

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPTO DE FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS E FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO

A PROBLEMÁTICA DO DEMOCRATISMO NA PRÁTICA  
EDUCATIVA COM ADULTOS

Betty Oliveira

Publicado na Revista

São Carlos  
maio / 85

A PROBLEMÁTICA DO DEMOCRATISMO NA PRÁTICA  
EDUCATIVA COM ADULTOS

Betty Oliveira

O "democratismo" (entendido como o escamoteamento da democracia) tem minado a prática social brasileira. Na prática educativa com adultos, não possibilita inclusive a democratização do saber elaborado a esses indivíduos. Um dos modos de realização do "democratismo" é aquele efetivado pela força operacional de palavras como participação, diálogo, liberdade, etc, cujo real significado é determinado pelo contexto social e assimilado subliminarmente pelos indivíduos, servindo assim à manutenção do poder vigente. O texto mostra alguns efeitos desse processo no trabalho de grupo e no fazer-pedagógico com adultos.

THE PROBLEMATIC OF DEMOCRATISM IN EDUCATIONAL  
PRACTICE WITH ADULTS

Betty Oliveira

"Democratism" (understood as a falsification of democracy) has undermined Brazilian social practice. In the educational practice with adults, "democratism" has not allowed also the democratization of elaborated knowledge to these individuals. One of the modes used in the "democratism" is that realized by the operational force of words such as participation, dialogue, liberty, etc, whose real meaning is determined by the social context and assimilated unconsciously. This serves to maintain the existing power. The text shows some of the effects of this process in group work and in the pedagogical-doing process with adults.

A PROBLEMÁTICA DO DEMOCRATISMO NA PRÁTICA  
EDUCATIVA COM ADULTOS

Betty Oliveira

abril/85

1 - PARA INICIAR O ASSUNTO

Nestes últimos quase cinco anos em que tenho me dedicado de forma mais intensiva à prática educativa com adultos (no que se refere à alfabetização propriamente dita e ao ensino da Matemática), tenho mantido contato com os mais variados grupos que também trabalham nesse campo e constatado que algumas situações problemáticas, comuns a todos eles, têm minimizado em muito os esforços empreendidos. E mais ainda: essas situações problemáticas têm levado um grande número desses grupos a desistirem de seus propósitos, antes mesmo de chegarem a obter alguns resultados previstos. Isto é: tais grupos se desfazem antes de conseguirem alfabetizar (apesar do empenho feito) e, antes mesmo de iniciarem o (não raramente temido) ensino da Matemática. Por outro lado, tenho verificado que novos grupos continuam a surgir para logo padecerem dos mesmos males.

Apesar da constância desses fatos, são raros os membros de grupos que estão se propondo a discutir essa situação. E, quando chegam a fazê-lo, encontram, da parte de muitos, uma certa resistência à abordagem do problema, como se o assunto fosse um tabu ou algo sobre o qual não se deve falar, sob pena de ser considerado (no mínimo) inoportuno.

É preciso, porém, romper com essa resistência inseqüente, na medida em que o grande prejudicado é o alfabetizando adulto, que mais uma vez tenta obter (sem

conseguir) "um pouco de estudo" nessa nossa sociedade letrada, onde se proclama ruidosamente que "educação é um direito de todos". Em outras palavras: essas questões, mais do que nunca, estão exigindo um estudo criterioso e profundo para que se possa contribuir, de fato, para a construção de uma nova sociedade, onde também a Educação não seja mais considerada como um privilégio de alguns, mas (realmente) um direito de todos.

Os aspectos constitutivos dessas questões são inúmeros. Na verdade são manifestações diversificadas de uma mesma essência, a qual surge da situação sôcio-político-econômica do país, com as características próprias do momento histórico em que se realiza. Essas questões foram sendo melhor percebidas, principalmente, após a chamada "abertura política". Torna-se, portanto, cada vez mais necessário identificar e caracterizar toda essa situação, desde o seu intrincado jogo de relações de forças sociais até suas múltiplas manifestações no momento da prática educativa com educandos adultos, como também as implicações desta prática naquele contexto social, para que a realização desta prática seja realmente consciente e conseqdente.

O objetivo desse texto, pelo espaço que lhe foi determinado, não é o de realizar esse trabalho de análise, mas o de apresentar, embora de modo esquemático, uma daquelas questões, bem como algumas de suas implicações (as mais frequentemente sentidas) que surgem no trabalho de grupos que desenvolvem práticas educativas com adultos, no intuito de contribuir para o debate sobre o assunto, na busca de sua superação.

Trata-se do seguinte: uma daquelas questões problemáticas dos grupos mencionados decorre da adesão a certas palavras (muito usadas na prática educativa com adultos) sem o devido questionamento, tanto de seus respectivos significados (gerados pela atual situação brasileira), quanto da força operacional dessas palavras nesta prātica, tornando-a (esta prática) incoerente com os objetivos que se proclama alcançar. Uma dessas palavras é "demo

cracia". O significado dessa palavra, veiculado pela situação sócio-político-econômica do país nos últimos anos, tem contribuído para a adesão inconsciente do significado de outras palavras como "participação", "diálogo", "análise da prática", "espontaneidade", "liberdade", entre muitas outras. Vejamos no item seguinte, embora de maneira esquemática, como o contexto pode veicular significados dúbios de certas palavras que acabam dirigindo, subliminarmente, a prática cotidiana do educador.

## 2 - O SIGNIFICADO DE DETERMINADAS PALAVRAS E O CONTEXTO SOCIAL.

Nos últimos vinte anos, principalmente, a palavra "democracia" foi utilizada sistematicamente pelo poder constituído para justificar todo o tipo de suas decisões e de suas realizações. Durante os anos do chamado "milagre brasileiro", a aparente situação de progresso do país, chegou a levar milhões de brasileiros (por interesse ou por ingenuidade) a acreditarem que aquelas decisões e realizações eram necessárias ao processo de concretização da democracia, proclamado pelo poder. A real situação do país, porém, foi mostrando pouco a pouco a trama artificialmente construída para mascará-la. O poder explicava que "o bolo precisava primeiro crescer para depois ser dividido", quando, então, se realizaria democraticamente a distribuição. Para acalmar os opositores, que logo compreenderam a trama, o poder rearticulou os mecanismos de exceção com seus inúmeros casuïmos. As reivindicações cada vez mais abafadas criaram uma pressão insustentável, que o ato abusivo de falar de democracia não mais conseguia esquivar. O poder foi obrigado, assim, a se rearticular novamente, criando uma espécie de ventil para diminuir a pressão existente, isto é, o poder promoveu o que se passou a chamar de "abertura política". Com isso continuou a considerar-se no direito de reafirmar o discurso que pro

clamava, qual seja, o discurso que dizia estar assegurando a democracia. Ora, o próprio fato de utilizar a expressão "abertura política", afirmava algo que ele, o poder, antes negava, isto é, afirmava que antes da "abertura" havia ausência de democracia. E durante muito tempo a proclamada "abertura" ficou mais no papel e nas palavras faladas do que na vida real. A explicação era que se estava dentro de uma "democracia relativa". A própria proclamação de que havia "abertura" e a própria situação vigente obrigaram, porém, que essa proclamada "abertura" (mas não necessariamente desejada) fosse sendo realizada.

Aquele contínuo "faz-de-conta", aquele contínuo "parece que é, mas não é", aquele contínuo "faz que vai, mas não vai" (e, se por vezes, acabava indo, não era por ter sido programado, mas por imposição das circunstâncias), produziu pouco a pouco significados também dúbios nas palavras, no pensamento e nas ações dos indivíduos.

É preciso lembrar aqui que o modo de produção de uma sociedade determina não só toda a sua estrutura material, mas também determina todo o modo de ser dos indivíduos dessa sociedade (tanto o modo de pensar como o modo de agir) até nos seus mínimos detalhes, inclusive o modo de utilizar as palavras e seus respectivos significados. Como esse mecanismo é um processo gradual (que se realiza de modo subliminar e impessoal, através do dia-a-dia social) não é percebido facilmente pelo indivíduo.

Esse mecanismo é tão gradativo e subliminar que muitos educadores, não o percebendo, acreditam que se pode desenvolver uma ação educativa consequente sem intencionalidade, sem uma determinada direção consciente. Seria, então, uma educação "espontânea", e, como tal, livre. Daí a crença na não diretividade, na espontaneidade, no que chamam de "liberdade total". Ora, o ser livre é ser livre de algo. Sendo assim, para se ser realmente livre, é preciso delimitar muito bem as circunstâncias desse algo que nos está cerceando (até suas raízes contextuais), bem como prever o alvo onde se quer chegar e o porque disso.

Não delimitando, pelo menos, esses fatores, o indivíduo se debate entre os vários modos de ser já determinados pelo contexto social, assumidos por ele tão inconscientemente, que ele pensa que são modos que ele mesmo criou, como se fossem "naturalmente" seus. Na verdade ele repete, ao seu jeito, aquilo que as múltiplas relações sociais criaram e que ele assume a-criticamente.

Não é possível deixar de considerar que o ser livre, o ser espontâneo é um ato histórico, datado. Não existe em si e por si, mas é algo contextualizado, quer se queira compreender isso ou não. O significado das palavras também é histórico, é determinado pelo contexto social em que se vive e é disseminado gradual e subliminarmente, como já foi dito. Com isso, o indivíduo, ao utilizá-las, sente-se "peixe-dentro-d'água" e acredita ter claro seus significados, pois pensa serem "naturalmente" seus. Estes lhes parecem tão óbvios que não há nenhum sentido em perguntar-se no que consistem e qual sua força operacional na sua prática, e também não há sentido em "perder tempo" para analisá-los em relação ao momento histórico em que vive, e, muito menos, suas implicações na prática que desenvolve. No mais das vezes, nem imagina que esse mecanismo acima descrito se processa a todo minuto no seu proceder cotidiano. As palavras utilizadas por uma adesão a-crítica tornam-se para o indivíduo, verdades prontas, acabadas, já entendidas. Ele confunde o significado das palavras (gerados por circunstâncias históricas determinadas) com a própria palavra. Com isso, acredita, sem perceber, que o ato de pronunciar essas palavras no seu discurso, garante que sua atuação siga na direção dos objetivos proclamados (Não que chegue a dizer isso. Mas age assim). Para legitimar o uso dessas palavras no seu discurso, cita frases explicativas de autores que angariaram uma certa celebridade. Em momento nenhum, porém, procura verificar os fatores históricos que determinaram essas frases no momento em que o autor as escreveu. São assumidas no seu sentido mais amplo, na quele sentido que, aparentemente, não está vinculado a ne

num momento histórico ("pois", explicam, "esse sentido amplo transcende esses momentos históricos e, por isso, permanecem sempre válidos"). De fato, isso tem uma certa razão de ser, na medida em que o significado das palavras é determinado não só por elementos conjunturais do momento histórico em que se está vivendo (e, como tais, provisórios, passageiros), como também por elementos relativamente permanentes (porque são comuns a uma seqüência mais ou menos longa de momentos históricos). É preciso, porém, considerar a relação desses dois pólos do significado das palavras e não eliminar um pólo em detrimento do outro.

Antes de concluir esse item, é preciso também lembrar nessa exposição que, embora o modo de produção determine a vida material e espiritual da sociedade, essa determinação não é absoluta. O modo de pensar e agir dos indivíduos mantém uma relativa autonomia frente a essa determinação. Essa autonomia relativa, porém, precisa ser intencionalmente identificada e concebida pelo educador como um fator instrumental da ação, para que sua prática seja realmente uma reação conseqüente ao existente, superando-o por incorporação, tornando-o, portanto, qualitativamente novo, a partir dele mesmo.

Como foi dito anteriormente, a prática educativa com adultos está enfrentando um número considerável de equívocos, que têm promovido sérios impasses. Por outro lado, é exatamente essa série de impasses que está levando alguns educadores a reagirem intencionalmente, analisando com rigor e sistemática as verdadeiras origens desses impasses e suas implicações na sua prática cotidiana de educador de adultos, no sentido de tornar essa prática o mais consciente e conseqüente possível.

### 3 - O USO DE CERTAS PALAVRAS NA PRÁTICA EDUCATIVA COM ADULTOS.

À guisa de exemplo, vejamos algumas das im

plicações do uso da palavra "democracia" no cotidiano da prática educativa com adultos.

No que se refere aos grupos de trabalho: em geral, ao se propor formar um grupo de trabalho, propõe-se imediatamente que o modelo adotado seja aquele chamado de auto-gestão, "com ampla participação de todos". Não se pára, em nenhum momento, para se saber bem o que seja isso. Já está implícito nessa escolha que um trabalho que siga os princípios democráticos não pode utilizar técnicas que consideram autoritárias tais como organização, sistematização e divisão de tarefas, determinação de objetivos e, conseqüentemente, dos meios para atingi-los, etc. (É interessante notar que se pronuncia a expressão "princípios de democráticos", mas esses princípios nunca são nomeados e muito menos se pergunta em que consistem). Essas "técnicas autoritárias", explicam, "são manipuladoras, castradoras da criatividade, da liberdade, da espontaneidade dos membros do grupo". O importante para esse tipo de "democracia" é que se assegure aquilo que alguns já denominaram de "política do prazer", pois "sô se deve fazer aquilo que se tem vontade". É preciso que se assegure o clima do "tudo bem".

As conseqüências disso são fartamente conhecidas por aqueles que "carregam o trabalho do grupo nas costas". A mais imediata é aquela em que, exaurindo-se o entusiasmo volátil dos primeiros encontros, onde reinava a atmosfera emocionalizante do "tudo são flores", alguns participantes ficam impactados com a realidade concreta que exige o fazer cotidiano das tarefas, sem as quais o trabalho do grupo não tem o mínimo sentido. Ora, esse "ter que fazer" e a rotina que daí advém, vão contra os princípios do "sentir-se livre", e, sendo assim, esses participantes abandonam o grupo. Acreditam ter, desse modo, "reconquistado sua independência que estava sendo perdida", explicaram-se alguns membros de diferentes grupos.

Esse conflito existe também para aqueles que ainda vão permanecendo no grupo. As reuniões são consideradas o ponto áureo da chamada prática democrática. É o

momento onde todos participam, pois "todos tem o direito de falar, de dar opiniões". Aí discute-se bastante todo tipo de assunto, de acordo com a vontade do grupo, o que pode se alongar por muitas reuniões. Não pode haver preocupação em delimitar tempo, "pois, afinal, isto faz parte das técnicas autoritárias". Há, porém, uma regra que precisa ser sempre seguida: é aquela de, sem falta, marcar o momento da próxima reunião. As reuniões passam a existir quase que por si mesmas, pois é nelas que o sentimento emocionalizante de participação, de ser político, etc., ganha sentido, principalmente para aqueles que fazem parte do grupo, mas não estão com a mão-na-massa da prática com os educandos adultos. Em geral, são esses participantes os que mais dão os célebres "palpites" para o trabalho do outro (desde que não ultrapassem os limites da política do "tudo bem").

Não se percebe que o trabalho com os educandos vai sendo feito sem nenhum ou quase nenhum vínculo com aquilo que é chamado de diálogo, feito nas reuniões. É que esses diálogos, embora se relacionem de certo modo com esse trabalho com os educandos, não chegam a analisá-lo até sua essência (e, muitas vezes, nem tentam), e, portanto, a "análise" feita não fornece os subsídios para reorientá-lo.

A concepção de reunião, baseada na "política do prazer", alimenta uma pseudo-responsabilidade em cada membro do grupo. Tanto o "sentir-se bem" no grupo (entendido do modo como foi descrito anteriormente) como a crença na espontaneidade de ação, escondem muito freqüentemente a improdutividade de muitos. Há, inclusive, uma verdadeira relação de exploração de trabalho entre os membros. Poucos são os que realizam as tarefas, mas todos se consideram realizadores do trabalho, "pois é um trabalho de grupo", explicam.

As análises da prática realizada que alguns grupos se propõem a fazer, nessas reuniões, têm se reduzido, na sua quase totalidade às explicitações das impressões mais imediatamente sentidas. Como essas impressões

são mais ou menos comuns a todos, surge, quase que imediatamente, uma atmosfera de solidariedade, na medida em que todos se veem "dentro de um mesmo barco".

É preciso explicitar aqui que o momento da exposição das impressões é um momento necessário para a análise da prática. É o momento onde a consciência vai sendo despertada para os elementos constitutivos de uma prática em realização que precisa ser analisada, inclusive seus impasses. É o primeiro momento do processo de conhecimento da realidade em que se atua. Quando, porém, esse momento não é considerado como o primeiro momento dessa análise, mas o momento de análise, ele se torna altamente negativo, porque se esvazia a si mesmo. Ocorre o seguinte: como não se ultrapassa as impressões imediatas, não se consegue delimitar realmente o problema em questão e, conseqüentemente, não se consegue elaborar soluções possíveis. O problema, assim, permanece sempre o mesmo e, com isso, fala-se sempre do mesmo problema nas reuniões. Na verdade, o momento da análise, nessas circunstâncias, não ultrapassa o nível das queixas, lamentações, lamúrias. Com a continuação, os participantes dessas reuniões de análise dizem que ir às reuniões para analisar a prática, desse modo, acaba perdendo sentido, pois "ficam cansados de ouvir sempre a mesma coisa, sem se encontrar saídas". Essa situação gera o desânimo, o imobilismo, o "cruzar braços", o agir como Pilatos. E gera, inclusive, o não sentir-se responsável pela busca de soluções viáveis.

Analisar profundamente a prática com critérios e objetivos conscientizados, bem como reelaborar procedimentos com base nessa análise, obriga os educadores a um constante auto-questionamento e isso, inclusive, exige transformar o seu próprio modo de ser. Além disso, obriga o grupo a questionar seu trabalho como um todo em função dos objetivos que proclama freqüentemente. Isso implica num posicionamento mais criterioso (e conseqüentemente trabalhoso) do grupo enquanto equipe, a fim de desenvolver uma ação cada vez mais bem estruturada e orientada na

direção de fins conscientes. Ora, isso exige uma disposição fora do comum de todos os membros (enquanto indivíduos e enquanto membros de uma equipe), não só no que se refere ao desenvolvimento de uma ação mais consciente, como também no contínuo estudo do que vai sendo realizado, a fim de empreender reelaborações que se mostrem necessárias. Mas, tudo isso (para o tipo de "democracia" já descrito anteriormente) é "tolher a iniciativa de cada membro, é emitir-se na prática de cada um, eliminando assim a espontaneidade, a liberdade dos colegas enquanto educadores de adultos. É, portanto, autoritarismo e, como tal, não é democrático".

Em síntese: toda e qualquer forma de organização, de sistemática de trabalho, de decisões em função de fins conscientes, de análise do já realizado, de elaboração das atividades com critérios conhecidos e que estejam em consonância com aqueles fins propostos, etc, são considerados formas de tolhimento da espontaneidade, da liberdade, da participação, da criatividade. Ora, isso não é democracia, mas "democratismo" (escamoteamento da democracia).

No que se refere ao trabalho com educandos adultos: além de minar destrutivamente o trabalho em grupo, o "democratismo" mina e esvazia também o próprio fazer pedagógico. Um dos esvaziamentos mais facilmente constatados do "democratismo" nesse fazer é aquele referente ao momento do diálogo sobre a palavra geradora (vide OLIVEIRA, 1984 e 1985). Trata-se do seguinte: na alfabetização de adultos é freqüente ouvir-se que "o momento da descodificação da palavra geradora, sendo o momento da efetivação do diálogo, é a parte mais política do processo de alfabetização de adultos". Vejamos o que acontece: a forma básica de "democratismo" no diálogo é o "deixar falar". (Não que necessariamente se ouça cuidadosamente o que está sendo dito. O importante é que se permita "pronunciar a palavra"). Não há uma preocupação em compreender esse momento do falar e do ouvir em função dos objetivos específicos pedagógicos

da alfabetização que se diz querer realizar. Isto é: não se procura saber qual a função imediata e mediata do diálogo; não se pergunta em que consiste utilizá-lo como meio que estaria possibilitando o domínio efetivo da leitura e da escrita como instrumentos culturais indispensáveis para a prática social do educando. Por outro lado, na medida em que (como já foi dito), a descodificação (o momento do diálogo sobre a palavra geradora) é tida como "o momento mais político da alfabetização de adultos", e na medida em que todos dizem querer atuar como educador político, o "deixar falar" na descodificação toma quase todo (ou, em alguns casos, todo) o tempo que estava reservado para a aprendizagem da leitura e escrita do educando adulto, retirando-lhe, assim, o direito de adquirir o domínio dessas ferramentas culturais. E, desse modo, sem se perceber, contribui-se efetivamente para a manutenção do analfabetismo, contra o qual tanto se proclama estar lutando.

No ensino da Matemática (quando se chega a realizá-lo), também isso se dá. Gasta-se todo ou quase todo o tempo falando e deixando falar sobre inflação, desemprego, marginalização e outros temas afins e não resta tempo para o que chamam de "parte técnica" do ensino da Matemática, que seria o momento de possibilitar ao educando a aquisição do domínio do conhecimento básico da Matemática (o sistema de numeração, as operações básicas, etc.). Ora, esse conhecimento matemático é também uma das importantes ferramentas culturais que o educando adulto poderia utilizar eficientemente em sua prática social. A chamada "parte técnica" do ensino da Matemática não é considerada como uma parte tão importante como a outra parte, que é o diálogo. Consideram que este é o momento em que (falando-se sobre a exploração em que o educando se encontra) se promove a conscientização. (Para se ter uma idéia de como se pode desenvolver uma prática pedagógica onde se tenta fazer que o próprio modo de aprender Matemática possibilite ao educando o ato de criar, pouco a pouco, uma postura consciente frente à sua situação de explorado, vide DUARTE, 1985).

#### 4 - AINDA ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O leitor atento terá constatado, já desde o início desse texto, que as questões problemáticas aqui apresentadas não são específicas da prática educativa com adultos, mas são questões que estão ocorrendo em qualquer outra das modalidades da prática social brasileira, seja ela sindical, de partido, de igreja, etc. É exatamente isso! O texto procurou mostrar como estas questões estão se dando dentro da especificidade da prática educativa com educandos adultos, inclusive suas conseqüências funestas tanto no momento do fazer-pedagógico propriamente dito como no proceder dos membros da equipe durante o trabalho que realizam em grupo. Uma dessas conseqüências é aquela já citada anteriormente: o desânimo e/ou imobilismo total, na medida em que a prática desenvolvida com o educando adulto, não consegue alcançar seus objetivos e quase nada tem a ver com o processo de tomada de decisões, vivenciado nas reuniões do grupo de trabalho. Em outras palavras: não se vê os resultados práticos esperados, pois as sugestões surgidas nas reuniões, baseados nos "achismos", não se objetivam no fazer-pedagógico, que se realiza à revelia daquelas reuniões e dos objetivos proclamados. Resta, então, tentar as improvisações, "as idéias que vêm à trelha", com base no senso comum, embora não se perceba essa relação íntima entre a "teoria" do senso comum e a prática de improvisações inconseqüentes que lhe são próprias.

As improvisações se sucedem, portanto, independentemente da proposta pedagógica que motivou o grupo a se constituir como tal. Não chegam a possibilitar as condições mínimas ao educando adulto de adquirir o domínio da leitura, da escrita, das operações matemáticas, etc. Não contribui, portanto, para que o educando adulto possa utilizar essas ferramentas culturais na sua prática social. Não democratiza, assim, o saber, apesar de se falar o tempo todo em democracia, liberdade, luta contra a exploração, etc.

Ora, não se socializando o saber, contri  
bui-se para a manutenção do estado de coisas desejado (mas  
não proclamado) pelo poder instituído. Contribui-se, por  
tanto, sem se perceber, para a manutenção da marginaliza  
ção cultural do adulto que apesar de tanto "diálogo", perma  
nece analfabeto ou, quando muito, chega a se tornar um se  
mi-analfabeto. Um trabalho que gera esses resultados não é  
um trabalho onde se pratica algo que se possa realmente  
chamar de democracia. É, porém, sem dúvida alguma, um tra  
balho que serve ao "democratismo", isto é, um trabalho que  
serve ao escamoteamento da democracia, pois se apresenta  
como democrático, mas não o é. Desse modo, através da prá  
tica espontaneísta, dita democrática, se age mascaradamen  
te (sem saber) e se contribui (sem querer) para o autorita  
rismo alienador.

As confusões entre o significado das pala  
bras está arraigado em nós, no nosso modo de pensar (sem  
que o percebamos) e, conseqüentemente, no nosso modo de  
agir, através da nossa vida em sociedade. O senso comum  
veiculado pelo contexto social é a "teoria" que tem dirigi  
do, com máxima excelência, nosso pensar e nossas ações,  
sem que o queiramos ou mesmo o percebamos. É preciso es  
tar constantemente atento para esse tipo de influência sub  
liminar. O fato do educador já tê-la constatado e caracte  
rizado não garante que sua ação, no momento seguinte, este  
já isento dessa influência.

Para desenvolvermos uma ação consciente é  
necessário conhecermos todo esse mecanismo, para que possamos  
criar uma postura metodológica adequada aos fins que  
tanto proclamamos querer atingir, que é o de querer contri  
buir para a construção de uma sociedade sem exploração.  
Desse modo, pode-se recuperar o significado real das pala  
bras que conceituam e guiam (pela sua força operacional)  
os vários momentos de nossa prática. Pode-se, assim, conce  
ber conscientemente o que seja diálogo, participação, li  
berdade, democracia, etc., dentro do processo de transmis  
são-assimilação do saber escolar, tornando o fazer pedagô

gico um momento efetivo da democratização das ferramentas culturais necessárias à prática social dos indivíduos.

5 - BIBLIOGRAFIA CITADA

OLIVEIRA, Betty - A Socialização do Saber Sistematizado e a Dimensão Política da Prática Especificamente Pedagógica - Gráfica da UFSCar - off-set - São Carlos - 1985 - 26 pp.

OLIVEIRA, Betty - Uma Contribuição ao Estudo do Cotidiano na Alfabetização de Adultos, Gráfica da UFSCar -off-set - São Carlos - 1984 - 28 pp.

DUARTE, Newton - "Recriando o Ábaco e o Sistema de Numeração (primeira unidade de uma experiência de ensino de Matemática com alfabetizando adultos", in Revista Educação e Sociedade, 1985, nº 20.