEBATE	7
Capítulo II	
RELAÇÃO PEDAGÓGICA E DIREÇÃO	47
Capítulo III	
A QUESTÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO POPULAR	99
CONCLUSÃO	127
BIBLIOGRAFIA	132

INTRODUÇÃO

O autor discute a Educação Popular sob o ponto de vista de um militante que, por mais de uma década, vem atuando em diversas experiências educativas de caráter popular no Estado de São Paulo.

Ele não faz aqui relato ou a análise da sua experiência, mas esse dado, sem dúvida contribui para a escolha do tema desse estudo, cuja proposta é discutir a questão pedagógica da educação popular.

A discussão do problema proposto fundamenta-se na análise histórica da ação dos educadores populares, desde os "anos sessenta" até os dias atuais.

O tema exige uma periodização diferente daquela que usualmente é utilizada para o estudo da educação popular : ou se estuda o período dos movimentos alfabetizadores, ou se analisa uma experiência cronologicamente situada nos "anos setenta" e/ou "década de oitenta". Impõe-se a necessidade de abordar os três períodos, pois eles são distintos, mas não estanques.

Tem-se como marco inicial a "década de sessenta" porque ela é a base de todo o conjunto de experiências de

educação popular que se desenvolve no País até os dias de hoje. É Paulo Freire quem propõe a distinção entre a Educação Bancária e a Educação Problematizadora. É ele quem discute a relação entre oprimido e opressor, e através da conscientização, formula o suporte para o entendimento da educação popular como uma alternativa de prática política.

A educação popular que se desenvolve no Brasil nas "décadas de setenta e oitenta" tem sua base nos movimentos alfabetizadores, seja porque radicaliza suas posições - por exemplo a importância dada ao caráter político na prática educativa - ou porque se opõe a elas - por exemplo o trabalho com grupos como oposição aos movimentos alfabetizadores de massa. Partindo dessa premissa, estudam-se os três períodos sob o ponto de vista da inter-relação existente entre eles. Por isso, se faz necessária a adoção de outras referências que possam superar a abordagem cronológica.

Assim, no primeiro capítulo, Documentação e Debate, estuda-se a característica dos documentos produzidos pela educação popular, como ponto fundamental para a discussão da concepção de método e de técnica adotados pelas experiências educativas relacionando-as com as conotações assumidas pe

la palavra popular.

No segundo capítulo, Direção e Relação Pedagógica, o estudo das concepções de forma e de conteúdo subsidia a discussão à cerca das características da relação pedagógica, nas práticas educacionais populares, que devem ser entendidas sob o ponto de vista ideológico.

Daí a necessidade de discutir as características da Direção em educação popular e de que forma ela contribui na difusão de propostas de modernização pedagógica, na re interpretação do messianismo pedagógico pelos educadores populares e no entendimento do adjetivo popular dentro da expressão educação popular.

No terceiro capítulo, a Questão Pedagógica da Educação Popular, as questões discutidas nos dois capítulos anteriores sob o enfoque da relação educando - educador são retomadas na perspectiva do vínculo entre o pedagógico e o político na educação popular, tentando dessa forma contribuir na superação dos problemas levantados no primeiro e segundo capítulos.

Duas dificuldades principais marcaram a elaboração desse estudo - o contato extremamente restrito entre os educadores populares brasileiros e as experiências de educação popular que ocorrem na América - Latina. Isto se deve em grande parte, ao isolamento do Brasil em relação aos outros países latino-americanos. A dificuldade de acesso à bibliografia a respeito da educação popular produzida na América Latina, impôs ao presente estudo a limitação à análise da prática dos educadores populares brasileiros, - a pouca importância que os educadores populares atribuem à teorização e sistematização de suas práticas faz com que grande parte das experiências desenvolvidas não chegue sequer a ser documentada. Mesmo quando a preocupação existe, os documentos têm difusão restrita pela limitação da tiragem e pela concepção de que os dados relativos a uma experiência só interessam aos que dela participam. O estudo dos boletins e jornais produzidos por experiências de educação popular demandaria um levantamento a nível nacional, tarefa que não pode ser desenvolvida por um indivíduo, pois o volume de informações a serem coletadas e a multiplicidade de fontes exige a formulação de um projeto que deve envolver um conjunto de educadores interessados na memória da educação popular no Brasil.

A dificuldade para obtenção das informações implicou na limitação desse estudo aos textos publicados na forma de livro ou revista. A restrição do estudo da questão pedagógica da educação popular aos textos publicados no Brasil, impõe limites explícitos à presente dissertação de mestrado e ao mesmo tempo aponta para a necessidade de superá-los.

Capítulo I

DOCUMENTAÇÃO E DEBATE

Aurélio Buarque de Holanda Ferreira ¹, oferece quatro acepções da palavra "documentação", escolheu-se aquela que possibilita um maior aprofundamento da discussão proposta: "Documentação: Conjunto de documentos destinados a esclarecer ou provar determinado assunto ou fato". Nessa definição, aparece como elemento central o documento. E mais uma vez recorrendo ao autor já citado ², encontram-se três significações das quais escolheu-se a mais ampla - "Documento: Qualquer base de conhecimento fixada materialmente e disposta de maneira que se possa utilizar para consulta, estudos, prova, etc.". O estudo de documentos, possibilita portanto, a produção de conhecimento sistemático, na medida em que a "base de conhecimento (deve estar) disposta de maneira que se possa utilizar".

O conhecer, sistematicamente, implica na discussão dos critérios seletivos do conteúdo a ser sistematizado e antes disso, importa escolher as fontes de onde provém o referido conteúdo.

1. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2ª ed., (Revista e Ampliada), Rio de Janeiro, Nova Fronteira, p.605.

2. id., ibidem, p.605.

Para o presente trabalho, não há interesse na análise do aspecto material do documento; não é fundamental, no momento, discutir a forma usada para a elaboração do mesmo - livro, disco, filme, etc. - o estudo principal refere-se aos critérios que orientam a busca do material a ser documentado e aos pressupostos ideológicos norteadores da seleção deste.

A amplitude da significação da palavra documento - "Qualquer base de conhecimento fixada materialmente ..." indica uma subordinação desta aos pressupostos ideológicos de quem documenta.

Quando o sentido adotado como referência aborda a questão da utilização do documento "disposta de maneira que se possa utilizar para consulta, estudo, prova, etc." fica enfatizada a importância em se identificar a essência ideológica da elaboração de documentos. O Ato de o dispor nunca é aleatório, ele é o fator de articulação entre as opções anteriores - a fonte de material a ser sistematizado e a seleção do que se vai sistematizar.

Discutir a documentação significa estabelecer as características do documento: quais pressupostos ideológicos norteiam a busca do material, sua seleção e ordenação?

Para estudar a documentação em educação popular, seguindo as referências já adotadas, proceder-se-á à análise das características dos documentos que vêm sendo produzidos no Brasil.

O primeiro ponto a ser discutido é a fonte para obtenção do material que constitui o documento em educação popular.

A educação popular no Brasil tem sido desenvolvida a partir de grupos autônomos^{*}, cuja motivação depende de

* Grupos Autônomos: A expressão é usada para indicar que não há subordinação de um grupo a outro. Cada grupo desenvolve sua proposta educacional independentemente dos outros. Mesmo quando grupos distintos desenvolvem ações semelhantes, a autonomia de um em relação ao outro é preservada. Por exemplo: Moacyr de Goes ao referir-se às diversas experiências com o Método Paulo Freire nos "anos sessenta", o faz apenas no sentido de demonstrar a importância da proposta metodológica, não tecendo qualquer comentário quanto à articulação entre elas - GOES, Moacyr de. De Pé no Chão também se Aprende a Ler. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, - 1980, p. 51-52. Da mesma forma, a Revista Serviço Social e Sociedade, nº 16, São Paulo, Cortes, dez., 1984, discute três experiências que articulam a questão da saúde a Educação Popular: Histórico do Movimento de Saúde da Zona Leste de São Paulo - p. 5-15 - Medicina Popular: Alternativa para quê? - p. 16-33 e Uma prática alternativa de Saúde - p. 34-39. Os três artigos referem-se ao mesmo período histórico, mas nenhum deles admite a existência de experiências similares. Importa lembrar que até 1984 já haviam ocorrido quatro encontros nacionais de experiências de saúde ligados à educação popular.

fatores conjunturais, que variam de acordo com o momento histórico, a região do país ou o problema social cuja discussão está em evidência. Ela assume portanto, diferentes conotações que podem significar: alfabetização de adultos, Comunidades Eclesiais de Base, atuação junto a adolescentes que trabalham ou vivem nas ruas das grandes cidades, ou ação alternativa* na área de saúde, entre muitas outras. Importa frisar que a qualificação como educador popular, depende apenas da auto-denomina

* Ação alternativa na área de Saúde: Caracteriza-se pela conduta diferenciada em relação ao Estado quando da prestação de serviços em saúde. A diferenciação da conduta na maioria dos casos restringe-se à forma de atendimento, porém, a partir da "década de oitenta", algumas experiências passavam a desenvolver condutas médicas contestadoras à medicina Ocidental. Nessa perspectiva destacou-se a experiência do IPPH (Instituto Paulista de Promoção Humana) na Região de Lins Estado de São Paulo. Sobre práticas alternativas em saúde, ver: MICHAELINZEN, Paulo Roberto. O Meio Grito. Cadernos do CEDI (Centro Ecunêmico de Documentação e Informação) nº3, Rio de Janeiro, Tempo e Presente, 1980.

ção, ou seja, um grupo de educadores populares* pode constituir-se a partir do desejo dos seus participantes, bastando para tanto, que qualifiquem os educandos** com quem trabalharem de "classes populares, camadas populares, agentes populares", ou outra denominação similar. Educação popular é portanto, qualquer ação desenvolvida junto às classes, camadas, segmentos ou agentes populares.

A autonomia dos grupos que atuam em educação popular é marcada pela elasticidade dos critérios e conceitos que conferem a ela uma aparente unidade que se reflete nos documentos produzidos, cuja base são os relatos de experiência

* Educador Popular: É a denominação do militante da Educação Popular. Elemento diferenciado da população que exerce a ação educativa, o educador popular provém fundamentalmente das camadas médias da população. É recrutado via de regra na Universidade, no laicato católico, ou em partidos políticos cujos programas enfatizam a participação popular. A militância do educador popular é discutida com maior ênfase a partir da segunda metade da "década de setenta", quando se atribui caráter pedagógico às experiências por ele vivenciadas. Ver: SANTOS, Paulo de Tarso. Pedagogia do Oprimido e educação do colinizador, mimeografado. Campinas I Conferência Brasileira de Educação 1978. SILVA, Jeferson Ildefonso da. A Educação do Educador Cadernos do CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), nº2, São Paulo, Cortes, 1981, p. 39-46.

** São todas as pessoas que residindo no espaço geográfico onde se desenvolve uma experiência de Educação Popular, usufruem das atividades ou eventos promovidos pelos educadores.

e os depoimentos de participantes das mesmas ³.

O estudo da relação entre o reduzido número de fontes para coleta de material de documentação e a grande gama de conotações assumidas pelo termo educação popular, contribuirá na análise da abrangência da expressão. Ao grande número de conotações, deveria corresponder um número igualmente significativo de alternativas para obtenção de material documentável.

O relato de experiência é um depoimento, e este é relativo a uma experiência. Não há portanto, duas fontes de coleta de material, o que se encontra são variações de uma única origem, que limita a possibilidade de estudo e discussão. E tal limitação evidencia-se pela escassez de dados, que favorece a superficialidade da abordagem, legitimada pela importância

3. Um exemplo da elasticidade dos critérios e conceitos: "educação popular será aqui o conceito mais abrangente. Envolve o nome de todas as modalidades de prática pedagógica dirigidas à atualização de sujeitos jovens ou adultos das "camadas populares". Mas adiante, veremos o sentido das diferentes de nomes entre as várias práticas". BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Da educação fundamental ao fundamental da educação". Cadernos de CEDES (Centro de Estudos de Educação e Sociedade), nº 1, São Paulo, Cortez, 1981, p.5.

conferida ao pronunciamento do depoente.

Na busca da raiz ideológica que subsidia o valor do depoimento e que portanto, unifica as diferentes conotações assumidas pela educação popular, encontra-se apenas a noção do educando como sujeito. As concepções tanto de educando, quanto de sujeito apresentam uma grande variação: Educando é o indivíduo que está sendo alfabetizado, ou a mulher que participa de um clube de mães, ou o sócio de uma Sociedade Amigos de Bairro, ou ainda o membro de uma Comunidade Eclesial de Base; educando pode ser qualquer elemento da população engajada num processo de educação popular. Importa salientar que o educando é necessariamente oriundo das classes, ou camadas, ou segmentos entendidos como populares. A qualificação de sujeito vincula-se a idéia de participação ⁴.

A relação entre o educando e o educador em educação popular, tem sido entendida como uma relação entre sujei

4. Ver cadernos de Educação Popular, números 1 a 11, Rio de Janeiro - Grupo Nova, Petrópolis, Editora Vozes. O pensamento do Grupo Nova é bastante representativo para a educação popular desenvolvida no Brasil. O vínculo entre a condição de sujeito e a idéia de participação é um dos pontos fundamentais desse pensamento.

tos que aprendem; o educando e o educador são os sujeitos de uma relação, podendo ora educar, ora serem educados. A relação pedagógica é portanto uma relação de igualdade entre sujeitos de um processo de aprendizagem.

A relação entre os sujeitos em educação popular, tem sua especificidade na qualificação dos mesmos: um deles deve necessariamente pertencer às classes ou camadas ou segmentos populares e o outro deve estar comprometido em defender os interesses desses segmentos.

A educação popular pode ser entendida como uma relação entre sujeitos pertencentes às classes, ou camadas, ou segmentos populares e sujeitos oriundos de outras classes, ou camadas, ou segmentos sociais, que defendem, ou estão comprometidos com os interesses populares. Assim, a educação popular deve abrigar uma série de conotações e respeitar a autonomia de cada experiência, desde que obedecida a qualificação dos sujeitos. Os limites das fontes de obtenção de material para documentação, também decorrem do entendimento de que a educação popular é uma relação entre sujeitos e como tal, considera-se documentável somente o que decorre dessa relação: o depoimento dos participantes que podem constituir-se no relato de uma ex-

periência.

Em educação popular, a seleção de material para compor um documento preocupa-se com a veiculação das idéias que a subsidiam: a relação de igualdade entre os sujeitos, a autonomia das experiências e a importância do trabalho desenvolvido pelo grupo que produz o documento. Ressalva-se que há documentos, como aliás é o caso deste, cujo enfoque, não representa o pensamento de grupos de trabalho: são pesquisas de autores que estudam o assunto. Não é propósito deste texto analisá-los, é preciso porém observar, que via de regra, seu objetivo de estudo está circunscrito a uma experiência, ou ao pensamento de outros autores da área.

Quanto aos documentos produzidos por grupos de trabalho, privilegia-se a discussão da experiência, seja ela já encerrada, ou ainda em curso, demonstrando-se sempre os avanços conseguidos na direção desejada: a alfabetização das massas ⁵ ou o atendimento de reivindicações por parte do poder

5. Entende-se por alfabetização de massas, o esforço desenvolvido por educadores populares na alfabetização de um grande número de pessoas, em curto espaço de tempo. Ver FREIRE, Paulo, *Pedagogia do Oprimido*. 14.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985; GOES, Moacyr de. *Op. Cit*, *De Pé no Chão também se aprende a Ler*; WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *Educar para transformar Educação Popular, Igreja católica e Política no movimento de Educação de Base*. Petrópolis, Vozes, 1984.

público, ou o sucesso de uma greve, enfim qualquer conduta da população atingida pelo trabalho, desde que diferente daquela que seria a esperada, segundo a expectativa do próprio grupo de trabalho. É importante ressaltar que essa expectativa, aparece velada, porém é bastante freqüente.

A seleção de material para compor um documento, deve enfatizar a noção de avanço * e de harmonia entre os sujeitos, mantendo assim fidelidade aos elementos fundamentais de qualquer conotação de educação popular.

Organizar a população e promover avanços são os pressupostos ideológicos mais enfatizados nos documentos de educação popular. Importa então, estudar como se estabelece o vínculo entre tais pressupostos e a relação harmônica entre sujeitos, que constitui sua base de sustentação. Isto significa que, do ponto de vista da ideologia, é fundamental para a educação popular difundir a base que a sustenta (relação harmônica entre os sujeitos), que implica em cuidar da disposição dos

* **Noção de Avanço:** A expressão indica a ênfase dada a qualquer mudança de atitude da população que atenda às perspectivas dos educadores. Como exemplo da postura descrita, pode-se citar o Grupo Nova, Cadernos de Educação Popular. Op. cit.

dados. Eles devem ser apresentados de maneira que a discussão do caráter fundamental da educação popular seja enfocada subliminarmente, através de pressupostos ideológicos, tidos como principais, mas que de fato, são secundários.

A educação popular não provoca e nem mesmo permite a discussão da relação igualitária entre sujeitos de segmentos, ou classes ou camadas sociais diferentes, unidos por uma relação de compromisso. O adiamento dessa discussão só é possível porque os documentos produzidos restringem-se aos problemas do cotidiano, onde se enfatiza a modernização das práticas, que podem ser denominadas de incremento da participação popular, aumento de nível de organização ou participação popular no processo decisório, entre outras expressões. Outro recurso usado para escamotear a discussão da relação igualitária entre educando e educador na educação popular é a manutenção do discurso crítico, sempre inovado por abordagens diferentes umas das outras. É preciso salientar que as abordagens, apesar de novas, restringem-se à análise das experiências. Os documentos acadêmicos na área da educação popular prendem-se ao estudo de períodos ou de experiências específicas, do ponto de vista histórico ou sócio-político, o que não permite uma análise das raízes ideológicas, ainda que restritas a

um período ou a uma experiência.

Os estudos críticos na área de educação Popular, via de regra, seguem o mesmo critério; a restrição ao estudo de períodos, experiências, ou no máximo ao pensamento de autores. As abordagens críticas em educação popular, enquanto circunscritas aos aspectos superficiais da discussão acerca da ideologia, fomentam sua reprodução, na medida em que não discutem o conjunto de características da relação pedagógica que alicerça o trabalho de educar o povo. Assim a crítica pode ser absorvida pelas transformações nas propostas e perspectivas de ação da educação popular. Tais críticas são dirigidas principalmente as experiências dos "anos sessenta" *. É importante observar, que a educação popular sofreu transformações após o "golpe de 64", quando a maioria das experiências foi interrompida. As grandes companhias de alfabetização de adultos deram lugar a experiências diversificadas e diferenciadas entre si que abrangem a atuação junto às mulheres, aos adolescentes (também conhecidos como menores abandonados ou infratores), aos trabalhadores rurais, aos operários, às sociedades "amigos de bairro", as favelas, enfim a todos os grupos que por alguma ra

* Como abordagem crítica da educação popular nos "anos sessenta", destaca-se a obra de Vanilda Pereira Paiva.

zão possam ser qualificados de populares, dentro dos limites do senso comum.

A educação popular pós golpe, não superou as críticas dirigidas às experiências do período nacional desenvolvimentista, ao contrário, incorporou-as, transformando-as em agentes modernizadores. Esse processo permite que as críticas possam ser absorvidas, impedindo o aprofundamento das mesmas.

A produção e a reprodução de idéias em educação popular, não se faz apenas através de documentos; a conferência, o simpósio, o seminário e o encontro são importantes fóruns de discussão, que provavelmente atingem um número maior de pessoas do que aquelas que têm acesso aos documentos.

Essa afirmação deve-se a algumas dificuldades para obtenção de documentos, que se constituem em sua maioria de boletins, jornais e cadernos impressos pelos próprios grupos, o que, via de regra acarreta: limitação de tiragem, dificuldade de divulgação e inconstância na periodicidade. Quando se trata de livros ou periódicos editados, a dificuldade refere-se à não divulgação deles aos participantes de experiências de educação popular. Os filmes são pouco utilizados como documento.

A reunião é mais motivadora do que o documento, pela maior possibilidade do debate. A reunião mais comum é o encontro para troca de experiências, obedecendo ao principal pressuposto ideológico da educação popular: a relação igualitária entre sujeitos. O encontro para troca de experiências, via de regra, reúne grupos cuja conotação de educação popular é semelhante ou coincidente. O encontro pode restringir-se ao relato de experiências, ou este pode constituir-se em um dos momentos de evento, havendo neste caso, espaço para a discussão de temas relativos ao trabalho desenvolvido pelos grupos presentes.

Na discussão de temas, é comum o uso do painel ou do simpósio, onde os participantes são especialistas e elementos da população, gente da base. A conferência só é utilizada quando o especialista goza de grande prestígio diante do grupo.

O espaço reservado para a troca de experiências costuma ser preenchido com a participação de todos os grupos presentes que relatam o trabalho que vêm desenvolvendo. O relator pode ser um elemento da população trabalhada * ou um mem

* A expressão refere-se ao conjunto de educandos que participam de uma determinada experiência de educação popular.

bro da equipe de Trabalho. O fato do relato ser efetuado por um elemento da população, constitui um sinal de avanço do trabalho desenvolvido; indica democracia interna e alto grau de organização popular, afinal um elemento da população é capaz de relatar o trabalho desenvolvido. O relato é constituído da enumeração das últimas conquistas populares, cuja narração pode ser anterior ou posterior à exposição do histórico, onde é importante enfatizar de que forma a população vivia antes do início do processo de organização popular e quais as dificuldades já superadas. Para finalizar, é importante uma visão de perspectiva: quais as próximas lutas, qual a direção do avanço, quais as dificuldades atuais e as providências para superá-las. Ao final do relato, quando este é verbalizado por um componente da população trabalhada, pode aparecer, de forma velada ou explícita, o agradecimento ao esforço e à dedicação do grupo de trabalho *.

Quando é membro da população trabalhada, é comum que o mesmo seja ilustrado com a narra

* Não há registros sistemáticos sobre os encontros para troca de experiências. Existem alguns depoimentos de educandos, considerados significativos por coincidirem com a expectativa dos educadores.

ção dos fatos que a ele pareçam mais importantes, mesmo que tais fatos não contribuam para explicitar a colocação que está sendo feita. Quando o membro do grupo de trabalho relata a experiência, é bastante freqüente a tentativa de imitar a abordagem do elemento da população, no sentido de "evitar" * a não compreensão pelos ouvintes.

É preocupação marcante nos debates de educação popular a necessidade do entendimento pelo povo, para tanto é preciso que o vocabulário seja inteligível a todos, que o raciocínio na colocação das idéias seja mais esmiuçado, havendo por isso uma tendência à simplificação: é preciso falar como povo, pensar como povo.

É importante frisar, que apesar de alguns grupos combaterem essa tendência, alegando que não se deve dissimular as diferenças entre a população e o grupo de trabalho, o que se propicia é o aperfeiçoamento dos mecanismos de camuflagem, na medida em que essas diferenças são admitidas sem que sejam explicitadas, colocadas em debate.

* Importa discutir a conotação ideológica que a postura assume. Parte-se do princípio de que os educandos não compreendem a complexidade das verbalizações, dos segmentos mais escolarizados, próprios dos educadores.

O material produzido nos encontros de educação popular, é bastante difícil de ser encontrado, pois não há preocupação em sistematizá-lo. Em muitos casos, apenas os participantes têm disponível o material relativo a tais eventos.

O estudo da documentação e do debate em educação popular suscita questões ligadas aos seus pressupostos ideológicos. A proposta dessa dissertação é identificar e aprofundar tais questões iniciando pela discussão das concepções de métodos que subsidiam a ação dos educadores populares.

O método, do ponto de vista dos educadores populares, tem sido entendido a partir de uma perspectiva empirista, sua preocupação fundamental refere-se ao "como fazer". Nesse caso a concepção de método restringe-se à sequência de ações.

A sistematização dessa sequência de ações adquiriu maior ou menor importância de acordo com as características do momento histórico vivenciado no país: sistematizar os procedimentos era importante durante o período nacional-desenvolvimentista, diante da possibilidade e da necessidade política de reproduzi-los. Durante o regime militar, a sistematização

representava risco de que a experiência fosse interrompida pela repressão. Passado esse período, sistematizar significou e ainda hoje significa, para grande parte das experiências, uma conduta autoritária, visto que os educadores lançam mão de instrumentos que os educandos não possuem. Esses dois fatores: a repressão dos "anos setenta" e a preocupação em não utilizar meios aos quais os educandos não têm acesso, fizeram com que as experiências em educação popular deixassem de sistematizar as ações por elas utilizadas. Essa tendência pode ser comprovada a partir da relação entre o número de experiências em educação popular desenvolvidas no país dos "anos sessenta" e o volume de material, por elas ou sobre elas produzido.

As condições históricas contribuíram decisivamente para que a concepção de método em "Educação Popular" se restringisse à seqüência de ações.

É fundamental portanto discutir a concepção de método, diante de uma abordagem filosófica para então clarificá-lo tendo em vista a "Educação Popular".

O método expressa valores de classe que subsi-

diam a leitura da realidade ⁶. Quando a educação popular propõe como método a sistematização de ações, ela está afirmando que a realidade é igual, havendo mudanças de caráter superficial para cada conjuntura onde uma experiência é implantada. Essa perspectiva se faz presente mesmo quando a educação popular não explicita preocupação em sistematizar procedimentos. A troca de experiência é de fato uma forma de organizar ações, sem que esse propósito fique necessariamente explicitado ^{*}.

Não houve portanto mudança na concepção de método em educação popular desde a década de sessenta.

Não se pode ignorar que a educação popular incorporou, durante a década de setenta, os discursos histórico-estrutural e dialético-fenomenológico. Incorporar os discursos porém, não significou que a educação popular os tenha assumido enquanto método. Ela apropriou-se de fragmentos desses métodos para modernizar suas propostas de ação, sem contudo, superar o

6. Ver GOLDMANN, Lucien. Ciência Humanas e filosofia: o que é a Sociologia. (Tradução: Lupe Cotrin Garalde e José Arthur Grannotti), 10.ed., São Paulo, DIFEL, 1986.

* O relato de experiência descreve uma seqüência de ações que pode ser repetida por outros educadores.

entendimento do método como seqüência de ações.

A educação popular não indaga acerca dos valores de classe que a subsidiam. Eles estão "suficientemente" explicitados no discurso, não havendo portanto necessidade de trabalhar com uma conotação de método. A clareza no discurso e a riqueza incontestada dos relatos e trocas de experiências, em si, bastam para atestar sua vocação transformadora, sendo portanto dispensável o aprofundamento dos problemas relativos à questão metodológica.

Quando se entende que o método veicula valores de classe ele deixa de significar apenas a sistematização de procedimentos, passando a estabelecer a relação entre o discurso a teoria e a ação e nele se encerram todas as questões que dizem respeito à correspondência entre esses elementos. Entendido assim, o método passa a ser fundamental para a compreensão da realidade e é a partir dele que são geradas teorias e ações sistemáticas para transformar essa realidade. A transformação, sua abrangência e profundidade são veiculadas por valores de classe que o método expressa. Quando a realidade não varia em função de diferenciações na estrutura sócio-político-econômico e na conjuntura, um determinado conjunto de ações sistemáticas po-

de ser repetido em diferentes realidades, apresentando em suma o mesmo resultado; as variações são decorrentes de especificidades inerentes aos sujeitos que participam de cada uma das experiências.

Quando a compreensão da realidade tem como base um conjunto de procedimentos sistemáticos ou um relato de experiências ela é a - histórica, mas a concepção de método em educação popular, pode estar acompanhada de toda uma terminologia dialético-fenomenológica, ou materialista-histórica sem que, todavia, a abordagem metodológica obedeça aos princípios propugnados por esses métodos. A educação popular, mesmo no que tange aos textos críticos, tem conseguido apenas situar-se no contexto histórico o que não implica em assumir a postura do materialismo histórico. Da mesma forma, ela não consegue satisfazer as exigências do método dialético-fenomenológico, visto que restringe-se à expressão do educando.

A concepção de método vincula-se o entendimento que seja técnica. Se o método é entendido como um conjunto de procedimentos, a técnica é um dos elementos desse conjunto. Daí a importância em articular a discussão acerca do método, ao problema da técnica, aprofundando-o nas suas múltiplas dimen-

sões.

Articula o método à técnica para esse estudo significa partir da constatação de que a educação popular no Brasil é empírica, uma vez que a ação é circunscrita a ela mesma, e tanto o método quanto à técnica são entendidos a partir dela. Este empirismo é muitas vezes camuflado através do uso de categorias materialista-históricas ou dialético-fenomenológicas para justificar as ações dos educadores populares.

Para discutir a questão da técnica na educação popular desenvolvida no Brasil nas últimas três décadas, é preciso em primeiro lugar, conceituar o termo técnica.

Para Aurélio Buarque de Holanda Ferreira ⁷, técnica é o "conjunto de processos de uma arte ou ciência" . . . Recorrendo ainda ao mesmo autor, dentre os vários sentidos da palavra processo ⁸ encontra-se aquele que a define como "modo por que se realiza ou executa uma coisa". Articulando-se os

7. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Op. Cit., p. 1656.

8. Idem, Ibidem, p. 1395.

dois enunciados, a palavra "técnica" pode ser definida como sendo o modo pelo qual se realiza uma coisa, sendo que esse modo é determinado por parâmetros constituintes de uma arte ou ciência. Técnica é então o "modo pelo qual se realiza uma coisa" a partir de uma abordagem científica ou artística.

Não é propósito desse trabalho discutir a "técnica" do ponto de vista da educação, mas sim analisar um aspecto específico: o uso de "técnicas" em "educação popular", e o debate que vem sendo travado a respeito dele.

Nos "anos sessenta" quando a "educação popular" trabalhava com educação de adultos, o uso de técnicas pedagógicas era bastante difundido e estimulado, pois o importante era o produto final, o que realmente contava era que o adulto soubesse ler e escrever.

Para tanto era preciso ter garantias de que, o maior número possível de adultos atingidos fosse alfabetizado ao final do período previsto. As publicações que tratam dos movimentos alfabetizadores dos "anos sessenta" assu-

men⁹ três posturas: descrevem experiências, ou discorrem sobre a conjuntura política onde elas se deram, ou ainda elaboram uma crítica a respeito de uma experiência. Nessas três abordagens, a questão da técnica aparece diluída e em quaisquer das formas de abordar o assunto, a questão não é discutida de maneira específica, sempre é tratada no bojo do problema do método e em muitos casos tem a mesma conotação. Quando a técnica aparece vinculada ao método, ela é entendida apenas como um procedimento, um modo de fazer e o método fica

-
9. Ver BEISIEGEL, Celso Rui. *Política e Educação Popular* (A teoria e a Prática de Paulo Freire no Brasil), São Paulo, Ática, 1982; FAVARO, Osmar (org.). *Cultura Popular; Memória dos "Anos sessenta"*, Rio de Janeiro, Graal, 1983; FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a liberdade*. 3.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978; _____. *Pedagogia do Oprimido*. Op. cit.; GOES, Moacyr de. Op. Cit., MANFREDI, Silvia Maria. *Política e Educação Popular*, 2.ed., São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1981; PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos*, 2.ed., São Paulo, Loyola, 1984; _____. *Paulo Freire e o Nacional - desenvolvimento*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, UFC, 1980; WANDERLEI, Luiz Eduardo W., Op. cit.; GERMANO, José Willington. *Lendo e aprendendo: a campanha do pé no chão*, São Paulo, Cortez, 1982.

reduzido a um conjunto de técnicas, de modos de fazer.

Para superar o caráter empírico do método e da técnica, na educação popular dos "anos sessenta", seria necessário discutir as dimensões cultural e ideológica contidas na técnica. Seria ainda indispensável que ela fosse estudada do ponto de vista estritamente pedagógico, tendo por base os de ordem psicológica que propiciam a aprendizagem. Não é tarefa desse trabalho desenvolver um estudo sobre tais dimensões da técnica na educação popular dos "anos sessenta". Cabe apenas ressaltar a concepção de técnica vigente na época, que restrita ao modo de fazer.

Nos "anos setenta" a educação popular altera radicalmente o seu enfoque, devido a repressão perpetrada pelo regime militar sobre a sociedade civil brasileira.

Os grandes movimentos alfabetizadores que mobilizam as massas, deram lugar aos pequenos grupos. Os objetivos já não eram mais os mesmos, a alfabetização deu lugar à discussão dos problemas cotidianos, encarados agora não como uma questão pedagógica, mas sobretudo, como um problema polí-

tico ¹⁰, assim organizaram-se grupos de mulheres, grupos de trabalhadores urbanos e rurais, associações de moradores, comitês de saúde, organizações de luta pela terra no meio urbano e rural, enfim a educação popular passou a privilegiar a ação política. A partir do reconhecimento de que houve mudanças é preciso então abordar o problema da técnica diante dessa nova realidade.

A educação popular dos "anos setenta" recorria às técnicas utilizadas pela Psicologia e pelo Serviço Social para o manejo de grupos. Nessa época, difunde-se pelas experiências de educação popular, a necessidade de que os participantes do processo se expressassem livremente e sobretudo fossem ouvidos.

Com essa postura, a educação popular pretendia contrapor-se ao regime militar, mas apesar disso não propôs técnicas específicas para realizar essa tarefa. A técnica, mais uma vez, reduziu-se ao modo de fazer, permanecendo ain-

10. Ver: BARRETO, Júlio. Educação Popular e conscientização. Petrópolis, Vozes, 1980.

da apenas como um procedimento contido no método.

A conjuntura política no Brasil dos "anos setenta", em confronto com a postura da educação popular no período, que era de contraposição ao autoritarismo vigente, deveria ter gerado técnicas capazes de contribuir para a realização da tarefa proposta pelos educadores populares. Essa necessidade política por parte dos educadores populares à esfera do discurso e no máximo à dinâmica interna de cada processo de desenvolvido ¹¹. Dessa maneira, técnica passou a ser entendida como caráter particular de cada experiência educacional, caráter esse diretamente vinculado à autonomia de cada grupo de trabalho, o que significa que ela, ficou diluída ao contexto da experiência. Cada grupo de trabalho tinha, e até hoje

11. Consultar: Cadernos do CEDI (Centro Ecumênico de Documentação e Informação), Rio de Janeiro, Tempo e Presença, nº 1 a 18, Cadernos do Trabalhador, São Paulo, Grupo de Educação Popular do URPALAN, nº 1 a 6; Cadernos de Educação Popular, Op. Cit.

tem, autonomia, que inclui a difusão das técnicas, embora seja comum nos encontros para trocar de experiências, a narrativa de fatos ou processos, nos quais, a questão da técnica aparece como central, mas nunca é discutida.

Importa salientar que a partir de 1979, com a volta de Paulo Freire ao Brasil, retoma-se novamente a questão de alfabetização de adultos *, havendo então, o retorno à discussão do problema das técnicas em educação popular, mas ainda hoje, grande parte das experiências não considera o problema da técnica em toda a sua abrangência. Por isso usa-se indiscriminadamente a troca de experiência que é, na verdade, uma forma indireta de discutir os problemas relativos à técnica em educação popular.

Do ponto de vista do planejamento educacional, a técnica indica o como fazer, por isso ela não pode ser entendida independentemente no método que propicia a leitura da realidade, e é de acordo com ela, que se estabelece primeira-

* Para avaliar a relevância do fato citado, tem-se como exemplo as experiências de alfabetização de funcionários das Universidades Federais de São Carlos - São Paulo e Viçosa-MG. Tais experiências tiveram, como referencial o "método" "Paulo Freire" e, nelas se engajaram docentes e alunos dos cursos de graduação e pós-graduação das Faculdades de Educação daquelas Universidades.

mente o que fazer articulado a este, o como fazer. Os educadores populares não sistematizaram um conjunto de técnicas a ser utilizado.

A indefinição da educação popular no Brasil no que tange à questão do método e à questão da técnica, tem suas raízes na própria concepção do que seja educação popular, por isso para contribuir na discussão dos problemas ligados ao método e ao uso das técnicas se faz necessária uma análise acerca do adjetivo "popular" responsável em grande parte por esses problemas.

O termo "popular" está ligado à noção de povo e é desse ponto de partida, que se deve analisar a palavra em questão.

É preciso então buscar o sentido da palavra "povo".

Pode-se conceituar povo como um conjunto de pessoas que compartilham da mesma cultura, mesmo modo de vida (salvo variações de caráter regional, vivem na mesma extensão territorial, falam a mesma língua e identificam-se com a mesma história, o que significa, no caso do Brasil, que o povo, também tem em comum a noção de Pátria.

Povo pode ter ainda a conotação de maioria da população e nesse sentido, a palavra povo pode ser entendida como "povão"; povo pode significar, ainda, as camadas da população economicamente pobres. A palavra povo pode conotar também os segmentos da sociedade tidos como incultos do ponto de vista de erudição.

É importante notar que das quatro acepções da palavra povo, duas dizem respeito a uma relação de inferioridade, enquanto que apenas duas encerram noções de unidade.

Assim é também a situação do adjetivo "popular", que assume uma gama de sentidos, grande parte deles pejorativos ou indicadores de inferioridade. O termo "popular" não diz respeito ao povo brasileiro, mas sim a certas camadas ou situações específicas de parcela desse povo.

O estudo minucioso do termo "popular" é o ponto de partida para discutir a expressão "Educação Popular". O adjetivo "popular" dentro da perspectiva do senso comum, assume sempre conotações que dão idéia de grande quantidade, baixo custo, qualidade inferior, enfim, diz respeito a produtos e serviços onde não há necessidade em primar por atributos que

são considerados essenciais, principalmente no que tange à qua-lidade. Por exemplo, as casas populares. Elas são construídas com material de qualidade duvidosa e seu acabamento, às vezes, deixa de contemplar inclusive quesitos importantes como o vaso sanitário, os muros divisórios e até mesmo o piso.

AS clínicas dentárias populares são outro exemplo de qualidade inferior; a começar pelo material utilizado passando depois pelo padrão de serviços que é comprometido , não só em função do baixo custo, mas também devido ao fato de atender população de baixa renda * , que sustenta a justificativa ideológica de que o baixo custo, implica na impossibilidade de se fazer exigências quanto aos padrões de atendimento.

Assim são também os preços populares, cuja idéia é de que eles estão abaixo do preço de mercado e, na mesma perspectiva, encontram-se os produtos populares que, via de regra estão abaixo dos padrões mínimos de qualidade exigidos pelo mercado. Nesses exemplos, o termo conota uma qualidade in

* A expressão remete-se aos segmentos sociais que, participando ou não do processo produtivo, são excluídas do acesso, aos bens e serviços produzidos no conjunto da sociedade . A baixa renda não está restrita à remuneração, pois ela é apenas um mecanismo para inibir ou cercear a participação entendida aqui na sua conotação mais abrangente.

dicativa de um caráter inferior.

Esse não é o caso de expressão educação popular, que está ligada a uma outra vertente ideológica, onde o popular se refere a uma conotação diferente da que foi discutida.

Para a educação popular a palavra povo ainda continua a ser entendida como o grupo de pessoas que compartilham da mesma cultura, do mesmo modo de vida, da mesma história nacional, vive no mesmo território, fala a mesma língua. Além disso, o termo povo, segundo os educadores populares, vem associado ao esforço para a mudança do modo de produção e das relações político-sociais da sociedade ¹², ou seja, a idéia de povo passa a ter um componente político, sendo então entendida como povo organizado. Nesse caso o termo popular vincula-se à noção de luta pela mudança e de resistência a regimes autoritários e repressores.

A história mostra uma série de exemplos onde o adjetivo popular liga-se à noção de processo de mudança: milícias populares, ou exército popular, que são organismos mili

12. Ver: Cadernos de Educação Popular. Op. Cit.

tares cujo projeto político, vincula-se à transformação das relações sócio-político-econômicas de uma dada sociedade.

Assim é também a noção de governo popular, que está ligada a uma série de qualidades de um governo e seu projeto político vinculado sempre aos interesses do povo.

Discutir o sentido da palavra popular na expressão, educação popular, implica em aprofundar a análise não só das conotações do adjetivo, mas também do sentido que ele assume do ponto de vista ideológico.

Para a sociedade brasileira, o adjetivo popular indica situação inferior, sendo que, a educação popular no Brasil não o admite nesta perspectiva, conotando-o como luta pela mudança das relações sócio-político-econômicas da sociedade¹³.

Isso quer dizer que os educadores populares não compartilham da noção assumida pelo termo que qualifica seu projeto educacional dentro da sociedade brasileira, importa portanto, discutir a relação entre as duas conotações do termo popular: aquela que vige na sociedade brasileira e que diz res

13. Ver: Cadernos de Educação Popular. Op. Cit., Cadernos do CEDI. Op. Cit., e Cadernos de Trabalhador. Op. Cit.

peito à luta pela mudança das sociedades.

A educação popular no Brasil dirige-se às populações de baixa renda, isso no que tange a todas as concepções de expressão. É preciso discutir então, como essas populações, discriminadas do ponto de vista do modo de produção vigente no país, são trabalhadas, pela educação popular. É importante então, discutir os processos pedagógicos, o material didático utilizado e a expectativa dos educadores populares, em relação aos educandos.

Conforme já se discutiu, os educadores populares não esclarecem sua postura sobre a questão do método e a técnica, via de regra, é entendida apenas como uma ação já experimentada e repetida sempre que se deseja um resultado similar à aquele, onde esse conjunto de ações foi levado a efeito.

Em termos de material didático, a educação popular teve na década de sessenta as cartilhas, símbolo da época em que ela significava a alfabetização de adultos. Na década de setenta, a educação popular passou a utilizar como material didático o "jornalzinho" ou o "boletim" que quase sempre tem características artesanais (são datilografados e mimeografados), sendo sua divulgação restrita.

É bastante reduzido o uso de outras formas de divulgação, como o filme ou o vídeo-cassete, além do livro, seja ele didático ou livro-texto. O teatro também é pouco difundido, e a música quase nunca é utilizada, enquanto um recurso didático.

O problema do método e das técnicas, associado ao uso de recursos didáticos, dá a idéia da expectativa dos educadores, em relação aos seus educandos. Essa expectativa na década de sessenta era a alfabetização do maior número possível de educandos no menor tempo. Já a partir da década de setenta, o educador popular espera que o educando seja capaz de analisar a realidade, e de posse dessa análise, estabelecer posicionamentos políticos que levem a transformações da estrutura sócio-político-econômica vigente.

Se o entendimento da questão dos métodos e das técnicas e sua relação com o uso de recursos didáticos indica uma perspectiva restrita, a expectativa dos educadores em relação ao aproveitamento (desempenho) dos educandos tende a acompanhar essa perspectiva.

Enquanto a educação popular não está preocupada

em definir seu método e suas técnicas, a educação escolar tem, ainda que, implicitamente, até mesmo camuflada de propósito, uma abordagem metodológica rotinizada. Mas o fato é que dispõe de um conjunto de técnicas que apesar de restrito, é bem difundido, contribuindo assim, na garantia do resultado esperado.

Na educação popular, a expectativa dos educadores em relação aos educandos, aparece bastante fluida a partir da década de setenta, pois a idéia de posicionamento político pode significar desde a verbalização por parte do educando de um pensamento considerado correto pelos educadores, até a participação em um partido político, passando pelos movimentos de caráter reivindicatório e pela pertinência a grupos ou associações tidos como populares. Já a educação escolar espera que o educando saiba repetir os conteúdos apreendidos e com eles reproduza então sua ideologia.

Quando a educação popular é comparada à educação escolar, no que tange à compreensão do método, ao uso das técnicas, dos recursos didáticos e quanto a expectativa do educador em relação ao educando, fica evidente a dificuldade em compreender os problemas relativos ao método e à técnica, ao uso reduzido de material didático, que quase sempre não prima

pela qualidade da apresentação, sendo também constante a pouca clareza, no que concerne à expectativa do educador em relação ao educando.

Importa salientar, que não se trata de estabelecer comparação entre a educação popular e a escolar, faz-se porém, necessário reconhecer que a educação popular convive com indefinições que não são levadas a debate.

O não aprofundamento da discussão em torno das questões pedagógicas da educação popular tornou-se mais evidente a partir da década de setenta, quando o problema da identificação do educador em relação ao educando foi colocado como o obstáculo central a ser superado. Ao que parece, segundo alguns grupos de educadores populares, a questão da identificação ainda está por ser equacionada *.

A identificação do educador em relação ao educando tem por base o respeito do primeiro para como segundo, respeito esse, que pode traduzir-se em justificativas que per-

* A relação educando - educador na Educação Popular, fundamenta-se na oposição à escola formal. Tem sua base no pensamento de Ivan Illich, principal referência a respaldar a ação educativa de caráter popular desenvolvida no Brasil, a partir da "década de setenta".

mitem a omissão do educador quanto à questão do método e das técnicas, reformulando assim, comportamentos omissos no que tange às expectativas do resultado do seu trabalho; isso porque nem o educando nem o educador podem ser "cobrados" quanto à defasagem entre o resultado esperado e o obtido.

Considerando a discussão acerca do termo "popular" como a abordagem principal, tem-se então como referência as conotações do termo, quanto aos problemas do método, da técnica, do recurso didático e da expectativa de resultado do processo educacional. A educação popular não aprofunda as questões mencionadas, porque seu caráter transformador não comporta a análise de tais temas? Os temas não contribuem para a transformação das relações sociais de produção? Ou a educação popular não inclui as questões citadas porque os educandos não apresentam maturidade intelectual para contribuir na solução dos problemas em foco?

As questões formuladas explicam o não aprofundamento dos problemas descritos (indefinição metodológica, técnica equivalente a repetição de ações, pouco uso de recursos didáticos e despreocupação com os resultados) seja pela vertente transformadora do termo "popular" ou pela conotação de inferior

ridade que a palavra pode abrigar.

Capítulo II

RELAÇÃO PEDAGÓGICA E DIREÇÃO

A relação entre a forma e o conteúdo em Educação, constitui-se num dos problemas geradores de debate. Assim, se faz necessário abordá-la na perspectiva de educação popular.

É de suma importância na educação popular a identificação do conteúdo ao universo do educando. Desde a década de sessenta a preocupação em relacionar o conteúdo pedagógico com a realidade do educando, pode ser observada quando do estudo de textos referentes ao período ¹⁴. A partir dos anos setenta o respeito ao educando e às peculiaridades da realidade por ele vivenciada, fizeram com que o conteúdo ficasse ainda mais subordinado à sua visão de mundo. ¹⁵.

Partindo da premissa de que o conteúdo tem como base a realidade vivenciada pelo educando, a educação popular dos "anos sessenta", preocupa-se efetivamente com o problema da forma e, a partir da década posterior, essa preocupação torna-se ainda maior, uma vez que o conteúdo já está definido: de

14. Ver, por exemplo, FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Op. Cit., p. 65-87.

15. Ver, por exemplo, Cadernos de Educação Popular. Op. cit.

ve expressar a realidade vivenciada pelo educando, tendo como referência a sua visão de mundo.

Na década de "sessenta" a preocupação com a forma é evidenciada através do uso da técnica, via-de-regra, entendida como método. A partir da década posterior, a técnica perde importância, uma vez que, o que prevalece é a realidade do educando e a maneira pela qual ele a expressa. Deste modo, a preocupação com os aspectos formais ganha, ainda, maior evidência, não enquanto uso de técnicas, mas como meio para garantir a expressão do educando.

A educação popular, a partir de "setenta" faz da forma o seu elemento mais importante, visto que o conteúdo depende exclusivamente da expressão do educando, cabendo aos educadores propiciar apenas os meios para que o educando verbalize a sua realidade. Esses meios são a forma pela qual se possibilita o pronunciamento do educando.

A relação entre a forma e o conteúdo na educação popular é estabelecida pela relevância do próprio conteúdo em si, exacerbando-se a preocupação com a forma. No intuito de valorizar a expressão do educando, os educadores populares

esmeram-se em desenvolver mecanismos para propiciá-la. Os mais utilizados para garantir a expressão do educando são: o depoimento, a troca e o relato de experiências.

Quando o projeto pedagógico está calcado na forma, as questões relativas ao conteúdo são pouco debatidas e, no caso da educação popular, são, por vezes, tidas como inexistentes, pois conteúdo é produzido pelos próprios educandos através da sua expressão.

A inexistência de debate acerca do conteúdo da educação popular acaba por restringi-lo. O conteúdo compreende aquilo que os educandos podem produzir, a expressão da sua visão de realidade. Essa postura é em grande parte responsável pelo isolamento das experiências de educação popular e, muitas vezes, ele é entendido como autonomia *.

Importa estudar também, a relação entre o conteúdo e o método. O método em educação popular é responsável pela evidência da forma, pois é entendido como sequência de ações, e a ação está ligada ao formal. Caso o método fosse tido

* Acerca da autonomia das experiências remeter-se-á nota da página 10.

como o responsável por definir a dinâmica de atuação, ele seria conotado como o elemento capaz de estabelecer a relação entre a teoria e a prática. Como o método em Educação Popular não vincula a teoria com a prática, as ações dos educadores populares, ficam portanto suscetíveis à reprodução da ideologia, mas essa possibilidade não é sequer cogitada por eles, que têm na expressão do educando a maior garantia de contraposição às idéias da classe dominante *.

A expressão do educando através da troca ou relatos de experiência e do depoimento, é tida como um "avanço", tanto sob o ponto de vista da forma como do conteúdo. Ao expressar-se o educando exercita a democracia, libertando-se

* A fundamentação da impossibilidade de reprodução ideológica pela Educação Popular pode ser encontrada, por exemplo, na obra de Paulo Freire quando o autor estabelece a relação entre Opressores e Oprimidos e entre Educação Bancária e Educação Libertadora. A Educação Bancária é colocada como de interesse dos Opressores e a Educação Libertadora como vinculada aos interesses dos oprimidos (ver Pedagogia do Oprimido. Op. Cit., p. 29 a 86). Como exemplo atual da certeza de que a Educação Popular não reproduz ideologia, tem-se os Cadernos de Educação Popular. Op. Cit.

da "tutela" dos educadores, características evidentes na educação escolar e, por isso, se constitui numa preocupação para a educação popular.

A relação entre forma e conteúdo na educação popular, desde "setenta" caracteriza-se por fazer da forma a garantia de inquestionabilidade do conteúdo. Por isso, ela não é discutida sob o ponto de vista dos problemas, mas das vantagens e possibilidades de avanço, tanto pedagógico quanto político.

Não se pode aprofundar a análise do vínculo entre a forma e o conteúdo em educação popular, sem discutir a relação pedagógica.

A relação pedagógica em educação popular caracteriza-se já em sessenta, como uma oposição à educação escolar *. Desde os movimentos alfabetizadores, a educação popular preocupa-se em questionar as práticas autoritárias que vigoram na educação da escola. Nesse período, e, mais enfaticamente a partir dos anos setenta, a educação popular preconiza

* O ponto central da oposição entre a Educação Popular e a Escolar está na distinção entre Educação Libertadora e Bancária. Ver FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Op. Cit. p. 65 a 87.

a relação pedagógica como uma relação de igualdade entre educandos e educadores: os educandos aprendem com os educadores os conteúdos específicos do processo pedagógico ^{*}, os educadores absorvem dos educandos sua experiência forjada na vida. Quando a relação pedagógica se dá entre iguais, tanto educandos quanto educadores têm os mesmos interesses, compartilham os mesmos valores e o mesmo projeto político.

Educar é promover a troca de conteúdos. Essa concepção de relação pedagógica foi mais difundida na década de setenta, quando se admitia a sua desigualdade: os educadores tinham mais a aprender com os educandos que, por pertencerem aos segmentos espoliados da sociedade brasileira, ensinavam os educadores a se despojarem dos seus privilégios. Essa tendência é difundida ainda hoje, mas a postura mais aceita é a que preconiza um equilíbrio entre educandos e educadores: ambos aprendem e ensinam na mesma proporção, dependendo da especificidade do conteúdo a ser transmitido.

A idéia de igualdade na relação pedagógica está

* Enende-se por processo pedagógico a relação entre a teoria e a prática na ação educativa.

vinculada à forma-conteúdo. Principalmente a partir dos "anos setenta", quando a educação popular considera como conteúdo fundamental a expressão do educando e, como forma os meios pelos quais ela pode ser conseguida ou facilitada, a relação pedagógica também se restringe àquilo que o educando expressa e a possibilidade que o educador tem de apresentar outros dados no sentido de ampliá-la, aprofundá-la ou reproduzi-la a outros educandos.

A relação pedagógica enquanto igualdade entre sujeitos que ensinam e aprendem requer cuidados por parte do educador, no sentido de não interferir no processo pedagógico, transmitindo conteúdos que expressem juízos de valor do segmento social a que ele pertence. Isso prejudica o educando na verbalização da sua realidade. A preocupação é procedente, pois, o educador pertence a outro segmento social, privilegiado, em relação ao dos educandos, podendo assim, dominar o processo de aprendizagem, o que implica em desigualdade na interação dos educandos com os educadores.

É importante notar, porém, que o fato do educador não clarificar sua interferência no processo pedagógico

pode justificar comportamentos omissos^{*}. Quando o educador circunscreve sua ação pedagógica, limita também o projeto educacional, ficando assim impedido de atuar fora dos limites da proposta. Na Educação Popular, o papel do educador é propiciar ou facilitar a expressão dos educandos. Tudo que disso passe, é considerado postura autoritária.

Não cabe ao educador popular interferir na alteração dos rumos do processo, a não ser que isso seja feito em conjunto com os educandos, seguindo assim o preceito de uma relação pedagógica igualitária.

A educação popular não ignora que educandos e educadores pertençam a segmentos sociais diferentes. Do ponto de vista das relações sócio-econômicas, isso implicaria na dominação dos educadores em relação aos educandos. Tal não ocorre em função do compromisso que os educadores tem, não só com o processo educacional, mas com o próprio grupo de educandos,

* O comportamento omissivo caracteriza-se pela não intervenção do educador no processo educacional mesmo quando os educandos, direta ou indiretamente a solicitam, em nome do combate às posturas autoritárias ou da igualdade entre educandos e educadores, dissimula-se tanto a incompetência, quanto a impotência da proposta educacional em relação aos problemas teóricos e metodológicos gerados pela prática.

o que garante a não interferência da origem social dos educadores no processo pedagógico do qual participa . Não há dúvida de que o compromisso com o processo pedagógico e com o grupo de educandos é fundamental para explicar a postura dos educadores populares. Há, porém, um equívoco quando se atribui ao compromisso a garantia de que o educador não interfira no processo através de seus valores de classe, ou seja, aqueles relativos à origem social do mesmo.

Considerar que o educador pode despojar-se da sua origem social e dos seus valores de classe, significa afirmar que ele é histórico, ou que quando ele se compromete com uma proposta de educação popular é capaz de romper com a classe social a que pertence. Não se pode colocar em dúvida que os educadores populares se esforçam para romper com suas origens de classe. É importante questionar os pressupostos ideológicos que transformam o esforço de superação em um processo acabado^{*}. O educador popular não corre o risco de reproduzir sua

* O problema, quase sempre se colôca para a educação popular, como se existissem dois lados, o dos opressores e o dos oprimidos. Para romper com sua origem de classe o educador deve "mudar de lado".

ideologia de classe, desde que respeite os limites de sua ação pedagógica.

Do ponto de vista ideológico a não reprodução de valores de classe dos educadores, permite estabelecer a diferença fundamental entre a educação popular e a escolar.

Para a educação popular, trabalhar em estruturas escolares * como educador implica em estabelecer uma relação pedagógica autoritária e reproduzir a ideologia dominante, que corresponde aos valores de classe dos educadores. Durante a década de setenta, foi bastante difundida a idéia de que trabalhar na educação escolar significava reproduzir, deliberadamente, a ideologia dominante. É importante lembrar que nesse período, difundiu-se no Brasil um fragmento do pensamento de Althusser, que apresenta a instituição é aparelho ideológico do Esta-

* As possibilidades de desenvolvimento de experiências de Educação Popular na Escola Pública são ainda pouco exploradas no Brasil. A proposta ganhou ênfase na segunda metade da década de setenta com os governos municipais de oposição em Lages - SC., Boa Esperança - ES., Rezende - RJ., São João da Boa Vista - SP. e Piracicaba - SP. A Educação Popular na Escola Pública também é discutida por Guiomar Namo de Mello, principalmente enquanto Secretária da Educação da Prefeitura de São Paulo no Governo Mario Covas (1983 - 1984). Sobre poder municipal ver: ALVES, Márcio Moreira. A força do Povo.

do" ¹⁶, e na medida em que o Estado era autoritário e reproduzia as concepções do regime militar, a relação pedagógica na educação escolar era necessariamente autoritária e reprodutora da ideologia dominante.

O uso fragmentado do pensamento de um autor, , provoca desvio no entendimento da idéia expressa em sua obra, que, no caso em questão, resulta na impossibilidade da Educação Popular em reproduzir concepções da classe dominante, uma vez que as experiências educativas "comprometidas com a população" não se realizavam no interior de instruções escolares.

Além de contrapor-se à reprodução das idéias da classe dominante, a educação popular por não estar ligada a tais idéias, também não reproduziu o autoritarismo da relação pedagógica, característica da educação escolar.

A educação popular entende a relação pedagógica como igualitária, porque sua base é a possí-

16. Sobre Aparelho Ideológico do Estado ver: ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado: Notas para uma investigação (Tradução de Joaquim José de Moura Ramos) 3.ed., Lisboa, presença, 1980.

bilidade do educando expressar-se e o pronunciamento dele é o conteúdo veiculado pelo processo educacional. Quando o pronunciamento do educando exprime o conteúdo de uma relação pedagógica, garante-se que ela não reproduza as idéias alheias à realidade dele, por isso esta relação em educação popular distingue-se da escolar.

A educação popular prega o compromisso do educador em relação ao educando, que é firmado a partir de uma relação pedagógica igualitária. A relação de compromisso entre o educando e o educador e o princípio da igualdade na relação pedagógica acabam por circunscrever a ação do educador a limites que possam garantir a não interferência de valores de classe no processo pedagógico.

Outra questão a abordar refere-se ao problema da igualdade na relação pedagógica. O fato de que o educando e o educador tenham origens sociais diferentes indica que sua visão de mundo é igualmente diferenciada e suas experiências ainda que consideradas apenas sob ponto de vista pessoal, são desiguais. O educando acaba por valorizar determinados conteúdos que o educador maneja com facilidade, entre eles aqueles que ao educando parecem ser pertinentes à educação escolar, como por

exemplo, a escrita, a leitura e a fluência verbal.

A origem social distinta interfere na relação pedagógica e, mesmo na educação popular, envolve uma questão de autoridade: aquele que tem a leitura, a escrita e verbalização fluentes sempre domina o que não as possui. O fato de dispor desses atributos confere autoridade em relação a quem não os têm.

A educação popular não reconhece a relação pedagógica como uma relação de autoridade, por isso ela aparece dissimulada. Existe portanto, o que ensina e o que aprende. Quem ensina exerce a autoridade sobre quem aprende, na medida em que, no mínimo, estabelece a forma que julga mais adequada para a veiculação do conteúdo. Quando a educação popular nega que o processo pedagógico encerra uma relação de autoridade, a concepção de autoridade refere-se à dominação do educador sobre o educando.

É importante discutir a negação da existência de autoridade na relação pedagógica, pois essa postura pode esconder, não apenas uma relação de autoridade, mas sim uma conduta autpritéria do educador, que reside exatamente na negação do exercício da autoridade que cabe a ele, processo ensino-a-

prendizagem.

Partindo do princípio de que toda relação pedagógica encerra uma relação de autoridade do educador sobre o educando, faz-se necessário discutir até que ponto a negação dela pode interferir no processo pedagógico, que tipo de interferências ocorrem e qual a influência delas na educação popular.

O problema da direção na educação popular está ligado ao entendimento da relação pedagógica: se a relação pedagógica é igualitária, a direção só pode ser admitida enquanto coletiva, educadores e educandos decidem, com igual peso, a cerca de questões relativas ao processo que vivenciam.

A direção coletiva é uma preocupação expressa pela educação popular, desde os "anos sessenta", mas fica ainda mais evidente a partir do Golpe de Estado, exatamente porque a direção, do ponto de vista dos militares, foi sempre autoritário e essa tendência pode ser detectada ainda hoje na sociedade brasileira, uma vez que, o povo brasileiro tem tido historicamente períodos bastante curtos de relativo regime democrático. Os educadores populares compartilham dessa análise, daí a preocupação em garantir a participação de todos os educandos ,

sobretudo no que tange à tomada de decisão.

Dirigir em educação popular, significa possibilitar exercício da participação. Essa postura, a partir de "sententa" tem sido um dos pontos primordiais a preocupar os educadores populares. A educação popular considera que a garantia de um processo efetivamente participativo está na valorização dos conteúdos expressos pelo educando, e na prática de uma relação pedagógica que não enfatize o saber tanto dos educadores, quanto dos educandos.

A educação popular preconiza também a necessidade de que as experiências sejam autônomas e esse dado garante a participação do educando. Não existem experiências modelo, todas elas podem desenvolver, segundo critérios próprios, concepções da participação e por conseguinte, implementar uma gama bastante rica de processos participativos. Educação popular é, em última instância uma relação entre sujeitos, onde o importante é o vínculo entre ambos. É nesse sentido, que se deve aprofundar o problema da direção na educação popular.

Quando o que importa é o vínculo entre educando e educador, a direção fica submetida a ele, o que implica que

o processo de decisão está afeto à parâmetros fixados nos interesses imediatos e mediatos dos sujeitos que participam do processo. A concepção de processo na educação popular está voltada para o caráter particular de cada experiência, tendo como ponto central a relação entre educandos e educadores, que por ser igualitária tende a ser harmônica, uma vez que, a noção de igualdade para os educadores populares equivale à ausência de conflito * . A relação pedagógica igualitária defendida pela educação popular, tende a harmonizar os conflitos, excluindo o problema das origens sociais dos educandos e dos educadores . Nessa perspectiva fica comprometida a noção de direção coletiva. A idéia de coletividade deveria supor o conflito entre dois universos diferentes, o dos educandos e o dos educadores.

É preciso salientar que a diferença entre esses dois universos está na origem social distinta de ambos, que impede a direção coletiva.

* Entende-se por ausência de conflitos a coincidência de interesses dos educandos e dos educadores sociais diferentes. Quando um conflito é detectado, sua existência é atribuída à insensibilidade dos educadores na interpretação das expectativas dos Educandos. O exemplo mais comum de indício de conflito é o não comparecimento dos educandos às atividades propostas pelos educadores.

Admitir que seja possível dirigir coletivamente grupos socialmente diferenciados, sem que a direção expresse o conflito entre eles, não implica na inexistência do mesmo. Ocorre que o processo **diretivo** desenvolve mecanismos para impedir o afloramento de situações conflitivas.

Para identificar tais mecanismos, faz-se necessário abordar novamente o problema do método. Na educação popular, a questão metodológica vem sendo entendida na perspectiva do senso comum. O método restringe-se a um conjunto de procedimentos que são denominados de técnicas e esta limita-se à ação sistemática.

A superficialidade com que é tratada a questão metodológica na educação popular dificulta a explicitação do problema da direção. A compreensão do processo diretivo, depende do entendimento do método. O estudo da relação entre forma e conteúdo também contribui para caracterizar a direção em educação popular, pois a subordinação do conteúdo à forma permite considerar que a sua análise é irrelevante. E é no conteúdo que se encontram os possíveis mecanismos legitimadores de direção autoritária. Esses mecanismos aparecem tanto no discurso quanto na postura dos educandos e dos educadores. A legítima —

ção de atitudes autoritárias no processo pedagógico não é responsabilidade exclusiva dos educadores populares, mas também dos educandos, porque sem a aceitação dos educandos, nenhum comportamento autoritário por parte dos educadores teria legitimade.

A camuflagem de posturas autoritárias no processo diretivo em educação popular, pode estar ligada à priorização da forma em detrimento do conteúdo. A aparência democrática da forma permite a dissimulação de manifestações autoritárias^{*}. A reprodução do autoritarismo através da priorização dos aspectos formais, ocorre quando a forma passa a ser instrumento de garantia da postura democrática, compromisso fundamental da educação popular.

O educador popular estabelece com o educando o compromisso de, na relação pedagógica garantir a participação dele(educando) na condição de sujeito do processo pedagógico. Para tanto a educação popular lança mão da igualdade entre o

* Como exemplos de "aparência democrática da forma, tem-se : a troca ou relato de experiências e o depoimento".

educando e o educador excluindo a questão da origem diferencia da de classe do educando e do educador. A democracia na relação pedagógica passa a depender apenas do esforço que os dois segmentos façam para implantá-la e mantê-la.

Toda relação pedagógica tem por base a autori-dade que se expressa no ato de dirigir. Daí a necessidade de identificar quem dirige e quais as características da direção na educação popular.

Quem dirige, estabelece o projeto de trabalho, de definindo os pressupostos metodológicos e sobretudo traçando sua trajetória política, fixando assim, as bases da articulação entre o pedagógico e o político. O educando e o educador provem de origens sociais diferentes. A origem do educador, em geral está ligada às camadas médias da população podendo até mesmo pertencer aos estratos burgueses. Fica evidente que ele é quem dispõe de conhecimento acumulado para responder às questões inerentes ao processo diretivo da experiência de educação popular.

É verdade que o educando pode coordenar a dinâmica cotidiana do processo pedagógico, mas isso não implica em

dirigir e participar do processo diretivo. A coordenação do processo pedagógico no que diz respeito às atividades cotidianas exige, quase sempre, a capacidade de repetir procedimentos (cumprir rotinas), o que não significa dominar os conteúdos políticos e metodológicos do projeto e do processo educacional, seja ele reprodutor ou contestador da ideologia.

Quando a proposta de relação pedagógica igualitária preconiza que tanto o educando como o educador podem dirigir uma experiência educacional, participando igualmente em todos os níveis do processo decisório, ela reduz a direção aos seus aspectos cotidianos, mas a articulação entre o pedagógico e o político, não deixa de existir, ficando dissimulada e dessa forma interferindo no processo. Assim, pode-se contestar efetivamente a relação pedagógica igualitária, e o entendimento, que a educação popular tem da direção: dirigir não é apenas coordenar as atividades e tarefas do cotidiano, implica fundamentalmente em estabelecer a relação entre o processo e o projeto (pedagógico-político). Na educação popular, quem estabelece a relação entre processo e projeto é o educador. Cabe então discutir de que forma ela é estabelecida.

O elemento fundamental a ser analisado, para

aprofundar, o estudo da relação processo-projeto em educação popular, em cuja base o problema da direção, é o compromisso do educador com o educando. O cerne desse compromisso é o exercício da democracia interna, no âmbito das experiências educacionais populares. Há variações quanto ao conceito de democracia e de sociedade democrática, mas o preceito fundamental dessas concepções é o da participação indistinta de todos os elementos envolvidos no processo *.

A preocupação central do projeto na educação popular é garantir a participação do educando em todas as instâncias do processo. Cabe à direção assegurar democracia interna nas experiências educacionais de caráter popular. para tanto o educador, que é quem efetivamente dirige o processo pedagógico, deve ter claro que a direção não se limita ao dia-a-dia da prática educacional. Sua dimensão mais importante refere-se ao projeto.

Quando não se explicita quais os responsáveis em conduzir a relação processo-projeto, que implica em defi-

* A opção por um conceito mais geral de democracia e de sociedade democrática deve-se ao fato de que não é objeto desse trabalho discutir as diferentes concepções, dos temas mas sim abordar o problema da participação que aparece em todas as experiências de educação popular.

nir a postura metodológica e a ação política, quem dirige, pode-se fazê-lo sem que seja responsabilizado, uma vez que, todos participam igualmente, daí terem o mesmo quinhão de responsabilidade nas decisões.

Quando alguém exerce a direção de um processo sem assumir as responsabilidades inerentes a ela, pode-se qualificá-lo como um dirigente implícito. Ele toma as decisões , que são legitimadas pelos outros participantes do processo logo, está dirigindo.

A direção implícita tem sido praticada na educação popular como sinônimo de democracia e é justamente o caráter implícito que põe em risco um processo democrático, pela dissimulação do autoritarismo.

Para aprofundar a discussão do problema da direção, recorre-se mais uma vez à Aurelio Buarque de Holanda Ferreira ¹⁷, que assim a define: "Arte ou efeito de diri-

17. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Op. Cit. p. 593.

gir ...", "critério", "rumo". Escolheram-se algumas acepções consignadas pelo autor consultado particularmente aquelas que oferecem subsídios à presente discussão.

O entendimento de que a direção é a arte ou efeito de dirigir, implica em considerá-la em exercício, uma prática e é no exercício de direção que se coloca o problema da postura do dirigente. Quando se considera direção como sinônimo de critério, ela assume o sentido de tomada de decisão. Quando significa rumo, aponta-se para a perspectiva do projeto. Esses três sentidos da palavra direção contribuem para o entendimento do problema proposto.

Articulando-se as três conotações do termo, temos então que direção é o exercício da tomada de decisão de acordo com referências fixados a partir de um projeto. Nesse conceito estão ainda presentes as noções correspondentes a duas conotações do termo processo: a primeira dá idéia de movimento, de dinâmica, através da palavra exercício e a segunda transmite a noção de escolha, que é o componente mais importante quando ele apresenta necessidade ou indício de mudança; por isso, a direção articula o processo ao projeto.

Retomando a análise do conceito formulado (direção é o exercício da tomada de decisão, de acordo com referenciais fixados a partir de um projeto), sob o ponto de vista da educação popular, inicia-se a discursão pela noção de projeto que, por ser a mais ampla, possibilita a elaboração de parâmetros para exame da dimensão mais específica do conceito.

Deve-se então formular uma questão: qual é a concepção de projeto para a educação popular? Nesse sentido tem-se apenas algumas referenciais esparsas constantes de relatos de experiência e de textos referentes aos "anos sessenta" *, cujo discurso comum refere-se ao exercício da democracia ou no máximo, à construção de uma sociedade democrática. É comum também a tais referenciais, principalmente a partir dos "anos

* A concepção de projeto na educação popular desde os "anos setenta é explicitada através de oposição à conjuntura vigente no país. Por exemplo: o Estado espanca os adolescentes em situação irregular nas suas instituições de recolhimento; a educação popular coloca-se contra o espancamento instalando entidades assistenciais para atendimento de uma pequena parcela daquela população. O projeto está expresso na forma de atendimento. A estrutura de saúde pública é deficitária e presta um serviço de má qualidade; os educadores populares instalam uma sala de atendimento, de acordo com os parâmetros usados pela própria saúde pública, diferenciando-se dela apenas quanto à atenção individual dispensada aos usuários. O projeto se clarifica através da atenção diferenciada aos indivíduos como generalizações, mas denotam um procedimento usual na educação popular: exprimir o projeto na ação.

setenta", a indicação de propostas de mudança no que tange ao sistema econômico, a estrutura social e mais raramente à educação escolar. Esse conjunto de dados não chega a expressar um projeto de sociedade, porque não apresenta uma proposta de mudança das relações sociais de produção.

Quando não existe clareza quanto ao projeto de mudança das relações sociais, não se pode fixar referências para o exercício da direção, pois dirigir é dialetizar a relação processo-projeto, tendo como base o método.

O exercício de dirigir em educação popular é fundamentado na relação pedagógica igualitária, implicando numa direção coletiva exercida por educandos e educadores, não sendo relevante a diferença na origem de classe, dos dois grupos.

Mesmo excluindo o problema da desigualdade social entre educandos e educadores, não se pode ignorar que a ausência de projeto, associada à impossibilidade de definir referências para o processo diretivo, inviabilizam o exercício da direção, principalmente quando ela pretende ser coletiva.

Direção em educação popular é a coordenação de

atividades. Isso implica em ignorar a relação que se dá entre o processo e o projeto. Dirigir é estabelecer esta relação , por isso a direção sempre existe . Na educação popular a direção é implícita, legitimada pelo discurso que enfatiza aos anseios por uma prática pedagógica e por uma sociedade democrática.

Na educação popular, o privilégio da forma sobre o conteúdo e a relação pedagógica entendida como o relacionamento entre sujeitos iguais, exigem dirigentes experientes *. Pela experiência, ele deve suplantar os problemas metodológicos, contribuir para soluções criativas na superação dificuldades e sobretudo garantir os princípios políticos e pedagógicos do trabalho desenvolvido. Enfatiza-se que a experiência é fundamental na medida em que ela pode ser trocada com os demais membros do grupo e de outros grupos, sejam eles educandos ou educadores.

A direção pode ser exercida ainda por "notório saber", desde que o dirigente seja legitimado por institui

* A educação popular não discute a direção. por isso, não estuda o perfil do dirigente. Nos relatos da experiência encontram-se referências esparsas sobre a postura de quem eventualmente dirige.

ção que o avalie *.

A direção na educação popular, por ser implícita, não firma com o grupo de educadores ou com os educandos um compromisso na qualidade de dirigente, pois ele é mais um participante da experiência. Como não há compromisso por parte do dirigente, uma ação pode reproduzir ideologia, sem que isso seja perceptível nem mesmo ao grupo de trabalho, pois a sua autoridade não é questionada.

A direção implícita na educação popular passou a difundir-se com ênfase a partir dos "anos setenta", quando qualquer direção era interpretada, "a priori", como autoritária, porque a direção praticada pelo regime militar, tenha como base o autoritarismo. A educação popular, que o contestava, passou a questionar e até mesmo opôr-se a qualquer direção. A partir dos "anos setenta", a direção foi sempre autoritária e a "au-

* Por exemplo, se a experiência em educação popular está sendo respaldada pela Igreja, um membro da hierarquia pode ser o dirigente, na medida em que é avalizado pela instituição. Da mesma forma esse processo pode ocorrer com os sindicalistas, com membros de sociedades "amigos de bairro" ou militantes de partidos políticos, tudo depende da estrutura institucional que subsidia a experiência educativa.

sência dela", a (direção implícita) entendida como democrática. Para aprofundar a análise do problema da direção no contexto específico da educação popular, torna-se necessário discutir a diretividade.

A educação popular principalmente a partir dos "anos setenta" e ainda hoje, associa a diretividade ^{*} ao autoritarismo praticado pelos militares e a não diretividade, a ausência de uma postura diretiva, à democracia, expectativa de todas as organizações da sociedade civil, principalmente aquelas compostas por segmentos das camadas populares.

Na educação popular, as direções implícitas, associam a diretividade ao autoritarismo e com base nessa associação, se auto qualificam como democráticas e como elementos de oposição às posturas autoritárias, sejam elas advindas do Estado ou de instituições da sociedade civil.

A direção implícita pode abrigar posturas autoritárias, sem que todavia sejam percebidas, ao contrário da direção explícita, onde as condutas do dirigente são passíveis

45. Todo o discurso da educação popular é permeado por essa noção (diretividade = autoritarismo). Não há, porém, referências explícitas acerca da questão.

de questionamento.

Como a direção implícita aparece no processo pedagógico em educação popular na forma de ausência da direção coletiva, não se pode admitir uma simples associação da diretividade ao autoritarismo e da não diretividade à democracia. Podem existir direções implícitas ou posturas não diretivas, autoritárias, assim como a direção explícita não está associada ao autoritarismo e pode ser democrática.

Como a educação popular associa, ainda que impropriamente, o autoritarismo à diretividade, propõe-se o estudo dos processos que contribuíram para que essa relação interfira nas experiências educativas de caráter popular. Um desses processos é a modernização pedagógica, que consiste em ocultar o cunho reformista na atividade educacional.

Na Educação oficial, a modernização pedagógica 18

-
18. Sobre modernização pedagógica ver, por exemplo: FREITAG, Barbara. Escola, Estado e Sociedade. 6.ed., São Paulo, Moraes, 1986; GARCIA, Walter E. Inovação educacional no Brasil: Problemas e perspectivas (Coordenador Walter E. Garcia), São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1980; SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia: Teorias da Educação e Política. 17.ed., São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1987.

tem como características principais, de um lado, a tecnificação e de outro a adequação da forma e do conteúdo à realidade do educando.

A tecnificação está baseada no incentivo ao uso que se convencionou chamar de recurso didático, ou material pedagógico. O recurso didático, via de regra, é um equipamento que pode auxiliar o educador na transmissão de um determinado conteúdo, ou mesmo ampliar o número de informações a ele referente. A educação tecnificada veicula um conteúdo essencialmente informativo, por isso preocupa-se em fazer com que o educando aprenda a informação, além de valorizar o seu volume. O conteúdo é tanto melhor quanto mais informações contiver.

Os recursos didáticos são utilizados para garantir o volume de informações e não para aferir sua qualidade. No caso brasileiro, o uso da técnica no processo pedagógico não apresenta nem mesmo preocupação quanto à aprendizagem do educando. A tecnificação está empenhada em transmitir informações. Nessa perspectiva as deficiências de aprendizagem são atribuídas às limitações pessoais do educando, uma vez que a informação foi transmitida e é bom lembrar que sempre são utilizados diversos "recursos pedagógicos", permitindo que a

informação seja veiculada de várias formas.

A outra vertente da modernização pedagógica refere-se ao que se convencionou chamar de democratização do ensino, traduzida no aumento de possibilidades de acesso de maiores contingentes da população brasileira à escola formal. Para viabilizar esse processo, seria preciso tornar o ensino menos erudito, adaptar os conteúdos e as formas à realidade do educando. Convém lembrar que essa é uma das preocupações centrias da educação popular.

Adequar a forma e o conteúdo à realidade dos educandos significou alterar a linguagem, a apresentação gráfica de livros didáticos (quando muitos deles passaram a reproduzir estórias em quadrinhos), usar a dinâmica de grupo como processo de aprendizagem, ampliar os cursos noturnos e no caso do ensino universitário, as escolas particulares diminuir o nível de exigência nos processos de avaliação em nome da garantia de acesso das camadas populares à escola formal¹⁹.

19. Ver FREITAG, Bárbara. Op. Cit.; REIS FILHO, Casemiro dos. A Educação e a Ilusão Liberal. São Paulo, Cortez: autores Associados, 1981.

Estabelecendo a relação entre a modernização pedagógica preconizada pelo ensino formal e as preocupações da educação popular, notam-se semelhanças. Cabe estudar a raiz dessas "coincidências" e caso elas sejam comuns, estabelecer as razões desse fato.

A educação popular dos "anos sessenta", através dos movimentos alfabetizadores *, discute a questão da adequação dos conteúdos e das formas às expectativas do educando. Discute também a questão do acesso ao saber e nesse sentido preocupava-se em oferecer à população, proposta pedagógicas que efetivamente possibilitassem alfabetização.

Nos "anos sessenta", a educação popular entendia que a alfabetização poderia democratizar a sociedade brasileira por possibilitar o acesso ao conhecimento igualado às pessoas, ou ao menos permitindo que elas tivessem oportunidades iguais, dependendo do esforço individual de cada um. **

* As expressões movimentos alfabetizadores e alfabetização das massas são sinônimos. Remeter-se à nota nº 9.

** Ver, PAIVA, Vanilda. Educação Popular e Educação de Adultos. 2.ed., São Paulo, Loyola, 1984; _____. Paulo Freire e o Nacionalismo - desenvolvimento. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, UFC, 1980.

Essa postura no contexto do nacional-desenvolvimento, permitia supor que à médio prazo o Brasil seria um país culto, à medida que, as grandes massas fossem alfabetizadas. Os métodos facilitariam aos educandos o acesso ao conhecimento, na medida em que ele teria como base a própria realidade dos educandos e o respeito às suas especificidades.

A partir dos "anos setenta" a educação popular passa a contrapor-se às propostas pedagógicas da Escola Formal que assimilaram as idéias de transformação preconizadas pelos educadores populares dos "anos sessenta" diferem das que ela defendia na década anterior. Essas diferenças não são entendidas como oposição * no interior da educação popular, mas como decorrência de problemas acarretados pelas repressão e pelo au

* Não há estudos comparativos a respeito da prática desenvolvida pela educação popular no Brasil nas décadas de sessenta de setenta. O autor da presente dissertação identifica dois pontos fundamentais de oposição na prática dos educadores populares quando comparados os dois períodos: Movimentos alfabetizadores X pequenos grupos; Ação pedagógica x ação política.

toritarismo dos militares. Nos "anos sessenta" a educação popular sustentava experiência de massas (movimentos alfabetizadores), a partir da década seguinte passou a dedicar-se a pequenos grupos.

A preocupação, com a reprodução das técnicas, deu lugar à necessidade do educando expressar-se. No período nacional desenvolvimentista * a educação popular preconizava o progresso da sociedade brasileira já na década de setenta, passa a propor um novo "projeto de sociedade", que consiste basicamente em eliminar as desigualdades sociais.

A educação popular que se desenvolve no país a partir da década de setenta, já estava contida naquela que era praticada na década anterior: as experiências de educação popular dos "anos sessenta" já desenvolviam o trabalho de alfabetização em pequenos grupos, que somadas davam a seus movimentos alfabetizadores em caráter de massa. O ensino da leitura e da escrita aos adultos era para os educadores populares um instrumento de ruptura com as relações sociais vigentes.

* Primeiro período - década de sessenta, segundo período - década de setenta.

Não há contradição entre a educação popular do Nacional desenvolvimentismo e a que se desenvolveu durante o regime militar, a matriz ideológica das duas permanece a mesma. Há porém um dado importante a considerar: a educação escolar assumiu as preocupações da educação popular através do processo de modernização pedagógica. Era necessário portanto opor-se a ele.

A oposição à modernização pedagógica proposta pela educação escolar firmou-se naquilo que ela não conseguiu absorver da educação popular: a abrangência formal e temática e a relação pedagógica igualitária. Enquanto formal continuou a desenvolver-se no interior das escolas, a educação popular passou a realizar-se nos bairros, nas favelas, enfim, em "espaços" não escolares. nesse período, a educação popular colocou, em segundo plano a alfabetização, dedicando-se à discussão de questões, ligadas à saúde, previdência social, habitação, alimentação e sindicalismo entre outras.

A relação pedagógica também distingue a educação escolar da popular. Por mais que a escola formal se esfor

ce, jamais consegue cooptar a educação popular *, quanto à característica da relação educando-educador, pois a educação escolar não consegue abandonar o cumprimento de programas rotinas de trabalho.

Importa porém discutir, qual a relação existente entre a modernização pedagógica patrocinada pelo regime autoritário e a educação popular que se desenvolveu no Brasil no mesmo período.

Quanto a proposta pedagógica, a educação popular não constitui oposição à educação escolar, posto que não contestou a modernização pedagógica em nenhuma de suas características. Nas procura desenvolver programas que combatam o uso dos recursos didáticos preservando assim a formação, opondo-se, então, ao caráter informativo do processo educacional.

* Este é o pensamento dos educadores populares a respeito das suas práticas. Ele está respaldado na oposição dentro da escola x fora da escola (remeter-se a nota da p. 52), na obra de Ivan Illich (remeter-se à nota da p. 44) e na concepção de que a escola é um aparelho de Estado (remeter-se a nota nº 16). A distinção entre a relação pedagógica prática na escola e aquela que se da na educação popular é sempre reafirmada nos relatos de experiência, quando implícito ou explicitamente se compara o serviço prestado por uma instituição desta tal e o que é oferecido por um entidade ligada aos interesses populares.

A educação popular não discute a massificação do ensino perpretada pela educação escolar, sob a denominação de democratização do acesso à escola ²⁰. Ao contrário a educação popular nega a escola formal, por atribuir a ela a reprodução do autoritarismo do estado no aparelho escolar.

Hoje findo o regime militar, outros organismos do Estado apropriam-se da experiência da educação popular para promover sua democratização interna, o que em outras palavras significa a democratização do Estado. O "espaço" da educação popular, fora da escola, está sendo mais uma vez cooptado pelos organismos oficiais. Essa tendência pode ser sentida em uma série de instituições estatais que passaram a usar o discurso e as técnicas da educação popular para aduegar-se

20. Ver, FREITAG, Barbará, Op. Cit.

à nova realidade da sociedade brasileira *.

O discurso radical ** na educação popular a partir dos "anos setenta", não impede que a "modernização pedagógica", que ela promove seja cooptada pelas instituições do Estado. Esse "radicalismo" contribui para o que a educação popular dos anos setenta, reviva o messianismo pedagógico da década anterior.

A expressão messianismo pedagógico refere-se ao processo ocorrido na "década de setenta", quando os grandes movimentados alfabetizadores preconizavam que através deles a sociedade brasileira poderia tornar-se democrática e sobretudo diminuir as desigualdades sociais e econômicas, sua

* As formas de atuação dos educadores populares, que na "década de setenta" contestavam o Estado, nos "anos oitenta" foram absorvidos por este Estado. Exemplos: A horta comunitária usada para organizar grupos populares através da produção coletiva de alimentos, foi incorporada pelas instituições de assistência social, escolas e empresas. O Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo, gestão Lucy Montoro, teve a horta comunitária como uma de suas principais frente de ação. Os agentes populares de saúde, que na década passada opunham-se às instituições sanitárias estatais, hoje trabalham em postos de saúde, geralmente municipais, mantendo a mesma denominação e as mesmas atividades.

** O adjetivo radical refere-se à postura assumida pelos educadores populares em relação ao Estado autoritário e às suas instituições.

base era o entendimento de que o acesso ao saber favorece o progresso individual das pessoas e com isso a sociedade atingir um estado de harmonia.

Promover a justiça na sociedade brasileira, se gundo os movimentos alfabetizadores dos "anos setenta", seria fundamentalmente garantir o acesso ao saber. A própria conjun tura da época indicava que a alfabetização era sem dúvida importante, mas não o suficiente para possibilitar que a sociedade brasileira fosse mais justa. Nesse período ocorriam no Brasil importantes movimentos sociais de luta pela terra no meio rural e de fortalecimento da estrutura sindical no meio urbano ²¹. Essa conjuntura possibilitava o afloramento de questões que contestavam a idéia de que a sociedade brasileira poderia democratizar-se sem que houvesse uma ruptura com a estrutura econômica e política vigente. Essa preocupação foi incorporada pelos educadores populares. Parte significativa dos movimentos alfabetizadores passou a articular-se com os outros movimentos sociais em desenvolvimento no

21. Como exemplo ver: ALVES, Márcio Moreira. "Cristo do Po-vo". Rio de Janeiro, Sábia, 1968.

País *.

Com o golpe de Estado de 64, todos os movimentos sociais, inclusive os de alfabetização, foram reprimidos impedindo que os próprios educadores superassem o messianismo pedagógico. Os textos que se referem à educação popular dos "anos sessenta" já analisam suficientemente a postura messianica. Cabe, portanto, estudar quais as repercussões do messianismo na educação popular a partir dos "anos setenta".

A educação popular que se desenvolve no Brasil a partir da "década de setenta", representou, do ponto de vista estritamente pedagógico, uma oposição à educação escolar, e do ponto de vista político, a contestação do regime militar. A conjuntura política do Brasil no período, contribuiu para que a educação popular desenvolvesse também a crítica dos movimentos alfabetizadores dos "anos sessenta", na medida

* Como exemplo pode-se citar a articulação entre os Movimentos de Alfabetização no Nordeste e as Ligas Camponesas.

em que passou a ser desenvolvida com base em pequenos grupos, contestando assim, as grandes estruturas e a ligação com o Estado, além de não valorizar o ensino da leitura e da escrita como instrumento de politização.

A alfabetização passou a ser apenas uma das possibilidades de ação de educação popular. A partir de "setenta" a educação popular concentrou seus esforços de um lado na reivindicação por bens e serviços públicos e de outro na prestação de serviços paralelos ou alternativos aos prestados pelo Estado.

Os educadores populares acreditavam que o movimento reivindicatório e a prestação de serviços paralelos à estrutura estatal, implicavam na contestação do regime vigente e do autoritarismo do Estado. O messianismo está dessimulado na concepção de que o caráter alternativo, seja pela prestação ou pela reivindicação de serviços, transforma as relações sociais. A retomada do messianismo deve-se à modernização da forma e à relação pedagógica igualitária, além do aumento da abrangência temática, isto é, a educação popular passou a propor, ela mesma, alternativas de mudança da sociedade

de, sem contudo articular-se a um projeto político. Quando a educação popular ampliou sua base temática, concebeu também amplitude ao messianismo que deixou de ser pedagógico e passou a ser político.

A modernização de forma na educação popular, a partir dos "anos setenta" está ligada à mudança de eixo por ela sofrida: a alfabetização deu lugar à reivindicação e à prestação de serviços paralelos ao Estado. O messianismo pedagógico que propunha a mudança da sociedade pela alfabetização, passa a sustentar que a transformação social se dá pela reivindicação de serviços públicos ou pela prestação de serviços paralelos ao Estado. É importante lembrar que tanto a reivindicação por, quanto a prestação de serviço, são tidas como instrumentos de conscientização. O autor de expressão Paulo Freire deixou de usá-la a mais de uma década, no entanto no Brasil não só ela bem como sinônimo, são usados rotineiramente pelos educadores populares para expressar as possibilidades transformadoras das práticas educacionais por eles desenvolvidas.

Modernizando a forma, emprestando à relação

pedagógica um caráter igualitário e deixando em segundo plano a ação estritamente pedagógica para dedicar-se ao trabalho junto aos movimentos sociais, a educação popular passou a formular propostas que auxiliassem no "avanço" do processo de organização dos segmentos junto aos quais atuava ou atua. Cada experiência desenvolve uma noção particular de "avanço" e de projeto político, desde que guardando fidelidade ao princípio que constitui a base da educação popular: a relação pedagógica igualitária associada à noção de compromisso do educador com o educando.

O messianismo a partir dos "anos setenta" consolidou a base ideológica que o respaldava em "sessenta" alterando apenas o caráter que lhe era atribuído pela conjuntura da época: a ação pedagógica. Sabe-se que em termos político-ideológicos, o messianismo pedagógico dos "anos sessenta" era respaldado pela proposta nacional desenvolvimentista. Cabe então analisar os pressupostos ideológicos que servem de base para o messianismo que os educadores populares praticam a partir dos "setenta". O messianismo pedagógico inspirado no nacional desenvolvimentismo preconizava que o justiça social

e econômica seria alçada através da educação. Os educadores populares que atuam no País a partir dos "anos setenta" propõe que a justiça seja exercida à partir da dinâmica interna de cada experiência de Educação popular. Ampliando-se preceitos de justiça, vivenciados em cada experiência de educação popular para o campo político, ter-se-á então uma sociedade mais justa *. A igualdade que na "década de sessenta" tinha como princípio o acesso ao saber, passa a significar desde "setenta" a democracia interna das experiências: o messianismo de "sessenta" que se dava pela alfabetização, ocorre agora no interior dos movimentos populares de reivindicação ou prestação de serviços.

Para aprofundar o problema da nova expressão do messianismo propõe-se o estudo das várias conotações assumidas pe

* É comum nos relatos de experiências enfatizar-se a importância da integração entre elas, que é um instrumento de transformação social. Ver como exemplo: "O meio grito". Op Cit., boletim ainda sem nome" (Projeto meninos de rua), Rio de Janeiro, 1984.

la expressão educação popular* desde os "anos setenta".

Na análise das conotações da expressão educação popular, procurar-se-á seguir a uma ordem cronológica, porém alguns dos sentidos da expressão surgiram simultaneamente.

A primeira conotação a ser estudada, refere-se à educação popular em relação à saúde**. São consideradas experiências de educação popular ligadas à questão saúde, aquelas que apresentam vinculação direta com os usuários. Elas po-

* Não serão objeto de análise as conotações da expressão educação popular vinculadas à ação pedagógica em sentido estrito.

** Os movimentos de Educação Popular ligados à saúde surgiram nos primeiros anos da "década de setenta". Estavam presentes nesses movimentos as duas tendências assumidas pelos educadores populares no período. Uma experiência pioneira na prestação de serviços paralelos ao Estado foi desenvolvida pelo IPPH (Instituto Paulista de Promoção Humana) que concentrou sua ação na região Oeste do Estado de São Paulo. A base da proposta do IPPH era a formação de agentes populares de saúde que tinham o papel de prestar assistência à população e ao mesmo tempo discutir com ela as questões ligadas à saúde. O movimento de saúde da zona leste do município de São Paulo relatou suas atividades na reivindicação por serviços de saúde a partir das comissões de moradores que se formaram nos bairros. Uma experiência que é um marco dentro da oposição à medicina tradicional, desenvolveu-se em Campinas na gestão do médico Sebastião Moraes como Secretário de Saúde do Município, entre os anos de 1972 e 1976. Nesse período a Secretaria de Saúde do município formou agentes populares de saúde e instalou postos de atendimento à população nos bairros periféricos.

dem incluir desde os movimentos reivindicatórios pelo acesso aos serviços de saúde, ou melhoria deles, passando pelas propostas de formação de agentes populares de saúde, cuja perspectiva mais comum é a de reproduzir os serviços de saúde prestado pelo Estado. Envolve ainda propostas onde a questão saúde é utilizada como instrumento de mobilização, nesse caso o fundamental é o debate dos conceitos de saúde e a mudança das concepções que a população envolvida apresenta em relação ao problema.

Outro segmento trabalhado pela educação popular a partir de "setenta", é a mulher ^{*}. O sentido da expressão, quando se trata da atuação junto às mulheres, abrange as organizações específicas que atuam junto aos segmentos de baixa renda. Sua abordagem mais freqüente, refere-se aos problemas da mulher, enfatizando-se a violência contra ela, o trabalho feminino e o instituto da maternidade.

* Tendo como referência a periferia da cidade de São Paulo, o trabalho desenvolvido por educadores populares junto às mulheres, começou a esboçar-se no início da "década de setenta" no interior dos clubes de Mães que se reuniram quase sempre nas paróquias com o intuito de desenvolver trabalhos manuais. A Educação Popular junto às mulheres nos "anos sessenta" foi predominantemente reivindicatório.

Os menores *, crianças e adolescentes de baixa renda também representam preocupação para a educação popular. Geralmente, as experiências envolvendo menores, desenvolvem-se na periferia de grandes centros urbanos, através de um projeto pedagógico de oposição à escola formal. A educação popular, pode ainda atuar entre menores que vivem ou trabalham nas ruas centrais ou pontos de grande afluência de público nas cidades. Nesse caso, o trabalho é baseado em reuniões grupais de discussão de problemas, associadas à alguma atividade coletiva **. Mais recentemente, a atuação junto a menores, na edu-

* O trabalho dos educadores populares com crianças e adolescentes começou a estruturar-se antes do final da primeira metade da "década de setenta". A característica mais evidente nesses trabalhos era a oposição à escola e principalmente a contestação das instituições correccionais do Estado através de uma ação junto à população infanto-juvenil que vivia parcial ou integralmente nas ruas das cidades. As primeiras experiências sistemáticas junto aos "menores de rua" no Estado de São paulo foram desenvolvidas pela OAF (Organização de Auxílio Fraternal) na cidade de São Paulo e pela "Escolinha Vida Nova", na cidade de Ribeirão Preto - São Paulo, desde 1973.

** Entende-se por atividade coletiva qualquer ação que incentive a vivência grupal. Exemplos: almoço coletivo; programas de recreação.

cação popular, tem demonstrado preocupação quanto à formação profissional, e nesse sentido, tem formulado propostas de ação, que mantêm uma característica básica: o respeito à escolha dos educandos *.

O trabalho nos bairros populares da periferia das cidades, em favelas ou em cortiços, tem sido sem dúvida, a área onde a educação popular registra um maior número de experiências, na medida em que a ação na comunidade, (a conotação do termo está restrita ao aspecto geográfico) propicia o desenvolvimento de práticas onde podem ser viabilizados os preceitos da educação popular. A característica central dessas experiências refere-se ao respeito às necessidades e expectativas dos moradores dos locais onde elas se realizam e ao desenvolvimento de uma relação pedagógica igualitária. Nos

* O problema da ocupação e da formação profissional dos menores da rua começou a difundir-se a partir de 1983, com a publicação de um texto mimeografado - Educação pelo trabalho - de Antonio Carlos Gomes da Costa, então Presidente da Fundação de Bem-Estar do estado de Minas Gerais. Mais tarde o convênio UNICEF - FUNABEM dissemina por todo o país experiências de trabalho com meninos de rua que enfatizam a necessidade da ocupação voltada à produção de bens ou serviços.

"anos setenta" a educação popular desenvolvida nos bairros populares, nas favelas ou nos cortiços *, caracterizou-se em essência pelas lutas reivindicatórias. No final daquela década e início da seguinte, ela começou a desenvolver-se também no sentido de contribuir na organização de entidades representativas da população **. .

A atuação nos bairros populares tornou-se, sem dúvida, um marco referencial para a educação popular, mas o princípio da autonomia de cada experiência impediu a articulação entre elas, exceto através de encontros para troca de experiências, o que não permite a construção de um projeto político que consolide os princípios defendidos pelas mesmas.

Um dos segmentos sociais com quem a educação

* A ação junto aos bairros populares, favelas e cortiços era um dos pontos de relevância para a Educação Popular dos "anos setenta". Esse trabalho caracterizava-se pela reivindicação. Era bastante comum a interligação das diversas problemáticas locais. Por exemplo: o movimento de saúde poderia gerar uma luta por creches, ou por regularização de loteamentos. O importante era manter a idéia da luta pela melhoria das condições de vida e no interior dela estava contida a oposição ao estado autoritário.

** Entende-se por entidades representativas da população aquelas que de alguma forma lutam por melhoria das condições de vida.

popular tem atuado, é o dos trabalhadores urbanos e rurais, desenvolvendo uma ação organizadora caracterizada pela oposição à estrutura sindical tradicional ou até mesmo pela contestação do sindicato enquanto instituição de Estado. A segunda tendência, foi mais marcante durante o regime militar, quando os sindicatos não apresentavam alternativas de organização de suas categorias profissionais. A ação da educação popular junto aos trabalhadores, caracterizou-se pela discussão de questões objetivas, que dizem respeito a situações específicas vivenciadas por cada grupo.

Estudando a ação da educação popular a partir da "década de setenta", não se pode ignorar sua vinculação com os movimentos católicos. Essa influência pode ser sentida diante da constatação de que um grande número de experiência se desenvolvem vinculadas à Igreja ²². A associação entre os movimentos eclesiais e a educação popular, deveu-se em grande parte à repressão ocorrida no período, quando a Igreja foi por vezes a única instituição a permitir o desenvolvimento de expe-

22. Ver: FREIRE, Paulo "Las Iglesias, la Educación y el Proceso de Liberación Humana en la História" (Tradução para o Espanhol, Sérgio Paulo da Silva e René Kruger), 3.ed., Buenos Aires Asociación Editorial La Aurora, 1975, 48 p.

riências educacionais de caráter contestatório. O respeito às necessidades e expectativas dos educandos e a relação pedagógica igualitária correspondem a princípios comuns defendidos tanto pela Igreja quanto pela educação popular. A relação entre Igreja e a educação popular é incentivada. A Igreja de certa forma difunde seu pensamento através da educação popular e é do interior dela, seja da hierarquia ou laicato, que provém grande parte dos educadores que militam e documentam a educação popular. O vínculo da educação popular com a Igreja não é objeto específico desse trabalho, mas não se pode ignorar a importância dele e a sua contribuição para que a educação popular no Brasil tenha se desenvolvido durante o regime militar e hoje represente uma das correntes de pensamento a fundamentar as práticas educacionais junto aos segmentos populares.

Capítulo III

A QUESTÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO POPULAR

Nos capítulos anteriores discutiu-se a educação popular através de um paralelo entre a "década de sessenta" e o período que compreende desde a "década de setenta" até os dias atuais.

Na relação entre a educação popular dos "anos sessenta" e aquela que se desenvolveu no País a partir da "década de setenta" identificou-se quais as características mantidas e o que mudou na prática dos educadores populares, quando se estabelece a comparação entre os dois períodos. Avaliou-se ainda o caráter da mudança: os educadores populares que hoje atuam no Brasil produziram novas concepções relativas à sua ação, ou adequaram as propostas de "sessenta" à "nova realidade nacional" causada pelo golpe de Estado de 1964? As duas premissas são corretas, porque de um lado, ampliou-se o conceito de educação popular, rompendo-se assim com a idéia de que ela se restringe à educação de adultos e ao mesmo tempo, manteve-se fidelidade à premissa de que a prática dos educadores populares é um instrumento de transformação social.

A documentação e o debate na educação popular dos "anos sessenta", foi formulada a partir de relatos de experiências, característica que perdura ainda hoje.

conserva ainda hoje.

Por isso, a produção teórica dos educadores populares consiste no relato da prática. Relatar a prática é produzir teoria? O relato da prática contribui para situá-la historicamente, mas não para explicitá-la. A teoria explica a prática, enquanto que o relato de experiência a justifica. Explicar a prática é diferente de justificá-la.

Uma teoria da educação popular deve conter elementos que permitam o entendimento global dos efeitos produzidos por uma determinada ação. Por exemplo: para teorizar acerca da educação de adultos é necessário identificar quais são e como ocorrem as mudanças psico-sociais que resultam da alfabetização.

Paulo Freire foi um dos educadores populares a se preocupar com a teoria. No livro *Pedagogia do Oprimido*²³ ele procura explicar como e porquê um adulto se alfabetiza, nos "anos setenta". Os educadores populares lançam mão de um fragmento do pensamento de Paulo Freire, a conscientização, para explicar suas práticas. Se a conscientização era uma categoria

23. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, Op. Cit.

que explicava a prática educacional popular nos "anos sessenta" em "setenta" passou a justificá-la: educar para conscientizar, é diferente de educar para alfabetizar, tendo a conscientização como instrumento facilitador do aprendizado da leitura e da escrita e não como fim da ação emocional.

O método Paulo Freire usado em "sessenta" para alfabetizar foi fragmentado *. Assim a partir da década seguinte passou a justificar toda e qualquer prática educacional popular: a educação popular limitou-se a justificar a prática, e a justificação da prática passou a ser entendida como teoria. Quando se reduz a teoria à justificação da prática, a abordagem da questão do método fica restrita ao cotidiano onde ele se dá. A educação popular a partir da "década de setenta" entende que a teoria é o relato da ação por isso o método passou a ser a seqüência de procedimentos que torna viável uma determinada ação **.

* Usou-se a palavra **fragmentação** para indicar que foram utilizadas apenas partes do método, fazendo com que fosse des caracterizado seu objetivo: alfabetizar em curto espaço de conscientizar.

** Subordinar o método a ação implica em entendê-la como fim em si mesma.

Para a educação popular o método está muito longe de oferecer uma concepção de homem e de mundo que contribua no entendimento das relações sociais *. Os educadores populares já têm como dadas sua visão de homem e de mundo e sua concepção de sociedade: homem é pessoa consciente ou em processo de conscientização, e mundo são as experiências vivenciadas por eles, e sociedade é o entendimento que eles mesmos têm dessas experiências, entendimento este baseado na conscientização.

A ação da educação popular a partir dos "anos setenta" tem sido a conscientização, por isso a concepção de técnica é a de procedimento a ser repetido. A tarefa de conscientizar implica no respeito à visão de mundo e aos juízos de valores daqueles que vão ser conscientizados, por isso, a técnica é a repetição de procedimentos considerados adequados para que se possa promover a conscientização. Procedimentos adequados são aqueles que ao conscientizar respeitam os valores e as experiências dos conscientizados.

* A expressão refere-se ao modo capitalista de produção.

Os educadores populares, a partir de setenta , não distinguem a diferença entre o método e as técnicas, por isso, ao se referirem a eles recorrem à narração dos fatos para depois interpretá-los. A interpretação caracteriza-se em, mais uma vez, narrar os fatos tentando explicar os motivos que determinaram a ocorrência deles numa dada seqüência²⁴.

Tanto o método quanto as técnicas acabam por restringir-se a um determinado tipo de experiência, por exemplo, as experiências em saúde fazem uso de um determinado "conjunto de técnicas" diferente das usadas para o trabalho com "menores de rua". Essas diferenças são tidas como metodológicas. Não existem referências das ações desenvolvidas, por exemplo, no campo da saúde, quando se relata uma experiência com menores de rua. A recíproca, também é verdadeira*. A educa-

24. Ver, por exemplo, Cadernos do Nova. Op. Cit., ou Cadernos do CEDI. Op. Cit.

* As experiências em Educação Popular valem-se da especificidade dos seus sujeitos para justificar seu isolamento: A especificidade não deveria situar-se nem nos sujeitos de uma dada experiência, nem na ação, mas no segmento social ao qual pertencem os educandos. Quando se afirma que a diferença de uma experiência para outra está no grupo de sujeitos que dela participa e/ou na ação que ela desenvolve, nega-se que as ações educacionais populares estejam vinculadas aos interesses de um segmento social determinado.

ção popular no Brasil caracteriza-se por uma série de experiências isoladas, cujo ponto comum é a ação junto às "classes, ca madas ou segmentos populares".

A ação na educação popular dos "anos sessenta" consistia em alfabetizar conscientizando, era portanto dirigida a analfabetos. Desde a "década de setenta", a educação popular conscientiza reivindicando, ou prestando serviços paralelos ao Estado. A conscientização que era meio em "sessenta", passou a ser fim nos "anos setenta" e o que era fim a alfabetização, deu lugar a múltiplos meios. Por isso, a Educação Popular nos "anos setenta" passou a ter várias conotações.

Os educadores populares que atuam no Brasil a partir dos "anos setenta" consideram que suas propostas estão ligadas à vertente transformadora do termo. Poderiam eles vincular-se a conotações do termo "popular" não aceitas pela sociedade brasileira? Não se pretende afirmar aqui, que a reprodução ideológica é inevitável, mas que ela é possível.

Todo discurso da educação popular nega que entende o termo como indicador de inferioridade e apegando-se a negação pura e simples, acaba por adotar a conotação nega-

da. Exemplos: "depoimentos: Fala um operário"²⁵. Este é o título de um texto, cabe então perguntar: Ele seria o mesmo caso se tratasse do depoimento de um educador popular?"Fala um operário: conota: Atenção que vai falar um operário. Essa expressão tem dois sentidos: preste-se atenção no que vai dizer o operário, ou apesar de ser operário, ele fala! A primeira conotação - preste se atenção no que vai dizer o operário - esta ligada ao discurso dos educadores populares e a segunda - apesar de operário, ele fala - a ideologia. Até que ponto essas duas conotações não estão presentes no pensamento dos educadores populares não estão presentes no pensamento dos educadores populares? Caso o depoimento fosse prestado por um Educador, o nome dele seria omitido? Outro exemplo: "Acho que esse é o nosso caminho: ir construindo uma comunhão que vai ajudando a gente a perceber os nossos problemas e começar aqui a transformação".

Raimundo²⁶.

25. Título do Caderno de Educação Popular, nº 2, Op. cit.

26. GIACOMINI, Maria Rita et alli. Trabalho Social em Favela: O método da Condição. São Paulo, Cortes, 1982, 89p. contracapa.

Quem é Raimundo? Por que omitir a qualificação dele? O nome mais adequado para o Raimundo, seria "Raimundo de tal", que num dia qualquer, disse uma frase qualquer que pareceu importante às autoras de um livro. Se não é necessário qualificar o "Raimundo", porque então qualificar as autoras? Elas poderiam ter assinado a obra apenas com os prenomes!

Assim como os exemplos citados, há muitos outros nas capas e contra-capas dos textos de educação popular. Essas citações colocam em dúvida o sentido adotado pelos educadores populares para a expressão que qualifica a ação que desenvolvem.

A palavra Educação contida na expressão popular indica a ocorrência de uma relação ensino-aprendizagem. Nos "anos sessenta" o caráter educacional da educação popular era explícito no processo de alfabetização. Existem: o alfabetizado que ensina e o analfabeto que aprende. Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever. Essa definição explicita o conteúdo e os objetivos da prática dos educadores populares em "sessenta". O conteúdo consistia no conjunto de símbolos gráficos que permitem a leitura e a escrita, e, os objetivos eram alfabetizar o maior número de pessoas no menor tempo possível.

Tendo como referência a prática dos educadores populares nos "anos sessenta", pergunta-se: no que consiste a relação ensino-aprendizagem a partir dos "anos sessenta"? Quais são seus objetivos? Qual é o seu conteúdo? Como na educação popular a partir dos "anos setenta" nem os objetivos, nem o conteúdo da ação educativa são explícitos, cabe então explicitá-los para posteriormente discuti-los. As ações dos educadores populares a partir de "setenta", consistem em reivindicar serviços junto ao poder público, ou prestá-los como contestação da ideologia reproduzida através de tais serviços quando oferecidos pelo Estado *.

Partindo da premissa apontada, pode-se afirmar então, que o conteúdo da prática educativa é a reivindicação ou o estabelecimento da diferença do serviço prestado pelos educadores populares em relação ao oferecido pelo Estado. Os objetivos da educação popular, a partir dos "anos setenta", devem ser então ensinar os educandos a reivindicar serviços públicos ou a estabelecer a comparação entre estes e aqueles o-

* A concepção de que a prestação de serviços públicos é um instrumento de reprodução ideológica, respalda a idéia de que as práticas dos educadores populares são isentas da possibilidade de reprodução ideológica, por não estarem vinculadas ao Estado: Meter à nota da página 51.

ferecidos pelos educadores populares. Em outras palavras, o objetivo da relação ensino-aprendizagem é conscientizar e o seu conteúdo circunscreve-se à conscientização.

A relação ensino-aprendizagem em educação popular a partir de "setenta" preocupa-se em conscientizar os educandos, o que vale dizer que eles são inconscientes. A inconsciência é explicada pela condição de oprimido ²⁷ que caracteriza a experiência de vida dos educandos.

A condição de oprimido explica a necessidade de ensinar os educandos a reivindicar ou a comparar os serviços prestados pelo Estado à aqueles oferecidos pelos educadores populares. A reivindicação e a comparação entre serviços estatais ou de caráter popular podem ser ensinadas?

A reivindicação ou a comparação entre serviços prestados é inerente aos movimentos sociais, que são fruto de um processo de organização de segmentos da sociedade em torno dos seus interesses, seja enquanto segmento ou enquanto classe social. A organização dos segmentos ou classes sociais não

27. Ver, por exemplo: Cadernos da Educação Popular. Op. Cit.

pode ser objetivo nem conteúdo de uma relação ensino-aprendizagem. Admitir a possibilidade de ensinar um segmento social a organizar-se, ou uma classe a ter consciência, implica em equivaler a ação política à educacional.

Quando o conteúdo político equivale ao pedagógico, admite-se então que os educandos não têm prática política²⁸, uma vez que ela precisa ser ensinada. Se a educação popular tem como proposta ensinar a prática política, ela admite que os educandos, são incapazes de militar politicamente enquanto segmento ou classe social, colocando-os dessa forma, em situação de inferioridade em relação aos outros segmentos sociais que desenvolvem práticas políticas.

O ensino da prática política é justificado pela vigência de um regime autoritário no País, durante mais de vinte anos, que sufocou os movimentos sociais, impedindo que as camadas populares participassem politicamente. Essa justifica-

28. Sobre a prática política em favelas ver PERLMAN, Janice E. o Mito da marginalidade: Favelas e Política no Rio de Janeiro. (Tradução Waldivina Marchori Portinho), 2.ed., Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1981, 377 ps. (coleção Estudos Brasileiros, 18).

tiva esconde de fato a necessidade de tutela dos educadores populares em relação aos educandos, que por pertencerem aos segmentos, camadas ou classes qualificados pelo adjetivo popular, tem dificuldade de organizar-se. Samora Machel ²⁹, quando se refere aos serviços prestados ao povo de Moçambique por instituições e empresas estatais cinco anos após a revolução socialista, constata que os próprios dirigentes desses órgãos consideravam que o povo não tem gosto e não exige serviços de qualidade, estando aí presente a conotação depreciativa do termo "popular". A constatação de Samora Machel reforça a necessidade de rediscutir a conotação do termo "popular" mesmo quando ela está associada à idéia de revolução.

A análise do adjetivo popular do ponto de vista da sua conotação ideológica contribui para a revisão crítica dos educadores populares, que no Brasil, é bastante dificultada pela clareza de que na educação popular vivênciase uma relação pedagógica igualitária. A desigualdade se reproduz na certeza de que a relação pedagógica se dá entre sujeitos iguais.

29. Ver, MACHEL, Samora. Declaremos guerra ao inimigo interno. São Paulo, Quilombo, 1980, p. 24, 40 e 41.

Na "década de sessenta" a relação pedagógica na educação popular se dava entre alfabetizados e analfabetizados. O autor não conhece referências que tratem o educando participante de um movimento de alfabetização como analfabeto, embora de fato ele o fosse. Os educandos tinham clareza de que eram analfabetos uma vez que procuravam alfabetizar-se, os educadores também admitiam esse dado, e além disso estavam certos de que eram alfabetizados, pois ensinavam a ler e escrever. Tanto educandos quanto educadores reconheciam de fato que no processo de alfabetização, mesmo na educação popular, a relação pedagógica se dava entre alfabetizados e analfabetizados. Qual seria então, o motivo para omitir essa discussão? Quem ficaria constrangido? O analfabeto que tinha clareza de que não sabia ler e nem escrever e por isso procurava alfabetizar-se, ou o alfabetizado que por dominar a leitura e a escrita tinha autoridade sobre o outro?

A autoridade do alfabetizado sobre o analfabeto é legitimada ideologicamente. Essa legitimação ganha ênfase na proporção inversa dá sua explicitação: a reprodução da autoridade do alfabetizado sobre o analfabeto é tanto maior quanto menos explícita ela for. A luta pela igualdade na relação pedagógica deve ter como princípio a admissão da desigualdade. Quando o

igual passa a ser premissa, reproduz-se a desigualdade.

A relação entre alfabetizados e analfabetos na "Década de sessenta" deu lugar, a partir dos "anos setenta", a uma relação ainda mais explícita do ponto de vista de classe: os educadores pertencentes às camadas médias e educandos que pertencem ao exército industrial de reserva, ou ao lumpesinato, ou ao proletariado rural em formação, ou ainda que mais raramente, ao proletariado urbano semiquualificado. Em outras palavras, a educação popular estabelece uma relação de igualdade entre educadores que desfrutem, por exemplo, de boas condições de moradia, serviços de infra-estrutura urbana, acesso aos serviços de saúde, condições de ascensão no sistema escolar e educandos que reivindicam por habitação, saneamento básico, serviços de saúde e cuja possibilidade de sucesso no sistema escolar é bastante reduzida. Como estabelecer uma relação pedagógica igualitária entre educadores e educandos que pertencem às classes sociais diferentes? Há somente uma alternativa: a renúncia do educador, aos seus valores de classe, para identificar-se com os valores dos educandos. Tal identificação é possível através do esforço de igualdade na relação pedagógica.

A distinção que se estabelece entre os valores

de classe dos educandos e dos educadores é social: expressa-se no conjunto das relações sociais da sociedade brasileira, reproduzindo-se também na relação pedagógica que é uma relação social.

Na "década de sessenta" a relação de igualdade se dava entre alfabetizados e analfabetizados. Sendo assim, essa "igualdade" desigual é superada pelo processo de alfabetização quando ambos (educando e educador) lêem e escrevem. Desde os "anos setenta" a desigualdade entre educandos e educadores situa-se no conjunto de condições de vida, inviabilizando assim qualquer possibilidade de que a relação pedagógica igualitária possa estabelecer-se a partir do esforço individual de ambos. Diante da explicitação de que a diferença entre educando e educador reside nos valores de classe, a educação popular teria duas alternativas: incorporar a diferença de valores de classe no conteúdo a ser ensinado ou atribuir à relação pedagógica autonomia do ponto de vista das relações sociais.

Os educadores populares optaram pela segunda alternativa, atribuindo à relação pedagógica igualitária a tarefa de contestar a organização social vigente, equivalendo, mais uma vez, o pedagógico e o político. A contestação da ordem so-

cial vigente é um dos fatores de garantia de relação pedagógica igualitária: contestar é sinônimo de não reproduzir.

A igualdade na relação pedagógica implica em uma direção igualitária os educandos e os educadores dirigem em conjunto na medida em que a direção é coletiva. A direção coletiva do processo pedagógico na educação popular é mais um mecanismo a dissimular a diferença entre os valores de classe dos educandos e dos educadores. É possível haver direção coletiva quando há distintos interesses de classe que não são explicitados? Se a direção é coletiva, quem estabelece a mediação entre os distintos valores de classe de educandos e de educadores?

A educação popular não discute a existência de valores de classe distintos na direção do processo pedagógico. Quando essa distinção é admitida, a proposta pedagógica é encarregada não de mediá-la, mas de extingui-la.

A dominação das classes das quais provém os educadores sobre aquelas a que pertencem os educandos, inviabiliza a direção coletiva de um processo pedagógico, porque essa não é uma questão educacional, sua natureza é político-ideológica.

A educação entendida como uma relação social , não pode por si só superar as relações de dominação que sustentam um modelo de sociedade, principalmente quando o projeto educacional não explicita os mecanismos pelos quais esse modelo se reproduz ou pode se reproduzir no interior dele.

Uma proposta educacional pode contribuir para a superação das contradições de um modo de produção, quando a possibilidade de reprodução delas no interior da relação educativa se torna conteúdo de ensino.

A educação popular tem pautado sua ação pedagógica na oposição ao modelo da sociedade vigente no País. Ao contrário de contribuir para a superação das contradições, acaba por dissimulá-las *. Não se pretende afirmar aqui que dissimi-

* Quando a educação popular tem como premissa a oposição às relações sociais vigentes na sociedade brasileira, acaba por discurtir somente o caráter superficial dessa relações. Por isso, não pode contribuir para que elas sejam superadas, uma vez que as toma como referência. A superação do modelo de sociedade vigente no Brasil, implica na identificação e superação das contradições existentes no modelo atual. A oposição não explicita contradições, apenas aponta dados referente a elas e nessa medida contribui para que o sistema vigente absorva tais críticas.

lar contradições é a única possibilidade para um projeto educacional popular. Com a adoção dessa postura incorrer-se-ia no mesmo erro que se está apontando: o entendimento de que a educação, ou reproduz, ou contesta as relações sociais vigentes.

Cabe então retomar o problema da Direção ao nível da proposta pedagógica, na sua relação com o projeto político. Uma proposta pedagógica expressa um projeto político. Quando a proposta educacional não é explícita, o projeto político que a embasa não está claro, a proposta pedagógica se iguala a ele, que é diferente de expressá-lo: a proposta pedagógica deve estar contida no projeto político e não representar a sua totalidade.

Na relação entre projeto político e proposta pedagógica situa-se o problema da diretividade*. Para que a proposta pedagógica seja a expressão de um projeto político e ela deve ser diretiva e a diretividade deve estar explicitada tanto na forma, quanto no conteúdo da relação pedagógica.

* Entende-se por diretividade a explicação do conjunto de elementos referentes ao exercício da direção: a identificação de quem dirige, o papel e as prerrogativas da Direção e a articulação entre o processo e o projeto.

A discussão da diretividade redefine a relação educando-educador: o educador é o responsável por garantir a expressão de um projeto político na relação pedagógica. Ao educando cabe então apreender o conteúdo pedagógico que contribui para sustentar a sua formação e ação políticas. Nesse caso a proposta educacional não está restrita à satisfação dos interesses imediatos dele, ao contrário, estabelece uma programação que lhe permita acesso à produção teórica que deve embasar sua prática política, rompendo assim com a tutela do educador sobre o educando.

O projeto educacional não deve ser vitalício * não se trata portanto de estabelecer o vínculo entre educando e educador sem que se tenha clareza de qual o tempo de duração dele. A atividade que pode ter caráter vitalício é a política e não a pedagógica.

Distinguir a ação pedagógica da ação política não implica em separá-las. A ação pedagógica expressa uma postura

* O termo vitálicio indica a não fixação do período de aprendizagem do educando. quando o projeto educacional não estabelece o tempo de duração da atividade pedagógica, torna-se difícil explicitar o conteúdo a ser ministrado, pois ele varia de acordo com a conjuntura.

política que não pode estar restrita ao discurso político. Deve necessariamente vincular-se a um projeto de sociedade que difere do modelo vigente no País. Quando o projeto político não está explícito a proposta pedagógica também não se clarifica. Por isso, a educação popular restringe-se à oposição ao modelo de educação e de sociedade vigentes.

A relação de oposição não permite a explicitação das contradições, que é o ponto de partida para a superação das mesmas. A ação da educação popular caracterizou-se pela oposição à educação escolar, postura que à partir dos "anos setenta" ampliou-se para serviços prestados pelo Estado. Por isso suas propostas pedagógicas podem ser absorvidas pelo Estado, contribuindo para modernizá-lo*.

A educação popular no Brasil em nome da contestação à Educação Escolar e da oposição aos serviços prestados pelo Estado, serve ao próprio Estado que ela contesta. Constatar esse fato não implica na negação do seu papel contestatório da ordem vigente, ao contrário, pretende-se contribuir pa-

* Como exemplos remeter-se a nota da página 84 **

ra a redefinição do seu caráter transformador.

A educação popular não pode prescindir de um projeto político explícito que lhe dê suporte. Somente a partir do suporte político a educação popular poderá produzir teoria e a partir dela contribuir no processo de transformação de sociedade dentro dos limites explícitos de um projeto educacional, que é transformador por ter como base uma proposta política que propõe a mudança das relações sociais vigentes. A educação popular não cabe formular uma proposta política. Os educadores populares podem contribuir para explicitar, enriquecer e principalmente difundir um projeto político através de sua ação educacional, mas enquanto educadores, não podem formulá-lo. Essa tarefa é atinente a ação política, envolvendo portanto outros setores da sociedade civil e não somente educandos e educadores.

O projeto político está vinculado a uma classe social. A proposta educacional estando ligada a ele deve não expressar os interesses dessa classe.

A educação popular deveria expressar os interesses de uma classe social e não das "classes populares". A expressão "Classes populares" não se refere a uma classe social, diz respeito a diversos segmentos da sociedade brasileira que

podem ou não estar ligados aos mesmos interesses de classe.

A educação popular iguala a concepção de interesses de classe à capacidade de verbalização dos problemas da sociedade brasileira³⁰. Os interesses de classe não estão limitados a fatores conjunturais. Eles são históricos. Vinculam-se ao processo de formação e organização da classe e expressam seu projeto político.

A educação popular não atua junto a uma classe social. Sua ação está voltada para segmentos sociais que apresentam interesses distintos: os interesses do proletariado urbano são diferentes daqueles apresentados pelo proletário rural em formação. Da mesma forma os trabalhadores urbanos não qualificados têm interesses diferentes em relação ao lumpesinato. Cada segmento social apresenta interesses distintos e é essa distinção que os caracteriza como tal.

A educação popular atua junto a segmentos sociais distintos como se eles apresentassem os mesmos interesses, isso porque sua ação é a histórica, limitando-se ao con-

30. Ver por exemplo, Cadernos de Educação Popular. Op. Cit.

juntural *. Por isso, a educação popular não contribui de maneira efetiva na organização política dos segmentos sociais junto aos quais atua **. Sua ação parte do princípio de que os segmentos sociais pertencem a uma mesma classe social, têm consciência da opressão *** que sofrem, a clareza acerca da organização social no modo de produção capitalista ****: Como explicar então as características da ação da educação popular? qual a explicação possível para o isolamento das experiências e para a restrição delas a um espaço geográfico.

-
- * Entende-se por limite ao conjuntural o vínculo que se estabelece entre a experiência de educação popular, o espaço geográfico e a problemática a ser trabalhada. Cada experiência de educação popular está restrita, por exemplo um bairro, uma favela, um agrupamento de pescadores ou a uma pequena cidade. Os educadores populares restringem também a problemática a ser trabalhada. Quase sempre uma experiência de educação popular na área de Saúde não atua junto a menores ou a organizações de trabalhadores a não ser no que tange à questão da saúde. como exemplos ver as experiências relatadas nos cadernos do CEDI, Op. cit. e Cadernos de Educação Popular, Op. cit.
- ** A idéia de organização dos segmentos sociais na educação popular restringe-se a noção de avanço (vide notada página 10, . A organização para os educadores populares não esta ligada a referenciais históricos, na medida em que se restringe a fatos isolados.
- *** A expressão refere-se à relação oprimido-opressor extraída do pensamento de Paulo Freire - Ver Pedagogia do Oprimido, Capítulo I, Op. Cit.
- **** A clareza acerca da organização social no modo de produção capitalista, geralmente é atribuída à vivência dos educandos enquanto engajados no processo produtivo. Essa experiência possibilita o entendimento do modo de produção e das relações sociais que ele reproduz.

Como explica que a base da ação educativa de caráter popular é o dado conjuntural * de um problema?

A educação popular atua junto a segmentos sociais e não junto a uma classe social. Cabe então colocar a questão: junto a qual ou quais segmentos sociais a educação popular deve atuar? Partindo dessa opção, os educadores populares deveriam formular um projeto pedagógico específico para o segmento escolhido. Caso a opção recaísse sobre mais de um segmento, deveriam ser formulado projetos educacionais específicos para cada um **.

Para superar o caráter conjuntural, a educação popular deveria atuar numa perspectiva histórica. A passagem da ação conjuntural para a histórica só pode se dar a partir

* Entende-se por dado conjuntural de um problema a abordagem unilateral que caracteriza as análises da educação popular. Ver, por exemplo. Cadernos do CEDI, Op. Cit. ou Caderno de Educação Popular, Op. cit.

** Por exemplo: projeto educacional para trabalhadores não qualificados deve ser diferente do projeto a ser desenvolvido junto ao proletariado rural em formação, porque o entendimento que os dois segmentos sociais têm acerca do modo de produção capitalista é distinto.

da teoria: a explicação da prática em Ciências Humanas não pode prescindir da análise histórica ³¹.

O entendimento da ação da educação popular como histórica, permitiria a superação da postura de oposição à Escola. Seria superada também a idéia de educação popular como oposição aos serviços prestados pelo Estado.

A ação dos educadores populares a partir de uma perspectiva histórica não seria limitada à oposição, ela de fato, romperia com a educação burguesa, identificando e superando suas contradições. Nesse caso, a escola seria um espaço bastante * adequado para a prática da educação popular, porque é nela onde a Educação Burguesa, se desenvolve. A estrutura escolar seria portanto própria para o combate entre a educação popular e a burguesa. A ruptura com a educação burguesa ocorrendo no interior da Escola evitaria que ela fosse equiparada à oposição a estrutura escolar como ocorreu com a educação popular desde os "anos sessenta". A oposição à escola não implica em ruptura com a educação burguesa.

31. Ver, GOLDMAN, Lucien. Op. Cit., capítulo II.

* Entende-se espaço como sinônimo de possibilidades de ação.

A educação popular deveria rever a sua ação na linha da reivindicação ou contestação dos serviços prestados pelo Estado. Reivindicar serviços ou constestá-los quando prestados pelo Estado é uma instância de luta política. A educação popular tem contribuindo para que o Estado se modernize, não estabelecendo o confronto com a ideologia burguesa no sentido de superá-la. Ao contrário, colabora para que ela aperfeiçoe seus mecanismos de dissimulação:

O exemplo mais recente a fundamentar essa afirmação é a cooptação da prática dos educadores populares pelo Estado, a partir da década de oitenta", através da reprodução de suas propostas contestatórias no interior das instituições estatais.

A escola como instituição de Estado também se apropria de parte do discurso e das propostas da educação popular para reprodução da ideologia burguesa. Por isso o confronto de uma proposta educativa de caráter popular com aque-

* Como exemplos da contribuição da educação popular para a modernização do Estado brasileiro remeter-se a nota da página 84.

las que reproduzem a ideologia burguesa no interior da Escola deveria estabelecerem primeiro plano o combate da própria ideologia da educação popular para distinguir-se dela. A superação da ideologia da educação popular implica em explicitar suas contradições. Para tanto é necessário trazer a debate todos os seus pontos de sustentação. Esta dissertação na medida das suas limitações, identificou os pontos de sustentação da ideologia da educação popular e indicou alternativas para superá-los.

A base de sustentação das alternativas propostas aqui é a distinção entre o pedagógico e o político. Para estabelecê-la faz-se necessário discutir a **questão pedagógica da Educação Popular**.

CONCLUSÃO

O estudo da questão pedagógica na educação popular, que se desenvolve no Brasil desde os anos "sessenta" até os dias atuais caracteriza-se pela análise da relação educando-educador sob dois prismas. O primeiro, enfocando a relação de poder que é inerente à ação pedagógica e o segundo estabelecendo a distinção entre o pedagógico e o político na ação educativa.

Ao recolocar o problema da relação educando-educador na educação popular, faz-se necessária a discussão de outras questões que se referem ao problema central. Esse conjunto de questões era preocupação mais presente na análise dos educadores populares que atuaram nos movimentos alfabetizadores. Nos "anos setenta" elas deram lugar a outro conjunto de questões voltado para o engajamento político, sem que sua análise tenha sido esgotada ou os problemas que colocavam tenham sido superados.

A tarefa que hoje se impõe aos educadores populares é a síntese que se deve estabelecer entre os problemas apresentados pela educação popular nos "anos sessenta" e aqueles que ela discutia nos "anos setenta" e ainda hoje continuam a ser entendidos como pontos fundamentais de análise.

A aparente indefinição da educação popular no Brasil de hoje, que assiste à cooptação pelo Estado das suas propostas de contestação desse mesmo Estado, exige a busca da síntese entre o que se propunha em "sessenta" e os encaminhamentos dados na década seguinte.

Como assinala Oscar Jara, a educação popular dispõe de muitas possibilidades de ação e ainda está longe de esgotar-se enquanto proposta de organização das massas populares, com vistas as transformações das sociedades latino-americanas. Nesse sentido, propõe-se a retomada da questão pedagógica da educação popular incorporando-se o caráter político que foi privilegiado na ação dos educadores populares nos "anos setenta". É justamente esse conteúdo político que permite superar a oposição entre educação popular e educação escolar e é a retomada do caráter pedagógico da educação popular que proporciona a distinção entre o pedagógico e o político.

O reconhecimento da distinção entre o pedagógico e o político não separa as duas instâncias, ao contrário, estabelece a relação entre elas, na medida em que define as

atribuições de cada uma.

Esse estudo não é conclusivo, porém apesar de suas limitações, apresenta aos educadores populares uma questão que não é nova, mas que não tem sido trazida a debate.

A discussão da questão pedagógica na educação popular é, sem dúvida, o ponto de partida na superação dos problemas que ela vivencia hoje.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos dos estado ; notas para uma investigação. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos, 3.ed., Lisboa, Presença, 1980.
- ALVES, M.M. O Cristo do povo. Rio de Janeiro, Sábia, 1968.
- _____. A força do povo; democracia participativa em Lajes. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- AMMANN, S.B. Associações de moradores do Centro Oeste. Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo, 22:5-23 , dez., 1986.
- ARROYO, M.G. Operários e educadores se identificam; que rumos tomará a educação brasileira. Revista Educação e Sociedade. São Paulo, 5:5-23, jan., 1980.
- BASBAUM, L. História e consciência social. 2.ed., São Paulo , Global, 1982. (Coleção teses, v.7).
- BATISTA, M.V. Uma prática alternativa de saúde. Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo, 16:34-49, dez., 1984.
- BEISIEGEL, C. de R. Política e educação popular; a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo, Ática, 1982. (Ensaio IXXXV).
- BETTI, G. Escuela educación y pedagogia en Gramsci; exposición crítica del pensamiento pedagógico, documentada con los escritos más significativos del autor. Traducción de V. A.B., Barcelona, Martines Roca, 1981.

BOLETIM AINDA SEM NOME. Projeto "meninos de rua", MPAS, FUNABEM, UNICEF, nº 1, 1984.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino.. Tradução Reynaldo Bairrão. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975. (Série educação em questão).

BLASS, L.M. da S. et alli. Educação popular; desafios metodológicos. Cadernos do CEDES, São Paulo, 1:35-40, 1980.

BRANDÃO, C.R. A questão política da educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1980.

_____. Algumas anotações sobre a pedagogia do Oprimido e a Educação do Colonizador. Revista Educação e Sociedade. São Paulo, 2:15-23, mai., 1979.

_____. Da educação fundamental ao fundamental da educação. Cadernos do CEDES. São Paulo, 1:5-34, 1980.

_____. Eva viu a luta. Cadernos do CEDES. São Paulo, 1:5-34, 1980.

_____. Os caminhos cruzados. Revista Educação e Sociedade. 19:21-45, dez., 1984.

_____. Educador vida e morte; escritos sobre uma espécie em extinção. (Organizador: Carlos Rodrigues Brandão), Rio de Janeiro, Graal, 1982.

- BRANDÃO, C.R. Lições de Nicarágua; a experiência da esperança. 3.ed., Campinas, Papirus, 1987.
- CADERNOS DE EDUCAÇÃO POPULAR, Petrópolis, Vozes, 1-11, 1981 - 1987.
- CADERNO DO CEDI, Rio de Janeiro, Tempo e Presença, 1 - 17, 1980 - 1987.
- CADERNOS DO TRABALHADOR, São Paulo, 1 - 3, 5 - 6, 1981, 1984.
- CAMARGO, C.P.F. de et alli. São Paulo, 1975; crescimento e pobreza, 2.ed., São Paulo, Loyola, 1975.
- CAMPOS, M.S. Medicina popular; alternativa pra quê? Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo, 21:64-70, dez., 1984.
- CANGLINI, N.G. As culturas populares no capitalismo. Tradução: Cláudio Novaes Pinto Coelho. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- CANUTO, J.C. A extensão rural numa perspectiva de educação popular. Revista Educação e Sociedade. São Paulo, 16:146-150, dez., 1983.
- COELHO, I.M. A questão política do trabalho pedagógico. Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo, 5:15-34, abr., 1980.

- COMISSÃO DO MOVIMENTO. Histórico do movimento de saúde zona leste de São Paulo. Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo, 16, dez., 1984.
- COMITÊ DE REDAÇÃO. Ilusão política e desilusão pedagógica. Revista Educação e Sociedade. São Paulo, 4:3-4, set., 1979.
- CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 2, Anais..., s/d/1.
- COSTA, A.C.G. da. Educação pelo trabalho; esboço de uma proposta. Belo Horizonte, Centro FEBEM de Artes Gráficas, 1983.
- CUNHA, D.A. As utopias na educação; ensaio sobre as propostas de Paulo Freire. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- CUNHA, L.A. Quem educa os educadores. Revista Educação Sociedade. São Paulo, 5:41-6, fev., 1980.
- DAMASCENO, M.N. A prática educativa popular da Igreja e as dificuldades desta em lidar com a diferenciação econômica do Camponato. Revista Educação e Sociedade. São Paulo, 18: 112-33, dez., 1984.
- FAVERO, O. Cultura popular, educação popular; memória dos anos 60. Rio de Janeiro, Graal, 1983. (Biblioteca de Educação, v.3).
- FERNANDES, F. Mudanças sociais no Brasil. 3.ed., São Paulo, Rio de Janeiro, Dipel, 1979, (Corpo e alma do Brasil, v.3).
- FREIRE, P. A alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro? Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo, 1:64-70, ago., 1978.

FREIRE, P. Las iglesias, la educación y el processo de liberación humana en la história. Tradução para o Espanhol: Sérgio Paulo da Silva e René Kruger. 3.ed., Buenos Aires, Aurora, 1975.

_____. Ação cultural para a liberdade. 3.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

_____. Cartas à Guiné - Bissau; registros de uma experiência em processo. 3.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

_____. Extensão a comunicação? Tradução Rosiśka Darcy de Oliveira. 4.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. (O mundo de hoje, v.4).

_____. Pedagogia do Oprimido. 14.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985. (Coleção o mundo de hoje, v.11).

FREITAG, B. Escola, estado e sociedade. 6.ed., São Paulo, Moraes, 1986.

FUKUI, L. et alli. Escolarização e sociedade; um estudo de excluídos da escola. Revista Educação e Sociedade. São Paulo, 11:72-91, jan., 1982.

GALVÃO, O. de F. Reflexões sobre a universidade e alfabetização de adultos. Revista Educação e Sociedade. São Paulo, 17:127-37, abr., 1984.

GARCIA, W.E. Inovação educacional no Brasil; problemas e perspectivas. São Paulo, Cortez, 1980. (Coleção educação contemporânea).

- GERMANO, J.W. Lendo e aprendendo; a companhia de pé no chão.
São Paulo, Cortez, 1982. (Coleção teoria e prática sociais)
- GIACOMINI, M.R. et elii. Trabalho social em favela: o método da convivência. São Paulo, Cortez, 1982.
- GOÊS, M. de. De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964); uma escola democrática. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980. (Coleção e transformação, v:3).
- GOLDMANN, L. Ciências humanas e filosofia; o que é a sociologia? Tradução: Lupe Cotrin Garaude e José Arthur Gionnotti. 10.ed., São Paulo, Difel, 1986.
- GRAMASCI, A. Os intelectuais e a organização de cultura. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo, Círculo do livro, s/d.
- _____. Concepção dialética da histórica. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4.ed., Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1981. (Coleção perspectivas do homem, v.12).
- ILLICH, I. Sociedade sem escolas. Tradução: Lúcia Mathilde de Endlich Orth. 3.ed., Petrópolis, Vozes, 1976. (Coleção educação e tempo presente, v.8).
- JARA, O. Educación popular; la dimensión educativa de la acción política. Revista Educação e Sociedade. São Paulo, 10:5-28, set., 1981.
- KOSIK, K.H. Dialética do concreto. Tradução de Célia Neves e Alderico Turíbio, 2.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976. (Coleção rumos da cultura moderna, v.26).

- KUENZER, A.Z. Pedagogia da fábrica; as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo, Cortez, 1986.
- LAMMERINK, M. P. et. alli. Educación popular en Nicaragua: un processo en marcha desde la educación formal. Revista Educação e Sociedade. São Paulo, 27:70-83, set., 1987.
- LENINE, V.I. Que fazer; problemas candentes do nosso movimentos. Tradução: Edições Avante. 2.ed., Lisboa, Avante, 1978. (Biblioteca de Marxismo - leninismo, v.8).
- LIMA, S.A.B. A participação social no cotidiano. 5.ed., São Paulo, Cortez, 1983.
- LIMA, V.A. de. Questões fundamentais da educação popular. Revista Educação e Sociedade. São Paulo, 17:114-26, abr., 1984.
- MACHEL, S. Declaramos guerra ao inimigo interno. São Paulo, Quilombo, 1980.
- MAGALHÃES, M.C.S. Educação popular e serviço social. Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo, 6:43-54, ago., 1981.
- MANFREDI, S.M. Política e educação popular. 2.ed., São Paulo, Cortez, 1981. (Coleção educação contemporânea).
- MARQUES, O. Do associativismo à consciência de classe de educação rural de adultos. Revista Educação e Sociedade. São Paulo, 7:111-22, set., 1980.

- MARTINIC, V.S. Investigación participativa y cultural popular; uma experiência em curso. Cadernos do CEDES, São Paulo, 12:15-31, 1985.
- MASCELANI, M.N. Quem educa o educador? Revista Educação e Sociedade. São Paulo, 8:123-32, fev., 1981.
- MELO, A. A educação popular numa estratégia de educação permanente. Cadernos do CEDES, São Paulo, 1:41-60, 1980.
- MERKY, E. Saúde e movimento popular; o relato de uma experiência. Cadernos do CEDES, São Paulo. 4:44-54, 1980.
- MONTENEGRO, A. A saga das escolas comunitárias de Olinda e Recife. Revista Educação e Sociedade. São Paulo, 24:104-109. ago., 1986.
- MORAES, C.S.V. Ideologia e intelectuais em Gramsci. Revista Educação e Sociedade. São Paulo, 1:71-92, set., 1979.
- NIDELCOFF, M.T. Uma escola para o povo. 26.ed.,. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- NUMES, E. & JACOB, P. Estado e movimentos populares: a saúde posta em questão. Revista Serviço Social e Sociedade. 11: 133-48, abr., 1983.
- OLIVEIRA, B. Alguns impares da socialização do saber na educação de adultos. Revista Educação e Sociedade. São Paulo, 26:44-51. abr., 1987.

OLIVEIRA, R.D. de. Os movimentos reinventam a educação. Revista Educação e Sociedade. São Paulo, 8:33-61, jan., 1981.

PAIVA, V.P. Do problema nacional as classes sociais: considerações sobre a pedagogia do oprimido e a educação do colonizados. Revista Educação e Sociedade, São Paulo, 3:5-14, mai., 1970.

_____. Educação popular e educação de adultos. 2.ed., São Paulo, Loyola, 1984. (Temas brasileiros, v.2).

_____. Paulo Freire e o nacionalismo - desenvolvimento. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, UFC, 1980. (Coleção educação e transformação, v.3).

_____. Perspectiva e dilemas da educação popular. Rio de Janeiro, Graal, 1984. (Biblioteca de educação, v.4).

PERMAN, J.E. O mito da marginalidade; favelas e política no Rio de Janeiro. Tradução de Waldivina Marchiori Portinho. 2.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. (Coleção estudos brasileiros, nº 18).

PIERRE, D. et alli. O trabalho de organização popular em instituições públicas. Revista de Educação e Sociedade. São Paulo, 6:67-68, set., 1980.

PONCE, A. Educação e luta de classes. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 7.ed., São Paulo, Cortez, 1986. (Coleção educação contemporânea).

PUENTE, M. de la. O ensino centrado no estudante; renovação e crítica das teorias educacionais de Carl R. Rogers. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978.

QUE HISTÓRIA É ESSA? São Paulo, n.ºs. 1 e 2, out., 1984 - fev., 1985.

REIS FILHO, C. dos. A educação e a ilusão liberal. São Paulo, Cortez, 1981. (Coleção educação contemporânea; série memória da educação).

ROSA, C.M.M. & RAICHELIS, R. O Serviço Social e os movimentos sociais; análise de uma prática. Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo, 19:74-97, dez., 1985.

ROSSI, W.de. Quando o trabalhador se educa. Revista Educação e Sociedade. São Paulo, 19:127-32, dez., 1983.

SALES, I.C. et alli. Metodologia de aprendizagem da participação da organização de pequenos produtores. Cadernos do CEDES, São paulo, 12|33-44, 1985.

SANTOS, P. de T. Pedagogia do oprimido e educação do colonizador. I Conf. Brasileira de Educação. São Paulo, 3:24-36, mai., 1979.

SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo, Cortez, 1987. (Coleção do nosso tempo).

SILVA, J.I. da. A educação do educador. Cadernos do CEDES. São Paulo, 2:39-46, 1981.

- SIRGADO, A.P. Uma pedagogia para o menor marginalizado. Revista Educação e Sociedade. São Paulo, 5:47-61, fev., 1980.
- SOUZA, J.F. de. Uma pedagogia da revolução; a contribuição do governo Arraes (1960 - 64) à reinvenção da educação brasileira. São Paulo, Cortez, 1987.
- TESSITORE, A. et alli. Uma reflexão sobre o trabalho social nas áreas central e periférica da cidade de São Paulo. Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo, 3:115-45, out., 1980.
- VÁRIOS AUTORES. A unidade escolar de ação comunitária do vale do Ribeira. Revista Educação e Sociedade. São Paulo, 16:13-26, dez., 1983.
- VÁRIOS AUTORES DE SERVIÇO SOCIAL. Movimentos sociais; uma experiência de trabalho em loteamentos clandestinos. Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo, 5:131-46, abr., 1980.
- VASQUÊS, A.S. Filosofia da práxis. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- VIEIRA, S.L. O público, o privado e o comunitário na educação. Revista Educação e Sociedade. São Paulo, 27:5-12, set., 1987.
- VIEZZER, M. Se me deixam falar. Tradução de Edimilson Antonio Bizelli. 2.ed., São Paulo, Símbolo, 1978. (Série América Latina).

WANDERLEY, L.E.W. Educar para transformar; educação popular, Igreja católica e política no movimento de educação de Base. Petrópolis, Vozes, 1980.