Educação Popular (II)



SUPLEMENTO - 22
CEI out. 78

C O R R E Ç Õ E S

Artigo: As atividades em Educação Popular

P.2.- último parágrafo, penúltima linha
onde se lê: tantos vícios seriam repetidos
leia-se: tantos vícios não seriam repetidos

p.7.- 3º parágrafo
onde se lê: Ao considerar - pela importância que tomou na época -
leia-se: Considerando a importância que tomou na época,

p.7.- último parágrafo, 3a. linha
onde se lê: fenômeno corresponde...
leia-se: fenômeno correspondente...

p.10.-1º parágrafo, 2a. linha
onde se lê: tomar culto
leia-se: tomar vulto

p.15.-1º parágrafo
onde se lê: Tinham-se então nesse programa:
leia-se: Tinha-se então nesse panorama:

p.16.-1º parágrafo, 4a. linha
onde se lê: aproximou-se,conjugou-se
leia-se: aproximou-as, conjugou-as

p.20.-último parágrafo, penúltima linha
onde se lê: experiências e reflexos
leia-se: experiências e reflexões

Obs: p.6.- Estranhas e dialéticas composições não é um subtítulo.

Artigo: Sobre as instituições que fazem Educa-Popular

p.33.-subtítulo 2.1. - 3º parágrafo
onde se lê: na esfera das chamadas produções culturais
leia-se: na esfera das chamadas culturais.

TEMPO E PRESENÇA

Apresentação 1
Aída Bezerra
AS ATIVIDADES EM EDUCAÇÃO POPULAR 2
1. O contexto: Algumas Considerações 3
2. Nós, os Atores da Classe Média 6
3. As Atividades Educativas Características dessa Fase 10
3.1 Quais São as Novas Dimensões 11
3.2 Quanto ao que Havia de Comum aos três Grupos de Atividades 13
3.3 O Específico de cada Grupo de Atividades 16
4. Sintetizando 21
Pedro Garcia
DOIS MODOS DE CONCEBER A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO POPULAR 23
1. Introdução 23
2. Pressupostos Teóricos 24
2.1 Teorias da Sociedade 24
3. Pressupostos Educativos 25
3.1 Avaliação na Perspectiva da Educação Modernizadora 25
3.2 Avaliação na Perspectiva da Educação como Processo 25
4. Síntese 29
Avaliação (Quadro) 30
Jorge Vicente Muñoz
SOBRE AS INSTITUIÇÕES QUE FAZEM EDUCAÇÃO POPULAR 31
1. Introdução 31
2. Algumas Referências a Serem Consideradas nas Instituições que Fazem Educação Popular 32
2.1 O que Faz a Instituição 33
2.2 Conjuntura e Poder 34
2.3 A Instituição e seus Agentes 38

CEI - SUPLEMENTO Nº 22 - OUTUBRO, 78

Diretor-responsável: Domício P. de Matos; *Redator:* Carlos A. C. da Cunha; *Conselho Redatorial:* Carlos R. Brandão, Elter D. Maciel, Jether P. Ramalho, José Sotero Caio, Marlene R. Campante, Rubem A. Alves.
Impressão: IMPRINTA Fotocomposição e Off-set Ltda. Rua Sacadura Cabral 107 a 111

Distribuído aos assinantes do CEI. Assinatura anual: Cr$ 120,00 - Avulso: Cr$ 15,00 - Cheque pagável em nome de **Tempo e Presença Editora Ltda.** – Cx. Postal 16.082 – ZC-01 – 20.000 – Rio de Janeiro – RJ.
Registrado de acordo com a Lei de Imprensa.

APRESENTAÇÃO

Esta é a segunda série de artigos sobre Educação Popular que o CEI publica, divulgando a reflexão e o estudo sobre o tema que o NOVA vem elaborando a partir de sua prática de trabalho. Certamente que este material será muito útil para os setores da Igreja e para outros grupos que estão convencidos de que somente com uma ampla participação popular será possível a construção de uma sociedade democrática e justa. Em 1977 os artigos trataram da análise da prática educativa, da avaliação e das atividades em Educação Popular. Neste Suplemento damos continuidade aos dois últimos temas e introduzimos um terceiro, "Sobre as instituições que fazem Educação Popular".

Em "As atividades em Educação Popular", Aída Bezerra retoma sua análise histórica iniciada em artigo do mesmo nome publicado no Suplemento 17. Aborda o período 59 a 64 buscando responder quais as novas dimensões que as atividades de alfabetização, educação de base e cultura popular ofereceram em relação às práticas anteriores.

Pedro Garcia chama a atenção para o fato de que a avaliação está estreitamente ligada à proposta educativa que se tenha. Esta relação – segundo o autor – nem sempre é percebida por agentes que utilizam modelos de avaliação dissociados de sua prática educativa.

Jorge Muñoz encaminha algumas referências em torno das relações internas e das contradições que permeiam as instituições que fazem Educação Popular. As conjunturas da instituição e da sociedade e a recíproca relação entre ambas são elementos importantes a serem levados em conta na análise proposta. Outro aspecto relevante é o destaque dado ao poder, o poder na instituição, sua estrutura e relação com o poder do sistema.

Com estes artigos buscamos participar, juntamente com aqueles que procuram um comprometimento cada vez maior com os interesses das camadas populares, da reflexão que hoje se faz sobre Educação Popular.

AS ATIVIDADES

EM

EDUCAÇÃO POPULAR

Aída Bezerra

Nesta segunda tentativa de recapitular um pouco do percurso histórico da educação popular no Brasil, reafirmamos que as nossas expectativas quanto ao aproveitamento deste trabalho estão centradas nos agentes das tantas iniciativas de educação popular dispersas por este país.

Parece importante recuperar, pelo menos em parte, a significação pedagógica e política das várias formas e fórmulas que foram surgindo e que, de alguma maneira, encontramos reeditadas hoje nas nossas experiências de trabalho. É de supor que nós, os atuais agentes da educação popular, mesmo não respondendo pela invenção dessas várias formas de encaminhamento das atividades educativas, tenhamos uma certa curiosidade por investigar o que é que estamos a produzir, ou a reproduzir como prática social com os instrumentos herdados historicamente. Desta vez vamos nos deter sobre, talvez, o mais denso período histórico da educação popular no país. Fstamos nos referindo especificamente ao período que vai aproximadamente de 1959 a 1964.

Muitos dos que ainda hoje permanecem atuantes em diversas experiências educativas tiveram o seu aprendizado durante a fase eufórica do "desenvolvimentismo" e, ainda mais intensamente, durante a crise econômica e política subseqüente. Temos certeza de que se pudéssemos nos aperceber das marcas deixadas na educação popular pela vivência dessa época, quem sabe, tantos vícios seriam repetidos e tantas riquezas mais bem exploradas.

1. O Contexto: Algumas Considerações

Talvez o mais importante a destacar inicialmente seja o fato de que o desenvolvimentismo – que se robustece e se prolonga no governo de Juscelino Kubitscheck – permitiu a emergência, quase acelerada, de um movimento de expressão popular em cujo interior se inscreveram as mais diversas iniciativas de cunho educativo.

Não vamos tratar aqui de analisar a moldura econômica da época – os especialistas já o fizeram – mas gostaríamos de caracterizar o momento como sendo aquele em que se deu o processo mais acelerado de substituição de importações, através da entrada e proteção dos capitais estrangeiros e do necessário acordo entre parte do empresariado nacional e o empresariado internacional. Decorrendo daí um deslocamento do eixo dinâmico da economia do país: dos ramos tradicionais dos bens de consumo (vestuário e alimentação) para os ramos mais modernos dos bens de consumo duráveis (automóveis, eletro-domésticos). Isso seria o bastante para reorientar tanto a produção como o mercado interno e externo do país.

É preciso fazer uma distinção entre esta fase do processo de substituição de importações e o processo de substituição iniciado com as negociações durante e após a segunda guerra mundial. Neste, a partir da siderurgia nacional, seriam lançados os alicerces de uma industrialização cujo empreendimento estaria a cargo do empresariado nacional. A condição política do fortalecimento e desempenho da nossa elite empresarial seria o explícito acordo de classes (PSD/PTB).

No "desenvolvimentismo" vamos verificar uma espécie de mudança nos itens das importações. Com o novo tipo de industrialização não seria mais necessário importar os automóveis e os eletro-domésticos mas, em contrapartida, importavam-se mais equipamentos pesados e tecnologia. No entanto, o fundamental da diferença entre os dois momentos estava nos termos do controle do processo e não na mudança dos itens de importações ou de substituição de importações.

O nacionalismo de Vargas não era de modo a colocá-lo contra a entrada de capitais estrangeiros, enfim necessários ao seu projeto; mas a ênfase do processo se localizava no fortalecimento do empresariado nacional. Na fase "desenvolvimentista" cuidava-se prioritariamente de acelerar a ocupação do espaço produtivo nacional pelo recurso ao capital estrangeiro sem a preocupação com o aspecto do fortalecimento do empresariado nacional.

A rápida industrialização do país era vista como a condição do desenvolvimento; possibilidade para arrancar a nação desse estágio de economia subdesenvolvida ("cinqüenta anos em cinco"). E o preço desse progresso foi o reforço à entrada dos capitais estrangeiros – desta vez bastante diversificados quanto à sua origem – e a aceitação dos termos de sua alocação e benefícios.

O populismo desenvolvimentista prometia um futuro melhor uma vez que o progresso da nação se estenderia a todos com a abundância de oportunidades e a geração de riquezas: empregos, melhores salários, mercadorias, estradas, escolas, etc. As grandes metas do desenvolvimento. E ainda reforçava os aspectos de liberdade e representatividade da democracia liberal. Isso tinha um significado muito específico para uma população que guardava a memória suficientemente fresca de uma fase de restrições políticas.

O clima das liberdades democráticas que caracterizou o governo de Kubitscheck permitiu então a emergência de um movimento popular e foi indispensável para que à sua sombra se processasse o lançamento das bases dessa nova economia internacionalizada.

No entanto, o que se foi tornando progressivamente claro é que a fase monopolista do capitalismo internacional tinha uma racionalidade diferente, a qual não podia ser regida pelos mesmos mecanismos políticos, financeiros e administrativos que haviam possibilitado a sua implantação no país. As instituições do regime populista se revelavam antiquadas e inadaptadas ao sistema em sua nova fase. Os governos de Jânio Quadros e de João Goulart é que vão enfrentar os sinais da crise e a crise propriamente dita.

O esgotamento do processo de substituição de importações, a redução da taxa de investimentos, a queda de dinamismo da industrialização decorrente desses e de outros fatores, ou da interrelação dos mesmos, vão dar o arcabouço de uma crise econômica. Segundo alguns, a crise foi agravada pela acumulação das repercussões dos mecanismos inflacionários utilizados nesse processo de expansão da produção. A aceleração da inflação e a perda do controle dos seus mecanismos acarretou um aumento das pressões reivindicativas das classes trabalhadoras e uma perda do poder de barganha do empresariado.

A crise da economia parece ter tido raízes estruturais. Em nome da aceleração do nosso progresso econômico (só em nome, porque para os seus reais protagonistas era uma questão de aplicação e reprodução de capital), a nova orientação econômica foi artificialmente implantada, uma vez que, conjunturalmente não se tinham criadas as condições para a absorção desse novo modelo. Daí porque muito cedo redundou no desequilíbrio interno da economia (diz-se interno considerando que as empresas internacionais não estão sujeitas a um desequilíbrio somente a partir da crise aparente ou transitória de uma de suas subsidiárias ou filiais: suas condições de recuperação, nesses casos, se colocam fora do eixo da crise).

A evolução dessa crise determinou a transferência das tensões para o plano político onde o regime se mostrava impotente para dar uma saída satisfatória aos grandes interesses em jogo. O governo de João Goulart assistiu ao seu desfecho que foi procedido de uma fase de intensa movimentação política no país. Nessa movimentação é possível destacar alguns atores mais importantes.

Para alguns setores tratava-se de uma mobilização para a *resistência* ao tipo de transformação que se anunciava como uma perda maior da autonomia econômica e política do país onde o acordo de classes que mantinha o poder já não serviria como base do contrato social. Chamamos assim de "resistência" porque entendemos que essa reação tinha origem nos setores do capital nacional que tentavam resistir à consolidação da tomada dos lugares estratégicos do nosso potencial econômico pelo capitalismo internacional, financeira e tecnologicamente mais poderoso.

Em 1963, sob o governo de Jango, já eram muito claras as manobras para canalizar as forças do movimento popular para essa resistência e, para tanto, o governo empunhou a bandeira das reformas de base (agrária, política, bancária, etc.) como resposta às pressões reivindicativas de várias camadas sociais. Se, num certo sentido, esse seria o campo onde se negociaria o novo pacto populista, não deixava de, por outro lado, suscitar a sanha dos setores conservadores da sociedade ameaçados com a "desestabilização da ordem".

Para outros setores, que podemos caracterizar como frações das camadas médias da sociedade, sobretudo profissionais liberais e estudantis, a mobilização para as reformas propostas pela "resistência" já trazia dentro de si a convocação para uma mudança das estruturas. Importava então dar um conteúdo revolucionário às pressões do movimento popular.

O movimento popular, por sua vez, não chegava a delinear uma proposta alternativa à crise. Era ao mesmo tempo palco e audiência daqueles setores que nele buscavam força e justificativa para as suas respectivas propostas.

Entre as duas tendências principais – representadas, de um lado, pelo governo e alguns grupos do empresariado nacional e, de outro lado, por algumas faixas da classe média (instituições representativas e grupos, sobretudo de estudantes e profissionais liberais), havia áreas em que o acordo de interesses vigorava e se faziam algumas alianças para o enfrentamento de problemas e ameaças comuns. Porém, havia aspectos onde esses interesses eram absolutamente conflitantes visto que não deixava de existir uma clara contradição entre as duas disposições políticas: uns lutavam por se manter no poder enquanto outros lutavam por uma mudança na estrutura do poder vigente.

Na verdade, o primeiro grupo sabia muito claramente o que estava querendo obter com o apoio das massas. O segundo grupo, com uma proposta de transformação mas sem projeto definido, tinha a ingenuidade dos não afeitos ao jogo de afrontamento com o poder.

Porém, em qualquer deles eram marcantes a inspiração e a prática populista: a barganha pelo apoio das camadas populares para uma proposta que tinha a sua origem em outros interesses em jogo na sociedade e não naqueles explicitamente revelados pelas camadas populares. Em caso de sucesso da campanha, na melhor das hipóteses, muitos dos benefícios se-

riam distribuídos com os setores ditos populares, mas o poder de decisão continuaria nas mãos dos patrocinadores da mobilização, quer do governo, quer da representação das camadas médias.

A grande diferença entre as duas tendências era a de que uns já se consideravam representantes dos interesses do povo (em tudo mantendo a hegemonia capitalista) enquanto os outros tinham uma postura diferente, declarando-se, em função de sua proposta, solidários com os interesses e a luta das camadas populares pela mudança das condições de existência social vigente.

No pólo oposto se caracterizavam muito bem as "forças ocultas" do acordo entre os interesses internacionais e o nosso empresariado internacionalizado ou internacionalizável; e a sua caixa de ressonância – os setores mais reacionários da sociedade brasileira.

Estranhas e dialéticas composições

- o poder oficial mais as pressões para as mudanças das estruturas desse poder oficialmente em exercício;
- as forças renovadoras do capitalismo internacional mais os setores mais reacionários da sociedade brasileira.

É nessa conjuntura que vai se dar o florescimento e a rápida expansão de vários movimentos educativos com reflexos e tendências que o momento lhes imprimiu.

2. Nós, os Atores da Classe Média

Se fosse o caso de aprofundar as razões do fortalecimento da presença popular no cenário político nacional, nessa época, talvez um dos caminhos seria o da exploração das relações de coexistência entre o poder da classe hegemônica e o contrapoder (dinamismo intra-classe) da classe dominada, numa conjuntura política de contorno populista. No caso, houve um momento por volta de 1955/59 em que o sistema deu margem a que aspectos do dinamismo residente no interior das camadas populares viesse à tona.

Mas o que nos interessa aqui não é analisar a evolução e o comportamento do movimento popular enquanto tal, nem tampouco das camadas hegemônicas da sociedade, mas buscar os fatores que mobilizaram o engajamento de setores das camadas médias no movimento popular, no curto período de 1959/64.

Importa, todavia, deixar claro que o movimento popular não deve a sua existência ao poder de mobilização dos quadros do governo, da Igreja, dos Partidos pseudo-populares ou das Universidades. Mas foi a luta pelo destino a dar a esse movimento popular que deu margem à mobilização dos

quadros das citadas instituições em torno da força potencial das camadas populares. Sem querer com isso negar o estímulo que significou e o peso que teve, para o movimento popular, a presença atuante desses diversos grupos.

Parece-nos que a história da educação popular dessa época está muito mais ligada às tentativas de afirmação política das camadas médias da sociedade do que à luta pela conquista de um espaço político maior pelos setores populares.

Ao considerar – pela importância que tomou na época –, o núcleo inicial de uma manifestação política preocupada com os meios populares em termos educativos, parece ter-se constituído de quadros universitários. Como se pode perceber pela história, o esforço de renovação das prespectivas da Universidade brasileira não se inicia com o espírito modernizador do "desenvolvimentismo": Brasília, UNB, etc. O debate e as incursões a respeito da cultura brasileira e da democratização da cultura já eram bastante vivos no interior da Universidade, bem como nos meios literários e artísticos, desde há alguns anos. Só que se davam em circuito institucional e sem canais de concretização para os projetos que pudessem advir em termos de participação popular.

Convém ressaltar que a elaboração intelectual universitária serviu de alimento aos idealizadores e executores dos movimentos de educação popular que tiveram projeção nos anos 59/64.

Primeiramente podemos observar, no interior mesmo da Universidade, como se fez um caminho até chegar a ultrapassar o nível dos debates intra-muros; o que não decorreu simplesmente da intenção de alguns interessados. Outros componentes foram da maior importância, a começar pela própria mudança da sensibilidade política dos quadros universitários.

A respeito das razões que influíram na mudança de perspectiva política dos quadros universitários nós só podemos fazer algumas conjecturas. Uma delas é a de que um fenômeno corresponde à invasão dos cursos secundários pela classe média na época de Getúlio Vargas (o que deixou aturdidos os mestres habituados à tradicional clientela das elites), tenha ocorrido também nas Universidades, na fase do governo de Juscelino Kubitschek; e isso a nível do corpo docente e discente. Uma outra pode ter sido a importância que passaram a ter as carreiras universitárias mais ligadas às ciências sociais, ao lado dos tradicionais ramos eruditos (ex: Direito, Filosofia, Artes) e de prestigiadas carreiras (ex: Química, Medicina e Engenharia). Sem dúvida o estudo das ciências sociais forneceu um outro instrumento de análise das situações sociais, diferente da perspectiva metafísica que embasava as análises anteriores. O conteúdo do debate político universitário passava assim a estar interferido por novos fatores e no interior de uma conjuntura estimulante de liberdades democráticas. Isso rendeu não só

uma nova análise mas uma outra forma de presença social. A dinâmica do momento levaria as organizações estudantis a ultrapassarem, em termos de discurso e atuação, os limites institucionais da Universidade.

As organizações representativas do movimento estudantil tiveram seus postos-chaves progressivamente ocupados pelas correntes que se inscreviam na luta pela reformulação do ensino universitário, pela redefinição do papel da Universidade na sociedade; e, mais tarde e com mais ênfase, na luta pela abertura e envolvimento da Universidade no processo político mais global.

O grande tema da época era o imperialismo e, em decorrência, o nacionalismo não podia deixar de ganhar uma grande importância. Tornava-se então conseqüente a afirmação de uma identidade cultural e o exercício da denúncia do imperialismo. A atuação da democratização da cultura.

Os Centros Populares de Cultura (CPCs) da UNE e das UEE foram posteriormente uma concretização do clima e tendências políticas daquele momento. As tentativas de teatro e música popular engajados, e de tantas outras expressões do engajamento universitário deram vasão à vitalidade política do mundo estudantil, mas foi muito limitada a resposta obtida enquanto comunicação com as massas. De toda maneira, o movimento estudantil prestou um serviço no campo da educação popular através de canais próprios de atuação.

Paralelamente à presença do setor universitário nesse campo, se dá o aparecimento de outras instituições de cultura e educação popular, determinado, portanto, pela mesma conjuntura social. A institucionalização desse surto de Cultura e Educação Popular (1), no início da década de 60 (2), não se constitui num fenômeno surpreendente.

Aí se situam principalmente as iniciativas da Igreja – entre as quais o Movimento de Educação de Base (MEB) foi a expressão mais significativa – e outras que concretizaram projetos oriundos de grupos de profissionais liberais que se constituíram para esta finalidade (ex: MCPs – Movimento de Cultura Popular).

---

(1) O que queremos chamar de institucionalização da cultura e da educação popular vincula-se à criação de entidades explicitamente estruturadas para uma atuação de caráter cultural e educativo junto às camadas populares.

(2) "Incorrendo numa simplificação, talves contestável, poderíamos mesmo dizer que precisaríamos esperar o início da década de 1960 para constatar os primeiros movimentos ou campanhas que, de forma mais ou menos organizada, objetivaram erradicar o analfabetismo e propiciar uma educação básica aos adultos das classes econômica e culturalmente desfavorecidas. Ressalte-se, como estímulo ao fenômeno, a Carta de Punta del Este. Antes disso, como movimentos de maior envergadura, só existiam, no Nordeste, os Sistemas Rádio-educativos das Arquidioceses de Natal e Aracaju", pp. 30/31 – Seminário de Educação e Desenvolvimento – Educação de Adultos – Documento Básico – MECOR – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste – Recife – 9/13 janeiro/1967 – divisão de documentação – 1966.

Dois aspectos nos parecem significativos com respeito a essas novas instituições:

1º – todas elas contavam, quando não com o patrocínio, pelo menos com respaldo do Governo (fosse da instância federal, estadual ou municipal). Tentando uma interpretação lógica e direta diríamos que o Governo não só estava interessado mas precisava da existência de instituições desse tipo (3).

2º – mesmo contando-se no interior dessas organizações com a contribuição de profissionais de reconhecida formação e competência, a ação dessas entidades no campo da educação e da cultura popular tinha assim por dizer, um certo sabor experimental. Possivelmente as solicitações para uma educação popular naquele momento nada tinham que ver com as ênfases dadas até então: formação profissional, melhoria de serviços coletivos, produtividade, etc. Agora as solicitações tinham cores políticas e ideológicas muito nítidas, além de um caráter de urgência (pairava uma ameaça no ar). Daí porque as atividades que eram desenvolvidas pareciam ter ritmo de campanhas (e até com algumas características de). As instituições não se contentavam com a criação de núcleos de participação limitada (tipo clubes, associações, escolas, centros sociais, etc.), mas tendiam a uma atuação de massa, de cunho sensibilizatório e mobilizatório.

Nessa perspectiva ninguém contava com uma experiência acumulada que oferecesse uma relativa segurança para formular uma estratégia de atuação adequada às novas solicitações. Todos lidavam com pressupostos, mais ou menos teóricos, e era a partir do nível das idéias que os programas

---

(3) "No primeiro trimestre de 1964, havia nos Estados Nordestinos os seguintes movimentos ou campanhas de educação de adultos, com algum trabalho significativo já realizado:

Maranhão	– Movimento de Educação de Base
Piauí	– Movimento de Educação de Base
Ceará	– Movimento de Educação de Base
R.G.N.	– Movimento de Educação de Base
	– Campanha de Alfabetização da Secretaria de Educação do Estado "De pé no chão também se aprende a ler".
	– Campanha de Alfabetização da Prefeitura de Natal.
Paraíba	– Campanha de Educação Popular (CEPLAR)
	– Sistema Rádio-educativo da Paraíba (SIREPA)
Pernambuco	– Movimento de Educação de Base
	– Movimento de Cultura Popular
	– Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade Federal
Alagoas	– Movimento de Educação de Base
Sergipe	– Movimento de Educação de Base
	– Centro Popular de Cultura da UEE
	– Campanha de Alfabetização da Secretaria de Educação
Bahia	– Movimento de Educação de Base
	– Centro Popular de Cultura".

p.31/32 – idem.

eram lançados. E assim essas entidades foram crescendo em número e extensão territorial a ponto de, em setembro de 1963, por ocasião do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular (Recife), poder se contar com a presença de representatnes de movimentos e instituições diversas, vindos de *todas* as regiões do país (4).

Nisso tudo o Nordeste teve um papel muito preponderante enquanto nascedouro de muitas das experiências que depois vieram a tomar culto e repercussão em plano nacional. O fenômeno é perfeitamente explicável dados os níveis de tensão social presentes na área, principalmente visíveis na problemática rural. Diga-se de passagem, que o Nordeste foi uma das regiões que responderam mais rapidamente ao clima de liberdades políticas, concretizando essa resposta, entre outros fatos, na mudança das tradicionais lideranças políticas regionais. Não é sem motivo que ocupam cargos importantes figuras como : Pedro Gondim, Aluísio Alves, Miguel Arraes, Pelópidas Silveira, Djalma Maranhão, etc. À sombra dessas lideranças e do seu respectivo poder institucional (Governos de Estado, Prefeituras, etc.) muitas das iniciativas no campo da educação e da cultura popular tiveram condições de afirmação e expansão. E algumas delas até se constituíram em fontes de inspiração para trabalhos semelhantes noutros pontos do país (5).

3. As Atividades Educativas Características dessa Fase

Destacamos, por nossa conta e risco, como grandes títulos que cobririam modos específicos de atuar e de identificar (explicar, conceituar, situar) essa atuação, os seguintes grupos de atividades: *alfabetização, educação de base* e *cultura popular.*

(4) "É nesse período (início da década de 60) que surgem os primeiros Movimentos de Cultura Popular, seguidos, imediatamente, pelo Movimento de Educação de Base (março, 1961), e, mais adiante, por incipientes e tímidas tentativas das Secretarias de Educação dos diferentes Estados e, em alguns casos, dos Serviços ou Secretarias de Educação das Prefeituras Municipais. Finalmente, em 1963, surge o Plano Nacional de Alfabetização, transformado, em janeiro de 1964, em Comissão Nacional de Alfabetização, com o objetivo de traçar uma política nacional nesse campo e de incentivar e coordenar os diversos esforços que já então se faziam visando a erradicar o analfabetismo. Nessa época, manifestando o desejo da juventude estudiosa de integrar-se na realidade social do país, aparecem, também, várias entidades culturais estudantis, sobretudo universitárias, com a finalidade de contribuírem para uma democratização da cultura através das campanhas de alfabetização e de estímulo e difusão do que se considerava cultura popular. Os Centros Populares de Cultura são exemplo dessas realizações." p.31 – Idem.

(5) "A região nordestina, provavelmente por sentir mais fortemente as conseqüências do problema, foi o palco das primeiras e mais organizadas tentativas de alfabetização. Aqui nasceram não somente o MEB e os MCPs, mas também as primeiras aplicações de métodos áudio-visuais em campanhas de alfabetização em massa. Podemos citar, como por exemplo, a experiência realizada em Angicos – RGN" Idem p.31.

Escolhemos, ainda por nossa conta e risco, três grandes indagações a fazer sobre esses grupos de atividades na intenção de que, se conseguirmos começar a responder a essas indagações, já nos consideramos de posse de algumas pistas para melhor apreender a significação histórica dessas atividades.

As questões seriam as seguintes:

1 – no seu conjunto, quais são as novas dimensões que essas atividades apresentam em relação à prática anterior da educação popular?
2 – o que têm de comum, entre si, esses três grupos de atividades: alfabetização, educação de base e cultura popular?
3 – o que têm de diferente e específico?

Para tanto, partimos do pressuposto de que a educação é um componente conjuntural. As suas instituições se moldam e produzem o tipo de educação que corresponde ao jogo de forças do momento. Donde, por pura lógica e suposição ou bom senso, se poderia adiantar que os diferentes tipos de atividades educativas que se projetaram como características na época que estamos tratando, *estabelecem entre si uma relação qualquer de afinidade,* dado que floresceram com a força do mesmo solo conjuntural.

Pelos mesmos motivos, temos razões para supor que as dimensões reveladas pelos movimentos e atividades educativas de outras conjunturas históricas anteriores *são diferentes* das dimensões apresentadas pelos movimentos educativos do período 1959/64.

Ao mesmo tempo, esses três grupos de atividades não se confundem, não se identificam, *cada um tem a sua especificidade.* E para nós é importante tentar apreender como cada um na sua especificidade foi capaz de concretizar, num mesmo momento, uma contribuição bem determinada, porém com o mesmo destino. Assim como se fossem afluentes de portes diversos de um mesmo rio.

3.1 Quais São as Novas Dimensões

Sem querer propor exatamente os termos de uma análise comparativa entre as características apresentadas pelos movimentos educativos que apareceram e se desenvolveram em momentos históricos anteriores e o conjunto das práticas de educação popular que se afirmam no período 59/64, buscamos, sobretudo, identificar o perfil dessa nova intervenção educativa através das diferenças que estabelece com os movimentos educativos precedentes.

Essas diferenças são aqui tomadas enquanto predominâncias, o que nos leva a não negar que algumas características que se destacarm no período 59/64 estivessem presentes em movimentos de conjunturas anteriores; mas nunca com o peso e a ênfase que assumiram nesse novo momento histórico.

Assim é que nos arriscamos a apontar como diferenças fundamentais reveladas pelos movimentos educativos do período 59/64:

a. Suas práticas estavam predominantemente voltadas para o *exercício da cidadania*, para a afirmação e desempenho, pelas *camadas populares* (o povo), do papel que deveriam assumir no cenário *sócio-político;* e não para o *desenvolvimento das capacidades produtivas* da *população/força-de-trabalho* em busca de um maior rendimento *sócio-econômico* (o progresso), marcas predominantes das práticas anteriores.

b. A nova proposta educativa continha a convocação de *alinhamento dos grupos populares* em um movimento de resistência ao imperialismo e ao esforço de pressão para a *mudança* das condições sociais existentes; enquanto que as propostas anteriores encaminhavam a *integração dos indivíduos* na *realização do projeto social legitimado* pelo poder gerente da sociedade, sem colocar em questão o estabelecido.

c. Enquanto as práticas anteriores se justificavam pelo estabelecimento de um *melhor padrão de funcionamento* da sociedade, através da cooperação dos *diversos setores da sociedade*, e buscavam a sua força de atuação nesse *cooperacionismo*, na *anulação das tensões sociais* em nome do *bem comum* – as novas práticas se propunham a despertar as *energias populares* pelo *desvendamento dos conflitos sociais* e pelo *reconhecimento das tensões existentes* em nome da construção de uma *força de pressão* suficiente para *mudar as condições sociais postas.*

d. A iniciativa do movimento educativo de 1959/64 foi claramente atribuição de uma fração das *camadas médias*, o que, na prática, revelou um conteúdo ideológico totalmente diverso dos movimentos anteriores onde a iniciativa coube direta ou indiretamente às *instituições estatais* ou *para-estatais*, ou a *frações sociais nitidamente elitistas.*

Sem deixar de chamar a atenção para a progressiva absorção que o Governo – representante de uma faixa da burguesia nacional – estabeleceu em torno dos empreendimentos educativos da classe média, no período 59/64.

Enfim, parece que o deslocamento se deu em termos do conteúdo sócio-político que impregnou os diferentes momentos da história da educação popular. Por decorrência, a função atribuída e desempenhada pelos movimentos educativos das diferentes épocas vai se distinguir:

- Num, a função seria de disciplinar o preenchimento do papel social das camadas populares no interior do modelo de sociedade mantido pelas elites;
- noutro, a função seria a de convocar, mobilizar, dinamizar o movimento popular para: por um lado, aliar-se aos interesses (implícitos ou explícitos) da fração ameaçada da burguesia; e, por outro lado, aliar-se à luta pela apropriação da parcela de poder que o momento conjuntural oferecia como oportunidade a determinadas frações da classe média.

Para esses últimos fazemos a ressalva de que, a nível das intenções, esses setores de classe média se pretendiam, por sua vez, aliados aos interesses das camadas populares. Nesse sentido, o populismo exercido no interior dos movimentos educativos tinha conotações bem diferentes conforme os grupos que patrocinavam as atividades. Mas, em qualquer dos casos, as camadas populares continuavam a representar o âmbito das incursões políticas das diferentes tendências.

3.2 Quanto ao que Havia de Comum aos três Grupos de Atividades

Podemos apontar aqueles aspectos que mais nos chamam atenção:

a) A nova utopia pedagógica

Já se falou bastante sobre a utopia pedagógica. Com isso queria-se significar determinadas idealizações sobre as possibilidades da educação. Para muitos, e em diferentes épocas, a educação seria uma espécie de alavanca social com capacidade de tirar populações inteiras do estado de pobreza e atraso cultural. Ou por outra, consideradas como características do subdesenvolvimento a fome, a doença e a ignorância, seria através da superação da ignorância que os outros dois males seriam sanados. Em resumo, o atraso social era uma questão educativa.

No período 59/64, as expectativas quanto ao resultado das atividades educativas não estavam tão longe de uma nova utopia pedagógica.

O poder mágico que se emprestava ao *não-diretivismo* (enquanto atitude pedagógica) que se concretizava nos mais diversos métodos e técnicas de abordagem, e à *conscientização* (enquanto processo pedagógico de construção de consciências críticas) era da ordem da convicção ideológica. Do que conseguimos apreender, tratava-se de processos nos quais os indivíduos que neles eram envolvidos tinham, no seu ponto de partida, uma postura de seres submissos, indefesos e ingênuos e, durante o processo educativo, tornar-se-iam homens possuidores de uma consciência histórica, criadores de cultura, responsáveis pela escolha e construção dos seus próprios destinos, etc.

Essa projeção, fundamentada por todo um discurso teórico, estava na base das diferentes atividades fossem elas alfabetização, educação de base ou cultura popular. Salvo, evidentemente, algumas campanhas de alfabetização de caráter puramente eleitoreiro e oportunista, ou outras de iniciativa de grupos extremamente reacionários.

b) O ativismo

Uma outra característica comum aos três grupos de atividades era o caráter de *urgência, expansão* e *mobilização* do qual se revestiam os trabalhos. As instituições se punham em campo com tal veemência que mais se assemelhava a uma luta contra o tempo. É preciso não esquecer que, na época um dos aspectos mais atraentes e mais difundidos do Método Paulo Freire era o número "record" de horas que empregava para alfabetizar um indivíduo. Do MEB falava-se, como força de argumento, do número de escolas radiofônicas implantadas num período de tempo relativamente curto, e da imensa capacidade de expansão que caracterizava esse Movimento. O MCP de Recife, movimento de cunho e experiência nitidamente urbanos, passou, num dado momento, a estender a sua área de atuação às zonas rurais.

Às vezes se tinha a impressão de que os movimentos disputavam entre si a eficiência dos respectivos métodos de ação e, às vezes, parecia se tratar de uma disputa de clientela, de território. O fato é que cada um, dentro de sua proposta, meios e modos, considerava-se quase suficiente para responder aos desafios pedagógicos da época. As instituições eram verdadeiros movimentos que mobilizavam técnicos, estudantes e líderes populares – fossem como assalariados ou voluntários – em torno do cumprimento do seu programa.

Nesse clima de campanha e competição, uma vez que o momento caracterizava-se por uma tensão intra-institucional e inter-institucional, dispunha-se de pouco tempo para avaliar a presença das forças de oposição que não eram tão aparentes mas eram extremamente atuantes.

Não se contava com um projeto monolítico; havia o novo, o espaço de criatividade, e uma parcela de poder em mãos da classe média que o usou muito conforme a sua vocação, ou melhor, de modo a dispersá-lo e pulverizá-lo. O Governo sim, buscava canalizar o rendimento político desse dinamismo instalado. Era preciso fortificar as suas bases eleitorais e o apoio popular às suas metas. Alfabetizar (produzir eleitores) e manter mobilizada a massa eram os dois grandes trunfos, além do ganho de aliados (conscientes ou não) de classe média. E, diante das crescentes pressões externas e da progressão dos índices de inflação, não havia muito tempo a perder, vista a necessidade de consolidar uma resistência. Todas as campanhas e movimentos eram portanto "bem-vindos", desde que não ultrapassassem um certo grau de provocação.

Tinham-se então nesse programa: várias forças em atuação, várias ênfases, num mesmo espaço social e numa velocidade acima da testada pelo motor político.

c) Conscientização x massificação

Bem de acordo com o estilo expansionista e o ritmo de campanha desses movimentos, era a perspectiva de atuação de massa. Ao mesmo tempo, como princípio pedagógico e ético, os movimentos educativos colocavam-se contra toda espécie de massificação (na qual o indivíduo é considerado como objeto) e a favor da conscientização (indivíduos sujeitos da história).

Com respeito às estruturas de participação que muito naturalmente as instituições criam, à sua imagem e semelhança, como sendo a base física de seu programa (ex: o DNCr/FISI criava clubes de mães, a extensão rural criava clubes agrícolas, etc.), os movimentos desse período tendiam a não restringir a sua atuação a estruturas muito limitadas.

O objetivo era atingir às coletividades (bairros, comunidades) através, portanto, de mediações com ampla capacidade de mobilização (praças de cultural, teatro de rua, etc.). Na verdade, isso era novo em relação às propostas educativas anteriores que se preocupavam com o aperfeiçoamento da personalidade (o indivíduo) ou com a formação dos líderes dentro dessa mesma perspectiva. Agora não, havia um todo, um coletivo que precisava ser considerado (os problemas que se colocavam eram globais). Enfim, todos eram concernidos: todos aqueles que não tiveram acesso à escola, todos os que não tinham oportunidade de exprimir a sua cultura, todos os que pela sua condição não tinham o uso da mínima parcela de poder, etc. urgia que todos fossem *envolvidos*. Então: campanha de alfabetização para todos, educação de base para todos, cultura para todos.

A grande categoria utilizada para designar o público a quem se prestava serviço era *póvo* (o que remetia imediatamente ao conceito de nação) e não classe ou categorias sociais de uma classe. Mas povo, horizontalmente. Dentro do quadro da época, esse era um dado que identificava muito bem o populismo efervescente.

Restava, pois, a tensão entre a necessidade de atingir a massa e as exigências de um processo de conscientização. E como nenhum dos dois termos do problema – massificação x conscientização – continha a clareza das coisas concretas e experimentadas, tudo se restringia a uma tomada de posição.

3.3 O Específico de cada Grupo de Atividades

~~3. O específico de cada grupo de atividades.~~

A conjuntura que deu contexto e condicionou os matizes semelhantes das diversas formas de intervenção educativa da época não anulou, por conseguinte, a especificidade de cada uma das práticas. Até poderíamos dizer que aproximou-se, conjugou-se, porém não as conduziu à unificação. Mais concretamente: a alfabetização continuou sendo uma prática de aprendizagem da escrita e da leitura enquanto que a educação de base continuou a ter a sua própria delimitação.

Ocorreu que cada uma delas, na medida do fortalecimento das entidades que as patrocinavam, sofreu uma tendência a englobar as outras; ou seja, sofreu a tentação de se constituir na grande resposta educativa. Não seria estranho deparar-se com expressões como estas: alfabetizar numa perspectiva de educação de base; ou, fazer cultura popular inclui também a alfabetização, dado que a alfabetização é um instrumento de cultura e democratização; ou, a animação popular (6) já é uma perspectiva mais avançada da educação de base. E assim por diante.

Ao mesmo tempo, e isso é bastante óbvio, nem as campanhas de alfabetização, nem a experiência com a educação de base, nem as iniciativas em torno da culrura popular foram inauguradas no período 59/64. Isso quer dizer que cada uma dessas formas de intervenção educativa já trazia consigo uma história, uma experimentação acumulada (7), uma elaboração própria. Portanto, já dispunha de modos específicos de atuação ou de inclinações para dimensionar a questão educativa.

---

(6) Animação Popular foi uma das últimas incursões do MEB, dentro do período que descrevemos, em termos de prática de educação popular. Apesar de inicialmente ter utilizado como referência as experiências de animação rural da África francofone – especialmente do Senegal – o MEB fez os seus próprios caminhos nesse campo. E, em 1965, formulava assim as suas pretensões com respeito à Animação Popular: "Animação Popular é um processo de estruturação de comunidades e organização de grupos, progressivamente assumidos por seus próprios membros a partir dos seus elementos de segurança. A comunidade organiza-se como conseqüência da descoberta de seus valores, recursos e suas necessidades, em busca da supressão de seus problemas sociais, econômicos, culturais, políticos e religiosos, no sentido da afirmação de seus membros como sujeitos" (MEB 1965: 26 – in Carlos Brandão, PROPOSTA, setembro 1977. Suplemento 1; FASE, Rio de Janeiro, RJ. 48).

(7) Atente-se para a experiência acumulada:

- das campanhas de alfabetização já ocorridas dentro e fora do país.
- de todo o percurso da educação de base no mundo desde a sua formulação pela UNESCO, em 1949. No Brasil, lembramos, por exemplo, o incipiente programa de educação de base para operários adotado pelo SESI (Serviço Social da Indústria).
- em termos de cultura popular, é preciso não esquecer todo o caminho feito principalmente pela intelectualidade brasileira, dentro e fora da Universidade, em busca das proposições mais condizentes com a valorização da cultura nacional.

De toda maneira, sem se confundirem, as campanhas de alfabetização e a educação de base tinham um maior parentesco entre si. Suas origens estavam muito ligadas à instrução, à transmissão do saber dado como compatível com o progresso. E, mais enfaticamente, essas práticas estariam vinculadas à insuficiência e à ineficiência do ensino formal e dos seus sistemas; sendo que a demanda de alfabetização sempre foi mais considerada. Sua valorização parece decorrer, de um lado, dos mecanismos eleitorais da democracia liberal (o voto do alfabetizado) e, de outro lado, da relação que se estabeleceu entre o atraso econômico e o analfabetismo, levando a crer que o analfabetismo seria um dos entraves ao desenvolvimento.

No entanto, entre essas formulações e a concretização das mesmas numa situação muito determinada – Brasil 59/64 – vai uma distância. Alguns aspectos dão margem a indagações como: sendo a alfabetização e a educação de base, por suas próprias origens, propostas de integração social, como puderam transformar-se em instrumentos de contestação? como a tradição que revestia essas práticas pôde ser atualizada?

Não se pode dizer a mesma coisa das iniciativas da cultura popular. Seu debate, suas formulações se deram em outro âmbito, sobretudo o das universidades e dos meios artísticos. As preocupações que moviam os seus promotores foram, desde o início, explicitamente *políticas*. Falava-se na construção de uma verdadeira cultura brasileira (cultura de toda uma nação). Falava-se na democratização da cultura: num primeiro momento, de vulgarizar a produção cultural das elites, quer dizer, dar ao povo acesso à mesma, levar a cultura ao povo; num segundo momento, cuidava-se de reelaborar a cultura própria do povo (folclore) e devolvê-la como mensagem expressamente política. Como a noção de cultura parecia estar muito vinculada às formas de expressão sobretudo artísticas, foi dada uma ênfase aos meios de expressão e comunicação artísticos (teatro, cinema, literatura, música, etc.). Vê-se que isso tinha menos a ver com os problemas do ensino formal, e mais com a arte "engajada". Sem esquecer, no entanto, que algumas instituições de cultura popular incluíram nos seus programas as campanhas de alfabetização e terminaram, em última análise, por também se envolverem com as questões eleitorais.

As campanhas de alfabetização tinham os limites das suas propostas formais e, dados os seus condicionamentos históricos, comportavam-se enquanto pacíficos instrumentos de integração das camadas populares nos modelos sociais vigentes. Entretanto, na medida em que essas atividades mostraram-se vulneráveis aos apelos da conjuntura e também se tornaram instrumentos das propostas dos seus novos promotores (pensadores e executores), elas sofrerem modificações. Não diríamos modificações radicais, mas algumas mudanças significativas. E repetimos, isso só ocorreu porque o papel de promotores deixou de ser desempenhado pelas camadas sociais dominantes e passou a ser exercido diretamente por agentes das camadas médias que, pela ambigüidade decorrente de sua própria inserção na sociedade, imprimiram aos movimentos educativos que presidiam uma direção

também ambígua, a nível de alianças, intenções e práticas. Se aprofundarmos a análise, vamos verificar que esses aspectos não conseguiam estabelecer entre si uma coerência: a eterna distância que vai entre a intenção e o gesto.

Curioso é observar que quando se trata da cultura popular, onde a produção se dava predominantemente ao nível do discurso, a passagem à prática foi muito lenta. Não que queiramos afirmar que o discurso não seja também um nível de prática, mas no caso queremos referir-nos à prática com as camadas populares. Nesse campo, a atuação direta que se chegou a realizar não adquiriu uma consistência muito grande. Contudo, em termos de proposta política, eram os promotores das atividades de cultura popular que ofereciam um quadro mais coerente e um horizonte mais amplo: a afirmação nacional pela construção de uma cultura verdadeiramente nacional, a luta contra a invasão cultural, contra o imperialismo e a desnacionalização, a democratização pela valorização da expressão cultural e política das camadas populares, etc.

Em compensação, a amplitude de seu campo de ação e a frágil institucionalização de sua prática junto aos grupos populares não possibilitaram o estabelecimento de formas de acompanhamento dessa atuação em termos de experiência popular. Talvez aí interfira o fato de que a grande mão-de-obra, por assim dizer, da cultura popular era constituída por estudantes que, dada a sua própria condição (voluntários e temporários), tinham uma atividade descontínua. Ou, quem sabe, o pouco tempo de prática junto aos populares é que não permitiu um grau de enraizamento da experiência que fosse suficiente para daí tirar proveito em função dos modos de atuar.

Temos que reconhecer, no entanto, que se não houvesse um dado crítico qualquer no interior desses trabalhos não se teria passado da vulgarização da cultura das elites à valorização da cultura popular. Concretamente: não se teria abandonado a pretensão de educar o ouvido do povo para que ele viesse a ter acesso e a consumir a música clássica, pela prioritária valorização das expressões artísticas populares (ex: o bumba-meu-boi, a literatura de cordel, os cantadores de viola, etc.).

Em síntese, no que diz respeito à cultura popular, o discurso sempre foi mais forte do que a prática, e, por isso mesmo, esse discurso invadiu os domínios da educação popular seja no campo da alfabetização ou da educação de base.

Nesse sentido, a alfabetização que sempre fora discutida em termos de técnica de aprendizagem e, portanto, de pouco discurso e muita prática, passou a ser campo de amplos debates teóricos.

Isso se deve tanto à inspiração de outros países onde as campanhas de alfabetização se inscreviam entre os veículos de mobilização e sensibilização ideológica, como à influência das análises feitas pela intelectualidade nacionalista. Daí porque essa fundamentação mais recente superou as fronteiras de uma discussão da aprendizagem que se situava no campo dos mecanismos psicológicos e mentais, passou a lidar com questões tais como: universo cultural, consciência social, sujeito e objeto da história, etc. O mundo do debate era filosófico e político; pedagógico unicamente pela natureza educativa da prática à qual se vinculavam os debatedores, ou seja, a alfabetização.

O panorama da alfabetização se apresentava de modo diverso daquele da cultura popular. Na cultura popular eram vários os canais de expressão e elaboração (teatro, música, etc.), enquanto que, em termos de alfabetização, a elaboração era mais ampla do que o veículo que a traduzia em prática. Uma simples campanha de alfabetização podia ser feita numa perspectiva determinada mas não esgotava, na prática, todo o enfeite teórico para o qual tinha servido como motivo ou motivação. Um alfabetizado não se transformava, por decorrência da apreensão dos mecanismos da escrita e da leitura, no construtor crítico da sua própria história, mesmo que essa apreensão se tivesse dado através da mediação de uma pedagogia bem fundamentada. Talvez nisso tudo tenham ganho muito mais os intelectuais da alfabetização do que os alfabetizados. É possível que o que começou como campanha de alfabetização tendesse a se estruturar enquanto movimento educativo de maior amplitude por força da amplitude das expectativas dos seus promotores.

A educação de base, por sua vez, tinha o seu dilema: livrar-se do seu caráter de escolarização supletiva, de campanha de combate à ignorância e ao subdesenvolvimento, para se inscrever na demanda geral de mobilização popular. Dos três grupos específicos de atividades foi possivelmente aquele que, inicialmente, tinha a visão mais limitada quanto à interpretação do processo vivido pela nação na época; carregava uma ingenuidade maior quanto à extensão do rendimento político de sua intervenção. Ateve-se muito mais à montagem de um organismo para a prestação de serviços e a uma clientela definida por decreto presidencial.(8).

A educação de base, no Brasil, evoluiu de sua referência imediata à escolarização e ao ensino do "mínimo indispensável" que não podia deixar de fazer recurso a um curriculum disciplinar um tanto ou quanto formal e um tanto ou quanto universal (alfabetização, educação sanitária, educação cívica, técnicas agrícolas, etc.) para o concreto das situações de vida dos grupos sociais com quem lidava. Não que chegasse a abandonar totalmente a escola e o ensino, mas a escola se transformava cada vez mais numa estrutura de participação popular e o ensino tendia a se vincular à problemática local vivida pelos seus freqüentadores.

---

(8) No que diz respeito à educação de base, estaremos nos referindo principalmente ao MEB – Movimento de Educação de Base, organismo responsável pelo fundamental da experiência de educação de base no período aqui tratado. Pelo decreto de criação do MEB, ficou definido que sua atuação se daria nas áreas subdesenvolvidas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país.

Nisso a experiência do MEB diferia fundamentalmente da experiência do SIRENA(9), cuja edição de discos (cursos) se dirigia indistintamente, com a mesma linguagem e conteúdo a todos os pontos do país. O MEB se esforçou por usar, nas suas escolas radiofônicas, uma linguagem e um conteúdo referidos à vivência sócio-cultural dos alunos na área de cada sistema regional ou estadual. Por decorrência desse comportamento e pela utilização de mecanismos de avaliação e de convivência popular que se foram construindo e aperfeiçoando ao longo dos tempos (supervisão, treinamento, avaliação, etc.), o MEB foi assimilando a experiência popular como elementos de sua reflexão e reorientação dos trabalhos.

Vale a pena ressaltar que o populismo que inspirou a pedagogia do MEB era mais da ordem do puro idealismo do que vinculado ao pacto político-social vigente; sem querer dizer que, na prática, seus termos se contradissessem. Havia, por parte do MEB, uma idealização com respeito às potencialidades e possibilidades culturais e políticas das camadas populares naquele momento.

Apesar do idealismo militante e dos exageros do "não-diretivismo", a verdade é que os esquemas de funcionamento do MEB foram-se conformando cada vez mais ao dinamismo de um movimento permeável à participação popular. Os monitores e os grupos de base (sobretudo escolas radiofônicas) constituíam uma referência e um peso no interior da instituição. Era o seu lado *povo*. Não que para as decisões internas houvesse qualquer mecanismo de consulta "democrática" às suas bases populares", mas, em última análise, essas decisões eram influenciadas por esse peso e essa presença popular.

A busca e a experimentação, dentro do seu próprio universo de trabalho, do caminho pedagógico para a conscientização das camadas populares distanciou a elaboração do MEB das contribuições iniciais – sobretudo européias – a que fez recurso no início de suas atividades. A riqueza de criatividade que se deu num curto espaço de tempo deve-se não só à política adotada pela cúpula da instiuição. Deve-se também à diversidade de situações que o MEB enfrentava em termos educativos, dada a vasta extensão territorial de sua atuação (Norte, Nordeste e Centro-oeste); e acrescentaríamos, ao grau de estruturação, articulação e coesão institucional que permitiam grande circulação e aproveitamento das experiências e reflexos de cada nível e de cada lugar.

(9) SIRENA – Sistema Rádio-educativo Nacional, do Ministério da Educação e Cultura.

4. Sintetizando

Dessa experiência extremamente rica poderíamos tirar algumas lições para nós hoje e dar ênfase a alguns aspectos que nos parecem fundamentais para continuar a discutir:

a. O movimento popular existente na época que percorremos com os nossos comentários, não teve origem nem foi liderado pelo conjunto dos movimentos educativos e nem por nenhum deles em particular.

A emergência ou o fortalecimento de setores populares na vida política nacional é fruto das mesmas coordenadas econômicas e políticas que permitiram a estruturação dos movimenos educativos. Ambos se inscreviam na mesma tendência geral do processo vivido pelo país na ocasião. E, embora os movimentos educativos estivessem referidos à expressão do movimento popular, este tinha peso e amplitude maior. Qualquer impressão que pudesse ficar aos responsáveis e animadores da educação popular de que eles conduziam o movimento popular foi mera ilusão de ótica.

b. Mesmo considerando efetiva a solidariedade dos movimentos educativos desse período com as camadas populares e reconhecendo que a atuação desses organismos reforçou o dinamismo existente no movimento popular, é difícil afirmar que a ingerência dos grupos populares nas instituições educativas tenha significado, de algum modo, um poder das camadas populares dentro dos referidos organismos de educação.

Na verdade as camadas médias é que tiveram oportunidade de, através dessas instiuições típicas, usar o poder que lhes conferia a parcela de saber de que dispunham. Entretanto, não dispondo de um real poder de classe, essas camadas médias sempre recorreram ao respaldo do governo populista e ao apoio das camadas populares para concretizar as suas propostas. A ambuigüidade dessa situação condicionou também uma ambigüidade a nível dos objetivos de ação e das atividades realizadas.

Enfim, a transferência do saber através das atividades educativas pode ter representado muito mais as aspirações de exercício de poder das próprias camadas médias da sociedade do que uma ascensão política dos grupos populares.

c. Ao mesmo tempo, é inegável o avanço que se realizou no campo da educação popular, no país, durante o período a que nos referimos. Não conhecemos até este momento nenhuma época anterior em que as preocupações com a educação das populações menos favorecidas estivessem tão enraizadas na realidade social das mesmas. Apesar de todas as idealizações apontadas, a vinculação com as situações sociais concretas deu margem a uma elaboração teórica e a uma criatividade de práticas educativas até então não alcançadas em termos de educação popular no país. Passou-se da importação de métodos e teorias à criação de métodos e teorias de inspiração nacional.

Supomos que isso só foi possível dada a mudança da qualidade social dos promotores da educação popular. A ambigüidade de interesse dos setores médios da sociedade, nisso tudo, teve também o seu aspecto positivo: abriu espaço para repensar a educação das camadas populares.

Podemos encerrar por aqui os nossos comentários rememorativos que têm a pretensão de acrescentar algumas referências à análise da prática atual da educação popular. Mesmo que esses comentários sejam insuficientes e inacabados, quem sabe, se prestam pelo menos ao debate ou ao desvendamento de algumas pistas para o aprofundamento das questões de hoje.

BIBLIOGRAFIA

- *HELY, A.S.A.* "Nouvelles Tendances dans l' Education des Adultes d' Elseneur à Montreal – (col.) Monographies sur l'Education UNESCO-1963
- *BRANDÃO, Carlos Rodrigues* – in PROPOSTA – setembro/1977 – Suplemento 1 – FASE – Rio de Janeiro, RJ. pp 48
- *PAIVA, Vanilda* – "EDUCAÇÃO PERMANENTE", in SÍNTESE 9, Volume IV janeiro/abril/1977 – Ed. Loiola
- *KADT, Emanuel de,* "CATHOLIC RADICALS IN BRAZIL" – Oxford University Press – 1970 – London, New York
- *OLIVEIRA, Francisco de,* in ESTUDOS CEBRAP 2 – outubro/1972 – Editora Brasileira de Ciências Ltda.
- *TAVARES, Maria da Conceição* – "DA SUBSTITUIÇÃO DE IMPORTAÇÕES DO CAPITALISMO FINANCEIRO" – Ensaios sobre Economia Brasileira – ZAHAR Editores – 1975.
- DOCUMENTO BÁSICO – Seminário de Educação e Desenvolvimento Educação de Adultos – MECOR – Superintendência do Desenvolvimento do NORDESTE – SUDENE – Recife – 9/13/janeiro/1967.
- *MANFREDI, Sílvia Maria* – "UMA INTERPRETAÇÃO SOCIOLÓGICA DO PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO – Instituído pelo Decreto nº 53465 de 21.01.1964 – Tese de Mestrado – USP–S.P./1976.

DOIS MODOS DE CONCEBER A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO POPULAR

Pedro Garcia

1. Introdução

Este artigo busca caracterizar duas formas polares de conceber a avaliação. Parte do princípio de que, em geral, apenas uma delas é adotada, independentemente da proposta educativa que se tenha. O que nos propomos, neste texto, é justamente chamar a atenção para a relação direta entre uma e outra (proposta educativa/avaliação).

O que também nos detém neste tema é a importância que a avaliação assumiu nos programas de Educação Popular em toda a América Latina. Em artigo recente, Elter Dias Maciel caracterizou de forma precisa este fenômeno:

" 'Avaliação' é hoje termo corrente nos vários círculos onde se executam projetos de intervenção social. Ao mesmo tempo é atividade intensa que absorve grande parte do tempo de 'técnicos em avaliação' e cientistas sociais.

Na América Latina, em função do grande número de programas e projetos que são executados 'em busca do desenvolvimento' e 'para melhorar as condições de vida das populações pobres', tem-se transformado em atividade prioritária para pessoas e grupos; alguns se dedicando com exclusividade a este tipo de trabalho. Por outro lado existem organismos internacionais que fornecem ou técnicos ou modelos de avaliação para diversos países (ou todos) exportando sua maneira de encarar o problema.

---

[1] Este artigo é uma reformulação mais consistente de *Sobre A valiação em Educação Popular,* publicado no Suplemento do CEI nº 17, abril de 1977, Rio de Janeiro.

Alunos dos cursos de pós-graduação de universidades norte-americanas e profissionais de órgãos como FINA, UNESCO e USAID são encontrados tanto na América Central como em países do Sul como Chile, Uruguai etc., implantando seus "modelos'".[2]

Na medida em que a avaliação é uma forma de controle de atividades, talvez tenhamos aí a chave de todo este interesse por este aspecto "menor" da prática educativa em Educação Popular.

O que chama a atenção, no entanto, é que muitos dos grupos que têm uma visão antagônica às perspectivas de uma "educação modernizadora" acabam por adotar seus modelos de avaliação. Isto talvez ocorra porque a avaliação já vem numa embalagem que busca defini-la como "eminentemente técnica" (e, por conseguinte, "neutra"). O fato é que passa despercebida a contradição entre o modelo adotado e a prática educativa que se busca encaixar neste modelo. E as experiências neste sentido acabam sendo abandonadas por serem impraticáveis e não por uma opção clara de que não é esta a forma de avaliação a ser adotada.

2. Pressupostos Teóricos

2.1 Teorias da Sociedade

Subjacente à avaliação existe uma teoria da educação e, conseqüentemente, uma teoria da sociedade. Assim sendo, é importante verificar quais as teorias da sociedade que estão pressupondo as propostas de avaliação.

Esta constatação é fundamental porque, conforme Graciarena, "uma vez que se escolhe certo tipo de teoria e de explicação só se pode chegar a determinados tipos de problemas e, possivelmente, a determinados resultados".[3]

Para o autor existem dois tipos de análise possíveis, o de uma sociedade "integrada, harmônica e consensual", ou de uma sociedade em "conflito".[4]

Assim sendo, ou se opta por uma "sociologia da integração" e, neste caso, avaliaremos principalmente os aspectos normativos da sociedade; ou se opta por uma "sociologia do conflito" e, nesta linha, avaliaremos os possíveis aspectos de mudança numa perspectiva histórica.

---

[2] MACIEL, Elter Dias – "Avaliação: algumas considerações", *Proposta*, nº 2, FASE, Rio de Janeiro, setembro de 1977.

[3] GRACIARENA, Jorge – "Notas sobre orientaciones de la teoría sociologica y tipos de problemas", Apêndice I do livro deste autor intitulado: *Poder y Classes Sociales en el Desarrollo de America Latina*, Paidos, Buenos Aires, 1967, p. 257.

[4] Idem.

No primeiro caso estamos diante de uma educação que podemos denominar de modernizadora, no segundo de uma educação como processo.

3. Pressupostos Educativos

3.1 Avaliação na Perspectiva da Educação Modernizadora

Na perspectiva de uma "sociologia da integração" temos uma "educação modernizadora".

A orientação do processo de modernização está sempre referida às nações desenvolvidas que são o modelo valorado positivamente. Assim sendo, a política educacional de um país periférico tem como parâmetro os países hegemônicos.

É o caso, por exemplo, dos objetivos propostos pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL): "A erradicação do analfabetismo e a educação continuada de adultos são os principais objetivos do MOBRAL. Imperioso se tornava que ainda na década de 70, o analfabetismo fosse eliminado do quadro social brasileiro, já que, nas proporções em que se apresentava, era incompatível com os esforços e os anseios da criação de uma sociedade moderna e desenvolvida. Igualmente imperioso era proporcionar, aos alfabetizados, oportunidades de educação a níveis mais elevados, numa perspectiva mais ampla de educação permanente".[5]

Um dos objetivos do MOBRAL (aliás, o principal) é a erradicação do analfabetismo, meta compatível com uma "sociedade moderna". Caso seja conseguida na década de 70, este objetivo terá sido atingido.

Avaliar, neste caso, será verificar se as metas previstas foram alcançadas dentro do prazo estabelecido. Condição necessária, neste caso, é que os objetivos sejam mensuráveis.

O que constitui esta avaliação, o seu cerne, é a comparação entre objetivos ("erradicação do analfabetismo") e resultados (sua efetiva erradicação, ou não) num prazo determinado ("ainda na década de 70").

3.2 Avaliação na Perspectiva da Educação como Processo

Entendemos por processo a própria dinâmica da prática educativa em se fazendo. Este processo (educativo) faz parte de um processo histórico mais amplo, donde se faz necessário, para entender e encaminhar a prática educativa, o estudo de conjuntura (local e global).

---

[5] MEC/MOBRAL – *Sistema Mobral*, Bloch Educação, Rio de Janeiro, 1972.

Nesta perspectiva se avalia o encaminhamento da prática educativa. Encaminhamento este que se direciona na explicitação dos interesses das camadas populares.[6]

Exemplo de um tipo de avaliação nesta perspectiva é o questionamento que faz ao seu trabalho um grupo de um programa de Educação Popular. Trata-se do seguinte:

"Uma parte do povoado construiu um poço comunitário, com recurso próprio, poço este que apresenta todas as exigências para um poço higiênico, inclusive é feito de tijolo. A equipe acredita que isto foi conseqüência do curso que se realizou e dos filmes sobre saúde que foram projetados no local. No entanto outras famílias também construíram poços rústicos e que estão servindo. O questionamento da equipe em torno disso foi:

- se existe um poço em boas condições de atender à população, por que outras famílias procuraram construir poços que não ofereçam condições higiênicas?
- o que reflete este comportamento?
- o poço construído de tijolo, de fato retrata uma aprendizagem dos cursos e dos filmes e serve para suprir uma necessidade ou apenas foi para agradar às pessoas que visitam o local?"[7]

Este é um exemplo micro dentro de um programa maior. Tirado do seu contexto poderia induzir o leitor a pensar tratar-se de uma perspectiva assistencialista.[8] Não é o caso. Feito este esclarecimento, o que extrair do exemplo citado? Principalmente que a educação, seja de que natureza for, se dá entre dois interlocutores de alguma maneira diferentes. Aliás esta diferença é básica para que se dê o ato educativo. Se na educação formal este ato se manifesta entre "o que sabe" (professor) e "o que não sabe" (aluno), na educação popular ele se dá entre o agente (em geral de classe média) e as camadas populares. Neste caso não se trata de dar saber a quem não tem, mas de ambos (agente e camadas populares) saberem o que não sabem através de uma vivência comum no espaço ocupado pelas camadas populares.[9]

---

[6] " . . . a atribuição da educação popular dentro do processo social tem como *referência fundamental* os interesses das camadas populares".
COSTA, Beatriz B. – "Para analisar uma prática de Educação Popular", in *Educação Popular*, Suplemento CEI nº 17, abril, 1977, p. 5.

[7] NOVA – *Relatório Parcial do Projeto Avaliação*, item V. "Análise de Relatórios de programas assessorados pelo NOVA"; doc. interno, enviado à agência financiadora do projeto, RJ/76. p. 30/31.

[8] Já se disse que em Educação Popular a dificuldade é ser assistencial sem ser assistencialista. Não se trata de recusar assistência a quem necessita, mas de não fazer deste procedimento a sua filosofia de trabalho. Esta dificuldade se dá, principalmente, com aqueles que trabalham com populações extremamente carentes.

Esta vivência é, muitas vezes, de confrontamento de universos diferentes. A perplexidade dos agentes, no exemplo citado, revela estas contradições inerentes a um trabalho de Educação Popular. As questões que levantam não são facilmente respondidas. Uma análise do comportamento da população e dos próprios agentes pode levantar pistas, mas, inevitavelmente, aparecerão novas questões. É este o processo (vale dizer, o caminho) e é nele que se dá o mútuo aprendizado (agentes/camadas populares).

Cabe aqui, no entanto, um alerta. O questionamento que se fazem os agentes não os deve deixar cair na armadilha de querer encontrar o *produto do processo*. Conforme enfatizamos em artigo anterior sobre este tema, "esta é uma busca inútil, já que o resultado de uma ação educativa encontra-se misturado ao todo social. E isto de tal forma que esse resultado não 'pertence' apenas a esta ação mas a um conjunto de ações (entre elas a educativa) interagindo entre si, bem como de interferências de ordem econômica, política, etc. Assim sendo, é impraticável extrair deste todo social a parte que cabe à educação".[10]

Por outro lado, o fundamental não é delimitar o raio de ação do meu trabalho, mas como o trabalho que realizo, articulado ao todo social, potencializa as possibilidades de um saber-instrumento[11] visando a concretização dos interesses das camadas populares.[12]

3.2.1 Relação Análise/Avaliação

Quando elegemos um objeto para avaliar – dentro da perspectiva de "processo" – temos que levar em conta as várias determinações que incidem sobre este objeto. É por isso que torna-se necessário, neste tipo de avaliação, estabelecer a relação entre avaliação e análise. Isto porque a análise é pré-condição para a avaliação numa perspectiva de educação como processo.

---

[9] A diferença de saberes entre o agente e as camadas populares reside no fato de que "o intelectual (agente) perdeu o fazer manual do trabalho, enquanto o trabalhador está separado do saber – ou da expressão do saber – sobre o que faz; o intelectual não vive a dominação econômica, mas apropriou-se de alguma visão que ajuda a explicar os mecanismos de dominação, o trabalhador vive a experiência de dominação econômica, mas não tem canais (oportunidades) de expressar seu saber a respeito da dominação, de seus mecanismos e de suas formas de resistência à dominação. Esta realidade seria como o ponto de partida comum para a construção de um novo 'situar-se' (conhecimento e prática) diante das coisas".
Extraído do relatório do "Seminário com Agentes de Programas Educativos do Rio de Janeiro", doc. interno do NOVA, 1977.

[10] GARCIA, Pedro Benjamim – "Sobre Avaliação em Educação Popular", in *Educação Popular*, Suplemento CEI nº 17, abril, 1977, RJ, p. 28.

[11] COSTA, Beatriz B. – Op. cit., p. 5

[12] Idem

Ao chegarmos no momento da avaliação temos que ter um conhecimento apurado sobre o que estamos avaliando. É neste sentido que podemos afirmar que quanto mais correta for a análise mais rigorosa será a avaliação, e, em princípio, melhor será o encaminhamento da prática educativa.

Na relação entre análise e avaliação é importante deixar clara a especificidade de uma e de outra.[13]

Numa forma simplificada podemos dizer que a análise se constitui na tentativa do conhecimento de uma totalidade pela decomposição de suas partes. O cerne, portanto, da análise, é o *conhecimento* de um determinado objeto. Exemplo, o fenômeno da pobreza. Podemos dizer, de forma fatalista, que sempre existiram pobres e ricos, e nos conformamos com esta explicação. Outra forma de proceder é analisar a pobreza na sociedade onde ela se insere buscando sua razão de ser.

Podemos dividir a análise em dois tipos: estrutural e conjuntural. Na estrutural temos um conjunto de relações mais estáveis. Na conjuntural temos a análise destas relações em um dado momento histórico. Neste caso o que nos interessa é o aqui e o agora tendo em vista a ação que pretendemos desenvolver.

Em se tratando de Educação Popular temos que verificar quais os elementos básicos que informam esta prática educativa, analisá-los separadamente e reorganizá-los numa síntese que nos permita um melhor conhecimento da realidade.[14]

A análise nos abre um leque de opções dentro do campo do possível. É uma ferramenta que nos permite encaminhar uma ação futura ou, ainda, dar condições para que se proceda, de forma mais rigorosa, a uma avaliação de ações passadas.

Já na *avaliação* o que se questiona é sobre a validade de algo (ex: o "instrumento" Associação de Bairros) ou de uma ação exercida (prática educativa). Logo, o que está em pauta é a questão do *valor*, valor este que está referido a uma proposta determinada (ao que buscamos com a nossa ação).

explicitar

---

[13] No "Novo Dicionário Aurélio" avaliação e análise aparecem como sinônimos no verbete *avaliação*.
BUARQUE DE HOLANDA, Aurélio – *Novo Dicionário Aurélio*, Editora Nova Fronteira, RJ, 1975.

[14] COSTA, Beatriz B., op. cit.

3.2.2 Processo como Produto

Numa perspectiva de "educação modernizadora" o que se visa é um produto. No exemplo que utilizamos, do MOBRAL, este produto se constitui num número determinado de pessoas a serem alfabetizadas dentro de um prazo estabelecido. Este fato – o da avaliação estar geralmente ligada a uma busca de congruência entre objetivos e resultados na busca de um produto – pode ocasionar equívocos àqueles que trabalham numa perspectiva de "educação como processo". O equívoco maior, no caso, consiste em querer encontrar o produto do processo. Como se o processo – prática educativa, "conscientização" etc. – pudesse se materializar num produto.

Isto não significa, no entanto, que não se possa, no *interior de um programa* que tenha como perspectiva educação como processo, fazer-se uma avaliação que comporte na relação entre objetivos e resultados. Este procedimento é viável desde que não seja a forma última e definitiva de avaliar. Exemplificando: posso verificar se o número de torneiros mecânicos de um curso que forma este tipo de profissional foi compatível com a sua finalidade específica desde que, ao proceder desta forma, parto para uma *análise e avaliação* do significado das aprovações obtidas tendo em vista o que pretendo com este instrumento de trabalho. Neste caso, a avaliação como produto foi recoberta pela avaliação como processo. Evidentemente, não se trata de negar a quantificação, a estatística, etc., mas a utilização destes instrumentos como fins em si mesmos e como símbolos de um saber científico.

Finalmente, cabe observar, em relação ao que dissemos anteriormente, que a forma de avaliar está estreitamente relacionada ao objeto da avaliação. Uma coisa é avaliarmos um curso, outra o trabalho de um agente após anos de atividade numa Associação de Bairro. De qualquer forma o fim último de uma avaliação como processo será sempre algo que transcende ao quantitativo, isto porque o que está em jogo é a qualidade da prática educativa tendo em vista a proposta que temos em relação ao nosso trabalho. Na medida em que esta proposta estiver clara, mais difícil será entrarmos nas armadilhas dos modelos de avaliação.

4. Síntese

Esta síntese é uma tentativa de tornar mais didático nosso artigo. Ficamos em dúvida em fazê-la pelo perigo que comporta de tornar as duas formas de avaliação muito esquemáticas. No entanto, pesando os prós e os contras acabamos por incluí-la no final deste trabalho por acharmos que facilitaria a sua leitura. Gostaríamos que o "perigo" que apontamos fosse contornado por uma leitura que tomasse cada referência do quadro que segue como tendências e não como formas acabadas de procedimento.

AVALIAÇÃO

Tópicos	Avaliação modernizadora	Avaliação como processo
1. Pressupostos em termos de teorias da sociedade	Sociologia da integração	Sociologia do conflito
2. Pressupostos em termos de teoria da educação	Educação modernizadora	Educação como processo
3. Avaliação	Avaliação modernizadora	Avaliação como processo
3.1. Objetivo	Verificar se as metas previstas foram alcançadas em prazo determinado	Encaminhar a prática educativa, através de atividades específicas, tendo como proposta a explicitação dos interesses das camadas populares. Verificar se os interesses das camadas populares estão sendo atingidos pela prática educativa exige toda uma análise não só desta prática, mas também da sociedade onde ela se dá. Neste sentido a estreita relação, apontada neste texto, entre análise e avaliação.
3.2. Sujeito	Especialista em avaliação	Agente do processo educativo
3.3. Objeto*	Quem avalia se mantém "neutro" em relação ao *objeto* a ser avaliado	Quem avalia faz parte do *objeto* a ser avaliado.
3.4. Instrumento	Geralmente, modelos de avaliação.	Análise

*O objeto se constitui de acordo com a posição do sujeito que avalia e com os objetivos que se pretende com a avaliação (e, conseqüentemente, com a própria prática educativa).

SOBRE AS INSTITUIÇÕES QUE FAZEM EDUCAÇÃO POPULAR

Jorge Vicente Muñoz

1. Introdução

Em se tratando da análise da prática de educação popular, a atual reflexão da nossa experiência nos apresenta como fundamentais e intimamente articuladas, as seguintes referências:

- a realidade social existente;
- a atuação educativa e
- a instituição que desenvolve a ação educativa[1]

É nosso objetivo, no presente artigo, tratar desta última referência: a instituição que faz educação popular.

Sabemos que para um conhecimento mais exaustivo e analítico duma instituição é preciso uma abordagem específica, ou seja, uma análise dessa instituição.

Porém, o que nos propomos através dos elementos que apresentaremos a seguir, é oferecer aos agentes que participam da ação educativa junto aos grupos populares, algumas referências que lhes permitam uma aproximação do entendimento das instituições que fazem educação popular.[2]

[1] COSTA, Beatriz B. "Para analisar uma prática de educação popular" – CEI – Suplemento 17, abril/1977.

[2] Apesar do inadequado do termo, para efeito deste artigo estamos entendendo por "agentes" as equipes locais responsáveis pela organização e realização do trabalho educativo junto aos grupos de base.

Aliás, o de que gostaríamos mesmo é que este artigo conseguisse reunir algum material que encaminhasse uma primeira resposta à seguinte pergunta: que aspectos dessas instituições devem ser levados em conta, para a análise da prática de educação popular?

Parece-nos que a relevância do assunto fica evidente ao constatarmos que as diversas práticas de educação popular no Brasil referem-se às instituições e por estas são realizadas. Donde achamos que na medida em que pudermos nos aproximar dum melhor conhecimento dessas instituições, haverá condições de perceber e equacionar tanto as possibilidades das mesmas no que tange à sua ação educativa, como o posicionamento dos agentes com respeito a essas possibilidades.

Finalmente, gostaríamos de lembrar que existem diferentes modos de ver e explicar a complexa problemática da instituição. Entretanto, na nossa abordagem optamos de fato por aquele que esperamos, melhor ajude a explicar nossa prática.[3]

Isto posto, entremos no assunto de fundo.

2. Algumas Referências a Serem Consideradas nas Instituições que Fazem Educação Popular

Às vezes a primeira impressão que temos das instituições em geral (família, fábrica, banco, igreja, escritório, escola, hospital, etc) é a de pequenos ou grandes mundos isolados entre si e sem relação evidente com a sociedade como um todo.

Pareceria aliás, que elas não passam de um arcabouço jurídico duma determinada arrumação social, contribuindo simplesmente na melhor organização e funcionamento da sociedade.

Porém isso é o aparente, o que aparece de maneira mais imediata aos nossos olhos. De fato quando tentamos enxergar além desse aparente, percebemos que:

- é através das mais diversas instituições que as pessoas se inserem na sociedade e participam dela;
- essa inserção não se dá simplesmente a nível dum vínculo jurídico-administrativo, mas diz respeito ao que caracteriza fundamentalmente qualquer sociedade, ou seja, suas relações sociais;
- dito com outras palavras: é através das mais diversas instituições que as pessoas e grupos, explicitamente ou não, aceitam e participam das relações de produção, do jogo de interesses, das normas, valores e hierarquia numa dada sociedade de classes;

[3] A propósito, é oportuno destacar que o conceito de instituição em que baseamos nosso artigo é o de Lapassade e Lourau quando a definem como "forma que assume a reprodução e produção das relações sociais num dado modo de produção". Lapassade, Georges e Lourau, René in "Chaves da Sociologia "Ed. Civilização Brasileira S.A. 1972, Rio, pag. 146.

- certamente que os níveis e os modos das instituições se comportarem no tocante às relações sociais, são diversos. Assim, por exemplo, é característico de instituições, como a família, a escola, a universidade, levar à aceitação e interiorização progressiva dessas relações e tudo o que elas comportam. E é mais típico duma fábrica inserir as pessoas a nível das relações sociais, através da participação nas relações de produção.

Ao considerarmos as referências a seguir, retomaremos, de diversos modos, as idéias acima. Vejamos a primeira referência.

2.1 O que faz a Instituição

Mediante esta pergunta procura-se precisar quais as atividades que no conjunto das práticas da sociedade, caracterizam fundamentalmente a instituição que faz educação popular.

Assim, olhando para as atividades das instituições que nos ocupam, percebemos que há instituições cuja atividade fundamental se relaciona à produção de bens materiais, como é o caso de algumas Cooperativas.

Mas também há outras, cujas atividades se situam fundamentalmente na esfera das chamadas produções culturais (arte, educação, religião, etc), como é o caso, por exemplo, duma escola profissionalizante.

Mas por que consideramos importante essa caracterização e o que têm a ver com o trabalho de base?

Na verdade, o que esta referência pretende é ajudar a enxergar as relações internas e as contradições que permeiam a instituição. Ou dito de outra maneira: é preciso lembrar que produzir bens materiais comporta relações e contradições bem diferentes do que fazer cursos supletivos. E é exatamente esse aspecto que vai dar características e possibilidades diferentes às relações das instituições com os grupos populares, na sua ação educativa.

Vejamos um exemplo: o grande desafio, em termos educativos, que enfrentam as instituições cuja atividade fundamental está ligada à produção de bens materiais, é o de como lidar com a contradição que se estabelece entre a necessidade de se firmarem e crescerem como empresas, e os interesses dos grupos populares que delas participam com os mais diversos títulos (associados, comunitários, co-proprietários, etc).

Na realidade, devemos convir que umas vão ser as possibilidades do trabalho educativo desenvolvido pela "Cooperativa X", outras pela "Diocese H" e outras pela "Escola Profissionalizante Y".

Aliás, gostaríamos de lembrar aqui, que o fato de referirmos as atividades duma instituição a tal ou qual esfera, não equivale a dizer – o que constitui um outro assunto – que a atuação dessa instituição seja pura e exclusivamente econômica ou cultural.

Acreditamos que o político, o econômico e o ideológico se dão na atuação de todas e quaisquer instituições, embora a níveis e de maneira diferentes.

A verdade é que as dimensões, por exemplo, política e ideológica, tanto estão presentes na escolha do "operário padrão" feita por uma fábrica (produção material), como na autorização ou proibição de celebrar um culto por tal evento social, feita por uma igreja (atuação ligada à religião, ou genericamente falando, ao cultural.)

Voltemos agora a nossa referência (o que faz a instituição) para ressaltar de maneira especial que tanto ela como aquelas que apresentaremos a seguir, só podem ser dimensionadas em toda sua significação, na medida em que entendidas numa determinada conjuntura.

2.2 Conjuntura e Poder

2.2.1 Conjuntura

Houve uma época em que era freqüente entre as pessoas ligadas aos trabalhos de base, uma visão fortemente estática da sociedade, isto é, como se esta estivesse parada.

Poucas vezes se procuravam descobrir, no contexto, quaisquer mudanças significativas que pudessem determinar revisões e/ou novas opções no próprio trabalho educativo. Por fidelidade ao que fora resolvido, ou ao fundador, chegaram-se a manter intocáveis os objetivos definidos no interior de outro momento e contexto históricos.

Porém, hoje em dia, tanto a prática como a sua reflexão mostraram que a sociedade está "se fazendo" em cada momento e que é impossível querer entender os acontecimentos, os grupos, as políticas, as instituições e seus trabalhos de base, sem situá-los numa conjuntura político-econômica.

Ou seja, é preciso saber como estão se dando num determinado momento, tanto a nível da instituição como a nível da sociedade mais ampla, as relações de grupos e classes, a composição e as relações de forças e de poder, nas instâncias política, econômica e ideológica.

O que equivale a dizer que se devem levar em conta as conjunturas da instituição e da sociedade e a recíproca relação entre ambas.

E aqui surge novamente a pergunta: o que tem a ver a conjuntura institucional ou a da sociedade com o trabalho de base?

A mudança ou permanência das linhas diretrizes, dos objetivos, das próprias fontes de recursos, a confirmação ou redistribuição de cargos e funções e até certas demissões dos agentes duma instituição só podem ser entendidas mesmo, num dado contexto conjuntural.

É a percepção da conjuntura que contribui na resposta a algumas perguntas que preocupam os agentes, por exemplo: quais as possibilidades do trabalho que realizo nesta instituição? até onde ir? tais atividades ultrapassam ou não os limites que as conjunturas institucional e da sociedade, hoje colocam?

2.2.2 O Poder

Trataremos aqui fundamentalmente de dois aspectos: a Instituição como Poder e o Poder na Instituição. Corresponde sublinhar de maneira especial que, pensando numa abordagem mais didática, nos permitimos separar ambos os aspectos, embora, na realidade apresentem-se intimamente unidos e interdependentes.

a) *A Instituição como Poder e os grupos populares*

Parece conveniente destacar, de início, que qualquer instituição, a partir do momento em que se constitui como tal, passa também a se constituir em *poder*, exatamente por causa da função (cfr. supra 2.) que de fato desempenha na sociedade.

Trata-se de um poder que, conforme o tipo de instituição e uma dada conjuntura, poderá ter sua ênfase ora no político, ora no econômico, ora no ideológico, orà no social, etc.

No caso das instituições que nos interessam, constatamos que na maioria das vezes, elas se apresentam aos olhos dos grupos de base, dispondo de uma *autoridade* que advém de um saber que a presente sociedade valoriza e hierarquiza: ciência, técnica, etc.

Isto é, essas instituições *sabem* no que diz respeito:

- à instrução, profissionalização, saúde, etc.; às vezes podem até dar acesso a um certo poder, conferindo o diploma exigido pela sociedade;
- ao desenvolvimento e subsistência; ao como as populações superarem sua marginalização; a novas técnicas exigidas pelo mercado; etc.
- à promoção humana e até no que tange à fé e à salvação.

Trata-se, então, de instituições que constituindo um poder, dispõem dum saber valorizado pela mesma sociedade que marginaliza o saber dos grupos populares que participam da ação educativa.

Na verdade, é evidente como no presente modo de organização da sociedade, a experiência de vida das camadas populares e o saber a ela inerente (sua visão do mundo, seus valores, sua arte, sua "voz", etc.) não têm vez, nem valor efetivamente reconhecidos.

Uma das decorrências desta situação de fato, é a tendência à dominação por parte da instituição e à dependência por parte dos grupos de base nas relações que se estabelecem a nível dos trabalhos educativos.

Donde, levando em conta as tendências prováveis dessas relações, achamos que uma meta importante e atual da ação educativa, deveria ser a dos grupos chegarem, por uma parte, à valorização e explicitação do seu próprio saber e, por outra, à experiência da sua força e poder.

Ligada à reflexão anterior gostaríamos de acrescentar ainda, uma outra consideração.

Trata-se do seguinte: As instituições que realizam trabalhos educativos junto aos grupos populares, em vistas ao que se propõem, precisam naturalmente de se fazer presentes no meio popular, criando como que "seu espaço" (tais grupos, tais atividades, etc.) para poder atuar. Aliás, sem essa presença e ação, como justificariam sua própria existência?

Mas é aí (a instituição criando seu espaço de atuação no meio popular), que se apresenta a necessidade duma visão clara do que se quer e do que se faz.

Isto é, a instituição e, nela, os agentes deveriam se perguntar: até que ponto a instituição e suas atividades estão abrindo internamente e/ou propiciando fora da instituição o aparecimento do "espaço do povo"?

Ou seja, até que ponto se está "arrebanhando" em função da instituição *(seus* grupos, *suas* atividades, *seu* sucesso, *seus* relatórios, etc.), ou contribuindo para que os grupos populares explicitem sua identidade e consolidem sua presença em função dos seus interesses?

b) *O Poder na Instituição*

Perguntar-se pelo poder a nível da instituição e sua relação com o poder do sistema numa determinada conjuntura, significa criar condições para entender os porquês dos objetivos e políticas explícitos e implícitos, as opções e decisões manifestas e subjacentes, enfim, a vida mesma da instituição e seu real papel numa estratégia mais ampla a nível da sociedade.

As considerações que se seguem são uma tentativa de explicitar um tópico tão importante como este.

b.1. *O Poder na Instituição: sua estrutura e relação com o poder do sistema*

– *A Estrutura:* quando nos perguntamos pela estrutura do poder na instituição, o que estamos querendo saber é como ele se articula, se é hierárquico, centralizado, participado; estamos querendo precisar quais são os reais centros de poder e quem o detém.

E quando nos perguntamos pela sua relação com o poder do sistema, no fundo, o que pretendemos saber é o verdadeiro papel estratégico da instituição numa dada conjuntura.

Vejamos alguns exemplos, salientando ao mesmo tempo, qual a relação do aspecto que agora estudamos, com os trabalhos de base:

- um caso relativamente freqüente de poder centralizado entre as instituições que estamos estudando, é o daquelas que nasceram e continuam totalmente ligadas e dependentes da pessoa ou grupo que as criou. É nessa pessoa ou grupo que se concentra todo o poder e de quem tudo depende. São instituições que, em geral, carecem de mecanismos de real e efetiva consulta e participação.

  Já houve casos em que aquele que detinha o poder tanto se permitia intervir e decidir no econômico, como impor uma metodologia educativa, ou acabar decretando a superioridade de seu parecer, por cima da experiência diária dos agentes de base;

- em se tratando da estrutura de poder, gostaríamos de lembrar o caso de qualquer diocese, onde devido a uma estrutura hierárquica e vertical do poder na Igreja, *tudo*, enquanto decisão efetiva, vai depender do bispo que a presidir. Em caso de transferência do bispo – e aqui entra o problema dos "centros de poder", pois essa transferência não pode *ser decidida* a nível local, regional ou nacional, mas a palavra de ordem mesmo pertence ao Vaticano – qual será a linha e a continuidade dos trabalhos naquela diocese?

  Porém, ao citar a Igreja não queremos deixar de ressaltar os sérios esforços que são feitos em várias dioceses para descobrir e consolidar aos poucos, alguns mecanismos de efetiva consulta e participação.

  Aliás, é oportuno lembrar a tendência constante destas instituições à "institucionalização" dos trabalhos junto aos grupos populares, ligando-os umbilicalmente a si próprias.

– *A Relação com o Poder do Sistema.* Todos sabemos que são várias e diversas as instituições que realizam trabalhos educativos junto às camadas populares.

Porém é muito provável que um estudo do aspecto agora em pauta, nos mostraria até que ponto a relação do poder dessas instituições com o poder do sistema, está comportando ou não, tal ou qual tipo de contribuição em termos de consolidação e aperfeiçoamento do "status quo".

Certamente que o alcance dessa relação só pode ser percebido com clareza, numa determinada conjuntura.

De qualquer maneira essa relação, ora abrangendo um compromisso explícito ou não e o decorrente papel estratégico das instituições numa dada conjuntura, também acaba determinando as possibilidades do trabalho de base na sua referência fundamental: a dos interesses das camadas populares.

b. 2. *O Poder na Instituição e os Grupos Populares*

Há instituições que contam internamente com a presença e participação dos grupos populares ora enquanto associados (cooperativas e experiências semelhantes), ora enquanto alunos (diversas experiências escolares), ora enquanto batizados ou fiéis (Igrejas), etc.

São grupos que não constituem simplesmente a "clientela" dessas instituições, mas que participam até estatutariamente das mesmas, dispondo conforme o caso, de voz e até de voto.

Esta situação gera, a nível do trabalho educativo, vários problemas e desafios:

- um primeiro poderia ser expresso assim: o que significa a nível das relações e contradições internas dessas instituições, essa presença dos grupos populares (seu saber, seus interesses, suas reivindicações, etc.)
- um outro bastante freqüente é a tendência dessas instituições a se colocarem como referência exclusiva e determinante na definição e encaminhamento da ação educativa. Ou seja, os populares são focalizados preferentemente como "associados, fiéis ou alunos" e não, por exemplo, enquanto operários pertencentes a uma classe.
- ligado ao anterior está o caso de grupos que de tal maneira "pertencem" à instituição, que acabam envolvidos nas brigas institucionais, descaracterizando-se enquanto camada popular;
- enfim, essa situação, passa a constituir um verdadeiro desafio em termos de objetivos, atividades e particularmente do encaminhamento pedagógico da ação educativa.

2.3 A Instituição e seus Agentes

Depois de termos tratado das instituições sob diversos ângulos, queremos, para concluir, aproximar-nos da sua relação com os agentes de base.

De fato, devemos dizer que em se tratando da ação educativa como tal, são os agentes que em princípio, representam a instituição junto aos grupos populares.

Seria impossível querer entender a instituição que faz trabalhos educativos de base, sem tentar ao mesmo tempo, um entendimento da relação instituição/agente.

Antes de entrar no tema, achamos necessário ressaltar que o material de reflexão de que para isso dispomos, é ainda muito precário, o que nos levará a um levantamento muito parcial de algumas pistas.

2.3.1 A Estrutura de Poder e os Agentes

Parece-nos que uma primeira linha de reflexão que deveríamos destacar é a que diz respeito à relação dos agentes com o poder dentro da instituição.

Ou seja, interessa saber se os agentes têm algum acesso às decisões da instituição; que acesso é esse e como se dá.

Acreditamos que na medida em que obtivermos respostas para essas perguntas, estaremos em condições de perceber melhor:

- quais as chances concretas nessa instituição de discutir alternativas dos trabalhos de base a partir da prática dos agentes;
- até que ponto as diferentes visões do trabalho (de quem detém o poder e a dos agentes) poderão levar a um "impasse" da própria ação educativa;
- que possibilidades reais existem duma relativa autonomia que permita aos agentes ora rever, ora tentar novos caminhos, ora criar mesmo novas opções, na prática que lhes compete.

2.3.2 O Controle Institucional e os Agentes

Toda instituição cria e desenvolve internamente seus mecanismos de controle. Desse modo, procura garantir seu papel numa dada conjuntura da sociedade, e a realização do seu projeto institucional.

Em geral esses mecanismos visam ao controle da ideologia e ação dos agentes, tendo como referência a estratégia mais ampla a nível da sociedade e a ideologia do grupo dominante na instituição.

Esses mecanismos, visíveis ou não, são bem diversos: às vezes começa pela seleção e escolha inicial dos futuros agentes, continuando pela sua "formação e acompanhamento" (cursos, treinamentos, assessorias, casas de formação, relatórios, avaliações, etc.) e a exigência do cumprimento das normas internas.

Aliás, os prêmios e as medidas disciplinares também contribuem de diversas maneiras no referido controle.

Ao focalizarmos agora as instituições que aqui nos interessam, devemos esclarecer que esses mecanismos constituem a delimitação mais próxima das possibilidades da ação educativa e da reação institucional diante do aparecimento de outras propostas que não sejam a sua.

Há exemplos freqüentes e bem conhecidos, como é o caso das demissões de equipes de agentes, ocorridas em diversas instituições, a fim de garantir a ortodoxia e a fidelidade ao projeto do grupo dominante.

2.3.3 A Imagem da Instituição na Relação Agente/Grupo Popular

Este é um assunto muito rico e que exigiria uma abordagem mais sistemática e demorada. Entretanto nos permitiremos, neste trabalho, destacar ou enunciar parcialmente alguns elementos.

Há uma primeira idéia que nos parece básica e é a seguinte: acreditamos que a imagem que os grupos populares se fazem das instituições que desenvolvem uma ação educativa de base, influi de certo modo, na relação agente/grupo popular.

Parece-nos que isto se deve, em parte, ao fato de que, em princípio, o agente representa a nível da própria ação educativa, a instituição a que pertence.

A influência dessa imagem na relação agente/grupo popular, atinge diversos aspectos, dos quais destacamos alguns a seruir:

- nessa relação, a *expectativa inicial dos populares*, tem como uma referência, o tipo de instituição e a imagem que dela se fazem. Certamente que uma coisa é entrar em contato com um agente da Igreja, outra com um agente dum Departamento de Assistência Social e outra com um agente duma Cooperativa;

- em termos educativos, trata-se em princípio, duma *relação um tanto contraditória*, no mínimo em termos de poder, pois duma parte notamos a presença do representante duma instituição que dispõe da autoridade dum saber reconhecido e valorizado pela sociedade, e da outra, a presença daqueles que não têm esse saber e que vivem a experiência secular de não achar lugar para o saber que lhes é inerente;

- e muito ligado aos dois aspectos anteriores, aparece este terceiro. Achamos que se trata duma *relação muito incerta* enquanto os grupos populares não obtiverem uma resposta concreta à seguinte pergunta: ele (o agente) está aqui para quê, e em função de quais interesses?

A percepção destes e doutros aspectos, pode oferecer aos agentes, alguns parâmetros que situem melhor sua prática educativa.

Eis o material a que aludimos no início e que certamente não passa dum primeiro levantamento e arrumação de certos pontos que consideramos importantes.

Gostaríamos que os leitores e particularmente os agentes, nos fizessem chegar, a partir da sua prática, as críticas que acharem oportunas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA CONSULTADA

- *LAPASSADE, Georges e LOURAU, René.* "Chaves da Sociologia" Edit. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1972.
- *LUZ, Madel Terezinha.* "Construção de um Modelo de Análise de Instituições. Relato sobre os Aspectos Conceitual e Metodológico da Pesquisa: As Instituições Médicas no Brasil: 1960-1974". Texto base da Comunicação apresentada na XXVIII Reunião da SBPC, Brasília 1976. Mimeografado.
- *COULSON, Margaret A. e RIDDELL, David S.* "Introdução Crítica à Sociologia". Zahar Editores, Rio, 1974.
- *MEDINA, C.A. de e OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro de.* "Autoridade e Participação". Coedição Vozes/Ceris. Petrópolis, Rio, 1973.
- *DELLA CAVA, Ralph.* "Igreja e Estado no Brasil do Século XX: Sete monografias recentes sobre o Catolicismo Brasileiro 1916/1964" in ESTUDOS CEBRAP 12, Edit. Brasiliense, São Paulo, abril/junho 1975.
- *ALVES, Rubem A.* "Institución y Comunidad. Apuntes sobre los Caminos de la Iglesia". Cristianismo y Sociedad, nº 49, año XIV, Edit. Tierra Nueva S.R.L. Buenos Aires. 1976.

PERIÓDICOS

Estamos publicando regularmente matérias de importância e de atualidade para quantos precisem estar informados. Fazendo-se assinante do CEI, receberá em seu endereço:

- *Um BOLETIM mensal com notícias de amplo interesse, extraídas de alguns periódicos nacionais e estrangeiros geralmente não veículadas na grande imprensa e que mostram a ação da Igreja e de movimentos populares em favor da justiça.*

- *Em SUPLEMENTO trimestral que desenvolve temas de sentido permanente para agentes de pastoral, assessores e grupos de base envolvidos na pastoral popular.*

- *Alguns DOCUMENTOS de valor atual para reflexão e consulta, produzidos por organismos e instituições dedicados à construção de uma sociedade mais justa.*

- *Estudos bíblicos – BÍBLIA HOJE – onde os temas da Bíblia são relacionados com a vida, especialmente com a problemática dos setores populares.*

- *Distribuímos a nossos assinantes, ocasionalmente, outras publicações dentro de nossa linha de uma consciência mais esclarecida do que significa ser cristão e viver o momento presente.*

LEIA, DIVULGUE E SEJA ASSINANTE DO CEI

Escreva para TEMPO E PRESENÇA EDITORA LTDA.

Caixa Postal 16.082 – ZC-01
20.000 – Rio de Janeiro – RJ