

A EDUCAÇÃO DE ADULTOS ENTRE DOIS MODELOS

Hugo Lovisolo

Antropólogo, do CPDOC/FGV

e do IFCH/UNICAMP

RESUMO

A reflexão sobre as contradições e dilemas da educação de adultos no Brasil deve ultrapassar os termos de uma discussão que exclui a percepção das dificuldades ideológicas. A partir da identificação de dois modelos que vêm sendo permanentemente confrontados – um modelo 'escolar' ou 'sistemizador' e um 'modelo popular' ou 'conscientizador' – assim como de seus respectivos porta-vozes, é possível superar as análises que confundem crítica com estigmatização ideológica. Abre-se assim a possibilidade de refletir sobre a situação e sobre os mecanismos ideológicos utilizados nas tentativas de conciliação dos dois modelos, especialmente a partir da experiência na Fundação Educar, com base nos documentos oficiais disponíveis.

SUMMARY

The debate on the contradictions involving adult education in Brazil must overcome the usual terms of discussion which disregard ideological difficulties. From the identification of two ever-contending models – a 'schooling' or 'systematizing' model and a 'popular' or consciousness-raising one – it is possible to transcend those analyses which so often confound criticism with ideological stigmatizing. Present situation can thus be properly assessed, as well as the ideological mechanisms used in the attempts to reconcile both models, especially those undergone within Fundação Educar (Brazilian government's foundation for adult education), through an analysis based on available official documents.

Com o objetivo de descrever e comentar as características e os dilemas da educação de adultos na América Latina, tomaremos como objeto empírico ou referência imediata o processo que levou à constituição da Fundação Educar no Brasil, partindo da estrutura pré-existente do antigo Mobral. Na verdade, concentraremos nossas análises sobre os aspectos discursivos ou ideológicos dessa constituição. Ainda que se trate de um caso particular, parece-nos que sua significação é bem mais geral, e esta mesma característica terá nossa análise.

O Brasil foi, indubitavelmente, um dos países latino-americanos onde a educação de adultos gerou iniciativas locais que se destacaram tanto em termos conceituais quanto operacionais e serviram de base para experiências realizadas em outras regiões da América e da África. As iniciativas desenvolvidas no Brasil corresponderam a leques ideológicos diferenciados e tiveram origem seja no Estado, seja em organizações da sociedade. O Movimento de Educação de Base (MEB), as experiências realizadas a partir das elaborações de Paulo Freire e o próprio Mobral são exemplos altamente conhecidos e discutidos de iniciativas de educação de adultos de origens diferenciadas.

É evidente que o que hoje se conhece como "educação popular" contou e conta com uma significativa contribuição dos educadores brasileiros, enquanto ação que se posicionou como alternativa à do Estado e como processo de conscientização e libertação. Entretanto, foi durante o chamado Estado autoritário que se criou e se operacionalizou a ação do Mobral, também um exemplo ou modelo, em vários sentidos, de alfabetização e educação continuada de adolescentes e adultos. Com o restabelecimento da democracia, ou melhor, com o início do processo de transição democrática, pelo qual o Brasil ainda transita – demorado processo para muitos de seus atores – iniciou-se a transformação do Mobral em Fundação Educar, com intenções explícitas de continuar a educação de adultos em novos modelos e paradigmas.

Durante muitos anos, educadores populares criticaram fortemente o trabalho educativo do Mobral, tanto em termos de sua eficácia no terreno da alfabetização, quanto em relação à sua ação ideológica e adaptativa a uma ordem social por eles considerada injusta. Assim, no momento da transformação do Mobral em Fundação Educar, vozes céticas e críticas sinalizaram que não se podia construir o "novo" a partir de uma estrutura e tradição de trabalho tão "velha". Para estes críticos, a nova instituição estava herdando recursos humanos e financeiros, valores norteadores, princípios de ação, avaliação de experiências, enfim, tudo aquilo que, desejado ou não, convertera-se em parte de uma instituição com mais de dez anos de atuação. Esta seria uma herança muito pesada para poder ser removida, a despeito das boas intenções do próprio governo e dos educadores que participaram da formulação da Educar. Opinavam, em síntese, que a inércia organizacional e a própria tradição pedagógica da instituição aniquilariam os esforços inovadores.

Por outro lado, vozes otimistas também se fizeram ouvir, acreditando basicamente que, com as novas condições políticas e uma maior e qualitativamente diferente organização da sociedade civil, havia espaço para uma ação educativa de adultos que se aproximasse do modelo

defendido pela educação popular. Confiavam, em particular, numa ação educativa de adultos que fosse realizada por organizações da sociedade civil (ação essa denominada "ação indireta" na linguagem institucional). Seria neste tipo de ação que o modelo da educação popular ganharia espaço de realização.

Os críticos do otimismo insistiam na baixa incidência deste tipo de ações, destacando que a ação direta da educação básica era, e continuaria a ser, o processo dominante da instituição, seja devido a resistências internas para soltar as rédeas, seja porque as organizações da sociedade civil resistiriam a realizar, sob sua exclusiva responsabilidade, as ações de educação de adultos. Portanto, parecia-lhes pouco provável que a Fundação Educar se transformasse num mero organismo de apoio financeiro e técnico às iniciativas da educação de adultos de associações da sociedade civil.

Os termos da discussão, até aqui resumidos, parecem excluir a percepção das dificuldades ideológicas da educação de adultos. No entanto, dois modelos foram permanentemente confrontados a partir dos anos 84-85 na própria instituição em situação de mudança e, acreditamos, em grande parte da América Latina. Poderíamos chamar estes dois modelos ou ideais típicos da educação de adultos de "modelo escolarizado" ou "sistematizador" e "modelo popular" ou "conscientizador". Chamamos a atenção para o fato de que, na discussão, seria absolutamente errado considerar os defensores do "modelo escolarizado" como reacionários, conservadores da ordem social ou coisa semelhante. Ambos os modelos contaram e contam com porta-vozes que em nenhum sentido podem ser classificados como reacionários; pelo contrário, suas opções a favor da justiça social, da democracia, dos mecanismos de participação e contra as formas de dominação são claras e distintas.

Este fato sem dúvida complica as análises que, no campo educacional, confundem crítica com estigmatização ideológica. Porém, ao mesmo tempo, abre a possibilidade de refletir sobre contradições ou dilemas de nossa atual situação que possuem, é necessário reconhecer, uma longa tradição de pensamento. Este será o objetivo da primeira parte do trabalho. Na segunda, tentaremos apresentar os mecanismos ideológicos de conciliação entre ambos os modelos que caracterizam a Fundação Educar, apoiando-nos sobretudo na reflexão sobre os documentos oficiais disponíveis.

O MODELO POPULAR OU CONSCIENTIZADOR

É conhecida a origem latino-americana e brasileira do modelo "popular" ou "conscientizador", que recebeu ao longo dos últimos trinta anos nomes tais como: "educação para a libertação", "pedagogia do oprimido" e "educação para a resistência", entre outros. É também sabido que, desde as conceituações e experiências pioneiras de Paulo Freire, esse modelo converteu-se na proposta metodológica da Teologia da Libertação, de sindicatos e partidos, de associações da sociedade civil e, especialmente, das hoje denominadas Organizações Não Governamen-

tais atuantes em educação com adultos dos segmentos populares¹.

As diferentes denominações por um lado remetem a momentos específicos da educação popular e, por outro, denotam diferenças metodológicas e operacionais entre as agências e entre seus teóricos ou ideólogos. Entretanto, existe um forte núcleo comum que permite falar com propriedade da existência de um modelo de educação "popular" ou "conscientizador". O dito núcleo comum se constitui na temática da relação saber-poder, ou educação-poder, em função de um projeto de autonomia ou emancipação dos segmentos populares e, de um modo geral, de qualquer segmento social considerado oprimido².

Portanto, a primeira característica do modelo é seu esforço para realizar um trabalho educativo cuja finalidade principal é a autonomia, libertação ou emancipação de algum segmento oprimido. Sua apropriação para o trabalho educativo com camponeses, operários, mulheres, índios, negros e outras minorias é simplesmente um produto da expansão de seus princípios para campos distintos daqueles nos quais originariamente germinou.

Sua segunda característica é o processo de fusão entre o educativo e o político no horizonte da autonomia ou emancipação. É um fato corrente afirmar que a modernidade tem, como uma de suas propriedades definidoras, a capacidade de separar as esferas. A separação é efetuada tanto em relação às clássicas dimensões do belo, do bom e do verdadeiro quanto em relação às instâncias ou dimensões do social (economia, política, cultura, educação etc.). Contudo, a modernidade também se caracterizaria por seus esforços sistemáticos de unificação ou integração das esferas, seja nos meta-relatos filosóficos (Hegel, por exemplo), seja nos de emancipação ou autonomia do indivíduo ou das classes sociais (conferir as mitologias sobre a revolução)³. Neste sentido, a fusão entre educação e política, realizada pela educação popular, pode ser pensada como reação moderna à modernidade.

Esta fusão tem, parece-nos, vários caminhos de realização e pode, como foi repetidas vezes apontado, ser percebida como *política da educação e pedagogização da política*. Dois percursos nos parecem fundamentais na politização da educação: pelo primeiro, atribui-se à educação o objetivo e a capacidade de realizar fins que originariamente pertencem à esfera do fazer político (autonomia, emancipação etc.); pelo segundo, atribui-se aos participantes do processo educativo um tipo de relação igualitária que, desde os gregos até o pensamento liberal, é próprio da participação na *polis*, isto é, é exclusivo e caracterizante da vida política⁴. Na verdade, o sentido atribuído pela modernidade do Ocidente à educação é o de uma relação entre desiguais, pois trata-se de uma relação entre gerações, como foi sancionada pela sociologia da educação de Durkheim e retomada nas reflexões críticas de Hannah Arendt⁵. Sob este ponto de vista é impossível confundir e fundir educação e política. Isto, entretanto, foi realizado pela educação popular, que, indo contra a representação de que *a natural é educar as crianças, cria o paradoxo de educar adultos*.

A pedagogização da política é o segundo aspecto da fusão entre educação e política realizada pelo modelo de educação popular. Basicamente, este aspecto reside em pensar o campo do político e de suas ações (conflito,

luta, resistência, hegemonia, condução, direção e consenso, entre outras temáticas) como lugar privilegiado de aprendizagem ou de educação, seja a partir da reflexão sobre o mesmo, seja a partir da experiência ou vivência da participação. Para esta reflexão ou avaliação permanente do processo, ou experiência política, contar-se-ia com as metodologias próprias da educação, ou mais especificamente, do conjunto de valores e orientações do que se denominam pedagogias ativas e que a educação popular incorpora desde suas origens⁶. Na verdade, o privilégio concedido à política como lugar educativo pode expandir-se em todas as direções de duas maneiras estreitamente relacionadas: a primeira, quando se estende para qualquer esfera *da vida* o privilégio concedido à política. Assim, os lugares da educação passam a ser o trabalho, o esporte, o amor, a religião ou qualquer outro ato. Passa-se, portanto, a considerar que a vida ensina e, às vezes, mais e melhor que qualquer escola. "Vivendo e aprendendo" converte-se em lema da educação popular. A segunda maneira reside em expandir, por meio de uma noção difusa de poder, a dimensão política para toda a esfera da vida social. Desta maneira, tudo se converte em política, perspectiva que a Teologia da Libertação compartilha com a educação popular⁷. Não esqueçamos de que sempre se trata de construir ou produzir um fazer – e um saber ou pensar correlato – emancipador ou autônomo na atividade, diríamos que quase cotidiana, por meio das orientações e valores das pedagogias ativas.

- 1 As informações disponíveis sobre as ONGs, bastante escassas por certo, indicam seu aumento numérico e de importância na América Latina, ligado ao apoio financeiro de organizações religiosas, estatais e internacionais. Uma boa descrição sintética encontra-se em Fernandes (1985) e Fernandes et al (1986). No caso do Brasil, o autor estima, a partir de um levantamento realizado pelo ISEER, que existem mais de mil ONGs, sendo que cinquenta por cento das mesmas atuam no campo da educação popular.
- 2 As conexões de educação popular e, em especial, do método Paulo Freire, com a Teologia da Libertação são explícitas (Boff, 1980; Boff & Boff, 1985a).
- 3 Sob o ponto de vista das elaborações de Lyotard (1986), o abandono dos relatos emancipadores e unificadores, com a consequente aceitação da fragmentação, constituem características do que hoje se denomina "pós-moderno". De acordo com sua ótica, então, o discurso da educação popular continua sendo "moderno".
- 4 Se se considera que a educação popular é uma relação entre classes sociais – intelectuais dos setores médios e segmentos populares – pode-se pensar, sob uma ótica funcional, que a ênfase sobre a "igualdade" no relacionamento tem por função, por um lado, legitimar a entrada dos intelectuais e, por outro, expandir valores caros ao campo intelectual nos segmentos populares. Ver Lovisolo (1987b) para uma discussão sobre os significados da "igualdade" na intervenção.
- 5 Paiva (1980) apontou as possíveis incidências de Arendt sobre o pensamento de Freire. Contudo, os argumentos elaborados pelo educador brasileiro não parecem levar em consideração as críticas levantadas pela filosofia; ver Arendt (1972), especialmente o capítulo 6, "A crise da educação".
- 6 Em relação às raízes filosóficas das pedagogias ativas, acompanho, fundamentalmente, as elaborações de Mondolfo (1967).
- 7 Pode-se ler nos argumentos da Teologia da Libertação uma retomada das elaborações kantianas sobre o esclarecimento (Boff, 1980). Tais elaborações conduziram a uma visão psicologizante e culturizante da revolução, segundo as críticas realizadas por Anderson (1986).

O princípio básico das pedagogias ativas é o de considerar os indivíduos ou o grupo que participa do processo educacional como portadores de interesses, conhecimentos e valores dos quais deve partir a ação educativa para desenvolver novas motivações, interesses, conhecimentos e valores. Assim, as pedagogias ativas ordenam-nos partir do próximo para o distante, do concreto para o abstrato, do que interessa para o que não interessa, do interior para o exterior. Na política, este princípio se traduz como a necessidade de operar transformações de baixo para cima, de dentro para fora, e na crítica às imposições e importações.

De todo modo, este princípio da pedagogia ativa pode ser lido minimamente em dois sentidos. O primeiro deles foi claramente fixado por Alain (recolhendo uma longa tradição) e consistiria em levar o educando a interesses, conhecimentos, valores ou motivações aos quais não chegaria não fosse pela ação pedagógica. Isto significa que de um modo natural, espontâneo, predeterminado, o educando não chegaria a determinados destinos ou estados – segundo a definição de Durkheim – se o processo educativo não o “forçasse” a chegar (Durkheim, s.d.). O segundo, pelo contrário, pensa o processo educacional como uma espécie de antecipação, de efeito catalisador, que faz com que o destino chegue mais rápido e, possivelmente, de maneira mais perfeita. Neste caso, então, o destino está escrito na natureza, na espontaneidade, de alguma forma é um destino predeterminado na substância natural ou social do educando. Observe-se que, se concebemos a educação segundo o primeiro dos sentidos, a libertação ou autonomia é, de fato, uma criação do educador que parte da motivação, valor ou consciência do educando. Entretanto, de acordo com o segundo sentido, a autonomia ou libertação – sentimento, conhecimento ou valor, pouco interessa aqui – seriam componentes *in potentia* do ser ou da existência do educando. Neste caso, a educação não levaria coisas de “fora para dentro” ou de “cima para baixo”; ao contrário, seria o desenvolvimento de coisas “interiores” ou de “baixo” já de alguma forma existentes, ainda que de um modo obscuro e latente. Parece-nos que este segundo sentido ou interpretação é o que domina no campo da educação popular.

A dominância deste segundo sentido tem, sem dúvida, uma possível explicação funcional. Se, de fato, a educação popular é uma ação realizada pelos intelectuais em relação ao povo, às classes trabalhadoras ou aos segmentos populares, em relação a indivíduos adultos, qualquer observador – como, por exemplo, M. Berger o fez⁸ – poderia se perguntar com que direito os intelectuais intervêm para construir um destino, desenvolver uma consciência, produzir a autonomia ou libertação. Esta pergunta deixa de ter sentido se se supõe, como faz a educação popular, que somente se está antecipando um destino. De fato, nosso bom senso aceita com bastante facilidade que o agricultor ajude a macieira a ter um crescimento mais rápido e vigoroso. Esta ajuda não nos parece chocar-se com mandamentos religiosos dominantes nem tampouco com qualquer moral secular. Ao contrário, não pareceria ser evidente que aceitássemos com facilidade que o agricultor transformasse a macieira num limoeiro ou em outra coisa que não estivesse inscrita na sua natureza e marcada como destino. Portanto, a suposição de um

destino é o recurso necessário para que a educação popular legitime a intervenção dos intelectuais.

Faz-se necessário aqui – mais que necessário, é sugestivo um pequeno intervalo teórico. Parece mais ou menos evidente que o sentido de interpretação escolhido pela educação popular remete à tradição romântica. É sabido que, para o romantismo, a defesa ativa dos desenvolvimentos do espírito ou natureza de um povo, uma cultura ou grupo social, é uma bandeira de luta. Historicamente, na sua oposição ao iluminismo, o romantismo se caracterizou por seu populismo – a verdade está no povo, este permanece enquanto as elites passam; por seu relativismo – não há verdades absolutas e cada povo tem as suas; e por seu expressionismo – a obra de arte autêntica e as instituições autênticas são as que resultam da expressão de pertencimentos a uma nação ou povo, e não o produto frio da razão ou das formas de distanciamento⁹. A proximidade dos argumentos românticos com os utilizados pelos educadores populares levou Vanilda Paiva a sinalizar o romantismo e o populismo da educação popular (Paiva, 1980 e 1984). Apesar disso, há razões para apontar que os próprios iluministas pensavam sua ação educativa de um modo semelhante, isto é, como antecipação de um pertencimento que identificavam com a razão ou distanciamento. Certeau especificou claramente esta atitude, que chamou de “a ambigüidade do iluminismo”, na qual a educação antecipa um destino de razão para aquilo – o povo – da qual está ausente (Certeau, 1982). A diferença, então, entre os românticos e iluministas pareceria residir mais do lado dos “conteúdos” ou “propriedades” do que está sendo antecipado, que do ato de antecipação em si mesmo. De fato, uma atitude romântica conseqüente leva em direção à não-intervenção ou, quando muito, à posição do colecionador do folclore popular, que registra cada peça ou característica como realização de um espírito supremo. Este, sabemos, não é o caso da educação popular.

Sabemos também que foi o iluminismo que se caracterizou por sua luta ativa contra o preconceito e a autoridade e contra o fundamento de ambos na tradição¹⁰. Foi sem dúvida o iluminismo que levantou as bandeiras da emancipação e autonomia dos homens. Foi ele quem insistiu, com a voz de Kant, sobre o esclarecimento como processo no qual os homens chegam a fazer o uso de *sua razão*, saem da minoridade, andam por si mesmos. *Sapere aude* era o seu lema¹¹.

Sem dúvida, a educação popular tomou as bandeiras do iluminismo. Elas estão claras nos passos iniciais

8 M. Berger (1979) parte da crítica ao pressuposto de que é possível afirmar que um grupo não tem consciência. Esta afirmação colocaria os intelectuais como os superiores (padres, revolucionários, professores, radicais etc.) que devem dar ou ajudar a desenvolver a consciência nos inferiores. A política levaria assim na direção de considerar os adultos como crianças, e sua pedagogia passa a ser a “animação”, ou como diria Veyne (1982), “animação” como prática de governo.

9 Estamos seguindo aqui a excelente análise de Berlin (1982) sobre o significado da obra de Herder.

10 Ricoeur (1977) tematiza as relações apresentadas como impossibilidade de conciliação ou integração entre as crenças básicas do iluminismo e romantismo.

11 Faço aqui referência à famosa resposta de Kant à pergunta sobre que é o iluminismo.

de Freire – quando se trata de formar uma consciência transitiva, aberta às relações causais, livre dos preconceitos e contra a tradição que sujeita – e não menos claras nas intenções de construir uma consciência não sujeita à opressão ou resistente à dominação.

Sabemos que iluminismo e romantismo são, pelo menos até hoje, de impossível articulação teórica. Enquanto isso, a educação popular se caracteriza por seus esforços de unir elementos de ambas as tradições ou, se se preferir, por codificar em linguagem romântica conteúdos iluministas. Da mesma forma, se caracteriza também por querer ser alguma coisa diferente das posições políticas amplamente conhecidas como “populistas” e “vanguardistas”. Isto a conduz, sem dúvida, a uma conseqüente inconseqüência como denominávamos seus mecanismos ideológicos em outro trabalho e cujos armamentos não podem ser aqui lembrados por falta de espaço (Lovisoló, 1987b). Voltemos, pois, em direção ao “modelo conscientizador” e suas características.

Um segundo princípio básico das pedagogias ativas, que modela a educação popular, é o da valorização da auto-atividade dos educandos. Este princípio não pode ser entendido apenas no sentido óbvio de que os educandos têm que aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a perguntar ou aprender a pesquisar. Digamos que, de um modo geral, o que a educação popular privilegia, no caminho aberto pelas pedagogias ativas, é o caminho, o método e, em síntese, o processo. Este privilégio significa que muito mais importante que os conteúdos é o modo de sua geração ou produção.

Na verdade, o privilégio concedido ao processo é um valor típico das ideologias políticas e científicas, isto é, dos discursos que prescrevem o modo ideal, ético ou válido de fazer política e ciência. Para uma representação amplamente difundida do que é a democracia, esta consiste basicamente num conjunto de regras para gerar decisões ou intermediar conflitos. Assim, o democrático é o próprio processo de produção, que tem que respeitar determinadas regras, e não os resultados aos quais se chegue. Num sentido igualmente difundido, muitos praticantes ou amigos da ciência pensam que o científico é o método de produção de conhecimentos, relativizando-se a aceitação de qualquer verdade como científica na medida em que ela não resulta de uma aplicação dos mesmos. Então, científica é uma verdade que foi produzida respeitando-se regras específicas de geração de conhecimentos¹².

Esta semelhança entre educação, política e ciência é por si mesma significativa. Compete à investigação histórica estabelecer que campo de atuação humana foi pioneiro, e depois irradiador, do privilégio concedido ao processo. Contudo, e de um modo geral, pareceria que todos os casos de alguma forma refletem os processos de crescente racionalização, que nos mandam, sobretudo, levar em consideração a relação – calculável e otimizável – entre meios e condições para a realização dos fins. Em contrapartida, observamos a tangente pela qual a razão pareceria ausentar-se progressivamente do estabelecimento dos fins ou valores norteadores de fazer humano para concentrar-se na maximização dos meios que permitem sua realização.

Entretanto, a educação popular pareceria aceitar o privilégio dado ao processo sem, contudo, ausentar-se da

responsabilidade de estabelecer os fins de ação. Estes são, como já repetimos mais de uma vez, a autonomia, a emancipação, a geração de baixo para cima e de dentro para fora, numa interação que se quer participativa e igualitária.

Na verdade, o que ela afirma até o esgotamento é a renovação permanente, e que se quer chegar a esses fins ou valores, é necessário que os mesmos banhem o processo educativo. Por isso, no privilégio concedido ao processo é cada vez mais importante a avaliação ou observação de como os ditos valores se estão realizando. Isto é mais importante, certamente, que os conteúdos ou conhecimentos “aprendidos” ou “transmitidos” durante o processo e que não nos falam de um modo direto dos valores em jogo: fins e meios da ação educativa ao mesmo tempo (Lovisoló, 1986, 1987a, 1987b). Assim, parece-nos que a educação popular se define como ética do processo educativo, cujos componentes principais são tomados de representações sobre o dever ser do jogo político e científico. Ela é, então, filha do mesmo movimento de transformação, sem dúvida moderno, que inventa a democracia e a importância do método científico.

É mais ou menos consensual aceitar que uma das características que definem a modernidade é a expansão do individualismo. De fato, a concepção da ciência como método que permite estabelecer uma intersubjetividade compartilhada, na adesão individual às regras do jogo, se baseia numa visão individualista de seus participantes. Semelhantes reflexões são aplicáveis à representação da política como jogo democrático submetido a regras.

Não obstante, parece existir na educação popular a necessidade de fazer coexistir visões individualistas da natureza humana e social com visões holísticas, ainda quando não hierárquicas. Na definição da “consciência transitiva”, que Freire propõe como meta do processo educativo, são evidentes a dominância da percepção individualista e as relações com o pensamento de Popper, a partir da adoção de conceitos como sociedade aberta e fechada. Para Popper a sociedade aberta tem necessariamente uma composição individualista, isto é, sua base são as relações entre os indivíduos e as regras criadas para as mesmas. Em oposição, uma sociedade fechada associa-se naturalmente com a dominância de ideologias holísticas e historicamente hierárquicas¹³.

12 Há, no entendimento “positivista” da ciência como método, um espírito democrático notável que se opõe tanto à verdade como revelação quanto a uma visão “romântica” que pensa a verdade como expressão do gênio ou de alguma elite com sentido histórico específico. Na verdade, a recusa popperiana a considerar os “aspectos” psicológicos da criação científica pode também ser lida como recusa a considerar o papel da desigualdade ou diferença na geração teórica.

13 Existiu uma influência marcante do pensamento de Popper (1974), sobretudo de sua obra *A sociedade aberta e seus inimigos*, sobre o Freire da *Educação como prática da liberdade*, na qual são fundamentais as noções de sociedade aberta e fechada e de racionalidade elaboradas pelo primeiro. Existiram, posteriormente, críticas dos educadores populares às postulações popperianas, tanto epistemológicas quanto metodológicas – isto apesar da educação popular conferir alta relevância ao “método”. Na verdade, pode-se pensar que, com as críticas, a educação popular tenta sacudir as raízes liberais que a conformam.

Apesar destes começos individualistas, a educação popular parece ter caminhado em direção a posições holísticas por dois motivos entrelaçados. Por um lado, as influências cristãs e humanistas, as críticas em relação às sociedades contemporâneas, que se caracterizariam pela falta de solidariedade, fraternidade, amor ao próximo, isto é, pelo egoísmo e auto-interesse, incidiram nas argumentações da educação popular. De fato, na crítica, mais que uma proposta de eliminação de uma percepção individualista se observa o questionamento dos perigosos cursos do individualismo. Em outras palavras, tudo acontece como se o individualismo, livre de contrapesos morais (tradição, religião, identificação grupal, entre outros), se afundasse rapidamente no leito sempre receptivo da paixão egófica. Contudo, parece-nos que este tipo de crítica assumia um estilo tradicional, pois, mais que eliminar o individualismo e suas possíveis paixões egóicas, tratar-se-ia de equilibrá-lo com as forças do interesse coletivo, da solidariedade, fraternidade ou amor ao próximo. Por outro lado, as influências românticas e, destacadamente, uma certa versão holística do marxismo, insistiam no caráter coletivo da emancipação ou autonomia. A educação deixava de entrar em relação com indivíduos para relacionar-se com totalidades sociais pensadas como classes, grupos ou segmentos sociais.

Não podemos deixar de mencionar que os conceitos antropológicos, ou certas leituras sobre eles realizadas, incidiram também sobre a tendência holística da educação popular. Basicamente porque, num grau considerável, a antropologia nos acostumou a pensar as sociedades, que toma por objeto, como uma unidade na qual as diferenças entre os indivíduos e a própria noção de indivíduo não desempenham papel relevante na explicação. De fato, a antropologia se caracteriza pela dominância do enfoque holístico (Dumont, 1985).

Na medida em que a educação popular surge ligada ao trabalho com a cultura popular e a aceita como quadro de referência para a construção da conscientização, o enfoque holístico da antropologia teve significativas possibilidades de penetração¹⁴. Mas sem dúvida a educação popular foi contraditória pois, ao mesmo tempo, conceitos caros à tradição individualista, como os de escolha e responsabilidade, foram constitutivos de seu discurso. Uma vez mais, portanto, esse discurso se caracteriza por tentar harmonizar ou conciliar conceitos e percepções ligados a visões antagônicas do mundo. A vocação de conciliação da educação popular é assim constante e conseqüente.

O individualismo tomará forma tanto no esforço de constituição de indivíduos que façam uso da sua razão quanto no trabalho de formação de lideranças, ainda que se afirme que elas são expressão da autonomia das classes populares, e, portanto, sob o ponto de vista romântico, autênticas. Quando o holismo se acentua, como em alguns trabalhos de membros do grupo Nova, por exemplo, pretende-se construir uma liderança rotativa ou, se se preferir, que não haja líderes¹⁵. Retomando-se consciente ou inconscientemente as posições de Bakunin, afirma-se que qualquer posição de "poder" corrompe, ou é autoritária, ou elimina a participação solidária¹⁶.

O individualismo também pode tomar um caminho perverso. Não é raro encontrar no discurso da educação

popular argumentos que aprovam o que Simmel denominou "individualismo qualitativo", e cuja origem atribui ao desenvolvimento do romantismo (Simmel 1986). Basicamente, o individualismo qualitativo se reconhece na afirmação da diferença de cada pessoa, na defesa de seus caminhos particulares no mundo e no reconhecimento, geralmente num pequeno círculo da sua personalidade sempre única e original¹⁷. Perversão, pois nos parece que este não pretende ser o sentido geral do movimento discursivo da educação popular. Conformemo-nos com os traços até aqui sinalizados e observemos o modelo "sistemizador" ou "escolar".

O MODELO ESCOLAR OU SISTEMATIZADOR

Parece-nos que este modelo se elabora a partir de representações da educação como processo cujo objetivo é a transmissão de um conjunto sistematizado de conhecimentos, opiniões e valores. Conjunto sistematizado este que cada sociedade, ou sua fração dominante, define como válido, necessário, útil, sagrado, ou de qualquer outra forma que indique sua importância social, política, cultural e/ou econômica.

A definição do conjunto sistematizado não é unânime em sociedades divididas ou diferenciadas socialmente. A definição está freqüentemente submetida a controvérsias e disputas, e não é raro que o consenso sobre ela se consiga com mecanismos distintos dos da persuasão e que a definição mude por influências de outras transformações. Nas sociedades ditas dinâmicas, a discussão sobre o currículo, isto é, sobre o conjunto sistematizado e distribuído temporalmente dos conteúdos, é quase permanente. Por um lado, porque se discute a que grupo social prestam serviços os conteúdos da educação; por outro, porque se discute sua adequação a novas situações de contexto e aos desenvolvimentos ou mudanças da ciência, arte, filosofia e ideologia.

Geralmente, os defensores da educação como conjunto sistematizado de conteúdos insistem, em nossas sociedades, na idéia de que deve e pode existir um conjunto mínimo, básico, comum, elementar, ou como se queira chamar, cuja propriedade definidora é que deveria ser aprendido por cada cidadão. Acrescenta-se, também geralmente, que é obrigação do Estado prover de forma universal e gratuita essa educação e, quando possível, de

14 É freqüente que a educação popular pense a interação educativa como relação entre culturas ou ideologias (dominante e dominada, intelectual e do povo, autóctone e importada, por exemplo) e, em conseqüência, o processo educativo como construção cultural. Diríamos que, com a influência das leituras de Gramsci, a ênfase política cresce englobando o cultural sem que, contudo, este se converta num ausente.

15 Como exemplificação ver Costa (1984) que sistematiza as posições do grupo Nova.

16 O clássico trabalho de Bakunin (1981) sobre a autoridade pode ser considerado como fonte, freqüentemente desconhecida, das divisões da atual educação popular.

17 Proposta educativa neste sentido, caracterizada pelo uso das pedagogias ativas, na educação das crianças pode ser encontrada no setor educativo privado, no caso do Brasil (Lovisolio e Wrobel, 1984).

forma obrigatória para as crianças até determinada idade. Esta visão no Ocidente é filha de profundas transformações que levam à representação moderna da infância e ao axioma de que o *natural é educar as crianças*¹⁸.

Tal axioma contém no mínimo duas linhas de observação que se complementam. Na primeira se afirma que é na tenra idade que se aprende de um modo mais fácil e completo. De fato, a observação da natureza parece indicar que nada substitui os cuidados e as proteções dadas aos organismos jovens. A observação etnográfica, por sua vez, indica profundas semelhanças entre as crianças de sociedades culturais distantes, em contraste com as marcas das diferenças entre os adultos dessas mesmas sociedades (Lévi-Strauss, 1976). A psicologia genética e a psicanálise caminharam no sentido de mostrar a importância da tenra idade. A segunda observação informa-nos que a educação é uma relação entre gerações, adultos e crianças, velhos e novos, formados e não formados, guerreiros e os não guerreiros, na qual os primeiros se definem por dois atributos correlacionados: a autoridade e a responsabilidade. Correlacionados porquanto cada um é contrapartida do outro. Como Arendt afirma, quando se abandona a autoridade se renuncia à responsabilidade e, reciprocamente, não se pode demandar autoridade sem ser responsável (Arendt, 1972).

Pelas razões até aqui enunciadas, o modelo perde seu poder ou, se se preferir, sua legitimidade, quando se discute a educação de adultos: esta não é uma relação entre gerações mediada pela autoridade e responsabilidade de uma delas em relação à outra. Temos, assim, como já tínhamos dito, constituído o *paradoxo de educar adultos*.

Estas duas observações, correlatas e de sólida tradição na cultura ocidental, afirmam a idéia de que a educação é um processo assimétrico no qual as informações, os valores e as opiniões correm dos mais velhos e em direção aos jovens. Pouco importa, neste caso, que se opere ou não a partir daquilo que as crianças ou os jovens já sabem, pois trata-se de levá-los em direção àquilo que não sabem ou que naturalmente não se preocupariam em saber¹⁹. Empregar pedagogias ativas é, para o modelo sistematizador, um artil, uma forma de tornar menos custosa, mais econômica e prazerosa a educação: são meios corretos para maximizar a eficiência. Assim, a discussão sobre a autoridade e a liberdade no processo educativo é uma questão secundária em relação ao problema principal de ser a educação uma relação assimétrica entre gerações.

Neste contexto de reflexão é evidente que a educação de adultos é uma ação paradoxal, dado que sendo uma relação entre membros da mesma geração não pode ser assimétrica. Na verdade, a relação entre iguais é a relação política por excelência para o pensamento libertário do Ocidente. Contudo, a relação na esfera política não pode estar permeada pela responsabilidade e a autoridade, típicas da relação assimétrica da educação. Para o pensamento ocidental, quando se quer transformar a sociedade por meio da educação só existem dois caminhos opostos: expulsar os velhos da cidade, da política, como na observação platônica, ou converter os adultos em crianças que precisam ser mimadas, animadas, cuidadas e conduzidas pelo caminho que uma elite, de natureza diferente, conhece (Arendt, 1972).

Diríamos que é por este contexto de representações tradicionais – que solicitamos não confundir com inadequadas ou superadas – que a educação de adultos toma, no modelo sistematizador ou escolar, um caráter marcadamente conservador. De fato se afirma, constantemente, que a educação supletiva de adultos apenas se justifica conjuntamente, isto é, porquanto determinados adultos não receberam no momento oportuno a educação que mereciam ou necessitavam. A carência educacional pode ser produto da ausência da ação do Estado, de condições sócio-econômicas ou culturais, de fatores individuais ou de qualquer outra natureza. A causa é secundária em relação ao problema principal que deve ser sa-neado.

Desta forma, a educação escolar e supletiva de adultos se legitima na medida em que remete, por um lado, a um “erro” do passado; por outro, a uma ação que se autodefine como transitória, emergencial, conjuntural ou por qualquer outro termo que indique que sua legitimidade deriva das circunstâncias e não de uma ótica ou de uma tradição de compreensão do mundo. Digamos que, reconhecendo sua ilegitimidade, ela se legitima como ação transitória (Lovisol, 1987b).

Na verdade, poderíamos perguntar-nos como encaixar nestas reflexões as tendências de educação denominadas como permanentes ou contínuas. Estas tendências jogam com o termo educação num sentido amplo e o definem como ação à qual indivíduos devem submeter-se durante toda a sua vida. Sabemos que estas tendências têm como virtude suas coincidências com a educação popular, ao criticar o modelo escolar e aceitar a educação ao longo da vida. Entretanto, o diagnóstico da educação permanente é de cunho tecnológico e econômico, mais que político e emancipador como no caso da educação popular. Trata-se de educar para que os indivíduos ao mesmo tempo sejam atores e se adequem à mudança tecnológica (Legrand, s.d.). A educação permanente supõe que, num sentido econômico e técnico, somos todos menores em processo permanente de educação (a questão de se esta menoridade se expande também para o campo político é importante, mas ainda assim a deixaremos de lado).

Centremo-nos agora nos valores que estão em jogo e em oposição nós dois modelos ou estereótipos educacionais que acabamos de esboçar.

OS VALORES EM CURSO NOS DOIS MODELOS

Nossa apresentação dos dois modelos foi intencionalmente esquemática para podermos distingui-los. Na verdade, há numerosos educadores que tentam articulá-los, conseguindo, às vezes, não sem contradições em seus discursos, sua mais completa indistinção.

Tomaremos as diferenças como valores em oposição em dois níveis nos quais habitualmente se formulam

18 As conhecidas contribuições de Ariès (1978) sobre a família e a criança na sociedade industrial fundamentam estas apreciações.

19 Nas suas reflexões sobre a educação, Alain (1978) enfatizou este aspecto.

as ações educacionais para ou com adultos: o nível conceitual e o operacional.

No nível conceitual acreditamos que as principais diferenças podem ser sistematizadas num quadro com as seguintes oposições:

formal	vs.	não formal
individualista	vs.	holística
instrumental	vs.	formativa
universalista	vs.	particularista

No nível operacional, que de fato está contido ou implícito no nível conceitual, distinguimos os seguintes valores norteadores da ação educativa de adultos:

centralizada	vs.	descentralizada
responsabilidade do Estado	vs.	responsabilidade da sociedade civil

Estas oposições não são, certamente, as únicas com as quais se pode analisar a educação de adultos, nem tampouco são exclusivas deste tipo de ação educacional. Entretanto, elas nos parecem suficientes para nossa tarefa, seja em termos de alcance, seja em termos de discriminação, do ponto de vista da economia da explicação. Isto é, os dois modelos podem ser clarificados por meio da discussão dos sentidos das categorias em oposição.

O nível conceitual

a) A oposição "formal vs. não formal".

No plano analítico mais superficial, a oposição remete à referência constituída pelos sistemas nacionais de educação das crianças. Assim, qualquer ação educativa de adultos pautada pelos conteúdos e as formas daquele sistema será considerada como formal. Portanto, educação formal se identifica com educação escolar.

Esta identificação tem, não obstante, alguns problemas que aparecem, basicamente, quando realizamos a clássica e discutida distinção entre conteúdos e formas. Uma educação de adultos que adote os mesmos conteúdos do sistema escolar será formal, ainda que opere com distribuição própria do currículo e carga horária, avaliação específica dos conhecimentos de entrada dos adultos e mesmo da sua evolução, entre outras opções sobre a forma. Se se opta pela classificação a partir do conteúdo é evidente que, por mais revolucionária que seja a forma adotada, a educação de adultos continua sendo formal.

Na verdade, se abandonamos a prioridade concedida aos conteúdos, será que a classificação muda? Quando observamos comparativamente as formas ou métodos adotados na educação das crianças podemos constatar a enorme diversidade que impera, sobretudo em países como o Brasil, no qual a educação privada tem um papel significativo. Assim, podemos encontrar formas ou méto-

dos classificáveis como tradicionais, autoritários, memoristas, termos com os quais habitualmente se pensa a educação formal. Porém também podemos encontrar formas ou métodos liberais, criativos, não-autoritários, auto-avaliativos, ativos, enfim, descrições de processos educativos que, não menos habitualmente, se incluem no campo das pedagogias ativas e, sobretudo, na crítica do formal²⁰.

Pareceria então que somente podemos identificar educação formal com educação das crianças de duas maneiras: a) dando prioridade aos conteúdos do sistema educativo formal, isto é, das crianças, e b) estereotipando, quando nos situamos no plano das formas ou métodos, as práticas vigentes na educação das crianças. Do ponto de vista dos conteúdos, qualquer educação de adultos que ensine a ler, escrever e calcular será formal, pois compartilha conteúdos ou objetivos com o sistema formal.

A discussão realizada nos parece pouco operacional e muito formal. Para sair dessas infelizes discussões, nas quais os educadores freqüentemente se envolvem, é necessário que acrescentemos novos conteúdos à oposição em pauta. Consideraremos para isso os termos "formal" e "não formal" não como conteúdos, mas como instrumento de luta ideológica por meio dos quais os educadores se distinguem e demarcam posições. De fato, e desde os gregos, toda educação intencional, sistemática, orientada em direção a objetivos é formal por definição. Porém, num sentido geral e preciso, a educação "popular", a "permanente" e a "escolar" são igualmente formais.

Assim, o que importa é aquilo que os educadores fazem quando dizem "formal" ou "não formal". Parece-nos que basicamente os educadores ao dizerem "não formal" afirmam um tipo de educação alternativa à existente na esfera sobretudo do Estado. E, de um modo geral, alternativa a alguma dimensão privilegiada do processo pedagógico (métodos, avaliações, objetivos e conteúdos entre outras). Esta dimensão de "alternatividade" converteu-se em marca registrada da ação das Organizações Não Governamentais - ONGs. Esta dimensão significa, ao mesmo tempo, um diagnóstico e uma esperança para o modelo da educação popular.

O diagnóstico é que o Estado nunca poderá realizar em quantidade e qualidade uma educação de adultos, particularmente para os segmentos populares, e ainda menos nos formatos que os intelectuais da educação popular pensam que deveria ser realizada. A esperança reside em acreditar que as alternativas não governamentais de educação podem chegar a realizar esta ação. Historicamente, o diagnóstico e a esperança emergem em contextos políticos caracterizados como "Estado autoritário" em diferentes países da América Latina; não obstante, expandem-se também para situações nacionais nas quais pelo menos a denominada "democracia formal" continua vigente. De al-

20 O sistema educacional brasileiro foi e é classificado como um sistema de educação dual, dos ricos e dos pobres, das elites e das massas, correspondendo à iniciativa privada o papel dominante na formação do primeiro termo. É no campo da iniciativa privada que a proposta das pedagogias ativas são instrumentos de cooptação de clientela, via as propostas educativas das escolas (Lovisolo e Wrobel, 1984).

guma forma, a "alternatividade" significa uma desconfiança bastante generalizada quanto aos mecanismos legais da democracia por parte dos intelectuais atuantes nos parâmetros do modelo da educação popular²¹.

Para os defensores do modelo "escolar", educação formal significa, em síntese, a reivindicação do papel do Estado na educação de adultos e a confiança em que a educação, ainda quando pautada em conteúdos e formas da infantil, tem um papel positivo a desempenhar em relação aos setores populares. O diagnóstico, neste caso, é o descrédito quanto à esperança do modelo "popular" e a crença de que somente o Estado tem capacidade e recursos para realizar uma educação universal e básica.

Na verdade, é como se o modelo "popular" exigisse muito da educação (conscientização, organização, identidade, autonomia, além da aprendizagem de "técnicas"), e o modelo "escolar" se conformasse com pouco, com o "além", isto é, com as técnicas de leitura, escrita, cálculo e alguns conteúdos adicionais. Em vários sentidos, o modelo "popular" demanda uma conversão que o vincula ao campo sagrado da transformação religiosa e, na esfera secular, aos mitos sobre a revolução. Uma conversão baseada na intencionalidade e na consciência. Em oposição, o modelo escolar confia no efeito positivo dos conhecimentos e das técnicas, sendo basicamente reformista²².

b) A oposição "individualista vs. holística"

Esta, sem dúvida, é uma oposição significativa no campo epistemológico, filosófico e político. A opção pelo individualismo supõe a primazia lógica ou ontológica da parte sobre o todo, sendo este somente resultado da interação das partes. Manifesta-se filosoficamente no nominalismo e, em termos políticos, na teoria do contrato social. Sob o ângulo econômico, toma forma nas concepções sobre a natureza calculadora, maximizadora do homem – *homo economicus* – e na percepção da dinâmica econômica como produto de ofertas e demandas atomizadas. Os próprios conceitos de igualdade e liberdade só têm sentido no seio da tradição individualista.

Entretanto, no seio da tradição individualista, podem ser distinguidos vários conceitos ou representações de indivíduos. Seguindo as elaborações de Simmel²³, podemos distinguir entre um individualismo "quantitativo" e outro "qualitativo". O primeiro acentuaria a igualdade dos homens diante da lei, do Estado e mesmo de Deus. Em múltiplos sentidos, para o individualismo "quantitativo", os homens seriam e teriam – real ou potencialmente – as mesmas competências e direitos. Em contrapartida, o individualismo "qualitativo" não enfoca ou enfatiza o comum dos homens, mas toma como eixo a tematização de suas diferenças, isto é, acentua o caráter único e irreprodutível de cada homem²⁴. Depreende-se daí que a liberdade para o desenvolvimento de sua personalidade é um valor a ser defendido. A ênfase do individualismo "quantitativo" recairia sobre a liberdade para o exercício dos direitos igualitários.

Esta sinopse sobre o individualismo nos permite perceber que o modelo "escolar" foi criado à sombra de seus conceitos. Sob o domínio da versão "quantitativa", o objetivo do processo educacional será um mínimo, um bá-

sico, um denominador comum de conhecimentos e estados intelectuais e morais que todos os cidadãos devem alcançar. Os "objetos" ou "sujeitos" do processo educativo são indivíduos – hoje crianças, amanhã adultos, o que equivale dizer cidadãos – nos quais é necessário desenvolver as capacidades de escolha e responsabilidade, atributos básicos da noção de indivíduos e de cidadãos. O modelo "escolar" assume que esta formação básica é uma obrigação do Estado e um direito dos indivíduos.

Este privilégio concedido ao comum se quebra quando, no espaço ideológico, o individualismo "qualitativo" começa a dominar, fenômeno que para Simmel é correlato – e até se poderia pensar que determinado – pela crescente divisão do trabalho. Surgem novas demandas sobre as oportunidades de diferenciação que a educação deveria brindar. A preocupação se desloca, então, do comum – e do que interessa ao público ou à sociedade – para o diferencial – aquilo que possibilite o desenvolvimento livre da personalidade de cada indivíduo. A orientação vocacional, o apoio psicológico, são meios técnicos pelos quais se procura articular o mandato do individualismo "qualitativo" com as demandas sociais e econômicas. Assim, a orientação vocacional tenderá a conciliar as características da personalidade individual com as demandas do mercado. Sob a influência do individualismo "quantitativo", a função de educação do Estado é abrir uma grande e única porta para todos; sob a do individualismo "qualitativo", trata-se de abrir tantas portinhas quantas vocações existam para por elas passar.

O valor ou opção holística pode ser entendido como a inversão da concepção individualista. De fato, estabelece a primazia do todo sobre a parte e, também, sua anterioridade lógica e ontológica (Dumont, 1966 e 1985). Conseqüentemente, a consciência coletiva é superior, diferente e não mero somatório das partes – as consciências in-

21 Na educação popular se estende a demanda de uma democracia direta associada, muitas vezes, à proposta de simplicidade tecnológica nas respostas às necessidades de consumo e produção. Ricoeur (1977) apontou a correlação destes dois "mitos" e suas implicações, tomando como principal referência os Estados Unidos e a Europa.

22 O "reformismo" conforma-se com as mudanças acumulativas, graduais e paulatinas e que podem não ser percebidas pelos atores: trata-se de melhorar o jardim que temos. A atitude revolucionária propugna uma mudança radical, uma conversão, somente a partir da qual os incrementos seriam possíveis: trata-se de fazer um novo jardim, o melhor dos mundos, e não simplesmente melhorar o que temos. De fato, a atitude revolucionária demanda a queda violenta do poder, como foi observado por Anderson (1986). Por isto é uma ação coletiva concentrada no tempo, enquanto a reforma se inscreve em microtransformações ao longo do tempo.

23 Sociologicamente, Simmel (1986) vincula o "individualismo qualitativo" à crescente divisão técnica do trabalho.

24 A unidade de cada homem tem como contrapartida a compulsão para a realização do Eu, do si mesmo (*self*), busca da realização em espaço privado, levaria em direção à "personalidade narcisista". O debate sobre estas questões ganhou importância com as contribuições de Sennet (1978), Lasch (1983) e Bellah (1985) que, de diferentes pontos de vista, questionam os caminhos do individualismo qualitativo, romântico, instrumental ou expressivo. De fato, em todos os casos, o que está em questão é a relação com o público, a história ou as tradições, que teriam perdido seu papel de contrapeso para as perversões do individualismo.

dividuais – às quais determina²⁵. Assim, a conduta individual é expressão do todo que a determina e engloba (a cultura, o ser social, o espírito nacional, o espírito do povo, a consciência de classe, entre outras totalidades). A conduta individual, então, se define por seu pertencimento a um todo que a constitui e conforma.

As propostas educacionais construídas a partir de uma percepção holística se manifestam, sobretudo, na intenção de formar entidades supra-individuais em nossas sociedades ocidentais. A formação da consciência “nacional”, do “povo”, de “classe” ou tantas outras se situa, geralmente, numa perspectiva holística. O ator ou sujeito do processo educativo é um ator coletivo, substantivamente coletivo, e não simplesmente a soma das vontades de atores individuais (contrato ou consenso).

No caso do modelo “popular” nos parece que, historicamente, houve uma tendência em direção a uma representação holística da educação de adultos. Nos trabalhos pioneiros de Freire, especialmente em *A educação como prática da liberdade*, a consciência é tematizada em termos individualistas, e se trata de alcançar uma consciência transitiva, que poderia ser traduzida por científica, no contexto de uma sociedade aberta, basicamente racional, na qual os indivíduos fariam uso da sua capacidade de opção e de sua responsabilidade individual. Entretanto, nos desenvolvimentos posteriores da educação popular, os objetivos em relação a sujeitos coletivos ganharam destaque, produzindo uma maior afinidade das propostas com as percepções holísticas²⁶. Assim a formação da consciência das classes trabalhadoras, dos segmentos populares ou dos sujeitos populares, passou a ser postulada como instância globalizante das consciências individuais. O objetivo de desenvolver um saber e um fazer dos oprimidos apontou predominantemente para uma instância coletiva, cujo fundamento estaria, antes de qualquer manifestação individual de consciência, quase em termos de consciência coletiva singular, sendo seu suporte a experiência global e acumulativa em relação à exploração e dominação.

Na atualidade, e como tendência ou posição dominante, as propostas de educação formuladas nos referenciais do modelo popular refletem uma vontade holística de formar uma consciência supra-individual, abrangente e fundadora das diferenças existentes entre as consciências individuais. Isto, nos parece, reforça a oposição existente entre a educação “instrumental” e a “formativa”.

c) A oposição “instrumental vs. formativa”

As discussões sobre a instrumentalização e a formação são históricas no campo educacional, mesmo quando os significados específicos de ambos os termos sejam de difícil precisão. Aceita-se, em geral, que os “instrumentalistas” defendem a distribuição de conhecimentos sistematizados no processo educacional, os quais se converteriam em instrumentos na vida dos indivíduos. Assim, pareceria existir uma forte associação entre a defesa do instrumentalismo e do individualismo, em especial do denominado “quantitativo”. Inversamente, a posição “formativa” defenderia o caráter expressivo da função educacional, isto é, conceberia o processo educativo como o

momento no qual as possibilidades de desenvolvimento ou expressão de propriedades latentes ou potenciais dos educandos (indivíduos ou grupos) são criadas ou facilitadas. São claras, neste caso, as vinculações tanto com o indivíduo “qualitativo” quanto com as percepções holísticas.

Pareceria, então, que a discussão entre instrumentalização e formação nos levaria a optar entre entender a educação como processo no qual se transmitem instrumentos ou meios, ou como processo no qual se criam as condições para o desenvolvimento das potencialidades inerentes aos indivíduos ou a determinados coletivos.

Na verdade, e novamente, o modelo escolar, quando opta por uma percepção instrumentalizadora do processo educativo, assume um valor modesto. De fato, situando-se na tradição que entende o processo pedagógico como uma relação entre gerações, admite que os velhos somente podem dar aos jovens uma descrição de como o mundo é, segundo seus próprios pontos de vista. Isto não significa, entretanto, que os velhos acreditem que o mundo continuará sendo da mesma forma e que, portanto, os novos terão todas as respostas prontas. De fato, os novos poderão enfrentar um mundo novo e terão que gerar novas respostas. Contudo, os velhos não têm por que pensar que suas respostas serão sempre úteis aos novos. Em outras palavras, a educação deve transmitir um estoque sobre o qual os novos operarão, usando, jogando fora ou incrementando. O novo, para o enfoque instrumental, é função da vida e não da escola: sejamos modestos e não pensemos que com a escola ou a educação podemos controlar a vida. Ao mesmo tempo, mostremos e transmitamos todo o “bom” que conseguimos desenvolver, incluindo no bom as avaliações sobre o “mau”.

A defesa da formação, como aqui estamos entendendo, significa alguma coisa como dar possibilidades para que o novo surja no seio do processo educativo, para que se desenvolvam novas potencialidades de raiz individualista ou holística. Acredita-se, conseqüentemente, que o novo – a personalidade criativa ou a consciência libertadora – pode ser formado na escola ou na educação de adultos. Esta proposta não pode ser pensada como modesta. Ao contrário, ela revela uma grande confiança na capacidade dos educadores, quer na sua ciência, quer na sua arte ou na sua consciência política.

No fundo desta discussão nos parece que existem diferentes formas de pensar a relação entre vida e escola ou vida e educação. Para a posição instrumental, a educação é a distribuição dos instrumentos; a vida é sua utilização, descarte, inovação ou ignorância. Educação e vida tampouco se confundem quando se pensa que a vida também distribui instrumentos, pois esta o faz de um modo aleatório e com resultados incertos. A educação distri-

25 Na verdade, neste sentido, retomam-se as conhecidas posições de Durkheim.

26 Há, na realidade, uma insistência em recusar as condutas, atitudes ou valores que são representados como “individualistas”, mais do que uma fundamentação teórica clara do holismo. No Brasil, as recusas às condutas individualistas são claras nos trabalhos do grupo Nova.

bui de um modo sistemático e quer acompanhar, com segurança, o alcance e profundidade de sua inculcação. A oposição formativa pareceria estabelecer, sobretudo em termos de modelo "popular", uma continuidade entre vida e educação em duas direções. De uma mão, quando supõe que a educação é uma resposta às demandas da vida e, de outra, quando pretende ser uma expressão da própria vida. Estes são, de fato, os termos nos quais a educação popular se auto-interpreta²⁷.

O que estamos dizendo pode se esclarecer se introduzirmos a dimensão política. Para a posição instrumental, o processo educativo pode distribuir as propostas políticas que os homens têm produzido em suas vidas, isto é, pode ser perfeitamente legítimo ensinar as "formas de governo" das sociedades sem Estado, dos incas, dos gregos e das formas socialistas reais ou imaginadas. Isto, contudo, não significa acreditar que as novas respostas políticas possam ser geradas no processo educativo. Da mesma forma, mesmo que se distribuam as "conquistas" teóricas e metodológicas das ciências e das artes, não é na educação que se produz o novo nesses campos; ao contrário, a educação é por natureza conservadora – como foi percebido por Godwin em fins do século XVIII²⁸. É por esta razão que excelentes pesquisadores são péssimos professores e vice-versa, sendo que o bom desempenho em ambas as atividades é excepcional. Ou, porque, como afirmava Anísio Teixeira, o professor se preocupa com a "distribuição" do já conseguido e, o pesquisador, com seu desenvolvimento vertical ou em profundidade.

O modelo "popular" assimila os campos e os processos que o "sistemizador" distingue. Pensa que o próprio processo educacional é político e tenta realizar nele o ideal de uma política libertária, participativa e igualitária. Pensa que o processo educacional é científico e o converte num aparente lugar de geração de conhecimentos²⁹. Pensa que o processo educacional é artístico e quer que seja um *locus* para a geração artística. Acredita, em definitivo, que o processo educacional pode ser não-conservador, antecipatório e inovador da vida.

O modelo "escolar" e seu valor instrumental são filhos da modernidade, supõem um mundo separado em esferas, cada uma das quais com funções próprias, objetivos e regras de jogo. A educação como jogo assimétrico; a política e a ciência como jogos simétricos. A correção do erro científico – por meio da crítica teórica e empírica – não se confunde com a correção do erro cometido pelo aluno. A primeira correção não se destina a modificar quem apostou no errado, mas a formular uma descrição correta do mundo que, somente como subproduto, corrige os apostadores. A segunda correção destina-se a modificar a criança que tem o direito de errar e de corrigir-se³⁰.

O modelo "popular" e sua versão do valor formativo é, num sentido, uma reação moderna à modernidade cuja raiz, sem dúvida, está no romantismo. De fato, tenta juntar o que foi separado – politização da educação e pedagogização da política – e quer fazer um jogo educativo como se fosse político e científico, isto é, entre iguais ainda que diferentes. Neste jogo proposto o que se consegue é estruturar o jogo pedagógico com os valores, regras e normas típicas do jogo da ciência e da política tornando-se, por assim dizer, iluminista. Assim a educação se politiza, mas também se científica, apesar das bravatas anti-

científicas ou anti-acadêmicas de muitos educadores populares³¹.

d) A oposição "universal vs. contextual"

Há no modelo "escolar sistematizado" uma forte tendência para realizar uma prática educativa de caráter universal, seja em termos de seus conteúdos ou das faculdades que se pretende desenvolver (raciocínio, capacidade de observação e experimentação, entre outras). Há, por trás de suas posturas, a crença num homem universal, fruto da evolução da razão, cujos componentes básicos estariam dados pelas visões iluministas. De fato, o modelo supõe que as barreiras locais, étnicas, religiosas ou de qualquer tipo, que separam os homens, estão destinadas a desaparecer com o desenvolvimento econômico, político e cultural³².

É evidente que a oposição a esta visão realça tudo aquilo que os homens apresentam como diferenças, como singularidades, como particularismos. Deste modo, cada nação, cada classe, cada religião e cada etnia é um ser que merece seu direito à existência e, quando em posição dominada, à proteção que garanta o desenvolvimento das suas potencialidades. A educação, quando formativa, tentará então criar as condições para o desenvolvimento dos pertencimentos holísticos ou individuais da percepção "romântica". Isto leva a que a educação se pense atuando num nível "contextual" e enfatize o desenvolvimento das propriedades ou pertencimentos que permitem delimitar o contexto.

De certa forma, as categorias que acabamos de analisar têm uma forte tendência a agruparem-se em modos definidos. Digamos que o individualismo atrai o instrumentalismo e o universalismo, e que o holismo atrai o valor da formação e do contexto. Isto nos permite definir como modelos ou tipos ideais, ainda que com fundamento

27 Observa-se este duplo mecanismo tanto nos educadores populares como nos comentaristas. Ver, por exemplo, a Introdução de Weffort (1983).

28 É a partir desta crítica que Godwin, em 1793, na obra *Os males do ensino nacional* (1981), dizia que só correspondia à educação ensinar aos homens a ler, pensar e dialogar. Observe-se a proximidade de objetivos com as propostas iniciais de Freire. Como é sabido, Godwin é considerado como um dos fundadores do anarquismo.

29 Esta proposta está, por certo totalmente formulada em *Pedagogia do Oprimido*, de Freire (1983), obra que trata da "conciliação", como problema pedagógico, entre educador e educando, o qual se realiza convertendo-se ao segundo em pesquisador. Para maiores detalhes ver Lovisolo (1987b).

30 Sem dúvida, é Alain (1978), quem tem escrito as páginas mais instigantes sobre este assunto.

31 O tom antiacadêmico e por vezes anticientífico, em especial em relação à ciência praticada na Universidade, é um dos elementos tomados para criticar o lado romântico e populista da educação popular. Na realidade, isto é deixar-se levar pelas aparências, pois, de fato, os próprios iluministas criticaram a universidade para colocar em seu lugar as academias. Os educadores populares querem uma ciência popular, democrática, ao alcance e utilidade do povo e, se possível, com sua participação na produção.

32 É evidente a raiz liberal destas concepções. Contudo, é a mesma crença na eliminação das barreiras que separam os homens o que permite pensar a revolução proletária mundial.

histórico, o "escolar" e o "popular" pela conjugação das categorias alternativas postas em jogo.

Empiricamente, nas variações concretas das propostas de educação realizadas pelos educadores, existe uma forte tendência a articular as categorias que vimos pensando como tradições opostas de pensamento. Surge, assim, um espírito de conciliação que – não sendo em absoluto criticável de um ponto de vista ético, como Kolakowski (1979) mantém, especialmente em seu capítulo "Elogio da inconseqüência" – cria as inconsistências teóricas insustentáveis para a dinâmica educacional.

Não é raro que a defesa dos valores individualistas, instrumentalizadores e universalistas, se alie nas propostas à defesa simultânea do formativo e contextual, isto é, que, em *prima facie*, podem ser caracterizadas como escolarizadoras e sistematizadoras e diretamente filiadas à tradição iluminista. Com freqüência não menor, propostas filiadas à tradição romântica e que se apresentam como defensoras do modelo "popular" ou "conscientizador", convertem a referência contextual num mero artil pedagógico, pois se parte do "contextual" como um caminho para fazê-lo desaparecer no universal, que até muitas vezes se identifica com uma versão manualizada da teoria marxista. Assim o modelo "popular" acaba se norteando por valores e atitudes que considera universais, apesar de sua defesa acirrada do particular. Neste sentido, a defesa do relativismo, presente na proteção e valorização do "contextual", é um artil de partida, nunca um resultado da chegada³³.

O nível operacional

a) A posição "centralizada vs. descentralizada"

Esta oposição ganha relevância em relação ao Estado quando este desempenha um papel significativo na educação de adultos. Habitualmente a oposição nos remete a dois planos: o político e o administrativo. Assim, quando a descentralização é interpretada em termos políticos, seu sentido se iguala aos conteúdos clássicos da participação democrática. Sobretudo, da denominada democracia direta³⁴.

Quando este é o caso, qualquer forma de tomada de decisão e execução que se realize, além do grupo de base, será catalogada como centralizadora e antidemocrática. Descentralização é então interpretada, na linguagem do político, como processo de decisões de baixo para cima. Centralização, como decisão de cima para baixo, antiparticipativa e desmobilizadora.

Estes, nos parecem, são os significados atribuídos pelo modelo "popular" à oposição centralizada-descentralizada: são fundamentalmente formulados a partir de uma leitura política.

O modelo "escolar" se inclina, predominantemente, a gerar uma interpretação administrativa da oposição. Neste sentido, a oposição se situa em relação aos níveis organizativos do Estado que, no caso do Brasil, como de tantos outros países da América Latina, possuem três instâncias: a da união ou federal, a estadual ou provincial, e a municipal ou distrital. Em geral, o modelo "sistematizador" interpreta a descentralização como o processo de

transferência de recursos e competências de resolução e execução da união para os estados e destes para os municípios. Assim, no Brasil, a descentralização do ensino de 1º grau significou que a responsabilidade do mesmo compete aos municípios.

Ideologicamente, a descentralização administrativa possui relações com a política. Estas relações se fundamentam na suposição de que os menores níveis administrativos da estrutura do Estado seriam mais permeáveis às propostas ou sugestões das bases. Os "prefeitos" e "vereadores", os "intendentes" ou "alcaides" e os "concejales" teriam uma relação mais estreita com suas bases políticas que os representantes dos níveis mais altos. Como corolário geral, supõe-se que possuiriam maior capacidade de escutar a "voz do povo" e, adicionalmente, que por estarem mais próximos (devido à maior similitude dos pertencimentos), também teriam maior capacidade de entendê-la. Se aceitamos esta argumentação, o administrativo e o político se confundem ou se aproximam.

A rejeição desta argumentação se fundamenta em duas concepções sociológicas. A primeira afirma que a tendência, diante de comunidades segmentadas ou heterogêneas das autoridades do menor nível, é a de escutar somente as vozes "representativas", isto é, os donos do poder econômico e do prestígio local. A segunda percepção afirmaria que as relações propostas somente teriam algum sentido no caso de os segmentos dominados estarem altamente organizados. Isto é, no caso de existir uma sociedade civil solidamente organizada. Neste caso, a oposição voltaria a colocar-se em termos políticos e não simplesmente administrativos.

Na verdade, a experiência brasileira de descentralização administrativa do ensino de 1º grau não apresenta nenhum sinal de incidência sobre seus conteúdos, formas de ensino, calendário escolar, horários e formas de avaliação. Assim, a descentralização administrativa não gerou a emergência de propostas educacionais diferenciadas ou diversificadas segundo demandas locais pressupostas. Digamos que não se conseguiu uma "contextualização" do processo educativo. Como veremos mais adiante, tampouco a "contextualização" se operou na educação de adultos do Estado, apesar de se ter constituído num de seus critérios de atuação.

É evidente que quando o 1º grau é visualizado tanto como caminho para outras etapas do sistema educacional (2º grau e universidade), quanto como etapa final para uma futura inserção na sociedade, não necessariamente local, e que na prática supõe a migração, os conteúdos aparecem como predeterminados. No primeiro caso, por-

33 Sobretudo quando o resultado é a explanação de uma teoria universal da exploração como o marxismo, que supõe uma abordagem racional e nada relativista.

34 De Aristóteles a Rousseau, passando por Voltaire e tantos outros, afirma-se que a vigência da democracia direta é possível no pequeno grupo, ou, como Aristóteles dizia, no grupo do tamanho do alcance da voz dos homens. Voltaire e Rousseau retomariam esta idéia. De fato, para o primeiro, é a complexidade do social que impede a democracia direta e força a representação. Este argumento continua vigente na discussão política contemporânea. Ver, como exemplo, Bobbio (1986).

que já estão dados nos conteúdos das “entradas” para as outras etapas. No segundo, porque diante da incógnita do destino, a aprendizagem do comum e universal é um instrumento muito mais flexível do que a aprendizagem do local e particular. Assim, é preferível aprender o sistema métrico decimal do que as formas de medida usadas em nível local, é preferível conhecer os grandes escritores nacionais do que os poetas, trovadores ou contistas locais. São mais importantes noções sobre a geopolítica do mundo do que as noções sobre o poder local, que somente aparecem nas conversações paroquiais.

A situação não parece mudar significativamente quando nos situamos de forma concreta no campo da educação de adultos na América Latina e no Brasil. De fato, grande parte da demanda de educação de adultos é uma demanda de alfabetização. O analfabetismo se concentra, sobretudo, nos bolsões de “depressão” ou “atraso”, núcleos rurais freqüentemente, que são centros de expulsão de população. No caso concreto do Brasil, as áreas rurais do Nordeste, caracterizadas como de concentração de analfabetismo, encontram-se num processo de rápida perda de população relativa e significativa também em termos absolutos. A alfabetização toma então para os atores o sentido de um instrumento de “safada”, para a busca de novos horizontes de atividade ou emprego nos centros urbanos. Neste sentido gera-se uma forte demanda por instrumentos universais (leia-se urbanos e nacionais dominantes), pouco contextualizados, e sob uma perspectiva de utilização individual. Neste tipo de contexto, os argumentos do modelo “popular” são, com muita freqüência, conscientes ou inconscientemente utilizados como ardil educativo, isto é, como facilitação no marco geral das orientações das pedagogias ativas (do próximo ao distante, do concreto ao abstrato, do que imediatamente interessa ao que somente pode interessar de forma mediata). O contexto local toma, então, uma função exemplificadora, especialmente quando é utilizado, por exemplo, para, com a exploração local, explicar a verdade da exploração universal capitalista presente no marxismo³⁵.

Assim, a descentralização política proposta pelo modelo popular se converte num caminho pedagógico para a construção de uma ordem democrática que, como já observamos, tem que ser a prática de grupo da educação popular, ainda que os educadores populares saibam os fins que o processo tem que alcançar. Para o modelo sistematizador, a descentralização é um processo administrativo dentro do Estado que, supostamente, levará a uma prática educacional mais eficiente porque adaptada ao local.

b) A oposição “Estado vs. sociedade civil”

Há no modelo “sistematizador”, como já foi observado, uma forte defesa da obrigação e responsabilidade do Estado no campo educacional, porquanto a educação é qualificada como direito dos cidadãos, ao menos no seu módulo básico ou comum. Esta vontade se expressaria no espírito das leis vigentes na maior parte dos países da América Latina. O Estado fracassaria na sua missão quando não consegue tornar efetivos os benefícios da educação em termos de alcance e qualidade, isto é,

quando não consegue transmitir um conjunto mínimo de conteúdos sistematizados a todos os cidadãos.

O modelo “popular” nos apresenta atualmente uma versão diferente do papel do Estado na qual, embora os fatores conjunturais desempenhem uma função significativa, são suas posições substantivas que fundamentam o tratamento particular. Conjuntamente, a educação popular se desenvolveu, predominantemente, na vigência de governos autoritários. Neste sentido, poderia se pensar que sua posição a favor de uma educação da sociedade civil resulta da limitação para sua atuação em contextos repressivos. Conseqüentemente, sua posição seria meramente resultado da vigência de conjunturas específicas. Todavia, e numa dimensão mais substantiva, pode-se pensar que sua opção por uma educação de adultos, realizada por e para os organismos da sociedade civil, faz parte de suas concepções mais profundas. De fato, com Freire, a educação popular emerge sustentada no diagnóstico de que ao Brasil falta o desenvolvimento de uma sociedade civil forte e atuante, pois suas instituições são produto da imposição e não do desenvolvimento autêntico, de dentro para fora e de baixo para cima³⁶.

Emerge, então, fundamentalmente vinculada ao projeto de desenvolver aquilo que falta: uma sociedade civil autêntica, autônoma e atuante. Isto, segundo sua concepção pedagógica, não pode ser doado ou legado. Assim, se faz necessário que, no próprio processo educativo, as instâncias da sociedade civil se organizem no mesmo movimento em que é realizada a ação educativa.

É sabido que foi o pensamento liberal quem expandiu a idéia da liberdade de opção educativa e, conseqüentemente, da opção privada de educação – que não equivale automaticamente à educação comercial ou lucrativa – frente ao Estado. Esta liberdade se funda, como é sabido, na autonomia ideológica e religiosa. Resulta, portanto, que a educação popular retoma seus argumentos em defesa de uma ideologia autônoma dos segmentos populares e de suas organizações de caráter educativo.

Estas organizações reivindicam, de um modo geral, o apoio do Estado às suas ações, contanto que o mesmo não interfira na autonomia de ação. Sob o ponto de vista do Estado duas questões principais se levantam: deve o Estado, quando apóia as ONGs de educação, abandonar toda pretensão de estabelecer os conteúdos educativos? Como o Estado prestará contas à sociedade de suas aplicações ou apoio financeiro?

35 No discurso dos agentes da educação popular, ressonâncias de Marx, Freud, Foucault e outros são freqüentemente acionadas. Há, geralmente, uma fusão da exploração, repressão e disciplina ou normalização, às quais se contrapõe de um modo global a libertação.

36 Neste sentido Freire retoma a tradição ensaística brasileira, na linha de Oliveira Vianna, que insiste sobre o caráter inorgânico do povo e das instituições brasileiras, sem excluir, por certo, o caráter também amorfo das elites. De modo geral, as análises na América Latina se pautam pelas representações de que o “centro” está fora ou acima, e conseqüentemente nossa dinâmica não seria “autêntica”. O fundamento romântico destas interpretações é mais ou menos evidente.

O PROCESSO DO MOBREAL – EDUCAR, ENTRE DOIS MODELOS

No processo de transformação da Fundação Mobreal em Educar, as disputas entre os defensores de ambos os modelos foi uma constante. De fato, representantes significativos de ambas as posições assessoravam e participavam de discussões com os técnicos e dirigentes da instituição. No mesmo momento em que Freire pronunciava conferências, elaborava-se um Programa de Educação Básica para ser implementado com adultos em todo o país. Ambos os modelos contavam internamente com defensores e críticos, e parecia que não existiam argumentos decisivos de nenhuma das partes.

A dinâmica acontecia como se a instituição houvesse incorporado ambos os modelos educacionais como possíveis e não contasse interna ou externamente com elementos que lhe permitissem optar por um deles. Nossa hipótese de leitura é a de que, frente à situação conflituosa, se optou por uma conciliação de ambos os modelos. Esta conciliação significou que, no plano conceitual, se escolhesse o modelo “sistemizador” e, no “operacional”, os argumentos do modelo “popular”. Por certo, disto resultou uma ação dual da organização, cujos efeitos deverão ser ainda avaliados.

Para se entender a “conciliação”, faz-se necessário levar em conta que o Mobreal entrou na década de 1980 com claros sinais, fornecidos pelos dados censitários, de que não conseguiria alcançar seus objetivos de eliminar o analfabetismo ou de reduzi-lo a taxas próximas a dez por cento. Uma certa onipotência institucional foi posta em dúvida. Falou-se do “desacerto autoritário”, expressão criada por Vanilda Paiva. A instituição perdeu legitimidade e as piadas sobre sua ação se acumularam nos primeiros anos da década. O Mobreal converteu-se numa instituição que internamente duvidava de sua ação e que, externa e progressivamente, perdia apoio e legitimidade.

Ao mesmo tempo, crescia no Brasil o debate sobre a educação escolar. As taxas de evasão e repetição na escola de 1º grau alarmavam por sua alta capacidade de gerar analfabetos e semi-alfabetizados. Os diagnósticos se multiplicavam: falta de recursos materiais e humanos, professores mal pagos, insuficiente profissionalização e ausência de carreira docente, ausência de tradição pedagógica em coexistência com ousada experimentação, inadequação da oferta escolar à cultura e demanda da clientela, falta de compromisso ou consciência política dos docentes, ação governamental inadequada ou francamente ausente eram algumas das razões enunciadas, evidentemente que com diferentes pesos e medidas.

Digamos que, com o processo de democratização dos anos 80, e a volta de exilados à educação popular, e entre eles a figura querida e admirada de Paulo Freire, o modelo “popular” ganhou um espaço de discussão mais amplo, foi legalizado. Seus argumentos ocuparam um lugar considerável nas discussões educativas externas e internas ao Mobreal.

É neste contexto que assoma com força uma corrente de revalorização da escola pública de 1º grau. Uma revalorização da educação básica, formal, escolar, universal e instrumental, cujo objetivo dominante seria o de formar o indivíduo-cidadão. De fato, esta corrente encon-

trou uma base operacional na Secretaria de Educação do governo de São Paulo durante a gestão de Montoro (Mello, 1985). Para esta corrente, o modelo popular ou conscientizador poderia ter colaborado para o descrédito da educação pública, em todos os seus níveis, por sua crítica ao autoritarismo, à suposta dominação que a escola pública transmitiria, pela ruptura das relações assimétricas docente-aluno e por sua forte tendência romântica a considerar – *ad absurdum* – o conhecimento como sendo gerado ativamente pelo aluno. Em conjunto, sua ação teria incidido tanto sobre o valor da transmissão de conhecimentos sistematizados, quanto sobre o modo de funcionamento da escola. Colocava-se assim a acusação de um “populismo educacional”, do qual o modelo “popular” seria um fator constitutivo, que afetaria a credibilidade e legitimidade da escola pública de um modo geral.

O Mobreal tinha já passado por vários movimentos, por certo contraditórios, de ajuste da sua ação. Em meados da década de 70, tinha tentado ampliar sua base de atuação tomando como eixo a ação comunitária: “Novo Mobreal ação comunitária” era o *slogan* daqueles tempos. De fato, esta possibilidade esgotou-se com bastante rapidez. Mais ou menos simultaneamente, a instituição recebia as influências da Unesco – em especial via Instituto de Investigações Educativas de Hamburgo – no sentido de pensar sua articulação com o sistema formal, isto é, insistia-se na viabilização das relações entre sistema formal e ações “não formais”. A ação do Mobreal situava-se, em conseqüência, como ponto de reinserção no sistema formal. Na verdade, o Mobreal desde sua constituição vinha operando como se pudesse preencher as necessidades emergentes de sua clientela abrindo, para isto, novas oportunidades para os que cursavam a alfabetização, fundamentalmente através do Programa de Educação Integrada (PEI), de ações de profissionalização, da educação para a saúde e para o trabalho, entre outras variadas experiências. Entretanto, parecia que estas ações não formais estavam esgotando seu potencial, ao mesmo tempo que se insinuava a possibilidade de uma ação mais integrada com o sistema formal.

Estes movimentos contraditórios de ajuste, sob influências ideológicas diversas, assinalam a perda de autonomia na ação e o problema mais profundo de uma instituição que, por vezes acossada, tem que encontrar vias de legitimação. Esta situação passou a ser vivida como “crise” particularmente por seus técnicos ou educadores. O contexto do debate parecia sugerir duas saídas antagônicas: realizar uma aproximação violenta com o sistema formal, facilitada por sua incorporação à Secretaria de Primeiro e Segundo Grau do Ministério de Educação e Cultura, ou arcar com uma aproximação não menos significativa com o modelo “popular”. Na verdade, a solução, sem dúvida inconstitucional, num sentido não pejorativo, seria a de tentar uma conciliação entre as duas propostas com a transformação do Mobreal em Educar.

A composição da comissão de Elaboração das Diretrizes Político-Pedagógicas da Fundação Educar refletiria, uma vez mais, o campo ideológico constituído pelos dois modelos: “sistemizadores” e “conscientizadores” sentar-se-iam na mesma mesa e elaborariam um documento híbrido, se considerado sob o ponto de vista de cada um dos respectivos modelos, ainda que se possa pen-

sar que a hibridéz é maior sob o ponto de vista do modelo "popular". A hibridéz passava, no fundamental, pela junção da operacionalização do modelo "popular" com a demanda instrumentalizadora do modelo sistematizador.

Em 1985, o caminho em direção à conciliação dos dois modelos se manifesta já com força. No documento *Princípios Norteadores de Ação Educativa do Mobral* (Fundação Educar, 1985, elaborado ao longo desse ano), afirma-se:

"A educação deve retomar, hoje, sua função de transmitir o saber sistematizado... Assim, o objetivo a perseguir é o aprimoramento do ensino destinado às camadas populares, através de professores qualificados que dominem os conteúdos logicamente estruturados e organizados. Portanto, passam a ser também tarefas fundamentais: qualificar professores e propiciar condições materiais compatíveis com um trabalho compromissado com os adolescentes e adultos ..."

Observamos que embora o documento seja claramente "sistematizador", contudo a introdução do "trabalho compromissado" anuncia a guinada para o modelo "popular". Continua o documento:

"Além do domínio dos conteúdos, os professores precisam ter consciência de seu papel social, nesse processo de produção de conhecimentos, e de incentivo à reflexão crítica, para que na sua prática educativa venham possibilitar a aquisição efetiva dos conhecimentos. Entende-se que a essência da Educação está contida na relação aluno-conhecimento, da qual o professor é o mediador capaz de propiciar a reconstrução do conhecimento".

O papel de mediador do educador e a importância concedida à consciência "social" estabelecem certa proximidade com os conceitos do modelo "popular". Apesar disso, a proposta continua conceitualmente a se aproximar do modelo "sistematizador" ou "escolarizante".

"Esta proposta prevê o estabelecimento de conteúdos mínimos educacionais a serem garantidos de forma universal. Em função da abrangência da atuação pedagógica do Mobral, estes mínimos estão referenciados aos conteúdos das quatro séries do 1º grau (...). A estruturação da proposta educativa se dará com base em uma seqüência modular devendo corresponder o primeiro módulo à alfabetização."

Apesar das ressalvas, o texto é claramente favorável, no nível conceitual, ao que chamamos de modelo sistematizador. De fato, o universalismo, instrumentalismo e individualismo estão nele presentes de forma estruturadora.

Um aspecto importante na leitura dos documentos de transição é o sentido atribuído à "crítica". Temos dito que, no modelo conscientizador, a crítica remete ao discurso sobre a emancipação, isto é, ela integra o saber sob a perspectiva política da libertação ou autonomia. Sem esta perspectiva, a crítica pode ser decodificada como o conjunto de mecanismos internos da lógica científica (crítica formal e crítica empírica), significando também uma demarcação do pensamento científico em relação ao pensamento vulgar. Na verdade, no amanhecer da educação popular, a crítica formal está presente (conceitos de consciência não-transitiva de Freire), mas, gradualmente, é submetida à crítica política ou emancipatória. O documen-

to que estamos analisando de fato se inclina por uma definição formal da "crítica".

"Na concepção do currículo aqui assumida, os conteúdos devem, portanto, corresponder aos mínimos educacionais, que incorporam e superam o empirismo do seriso comum, levando a um conhecimento mais abrangente e universal. Esses mínimos incluem o domínio da leitura como compreensão, e da escrita com clareza e correção e, em seguida, o domínio de conhecimentos da Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências Naturais."

Neste contexto de orientações, o "universo natural" dos participantes e, de fato, suas experiências e interesses, somente terão sentido na medida em que formem parte de artil pedagógico, pois o ponto de chegada já está previsto na distribuição do currículo de perfil universalista e instrumentalista.

Na verdade, os graus de liberdade do processo pedagógico passam a residir nos modos de distribuição dos conteúdos. É sob este aspecto que se considerará a realidade na qual o trabalho educativo acontece. As orientações enfatizam dois aspectos a serem levados em consideração: é preciso ter em conta as experiências sócio-culturais da população atendida pelo programa e as necessidades específicas do grupo ao qual se dirige a proposta (jovens e adultos).

Estas orientações pareceriam recuperar o *abc* dos conceitos originais da educação popular. Não obstante isso, privadas do pressuposto básico do modelo popular – o desejo de libertação latente ou manifesto – convertem-se numa orientação formal perfeitamente aplicável à educação das crianças, sobretudo quando se parte dos princípios das pedagogias ativas.

É, em verdade, um tipo de mentalidade implícita ou explicitamente científica, a que deve ser formada:

"Aí está a base de um processo educativo realmente sólido, que concretiza sua função democrática, na medida em que faz que o educando seja capaz de desenvolver a criticidade e a autonomia de pensamento; de usar o raciocínio para analisar, interpretar e compreender a realidade, estabelecendo relações entre fatos, objetos e situações, de questionar e duvidar das 'verdades eternas', de criar o 'novo' e não somente de repetir o que outras já fizeram. Tudo isto pressupõe um modelo organizado, com objetivos claros, sendo a prática orientada por princípios metodológicos norteadores da ação educativa e capazes de garantir que os objetivos sejam atingidos."

Há, claramente, nesta definição da crítica do papel e objetivo da educação, uma visão de um homem caracterizado por uma razão universal, concretizada na ciência, de poderosa raiz iluminista. É certo que esta mesma razão marca as posições do modelo popular, mesmo quando conciliada com os argumentos românticos. Contudo, no caso dos documentos da Educar o "novo" estabelece também pontes com versões da educação popular, pois entende o processo educativo como alguma coisa mais que a mera transmissão, isto é, atribui-lhe um papel criativo que, para uma leitura nitidamente iluminista, estaria possivelmente no campo da investigação científica e nunca no terreno da educação, que é transmissão.

Os documentos posteriores serão variações, sem correções estruturais, deste a que estamos fazendo re-

ferência. No fundamental, a proposta é sistematizadora ou escolarizante, ainda quando tenta uma conciliação metodológica e operacional com o modelo popular, mas abandonando o lugar estratégico do princípio da libertação ou emancipação. De fato, por ser uma proposta definida pelo Estado e referente a seu sistema formal, a principal conciliação com o modelo popular se dará em termos de operacionalização, isto é, no plano da execução da proposta, enfatizando-se a ação indireta, ou seja, os convênios para a realização das ações com organizações da sociedade civil.

Os documentos oficiais posteriores – Programa “Educação para Todos” (Brasil, 1986), Decreto 91.980 (25/11/85) e 92.374 (06/02/86) e Portaria 284 (23/04/86) – refletem os elementos básicos descritos.

Com o Decreto 91.980 se realiza mudança de nome e se estabelecem os objetivos e atribuições da Fundação Educar. Nos considerando do decreto afirma-se que “a ampliação das oportunidades de acesso e retorno à escola constitui uma das diretrizes do Programa ‘Educação para Todos’”. Estabelece-se a erradicação do analfabetismo e a educação básica de jovens e adultos como forma de possibilitar-lhes o exercício efetivo e consciente da cidadania.

As responsabilidades da nova Fundação legalmente são:

- a promoção e alocação dos recursos para a execução dos programas de alfabetização e educação básica;
- a formulação de propostas específicas e o estabelecimento das normas operacionais;
- o incentivo à criação e aperfeiçoamento das metodologias de ensino;
- o estímulo à valorização e capacitação dos professores responsáveis.

A estas formulações de caráter geral se agrega, no artigo 3º do decreto, uma importante condição sobre a operação, posto que as propostas “serão executadas de forma regionalizada e participativa pelos Estados, o Distrito Federal, os Territórios e Municípios, bem como por outras entidades públicas e privadas.”

Observando-se os principais conceitos do decreto, as seguintes características se compõem:

- a) o decreto se inclina pelo modelo “sistematizador”, pela opção do referencial Sistema Formal, no acesso e retorno de “todos” à escola;
- b) retomam-se os objetivos da escola universal e o conceito individualista e instrumental da cidadania;
- c) há, de forma mais subentendida que explícita, a intenção de conciliação com o modelo popular, sobretudo evocada no termo “consciente”;
- d) existe a afirmação da descentralização administrativa e a abertura para a participação das entidades da sociedade civil (descentralização política).

O aspecto mais significativo de incidência do modelo popular é a orientação que estabelece que à Fundação compete, mais que a execução direta, o estímulo, a promoção e o incentivo. De fato, esta atividade assim formulada pareceria estar em contradição com a formulação de propostas ou de um programa de Educação Básica de forma centralizada para a Nação como um todo.

O documento da Fundação Educar (1986) *Diretrizes Político-Pedagógicas*, elaborado por uma comissão

formada por educadores e técnicos identificados com os dois modelos, insiste na conciliação. Observemos alguns momentos significativos dessa conciliação.

O documento aceita que a educação deve ser para todos e formar o cidadão, segundo o ideal da participação, para que possa atuar na geração de decisões. Há, assim, um tratamento homólogo ao dado às crianças, pois se trata primeiro de formá-las para que depois possam atuar. Evidentemente este princípio seria oposto ao hoje em voga na educação popular, na qual a ação e a formação (reflexão crítica) seriam momentos analíticos de um mesmo processo concreto. Neste caso, o conhecimento ou teoria não seria anterior à práxis. Na verdade, a concepção do documento pareceria aproximar-se da representação liberal que, sabemos, pensa a informação e formação do cidadão como pré-requisito para a participação.

Para o documento, a construção e consolidação do regime democrático pressupõe a realização efetiva de um programa de educação para todos. Assim, a democracia exige cidadãos preparados, conscientes e críticos. É necessário, pois, o pleno domínio dos códigos de leitura, escrita e cálculo e os *conhecimentos indispensáveis à compreensão da vida moderna em seus diferentes aspectos*. Observe-se que estas definições operam no mesmo contexto no qual, no Brasil, se outorga o direito de voto aos analfabetos. Assim, aquilo que seria uma condição para a participação política em certos momentos de vigência do modelo liberal – uma instrução básica ou mínima – destaca-se como realização posterior à concessão do direito. Realizando um paralelo, não tão esdrúxulo quanto se poderia pensar, isto seria como afirmar que os capacitados para votar são os proprietários, porém concedendo o direito aos não-proprietários e criando uma agência encarregada de “formá-los”. É desnecessário destacar que, para as variantes atuais do modelo “popular”, é no processo de participação que a formação se deve processar, e isto somente é possível a partir da participação plena dos adultos.

O documento fundador continua na mesma linha no plano conceitual, afirmando repetidas vezes a precedência da informação e formação sobre a participação. Pode-se pensar, conseqüentemente, que as influências “iluministas e liberais” são determinantes. Em oposição, o modelo “popular” se caracterizou nos últimos anos pela acentuação de sua vertente “romântica” e, sob esta ótica, acentuou que a participação surge, mais que da informação ou do conhecimento, dos sentimentos diante da injustiça. Em vários sentidos, a participação resulta de valorização ética e do compromisso em lugar do distanciamento proposto pela razão, isto é, surge dos pertencimentos dos oprimidos.

Podemos, agora, relativizar o conceito de conciliação entre os dois modelos que até aqui propusemos como critério de leitura dos documentos. Esta relativização teria sentido se considerássemos como critério de leitura o “dilema da burocracia” (Offe, 1984). Enunciado de forma simples, este dilema nos diria que, ao mesmo tempo, a burocracia deve formular propostas de políticas públicas fundamentadas tecnicamente e conseguir o apoio ou adesão da população para sua realização. Digamos que o dilema implica “conciliar” o técnico com o participativo, e isto, sabemos muito bem, não é nada fácil. No con-

texto educativo atual, o modelo "popular" caracterizou-se, cada vez mais, pela imagem (auto-imagem) de ser capaz de gerar a participação e adesão. Assim é, então, que uma proposta conceitualmente sistematizadora toma como modo de operação elementos de modelo popular. Seria operando com seus conceitos que se espera a adesão e, como conseqüência, a proposta se realizaria de forma eficiente.

Contudo, parece-nos, isto é possível de ser realizado, pois as idéias-chave do "iluminismo" e do "romantismo", presentes em nossa cultura, possuem o poder de convocar nossas razões e sentimentos. Isto é, ainda que quando impossíveis de serem compatibilizadas, elas se nos apresentam como valores sobre os quais não podemos realizar uma opção única. Somos, de múltiplas formas, iluministas e românticos ao mesmo tempo, inconseqüentes, no sentido dado por Kolakowski. É no marco desta inconseqüência que as articulações tentadas entre ambas as tradições pelo modelo popular podem passar, mas é no mesmo marco que o discurso de uma instituição busca a conciliação, com vistas à adesão, traduzida como legitimidade ou consenso, entre o modelo conceitual sistematizador e operacional da educação popular. Assim, parece-nos no campo educacional, o dilema continuará vivo e, mais do que com a opção, nos depararemos repetidas vezes com tentativas de formulações conseqüentemente conciliadoras, porém inconseqüentes do ponto de vista das exigências teóricas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALAIN. *Reflexões sobre a educação*. São Paulo, Saraiva, 1978.
- ANDERSON, P. Modernidade e revolução. *Novos Estudos Cebrap*. São Paulo, (14): 2-15, fev. 1986.
- ARENDDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro, Forense/Edusp, 1981.
- _____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo, Perspectiva, 1972. (Debates, 64.)
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- BAKUNIN, M. O que é autoridade. In: WOODCOCK, G. (org.) *Os grandes escritos anarquistas*. Porto Alegre, L&PM, 1981.
- BARREIRO, J. *Educación popular y proceso de conscientización*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 1974.
- BEISIEGEL, C. Cultura do povo e educação popular. In: VALLE, E. & QUEIROZ, J. J. (org.) *Cultura do povo*. São Paulo, Educ, 1982 (Coleção do Instituto de Estudos Especiais, 1)
- _____. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo, Ática, 1982. (Ensaio, 85)
- BELLAH, R. L. *Habits of the heart*. Nova Iorque, Harper & Row, 1985.
- BEOZZO, J. O. *Cristãos na universidade e na política: história da JUC e da AP*. Petrópolis, Vozes, 1984. (Sociologia Religiosa, 9.)
- BERGER, M. *Educação e Dependência*. Porto Alegre, UFRGS/São Paulo, Difel, 1979.
- BERGER, P. *Las pirâmides del sacrificio*. México, La red de Jonas Premia, 1979.
- BERLIN, I. *Vico e Herder*. Brasília, Ed. UnB, 1982.
- BETIATO, M.A. *Da ação católica à pastoral da juventude*. Petrópolis, Vozes, 1985.
- BETO, Frei. *Cristianismo e marxismo*. Petrópolis, Vozes, 1986.
- _____. *O que é comunidade eclesial de base*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- _____. *O que é teologia da libertação? Comunicações do ISEB*. Rio de Janeiro, 3 (11): 49-52, 1984.
- BEZERRA, A. Conversando com os agentes. *Cadernos de Educação Popular*. Petrópolis, (3): 9-32, 1983.
- BOBBIO, N. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986. (Pensamento crítico, 63)
- BOFF, L. *Teologia do cativo e da libertação*. 2.ed. Petrópolis, Vozes, 1980.
- _____. & BOFF, C. *Da libertação, o teólogo das libertações políticas*. Petrópolis, Vozes, 1985a.
- _____. *Teologia da libertação no debate atual*. Petrópolis, Vozes, 1985b.
- BORDA, F.O. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C.R. (org.) *Pesquisa participante*. 2.ed. São Paulo, Brasiliense, 1982. p. 42-62.
- BORNHEIN, G. Filosofia do romantismo. In: GUINSBURG, J. *O romantismo*. São Paulo, Perspectiva, 1978.
- BOSI, F. *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*. Petrópolis, Vozes, 1977.
- BRANDÃO, C.R. (org.) *O ardil da ordem: caminhos e armadilhas da educação popular*. Campinas, Papirus, 1983.
- _____. *Da educação fundamental ao fundamental da educação*. *Cadernos Cedes*. São Paulo, 1 (1), 1980.
- _____. (org.) *Pesquisa participante*. 2.ed. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- _____. (org.) *A questão política da educação popular*. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- _____. (org.) *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Programa "Educação para Todos"*. Brasília, 1986.
- BURCKHARDT, J.C. *La cultura del renacimiento en la Italia*. Madrid, Edaf, 1982.
- CASSIRER, E. *La filosofía de la ilustración*. México, Fondo de Cultura Económica, 1984.
- CEDI. *Um debate sobre a alfabetização de adultos*. São Paulo, 1984.
- CERTEAU, M. *A escrita da história*. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1982.
- CHATELET, F. (org.) *O iluminismo*. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- CHAUÍ, M. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- CONCEPÇÕES e experiências em educação popular. *Cadernos Cedes*. São Paulo, 1 (1), 1980.
- COSTA, B. MEB: uma história de muitos. *Cadernos de Educação Popular*. Petrópolis, (10), 1986.
- _____. Para analisar uma prática de educação popular. *Cadernos de Educação Popular*. Petrópolis, (1): 8-48, 1984.
- DEWEY, J. *Experiência e educação*. São Paulo, Nacional, 1979.
- DUKE, C. (org.) *Combating poverty through adult education: national development strategies*. London, Croom Helm, 1985.
- DUMONT, L. *Homo hierarchicus; essay sur système des castes*. Paris, Gallimard, 1966. (Bibliothèque des sciences humaines)
- _____. *L'individu et les cultures*. *Communications*. Paris, (43), 1986.
- _____. *O individualismo; uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro, Rocco, 1985.
- DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. São Paulo, Melhoramentos, s.d. (Biblioteca da educação, 5)
- FÁVERO, O. (org.) *Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro, Graal, 1983. (Biblioteca de educação, 3)
- FERNANDES, R.C. Sem fins lucrativos: sobre ISEB, CEDI, IBASE, FASE... *Comunicações do ISEB*. Rio de Janeiro, 4 (15): 13-31, 1985.
- FERNANDES, R.C. et al. Um perfil: as ONGs no Brasil. *Comunicações do ISEB*. Rio de Janeiro, 5 (22): 44-56, 1986.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 3.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. (Coleção O Mundo Hoje, 10)
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- _____. *Educação e mudança social*. 7.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. (Coleção educação e comunicação, 1)
- _____. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

- _____. *Pedagogia do oprimido*. 13.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. (Coleção O Mundo Hoje, 21)
- FUNDAÇÃO EDUCAR. *Diretrizes político-pedagógicas*. Rio de Janeiro, 1986.
- _____. *Princípios norteadores da ação educativa do MobraL*. Rio de Janeiro, 1985.
- GARCIA, P. Saber popular/educação popular. *Cadernos de Educação Popular*. Petrópolis (3): 33-62, 1983.
- _____. (org.) *Educação hoje*. Rio de Janeiro, Eldorado, s.d. (Coleção Meta)
- GODWIN, W. Os males do ensino nacional. In: WOODCOCK, G. (org.) *Os grandes escritos anarquistas*. Porto Alegre, L&PM, 1981. p. 246-50.
- GOODY, J. *Literacy in traditional societies*. Cambridge, Cambridge University Press, 1968.
- GOULDNER, A.W. *The future of intellectuals and the rise of the new class*. Nova Iorque, The Macmillan Press, 1968.
- GROSSI, F.V. Popular education: concept and implications. *Convergence*. Toronto, 14 (2): 79-2, 1981.
- GRUPO CIDE. *Educación de adultos: una experiencia comunitaria*. Bogotá, CIDE, 1979. (Colección educación comunitaria, 12)
- GUINSBURG, J. *O romantismo*. São Paulo, Perspectiva, 1985.
- HABERMAS, J. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Península, 1985.
- _____. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1984.
- HERDER, A. *Social and political culture*. Cambridge, Cambridge University Press, 1982.
- HOROWITZ, E.J. *Los anarquistas*. Madrid, Alianza, 1977.
- HUIDOBRO, J.E.G. *Paulo Freire y la educación de los adultos como acción cultural*. Santiago, CIDE, 1982.
- JAEGER, W.W. *Paidea; a formação do homem grego*. São Paulo, Martins Fontes/Brasília, Ed. UnB, 1986.
- KANT, I. *Textos seletos*. Petrópolis, Vozes, 1985.
- KAKABE, J. & HALSECY, A.H. (orgs.) *Power and ideology in education*. Nova Iorque, Oxford University Press, 1977.
- KOLAKOWSKY, L. *El hombre sin alternativas*. Madrid, Alianza, 1979.
- KRISHEK, P. & MAINWARING, S. (orgs.) *A Igreja nas bases em tempo de transição (1974-1985)*. Porto Alegre, L&PM/CEDEC, 1986.
- KOWARZIK, S.W. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- LASCH, C. *A cultura do narcisismo*. Rio de Janeiro, Imago, 1983.
- LEGRAND, P. Significados da educação permanente. In: GARCIA, P.B. (org.) *Educação hoje*. Rio de Janeiro, Eldorado, s.d. (Coleção Meta)
- LÉVI-STRAUSS, C. *As estruturas elementares de parentesco*. Petrópolis, Vozes, 1976.
- LOVISOLO, H. *A construção da modernidade: iluminismo e romantismo na educação popular*. Rio de Janeiro, 1987a. Tese (doutor.) - Pós-Grad. em Antropologia Social/Museu Nacional.
- _____. *Da terra e da educação*. Rio de Janeiro, MÓBRAL/MEC, 1979. Relatório de Pesquisa.
- _____. *Do trabalho e da educação*. Rio de Janeiro, MÓBRAL/MEC, 1980.
- _____. Família e escola: constelação imperfeita. *Ciência hoje*. Rio de Janeiro, 6 (31): 52-6, maio, 1987b.
- _____. *Investigación participativa: comentario sobre los efectos*. Santiago, PIIE/Academia de Humanismo Cristiano, 1987c.
- _____. MobraL's functional literary programme and the reduction of poverty. In: DUKE, C. *Combating poverty through adult education: development strategies*. London, Croom Helm, 1985.
- _____. A serviço de nós mesmos: relacionamento entre agentes e camponeses. *Religião e sociedade*. Rio de Janeiro, (13/3): 94-106, nov. 1986.
- _____. & WROBEL, V. *Etnografia do 1º grau: análise da interação social*. Rio de Janeiro, FORD-INEP/NPP, PUC, 1984. Relatório de Pesquisa.
- LUKES, S. *El individualismo*. Barcelona, Península, 1975.
- LUZURIAGA, L. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo, Nacional, 1984.
- LYOTARD, J.F. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1986.
- MACIEL, J. Fundamentação teórica do sistema Paulo Freire. In: FÁVERO, O. (org.) *Cultura popular, memória dos anos sessenta*. Rio de Janeiro, Graal, 1983.
- MANFREDI, S.M. *Política; educação popular*. São Paulo, Símbolo, 1978. (Ensaio e memória, 6)
- MANNHEIM, K. *Sociologia da cultura*. São Paulo, Perspectiva/Edusp, 1974. (Estudos, 32)
- MATTA, R. *Carnavais, malandros e heróis; para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- MELLO, G.N. (org.) *Educação e transição democrática*. São Paulo, Cortez, 1985. (Polêmicas do nosso tempo, 16)
- MILNER, J.C. *De l'école*. Paris, Seuil, 1984.
- MONDOLFO, R. *Problemas de cultura e de educação*. São Paulo, Mestre Jou, 1967.
- NUNES, B. A visão romântica. In: GUINSBURG, J. *O romantismo*. São Paulo, Perspectiva, 1985.
- OFFE, C. *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1984. (Biblioteca tempo universitário - Série estudos alemães, 79)
- PAIVA, V.P. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira/UFC, 1980. (Educação e transformação, 3)
- _____. (org.) *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro, Graal, 1984. (Biblioteca de Educação, 4)
- POPPER, K.R. *Autobiografia intelectual*. São Paulo, Cultrix/UnB, 1972. (Coleção Pensamento Científico, 1)
- _____. *Conjecturas e refutações*. Brasília, Ed. UnB, 1972. (Coleção Pensamento Científico, 1)
- _____. *A sociedade aberta e seus inimigos*. Belo Horizonte, Itatiaia/São Paulo, Edusp, 1974. 2v. (Espírito do nosso tempo)
- RICOEUR, P. *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- ROUANET, S.P. *As razões do iluminismo*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- SADER, E. & PAOLI, M.C. Sobre "classes populares" no pensamento sociológico brasileiro. In: CARDOSO, R.C. (org.) *A Aventura antropológica: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 4.ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 5)
- SCHIEFELBEIN, E. et al. *Características de la educación y el analfabetismo en siete países de América Latina*. Santiago, CIDE, 1982.
- SENNETT, R. *La autoridad*. Madrid, Alianza, 1982.
- _____. *The fall of public man*. Nova Iorque, Vintage Books, 1978.
- SIMMEL, G. *El individuo y la libertad*. Barcelona, Península, 1986.
- SUCHODOLSKI, B. *La pédagogie et les grands courants philosophiques: pédagogie de l'essence et pédagogie de l'existence*. Paris, Scarabee, 1960. (Faits et doctrines pédagogiques)
- _____. *Teoria marxista de la educación*. México, Grijalbo, 1986.
- VALLE, E. & QUEIROZ, J.J. (orgs.) *A cultura do povo*. São Paulo, Educ, 1982. (Coleção do Instituto de Estudos Especiais, 1)
- VEYNE, P. *Como se escreve a história*. Brasília, UnB, 1982. (Cadernos da UnB)
- WANDERLEY, L.E. Apontamentos sobre a educação popular. In: VALLE, E. & QUEIROZ, J.J. *A cultura do povo*. 2ª ed., São Paulo, Educ, 1982.
- WEFFORT, F. Prólogo à educação como prática da liberdade. In: FREIRE, P. *A educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- WOODCOCK, G. (org.) *Os grandes escritos anarquistas*. Porto Alegre, L&PM, 1981.