

CULTURA DO POVO E EDUCAÇÃO POPULAR

Celso de Rui Beisiegel *

BEISIEGEL, Celso de Rui. Cultura do povo e educação popular. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, 5 (1/2): 77-92, 1979.

RESUMO: A proposta do autor é demonstrar que as transformações ocorridas nos movimentos educativos se devem muito mais aos interesses das classes dominantes, desejosas de imprimir um ritmo desenvolvimentista à sociedade brasileira, do que ao propósito de atender as necessidades da grande massa da população. Analisa a modificação ocorrida na rede escolar secundária no Estado de São Paulo em 1945, com a queda do Estado Novo, até o final da década de 60, período marcado por profundas mudanças sócio-econômicas e políticas, que determinaram alterações no sistema de ensino paulista. Faz um retrospecto do movimento liberal no país, desde suas origens, mostrando de que modo o liberalismo influenciou a concepção de uma "educação popular" e as transformações dos processos educativos. Traça um paralelo entre dois movimentos aparentemente semelhantes: a Campanha Nacional de Educação de Adultos, promovida pelo Ministério de Educação e Saúde em, 1947, e o Programa Nacional de Alfabetização, que utilizava o método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, deixando bem clara a diferença entre um programa que tinha em vista os interesses da conscientizar os indivíduos de sua situação de classe. Considera o aspecto político como fator decisivo ao entendimento das transformações ocorridas, já que estas exprimem a orientação dos grupos no poder: enfatiza que somente no âmbito dos interesses políticos o termo "educação popular" adquire um significado mais preciso.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Adultos. Desenvolvimento Social. Política Educacional.

Pretendo examinar especialmente alguns problemas envolvidos nos estudos sobre a "educação do povo". A "cultura do povo" será discutida tangencialmente e apenas quando a análise de um ou outro aspecto do tema central, a "educação popular", assim o exigir. Esta relativa ausência da "cultura popu-

* Professor Assistente-Doutor em Sociologia da Educação do Departamento de Filosofia da Educação e Ciência da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

lar" num trabalho sobre a "educação popular" poderá parecer inaceitável. No entanto ela até certo ponto se justifica quando se tem em conta que este processo educativo, no Brasil, esteve quase sempre muito mais comprometido com as orientações e os interesses de grupos dominantes do que com os valores, crenças, sentimentos, atitudes, . . . etc. das maiorias subalternas da população. E é exatamente esse, aliás, o elemento integrador dos vários problemas examinados neste artigo.

CULTURA POPULAR, CULTURA DE MASSA, EDUCAÇÃO POPULAR

O uso do adjetivo "popular" enquanto instrumento de qualificação de uma certa cultura ou de um particular processo educativo é reconhecidamente problemático. *O termo envolve alto teor de indefinição, apenas sugere, mais do que esclarece, tanto a natureza quanto a extensão dos fenômenos que procura especificar.* Esta imprecisão transparece nos estudos sobre a cultura do povo.

A expressão "cultura popular" talvez encontrasse correspondência direta nas realidades sociais no passado, quando uma separação mais rígida e definida entre os grupos dominantes e as maiorias subalternas também se exprimia sob a forma de uma clara diferenciação entre as concepções e os modos de vida próprios a cada um desses segmentos da coletividade. Mas, nas condições de vida geradas na sociedade industrial e urbana, as diferenças então existentes viriam progressivamente perdendo a antiga nitidez dos contornos. Sob os efeitos da generalização dos direitos da cidadania, da extensão de mínimos de bens e serviços a setores cada vez mais amplos da coletividade, da crescente complexidade do mercado de trabalho e da estratificação social, e mais ainda, diante da expansão dos meios de comunicação de massa, da "democratização" das informações e do desenvolvimento de uma indústria da cultura, os *limites* entre o que é e o que não é "popular", a natureza daquelas diferenças e os *processos de interação* de uma "cultura dominante" com uma "cultura do povo" seriam, agora, bem mais complexos e estariam adquirindo novas características.

E é neste quadro que a denominada "cultura de massa" vem absorvendo a atenção dos estudiosos. A avalanche de mensagens emitidas para o conjunto da sociedade pela indústria cultural estaria dando forma a um complexo de valores, idéias, sentimentos, atitudes. . . , enfim, a uma cultura produzida de cima para baixo, de certo modo imposta a largos setores da população, bem diversa daquela cultura popular resultante da interação entre os homens comuns no curso da história.

Em recente trabalho sobre este tema, Ecléia Bosi observou que ". . . quando os teóricos denunciam a passividade, a disfunção narcotizante (Merton), a ho-

mogeneização (Morin, Adorno) da cultura de massa, ou mais drasticamente dito, da indústria cultural, estão supondo uma distinção (. . .) entre (a) uma realidade cultural imposta de cima para baixo (dos produtores para os consumidores)" — a *cultura de massa*, e (b) uma realidade estruturada a partir das relações internas no coração da sociedade" (1) — neste caso, a *cultura popular*. Estão aí dados os elementos que possibilitam uma primeira observação a propósito das relações entre os conteúdos das expressões "cultura popular", "educação popular", e "cultura de massa".

Deixando de lado os mecanismos informais de transmissão da cultura, aqueles complexos de interações que dão substâncias a uma educação espontânea, entendida em seu significado mais amplo, e tendo em conta somente o processo educativo desenvolvido intencionalmente nas organizações escolares, é possível afirmar que, de um ponto de vista empírico, a "educação popular" apresenta maiores afinidades com a "cultura de massa" do que com a "cultura popular". Sem dúvida alguma, também a "educação popular" vem se apresentando na prática como um conjunto de mensagens transmitidas de cima para baixo, dos produtores para os consumidores. Talvez seja conveniente sugerir que a indústria cultural, os meios de comunicação de massa e o processo de formação desta "cultura de massa" sejam examinados, entre outras perspectivas possíveis, também enquanto uma modalidade contemporânea de "educação popular", paralela e complementar ao processo educativo desenvolvido no interior da escola e provavelmente mais eficaz na realização dos seus objetivos.

EDUCAÇÃO POPULAR

As observações anteriores são ainda muito vagas.

Antes de mais nada é necessário esclarecer o que é esta "educação popular".

O termo "popular", como já observei, é, atualmente, indefinido, impreciso.

Educação, por sua vez, é conceito genérico, abrange processos educativos diversos. No Brasil, os diferentes serviços prestados à coletividade no âmbito da educação escolar, os que buscam uma formação geral e os profissionalizantes, nos graus elementar, médio e superior, têm origens em momentos diversos e sua criação atendeu a imposições econômicas, políticas ou ideológicas distintas.

(1) BOSI, Eckléia. *Cultura de massa e cultura popular: Leituras de Operárias*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1972, p. 53.

A grande variedade de situações observadas, tanto nos processos de criação das diferentes escolas ou tipos de ensino quanto nas mudanças que vieram a experimentar depois, dão forma a um quadro complexo, onde cada uma das escolas e tipos de ensino de algum modo aparecem como fenômenos únicos, somente apreensíveis mediante "estudos empíricos" particulares. Mas, nesta diversidade de situações, é sempre possível pelo menos um ensaio de identificação de algumas regularidades. Em trabalho anterior, a propósito da educação de adultos analfabetos no Brasil (2), procurei explicitar alguns indícios de ordem nesse quadro aparentemente caótico de determinações.

O estudo dos processos de criação e de transformação dos vários tipos de ensino instituídos no país, em diferentes momentos, sugere a possibilidade de identificação de pelo menos duas situações bem definidas, duas "modalidades típicas" de articulações entre a mudança social e a mudança nos serviços da educação escolar.

→ Uma dessas modalidades pode ser bem exemplificada mediante a análise das transformações do antigo ensino secundário no Estado de São Paulo, após 1945.

No período que se estende desde a queda do Estado Novo até os últimos anos da década de 1960, *o crescimento da rede de escolas secundárias aparece como o produto de respostas do Poder Público à progressiva generalização da procura de matrículas nesse tipo de ensino.* Nessa época, o "desenvolvimento social" (3) já alterava profundamente as condições de vida na região: invertem-se as posições numéricas da população nas áreas rurais e urbanas; muda a estrutura do mercado de trabalho; multiplicam-se as oportunidades de emprego em atividades urbanas não manuais; as expectativas de ascensão social segundo padrões característicos da moderna sociedade industrial vão progressivamente alcançando setores cada vez mais amplos da coletividade. A generalização das aspirações de ascensão social, segundo estes novos padrões, aparece como o principal fator da crescente procura de oportunidades educacionais nos níveis médio e superior do ensino. No âmbito do desenvolvimento social do Estado, a escola secundária tem suas funções sociais progressivamente redefinidas: passa a representar, para as diferentes camadas da população urbana, um meio de conquista de novas posições e ocupações, mais prestigiadas e compensadoras do que o trabalho manual, no campo ou nas cidades. Nesse período, embora

(2, 5, 11) BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular: um estudo sobre educação de adultos.* São Paulo, Pioneira, 1974.

(3) cf. FERNANDES, Florestan. *Mudanças sociais no Brasil.* São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1960, p. 13.

a escola secundária já não apareça como condição suficiente para a realização do êxito profissional, ela é vista, no entanto, pelas populações que a procuram, como *condição necessária* à conquista de melhores posições e empregos. Independentemente de sua eficácia no processo de preparação dos novos quadros profissionais da sociedade urbana e industrial em desenvolvimento no Estado, nessa época a escola secundária já representa, para os que a procuram, o meio de satisfação de *necessidades reais*. "Num regime político representativo, onde a aquisição ou a manutenção de posições de poder dependem do voto e, conseqüentemente, da conquista do eleitor, estas necessidades reais de amplos setores do eleitorado sensibilizam o militante político" (4). Buscando a obtenção do voto e orientando-se, por isso mesmo, para o atendimento das reivindicações educacionais das comunidades, a atuação do agente político — no Legislativo ou no Executivo — foi decisiva para a rápida multiplicação do número de escolas secundárias. Em pouco tempo, quase todas as cidades sedes de municípios passaram a contar com pelo menos uma escola secundária pública estadual. Não obstante a evolução da rede de escolas secundárias tenha sido conduzida, pela administração pública, nessa fase, de acordo com motivações não educacionais, mas sim políticas, os resultados desse processo implicariam profundas mudanças no ideário educacional da época. A abertura das oportunidades de acesso fez com que perdessem qualquer significado as teses que definiam esse tipo de ensino como um estágio na formação das "futuras elites condutoras" do país. Encampadas pelo agente político apenas na medida em que apareciam como um elemento do processo de competição pelas posições de poder, *as pressões populares*, acabaram, no entanto, por imprimir uma nova direção ao desenvolvimento de todo o ensino de nível médio. Não obstante a estrutura desse nível do ensino e mesmo os conteúdos do currículo não tenham sofrido transformações mais significativas até bem mais tarde, ainda assim a escola secundária passou por mudanças "qualitativas" profundas. De escola seletiva, passou a escola comum, tendencialmente aberta a todos. Elaborado quando essa escola ainda se destinava ao encaminhamento de minorias para o ensino superior, o currículo tradicional, embora persistisse por muito tempo ainda sem grandes alterações, na verdade já estava radicalmente modificado: sua revisão já estava implícita no processo de transformação da escola secundária em escola comum. A concretização dessa mudança curricular era apenas uma questão de mais ou menos tempo.

Assim, para resumir uma exposição já em si mesma por demais sucinta, caberia afirmar que "... as determinações radicadas na constituição de um

(4) BEISIEGEL, Celso de Rui. Ação política e expansão da rede escolar. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, CRPE (8) : 99-198, 1964.

certo modo de produção de bens e serviços, que se faz dominante, no Estado, nesse período, explicam a emergência e a generalização de aspirações educacionais voltadas para a realização de expectativas de mobilidade social vertical compatíveis com as mudanças do mercado de trabalho. Com a abertura do processo político, após a queda do Estado Novo, essas aspirações emergentes encontram canais de expressão e provocam o alargamento da oferta de oportunidades escolares" (5). A expansão das oportunidades e a transformação qualitativa deste setor da educação escolar encontram, no crescimento da procura de vagas, um elemento explicativo privilegiado: o desenvolvimento social fomenta a emergência e a generalização da procura; esta, por sua vez, conduz às progressivas alterações introduzidas na organização e no funcionamento de todo o ensino de nível médio.

Há outros exemplos desta modalidade de articulações entre o desenvolvimento social e a transformação nos serviços escolares. A expansão acelerada da rede de escolas superiores e grande parte das mudanças qualitativas observadas nesse nível de ensino, nas várias especialidades, nas últimas décadas, certamente também podem ser examinadas a partir do crescimento da procura de oportunidades.

As análises precedentes já permitem dar relevo a algumas características centrais de uma outra modalidade de articulações entre a mudança social e a mudança educacional. Este outro tipo de articulações pode ser ilustrado mediante o exame das origens das idéias e tentativas de implantação da "instrução popular" no Brasil.

Estas idéias penetram no país no âmbito das doutrinas liberais que aqui predominam, durante os movimentos sociais da independência e nas primeiras fases da organização do Império.

Os historiadores explicam a adesão das elites coloniais dominantes às doutrinas liberais então em voga na Europa. Indicam como o "pacto colonial", estruturado nos séculos precedentes, já se transformara, nessa época, num anacronismo embaraçador. Mas, os grandes impérios ibéricos, fundados inteiramente na exploração monopolista da economia colonial, não podiam, por isso mesmo, abrir mão de um privilégio que representava sua própria razão de ser, "que constituía o cimento aglutinador de seus vastos domínios"(6). Suas tentativas de preservação do monopólio colonial chocavam-se frontalmente

(5) BEISIEGEL, Celso de Rui - *Estado e Educação Popular*: Um estudo sobre a educação de adultos. Livraria Pioneira Editora, São Paulo, 1974, pags. 30/1.

(6) Estas notas fundamentam-se em análise de Caio Prado Jr., Emilia Viotti da Costa, João Cruz Costa e Celso Furtado.

contra as novas exigências da economia internacional e, também, contra os interesses dos produtores coloniais. No Brasil, o desenvolvimento da produção colonial, na mineração, durante a maior parte do século XVIII, e na agricultura de exportação, após a decadência das atividades extrativas, estimulava ambições e aumentava a exigência de colocação dos produtos nos mercados externos. Os colonos, que a princípio se consideravam os portugueses do Brasil, acreditando que a única diferença entre os habitantes do Império era de área geográfica, percebem, cada vez mais claramente, a incompatibilidade entre os seus interesses e os da metrópole. Finalmente, segundo observam os historiadores, a crescente afirmação da Inglaterra como centro de decisões da vida econômica e política de Portugal e de suas colônias, as "guerras napoleônicas", a transferência da Corte Portuguesa, a situação única da colônia enquanto sede do governo português, enfim, todos estes acontecimentos que configuram a denominada "conjuntura" da época, que fizeram da independência do Brasil um fenômeno singular no processo mais amplo de libertação política das colônias ibero-americanas e que explicam a transição quase tranquila da colônia à nação independente, explicam, também, a ausência de participação dos segmentos "populares" nas decisões políticas mais significativas. Nas circunstâncias em que se produziu, a independência aparece como um "arranjo político" (patrocinado pela Inglaterra) entre as elites coloniais e a metrópole portuguesa. É este, pois, em linhas muito gerais, o quadro histórico mais amplo em que adquirem sentido a introdução e a evolução do pensamento liberal no Brasil. É neste quadro, também, que se esclarecem as peculiaridades das formulações liberais que prevalecem entre as elites cultas do país, nesse período. Os historiadores registram expressões da penetração das idéias liberais na colônia já desde os fins do século XVIII. É da França, sobretudo, afirmam, que procedem as principais correntes inspiradoras dos intelectuais brasileiros: da França, diretamente, ou então mediante as influências da ilustração francesa em todo o pensamento europeu da época. O exemplo da independência dos Estados Unidos e as posições inglesas em defesa da liberação dos mercados e da independência da colônia virão alargar, ainda mais, este processo de difusão das idéias de liberdade e de nacionalidade. Rigorosamente proibidas pela administração portuguesa, a importação dos livros e a circulação das idéias dependem, por muito tempo, do contrabando e da organização de "sociedades secretas". O crescente antagonismo dos colonos contra os entraves do mercantilismo português, a "face interna da crise do sistema colonial", criaria as condições propícias ao florescimento dessas idéias. Nessa fase, o liberalismo, no Brasil, dará expressão às posições anticolonialistas: "... as críticas feitas na Europa pelo pensamento ilustrado ao absolutismo assumem, no Brasil, o sentido de críticas ao sistema colonial. No Brasil, ilustração é, antes de mais nada, anticolonialismo;

criticar a realeza, o poder absoluto do rei, significa lutar pela emancipação dos laços coloniais”.

Importadas no âmbito destas doutrinas liberais que prevalecem entre as elites dominantes durante os movimentos sociais da independência e nos primeiros tempos do Império, as idéias de educação para todos apareciam como um componente-indispensável à coerência interna de um sistema de idéias que advogava a universalização dos direitos — e, à semelhança de outros direitos “universais” então incorporados às leis do país, também não encontravam respaldo nas condições de vida coletiva da sociedade escravocrata e da economia colonial.

As idéias e iniciativas voltadas para a implantação de uma educação elementar para todos os habitantes surgem, assim, muito cedo no Brasil. Estão presentes nos trabalhos dos constituintes de 1823. No ano seguinte, a Constituição outorgada garantia “a instrução primária gratuita a todos os cidadãos”. Um pouco mais tarde, a Lei de 15 de outubro de 1827 determinava a criação das “. . . escolas de primeiras letras que fossem necessárias em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do país”. As disposições legais sobre a educação de todos os brasileiros seriam frequentemente reiteradas ao longo da história. Mas, a persistente reafirmação legal da necessidade de educação para todos, por si mesma não poderia criar as condições imprescindíveis à implantação desses serviços escolares no país. Eram muito poucas, na verdade, as escolas então existentes. O professor Fernando de Azevedo observou que várias causas, econômicas, técnicas, políticas, explicam este insucesso na aplicação das leis (7). No entanto, é preciso ir além destes fatores e reconhecer que as características da vida social não geravam a busca de instrução entre a maioria dos habitantes. Após estas primeiras iniciativas e durante muitos anos ainda, os esforços votados à educação elementar de todos os cidadãos continuariam a aparecer como uma flagrante antecipação às solicitações educacionais da coletividade. Um conjunto de providências legais voltadas para a criação compulsória de uma procura da escola elementar punha em evidência o caráter antecipatório dessas iniciativas. Visitas domiciliares, recenseamentos escolares parciais, instituição da obrigatoriedade de freqüência à escola nas idades próprias, imposição de multas e ameaças de prisão aos pais ou responsáveis refratários, todas estas medidas atestavam a inexistência de uma procura generalizada da escola entre os habitantes. Geraldo Bastos Silva sintetiza claramente esta situação, ao afirmar que “. . . tão minguado resultado constituía um ineludível sintoma do caráter postico e antecipatório das nossas preocupações educacionais durante a primeira fase de nossa

(7) AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. São Paulo, Melhoramentos, 1958.

vida independente. À falta de uma genuína necessidade de educação escolar, numa sociedade agrária, baseada no trabalho escravo, as variações retóricas que o tema da educação motivava não conduziam senão a medidas fragmentárias e de reduzida repercussão. As tradições de nossa formação social e cultural não forneciam apoio à integração funcional da escola no meio. Em face destas tradições e daquelas características da base econômica da vida social, as preocupações com a educação tinham um indiscutível caráter antecipatório e traduziam, sobretudo, as impressões que sobre as elites causavam os exemplos de outros povos, de diferentes tradições e em diversa fase de desenvolvimento social”(8).

Ganham forma, assim, nessas análises, o que se poderia designar como duas *modalidades típicas* de conexões entre a mudança social e a mudança educacional.

Em ambos os casos, os serviços de educação encontram as determinações de sua evolução no interior de um processo global de mudanças sociais. No primeiro deles, a evolução quantitativa e qualitativa de um setor do sistema escolar — o ensino de nível médio, num particular período de sua história, como exemplo — se apresentaria ao observador como o resultado de *respostas à alteração da procura de vagas*. Mas, na segunda dessas modalidades, que teria seu lugar notadamente nas diversas práticas da educação destinada a todos os cidadãos, *aquela primeira relação como que se inverte, a oferta de oportunidades escolares se antecipa à existência de uma procura e a evolução dos serviços se apresenta, ao observador, como uma mais ou menos lenta reação da procura às dimensões da oferta potencial de vagas*.

Formulada, em suas origens no país, no âmbito de um pensamento liberal voltado para a afirmação de direitos universais de indivíduos abstratos, a educação comum para todos os cidadãos ou, em outras palavras, esta “instrução popular”, como também a designavam na época, era entendida pelas “elites intelectuais” que dela se ocupavam, a princípio como um *direito* de todos e, mais tarde, não somente como um relevante direito, mas também como um *dever* de todos. Todo o homem teria o direito e, mais do que um direito, o dever de preparar-se para poder atuar na construção de uma determinada sociedade. É bem certo que esta imagem da sociedade liberal de homens livres possibilitava a expressão formal de uma luta dos grupos coloniais dominantes. Mas, ao exprimirem seus interesses e orientações mediante a adesão a este corpo de doutrinas, estes grupos davam forma a um *projeto de sociedade* e, de certo modo, embora num plano retórico, vazio, irrealista, comprometiam-se com sua realização.

(8) SILVA, Geraldo Bastos, *Introdução à crítica da escola secundária*. Rio de Janeiro, MEC, 1959.

No âmbito deste projeto, a educação para todos assumia um duplo papel: era ao mesmo tempo um componente intrínseco da sociedade que se pretendia realizar e, também, o principal instrumento de preparação dos homens para a construção dessa ordem social particular. Todo cidadão teria o *direito* à educação e o *dever* de preparar-se para atuar na construção do futuro desejado. A educação era assim entendida como exigência individual e social, era necessária para todos e deveria ser levada a todos mesmo quando a coletividade ainda não tinha consciência dessa necessidade individual e desse dever cívico. Daí o seu caráter de *antecipação* à emergência da consciência de sua necessidade entre os habitantes e, daí, também, a justificativa das providências legais com vistas à imposição do exercício do direito à educação. Era algo que precisava ser explicitado. De algum modo tratava-se, já aqui, de "*conscientização*". Embora ainda não soubessem que precisavam ser educados, os indivíduos deviam ser levados a ter consciência de suas exigências educacionais, mesmo quando este processo de "*conscientização*" implicasse um certo grau de coerção sobre as consciências.

Aí já se esclarecem os conteúdos heurísticos das expressões *educação comum para todos* e, particularmente, *educação popular*. Embora imprecisa, pois qualifica diferentes processos educativos concebidos como indispensáveis à formação comum de todos os habitantes, a palavra *popular*, quando associada a uma prática educativa qualquer, por isso mesmo já identifica uma característica essencial a todas elas. Trata-se, em todos os casos, de uma educação concebida pelas "elites intelectuais" com vistas à preparação da coletividade para a realização de certos fins. É nestas modalidades da "educação do povo" que o processo educativo explicita com maior clareza suas dimensões ideológicas e suas funções de controle social.

Mais tarde, na década de 1920, os ensaios (frustrados) de implantação de uma dimensão profissionalizante no ensino comum (9) e, um pouco depois, já na década de 1940, as primeiras tentativas de extensão do ensino comum a todos os adultos que não haviam freqüentado a escola nas idades próprias, também atendiam às características daquela *segunda modalidade típica* de articulações entre a mudança social e a mudança educacional. O ensino profissionalizante então reivindicado pelas "elites cultas" da nação e estes movimentos dedicados a educação das massas analfabetas apresentam, como pontos de partida, as mesmas características: pressupõem a necessidade de uma determinada educação para todos; consideram que essa educação deve alcançar a

(9) NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo, EDUSP, 1974.

todos, mesmo quando nem todos tenham consciência dessa necessidade; deduzem os conteúdos dessa educação necessária, de um projeto de aperfeiçoamento da sociedade.

A Campanha de Educação de Adultos promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, a partir de 1947, é, nesse sentido, exemplar. Tinha por objetivo levar a "educação de base" ou "educação fundamental" a todos os brasileiros iletrados, nas cidades e nas áreas rurais. Como a massa de iletrados na população, aliada à exigüidade relativa dos recursos disponíveis, impossibilitava o atendimento imediato de toda a "clientela potencial", esse objetivo seria atingido mediante a instalação do maior número possível de cursos, a curto prazo, e a gradual extensão das oportunidades até o atendimento de todos, a médio e a longo prazos.

Foi articulada uma ampla estrutura administrativa, apta a mobilizar para a educação de adultos os recursos materiais, humanos e administrativos das unidades da Federação. Cabiam às unidades federadas, nos respectivos territórios, as providências relativas à instalação das classes, ao funcionamento dos cursos, à supervisão das atividades e, principalmente, ao recrutamento do maior número possível de alunos.

A *educação de base* era entendida como "o processo educativo dedicado a proporcionar a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura do seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura — como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo, de higiene — e com as quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social". O processo de modo algum poderia ser reduzido à mera alfabetização. Era necessário começar pela leitura e pela escrita, para depois conduzir à aquisição de hábitos de "boa leitura e boa reflexão sobre ela, ao mesmo tempo que *reforçar as noções dos valores sociais, cívicos e morais, já existentes em cada aluno, e desenvolvê-los no sentido de melhor ajustamento social*" (10). Os responsáveis pela Campanha insistem seguidas vezes em alguns aspectos que consideram essenciais: o ajustamento social, as possibilidades de melhoria de vida individual, a realização de melhores destinos para a massa "marginalizada" da população; a elevação dos níveis educacionais e culturais da coletividade; a integração dos desfavorecidos nas condições de vida do mundo moderno; o progresso social e econômico. Assim, embora os conteúdos dessa educação praticamente se identificassem com os conteúdos tradicionais do ensino primário infantil, em suas

(10) LOURENÇO Filho, M. B. *Educação de base para adolescentes e adultos*. Rio de Janeiro, MEC, 1949.

justificativas eles decorriam das linhas mestras da orientação do Estado brasileiro na época: tratava-se de mobilizar as potencialidades do processo educativo tendo em vista o progresso social e a integração individual de homens "marginalizados" pela ignorância. Esta educação básica, aberta a todos, deveria constituir-se em ponto de partida para o desenvolvimento individual, que passaria a depender das aptidões, dos interesses e do esforço de cada um. Todavia, além destas possibilidades abertas à busca individual de melhores condições de vida, deveria atuar também socialmente, permeabilizando as populações às pressões modernizadoras do poder público. A educação de adultos era claramente entendida como fator de desenvolvimento.

O Programa Nacional de Alfabetização, instituído pelo Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, apresentava as mesmas características comuns às iniciativas anteriores no campo da "educação popular". Era dirigido à massa iletrada da população. Desenvolvia intenso esforço de recrutamento entre os analfabetos. Seus conteúdos estavam vinculados a um "projeto" de melhoria da sociedade.

Apesar das semelhanças, a orientação geral do programa era de certo modo oposta às orientações dos movimentos anteriores. Desenvolvendo-se mediante a utilização do "método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos", o Programa, por isso mesmo, fazia convergirem para o processo educativo as tensões sociais e políticas que marcam aquele período. Em suas linhas gerais, o método é bem conhecido. Resumindo: começava por localizar e recrutar os analfabetos residentes na área escolhida para os trabalhos de alfabetização. Prosseguia mediante entrevistas com os analfabetos e com outros habitantes da localidade. As palavras de uso corrente eram literalmente relacionadas. Dessa relação de palavras extraíam-se as palavras geradoras — unidade básica na organização do programa de atividades e no futuro encaminhamento dos debates que teriam lugar nos "círculos de cultura". Os mecanismos da linguagem escrita eram estudados mediante o desdobramento das palavras geradoras em sílabas que, reunidas depois em outras composições, possibilitavam a formação de novas palavras. Mas a escolha das palavras devia orientar-se sobretudo a partir da sua virtualidade conscientizadora. Era necessário que essas palavras sugerissem situações de vida comuns e significativas para os participantes. Antes do início das discussões em torno das experiências de vida sugeridas pelas palavras geradoras, havia uma primeira etapa do processo de "conscientização". O grupo discutia situações que possibilitavam a distinção entre o mundo da "natureza" e o mundo da "cultura", era levado a refletir sobre o papel ativo que cabia aos homens na criação de suas próprias condições de existência, a entender que poderiam atuar na modificação dessas condições de vida e a situar a importância da linguagem escrita nesse processo. Depois, passava-se à discussão das experiências de vida sugeridas pelas pa-

lavras geradoras. Sob estímulo, orientação e controle de um "coordenador", o adulto se educava mediante a discussão de suas experiências de vida com outros indivíduos que participavam das mesmas experiências. Apesar do cuidado com que se procurava cercar a transmissão das técnicas de leitura e escrita, mediante o uso de recursos audiovisuais e pormenorizada programação das atividades, os aspectos realmente inovadores do método apareciam: 1) no relacionamento entre a transmissão do instrumental e a ação educativa possível durante o processo; e 2) no relacionamento entre o conteúdo cultural do processo e as condições sociais, políticas e econômicas de vida do analfabeto.

As preocupações do Professor Paulo Freire eram "fundamentalmente educativas. O educador sabia — como bem observou Francisco Weffort — que sua tarefa continha implicações políticas, (. . .) e que estas implicações interessavam ao povo e não às elites". Mas, sabia também, "que seu campo era a pedagogia e não a política, e que não podia, como educador, substituir o político revolucionário interessado no conhecimento e na transformação das estruturas. Uma pedagogia da liberdade podia ajudar uma política popular, pois a conscientização significava uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos de dominação e de violência. Mas cabia "aos políticos, não ao educador, a tarefa de orientar esta tomada de consciência numa direção especificamente política". Ora, as lideranças estudantis, taticamente interessadas na educação de adultos e as lideranças políticas, que nos executivos estaduais, no Governo da União e, notadamente, no Ministério da Educação, criaram as condições de trabalho, estimularam a atividade dos grupos estudantis e depois integraram esses grupos, que então se formavam, em esquemas mais amplos de atuação, tanto umas como as outras orientavam seus interesses, sobretudo para o campo político, mesmo quando a política se realizava mediante a atividade educacional. Desde o início, os trabalhos de Paulo Freire foram assimilados mais pelas suas virtualidades enquanto meio de mobilização do que enquanto expressão de um conjunto articulado de idéias educacionais. A prática educativa inspirada nos trabalhos do Autor seria avaliada, prestigiada e, finalmente, recusada, no Brasil, a partir de estimativas centradas em suas implicações políticas. Na verdade, o método fazia convergirem as atividades desenvolvidas no processo de alfabetização para a discussão e o exame crítico de expressões sociais, culturais, políticas e econômicas da situação de vida dos grupos em que eram recrutados os adolescentes e adultos analfabetos. Mais ainda, uma educação "para a liberdade", conduzida já em seu desenvolvimento como uma "prática da liberdade", não poderia prescindir do exame das barreiras econômicas, jurídico-políticas e ideológicas que impediam ou dificultavam o acesso do "povo" ao exercício da liberdade. Por isso mesmo, entre as muitas palavras de uso frequente e capazes de sugerir "situações desafiadoras" de natureza diversa, escolhiam-se aquelas que

possibilitassem a reflexão e o exame crítico a propósito de situações reveladoras da existência de limites à prática da liberdade na política, no trabalho, na educação, na alimentação, na saúde etc . . . As palavras eleição, voto, povo, governo, tijolo, enxada, panela, cozinha, entre outras, apareciam freqüentemente nas relações de palavras-geradoras.

Um projeto educativo assim concebido comportava diferentes tentativas de aproveitamento. Certamente, não era difícil encontrar na discussão das características de vida das comunidades as expressões da miséria, das desigualdades e dos inconformismos populares em que se apoiavam as afirmações da necessidade das "reformas estruturais", então reivindicadas pelas lideranças políticas "populistas". De igual modo, também não era irrealista pretender que as discussões, nos "círculos de cultura", conduzissem à reflexão e ao exame crítico das "experiências existenciais" do analfabeto enquanto expressões de sua "situação de classe" e, com isso, possibilitassem a "conscientização" entendida agora como identificação de interesses comuns de classe contra interesse de outras classes (11).



A esta altura já é viável um aprofundamento do exame do conceito de "educação popular".

O processo educativo é multidimensional, pode ser examinado sob perspectivas diversas. E as práticas da "educação popular" têm sido estudadas sob ângulos diferentes: sob o ponto de vista de seus resultados estritamente pedagógicos, de suas possíveis repercussões na economia, dos métodos pedagógicos, utilizados etc . . . Mas, sem dúvida alguma, é no campo da política que se esclarecem as suas determinações mais significativas. Os vários movimentos de educação aqui examinados só ganham pleno sentido no âmbito das ideologias em que se exprimem as orientações dos grupos no poder. A expressão "educação do povo", por isso mesmo, também somente explicita os seus conteúdos mais profundos quando é analisada sob essa perspectiva. O termo "popular" tem seu campo específico de significações nas iniciativas e nos contextos teóricos concernentes às estruturas de dominação.

Afirmo, anteriormente, que o termo "popular", enquanto instrumento de qualificação de um processo educativo, é vago, impreciso, indefinido, pois não esclarece a natureza e a extensão dos fenômenos que deveria especificar. Mas,

(11) BEISIEGEL, Celso de Rui - *Estado e Educação Popular*. Livraria Pioneira Editora, São Paulo, 1974.

examinando-o agora sob a perspectiva de seus significados enquanto expressões das articulações do processo educativo com as estruturas de dominação, aquela indefinição se relativiza. Como já indiquei, na fase final do Programa Nacional de Alfabetização, as atividades de pelo menos alguns dos grupos envolvidos na "educação popular" adquirem significados mais definidos, na medida em que se orientam com vistas a explicitar junto a segmentos "populares" da coletividade a sua condição de classe e as potencialidades transformadoras inerentes a essa condição.

Por outro lado, em outros movimentos educacionais também já examinados neste trabalho, aquela imprecisão se faz inerente às finalidades do conceito. Quando o termo "popular" especifica movimentos educacionais promovidos pelas "elites cultas" do país — ou, em outras palavras, pelos intelectuais organicamente vinculados às classes dominantes, aquela imprecisão é constitutiva do conceito, é condição de sua eficiência. Tem em vista integrar, homogeneizar, para assim diluir. Visa a transformar situação de classe em situação de massa, de povo, de cidadão comum.

