

A NEGOCIAÇÃO: UMA RELAÇÃO PEDAGÓGICA POSSÍVEL*

Aída Bezerra e Rute Rios

1. Alguns traços de uma história pregressa

Considerando que o momento histórico/político da década de 60, no Brasil, abre um espaço conjuntural ao desenvolvimento do que depois se costumou chamar de educação popular, acreditamos que não se possa tomá-la como um fenômeno sem raízes numa história política e cultural pregressa. A atenção à herança histórica pode nos ajudar a compreender muito dos componentes da ação direta dos educadores que aí se inscreveram.

O discurso político - denunciador das relações de exploração, convocador da luta anti-imperialista, mobilizador de um movimento de organização política das camadas populares - dá um pano de fundo à nova qualidade da intervenção educativa mas, por si só, não se traduz em intermediações que falem de uma mudança radical no plano pedagógico. Por isso, tentaremos aqui explorar as contribuições pedagógicas e metodológicas que influenciaram a prática de uma educação voltada para os segmentos mais pobres da sociedade.

Podemos situar, a grosso modo, num período que vai de 1945 a 1958, três modos de intervenção educativa que marcaram o momento e que, somadas às novas contribuições que surgiram na fase 1959/64, vão repercutir sobre as práticas educativas desenvolvidas na década de 1960. São elas: a *presença educativa das Igrejas*, sobretudo a católica, nos meios populares; a *extensão rural*; e o *desenvolvimento de comunidade* (Bezerra 1977:35-56).¹

1.1 Período de 1945 a 1958

A presença educativa da Igreja católica

Ao mesmo tempo em que priorizava as suas instituições de ensino voltadas para a formação das elites, a Igreja mantinha em suas obras sociais, paroquiais e diocesanas, serviços educativos de tipo assistencial e preventivo. Preocupavam-se com o destino social e moral (alcoolismo, roubo, prostituição) dos desocupados pobres, egressos do meio rural. Nesse sentido, as atividades educativas se atinham à instrução (alfabetização e ensino elementar) e à iniciação profissional (distinta para homens e mulheres).

A relação que se estabelecia entre a instituição e a sociedade era do tipo entre provedores/carentes. A existência de pobres não era um dado questionável. Isso correspondia à visão de uma sociedade

* Publicado sob o título “La negociación: una relación pedagógica possible”, em CESO Paperback, 1995.

1. Por não considerar que tenham tido preponderância na formulação das estratégias de educação que tomaram peso na década de 1960, não incluímos aqui as iniciativas governamentais do tipo ensino supletivo ou campanhas de alfabetização; nem os serviços de aprendizagem profissional do SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e do SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, ambos do Ministério do Trabalho; nem aqueles implementados pelo SESI - Serviço Social da Indústria e SESC - Serviço Social do Comércio, ligados às necessidades identificadas pela burguesia comercial e industrial.

estável, onde o que contava era a salvação individual. A ausência de crítica e avaliação dos trabalhos tinha a sua explicação: faz-se crítica quando se sente a necessidade da mudança. Tudo se resolvia de modo administrativo e isoladamente: a cada instituição, sua clientela, sua fatia de pobres.

No entanto, é outra a percepção dos Círculos Operários. Criados, em 1932, para garantir formação cristã a uma liderança operária, começam, a partir de 1954, a redefinir o seu papel em termos mais agressivos, chegando a se alinhar às forças de resistência às investidas do "comunismo" no meio sindical (Manfredi 1986:35-75).

A extensão rural

A extensão rural foi criada a partir da definição do Brasil enquanto um país de "vocação" essencialmente agrícola.² Depois de um período de experimenta o, a extensão rural se institucionalizou como órgãos executores (Associa es de crédito e assistência rural) do convênio entre o governo brasileiro e o Ponto IV (instrumento da coopera o norte-americana).³

Do ponto de vista da educa o, a importância desse registro está em destacar a sua qualidade de produto importado. Todos os seus técnicos de primeiro escalão eram treinados nos Estados Unidos. A metodologia de atua o refletia essa falta de contextualiza o na padroniza o do trabalho - qualquer que fosse a região atendida -, e na ausência de criatividade pedagógica. O conteúdo já estava dado e os meios de comunica o se colocavam no primeiro lugar nas preocupa es educativas. O bom educador era aquele tecnicamente capaz de manejar com eficiência o arsenal de recursos audiovisuais de persuasão.

A educa o era voltada fundamentalmente para a produ o e para o consumo. O desenvolvimento era uma questão de moderniza o, e por essa via o bem estar de todos (*social welfare*). A clientela da extensão era composta por indivíduos produtivos e a família era a unidade dessa produ o. A estratégia de atua o era uma combina o das linhas específicas de atendimento a cada um dos componentes da família (chefes de família, donas de casa e jovens).

Um aspecto marcante na metodologia da extensão foi o destaque dado   liderança (*leadership*), quer institucional (padre, prefeito, professora), quer espontânea, dos agricultores. Isso com vistas não são   legitima o da interven o, como ao aproveitamento do poder de influência das pessoas. O treinamento de líderes teve na extensão rural um de seus grandes promotores, e o uso deste tipo de instrumento vai ser reproduzido por um sem-número de iniciativas educativas na década de 1960.

  desnecessário comprovar que uma teoria social, de base funcionalista, dava suporte a toda essa interven o.

2. O Censo de 1950 do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística informa que a popula o rural do país, nessa ocasião, era da ordem de 64%, utilizando como critério para definir popula o urbana os residentes em aglomerados acima de 2.000 habitantes. Daí se pode inferir que, na verdade, a participa o relativa da popula o rural na composi o demográfica do país, nessa época, era muito mais alta.

3. Mais tarde, essas diversas associa es regionais de crédito e assistência rural se organizam numa estrutura central - ABCAR (Associa o Brasileira de Crédito e Assistência Rural) vinculada ao Ministério da Agricultura.

O desenvolvimento de comunidade

As raízes anglo-saxônicas do desenvolvimento de comunidade (*community development*) foram nitidamente marcadas pelo comportamento colonial inglês, como nos ensina Yves Goussault a respeito das diferenças do comportamento inglês e francês na África: "...a identidade do colonizador, e de suas intenções metropolitanas, determina, de antemão, os modos específicos de ação sobre a vida colonial local. Por sua origem, o estilo de intervenção difere e essa diferença marcará toda a evolução do desenvolvimento durante o período colonial, compreendendo inclusive o nascimento da *animação* e do *desenvolvimento de comunidade*" (Goussault 1968:572).

Entretanto, a experiência de desenvolvimento de comunidade que chegou ao Brasil não foi diretamente a que resultou das colônias africanas, mas a que se desenvolveu nas terras da Nova Inglaterra. "A tradição inglesa de governo local se encontra, pois, acentuada pelo fenômeno da colonização, e é a idealização da *autonomia* e do *voluntariado* que encontraremos na base de numerosos projetos de desenvolvimento de comunidade." (Meister 1969:204)

O seu embasamento teórico mais recente só se explicitou com o desenvolvimento da sociologia inglesa e norte-americana, adquirindo progressivamente um arcabouço explicativo e um aperfeiçoamento de sua sistemática de intervenção (estudo/diagnóstico/planejamento - execução - avaliação). Foi esta proposta, já testada e elaborada, que recebemos no Brasil: uma expressão ativa do funcionalismo norte-americano que contava com o aval da OEA.

Acreditava-se que uma atuação de âmbito comunitário era suficiente para atingir e solucionar a maioria dos problemas das populações locais. E também que o hábito de transferir ao governo a iniciativa das questões sociais fizera com que as populações deixassem de assumir a sua parcela de esforço em prol do *bem comum*. Impunha-se, então, educar as comunidades para a auto-promoção (*self-help*) de seu desenvolvimento, a partir das suas necessidades sentidas (*felt-needs*). O bem comum era um valor que convocava ao acordo e as estratégias propostas estavam atentas à neutralização dos conflitos.

Na formação de técnicos em desenvolvimento de comunidade, ministrada sobretudo pelas Escolas de Serviço Social, podem ser identificadas, entre outras influências teóricas, o personalismo de Mounier, as idéias de cristianismo social de Maritain, as propostas de desenvolvimento harmônico e integral de Lebrét, conjugadas ao ensino da sociologia funcionalista que dava respaldo ao desenvolvimento de comunidade.

Esses técnicos reclamavam dos pressupostos economicistas a partir dos quais se planejava o desenvolvimento. O desenvolvimento social era mais abrangente e estava referido ao bom funcionamento das instituições representativas dos diversos setores da sociedade. Um bom projeto de desenvolvimento de comunidade era aquele que chegava a organizar um Centro Social e a obter a constituição de um Conselho de Comunidade ao qual competia exercer uma vigilância dinâmica sobre a vida local e decidir sobre a compatibilização de seus programas e esforços em função do bem comum. Deviam convocar as atividades necessárias à solução dos problemas sentidos e à maximização das possibilidades do desenvolvimento local. A construção de um consenso era fundamental para o sucesso do empreendimento.

Deixando de ter como referência a aldeia africana ou o núcleo de povoamento norte-americano, o conceito de comunidade ficou mal traduzido em termos operativos, apesar dos inúmeros esforços

de precisão dos nossos sociólogos. Mas, a idéia de uma ação educativa mais abrangente e a noção de desenvolvimento local vão perdurar em muitas das intervenções que se seguiram.

1.2 De 1959 a 1964

A concessão das liberdades democráticas, fruto do novo pacto de conteúdo populista que caracterizou a fase do desenvolvimentismo no Brasil, ofereceu um clima propício à expressão de diversas lutas. Nesse período se situa a expansão de uma educação voltada para as camadas populares.

Para caracterizar essas iniciativas referimo-nos às instituições que formaram e/ou forneceram os quadros responsáveis pela concretização dos vários tipos de proposta. A origem dos agentes determinou, em muito, as suas estratégias de ação e nos permitiu entender melhor as tensões e as possibilidades de alianças entre as diferentes tendências. Três âmbitos institucionais inspiraram os agentes de educação nas linhas dominantes e nas formas de intervenção junto aos grupos populares: as universidades e o movimento estudantil; os partidos e as organizações políticas de programas socialistas; e as Igrejas, fundamentalmente a católica.

Mesmo tendo em comum o caráter politizador e mobilizador das ações, somente algumas dessas iniciativas demonstraram preocupação maior com a questão pedagógica ou com a estruturação de uma metodologia que desse organicidade à sua atuação educativa.

As universidades e o movimento estudantil

A nosso ver, o que marcou a iniciativa das elites intelectuais foi uma preocupação de ordem político-cultural. A denúncia do imperialismo econômico se estende à do imperialismo cultural. Era preciso dar maior solidez à cultura nacional para que ela resistisse e se impusesse à invasão cultural imperialista. Nessa direção, enfrentavam os desafios de tirar a universidade de seu enclausuramento pelas elites sociais e de encontrar os seus caminhos de serviço ao *povo*.

Novamente estava em jogo a afirmação de uma cultura nacional. O que importava, agora, era principalmente a *democratização da cultura*. Na verdade, este movimento se traduziu sobretudo pelo esforço de criar e ampliar os acessos do *povo* à cultura consumida pelas elites: teatro "popular" politizante, música "popular" politizante ou educação do gosto musical do povo; e o uso de recursos da cultura popular para comunicar conteúdos politizantes (poesia de cordel, violeiros repentistas, e outras expressões do folclore nacional). A ênfase desse movimento esteve predominantemente vinculada à expressão da arte engajada, e o conteúdo educativo da proposta ficou circunscrito aos limites dessa postura. O apoio da UNE (União Nacional dos Estudantes) e das UEEs (União Estadual de Estudantes), através da criação dos CPCs (Centro Popular de Cultura), foi fundamental à dinamização dessa linha de atuação.

Data desse período a valorização dos cursos de Filosofia e a implantação dos cursos de Sociologia. O estudo do marxismo deixava de ser uma quase prerrogativa da formação de quadros dos partidos comunistas.

Os partidos e as organizações políticas

A Revolução Cubana estimulava as esperanças revolucionárias acalentadas pela esquerda brasileira e que se fortaleciam no clima de reivindicação das reformas de base do governo João Goulart. A militância dos vários partidos e organizações políticas, sobretudo os de inspiração marxista, se expandiu fortemente nessa fase. A urgência de mobilização e organização das massas – convocadas a se inscrever na grande luta revolucionária da tomada do poder de Estado, levava essa militância a atuar nas instituições que serviam como canal de acesso às camadas populares, ou nas (ou sobre as) organizações específicas dos trabalhadores.

As estratégias de acumulação de forças para o confronto de classes e a luta pela hegemonia de poder nas instituições vão levar esses grupos a se defrontarem com outras propostas (de resistência às mudanças ou alternativas de encaminhamento). Dependendo da inscrição da tendência política (trotskista, maoísta, stalinista e outras) os militantes optavam preferencialmente por uma atuação no meio urbano ou no meio rural. As alianças se tornavam mais viáveis, ou mais litigiosas, segundo o grau de radicalismo exercido pelos grupos. Afora o movimento estudantil, a presença estava mais concentrada no universo das organizações de trabalhadores do que nas iniciativas que enfatizavam o caráter educativo da ação.

Mesmo com toda a intensidade da luta urbana, o que ocorria no meio rural tinha uma repercussão política muito significativa no panorama nacional. O fato de trazer à tona a questão explosiva da Reforma Agrária, aliando-a à convocação do campesinato para a arena das forças políticas, de onde sempre fora excluído, ameaçava a tranqüilidade da "ordem pública". O baixo nível de organização convencional dos trabalhadores rurais era propício à ressonância das mais variadas convocações e, ao lado disso, o respaldo dado por estratégias do Governo Goulart contribuía para acelerar essa mobilização. Aí, vão se encontrar e se defrontar: a militância de diversos partidos e organizações lutando pelo controle da maior parcela de sindicatos; uma parte da Igreja lutando pela hegemonia do sindicalismo cristão; e outra parte, via Movimento de Educação de Base, lutando, num primeiro momento, por um sindicalismo independente. A intervenção oficial foi patrocinada diretamente pela Supra - Superintendência da Reforma Agrária, e pretendia construir a base da aliança do Governo com os trabalhadores rurais. As Ligas Camponesas⁴, presentes sobretudo no Nordeste do país, e que tinham antecedido todo o ativismo arregimentador da sindicalização rural, mantinham uma tensão com esse movimento.

As Ligas, na sua origem, tinham um estatuto de sociedade beneficente e reunia pequenos produtores da periferia dos latifúndios da cana de açúcar. Posteriormente, ampliou o seu atendimento a um público de assalariados e, dada a incidência de litígios trabalhistas e de terra, começaram a intermediar os interesses dos seus associados. O Partido Comunista Brasileiro oferecia assessoria e apoio jurídico. Pouco a pouco, as Ligas se transformaram numa organização de luta e defesa dos interesses dos trabalhadores rurais, levantando a bandeira da luta pela terra, o que demandou uma estrutura jurídica adequada. Francisco Julião, consagrado líder das Ligas Camponesas e seu principal assessor, ganha projeção política nesse quadro.

4. Afora as Ligas Camponesas, contava-se nessa época com a presença de outros movimentos de trabalhadores rurais. Por exemplo, o MASTER - Movimento dos Agricultores Sem Terra, no Rio Grande do Sul; a UTAB - União dos Trabalhadores Agrícolas Brasileiros, com pretensões de representatividade em plano nacional; Frente Agrária Gaúcha, etc. Mas nenhum teve a intensidade da repercussão política das Ligas Camponesas.

O movimento de sindicalização rural que se instalou, ameaçou o território de atuação e expansão das Ligas. Mas a convivência se decretou mais pacífica quando a liderança das Ligas se pronunciou, afirmando: "a Liga Camponesa é a mãe do Sindicato".

A Igreja católica e a sua extensa presença

Culturalmente enraizada em todo território nacional, o papel desempenhado pela Igreja teve uma enorme significação nesse período e durante a ditadura militar.

Com o Concílio Vaticano II, o seu envolvimento com os problemas sociais passa a ser mais consequente. A criação da CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil teve um papel político fundamental. As palavras de ordem passam a ser, principalmente, o ecumenismo, a justiça social e a pastoral de conjunto. O novo perfil de organização adotado pela CNBB – os regionais – e o traçado de linhas especializadas - as pastorais - vão, por um lado, mudar o perfil de sua ação, e o desenho jurídico e representativo da Igreja Católica no Brasil – com consequências imediatas no plano das relações com o Estado –; e por outro, vão facilitar a explicitação e o confronto, em plano nacional, das tendências diversas abrigadas sob o mesmo teto institucional.

Assim, refletindo o movimento das idéias e das tensões da sociedade, a CNBB, se vê obrigada a negociar com orientações que se contradiziam. Nesse universo, era possível apontar duas principais tendências: uma conservadora, lidando com argumentos que traduziam o temor do comunismo e do "materialismo ateu", muito marcada por uma perspectiva de construção da cristandade moderna; e outra, que tentava identificar o compromisso cristão com a presença efetiva da militância, ao lado das forças sociais de mudança, na construção de uma sociedade justa e democrática.

A Igreja formava quadros que preenchiam as necessidades dessas duas principais tendências. Os mais comprometidos com as mudanças sociais eram formados, via a eficiente metodologia utilizada pela Ação Católica, que consistia em preparar e especializar jovens militantes para a atuação nos meios estudantis, rural e operário. Com o acirramento das lutas, esses militantes vão se tornar um problema para a hierarquia mais conservadora, pelas concepções de fé e política que imprimiam às suas ações, sobretudo nas fileiras dos movimentos estudantis, sindicais e educativos (inclusive no interior da própria Ação Católica). E, mais tarde, é sobre essa estrutura de quadros pré-formada que se assenta o fundamental do Movimento de Educação de Base da CNBB. São, ainda, esses militantes que, aliados a outros da mesma época, criam a AP - Ação Popular, opção socialista não marxista (nesse momento), de organização política.

A outra tendência, que pretendia preservar e ampliar o poder da Igreja, tomou como base de atuação, principalmente, a estrutura diocesana. Algumas dioceses patrocinavam a criação de instituições mais adequadas às novas demandas da sociedade e, a partir daí, apoiavam programas de incentivo ao desenvolvimento e à educação dirigidos às zonas mais pobres; ao mesmo tempo em que promoviam a evangelização das camadas populares. Nessa dupla intenção, implementavam as mais diversas atividades.

A autoridade episcopal era incontestável nos limites de sua diocese. A CNBB não tinha sobre as suas escolhas nenhum poder de controle. Assim, as dioceses mais conservadoras vão, por meio de seus centros de treinamento, garantir a formação dos quadros necessários à sua ação, sob a estrita orientação da hierarquia local. E, diversos atritos vão ocorrer entre a orientação de muitas dioceses

e os militantes de Ação Católica e do Movimento de Educação de Base - ambos organizados em plano nacional e com diretrizes próprias.

1.3 O encontro das águas ou o choque das correntes

A considerar o panorama acima descrito, em linhas muito gerais, as perguntas que se seguem são as seguintes: finalmente, o que é que se esboça nesse contexto enquanto contribuição efetiva para a prática de uma educação comprometida com as camadas populares? Em que se apoiou o fundamental da prática e da reflexão pedagógica dessa época?

Para efeito da análise, vale a pena distinguir as iniciativas, presentes em duas principais vertentes: aqueles núcleos que, de fato, se vão constituir em campos de experimentação de propostas pedagógicas e metodológicas, e aqueles cujos objetivos se ativeram estritamente aos interesses políticos de mobilização e organização dos trabalhadores. Deixando de lado o segundo grupo, tudo em reconhecendo que, num sentido amplo, as suas ações e os seus discursos politizantes produziram um efeito educativo sobre as populações, vamos dar relevo às iniciativas declaradamente educativas. Essas últimas, se tomadas em seu conjunto, revelam uma convergência em torno das atividades de alfabetização, principalmente de adultos⁵, de educação de base e de cultura popular. E é no nordeste do país, uma das regiões politicamente mais efervescentes, que incide uma significativa concentração desses movimentos.⁶

-
5. A supervalorização da alfabetização de adultos se devia a diversos tipos de percepção: como condição de acesso ao voto e, portanto, de acesso à participação permitida pelos mecanismos da democracia formal; como uma das formas de superação da miséria e da ignorância, tidas como condicionantes do subdesenvolvimento; ou como instrumento de politização e, portanto, de aquisição de uma consciência crítica para intervir efetivamente no processo social.
 6. Conforme o Documento Básico do Seminário de Educação e Desenvolvimento - Educação de Adultos, Sudene, Mecor, Divisão de Documentação, Recife, janeiro/1967, no primeiro trimestre de 1964, havia nos estados nordestinos os seguintes movimentos ou campanhas de educação de adultos, com algum trabalho significativo já realizado: Maranhão, Piauí e Ceará – Movimento de Educação de Base; Rio Grande do Norte – Movimento de Educação de Base, Campanha de "De pé no chão também se aprende a ler" Campanha de Alfabetização de Prefeitura de Natal, Alfabetização do Governo do Estado; Paraíba - Campanha de Educação Popular (CEPLAR) e Sistema Radio-Educativo da Paraíba (SIREPA); Pernambuco - Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento de Cultura Popular (MCP), Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade de Recife; Alagoas - Movimento de Educação de Base (MEB); Sergipe - Movimento de Educação de Base (MEB); Centro Popular de Cultura da UEE, Campanha de Alfabetização da Secretaria de Educação; Bahia - Movimento de Educação de Base (MEB), Centro Popular de Cultura.

Desse conjunto de experiências, selecionamos três movimentos que, do nosso ponto de vista, não só representam o que havia de mais significativo em matéria de experimentação pedagógica e metodológica, como recuperam o percurso histórico do que se chamou depois educação popular, tornando visíveis as tendências presentes na maioria das iniciativas da época: o SAR - Serviço de Assistência Rural, o MEB - Movimento de Educação de Base e o MCP - Movimento de Cultura Popular. É no Movimento de Cultura Popular que Paulo Freire enfrenta sérios debates em torno da alfabetização de adultos, antes de assentar, já no interior do SEC - Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, as bases de sua metodologia.

O Serviço de Assistência Rural (SAR)

O SAR, sediado em Natal, uma das capitais nordestinas, subordinado à Arquidiocese, estendia a sua influência a outras dioceses do país. Esse movimento consegue reproduzir, com o máximo de fidelidade, todas as receitas deixadas e/ou difundidas pela *extensão rural* e pelo *desenvolvimento de comunidade*, na esteira de uma atuação com temperos de incentivo à pequena produção, de acomodação dos conflitos sociais e de "evangelização dos pobres". Evidentemente, se apoia numa estrutura de paróquias e mobiliza *voluntários* (contando com a indicação dos párocos) que são erigidos à categoria de *líderes*. Uma equipe de técnicos anima, supervisiona, acompanha e forma quadros para uma diversidade de atividades, entre elas: alfabetização pelo rádio, animada por monitores treinados para esse fim)⁷, cooperativismo, sindicalização rural (de inspiração cristã), incentivo ao artesanato e à produção rural, assistência à maternidade, campanhas de saúde pública etc. Ao nível local, mobilizava-se o esforço de *auto-promoção das comunidades* na implantação de *centros sociais*. Um *centro de treinamento* servia como estrutura de apoio à formação dos quadros. Com a dinâmica que toma esse movimento têm-se a impressão de estar diante de uma estrutura paralela ao do governo oficial.

A militância da Ação Católica, sob a jurisdição da Arquidiocese, foi convocada a integrar o movimento mas os atritos no plano das orientações, sobretudo com a JUC (Juventude Universitária Católica), tornaram difícil a convivência.

O SAR, em última análise, é a típica continuidade das *obras sociais da Igreja*, sendo que atualizadas. Preocupada, agora, com o subdesenvolvimento e com os recursos técnicos de intervenção no profano, tudo em garantindo a cristianização dos resultados dessa intervenção. Os seguidores desse modelo foram muitos, dentro e fora do âmbito da Igreja.

7. Tanto o SIRENA - Sistema Rádio Educativo Nacional, do Ministério da Educação e Cultura, como o SAR, tinham se inspirado na experiência de Sutatenza (Colômbia).

O Movimento de Cultura Popular (MCP)

Sediado em Recife, capital de Pernambuco, o MCP se auto-caracteriza como uma entidade eclética, reunindo representantes de várias tendências da intelectualidade local: sociólogos, artistas, educadores e jovens militantes de organizações políticas ou religiosas. Dependente financeiramente da Prefeitura Municipal é identificado, pelas forças de resistência à mudança, como um instrumento eleitoral que investia na ascensão do Prefeito (então, Miguel Arraes) ao cargo de governador do Estado.

Não se pode dizer que o MCP fosse somente uma versão mais institucionalizada do movimento de *democratização da cultura* que empolgava a intelectualidade da época, embora se pudesse ler, em diversas formas de sua presença, muito parentesco com a arte engajada. Dizemos isso porque outras fontes marcaram também as suas opções. As idéias veiculadas pela "Peuple et Culture" da França, o *não-diretívismo* e a metodologia de *treinamento mental*, com seus *círculos de cultura*, além de outras contribuições da sociologia, tiveram muito peso. O sociólogo francês Joffre Dumazedier esteve presente nos debates para a formulação das estratégias do MCP.

Entre as ações de democratização da cultura (teatro, música, pintura, valorização do folclore), de democratização do ensino (expansão da rede escolar), de centros de cultura de base comunitária etc, e a necessidade de presença efetiva na mobilização política, o MCP viveu tensões internas muito significativas. Dada a diversidade de tendências e interesses que abrigava em sua atuação, ficou difícil o controle de suas ações enquanto um conjunto articulado.

As discussões conceituais do momento, que mobilizavam não só os educadores do MCP, giravam em torno de questões como massificação, manipulação, participação, espontaneísmo, politização, libertação, democracia, autoritarismo etc. Pouco a pouco, vão tomando espaço as questões sobre consciência e conscientização que, no horizonte, tentavam responder ao desafio posto pelo marxismo em termos dos caminhos a tomar para se chegar a "uma consciência dos reais interesses da classe". A equipe de educadores do MCP chegou a produzir um polêmico livro de leitura para adultos, de conteúdo politizante, em torno cujas suas linhas pedagógico/metodológicas foi muito problemática a costura de um acordo.

Finalmente, em 1964, o golpe militar autoriza uma intervenção no MCP, cuja influência na criação de entidades similares em outros ponto do país era explícita.

Os primórdios do Método Paulo Freire

É difícil desvincular o que se segue, em termos da elaboração e experimentação orientada por Paulo Freire, já com base no SEC - Serviço de Extensão Comunitária da Universidade de Recife, do que tinha sido, antes, vivenciado por ele mesmo no MCP. Os desafios já estavam dados: como tratar, numa perspectiva democrática, a questão da cultura e da consciência nos limites de uma alfabetização de adultos que respondesse com eficiência e rapidez às demandas políticas do momento?

Donde, antes da elaboração mais consistente de uma pedagogia da libertação, as preocupações se ativeram à demanda mais imediata de uma metodologia de alfabetização de adultos. Depois é que o pedagogo aprofunda as bases teóricas de sua pedagogia e a difunde. Do que conhecemos, foi a primeira tentativa de teorização, no campo da pedagogia, que tomava em consideração o peso

político das relações entre os agentes do processo educativo - *o diálogo* - e investia nas implicações filosóficas que decorriam dessa postura.

O Movimento de Educação de Base (MEB)

O MEB foi criado pelo convênio que se firmou, em março de 1961, entre o governo federal e a CNBB. A CNBB punha à disposição um horário das emissoras diocesanas para a transmissão de aulas radiofônicas, com ênfase na alfabetização de adultos, e o governo subvencionava o funcionamento da estrutura educativa.⁸ Em decorrência disso, a base de intervenção e de organização do MEB foi o sistema rádio-educativo. Esses sistemas que pressupunham a produção, emissão e recepção organizada das aulas radiofônicas eram subordinados às suas respectivas dioceses mas coordenados nacionalmente por uma Equipe Técnica. Em 1964, o MEB contava com 55 sistemas espalhados por 15 estados da federação (sobre um total de 22 estados), no nordeste, norte e centro-oeste do país. (Costa *et al.* 1986:124-125)

O MEB reuniu, na constituição de seus quadros técnicos, sobretudo um pessoal formado nas fileiras da Ação Católica. Isso influenciou decisivamente na qualidade da orientação e dos serviços prestados porque, se de um lado, a ingenuidade política caracterizava muito a postura do Movimento, de outro, a carga ética que o grupo trazia de sua formação imprimiu um novo perfil às relações pedagógicas que se foram construindo. Sem compromissos seja com um alinhamento político determinado, seja com escolas teóricas específicas, o MEB centrou as suas forças na transformação de militantes cristãos em técnicos de educação de adultos. Criou uma sistemática de treinamento de equipes, supervisão do desempenho e avaliação da prática educativa e fez disso os pilares de seu funcionamento. Os treinamentos das equipes responsáveis por cada sistema rádio-educativo que se implantava era a etapa inicial do seu processo de intervenção. Os instrumentos utilizados nessa etapa, apesar de se apoiarem, à semelhança do MCP, na psicossociologia europeia, no não-diretismo (com algumas técnicas da dinâmica de grupo) e na experiência do método de Treinamento Mental de Peuple et Culture, vão tomar outras direções. Muito cedo, a utilização desses recursos é avaliada e retrabalhada no sentido de reduzir o grau de autoritarismo que se evidenciava na sua experimentação e de ampliar os ganhos no que parecia ser principal para o trabalho: a autonomia das equipes em criatividade pedagógica e poder de gerência, e o enraizamento das atividades educativas no contexto local de cada sistema radioeducativo.

O dinamismo estabelecido pela sistemática de treinamento/supervisão/avaliação da prática rendeu uma agilidade muito grande entre a identificação dos desafios postos pela prática educativa e a mobilização de esforços para a criação de respostas adequadas. Isso foi ajudado pelo funcionamento de instâncias de decisão e controle administrativo que se articulavam entre os níveis locais, estaduais e nacional. A instância máxima de decisão era o Encontro Nacional de Coordenação onde todos os sistemas se faziam representar.

8. "Depois, saí da Ação Católica e fiquei sem saber o que fazer na vida. Por volta de 1958, 1959, fui trabalhar com Marina Bandeira na RENECA (Rede Nacional de Emissoras Católicas). Naquela época houve uma corrida pelo registro de emissoras radiofônicas, e os bispos entraram nessa corrida com a idéia de divulgar a religião católica. No momento em que as Emissoras Católicas chegaram a cerca de quarenta, espalhadas por todo Brasil, a minha cabeça começou a "buzinar". Não era possível continuar com aqueles programas religiosos e culturais - aliás, muito fracos - sem a perspectiva de transformá-los." - Depoimento de Vera Jaccoud, primeira coordenadora nacional do MEB. (Costa *et al.* 1986:36-37)

Ao nível da ação direta, tiveram mais peso as influências captadas nas experiências de *animação* desenvolvidas na África (Senegal, Marrocos etc.) pelo IRAM – Institut de Recherches de Méthodes Pédagogiques do que as contribuições do *desenvolvimento de comunidade* e da *extensão rural*. Mas, na medida em que usava amplamente o seu espaço de liberdade de atuação, organização e criatividade, o MEB se defrontava com dois tipos de condicionamento que foram endurecendo no mesmo ritmo em que o movimento se fortalecia e se expandia: a hierarquia da Igreja e as oligarquias rurais (a área de atuação do MEB era quase que exclusivamente o meio rural). E, para se resguardar a direção do MEB tomou a precaução de divulgar o mínimo possível os dados sobre os seus sucessos, a sua força nas bases e a sua produção pedagógica; portanto, o mínimo de registros.⁹

O fortalecimento da aliança dos agentes educadores com os grupos populares levou o movimento, independente de uma orientação formal de sua cúpula, a se inscrever em diversas frentes de luta política. Nessa altura, o MEB já contava com a participação, de militantes e ex-militantes de JUC que trouxeram consigo os desafios de uma fundamentação teórica da ação e o debate sobre a opção e o alinhamento político das forças do movimento. A presença atuante no sindicalismo rural, as alianças com as Ligas Camponesas, a explicitação e análise das condições de vida dos trabalhadores rurais como conteúdo das emissões educativas etc, determinou o aumento das pressões, fosse por parte da hierarquia, das forças sociais de resistência à mudança ou dos grupos políticos mais radicais.

A mensagem política com tratamento pedagógico foi o que caracterizou o MEB nos dois anos que precederam o golpe militar. Com o golpe, a hierarquia mais conciliatória tomou as rédeas do poder sobre o MEB, propôs a descentralização do movimento e expurgou os quadros considerados mais radicais. Em 1966, percebendo a descaracterização progressiva do trabalho, a parte mais significativa do Movimento tomou a iniciativa de fechar os sistemas radioeducativos sob sua responsabilidade.

1.4 O que se seguiu

O período da ditadura militar, assim como ocorreu em vários países da América Latina, empurrou o que subsistiu dessa época - enquanto uma qualidade nova da intervenção educativa junto às camadas populares - para a clandestinidade, semi-clandestinidade e para o isolamento. Aí foi uma fase que se caracterizou pela resistência às forças de repressão e pelo estudo do marxismo como apoio teórico da ação desenvolvida. Althusser, Lucaks, e Gramsci eram os autores a quem mais recorriam os educadores ou os encarregados da formação de quadros. Sem esquecer, evidentemente, a influência que teve Mao Tse Tung e a experiência chinesa sobre determinados grupos.

Somente a partir da segunda metade dos anos de 1970¹⁰ é que começou a ser analisada criticamente a acumulação que as iniciativas de educação popular se fizeram ao longo desse percurso histórico/-

9. Para prejuízo posterior, a memória de sua experimentação pedagógica foi muito pouco documentada e dificultou as tentativas de sistematização que podiam ter sido feitas a partir daí.

10. Afora os trabalhos publicados por Paulo Freire, Carlos Brandão e Vanilda Paiva, os primeiros documentos de que temos conhecimento nesse período foram produzidos pela equipe do NOVA: *Suplemento do CEI* 17, abril/1977, Tempo e Presença, Rio de Janeiro, com artigos de Beatriz Costa, Pedro Garcia e Aída Bezerra; *Suplemento do CEI* n° 22, outubro/1978, Tempo e Presença, Rio de Janeiro, com artigos de Pedro Garcia, Jorge Munhoz e Aída Bezerra. Ver, ainda produzidos pela equipe do NOVA, os artigos publicados na série

político/pedagógico. Falamos de uma exploração mais abrangente e que não se ateve, somente, à reserva imediata de instrumentos teóricos/práticos – de mobilização, organização e ações mais especificamente educativas – utilizados em função do fortalecimento do poder de intervenção das camadas populares. Aliás, essa aliança dos educadores com os grupos populares sempre foi clara e explícita em suas intenções, mas nunca chegou a ter (salvo raras exceções) muita consistência nem em seus fundamentos nem em suas conseqüências, dado, possivelmente, o grau de ativismo que caracterizava as intervenções.

A credibilidade que uma grande parte¹¹ desses educadores emprestava ao seu esquemático/simplificado suporte teórico, sobretudo os mais letrados, lhes tinha dado margem a se relacionar com certa superioridade com os grupos populares, cujo estágio de consciência política era considerado insuficientemente instrumentalizado para o inadiável confronto de classes. Ao mesmo tempo, a vocação de serviço e dedicação aos mais pobres (levando em conta aí que a maioria dos quadros de educação popular era recrutada nos meios cristãos ou entre militantes de organizações marxistas) levava-os a dignificar eticamente o tipo de intervenção e a valorizar o humilde e o simples quase que por categorias religiosas.

A militância chamada *salvacionista* foi um resultado compreensível desse casamento da utopia política com a construção do Reino. No entanto, foi por esse viés que se inaugurou uma nova forma de compromisso social da educação com as populações deserdadas do protecionismo estatal e restringidas, pelos mecanismos de expropriação do sistema, no seu desempenho sócio-político.

2. O itinerário das indagações e a busca de uma nova postura

Na verdade, o que deflagrou os nossos questionamentos mais consequentes foram as primeiras análises feitas em torno das relações entre *poder e saber*.¹² Estávamos envolvidos com atividades de assessoria a agentes diretos de educação popular e insistíamos em que se apropriassem de instrumentos teóricos para a análise de suas próprias práticas. Observávamos que, apesar de todos os cuidados possíveis no plano didático/pedagógico, essa apropriação se dava com muita dificuldade e muito relativamente.

Os "novos" instrumentos de análise se articulavam mal com as referências anteriores utilizadas pelos grupos de agentes e o que se esboçava era a superposição das "novas" aquisições aos "antigos" esquemas. Na prática, essa renovação não mudava muita coisa. Preocupava-nos a familiarização com o uso de um jargão mais intelectual sem que isso refletisse uma tomada de posição teórica; e, ao mesmo tempo, a tendência ao enquadramento da prática pela teoria, do tipo "a realidade está errada porque não se adequa à teoria". Na verdade, a obtenção de resultados como esses não estava nas intenções dos ditos assessores.

Éramos levados, também, a reconhecer a fragilidade das práticas desenvolvidas pela maioria dos agentes. A ênfase na mobilização, perdendo de vista o processo; a promoção de lideranças, em

Cadernos do CEDI: Cadernos do CEDI nº1, s/data; Tempo e Presença; Cadernos do CEDI nº 2, s/data e Cadernos do CEDI nº 6, setembro/1980.

11. Aí nos incluímos.

12. Ver, a respeito, os artigos publicados pela equipe do NOVA na série Cadernos do CEDI nº 1 s/d, nº 2 s/d e nº 6, 1980.

detrimento de uma dinâmica mais coletiva; a facilidade de institucionalização da ação e dos líderes; a estruturação de uma relação de dependência do agente externo, que não deixava de ser marcada por certo tipo de autoritarismo; o agenciamento de projetos alternativos, muitas vezes inadequados (veja-se, por exemplo, a multiplicação de roças comunitárias) – eram alguns dos traços marcantes das ações implementadas.

Isso não quer dizer que os próprios agentes deixassem de se interrogar sobre os resultados dos seus trabalhos, criticá-los, buscar caminhos, sem visualizar uma saída. Essas reações nos ajudaram, de modo decisivo, a localizar alguns problemas como ponto de partida para nossa crítica - porque nós também estávamos desafiados pela eficácia da ação, e essa eficácia parecia repousar na competência teórica que, ingenuamente, tentávamos "transmitir" (causa e efeito em cadeia).

Não foi difícil identificar que se tratava de um único problema, fosse o da nossa prática, fosse o da prática dos agentes de base: reproduzíamos, apesar de todo clima "democrático", as mesmas relações que convinham à transmissão das verdades cientificamente, ou não, comprovadas. Por esse veio, e nos tomando em igualdade de situação enquanto *objeto* e *sujeito* da análise, começamos a nos indagar sobre os sistemas de conhecimento e, portanto, sobre lógicas e significados, que possibilitavam ou dificultavam a apropriação de um acontecimento ou informação; e que permitiam emprestar uma significação diversificada aos elementos postos à disposição nos processos educativos.

Se as relações propostas nas intervenções educativas, por quem tinha esse poder de propor, eram herdeiras de um sistema de conhecimento dominante, que outros sistemas de conhecimento coexistiriam na sociedade e que, ao invés de apresentarem uma conexão mecânica com o sistema dominante, revelavam uma resistência a essa absorção? Que relações, de fato, estariam sendo vivenciadas nas experiências de educação popular e quais seriam as que conviria propor para que a intervenção educativa produzisse resultados convincentes? E convincentes para quem?

À medida em que aprofundávamos essa reflexão, consolidávamos a nossa convicção de que as relações que se deveriam estabelecer entre os atores do processo educativo não podiam se traduzir na expectativa de um *diálogo* (pressupondo uma horizontalidade inexistente), uma vez que se reconhecia a diferenciação entre os sistemas de conhecimento presentes num mesmo espaço educativo. Tratava-se de um confronto entre diferentes e diferenças, e o desafio pedagógico seria o de trazer à tona, explicitar essas qualidades, e tentar torná-las produtivas para quaisquer dos atores.

O pressuposto, então, era o de uma radical mudança de postura dos atores. Em primeiro lugar, do educador, que ainda detinha o poder de encaminhar a proposta pedagógica. A considerar essa disposição de mudança, a nova proposta deveria conter a convocação e a expectativa da reação dos educandos para que também eles refizessem a sua postura, redefinissem o seu papel no processo, usassem, transformassem esse espaço de poder. Isso era matéria de educação. Os conteúdos não seriam exclusivamente os programados com base nas reservas do saber acumulado a serem transmitidos por uns e apreendidos por outros.

A questão da redefinição da postura do educador não podia mais se apoiar simplesmente na credibilidade de uma nova e única explicação teórica, nem somente na sua firme vontade de mudar e exercer o seu compromisso social e político. Precisávamos nos interrogar a partir do interior do confronto, da prática e observação desse confronto. Daí é que nasce, para nós, a idéia de uma *pesquisa participativa*.

3. O desenho da pesquisa

A idéia da pesquisa foi discutida, inicialmente, tendo como base as experiências de alfabetização de adultos às quais estávamos bastante vinculados¹³ para, em seguida, ampliar o leque de atividades específicas a investigar. De qualquer modo, foi pela vertente da alfabetização de adultos que iniciamos a pesquisa *Confronto de sistemas de conhecimento na educação popular* e nos inscrevemos aí como pesquisadores/alfabetizadores.

Herdeiros, ou não, enquanto educadores populares, de uma relativa resistência à submissão à prática acadêmica como único caminho para o esclarecimento ou produção de novos conhecimentos, a nossa iniciativa se revestiu de algumas características particulares. Isso, evidentemente, não significou o repúdio à contribuição dos inúmeros pensadores que nos ajudaram ao longo do percurso. Mas, de modo muito consciente, assumimos a abordagem do problema de uma forma que parecia mais coerente com os nossos desafios. Ao invés de formularmos grandes hipóteses, respaldá-las teórica e explicitamente no conhecimento acadêmico e, a partir daí, estruturar a pesquisa prevendo metodologicamente todos os seus passos, preferimos alinhar as nossas preocupações em torno da qualidade das relações entre os atores¹⁴, vinculá-las ao contexto cultural e social (isso, na nossa percepção, inclui o econômico e o político) no qual nos enraizamos e elaborar uma proposta metodológica, de tipo participativa, que se preocupasse mais detidamente com o ponto de partida da investigação.

Aí se colocava a questão dos instrumentos que escolheríamos e que deveriam servir para estruturar os nossos passos e a sua seqüência, conseguindo com isso dar contornos precisos à investigação, disciplinar o acumulado e tornar apreensíveis e articuláveis os dados coletados ao longo da pesquisa. Sem falar que a eleição das categorias específicas para a análise daquele processo particular foram se impondo ao longo do trabalho e tomariam uma maior consistência na fase de sistematização dos dados coletados. Esse procedimento, de não selecionar de antemão as categorias com que íamos trabalhar os dados daquele processo, foi uma orientação reforçada também pela antropóloga que acompanhava a nossa investigação. Isso fazia muito sentido, na medida em que resguardava a especificidade do processo no qual estávamos envolvidos, evitando as generalizações e, também, revertendo a tendência a delimitar a sua análise às possibilidades de um modelo teórico pré-determinado, cujo risco era o de enquadrar os acontecimentos e suas interpretações nos limites da ótica do modelo utilizado.

13. A partir desse momento, passamos a contar com a assessoria da antropóloga Lygia Segala que nos acompanhou durante todas as etapas da execução da pesquisa.

14. O projeto original da pesquisa "O Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular" - março/1987, que viria a constituir a primeira atividade do SAPÉ - Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação, discorre longamente sobre a qualidade das relações entre os atores presentes nas experiências de educação popular. Em torno dessa qualidade de relações sobretudo do ponto de vista das relações propostas pelo agente educador destacamos: "a prática do ativismo que costuma confundir apoio às iniciativas populares com volume de atividades em andamento ou o estado de mobilização permanente com a participação real das populações"; "a transferência de um saber que encontra pouca correspondência no universo cultural dos grupos com quem se trabalha"; "o fortalecimento puro e simples da dominação através da colonização do pensamento do outro"; "a postura de superioridade... que carrega consigo as referências de um saber instituído, legitimado e competente... e que tende a caminhar no sentido de aprofundar o estigma do parceiro frágil, incompetente,...necessitado do outro para se ver reconhecido"; "o desenraizamento social e/ou cultural de indivíduos e grupos" via um estratégia de formação de lideranças etc.

Não nos deteremos aqui sobre a questão metodológica, mas, para uma melhor compreensão do modo como foi administrada a pesquisa, adiantamos que a *ênfase no processo* era o eixo principal que, de alguma maneira, subordinava e inspirava a criação de outros instrumentos. Ao lado disso, foi se definindo uma linha de registro - começando pelo diário de campo - e se delineando uma rotina de controle do trabalho (reuniões semanais, seminários semestrais de avaliação do percurso da pesquisa e aprofundamento de temas relevantes).

No plano da intervenção educativa, propriamente dita, já ficou claro que selecionamos como referências para a dinamização do processo: a construção da identidade e o uso/desenvolvimento de linguagens expressivas diversificadas. Mas, como a ação educativa se dava no terreno da alfabetização tivemos que tomar uma posição no que dizia respeito ao método específico a utilizar.

Do nosso lado, com uma reserva de experiências, anteriores mesmo ao Método Paulo Freire, e que se alimentava noutras fontes, já dispúnhamos de indicações que nos levavam a não aprisionar a alfabetização nela mesma. Quer dizer, a "autonomização" dos métodos caminhava junto com a subordinação da ação de alfabetizar a roteiros (teóricos/práticos) rígidos; e, do nosso ponto de vista, isso reduzia as possibilidades do momento educativo.

Assim, passeamos livremente entre os métodos fonéticos, os dedutivos e indutivos, os silábicos, os psicossociais, os psicolinguísticos, até à soletração. Tentávamos observar como os alunos, com as suas hipóteses de acesso ao código letrado e seus ritmos particulares, se relacionavam com essas diversas propostas. O nosso desafio pedagógico era o de considerar e incluir no jogo da aprendizagem as diversas hipóteses presentes.

Nesse sentido, discutimos longamente sobre o primeiro momento do curso levando em conta a experiência acumulada, inclusive no Rio de Janeiro, e decidimos centrar a nossa atenção inicial em dois aspectos: na valorização da identidade pessoal (em contraposição ao processo de auto-desvalorização do analfabeto adulto): e no resgate da cultura de origem (considerando que o grupo era formado, sobretudo, por egressos do meio rural vivendo uma fase de reconstrução de seu próprio perfil cultural).

Assim, confiamos que a própria dinâmica do processo nos daria elementos para a sua sequência, fosse nos termos da continuidade da construção da proposta de intervenção (que alfabetização de adultos estaríamos implementando), fosse nos termos da orientação/reorientação metodológica da pesquisa ("metodologia processualmente renovável"). Essa escolha foi, ao mesmo tempo, sensata e aventureira, e mais condizente com a abertura que nos dávamos para coletar da prática as categorias de análise que poderiam nos aproximar do concreto acontecendo.

A nossa inscrição no processo educativo, vivendo essa duplicidade de papéis - alfabetizadores/pesquisadores, nos deu essa condição de *sujeito* e *objeto* da investigação. A experiência do confronto colocava sob crivo a postura de educadores que assumíamos. Isso rendeu um processo de auto-formação, ou seja, de "refazimento" nosso, e nos forneceu elementos que mais tarde foram retomados numa estratégia de formação de educadores dinamizada pelo SAPÉ.

A pesquisa na vertente alfabetização de adultos nos demandou (às três pesquisadoras/alfabetizadoras) mais de dois anos de trabalho de campo e um ano, ou mais, de envolvimento com as tarefas de sistematização dos dados coletados.

Terminado o trabalho de campo, vimo-nos diante de sete fontes de registro nas quais se guardava a memória do processo e de seus acontecimentos marcantes. Foi longa e minuciosa a exploração desse material; e nos levou a revivenciar o processo já à distância da cena. Isso se deu em várias etapas. Começando pelos diários de campo, percorremos os seguintes passos:

- construção do índice dos diários de campo, por cada uma de suas autoras (as pesquisadoras/alfabetizadoras);
- confronto desses índices personalizados;
- codificação;
- construção de um índice comum a todos os diários de campo.

Esse *índice comum dos diários de campo* já deixava transparecer os grandes itens, ou temas mais abrangentes, e os sub-itens que constituíam a malha de conteúdos dos temas mais relevantes. Assim, ele serviu como ponto de partida para a construção dos índices das fontes de registro restantes:

- entrevista inicial com os alunos (por ocasião da matrícula);
- reuniões semanais das alfabetizadoras;
- seminários temáticos e avaliação de percurso da pesquisa;
- linguagens expressivas diversificadas (produção de sala de aula);
- avaliação do rendimento escolar;
- entrevista com alunos/histórias de vida.

A classificação codificada de todas as informações tomou consistência num único índice geral, síntese dos índices de todas as fontes de registro, e indicou a existência de nove grandes capítulos ou temáticas, a saber:

- o sentido da alfabetização;
- a questão do método na alfabetização;
- as linguagens expressivas diversificadas;
- o ritual escolar;
- a construção da identidade;
- os frutos do confronto: o nosso "refazimento" ;
- a rotatividade;
- educação popular;
- o tratamento da pesquisa.

Desses capítulos escolhemos três para explorar nesse artigo: *a construção da identidade, as linguagens expressivas e o "refazimento" do educador*. Por isso falamos de uma exploração limitada da pesquisa.

4. Construção da identidade, construção do nós

Historicamente os atores comprometidos com a prática de educação popular no Brasil, movidos, entre outras razões, pela realização de um projeto de transformação estrutural de desenho socialista deixaram, na maioria das vezes, de levar em conta o fato de que a emergência de um nós está subordinada à construção das identidades pessoais. Observando a forma como as práticas de educação popular se inscreveram no cenário político do Brasil, nas últimas três décadas, (não fica difícil entender os motivos que levaram à desconsideração desse elemento tão fundamental, em se tratando de uma prática educativa. Neste período, marcado pela aparição das sociologias comprometidas, “la educacion se convirtió en herramienta del cambio social y vehículo para criticar todo el sistema y fundar así proyectos alternativos de organización social.”¹⁵

As implicações dessa postura foram inúmeras. Para efeito da questão aqui levantada, porém, o que importa considerar é que a subordinação dos objetivos educacionais a programas inspirados nos ideais políticos socialistas foi decisiva no sentido da priorização de estratégias de atuação. Sem dúvida, pensando nesses termos, o significado do nós é necessariamente outro. Isto porque as exigências de um programa assim alinhado apontam para uma relação qualitativamente diferente com a população. Neste caso, o sentido da palavra abstrata nós está muito mais referida à constituição de um coletivo, formado pela massa mobilizada, que expresse uma única vontade política e que lute pela recompensa final (prometida pelas lideranças), que seria a da conquista do poder político para promover a mudança estrutural da sociedade.

“Dinamizada sob a marca dessa tendência la educacion popular se atribuyó el poder de transformar la sociedad por su pretendida capacidad de afectar la consciencia de los pobres y propiciar y fortalecer su organización hasta la toma completa del poder de gobernar la sociedad.”¹⁶ Entretanto, no Brasil, em meados da década de 1970, alguns escritos já começavam a questionar o sentido desta orientação nas experiências de educação popular. Produzidos a partir da consideração da existência de um saber popular, esses escritos¹⁷ recuperavam, num certo sentido, o caráter educativo das ações desenvolvidas, na medida em que davam relevo à contribuição dos atores populares presentes nas experiências. Neles se realçava que o agente educador não era alguém que escrevia num quadro em branco. Havia no outro pólo da relação um saber e uma cultura que precisavam ser valorizados; e a intervenção educativa tinha, antes de tudo, um caráter democratizador. Este deslocamento, portanto, já apontava para o estabelecimento de outra qualidade de relação agentes/grupos.

O desafio de reinventar a prática escolar na alfabetização de adultos

Foi principalmente como participantes/herdeiras da construção deste outro olhar, que nos lançamos à tarefa de planejar nossas ações na pesquisa da vertente alfabetização de adultos. Sabíamos, no ponto de partida, o quão difícil seria este empreendimento. Em primeiro lugar, devido ao fato de ser esta uma atividade escolar e, como tal, carregar as marcas da prática de ensino desenvolvida nesta

15. Jorge Rivera in “Educacion popular etnica y modernizacion”- Educación Popular en América Latina - críticas e perspectivas p. 96. CESO Paperback n 12.

16. Idem, p. 97.

17. Ver os Suplementos CEI - Educação Popular n°17 e n° 22, citados.

instituição. Sendo assim, a expectativa dos alunos em torno da qualidade da relação estava de certa forma viciada. Em segundo lugar, porque nosso caminho ia na direção oposta da tendência instrumentalista/imediatista (econômica e/ou política) que, de forma predominante, orienta não só os objetivos das propostas de alfabetização de adultos, como também o comportamento das pessoas que procuram este serviço. Por tudo isto, instituir uma outra qualidade de relação nesse campo demandaria muitas negociações e alianças.

Evidentemente, para alcançar algum sucesso em nossa investida, o desafio fundamental era trabalhar o rompimento do tradicionalismo, da hierarquização, que marca uma relação, ainda que afetiva, entre o professor e o aluno na instituição escolar. E as perguntas eram: como responder a este desafio dentro do espaço físico de uma escola, onde o poder do saber está nas mãos apenas do professor? como fazer com que esses alunos adultos, que não possuindo o tesouro das letras, reconheçam a positividade do saber que adquiriram na vida e o confrontem com o conhecimento/saber do professor?

Em qualquer outra atividade do campo da educação popular, essas questões, embora presentes, dificilmente terão o significado que têm na prática social escolar dada a sacralidade de que está investida esta atividade. Aí, a imagem socializada do professor é a de provedor de conhecimentos e não a de co-produtor de novos conhecimentos/saberes, postura que requer uma atenção com a construção das identidades pessoais. Na prática reprodutiva implementada pela escola, a expectativa de quem ensina e de quem quer aprender é necessariamente a de exercer, de um lado, o poder de transmitir o que foi acumulado como conhecimentos atitudes e valores e, de outro, o silêncio, a paciência, a tolerância de forma a garantir uma boa assimilação.

Assim, o primeiro passo dado no sentido de implantar nossa proposta foi o estabelecimento de condições propícias à *expressão das individualidades* no ambiente de sala de aula. Democratizar a palavra, provocar a interferência de todos na condução do processo, era o caminho que nos dispúnhamos a trilhar. Nesta direção, modificar a disposição das carteiras escolares na sala de aula foi a primeira provocação no sentido de revelar a intenção de propor outras normas de funcionamento. A tentativa de superar a relação vertical ganhou, portanto, uma realidade física. A arrumação das carteiras em forma de círculo possibilitava a todos se olharem e se expressarem frente a frente. Desta maneira, foi abandonado o lugar tradicional do professor que normalmente fica separado ou, em alguns casos, situado um pouco acima do nível onde os alunos se acomodam na sala de aula. A instituição de um espaço de convivência com essas características tinha como finalidade fortalecer o movimento permanente das relações humanas como fonte alimentadora da construção das identidades pessoais. Foi neste ambiente que começamos a investir no esforço de nos dar a conhecer mutuamente, revelando-nos em nossas especificidades e diferenças.

A *expressão das individualidades*, que implica em pôr em circulação dentro do grupo diferentes visões de mundo, valores, saberes, sonhos e desejos, se viabilizou através da oralidade e, também, pelo uso de linguagens expressivas diversificadas. Foi sua dinamização que forneceu os elementos para a criação de uma base em torno da qual se buscou articular as relações entre os atores e ao mesmo tempo provocou a emergência dos demais elementos que teceram a proposta de trabalho e sobre os quais o processo se assentou. Os frutos deste investimento, presente durante todo o curso, permitiram a mobilização do afetivo e, ao mesmo tempo, fez emergir os confrontos.

Com relação ao afetivo, nossa expectativa era que a atenção dada a este aspecto facilitasse a construção, a aquisição e interiorização de novos conhecimentos/saberes, comportamentos e

atitudes, pois intuíamos, que sem a mobilização desse elemento as possibilidades de mudanças individuais seriam reduzidas. De fato, conhecer não é algo que se dá apenas ao nível da razão. A importância da razão está mesmo no fato de funcionar como linha auxiliar para colocar em ordem os afetos.¹⁸ Além disto, o jogo de negociações e alianças que precisávamos instituir demandava a construção de um chão afetivo sem o qual dificilmente se estabeleceria a necessária base para uma relação de confiança.

No que se refere aos confrontos, nossa aposta estava centrada no reconhecimento das diferenças existentes entre os atores do processo e nas interrogações que este fato suscitaria. Empenhadas na construção do nós colocamos uma ênfase especial na explicitação das diferenças destacando-a como eixo da nossa proposta pedagógica para a classe de alfabetização. Da consideração e exploração dessas diferenças dependia a emergência de uma outra qualidade de relação entre os participantes. Ao nos dizermos pelas mais variadas linguagens, ou seja, através de palavras, gestos, desenhos, dramatizações, etc -, revelávamos nossas diferentes formas de apreender, explicar e valorar o mundo e, também, os nossos desejos e sonhos. A circulação dessas visões e modos diferenciados de ser se, de um lado, repercutia na dinâmica das relações - dado que trazia elementos para o movimento de adesão, recusa e escolhas afetivas dentro do grupo, alimentando dessa forma o processo de integração -, de outro, proporcionava o confronto entre a diversidade de olhares e valores presentes no grupo.

Localizávamos nesse movimento a oportunidade de todos os participantes do grupo se reconstruírem. E, é justamente aí que acreditamos ser possível a emergência de um *nós* pois, ainda que diferentes em muitos sentidos, nos descobríamos a partir de uma base constituída pelo mesmo patrimônio cultural. Para o jogo dos confrontos trazíamos todo o modo de funcionamento intelectual socialmente legitimado, proporcionado pelo fato de possuímos o tesouro das letras. Todavia, isto não nos colocava na posição privilegiada de detentoras de um saber inquestionável. Em muitos sentidos nossa forma de conhecer/saber carecia de instrumentais que são pouco considerados pelo modelo/matriz da nossa formação – tais como os sentidos, a intuição e as emoções –, pelo fato de se encontrarem fora do campo da razão, atributo preponderante desse modelo.

Da parte dos alunos, pertencentes a essa mesma sociedade de cultura letrada, ainda que na condição de excluídos, o aporte trazido era de outra ordem. O fato de não haverem sido formados e conformados pela instituição escolar colocava-os numa posição inversa a nossa, ou seja, num modo de funcionamento intelectual onde outras lógicas de apreensão, quase ausentes na nossa formação, têm um papel relevante. A considerar essas profundas diferenças em presença, a abertura para ouvir e levar em conta o outro; o seu estranho modo de ver, explicar e dar significado ao mundo estava carregado de possibilidades de enriquecimento mútuo - o que significa dizer de criação de caminhos para a construção do nós. Além disto, a oportunidade dos alunos poderem expressar seu saber e vê-lo reconhecido e valorizado como matéria do processo de aquisição de conhecimentos implementado na sala de aula, resultava em ganhos no sentido do fortalecimento da auto-estima, fator essencial para seu aprendizado.

18. Na reflexão sobre a importância do afetivo no processo de aprendizagem foram valiosos os aportes trazidos pelo psicanalista Jurandir Freire Costa, assessor convidado para discutir conosco o tema construção da identidade, após a finalizarmos a sistematização dos dados da pesquisa.

Quando se leva em conta a condição de baixa-estima evidenciada freqüentemente pelo não letrado, essa última consideração tem um enorme alcance do ponto de vista político. E isto porque o investimento no fortalecimento da auto-estima proporciona a diluição do sentimento de ser menos abrindo assim a possibilidade de exercício do poder. O pertencimento a um grupo determinado deixa de ser apenas uma palavra para ganhar concretude. Na convivência com um grupo ele deixa de ser um número, uma voz silenciada e/ou obediente ao comando dos mais sábios, para se transformar em mais um que opina, que ouve e exige ser ouvido, que delibera e propõe a adoção de mecanismos de controle do poder, enfim, que de fato se torna um participante. Não seria isto o tão desejado comportamento democrático? O trecho de Diário de Campo que se segue, elaborado por ocasião de uma reunião de avaliação do curso feita com os alunos, é um exemplo expressivo do que acabamos de afirmar.

Entramos então na questão da organização do curso. Expus a idéia de trabalhar por temas que seriam orientadores da aprendizagem da língua portuguesa e da matemática. Percebi que não entenderam nada. Continuamos a tentar explicar (eu, Aída e Cleide). Inútil!! Resolvi exemplificar falando da escola das crianças, onde a professora trabalha com unidades temáticas. Ah, infelicidade (ou felicidade?). A conversa esquentou!! Oziel, como um galo de brigas, pulou e me enfrentou dizendo: Então quer dizer que somos crianças? Esta história de fazer trabalhos de crianças, recortando, trabalhando com barro, fazendo desenhos, é coisa de menino. Nós não somos crianças!

Explicitou-se o confronto em torno da proposta. Marli, ao lado do Oziel mas, sem coragem de falar alto, ora argumentava contra, ora a favor do colega. José Milton toma o nosso partido.

Aí, a Tereza toma a palavra e diz: Mas nós somos iguais às crianças. Não sabemos de nada mesmo. (...) E a discussão continua com a participação de outros mais.

Exercício de tomada de posição, de argumentação em defesa do que se quer e do que não se quer. Que beleza! Será que um processo de adestramento de leitura e escrita levaria a isto? Será que uma vez dominado o código (o que permite aos indivíduos o acesso aos livros onde está todo o conhecimento) este tipo de comportamento se instala como decorrência? (Diário de Campo, Rute em 06/03/89).

Estabelecendo bases para descobrir o outro.

No concreto da classe de alfabetização a preocupação com a reinvenção dos papéis tradicionais desempenhados pelo professor e pelo aluno serviu como guia aos pesquisadores/alfabetizadores na preparação das atividades diárias durante o curso. Estimular a revelação de quem era quem e o que cada um sabia foi um movimento permanente no decorrer de todo o processo. A proposta que inaugurou o funcionamento do curso foi uma entrevista: cada um entrevistou o outro e, depois, contou para o restante do grupo quem era aquele que havia entrevistado. Esta investida funcionou como ponto de partida para o estabelecimento de cumplicidades dentro do grupo, criando o mínimo de intimidade necessária para que se iniciasse a integração.

Depois da cartolina, cada uma tendo o nome do seu proprietário, foi feita a atividade da entrevista dois a dois.

Fiquei com Míriam. Sempre sem me olhar nos olhos. Expliquei que ela devia perguntar tudo o que queria para me conhecer melhor, e eu a ela. Pedi que ela começasse.

A senhora é daqui? Quanto tempo faz que mora aqui? É separada? Tem filhos? Ainda vive com o mesmo marido que casou? Onde mora?

Depois foi minha vez de perguntar e as respostas foram: Nasci em Natal (Rio Grande do Norte) mas, me criei em Lagoa da Pedra. Minha mãe teve 20 filhos mas só se criaram 10. Eu sou a caçula. Minha mãe morreu de um arroteo que dei no peito dela. Ela não cuidou logo e, quando foi cuidar, já era tarde. E os irmãos? Três em São Paulo, três no Rio e três no Rio Grande do Norte. E, por que veio parar no Rio? Porque eu queria ficar mais perto dos meus irmãos. Eu, trabalhava na roça. Sítio bonito. Tinha mangueira, jaqueira e roça. (...)

Rememorei a entrevista com ela e aí terminou o tempo. Mas, a essa altura, ela já levantava os olhos. (Diário de Campo, Aída em 14/03/88).

O ritual de introdução ao mundo da escrita e leitura foi vivido através da escrita do próprio nome e da identificação dos nomes dos demais integrantes do grupo. No momento seguinte, todos foram provocados a se dizerem de uma maneira mais detalhada e aprofundada respondendo a uma seqüência de três perguntas sobre de suas identidades pessoais. Por exemplo: Eu sou João (escrita do seu próprio nome); Eu sou paraibano (a principal característica pela qual se identificavam) e, Eu sou branco e simpático (ampliação da afirmação anterior através da indicação de mais duas características pessoais). O desenho do auto-retrato completou este ciclo inicial do processo, propondo o uso de outras linguagens de expressão para falar de si. Ainda que inibidos (inclusive nós), a maioria se desenhou ou esboçou no papel figuras de peixes, árvores, enfim, o que sabiam desenhar.

Aí rolaram dois temas: a cor e o namoro. A cor é que foi uma discussão interessante. Ninguém gostava de preto. Nem Amélia, mesmo já se assumindo preta, afirmava que não gostava da sua cor. Isaías também não gostava de preto. Amélia enfrentou-o perguntado se eles estivessem numa dança, ele não a chamaria para dançar só porque ela era preta. Ele consertou dizendo: não gosto é de homem preto. (Diário de Campo, Aída em 21/03/88)

A proposta de desenhar o auto-retrato foi aceita com alguns protestos. Oziel disse que não sabia desenhar. Sugerí então que desenhasse o que quisesse. Ele fez peixes. Fiquei com a sensação de que peixes é o desenho que ele sabe fazer melhor. Assim como eu, que só desenho flores! Esta sensação foi confirmada posteriormente.

Os que conseguiram se auto-retratar, fizeram desenhos incríveis. Depois de prontos troquei-os entre as pessoas do grupo para que identificassem quem, em cada um deles, havia sido desenhado. O clima que se estabeleceu, neste momento, foi muito bom. (Diário de Campo, Rute em 14/03/88)

Esse momento inicial se desdobrou em inúmeras e produtivas situações. O exercício permanente no sentido de expressar quem era quem ali, quebrava a marca de impessoalidade que caracteriza o fazer escolar tradicional. Com isto ganhávamos todos nós, participantes do processo. Da nossa parte, entre outros ganhos, aprendemos a perceber e nos relacionar com cada um, como sendo um.

Da parte dos alunos, a descoberta de um perfil de professor que interagiu com o grupo, colocando-se numa posição distinta daquela conhecida e/ou idealizada por ele, ou seja, a figura do carrasco, autoritário, distante e superior, ao qual todos devem obedecer ou o sábio, a quem todos devem apenas ouvir.

Eles e nós: o *não* é *sim* e o *sim* é *não*, ao mesmo tempo

O desenho do grupo e o desafio que se apresentava no início do trabalho não era diferente do que já conhecíamos até então. De um lado, os alunos, com uma identidade construída basicamente pela negação (não sei, não posso, não sou capaz). E, ao mesmo tempo, com uma acumulação de saberes adquiridos, na luta pela sobrevivência, que lhes permitiu migrar para a cidade grande e nela tomar a iniciativa de procurar um curso de alfabetização. Acentuando o quadro da negatividade, à baixa auto-estima provocada pelo desconhecimento do código escrito outros elementos se somavam, dando mais peso ao sentimento de ser não vivenciado por eles. Passando por um momento particular de suas vidas em função da migração do campo para a cidade, onde sua cultura de origem e valores se refaziam a cada dia, eles lidavam, ainda, com mais dois tipos de discriminação, muitas vezes sinalizadas em suas falas na sala de aula: o preconceito existente na cidade grande em relação as pessoas originárias do meio rural, principalmente nordestinos; e o racismo, no caso particular dos negros e mestiços. Alguns registros feitos no diário de campo sustentam essas indicações.

Alguns falam de si com dificuldade. A Míriam custou a chegar na palavra boa. Ela se vê de modo feio e pequeno (Diário de Campo, Cleide, em 17/03/88).

Ailton riscava e apagava todo o tempo. Está em estado de depressão e eu não sei como ajudá-lo. Dizem os colegas que anda bebendo muito. Assim mesmo me entregou o seu desenho. Achei-o muito significativo: um morto, uma faca, uma tesoura e outras figuras (Diário de Campo, Aída, em 01/06/88).

No dia seguinte seria o aniversário de Oziel. Falei com a turma para tomarmos uma cerveja comemorativa (...) Começamos a beber e a conversar. Levantei o assunto do racismo a partir de um episódio que havia ocorrido na sala durante a semana, que foi o seguinte: a turma precisava de tesouras e eu sugeri que fossem apanhá-las com o José Luís (funcionário da escola) e, alguém comentou: aquele moreno? E eu respondi que ele não era moreno e sim preto. Todos me olharam espantados.

Perguntei então o porque da dificuldade de falar que uma pessoa era negra. Cândida explicou que era para não ofender. Isaías logo comentou: eu não gosto de preto. Preto quer ser melhor do que a gente. (Diário de Campo, Rute, em 18/08/88).

Do outro lado, nós, com uma identidade assentada no oposto, ou seja, na afirmação. Ainda que estivéssemos desejosas de encontrar caminhos mais adequados e eficazes para responder aos anseios dos alunos e nos dispondo, para tanto, a investir esforços no sentido de experimentar uma outra qualidade de relação no espaço da sala de aula, carregávamos o peso de representantes do saber legítimo e da vinculação a uma camada social mais abastada. A imagem de mestras, com profissão definida, com um padrão de consumo superior ao dos alunos, caracterizava-nos como sendo sobretudo *sim* e, como tal, dispondo de autoridade para decidir sobre todos os assuntos que dissessem respeito ao encaminhamento do processo de alfabetização e da administração geral do

curso. Enfim, tudo isto nos desenhava como pessoas prontas e acabadas para viver e gerir a vida. Esta condição, que nos era atribuída não só pelos alunos como também, declaradamente ou não, nos auto-atribuíamos, se expressava muitas vezes, no cotidiano da relação, denunciando a distância entre o que éramos e o que pensávamos ser. O relato em Diário de Campo de uma situação vivida, ajuda a compreender melhor o que estamos querendo apontar.

Havíamos marcado uma visita ao Museu de astronomia para o dia seguinte. Combinamos com a turma um encontro na escola às 19 horas. (...) Apanhamos o ônibus e seguimos para o Museu. (...) Chegamos às 20:20 e aí já não havia monitores para acompanhar o grupo. O guarda ligou para o chefe e ele disse que a visita não seria possível. Fiquei uma fera. Falei do convite da museóloga, falei que estávamos dentro do horário previsto, apelei para o fato de conhecer o nome do diretor da instituição e, o guarda, continuava impassível. Descarreguei toda minha indignação naquele funcionário que, na verdade, nada tinha a ver com tudo aquilo. Aí, meu diário, aconteceu um lance sutil que repercutiu como um soco no meu rosto. Na hora da despedida, o Oziel vira-se para o guarda e diz: Boa noite. Bom trabalho, companheiro.

Meu lado autoritário, meu poder de letrada bem relacionada foi usado com toda sua pretensão. Grande boboca sou eu. Preciso dizer isto ao Oziel. (Diário de Campo, Rute, em 05/10/88).

Outras relações, outras significações

A instituição de relações de outra qualidade, que identificávamos como sendo o núcleo gerador das transformações nos comportamentos e atitudes dos participantes, foi se desenhando ao longo do processo através de uma sucessão de episódios. Confrontos aparentemente insignificantes entre as diferenças ali presentes foram vivenciados por todos nós através da expressão verbal, gestual, plástica, dramática, etc... Enquanto pesquisadoras, estávamos abertas e atentas para este incessante movimento, e os acontecimentos eram sistematicamente trazidos, para as reuniões semanais e para os seminários de avaliação do percurso da pesquisa. Dentre estes selecionamos um, verificado na primeira semana do curso, para nos ajudar a revelar a maneira como se encaminhou o processo de instituição de outra qualidade de relação.

Um dos primeiros confrontos entre nossos valores e os valores dos alunos foi dado pelo fato deles terem se auto-caracterizado sobretudo pela cor da pele e, mais do que isto, pela maneira explícita como os negros rejeitavam a própria cor. Em nosso grupo havia negros, mestiços e brancos. Mas, entre nós alfabetizadores só havia brancos (o que é um dado apenas aparente, dado nosso grau de miscigenação). A maioria dos negros se dizia moreno e a auto-identificação como mulato foi o máximo que se conseguiu expressar. A rejeição pela cor preta era também explicitamente revelada pelos alunos brancos. Quanto a nós, apesar de também utilizarmos o atributo cor para identificar as pessoas, não exercíamos a discriminação em relação às pessoas negras. Assim, a manifestação desse valor por parte dos alunos nos surpreendeu.

Ainda que tentadas a abrir o debate e desenvolver uma reflexão sobre o tema, optamos por outro caminho. Escolhemos a auto-caracterização de Amélia, que se definiu como mulata e bonita, como a primeira expressão a ser trabalhada naquele contexto. Escrevemos esta idéia no quadro negro - Amélia é mulata e bonita - e trabalhamos sua leitura e escrita, dando continuidade ao ritual de iniciação ao código escrito.

Posteriormente, trocando idéias com um assessor convidado¹⁹ para discutir sobre o tema construção da identidade pudemos perceber com mais clareza o sentido desse encaminhamento dado por nós. Antes de mais nada o que fizemos foi tomar o que aquele grupo exprimia como um dado da realidade social, onde nós também estávamos inseridas mas com uma forma diferente de perceber e valorar as pessoas. Depois, ao sugerirmos trabalhar a leitura escrita da expressão de nossa aluna, Amélia, o que logramos foi pôr em evidência a coexistência do *não* e do *sim*, presente não só na maneira dela se ver - mulata não, bonita sim -, como também na maneira como a instância mais ampla (o grupo) percebia e valorava as pessoas.

Tínhamos, assim, sintetizado numa única frase (Amélia é mulata e bonita) um assunto controvertido que, trabalhado sob a ótica da pedagogia da conscientização, seria certamente objeto de longos debates permeados de informações sobre a formação racial brasileira, sobre a igualdade de direitos dos seres humanos, sobre o que diz a legislação vigente a respeito da discriminação racial, etc.

Mas este não era o nosso caminho. O reconhecimento das diferenças ali presentes nos impulsionava a investir numa alternativa distinta da conversão intelectual a um ponto de vista condizente com os princípios éticos/políticos que fundamentam uma relação democrática. Ou seja, diante do preconceito, da intolerância e da auto-rejeição manifestadas não nos convencia a resposta da substituição de um discurso por outro, ainda que esse outro fosse produzido pela via do debate amplo na sala de aula.

Optamos, então, por esperar pelos frutos a serem produzidos pela afetividade ainda nascente no interior do grupo. O que apostávamos, em última análise, era no seguinte: se os indivíduos não se gostavam como negros, se supervalorizavam a cor da pele como marca distintiva dos seres humanos, nada seria mais produtivo, no sentido de ampliar seus limites de percepção do ser no mundo, do que ter a possibilidade de se dizer, e ouvir os outros se dizerem, nos diversos aspectos da existência. As possibilidades de mútua aceitação e tolerância ampliam-se com este exercício, pois ele permite a explicitação do leque de positivities e negatividades que cada indivíduo possui. Assim, a verdade de cada um sobre si mesmo tende a ser reconstruída pois, certamente, o que ele revela será percebido e valorado pelo outro e isto lhe diz respeito.

E, desta forma, fomos abandonando aquele desempenho onde o professor se auto atribui o papel de fazer cabeças. Exercitamos nesta, e em muitas outras situações, a mudança da postura de portadoras de um inquestionável e superior conhecimento/saber sobre o mundo, valores e atitudes politicamente corretas, cuja tarefa primordial seria a de aproximar os educandos dessa lucidez privilegiada. Nós, os conscientizados, e eles os carentes de uma consciência mais instrumentalizada em relação aos seus próprios interesses sociais. A cada dia foi ficando mais claro nosso papel: abrir espaço para que se efetivasse o florescimento de uma relação onde as diferenças, as diversas formas de perceber e representar o mundo pudessem livremente se expressar e circular, onde a tolerância e a solidariedade pudessem ser exercidas e aprendidas transformando-nos, assim, em sujeitos de outra qualidade. Porém, isso não quer dizer que o exercício da crítica e a construção das normas de convivência não estivessem presentes nas nossas preocupações e rotinas.

19. Também aqui foram muito importantes as contribuições do psicanalista Jurandir Freire Costa, pois nos ajudaram a perceber muitos elementos que durante o trabalho de campo havíamos intuído, orientadas pela sistematização da experiência anterior e pelos princípios metodológicos adotados no trabalho de campo.

Não seria possível recuperar aqui as diferentes trajetórias percorridas pelos participantes do curso, para demonstrar o que teria sido responsável pela mudança na qualidade da relação. Sendo assim, selecionamos apenas uma delas, extraída dos nossos registros em diários de campo.

Lá estava Marli - a fina - de óculos escuros. Rute a havia entrevistado ontem e recebeu a seguinte recomendação do seu namorado: veja para que ela conviva com gente mais fina, porque a educação dela é muito fina. (Diário de Campo, Aída em 26/04/88)

A Marli anda num processo curioso: passou a falar mais alto, a perguntar e a contar coisas relativas ao seu trabalho. Hoje ela revelou que só tirava folga de 15 em 15 dias. (...) O assunto se ampliou e todos fizeram comentários sobre as relações de trabalho nas casas de família. O Oziel contou vários casos de domésticas que são exploradas, ganhando uma miséria ao final de um mês de trabalho.[...] Essa mudança de comportamento da Marli é muito significativa. (Diário de Campo, Rute em 21/11/88)

Marli contou sua história aos poucos. Primeiro para os colegas e depois para nós na presença de todos os colegas. Isto ficou muito patente. pois percebi que os comentários feitos por alguns deles, complementavam o que ela contava. Disse ela que, ao chegar na casa da patroa, trazida por uma tia, chegou-se a cogitar de que ela deveria estudar (ela tinha 13 anos). A patroa, no entanto, não concordou argumentando que a obrigação de colocá-la na escola era do pai da Marli e não dela, a patroa. Oziel, ao seu lado, dava uma força e revelava sua indignação no rosto. Ele, a meu ver, foi um dos responsáveis por esse processo da Marli. Ela falou, ainda, que nunca havia gozado férias no seu trabalho e várias vezes perguntou sobre aumentos de salários e seus direitos como empregada. Sempre que esses assuntos surgiam na sala de aula, ela era das pessoas que mais falava. Sua amizade com o Oziel e Isaías se consolidou durante o curso. Estabeleceu laços de amizade ainda com a Nete e a Josefa. Ela sempre dava notícias dos colegas que faltavam ou se afastavam do curso. [...] Minha sensação é que a Marli reencontrou sua cara naquele espaço. Tirada da redoma da casa de família, de gente fina, de fino trato, Marli encontrou sua turma e a assumiu com toda garra. (Diário de Campo, Rute em 04/08/89)

Resgate da cultura de origem: reconhecimento e afirmação

Construir um ambiente de alfabetização, onde os integrantes do curso se reconhecessem como pertencendo a um determinado grupo formado por herdeiros de uma mesma cultura, ou seja, de um mesmo conjunto de traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade²⁰ foi um desafio ao qual dedicamos uma enorme atenção, como investimento na construção do nós. Isto porque acreditamos que a apropriação/valorização do patrimônio cultural, pelos grupos de diferentes origens (e aí, estamos incluídas) que compõem nossa sociedade, é condição essencial para a abertura à cultura do outro e que assim as relações poderiam se dar em termos de contribuição na convivência entre identidades diferentes; e não em termos dos conflitos de supremacia e/ou submissão.

20. Cuellar, Javier Pérez de - “Mudar o desenvolvimento: o contrato cultural, o cidadão e a democracia”. Conferência pronunciada em seu nome por Jérôme Blindé no Colóquio 'Cidadãos de Amanhã' - Paris, 06 de dezembro de 1993.

Foi nesta perspectiva, que trabalhamos o resgate da cultura de origem em nossa proposta de trabalho. Sua recuperação era essencial para nós e para eles, ainda que sob diferentes ênfases. No que se refere a nós, a exigência era conhecer/reconhecer essa comunidade de tradição (nosso povo) à qual estamos atados por vocabulários, crenças e laços de linguagem. Para conviver, numa relação educativa, com representantes de um segmento significativo dessa comunidade - os não letrados - precisávamos descobrir/redescobrir elementos que afirmassem/reafirmassem o nosso pertencimento. E isto porque a muralha erguida entre nós e eles – determinada pela hierarquia dos saberes (onde a racionalidade letrada é tomada como superior) e pelas nossas diferenciadas inserções sócio econômicas –, havia nos distanciado. Este movimento de abertura, no sentido de se deixar indagar pela experiência de vida do outro, fazia do nosso desejo de solidariedade algo mais do que uma mera manifestação de amor ao próximo (tão recorrente, sob a forma de filantropia, na atividade de alfabetização de adultos).

Quanto aos alunos, a ênfase era necessariamente outra. Afinal, a cultura de origem era o chão onde haviam se constituído suas identidades pessoais. Do nosso ponto de vista, seu resgate se impunha, em primeiro lugar, pela dificuldade de vivenciar um processo de produção/aquisição de outros conhecimentos/saberes, desconsiderando o já adquirido. Assim sendo, o que eles traziam como acumulação precisava ser expressado. Em segundo lugar, essa ênfase também se fazia necessária pelo fato dos nossos alunos estarem vivendo uma intensa luta para se integrarem numa grande cidade do sul do país. Nessa luta um dos fatores que os fragilizavam era o enfrentamento da discriminação exercida pela população local, particularmente em relação às pessoas oriundas da região nordeste do país que, era o lugar de onde provinha a maioria deles.²¹ A necessidade de ser como eles se revelava nos gestos, na forma de vestir, no abandono ou negação dos costumes e tradições. O fato abaixo revela bem esse tipo de atitude.

A turma está borbulhando com a festa junina. Hoje, Joelson trouxe seu som e algumas fitas (Roberto Carlos, lambadas e forró). No intervalo colocou uma fita para tocar. Josefa fez o seguinte comentário: Ah, que música! Isto é música de paraíba (Estado do nordeste do Brasil cujo nome é utilizado no Rio de Janeiro para se referir pejorativamente às pessoas oriundas dos nove estados dessa região). (Diário de Campo, Cleide, em 08/06/88)

A abertura do espaço escolar para a expressão da cultura de origem visava pois a legitimação/valorização desse contexto onde as identidades dos alunos haviam se formado, onde seu saber sobre o mundo havia sido gestado. Essa legitimação fortalecia o movimento de transição das nossas identidades, pois se, do lado deles, aumentava a confiança na sua acumulação de saber, do nosso lado, trazia uma infinidade de aportes culturais desconhecidos e/ou desconsiderados na nossa formação.

No dia a dia da classe de alfabetização trabalhamos muito com o registro escrito da oralidade: histórias (as de assombração, particularmente, os encantavam), receitas de remédios, recordações da vida na roça e, ainda, letras de músicas, versos de amor, adivinhações, etc... Poder ver escrita sua

21. Para se ter uma idéia mais precisa deste fato vale transcrever aqui um pequeno trecho de um artigo, do jornalista Paulo Francis, publicado na Folha de São Paulo, no período imediatamente posterior à eleição de Luíza Erundina (paraibana) como Prefeita de São Paulo, em 1988. Diz ele: “Com Sarney na Presidência o Brasil mais e mais se assemelha ao Nordeste. Ele nos reduz progressivamente ao seu sertão mental. [...] São Paulo era outro país, a Bel da Belíndia. Agora a Índia chegou à capital”. In Penna Maura “O que faz ser nordestino”.

palavra, suas idéias, histórias, recordações e sabedorias ancestrais, trouxeram inúmeros momentos de profunda alegria aos nossos alunos. Muitas vezes nos espantamos diante da incredulidade manifestada por alguns deles a respeito do que estávamos lendo nas folhas datilografadas que levávamos para a sala de aula. “A senhora está mesmo lendo isto aí, professora?” perguntavam-nos entre alegres e emocionados. Outras vezes, discutiam conosco no esforço de conferir se o que estava ali escrito correspondia exatamente ao que tinham expressado oralmente.

Todo um esforço foi dedicado nos primeiros meses de aula ao registro, por escrito, da experiência/saber do grupo de alunos. E isto sob a forma de frases ou textos mais complexos (histórias, receitas de remédios, descrições da rotina de vida e costumes do local de origem), elaborados individual ou coletivamente. Ainda que não dessem conta de ler esses registros, insistíamos em devolvê-los lendo-os para todo o grupo. O que importava, nesse momento inicial, era a expressão do pensamento dos alfabetizandos, e ela muitas vezes ia além do resgate da cultura de origem pois eles traziam muitos elementos da sua experiência mais recente na cidade. Na nossa perspectiva, a apropriação e valorização desse fazer/pensar deles era uma condição preliminar a ser cumprida no ritual de acesso à leitura/escrita. Sem isto, acreditávamos, a relação dos alunos com o pensamento do letrado tenderia a ser mais pobre e submissa. Foi somente algum tempo depois dessa iniciação, que começamos a trazer livros, para a sala de aula.

Toda essa experiência, certamente, foi algo inusitado para eles. E, sua aceitação não foi simples. A resistência a essa estranha maneira de encaminhar o aprendizado da leitura/escrita era manifesta. Afinal, o ritual escolar tradicional, ainda que na maioria dos casos não tivesse sido vivido anteriormente, era conhecido por todos. Então, disfarçadamente, começavam a trazer cartilhas de casa e as expunham sobre a mesa. Outras vezes, nos confrontávamos abertamente sobre a necessidade de escrever e ler o pensamento de cada um, antes de começar a ler o pensamento do outro, do letrado. Enfim, após muita negociação, uma vez que essa proposta não correspondia à expectativa deles, a proposta foi aceita. Para isto em muito contribuiu nosso cuidado com a apresentação gráfica do material coletado. Nesta direção, por exemplo, propusemos e executamos, conjuntamente, a confecção de um livro contendo textos e ilustrações deles (elaborados individual ou coletivamente), assim como textos produzidos por nós ou por outros.

Outra investida significativa para o resgate da cultura de origem foi a comemoração do São João, no mês de junho, acontecimento de grande importância no calendário das festas profano/religiosas populares do meio rural (principalmente na região nordeste do país). São festejos de origem pagã, catolicizados, e estão relacionados com o tempo da colheita do milho. A fertilidade, por exemplo, está presente na realização de um casamento e, em torno deste tema, são ainda realizadas muitas brincadeiras e adivinhações. Para o homem rural esses festejos têm um significado bastante distinto daquele que lhe é atribuído pelo homem da cidade. Assim, nessas ocasiões, tivemos oportunidade de vivenciar vários confrontos entre nossas lógicas de apreender e dar significado a esta manifestação cultural. Enquanto nós, por exemplo, tendíamos a atribuir um tom jocoso à realização do casamento (evento de destaque no festejo), preparando um script recheado de palavras com duplo sentido e insinuações maliciosas, eles encaravam esse momento como um algo solene. Ou, ainda: enquanto brincávamos com a maneira simples do homem do campo, principalmente com sua maneira de vestir – chapéu de palha, roupas remendadas, etc... – eles se apresentavam com a melhor e mais bonita roupa e o mais belo sapato que possuíam.

Nos dois anos em que estivemos na pesquisa de campo essa festa foi comemorada; e o período que a antecedia era rico enquanto possibilidade de resgatar, valorizar e legitimar essa manifestação

cultural originária do meio rural. Desde a confecção dos enfeites, a listagem das comidas e bebidas típicas, a rememoração das brincadeiras e adivinhações, até a seleção das músicas e o ensaio da quadrilha - dança típica do festejo que tem bastante destaque na comemoração -, todos estivemos envolvidos. No dia da festa, muitos traziam seus familiares e amigos para festejar junto. A decoração do ambiente também tinha a participação de todo o grupo. Nas paredes eram afixados cartazes desenhados pelos alunos, expressando as mais diversas situações, que caracterizam a festa no interior: fogueiras, balões coloridos, carros de boi enfeitados, o cortejo do casamento, etc... Como se a utilização de outras linguagens de expressão aparecia, nessas ocasiões, de maneira intensa e diversificada.

Um último e importante ponto a salientar diz respeito a relação entre a construção do nós e a gestão do processo de alfabetização. No decorrer dos dois anos de funcionamento do curso o estabelecimento dos mecanismos de exercício coletivo do poder, esteve na pauta das nossas discussões e se traduziram em propostas concretas de interferência de todos na condução do processo. Periodicamente, por exemplo, realizávamos reuniões de avaliação de percurso do nosso trabalho com todo o grupo. Nessas ocasiões os alunos eram solicitados a se manifestar e decidir sobre diferentes assuntos relacionados com o desenvolvimento do curso: carga horária das aulas, pagamento do aluguel da sala de aula, sistema de aferição do aprendizado, atividades extra-escolares, procedimentos de avaliação, etc. Este último constituiu-se, isoladamente, num desafio dos mais importantes para os alunos pois, a proposta feita demandava o envolvimento de cada um na avaliação do seu desempenho. As primeiras tentativas, evidentemente, não foram bem sucedidas. Mas, no decorrer do tempo, esse procedimento foi sendo incorporado à rotina e tivemos a oportunidade de ouvir depoimentos emocionantes de muitos alunos.

Enfim, foi esse o caminho que escolhemos percorrer para constituir o nós em nosso processo de trabalho. A proposta de atividades em torno desses dois aspectos, a expressão das individualidades e o resgate da cultura de origem rendeu muito, tanto para nós, como para eles. E, isto não quer dizer que observamos apenas positivities. Mas, quando examinamos todos estes ganhos sob a ótica da construção de outra racionalidade, arriscamo-nos a dizer que começamos a trilhar outros caminhos para responder ao desejo dos excluídos, e nosso, de participar de uma maneira mais digna da vida em sociedade.

5. Linguagens expressivas diversificadas

Como vimos acima, a necessidade do uso de linguagens expressivas diversificadas se anunciou cedo, nas primeiras atividades de valorização da individualidade dos alunos e de suas respectivas culturas de origem. No momento mesmo em que esboçávamos os passos iniciais na direção da conquista das bases de uma relação de parceria. Isso supôs a exploração de formas de expressão que facilitassem não só a comunicação entre os participantes mas que produzissem também os fios com os quais iríamos montar a trama do nosso processo. Entendíamos que, para explorar as potencialidades da situação em que estávamos mergulhando, não era suficiente a criação de um clima "democrático" e o desenvolvimento de laços de afetividade que desembocassem na mútua aceitação.

Nesse jogo múltiplo de expressões - em que a oralidade teve o seu papel preponderante - muitos dos elementos coletados nos davam indícios de uma demanda que não se restringia somente à área da alfabetização. A partir da produção do grupo e por ocasião do primeiro seminário de avaliação

do percurso da pesquisa, a definição de alfabetização aparecia como a questão principal: qual era o sentido da alfabetização para nós e, para os alunos?

Eles vieram ali para se alfabetizar. Mas o que vem primeiro? O núcleo central é a alfabetização e as outras são formas de expressão que facilitam o processo de alfabetização, ou eu considero a alfabetização a aquisição de uma técnica de expressão também? [...] Eu encaminho tudo como desenvolvimento da expressão, da afirmação, para poder a alfabetização brotar com mais facilidade? Ou, lhe atribuo um valor relativo, ainda que reconheça, que tanto para mim quanto para eles, ela tenha muito peso, dado que fazemos parte de um mundo onde a comunicação mais fundamental está em torno da escrita e da leitura? Nesse caso, eu poderia dizer que a mecânica da alfabetização não é senão a aquisição de uma técnica para que eu utilize bem essa forma de expressão. E ela é uma entre outras: entre a expressão plástica, corporal, vocal... [...] E, porque a importância de se expressar? Porque estamos sempre buscando nos comunicar. Pode ser até uma comunicação de mim para mim mesmo, mas em princípio o objetivo é se comunicar com o outro. Quando conseguimos estabelecer uma comunicação, nos reconhecemos nela: sou eu. Se não existisse com quem pudéssemos nos comunicar não teríamos idéia do que somos.

A alfabetização é uma das formas de expressão, que os alunos têm no momento mais dificuldade em lidar, por desconhecer suas técnicas. As formas de expressão, então, não seriam auxiliares mas autônomas. (1º Seminário de Avaliação de percurso, p.8,9,14,16,17)

Sabíamos que arte-educação era uma proposta há muito testada, com grande sucesso, em vários níveis da ação educativa. Todavia, observávamos que no plano da educação de adultos isso ficava um tanto adormecido, sem encontrar bem o seu espaço. Talvez porque os educadores não contassem com uma formação mais específica para esse tipo de desempenho, ou porque "não havia tempo a perder" nessa faixa de educação, ou ainda porque a educação para pobres é assim mesmo: sem arte.

Na verdade, o que ocorreu, com base na experiência que foi sendo acumulada, é que fomos, progressivamente, situando a alfabetização no plano das possibilidades de expressão/comunicação/registro/criação.

O primeiro problema localizado estava em apreender a alfabetização por um caminho muito objetivado, circunscrito enquanto uma simples iniciação à leitura/escrita tendo em vista a obtenção do "atestado" de ingresso à modernidade. Nossa preocupação era retomá-la na sua relação intrínseca com o mundo letrado e ampliar a nossa análise. Sair da distorção funcional, política e econômica, que vincula a alfabetização, sobretudo a de adultos, à democracia formal e ao mercado de trabalho; quando não a restringe ao domínio da filantropia, pública ou privada.

Nesse momento, várias indagações se entrelaçavam: o que significa, hoje, a leitura e a escrita? Por que a supremacia da expressão letrada face às outras linguagens de expressão? Que implicações apresenta no plano dos conhecimentos/saberes? Que racionalidade traduz?

Por esse caminho, não podíamos chegar a outra observação senão a de que o mundo letrado ocidental ainda reflete a supremacia da razão, em detrimento do desenvolvimento e criação de outras possibilidades humanas. Não reconhecer o lugar do sensível nos levaria a trabalhar a alfabetização numa perspectiva da separação entre a cabeça e o resto do corpo, na subordinação do sensível ao intelectual, numa relação de excludência entre o tido como verdadeiro e o falso; e, daí

numa hierarquia entre o conhecimento científico e os saberes considerados inferiores. Enfim, não estávamos dispostos a reproduzir a mesma racionalidade que alimenta a dominação.²²

A alfabetização passou a ser considerada, por nós, como um desafio educativo que, na demanda explícita dos alunos por uma alfabetização limitada e funcional, carregava consigo implicações bem maiores. Do nosso ponto de vista, os alunos não teriam condições de, num primeiro momento, formular a amplitude dos seus anseios por educação, uma vez que a demanda pela alfabetização funcional já vem assim formatada pela sociedade na qual ele se inscreve.

Observamos que, normalmente, não se fala de processo de iniciação à educação de adultos - onde a alfabetização estaria contida. Fala-se de alfabetização em separado, como o primeiro degrau de acesso ao *conhecimento*. O analfabeto é, assim, considerado portador de uma negatividade visto que não dispõe do mínimo de iniciação ao conhecimento, por não se ter apropriado do código letrado. É ignorante porque não tem acesso ao arsenal das verdades comprovadas cientificamente. Portanto, não sabe. E, por decorrência, não pode.²³

Na contramão dessa lógica, admitimos os nossos alunos como portadores de uma positividade: existem, pensam, sabem, decidem, têm história, cultura, quereres, dúvidas e respondem por suas vidas. Como nós, os professores, dadas as diferenças de ordem cultural e social. Mas, fundamentalmente, como nós. Portanto, os nossos alunos eram capazes de se dizer, de criar e de ser autores. Aprender a ler e a escrever era uma necessidade, entre outras, para melhor desempenhar todas essas faculdades; e daí, melhor viver e melhor participar da construção das condições da vida de todos. A sociedade de exclusão lhes deu menores oportunidades. Mas, o que ele aprendeu nessa exclusão? E nós, em que resultou a nossa relativa inclusão?

A partir dessas reflexões, implementamos um processo educativo, tanto quanto possível globalizante, que respeitava a demanda dos alunos por alfabetização. Era a nossa parte na grande aliança; e a deles era a de dar respaldo à aventura da expressão por várias linguagens. A nós importava, por um critério ético, não desconsiderar os motivos que os haviam trazido à escola; e, pelo mesmo critério, eles não podiam delimitar os nossos motivos.

Essa aliança foi, ao mesmo tempo, a mais fundamental e a mais conflituosa. Debatíamos, nós e eles, dentro de nossos engessamentos culturais: a razão, a objetividade, a produtividade, o ponto de chegada previsto; confrontados e confrontando o desconhecido, o imprevisível, a subjetividade e a criação, com veleidades de insurgência.

As expectativas, nossas e deles, tinham espaço para se mover. Não estavam definidas de modo estático, nem de uma vez por todas. Do nosso lado, colocamos sob suspeição a nossa tendência estruturada à subordinação ao conhecimento do outro (essa foi a nossa formação), carregando, ao mesmo tempo, a insegurança de atestar a procedência e consistência do novo, da descoberta. Não

22. Nessa discussão muitos autores nos ajudaram: Foucault, Fayga Ostrower, Marilena Chauí, Hugo Lovisolo, Lygia Segala, Roberto Machado e outros.

23. Por ocasião das eleições majoritárias, em outubro de 1994, da parte da Justiça Eleitoral, os meios de comunicação faziam saber que era facultativo o voto: dos maiores de 60 anos, dos jovens da faixa etária entre 16 e 18 anos e dos analfabetos. Saiba-se que os analfabetos e semi-alfabetizados constituem 1/3 do eleitorado nacional.

tínhamos respaldo para tanto. Do lado dos alunos, defrontávamo-nos com a cobrança de uma escola de autoridades, da abstração e do sofrimento ("para aprender tem que ter sofrimento"); e a tentação de se revelarem/legitimarem, de serem reconhecidos no seu poder de intervenção e autoria.

Isso nos levava, aos dois pólos, a um movimento de idas e vindas, sensações de insucessos e vitórias, às vezes compartilhadas, às vezes desencontradas. Era difícil descobrir, em nossos diversos momentos de resistência, a natureza de seus componentes. Discernir os seus motivos, identificar o que deveria ser superado em vista de uma mudança na qualidade da postura e da atuação, e o que estava a sinalizar um conteúdo desconhecido e provocante enquanto interpelação.

À medida em que, em nossa rotina de investigação retomávamos e aprofundávamos essas indagações/inquietações, iam ficando mais claras as nossas novas referências. Estávamos situados no universo das ciências humanas, em meio a uma dificuldade em lidar com a posição hierarquizada do saber acadêmico, como fonte autorizada do conhecimento.

A análise feita por Foucault - que estabelecia a distinção entre conhecimento e saberes a partir de sua abordagem nos termos de uma arqueologia e genealogia do saber - nos deu outras luzes. As ciências humanas podiam assim ser repensadas. Era possível um processo de negociação entre conhecimentos e saberes coexistentes num mesmo período histórico. O conhecimento produzido pelas ciências humanas pode ser tratado como *um* tipo de saber e, como tal relativo, situado cultural e historicamente; e portanto, reflete as condições políticas em que foi gerado. Não é *a verdade*.

Relativizando e, ao mesmo tempo, valorizando a contribuição das ciências humanas, tendemos a não hierarquizar os saberes. A coexistência negociada entre saberes desiguais nos conduzia a aceitar a condição, o princípio de que não podíamos julgar nenhum saber ou classificá-lo a partir dos nossos critérios. Uma sociedade hierarquizada, que usa de suas instituições para manter a disciplina dessa hierarquia, não facilita a emergência nem a circulação do que é pensado, sentido, valorado e criado pelo conjunto da sociedade. Só o que é por ela legitimado, e o que convém à sua reprodução, tem acústica programada. Os submissos, úteis e dóceis, tendem a interiorizar os seus padrões de legitimação; e recolhem o seu poder de insurgência contra as suas próprias condições de existência submissa. Tendem a buscar o seu reconhecimento pelo que não são. Isso ainda é mais difícil para os que, como os analfabetos, não manipulam os mecanismos e processos do poder/saber dominantes; porque, de uma forma ou de outra, submissos somos quase todos. A submissão do letrado é colaboradora. Protege e agiliza o funcionamento da sociedade, respalda a sua ordem. Os educadores têm, nesse sentido, uma função de muito peso.

Para que esses saberes não reconhecidos - que têm servido como suporte de muitas decisões e motivações sociais - se expressem, subam à tona, se tornem disponíveis e, portanto, enriquecedores do conjunto da sociedade, seria necessário mais do que legitimá-los. Admitimos que se as condições de poder para a sua expressão não forem criadas e se as possibilidades de expressão não forem ampliadas, dificilmente se poderá ter acesso a essa imensa reserva cultural que, sem dúvida, ajudaria a sociedade a se repensar.

No entanto, não se tratava de um combate à razão ocidental, tentando extirpá-la do corpo, mas de desalojá-la da sua função de comando das ações humanas e redescobrir o seu lugar relativo. Partimos em busca das mil formas que o homem pode encontrar para se dizer, para explicitar a sua

síntese, mais do que somente na rica linguagem letrada²⁴; e concretizá-la numa contribuição, em símbolos e formas de comunicação visíveis e apreensíveis socialmente. Convocamos, então, para o espaço educativo de sala de aula e para o nosso processo de "auto-refazimento", a ordem da intuição, do sensível, do ético e do estético.

O movimento de distanciamento assumido pelas ciências humanas não parece suficiente para apreender a dinâmica do real delimitando-o somente em termos de objeto. Há muito ainda o que explorar na relação de pertencimento como condição de emergência de outras informações. Se o romantismo supervalorizou o pertencimento, as raízes, às raízes do reacionarismo, a sua resistência ao racionalismo tinha bem sua razão de ser. E porque não é possível um movimento de distanciamento a partir do interior do pertencimento? Como se separa a objetividade da subjetividade: uma concreta e outra imaginária? Por qual mágica de abstração?

Nessa direção, o nosso esforço em explorar uma diversidade de linguagens foi cada vez maior ao longo da pesquisa. Considerando, ao mesmo tempo, a qualidade das relações de poder no interior do espaço educativo como sendo fundamentais à criação do "novo" ou à valorização e/ou crítica do "velho" saber nosso e dos alunos.

O nosso lema era: fale o seu próprio pensamento, leia-se, socialize-se, antes mesmo de se exercitar na leitura do pensamento do outro. A sua cultura, a cultura de sua língua é que dá estrutura e lógica ao seu pensamento. Ela precisa existir em registro e símbolos, em sínteses, para se tornar mais concretamente passível de apropriação e socialização.

A escolha pedagógica foi a de não superpor, tanto quanto possível, as normas e a lógica do conhecimento legitimado à lógica circulante, presente. Sem dúvida, nos defrontamos com grandes resistências, em discursos e gestos. Sobretudo em relação ao que era matéria de ritual escolar e de simbologia do *livro de leitura*. Negociávamos ao nível do ritual escolar mas resistíamos ao livro. Argumentávamos que tínhamos acesso a livros, mas não antes de produzir o nosso próprio livro, com o nosso próprio pensamento e as nossas próprias ilustrações.

Luís, para variar começa seu discurso em prol do livro didático. Aí, fico irritada. Contesto-o veementemente ainda sabendo que de nada adianta minha argumentação. Ele fica sempre com a opinião dele: 'as pessoas só aprendem com o livro'. (Diário de Campo, Cleide, 21.09.88)

Luís revelou toda sua insatisfação com nossa forma de trabalhar, porque segundo ele, através dela ninguém aprenderia. Sem livro não se aprende, sem usar quadro negro não se aprende. (...) Prá que desenhar? Ninguém vai ser desenhista. Não viemos aqui para desenhar, pegar no barro, mas para aprender a ler e a escrever. (Diário de Campo, Cleide, 05.10.88)

24 . Não queremos aqui despojar a linguagem letrada de sua função relevante em termos do que significou e continua significando enquanto fator de agilização da comunicação humana, de expressão das identidades culturais (suas artes, suas sabedorias), veículo de registro/memória histórica das civilizações, ferramenta da produção, acumulação e socialização de conhecimentos independentemente do seu uso para a dominação das populações. Nem, por conseguinte, minimizar a importância fundamental de sua apropriação para o exercício da cidadania.

Num segundo momento, viveu-se a fase de admiração que não se restringia à auto-admiração por ver a sua fala em textos (muitas vezes elogiados pelos colegas) servindo como material de leitura. Depois como contribuição à exploração de um tema, matéria de debate, de discordâncias ou consensos. Por fim, o reconhecimento da beleza e o espanto diante das possibilidades do grupo ao qual pertencia. Para nós, o mais surpreendente era a exigência feita por alguns de que o texto refletisse a autenticidade da fala: requintes da dignidade do *autor/criador*.

No plano da expressão teatral as revelações foram muitas. Uma delas era a qualidade do desempenho de alguns que, no cotidiano, apresentavam uma inibição maior que a média. E assim por diante: a modelagem em argila, a dança, o desenho, a pintura, o artesanato, a poesia etc. E fomos observando como cada um revelava o que estava obscuro/escondido/adormecido. Uns mais pela veia literária, outros pela enorme habilidade para o desenho ou expressividade na pintura ou teatro. Cada um, *um*. Todos artistas com identidades em construção.

Esqueci de falar do noivo da festa junina. Era Antônio Gabriel. Foi o desabrochar mais impressionante que eu já vi. Tímido, ele se revelou como noivo. Sua voz, normalmente para dentro, se soltava. Submeteu-se à maquiagem e se preocupava todo o tempo com a falta de um paletó. (...) O casamento foi uma cena prolongada. O Luís incorporando o delegado fez um longo discurso. Sua fala foi riquíssima enquanto expressão da mentalidade do homem nordestino em termos das relações homem mulher. (Diário de Campo, Rute, 24.06.89)

Apareceu Ailton. Tinha um ar orgulhoso, elegante, cabeça levantada, todo de preto representando o juiz do casamento. Tenho que reconhecer que ele tinha perdido aquele ar de jovem inseguro, e aparecia como um homem decidido e responsável. (Diário de Campo, Aída, 24.06.89)

Na releitura dessa dinâmica, por ocasião da sistematização dos dados contidos nas fontes de registro, ficava muito evidente que o ponto mais brilhante desse processo era a autoria.

A significação desse momento de auto-reconhecimento tinha relação com várias direções: o exercício da liberdade de criar, a descoberta da dignidade do criador, a conquista de uma possibilidade nova de comunicação. Enfim, a afirmação de um poder de existência (e não só de subsistência): o autor. Um autor tem autoridade. Não pode se confinar à submissão.

"Ailton! Cada vez que eu olho aquela desinibição brilhante lembro-me daquela figura depressiva que conheci no ano passado e me digo que o nosso trabalho valeu alguma coisa." (Diário de Campo, Aída, 22.06.89)

Evidentemente, esse sentimento não resolve nem revoluciona as condições de existência social. Não reflete imediatamente sobre o peso de uma estrutura econômica e política que redundava na exclusão e no extermínio. Mas se inscreve na direção da insurgência contra a manutenção dos padrões disciplinares e das significações que informam as instituições que produzem e reproduzem o saber de sustentação do poder dominante.

6. Confrontos, negociações e alianças

Prevíamos uma dinâmica de confrontos entre os diferentes atores pressupondo que, nessa direção, identificaríamos elementos capazes de interrogar nossas posturas de origem (alunos e professores) e

de indicar caminhos para a reconstrução das nossas relações. Donde, era uma perspectiva otimista e produtiva.

No plano das negociações, a primeira provocação que fizemos foi a de definir juntos, nós e eles, o funcionamento do curso: horário e repartição do tempo, principais conteúdos, contribuição financeira para o aluguel da sala (esta funcionava no prédio de uma escola particular) e material didático, além de normas preliminares. Mas, um acordo sobre o princípio da proposta só foi tecido muito lentamente e em meio a resistências e insistências. A nossa proposta era a de tentar, juntos, experimentar uma escola diferente, descobrir o que era a ser considerado especificamente num curso para adultos. E isso não poderia ser feito sem eles, sem sua crítica. Desalojar os alunos de sua aparente inibição e aprender a entender as suas diferentes manifestações de poder, via gestos, símbolos, atitudes, foi um duplo exercício. As explicitações em termos de críticas, de discordâncias e de sugestões constituíam verdadeiras conquistas. Progressivamente tomaram seus assentos e participaram do processo como co-autores da proposta.

O registro dessas informações sobre o momento inaugural do processo serve para ilustrar como esse jogo de confrontos, negociações e alianças, que esteve presente desde o início, vai atravessar todo trabalho e, sobretudo, vai funcionar como o motor dos acontecimentos e desdobramentos. Essa dinâmica foi capaz de desalojar expectativas, de refazer posturas, de revelar novas indagações, de impulsionar a experimentação de novos recursos, e fornecer pistas para as questões relevantes a serem aprofundadas.

Estamos convencidos de que nas relações de poder que o grupo (alunos e professores) experimentava, estava implícita a lógica de poder vigente socialmente; e também a significação que lhe era atribuída a partir das referências (saber/cultura) de apreensão de que o grupo dispunha. O desafio era o de descobrir e usar de recursos que ajudassem a revelar os implícitos (nossos e dos alunos).

Portanto, para nós, tratar das condições pedagógicas não passou, em primeiro lugar, pelo detalhamento da qualidade de conhecimento que se queria produzir/obter (evidentemente, contávamos com uma plataforma genérica em torno da alfabetização), mas pelo assentamento das bases das relações entre os atores responsáveis pela implementação do processo educativo. Quer dizer, não cuidamos, com a primazia que costuma merecer, da definição precisa do *que*, mas de saber *quem* éramos e *como* iríamos trabalhar juntos com saberes/poderes tão diferentes.

A respeito do conhecimento/saber a ser trabalhado, uma vez considerado o eixo alfabetização, nos situávamos diante de uma ampla questão: o que é que cada um poderia trazer - levando em conta a distinção de funções - como matéria conteúdo a ser trabalhado? Tendo presente que, de um lado, contávamos com o saber legitimado e, do outro, com o saber não reconhecido, o saber submisso. Mas, o que é que haveria de submisso no saber legitimado e em que residia o legítimo do saber avaliado como submetido? Como negociar esse confronto?

No plano metodológico, isso nos obrigou a um esforço de conceituação das noções que se revelaram básicas para a nossa abordagem: confronto, aliança, negociação, saber e conhecimento, diferença e identidade, alfabetização, linguagens de expressão.

O conceito de confronto, utilizado há mais tempo, desde a formulação do projeto de pesquisa, careceu de uma maior precisão.

Para nós, era claro que não se tratava de um embate de forças que se desafiavam explicitamente no sentido da verificação da superioridade de uma sobre outra; nem tampouco da estranheza agressiva de pólos opostos que excluem a possibilidade da coexistência; e muito menos de inscrever essas relações, em princípio difíceis, numa perspectiva de conciliação. Nem a guerra, nem a conciliação falaciosa. A abordagem não era dicotômica ou excludente. No plano do conhecimento e da cultura, a luta nos parece ser de outra ordem.

Sendo a diferença reconhecida e tomada como uma realidade dinâmica que se refaz através das relações que estabelece com uma alteridade, teríamos, conseqüentemente, que admitir o dado da circularidade dos conhecimentos/saberes, apesar dos obstáculos políticos e econômicos, portanto sociais, à sua agilização.

Se admitíssemos que o conhecimento/saber se socializava exclusivamente pelos mecanismos hierarquizados de uma sociedade também hierarquizada, teríamos que restringir as suas fontes de produção e difusão àquelas institucionalmente ordenadas para tanto. Nessa mesma direção, teríamos que nos atrelar a padrões de julgamento da procedência ou não de um conhecimento ou saber, submetendo assim a diversidade de pontos de vista sobre uma mesma questão às matrizes da verdade, e não à coexistência (pacífica ou não) de versões diferenciadas (complementares, ou descontínuas, ou opostas).

O confronto é apreendido, então, enquanto um *movimento de reconhecimento da diferença que interroga*; e que, em decorrência, deve levar todos os atores envolvidos nesse confronto a uma releitura do seu próprio conhecimento/saber e de seus valores implícitos.

Se era evidente que na nossa intervenção residia uma potencialidade de confronto nas relações entre diferentes e a escolha não era a do aniquilamento de uma das partes pela superioridade/autoridade da outra, o caminho coerente era o da negociação: negociação de poderes, negociação de conhecimentos/saberes, negociação dos interesses em jogo.

Para nós, a negociação não podia passar simplesmente pelo caminho das renúncias em prol dos ganhos em que, numa situação de desigualdade de poder, é o "leão" quem decide a repartição entre ganhos e perdas. Mesmo tendo presente a desigualdade e as diferenças entre os atores, queríamos dar à negociação um caráter de relação entre parceiros de um mesmo processo. As bases dessa negociação tinham, portanto, como expectativa, a construção de uma aliança. Então, era a qualidade que se queria dar à aliança que deveria imprimir uma orientação à negociação e não considerar a aliança como uma simples decorrência das possibilidades e limites dados pela negociação. Importava, então, para nós, nos limites desse processo, definir e explicitar a significação de aliança.

Começamos por explorar e dar ênfase ao conteúdo de reciprocidade contido numa aliança e a retomar criticamente a nossa própria experiência histórica, política e cultural, que nos levava a emprestar à aliança um significado de troca de favores e benefícios, e de compromissos de apoio condicional. A nossa história política recente, de desenho populista, comporta bem essa significação.

Mesmo considerando a aliança um pacto transitório mantido sob vigilância e, portanto, tenso, precisávamos reeditar os seus fundamentos éticos retomando-a enquanto uma relação recíproca de confiança. Ora, a confiança só se sedimenta num processo de convivência onde cada um vai

progressivamente conhecendo e se comprometendo com os interesses do outro; e não assume, portanto, a tendência a se polarizar na vigilância e defesa, por cada parte, dos seus próprios interesses.

O caminho que tomamos foi o da construção conjunta de mecanismos de controle do processo que servissem, ao mesmo tempo, como canal de expressão e espaço do exercício de poder de negociação e avaliação do experimentado.

Na prática, a partir desse olhar, observamos que na concessão feita por uma das partes ficava implícito ou explícito que os interesses do outro estavam sendo considerados. Mesmo não havendo muita clareza a respeito dos pressupostos do proponente, e apesar do aparente desacordo com os interesses da parte que concedia. Como se se concordasse em experimentar uma sugestão dada, enquanto um investimento, cujo resultado era possível re-avaliar em conjunto. Assim, o acordo ficava revestido de um crédito de confiança entre as partes e do reconhecimento do sentido da aliança feita em função da parceria vivenciada no processo.

Inúmeras foram as batalhas de negociação que ocorreram. Muitas vezes, fomos nós, os professores, que concedemos, rendidos pela incompetência dos nossos argumentos ou pela resistência dos alunos. Noutras ocasiões, o mesmo acontecia com eles. E as alianças eram estabelecidas sempre em caráter transitório e com a possibilidade de reconsiderá-las, formal ou informalmente (não insistimos na burocratização dessa dinâmica).

Talvez seja muita pretensão nossa abalar um estrutura centenária. Desencadear uma experiência, tudo bem. Mas refazer um ritual quase religioso saber/professor/escola só comparável ao trinômio igreja/padre/bíblia é muita ousadia. Mas não é o caso de depor as armas!
(Diário de Campo, Aída, 05.06.89)

Referências bibliográficas

Augras, Monique

1986 O ser da compreensão: fenomenologia da situação de psicodiagnóstico
Petrópolis, Vozes

Benjamim, Walter

1993 O conceito de crítica de arte no romantismo alemão
São Paulo, Iluminuras/Edusp

Bezerra, Aída

1977 Para analisar uma prática de Educação Popular
In: Suplemento CEI nº 17
Rio de Janeiro, Tempo e Presença, p. 35-56

Bezerra, Aída

- 1978 As atividades em Educação Popular
In: Suplemento CEI nº 22
Rio de Janeiro, Tempo e Presença, p. 1-22

Boétie, Etienne de la

- 1982 Discurso da Servidão Voluntária
São Paulo, Brasiliense

Brandão, Carlos Rodrigues

- 1984 Avaliação, Participação: anotações sobre um ritual de fim de período
In: Cadernos CEDES nº1
São Paulo, Cortez, p. 57-64

Chauí, Marilena

- 1989 Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas
São Paulo, Cortez

Chauí, Marilena

- 1986 Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil
São Paulo, Brasiliense

Costa, Beatriz

- 1977 In: Suplemento CEI nº 17
Rio de Janeiro/RJ, Tempo e Presença, p. 2-26

Costa, Beatriz

- s.d. Pastoral Popular: notas para um debate
In: Cadernos do CEDI nº 1
Rio de Janeiro, Tempo e Presença

Costa, Beatriz (organizadora)

- 1986 MEB: uma história de muitos
Petrópolis, Vozes

Costa, Jurandir Freire (organizador)

- 1994 Redescrições da psicanálise: ensaios pragmáticos

Rio de Janeiro, Relume-Dumará

Ferreiro, Emilia (Organizadora)

1990 Os Filhos do Analfabetismo: Propostas para a alfabetização escolar na América Latina
Porto Alegre, Artes Médicas

Foucault, Michel

1979 Microfísica do Poder
Rio de Janeiro, Graal

Foucault, Michel

1992 As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas
São Paulo, Martins Fontes

Foucault, Michel

1987 Vigiar e punir: nascimento da prisão
Petrópolis, Vozes

Freire, Paulo

1993 Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar
São Paulo, Olho d'água

Gadotti, Moacir y Carlos A. Torres (Organizadores)

1994 Educação Popular: utopia latino-americana
São Paulo, Cortez Editora/EDUSP

Garcia, Pedro Benjamim

1977 Sobre avaliação em Educação Popular
In: Suplemento CEI, nº 17
Rio de Janeiro, Tempo e Presença, p. 27-34

Garcia, Pedro Benjamim

- s.d. Educação Popular: algumas reflexões em torno da questão do saber
In: Cadernos do CEDI nº 2
Rio de Janeiro, Tempo e Presença, p. 1-22
- Goussault, Yves
1968 "L'Animation et la Participation aux Institutions Rurales en Afrique Noire
d'Expression Française"

Revú Internationale du Travail nº 6, Génève, Bureau International du Travail, p.
572
- Grossi, Esther Pillar y Jussara Bordin
1993 Construtivismo Pós-Piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem
PetrópolisJ, Vozes
- Guerra, Yaponira Machado Barbachan
1993 O espaço dos sem espaço: estudo de caso de representações sociais de migrantes
de classes subalternas no Recife
Recife, Fundação Joaquim Nabuco/Massangana
- Lara, Francisco
1993 Cultura, esse dinâmico reino do humano
Rio de Janeiro, CAPINA (não publicado)
- Lovisololo, Hugo Rodolfo
1987 A construção da modernidade: iluminismo e romantismo na educação popular
Rio de Janeiro, UFRJ/Dptº Antropologia Social (Dissertação de Mestrado)
- Lyra, Maria de Lourdes Viana
1994 A utopia do poderoso império: Portugal e Brasil: bastidores da política
Rio de Janeiro, Sete Letras
- Machado, Roberto
1992 Seminário sobre Produção de Conhecimento e Educação Popular
Rio de Janeiro, SAPE (não publicado)

Manfredi, Silvia Maria [*et.al.*]

1989 Educação Popular: desafios metodológicos
In: Cadernos CEDES nº 12
São Paulo, Cortez, p. 35-41

Matta, Roberto da

1993 Relativizando: uma introdução à antropologia social
Rio de Janeiro, Rocco

Meister, Albert

1968 Participation, Animation et Développement: à partir d'une étude rurale en
Argentine
Paris, Antrhopos, p.204

Mello, Sylvia Leser de y Jerusa Vieira Gomes

1992 O que pode ler o iletrado?
Travessia nº 12, São Paulo, CEM, p. 21 - 24

Oliveira, Marta Kohl de

1992 Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento
Travessia nº12, São Paulo, CEM, p. 17 - 20

Ostrower, Fayga

1987 Criatividade e processos de criação
Petrópolis, Vozes

Penna, Maura

1992 O que faz ser nordestino: identidades sociais, interesses e o "escândalo" Erundina
São Paulo, Cortez

Rivera, Jorge

1991 Educação Popular Etnia y Modernizacion
In: Educación Popular en América Latina: crítica y perspectivas. Anke van Dam;
Sergio Martinic; Gerard Peter. CESO Paperback nº 12, La Haya, Santiago
CESO/REDUC, p.93-104

Rocha, Regina

- 1980 Educação Popular e Poder
In: Cadernos do CEDI nº 6
Rio de Janeiro, Tempo e Presença, p. 29-36
- Rodriguez, Janete Lins
1993 Cartilha paraibana: aspectos geo-históricos e folclóricos
João Pessoa, GRAFSET
- Segala, Lygia
1991 O Riscado do Balão Japonês: trabalho comunitário na Rocinha (1977-1982)
Rio de Janeiro, UFRJ/Dptº Antropologia Social (Dissertação de Mestrado)
- Semeraro, Giovanni
1994 A primavera dos anos 60: a geração de Betinho
São Paulo, Loyola
- Serres, Michel
1991 Le Tiers-Instruit
Paris, François Bourin
- Souza, João Francisco de
1987 Uma Pedagogia da Revolução: a construção do Governo Arraes (1960-64): a reinvenção da educação brasileira
São Paulo, Cortez Editora/Autores Associados
- WCEFA
1990 Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux: Une vision pour les années 90
Paris, WCEFA - Maison de l'Unicef