

José M. Tavares de Andrade  
Valérie Bindel de Andrade

# Complexidade: Educação, Cultura e Civilização



Complexidade:  
Educação, Cultura e Civilização

José M. Tavares de Andrade  
Valérie Bindel de Andrade

# Complexidade: Educação, Cultura e Civilização

Emmanuel F. Falcão  
Henri Vieille-Grosjean  
Marlene Moura  
(Colaboradores)

Recife, 2010

Editora  
Universitária  UFPE

## **UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

**Reitor:** Prof. Amaro Henrique Pessoa Lins

**Vice-Reitor:** Prof. Gilson Edmar Gonçalves e Silva

**Diretora da Editora:** Prof<sup>ª</sup> Maria José de Matos Luna

### **COMISSÃO EDITORIAL**

*Presidente:* Prof<sup>ª</sup> Maria José de Matos Luna

*Titulares:* André Luiz de Miranda Martins, Artur Stamford, Christine Paulette Yves Rufino, Elba Lúcia C. de Amorim, Emanuel Souto da Mota Silveira, José Dias dos Santos, José Wellington Rocha Tabosa, Kátia Cavalcanti Porto, Livia Suassuna, Marcos Gilson Gomes Feitosa, Marlos de Barros Pessoa, Sônia Souza Melo Cavalcanti de Albuquerque.

*Suplentes:* Alexandre Simão de Freitas, Arnaldo Manoel Pereira Carneiro, Augusto César Pessoa Santiago, Benício de Barros Neto, Bruno César Machado Galindo, Carlos Alberto Cunha Miranda, Carlos Sandroni, Ivandro da Costa Sales, José Gildo de Lima, Luiz Carlos Miranda, Vera Lúcia Menezes Lima, Zanoni Carvalho da Silva.

### **EDITORES EXECUTIVOS**

Antonio Paulo de Moraes Rezende, José Rodrigues de Paiva.

Editora associada à



Fotos: Ozanne Bindel de Andrade

Design gráfico: Elvira de Paula

Revisão: José M. Tavares de Andrade, Valérie Bindel de Andrade, Aderson Graciano.

Catálogo na fonte:

Bibliotecária Adelma Ferreira de Araújo, CRB-4/1749

Andrade, José M. Tavares de

Complexidade: educação, cultura e civilização. / José M. Tavares de Andrade, Valérie Bindel de Andrade; colaboração Emmanuel F. Falcão, Henri Vieille-Grosjean, Marlene Moura. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

171 p.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7315-727-7 (broch.)

Educação – Aspectos socioculturais. I. Andrade, Valérie Bindel. II. Falcão, Emmanuel F. III. Vieille-Grosjean. IV. Moura, Marlene. V. Título.

37.01

CDU(2.ed.)

UFPE

370.1

CDD(22.ed.)

BC2010-063

## PREFÁCIO

Jomard Muniz de Britto

### **Do enraizamento planetário às incertezas democratizadoras.**

**E**ste livro não representa apenas um projeto de dupla autoria, afetiva e intelectual, tão francesamente brasileira e nordestinamente complexa. É muito mais um símbolo corporificado em paixão múltipla, talvez desmedida segundo as pulsações da condição humana. Ousemos compreendê-la.

Paixão que pode paisagisticamente ter começado em Ferreiros, “esse interior que é meu interior”, confessa um dos autores. Paisagem naturalmente edificada em gestos, poemas e interpretações. Abrindo-se ao imaginário dos leitores. Pela audição precoce de rabecas tocando para universos da musicalidade da Terra-Pátria, Pernambuco no “mapa mundi”, conforme já se inscreveu em poema de João Cabral. Sem esquecer o incenso de Ascenso Ferreira.

Paixão fundante que não teme as circunstâncias do autoditatismo, sem empáfia nem fingida empatia. Nenhuma postura arrogante nem autoconsoladora. Tudo se encaminhando entre surpresas de uma trilogia, além dos academicismos, que se reconstrói permanentemente enquanto ensino – pesquisa – extensão. Trilogia tão desafiadora quanto a complexidade das interações pedagógicas e das interpenetrações socializadoras.

Relendo mais de perto. Sujeitos, indivíduos, pessoas em suas singularidades. Educandos – educadores. Educadores reeducando-se.

Instituições experimentando-se. Sujeitos inseridos, participantes, mobilizadores de ações compartilhadas. Quando os instituintes não se deixam engessar pelas institucionalizações. Descortinando paisagens, abismos, continuidades e rupturas, acasos e necessidades, ensaios de entrecruzamentos.

Este livro nos comove e desafia pelos entretempos do pré e do pós-64. Que Brasil era aquele de tantas possibilidades e frustrações? Todo um ambiente gerador de mudanças em processos de planejamento desenvolvimentista, de reformas básicas, de experimentos pedagógicos no trânsito entre sociedades fechadas e desejos de democratização da cultura em todas as suas dimensões. Diálogo fecundante entre pensares universitários e práticas pensantes populares. Diálogo de conflitos entre lutas pelos empoderamentos.

O livro questiona nosso ontem e nosso agora: “O desafio da metodologia de extensão é, justamente, se manter equidistante de coletivismos, populismos e do individualismo, entre uma apropriação ou privatização elitista e a massificação populista e planetária”. Pergunta no sufoco: onde foram disparar nossas utopias concretas?

A perspectiva inaugural desta obra assegura: ...“um grande avanço teórico – prático, epistemológico e ético, muito longe, portanto, de ser uma simples moda”. Encaramos o real sem medo de ser feliz ou infeliz. Enfrentemos a complexidade enquanto “filhos do céu” e bastardos de todos os entrelugares.

Essa paixão transversal, que percorre os grandes pensadores da contemporaneidade, se confirma e revoluciona enquanto paixão pela PRÁXIS. A isto que já se denominou “dialética do concreto” e que nada pode nem deve ocultar ou mistificar entre a religiosidade e a criticidade, entre a fé cega e faca amolada que tanto decantamos. Essa práxis diferenciadora, não excludente nem apenas nominalista, inclui tanto a pesquisa e o disco gravado “Nação do Divino” quanto o “Círculo Panteísta Deus Verdade” tudo ou quase tudo em processos de compreensão, pela análise concreta de situações concretas. Sem medo das chaves da memória, do imaginário e das complexidades tão lúcidas quanto apaixonantes.

Complexidade: Educação, Cultura e Civilização

Paixão pelos paradoxos. Pelos letramentos sócio históricos.  
Pelas leituras do mundo. Do enraizamento planetário às incertezas  
democratizadoras.

I

# COMPLEXIDADE E EDUCAÇÃO

## 1 – COMPLEXIDADE EDUCATIVA

**R**epensar fatos, dimensões e processos educacionais, do ponto de vista do pensamento complexo, é um esforço relativamente recente, que anuncia uma nova tendência apenas anunciada neste pequeno exercício. Não são de hoje, entretanto, as bases do pensamento complexo. Abre-se esta nova perspectiva para se pensar e repensar os atores, as organizações, as estruturas e os sistemas educacionais em suas mútuas relações quanto aos avanços da cibernética, do pensamento sistêmico, do holismo, do estruturalismo e, sobretudo, do pensamento complexo.

O ponto de vista da complexidade (1), vem sendo, progressivamente, apropriado pela pesquisa educacional. Autores diversos da Cibernética, da Biologia, como F. Jacob – autor d’ A lógica do vivente – ou E. Morin inspiram, direta ou indiretamente, este novo enfoque. Trata-se de um grande avanço teórico e prático, epistemológico e ético, muito longe, portanto, de ser uma simples moda. Trata-se, ainda, de se repensar a produção da arte e das Ciências da Educação, em termos do paradigma sistêmico, como o fez G. Lerbet, sem os perigos das simplificações reducionistas (2).

### **Do complexo ao simples**

As vantagens de se pensar a complexidade educacional de forma sistêmica, mas aberta, faz lembrar os perigos da redução por simplificação, unificação e mutilação.

a) A redução por simplificação, tal como a ciência clássica praticava e ainda pratica, corta o objeto que se pretende analisar, influenciando, de uma maneira ou de outra, as ciências da educação com seus enfoques disciplinares e paralelos. Vale a pena observar que existe ainda, nas ciências da natureza (fisis = natureza para os gregos), um sentido não pejorativo do conceito de reducionismo por parte dos físicos quando partem do objeto complexo para o simples - antiga lógica cartesiana.

A Ciência clássica opera a disjunção do que é articulado, solidário ou estruturalmente composto. O mais grave é que este procedimento de disjunção não permite uma reunificação ou reconstituição dos conjuntos assim aviltados pelo próprio procedimento de análise, mesmo que esse procedimento tenha viabilizado avanços da investigação científica. Veja-se que a dissecação de cadáveres facilitou o conhecimento da anatomia, mas pouco contribuiu para a compreensão da auto-organização da vida.

b) A redução por unificação é a deformação do querer tudo explicar, sem consciência dos limites de cada pesquisa. Neste sentido, o pensamento complexo se afirma não como uma meta-método, mas como uma Ciência com Consciência de seus próprios limites, do caráter sempre provisório de seus resultados e com as restrições dos pontos de vistas assumidos.

c) A mutilação de um pensamento analítico, clássico, resulta em negar a existência do que não podemos tratar, manipular, atingir, nem apenas, conceber, visualizando ou reconhecendo através das categorias deste enfoque – mutilação.

## **Limites do conhecimento humano**

Podemos distinguir limites do conhecimento humano em dois tipos de negação de algo que não nos é possível reconhecer. Primeiro, o limite da cognição, digamos universal, conforme exemplo a seguir, e um outro tipo, de negação, que resulta de um corte arbitrário dos dados. Quando estes dados, conscientemente ou não, extrapolam o

modelo reducionista de análise e ficam de fora pelo fato de não se encaixarem no limite proposto por este modelo.

Vejam os um exemplo no campo do conhecimento popular. Em uma montanha, nas proximidades de Cuzco (Peru), um indígena encontrava-se ao lado de uma planta, justamente uma das espécies locais do gênero das urtigas, quando foi abordado pelo colega, pesquisador de Etnobotânica, Carles Roersch (3), para uma eventual entrevista. Na língua regional, Carles faz a primeira pergunta:

– Por favor, senhor, que planta é esta?

Poderíamos imaginar o que significou para ele esta pergunta e o que significa para ele uma planta. Depois de várias tentativas, por parte de Carles, finalmente, o informante responde:

– *Isto não é planta.*

Um caboclo nordestino teria, certamente, matando a charada, respondido, por exemplo, como confirmou meu informante paraibano, Everaldo: isso é mato e mato desconhecido!

Vários dias depois, buscando uma possível explicação para a idéia do índio, para quem parecia, aparentemente, absurda, o pesquisador, finalmente, compreende. Tratava-se de um índio que não era daquela região. Este, simplesmente, queria dizer que não tinha nada a dizer, pois não conhecia aquela planta, não sabia seu nome, tampouco a utilidade dela.

Ao observar o comportamento do índio, podemos tirar duas rápidas conclusões epistemológicas. Primeiramente, o exemplo ilustra os limites individuais do conhecimento. Veja-se que, por não conhecer o tipo de planta, este índio não detém as categorias de percepção daquele objeto. Desta forma, não podia responder a questão que lhe fora colocada, porque, para aquele informante, simplesmente, a planta não existe. O conhecimento não resulta, portanto, apenas de um efeito do objeto sobre o sujeito conhecedor. Neste caso, a planta, parte da Natureza, mesmo estando à vista, não pode ser apreendida. Esta planta, como qualquer objeto, é como se não existisse. A segunda conclusão da análise desta questão do conhecimento diz respeito à planta enquanto elemento da Natureza e, ao mesmo tempo, elemento da Cultura. Na visão dicotômica

ocidental, imagina-se uma Natureza em si – metafísica – independente da relação de seus elementos com a Cultura, isto é, de um saber e de um saber fazer. Enquanto elemento da Cultura ligado à Natureza, uma planta é conhecida, batizada, experimentada; integrada, portanto, à Cultura em geral.

Se se pensa a Educação pelo ponto de vista da complexidade, é importante considerar o conceito de paisagem, em vez do conceito de natureza. Consideramos paisagem como um ecossistema, como um contexto natural da Cultura; já a idéia de Natureza traz à luz uma natureza virgem, independente da presença do Homem, da Cultura e, portanto, da cognição.

O construtivismo ajuda-nos a entender a construção da realidade conhecida, que não existe independentemente de nossas categorias de percepção. O construtivismo nega que a construção do conhecimento seja independente das categorias de percepção do sujeito do conhecimento. Este não nega a existência de uma realidade anterior ou, independentemente, da percepção, isto é o que, em Filosofia, podemos chamar de anterioridade do ontológico (o ser em si), sobre o cognitivo (um ser conhecido). (4)

## Notas

(1) Com a publicação recente dos textos inéditos de Ferdinand de Saussure – *Écrits de linguistique générale*, Gallimard, 2002 – o pai fundador do estruturalismo passa a ser lembrado como pioneiro no estudo da língua como sistema. Ele é o pai dos estruturalismos de Roman Jakobson, Claude Lévi-Strauss, Roland Barthes, Algirdas Julien Greimas. Cada elemento de um sistema define-se como relação aos outros. Chegamos ao pensamento complexo a partir do enfoque estruturalista no estudo do pensamento mitológico vivo no Nordeste brasileiro – cf. Bibliografia.

(2) Morin, E. *Os sete saberes para uma educação do futuro* (UNESCO), Seuil, Paris, 2000. Lerbet, G., *Pédagogie et systémique*, PUF, Paris, 1997. Este autor retoma o pensamento de J. Piaget quanto à complexidade do processo cognitivo do sujeito, como também os autores mais recentes da cibernética, como de H. von Foerster, G. Bateson, F. Varela, J.-L. Le Moigne, J.-P. Dupuy, H. Atlan.

Cf., também de Morin, E., Religar os conhecimentos O desafio do século XXI, Seuil, Paris, 1999; A cabeça bem feita, Seuil, Paris, 1999. Vital, M., Instrumenter l'auto-évaluation – contribution à la pensée complexe des faits d'éducation (Thèse Univ.de Provence, Aix-Marseille I), 1991 e Clergue G., L'apprentissage de la complexité, Ed. Hermès. Paris. 1997. Nos limites deste texto, preferimos citar o WEB de nossa rede MXC-APC no qual a Educação representa um dos campos de atividade repensados do ponto de vista da complexidade. < <http://www.mcxapc.org/> >. Cf. também texto de uma entrevista com Morin, na Rádio Canadá, por ocasião do lançamento de seu livro Uma cabeça bem feita (Une tête bien faite), em 10 de julho de 1999. (<http://radio-canada.ca/par4/vb/vb990610.html>)

(3) Roersch, C. Plantas medicinales en el Sul Andino Del Peru, Koetlz S.B, Koenigstein / CMA Cusco, 1994.

(4) A utilização da concepção construtivista nos permite sair da lógica linear e seqüencial – separada em etapas sucessivas e ordenadas – para conjugar projetos individuais e projetos coletivos. Cf., por exemplo, a utilização do construtivismo do ponto de vista da administração de empresas – Milonas, N e Ribette, R. in Management France, N° 97. Existem, entretanto, certas formulações rápidas afirmando, por exemplo, que a realidade é uma construção mental e social, segundo Yatchinovsky, A., L'approche systémique – pour gérer l'incertitude et la complexité, ESF, Paris, 1999, p.32.

## 2 – ENFOQUES: ANALÍTICO x SISTÊMICO

**A**lguns autores elaboraram de modo didático, uma comparação entre o enfoque analítico e o enfoque sistêmico. No livro *Ciência com Consciência*, E. Morin (1) apresenta-nos um primeiro quadro comparativo entre os andamentos da complexidade e o paradigma clássico da simplificação. J. de Rosnay organizou a visão comparativa por dois enfoques – o analítico e o sistêmico – (2) em sete itens, que anunciaremos aqui pelo fato de considerarmos pertinentes no que se refere à Educação de adultos. Outra contribuição mais recente é a de F. Kourislski-Belliard, que nos permite continuar esta comparação, entre aspectos de um enfoque mais analítico, binário e disjuntivo, com dimensões de um enfoque mais ternário ou sistêmico.

Vejamos, inicialmente, em sete itens, esta comparação entre enfoque analítico (A) e enfoque sistêmico (B) para, em seguida, resumirmos, também em mais sete itens, um resumo destes dois grandes enfoques:

- (A)1. Isola os elementos por tratar cada variável de uma vez e fora de seu contexto.
- (B)1. Faz a interação entre os elementos, e os seus efeitos têm uma percepção global, tratando as variáveis, simultaneamente, integrando-se à duração e à irreversibilidade.
- (A)2. Valida os fatos pela prova experimental no contexto de uma teoria.

- (B)2. Valida os fatos pela confrontação com a realidade.
- (A)3. É visto como um modelo detalhado, mas é, dificilmente, utilizável na ação.
- (B)3. É um modelo mais utilizável tanto na decisão, quanto na ação, mesmo sendo um modelo menos rigoroso quanto à base de conhecimentos.
- (A)4. Traz um enfoque eficaz, dependendo da natureza linear e fraca, em termos de interação entre as variáveis.
- (B)4. Traz um enfoque eficaz quando se trata de interações não lineares (e fortes).
- (A)5. Leva a um ensino disciplinar.
- (B)5. Leva a um ensino pluridisciplinar e interdisciplinar.
- (A)6. Leva a uma ação programada nos detalhes.
- (B)7. Leva a uma ação que visa a objetivos.
- (A)7. Traz o conhecimento de detalhes, embora a finalidade seja mal definida.
- (B)7. Prioriza o conhecimento da finalidade em si mesma, sem muitos detalhes.

### **Resumo dos enfoques:**

- (A)1. Lógica binária disjuntiva.
- (B)1. Lógica ternária conjuntiva.
- (A)2. Causalidade linear:  $a \rightarrow b$ .
- (B)2. Causalidade circular:  $\rightarrow a \rightarrow c \rightarrow$ .
- (A)3. Orientação: passado  $\rightarrow$  presente.
- (B)3. Orientação: presente  $\rightarrow$  futuro.

- (A)4. Para se resolver um problema, deve-se, primeiro, conhecer as causas.
- (B)4. Para se resolver um problema, deve-se, primeiramente, esclarecer bem o objetivo a ser atingido.
- (A)5. A explicação do não funcionamento e das dificuldades do sistema é valorizada.
- (B)5. As utilidades do não funcionamento e dos recursos potenciais do sistema são valorizadas.
- (A)6. O enfoque alimenta-se do passado para evoluir.
- (B)6. O enfoque alimenta-se do presente, avançando para o objetivo pretendido.
- (A)7. O passado determina o presente e o futuro.
- (B)7. A prospectiva pretendida influencia o presente.

## Notas

- (1) Morin. E. Ciência com Consciência, Europa América, Nem Marris, 1982.
- (2) Rosnay, J. de, Le Macroscopie, Le Seuil, 1975.
- (3) Kourislski-Belliard, F., Du désir au plaisir de changer, InterÉditions, Paris, 1996.

### **3 – TRIÂNGULO EDUCATIVO: AUTO → EXO → ECO EDUCAÇÃO →**

**A** seguir, trabalharemos com a tríade dos atores do processo educacional: → aluno → professor → saber / saber fazer social, mas, antes, faremos, a partir desta tríade, uma correlação com as três dimensões anunciadas.

Vejam as relações de homologia entre os três atores e as três dimensões equivalentes: aluno / AUTO; professor / EXO; e saber / ECO - contexto.

#### **Aluno / AUTO**

O ator aluno (educando, formando, treinando) corresponde à dimensão auto pelo fato de ser sujeito central do processo de Educação. É em função deste aluno que o sistema deve funcionar. Podemos encontrar uma prioridade dada aos outros dois atores, em detrimento do aluno, uma vez que a prioridade assumida pelo professor, ator do projeto, pesquisador e responsável institucional do processo educacional é independente do aluno e do contexto educacional. A prioridade pode ser dada à dimensão macro: ao sistema ideológico político, econômico ou cultural nacional. Trata-se, como veremos a seguir, de casos de reducionismo educacional, que o enfoque da complexidade nos ajuda a revelar.

## **Professor / EXO**

Se, por um lado, as Ciências da Educação representam certa abertura interdisciplinar, por outro lado, as escolas de educação - escolas das escolas - podem correr o risco de uma deformação profissional e de uma auto-suficiência. Desta forma, estas escolas funcionam ao modo das antigas faculdades isoladas de educação, praticando disciplinas, que lhes são indispensáveis. Quanto aos educadores, podem assumir o papel de diversos profissionais, ensinando, mais que aprendendo, as dimensões psicológicas, históricas, sociológicas, correndo o risco de retroalimentar uma visão fechada, interna, pelo ponto de vista dos próprios profissionais da educação.

O reducionismo equivale, muitas vezes, a um poder de reprodução social, que se afirma como uma entropia da instância educacional, capaz de estrangular a abertura, a renovação, ou colocar-se a serviço, ao mesmo tempo, de cada indivíduo (além do próprio professor) e do contexto. Este último, pela dinâmica e desafios, de uma maneira ou de outra, representa a vocação das instâncias educacionais de forma que estas instâncias devam inspirar, a todos os outros níveis da vida local e nacional, um como fazer, um como viver educadamente. Assim, todos, ou cada um, aprendem a aprender, ou vivem aprendendo, ou aprendem vivendo!

## **Saber / ECO – contexto**

O reducionismo pode ser exemplificado, ainda, como uma negação de um contexto mais amplo, no qual o sistema educacional funciona. Prioriza, de tal modo, o âmbito social, político-cultural, em detrimento das autonomias individuais, seja dos alunos seja dos professores. Um exemplo mais simples de nossa conjuntura nacional seria a prioridade de política educacional, governamental, em detrimento das prioridades dos outros atores que compõem o sistema. O reducionismo, neste caso, é tomar o todo como sendo sempre maior que a soma das partes.

O contexto social da Educação continua sendo pensado, em termos de uma sociedade nacional, não obstante as variáveis e os desafios, em termos planetários, de todos os grandes problemas.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) encomendou a Edgar Morin um debate internacional com educadores quanto às profundas mudanças de pensamento que são indispensáveis na preparação do futuro. Deste debate é que resultou o livro: Os sete saberes para uma educação do futuro. Federico Mayor - então diretor geral da UNESCO – diz, no prefácio deste livro, que a democracia, a equidade e a justiça social, como a paz e a harmonia com meio natural, devem ser as palavras de ordem neste mundo em devir. A noção do sustentável (durável) deve ser garantida como base de nossa maneira de viver, de dirigir nações e comunidades e de interagir em escala global. (1)

A Sociologia da Educação de P. Bourdieu (2) explica o caráter de reprodução das desigualdades sociais, pelo próprio sistema educacional, a partir da escola republicana francesa. Em um comentário da imprensa, logo após a morte de Bourdieu, foi lembrado que o objetivo maior de sua escola de Sociologia é mostrar o papel das instituições em detrimento dos indivíduos.

O caso Bourdieu, este *homo academicus*, por ser descendente de camponeses, discriminado e humilhado, ilustra bem a pertinência de uma visão da recursividade das três dimensões de nosso modelo: → indivíduos → instituições → contexto social →

Os atores institucionais, ao assumirem o discurso da Educação, dificilmente podem avaliar e relativizar seu papel em relação aos indivíduos.

## **AUTO - Dos indivíduos**

Conforme resumia Didier Eribon, a questão chave da Sociologia de Bourdieu é saber o que é o indivíduo ou como poderá o indivíduo conquistar sua liberdade contra os mecanismos sociais que o fabricaram e que sempre o envolveram (3). Do ponto de vista da

complexidade, temos, como raciocínio básico, que os indivíduos formam a sociedade e que esta forma os indivíduos.

Lembramos que a importância de uma consciência reflexiva (ou de autocrítica) não é apenas em termos individuais, mas, também, institucionais. A instituição educativa, em geral, avalia mais facilmente os indivíduos (alunos) do que a ela própria, com relação a outras instituições. Na Educação Popular, tendia-se, tradicionalmente, a se avaliar mais o contexto de dominação coletiva sem se tomar distância dos próprios mecanismos coletivistas de inspiração religiosa ou política.

## **EXO - Das Instituições**

A instituição é formadora de indivíduos. Estes são confrontados entre si pela instituição, mas, nem sempre, é evidente uma avaliação institucional pelos indivíduos, independentemente de seus papéis e níveis hierárquicos.

No contexto europeu e, sobretudo, francês, constata-se uma tradição de pressão – como um verdadeiro molde – que tende a esmagar os indivíduos que hoje se rebelam contra os modelos institucionais. Já no contexto brasileiro, a presença do Estado e de todas as instituições que se reproduzem é claramente mais fraco. Com isto, constata-se um papel menor do Estado, que tende a tornar-se, ainda, um Estado Mínimo.

Quando o papel do Estado é mais forte, o da Sociedade Civil é mais fraco. Retomaremos esta questão mais adiante, no cap. 12. Uma comparação entre a França e o Brasil pode ilustrar esta correlação. Em termos comparativos, temos, na França, um Estado ainda forte, mas, em contrapartida, a sociedade civil pode parecer menos forte. Observamos os Movimentos pelos Direitos Humanos como exemplo comparativo e esse respeito.

Defendíamos, contrariamente, uma tendência de reducionismo que, para uma dominação econômica e política, nem sempre corresponde a uma dominação cultural, sobretudo no contexto social pouco escolarizado.

## **ECO - Do contexto social**

Ao tomarmos por empréstimo uma afirmação do próprio Bourdieu, diríamos apenas que o Estado aparece, justamente, como a soma das instituições que se reproduzem. O autoritarismo educacional é centrado na instituição ou no próprio educador, institucionalmente deformado, que aliena o aluno, sem mobilizar sua motivação e livre participação. Observamos esta deformação institucional, por exemplo, no caso de uma lavagem cerebral praticada por uma seita. Esta ilustra bem a educação em seu sentido pejorativo. Esta Educação, em sentido negativo, vista como inculcação, inibe a participação democrática das instituições, das empresas ou das organizações no plano propriamente macro político.

O erro coletivista da inculcação pode ser revelado, às vezes, mesmo como certo pressuposto que choca os modelos individuais ou familiares. O que primava entre os movimentos camponeses não era um modelo propriamente político, mas uma defesa de autonomia da vida camponesa tradicional. Vejamos, agora, o caso dos pescadores tradicionais. Sentem-se homens livres no mar, mas escravos em terra, seja pela dominação de atravessadores, seja pelo cooperativismo frustrado, alimentado por certos pressupostos coletivistas.

O contexto social é o ponto de partida e o ponto de chegada para a Educação. A conjuntura pode representar, ou não, um fator favorável à educação formal.

O contexto histórico de Pernambuco, antes do golpe de Estado de 1964, representava uma condição positiva de motivação para a alfabetização e conscientização dos jovens e adultos. Por conta disto, observou-se o sucesso do grupo do Paulo Freire – ver III Parte.

A tese de Teresa Gally sobre os Adolescentes Adultos mostrou como o meio pode ser favorável ou desfavorável à motivação de os adolescentes frequentarem a escola. Segundo a autora, um contexto de dinamismo da economia (caso do Norte do Paraná) é desfavorável à frequência escolar. Um contexto contrário (Mata de Pernambuco) era uma variável favorável à escola, uma vez que era procurada como última esperança de uma ascensão social, ou

seja, a escolarização representada como a última oportunidade de sobrevivência. Assim, o contexto social é visto com um ponto de partida e um ponto de chegada do processo educativo.

Se um programa educativo é visado e financiado pelos poderes públicos, é normal que exista uma avaliação em termos de objetivos atingidos efetivamente. Não se trata de esquecer nem o sujeito, nem a instituição, nem o contexto social.

A mudança dos indivíduos é vista, pois, como um critério de avaliação, sobretudo a médio e longo prazo, dos objetivos da educação.

## Notas

(1) Morin, E. Os sete saberes... Op. cit. nota 2. Cap.1.

(2) Bourdieu, Pierre, J'avais 15 ans... (inédito). O livro *Les Héritiers*, escrito com Jean-Claude Passeron é de 1964 e *La Reproduction* é de 1970.

(3) Depoimentos de Didier Eribon e Laurent Joffrin in *Le Nouvel Observateur*, N° 1943, 06.01.2002, p. 40 e 44. Cf. também *Sciences Humains*, n° 12 hs février 1996 p.3-90.

## 4 – PROJETOS E ATORES EM EDUCAÇÃO

**P**rojeto em Educação, ou Projeto em Pedagogia, representa, como veremos, uma dimensão pertinente no campo do treinamento, de formação e de Educação de Adultos ou Educação Permanente. Aqui se pretende demonstrar também a pertinência da idéia de projeto no trabalho de Extensão.

A formação de adultos nasceu na Alemanha, nos USA e na Inglaterra, no final do século XIX. Na França e na Bélgica, a Educação Permanente apareceu nos anos 70, centrada no voluntarismo dos atores. Mas foi o educador americano, John Dewey (1859-1952), professor da Universidade de Chicago, quem concebeu o ensino como uma ação organizada, visando a um fim elaborado, ou aprendendo fazendo (*learning by doing*). Esta corrente de Dewey decorre diretamente da dos métodos ativos.

Em termos de alfabetização e de conscientização de adultos, destaca-se o método Paulo Freire, nascido no Nordeste (Movimento de Cultura Popular em Pernambuco, na Paraíba, ou o no Rio Grande do Norte), na década de sessenta, e levado com sucesso para a África nas décadas seguintes.

Podemos caracterizar a Pedagogia de projeto como aquela que explicita os objetivos que se pretende atingir. Com isto, as atividades empreendidas ganham sentidos, cabendo, entretanto, interrogar-nos quanto aos atores do projeto, que dividimos em três instancias.

## **Triângulo educativo**

Distinguimos três instâncias ou âmbitos a serem relacionados como ângulos de um triângulo. Estes três ângulos, nem sempre explicitados, merecem ser levados em consideração pelo fato de dependerem uns dos outros:

- a) O âmbito mais amplo, em termos políticos, seja governamental ou institucional, corresponde ao ator político ou coletivo ou, ainda, ao contexto social;
- b) O âmbito do(s) formador (es);
- c) O âmbito dos educandos, formandos, em termos de demanda de grupo, demanda familiar ou individual.

Diante de um objetivo concreto como, por exemplo, a elaboração de um jornal, se os atores do projeto contam com uma boa motivação e com alguns recursos, eles se apropriam de conhecimentos diversos e, assim, aprendem fazendo - learning by doing.

O ponto de partida, a gênese ou a iniciativa de um tal projeto, pode partir de qualquer um dos âmbitos, devendo este ser capaz de motivar os atores mais diretamente implicados na realização do projeto – jornal, por exemplo.

Em termos sistêmicos, o sucesso do número zero ou do primeiro número do jornal pode retroalimentar a continuidade do projeto. Atentemos para as funções do projeto.

## **Funções do projeto**

Tendo em vista as experiências desenvolvidas neste campo, podemos, hoje, distinguir, na pedagogia de projeto, as cinco funções, segundo Bru e Not. (1)

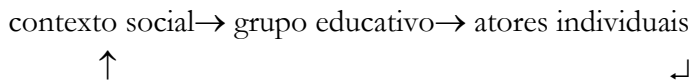
- A) Motivação – projeto. A motivação supõe razão / prazer: a razão de ser, o sentido do esforço, bem como o prazer (ou recompensa) na atividade e em seus resultados. Normais ou doentes, as crianças, os jovens ou os adultos, cada um destes indivíduos

mobiliza sua potencialidade de saber e saber fazer, conforme sua própria motivação.

- B) Didática - projeto. Os desafios do saber e do saber fazer são integrados na ação do projeto, de forma que o que fazer e o como fazer se integram no processo educativo.
- C) Custo - projeto. As atividades realizadas representam um custo. O projeto assume e gerencia os custos em recursos humanos, materiais e de tempo, que são indispensáveis à realização do projeto. Não se trata, em geral, no caso da escola, de um objetivo econômico em si, mas de um projeto que assume a dimensão e a significação econômica da ação no contexto local (2).

No âmbito da ação comunitária, o objetivo econômico do projeto toma a dianteira. O que fazer para a sobrevivência ganha a dianteira, sendo, ao mesmo tempo, projeto econômico e projeto educativo (no como fazer).

- D) Parceiros no projeto. Bru e Not chamam de função social o fato de o projeto implicar sempre uma mediação dos parceiros. Esta articulação social do projeto poderá ser vista como um circuito de retroatividade:



- E) Política & Projeto. Mesmo que um projeto educacional não explicita claramente a sua dimensão política, existe sempre uma função política na ação educacional. A participação ativa, em todos os níveis e em todas as etapas do projeto, representa um exercício de partilha democrática dos atores envolvidos.

## **Dos atores do projeto em Educação**

A - Projeto de Ação Educativa (PAE) de um grupo.

A elaboração de um jornal por um grupo, no contexto de uma ONG, de uma Associação de moradores, ou de uma escola, por

exemplo, pode representar um objetivo concreto de um projeto de ação educativa.

#### B - Projeto educativo (grupo / associação / sociedade).

O projeto de construção alternativa, de uma sede social, com materiais locais, é um exemplo clássico, pois representa um projeto educativo cujo objetivo articula o grupo educativo com uma associação de moradores e com a sociedade local. Distinguem-se, dentre os atores envolvidos, neste exemplo, o grupo educativo, os profissionais de construção e os membros da associação assim como os moradores ou beneficiários do resultado do projeto.

#### C - Projeto: → escola → comunidade →

Uma instituição educacional cujo conselho tem como objetivo assumir, por exemplo, um diagnóstico local sobre emprego e renda. Trata-se, neste caso, de se mostrar o objetivo e os atores envolvidos no projeto. Um novo objetivo a ser assumido pela escola poderá resultar em projetos comunitários da própria escola. Mas se a escola, em princípio, destina-se a preparar os novos cidadãos para uma vida adulta, quase sempre os desafios e as potencialidades econômicos da população local não serão conhecidos e levados em consideração por esta escola. Citamos, a este respeito, o trabalho revolucionário do grupo de Abdalaziz de Moura Xavier (do Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA), em vários municípios de PE – e, sobretudo, Vicência -, no qual a escola participa plenamente de uma mobilização (3), descobrindo as potencialidades, envolvendo a escola e a família. Assim, o projeto de Moura Xavier atinge o objetivo de vencer os desafios econômicos, levando a vida para a escola e a escola para a vida.

#### D - Projeto pedagógico

Com o objetivo de melhorar a prática educativa, uma equipe de professores elabora módulos transdisciplinares cujo fim é desenvolver competências metodológicas (saber fazer pedagógico)

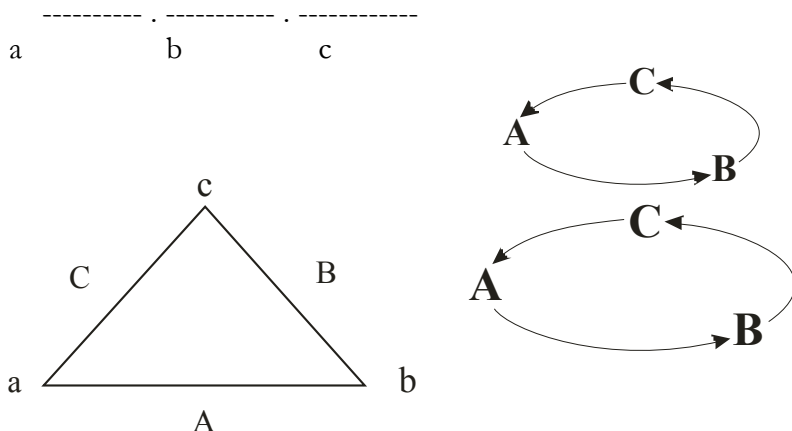
através de um grupo que, por um período longo, faz rodízio, referentendo suas várias classes. Esta equipe contém professores de competências diferentes, de forma que, neste rodízio, cada um dá sua contribuição específica.

#### E - Projeto do aluno

O objetivo do aluno, neste caso, é o sucesso pessoal ou escolar, podendo ser também um projeto profissional. Em busca deste objetivo, o aluno conta com atores adultos, no caso: professor, formador, assistente social, educador.

Triângulo:  $\rightarrow$  saber  $\rightarrow$  aluno  $\rightarrow$  professor  $\rightarrow$

Toda pedagogia é articulada na relação privilegiada entre dois dos seus três componentes básicos: o saber, o aluno e o professor, segundo o Prof. Jean Houssnye. Mas preferimos considerar o primeiro componente como o saber ou o saber fazer. Se considerarmos, de maneira linear ou seqüencial, estes três elementos (a b c), na visualização abaixo, desaparece uma das combinações, como, por exemplo, a-c :



Enquanto elementos de um triângulo ( $\rightarrow$  saber  $\rightarrow$  aluno  $\rightarrow$  professor  $\rightarrow$ ), estes permitem a visualização de três âmbitos e de três lados, numa visão de circularidade ou recursividade.

Cada um dos três ângulos representa, em letras minúsculas, um dos pólos:

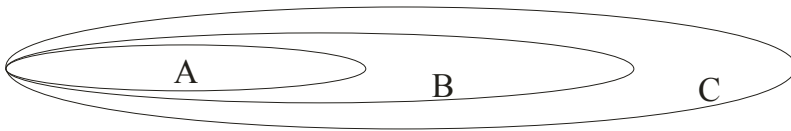
- a) professor
- b) aluno
- c) o saber ou saber fazer.

Cada um dos lados de nosso triângulo representa uma relação pedagógica:

- A) Relação formativa - entre professor e aluno;
- B) Relação de aprendizagem - entre o aluno e o saber ou o saber fazer;
- C) Relação de ensino – entre o professor e o saber ou o saber fazer.

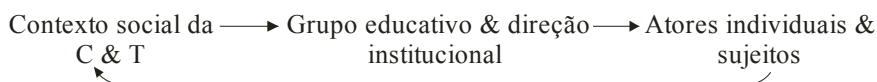
Propomos, ainda, duas formas de representação que nos ajudam a visualizar melhor o aspecto do conjunto, ou aspectos concêntricos das instâncias:

- c) contexto ou meio social do saber e saber fazer (C&T);
- b) instância institucional do ensino / aprendizagem (intermediária entre a-c);
- a) núcleo individual.



Propomos, finalmente, uma representação circular e um anel recursivo que mostram a combinação dos mesmos elementos: a b c.

Trata-se de retomar e complementar o esquema anteriormente anunciado, ou seja:



Tendo em vista os limites desta nossa apropriação da Antropologia do projeto, conforme Boutinet (4), vale a pena lembrarmos a amplitude que tomou a idéia de projeto. Ele opera uma dialógica entre seus aspectos teóricos e práticos, entre lógica individual e lógica coletiva, e entre tempo e espaço. Quanto às três fases obrigatórias de sua elaboração, existem: a) o diagnóstico de situações empíricas, os atores, problemas, obstáculos, zonas de incertezas e potencialidades identificadas; b) o nível metodológico, ou seja, a escolha estratégica de métodos e de meios; e c) o nível normativo, ou seja, os valores e finalidades.

Quanto à tipologia de projetos, retomemos, ainda, Boutinet.

## Tipologia dos projetos

Conforme critérios empíricos

- de classes de idade, como projetos: 1) de adolescentes em situação de risco; 2) de adultos; 3) de aposentados;
- de atividades, como projetos: 4) formação; 5) tratamento; 6) “aménagement”; 7) desenvolvimento; 8) pesquisa;
- objetos, como projetos: 9) de lei; 10) de edifício; 11) de dispositivo técnico;
- de organizações, como projetos: 12) de referência; 13) participativo;
- de Sociedade, como projetos: 14) reformistas; 15) revolucionários; 16) de auto-gestão ; 17) alternativo;

Conforme critérios teóricos

- de necessidade vital, como projeto: 18) teleolônômico; 19) teleológico;
- de oportunidade cultural, como projeto: 20) em cultura tecnológica em expansão; 21) em cultura tecnológica de crise;

- de jogo existencial, como projeto: 22) fenomenológico; 23) behaviorista e cibernético; 24) pessoal e humanista; 25) societário;
- de perspectiva pragmática, como: 26); de fabricação; 27) de ação;

Conforme critério operatório

- em Arquitetura, como projeto: 28) arquitetônico; 29) urbanístico;
- em Pedagogia, como projeto: 30) educativo; 31) pedagógico; 32) institucional; 33) de formação; 34) de pedagogia do projeto;
- em Tecnologia, como projeto: 35) de gestão (por projeto); 36) de empresa; 37) grande projeto; 38) de desenvolvimento e 39) industrial.

## Notas

(1) Cf., por exemplo, Bru, M. e Not, L. *Où va la pédagogie du projet?* Ed. Univ. du Sur, 1987. O autor distingue cinco funções básicas na pedagogia de projeto.

(2) Quando era criança, estudei na Escola Típica Rural de Ferreiros (ETRF). Na ponta da rua, esta escola contava com 1 ha. de terra, doada pelo meu pai, de nosso sítio. Em torno da ETRF, existia uma grande horta assumida pelas próprias crianças, organizadas pelo Grêmio Escolar. Os produtos agrícolas da horta eram vendidos por nós e os resultados econômicos eram reinvestidos na própria escola.

(3) Moura é o Coordenador Geral do Serviço de Tecnologia Alternativo (SERTA), Campo da Sementeira, PE 50, km 17 - 55620-00 Glória de Goitá - PE Fones: 0xx81 3658 1226 Fax 3658 1265

(4) Boutinet, Jean-Pierre, *Anthropologie du Projet*, PUF, Paris, 2001.

## 5 - AUTODIDATISMO E EDUCAÇÃO PERMANENTE

**P**rocuraremos, neste capítulo, refletir sobre os processos de aprendizagem e de transmissão do saber que encontramos nos meios sociais de nossas experiências de Extensão universitária.

Tentaremos responder a certas questões tais como:

- como vem ocorrendo a formação profissional aquém da escolarização?
- existe uma tradição de auto-formação e de autodidatismo nas profissões populares?
- como se dá a transmissão do saber e do saber fazer nos meios populares?
- a unidade de produção familiar representa também uma instituição formativa?
- nas antigas e novas atividades, como ocorre a ação / formação / transformação do saber fazer?

Continua a existir, em nosso meio, o autodidatismo tradicional. Os processos de aprendizagem de profissões, de artes e ofícios, nem sempre correspondem a ensinos técnicos especializados. Nesses diferentes campos de atividade, uma maioria de nossa força de trabalho continua se formando e se autorizando como profissionais sem uma escolaridade ou um diploma específico. Veremos, a seguir, que não se trata apenas de uma autoformação, com a ausência de instituições (exo educação) formadoras, mas também de relações de aprendizagem e de relações formativas, em um ensino tradicional,

desenvolvido em meios profissionais - como na agricultura, nos canteiros de obra da construção civil, nas oficinas mecânicas, etc.

Poderíamos retomar, com pertinência, também a esse respeito, o modelo triangular – auto → exo → eco → Educação – para certa sistematização desses processos tradicionais no contexto de nossa história cultural. A Educação popular, diante do autodidatismo tradicional, sente-se obrigada a reconhecer tais processos espontâneos, encontrados pela cultura popular na transmissão do saber fazer básico de nossa civilização.

Ao mesmo tempo em que se mantém esse sistema tradicional de formação ou de profissionalização, alguém da escolarização, nasce um novo tipo de autodidatismo, para além da escolarização e das titulações. Constatamos, por conta das inovações em C & T, uma permanente necessidade de garantirmos uma formação e atualização nossa, numa constante auto-formação em campos do saber e do saber fazer em plena transformação.

Poderíamos dizer que somos todos, de uma maneira ou de outra, autodidatas em novos desafios do saber e do saber fazer que enfrentamos no cotidiano, pois uma escolarização, mesmo recente, não pode satisfazer nossa necessidade de uma vez por todas. Constatamos, portanto, uma base comum de necessidade de atualização, de autoformação, sem esquecermos dos processos de alfabetização e de escolarização, no contexto atual da Sociedade de informação. Isto não dispensa a necessidade e, até mesmo, a exigência de atualizações, por cursos de reciclagens, sobretudo em campos de atividade de risco, como a Medicina. Nesta, constata-se, além de deficiências de escolarização, todo o perigo de um exercício desatualizado da profissão.

## **Modelos de auto, exo e eco formação**

Na História da Humanidade, o saber e o saber fazer da Magia pode ser considerado um primórdio universal de atividades humanas e das profissões: da caça, nas comunidades rurais, à guerra na civilização urbana; nas atividades diversas do tipo ideal de sacerdotes,

até os tipos mais modernos de terapeutas; da busca de justiça, por castigos obtidos através de coisas feitas à moda antiga, até as penas buscadas pelo direito e pela Justiça Internacional.

Em nossas áreas de trabalho de Extensão, encontramos ainda hoje e bem viva, a tradição do pensamento mágico-religioso, como, também, as técnicas (*teknê*) (1) e as artes alimentando a labuta de sobrevivência, mesmo na ausência da escrita, da escola e da Internet.

Tivemos a oportunidade de identificar, em trabalhos anteriores, (2) dois modelos básicos de iniciação nas práticas de cura mágica das rezadeiras ou rezadores da Medicina Tradicional. Estes dois tipos de formação tradicional nos servem de reflexão na análise da gênese da auto e da exoformação dos meios populares, em que colaboramos, freqüentemente, com programas de treinamentos.

### Modelo de auto-aprendizagem

*O mestre Carlos /  
é um bom mestre /  
que aprendeu /  
sem se ensinar...  
(Ascenso Ferreira)*

O poeta Ascenso Ferreira, seguindo um ponto cantado de Umbanda, louvou os méritos de uma das mais recentes divindades do panteão nordestino. É verdade que o pensamento mítico e mágico (3) está bem vivo em nossa cultura popular, de modo que estamos ainda forjando nossas próprias divindades.

Temos, no caso do pernambucano Mestre Carlos, um protótipo do autodidata em nosso panteão. Este mestre até doutrinava, ensinava, mas sem nunca ter sido ensinado na arte divinatória nem em um saber viver primordial.

## Modelo de exoaprendizagem

*A minha avó dizia,/  
que a avó dela dizia/  
ter sido a branquinha /  
quem proclamou /  
a república de Olinda.  
(Ascenso Ferreira)*

O mesmo poeta refere-se, em um outro poema, a uma certa antítese do protótipo de auto-aprendizagem, ou seja, a aprendizagem pela via da transmissão oral. É o modo de aprendizagem tradicional, pela transmissão de um saber fazer, de uma geração a outra. O poeta cantava o sonho da Instituição maior – a República –, fazendo uma antropomorfização da cachaça, chamada de branquinha. Assim, pode-se entender que alguém só poderia estar sonhando com uma tal utopia sob o efeito do álcool.

Este outro protótipo, modelo de exoaprendizagem, não é uma divindade, nem prescindiu de um mestre para aprender e tornar-se mestre também. É uma certa vertente de herança, de linhagem ou de filiação. As rezadeiras ou rezadores afirmam, geralmente, que se iniciaram numa tradição mais ligada ao catolicismo tradicional ou popular. As rezadeiras aprenderam com a tradição da religiosidade, entendida como o pólo religioso institucionalizado. A religiosidade pode ser analisada historicamente como o resultado de um processo de desinstitucionalização, pela colonização escravagista, das instituições fundamentais existentes nos sistemas culturais autóctones.

A mobilização aparece, neste contexto de reflexão, como um desafio de construção da cidadania, através de novas instituições, na ausência das instituições que existiam nos sistemas autóctones, e que foram destruídas pelo processo colonial e pelo próprio modelo de civilização. Os índios e os escravos negros não tiveram um mínimo de liberdade, nem de falarem suas línguas, nem de se reproduzirem biológica e socialmente, conforme as instituições próprias de seus modelos de civilização.

O modelo exo de formação é bem exemplificado, através da instituição familiar, desde que ele pôde ser retomado, aos poucos,

com o fim da escravidão. É, no seio da unidade de produção agrícola familiar, que passa o saber fazer na agricultura, na pecuária, na caça e na pesca tradicional. No meio familiar, aprende-se fazendo. Afirmam, por exemplo, as rezadeiras do campo e das periferias das cidades: *aprendi com a minha avó*; outra diz: *com a minha mãe*; ou, ainda: *meu pai era rezador e, desde pequena, fui ouvindo, vendo e aprendendo*.

Esta nossa hipótese, quanto à existência de dois modelos tradicionais bem distintos de formação – a auto e a exo formação –, foi aos poucos sendo confirmada, ao longo da pesquisa sobre curas mágicas, com a totalidade dos casos estudados. Estes puderam ser classificados entre os dois modelos, o que evidencia duas vertentes, duas tradições na religiosidade. Resultante histórica do sistema do catolicismo medieval e sincrético, do processo generalizado de desinstitucionalização, seja de sistemas indígenas, seja dos sistemas africanos, todos desmontados, nos primórdios nacionais, e que são canalizados, sobretudo, pelos processos de sistematização e de institucionalização da Umbanda como nova religião nacional.

Com uma situação de vida praticamente não institucionalizada, sem escola, sem escrita, mas com uma dura vida de trabalho, a população busca caminhos para um processo educacional que venha conquistar um nível institucional: a escola, a escrita, as letras, a lei.

## Construção Civil

*O canteiro de obras é uma família sem mulher*  
(Everaldo Júnior)

Lembrávamos que a família é a instituição educativa básica e que permaneceu em termos de núcleo de reprodução biopsicosocial, inclusive, como unidade econômica básica, principalmente em atividades agrícolas, comerciais e artesanais.

No Círculo Panteísta Deus Verdade, que estudamos em Recife (4), o mestre, o pedreiro, o *meia colher* (aprendiz de pedreiro) e até o servente ou ajudante conviviam e aprendiam – e aprendiam até a sonhar – sem o alfabeto. O Círculo era uma grande família ou uma

espécie de corporação dos trabalhadores da construção civil. O Prof. José Amaro Feliciano, fundador do Círculo, combatia as escritas, combatendo todos os livros.

Nos anos oitenta, trabalhamos no bairro de São José (então favela Beira-Rio – João Pessoa), com uma equipe de Educação popular, destacando-se a clientela operária da construção civil. Dentre os membros da equipe de educadores (5), o Dr Everaldo Junior, médico e psicanalista, dizia que um canteiro de obras da construção civil é uma família sem mulher.

Vemos, aqui, o canteiro de obras também como uma escola profissional, mas sem as cartilhas; no canteiro aprende-se a ler plantas, desenhos. Ele é uma escola de um saber fazer, mas sem haver a reprodução das escritas.

A hierarquia e a divisão profissional do trabalho favorecem, pelo rigor, assiduidade e disciplina, um verdadeiro processo de formação profissional dos futuros mestres-de-obra. Trata-se, portanto, de uma herança das corporações de ofícios, medievais, pois eram os artesãos, e não os bispos, que construía as catedrais. O servente de pedreiro, ali, se torna um meia colher, que, junto ao mestre de obras, pode tornar-se, ao longo da aprendizagem, também um novo mestre pedreiro.

O autodidata é, então, o profissional que está vencendo em seu campo de atividade, tendo, inclusive, alguns deles vencido o analfabetismo sem depender de mestre ou de escola (5).

O profissional popular, ao longo de sua história de vida, constrói o saber fazer, em um ou mais campos das técnicas ou das artes, combinando matérias-primas disponíveis com os elementos sensíveis (como cores, formas, linhas, volume, etc.), o que define a expressão das artes plásticas, segundo o dicionário do Aurélio, além de elementos escritos.

O artista plástico, com mais frequência, é autodidata. Este autodidatismo não ocorre por acaso, pois ele não necessita da escrita nem da escolaridade para ser o profissional que é.

O artista é o que cria, tendo passado, ou não, pela escola. Sendo autodidata, ou não, o artista é o que cria, além do que aprendeu

como meios, recursos, técnicas. Já dizia o aprendiz de filósofo que ninguém ensina nada a ninguém. Não é o mestre que pode aprender pelo aluno, nem é a escola que garante a criatividade e, sobretudo nas artes não literárias – literatura e escrita, por oposição à literatura oral.

Na comunicação docente, o que conta é a relação mestre *versus* aluno, tendo o saber como elemento de triangulação. Os meios de aprendizagem, entretanto, mudam, aumentando a autonomia do aluno com relação ao mestre e com relação à verdade intermediária.

É o de modelo escola que tende a pular para uma sociedade pós-liberal sem Estado.

O autodidata é o que sabe e sabe fazer, em seu campo profissional, mesmo sem ter passado pela escola nem ter obtido um diploma. Ele aprendeu, sobretudo, a aprender, um saber que é a condição do fazer ou do criar, ainda que a Escola seja um objeto de seus desejos.

## Notas

(1) A respeito da magia, na base das técnicas, inclusive do Direito e da Justiça, cf. Andrade, J.M.T. de, *Homo technologicus* in *Congrès Inter-latin pour la pensée complexe*, Rio de Janeiro, Set. 1998.

Os impactos das inovações tecnológicas nem sempre apagam o trabalho artesanal e, sob medida, como o dos Protegistas, mesmo na construção civil. Mesmo rápidos, estes impactos nem sempre são acompanhados pelos processos educacionais e de formação profissional.

Com a industrialização das lentes de óculos, por exemplo, deixou de existir a profissão de Optometrista, mas voltou-se, atualmente, a se poder escolher as suas próprias lentes nas prateleiras das farmácias, o que antes se fazia num balaio da feira livre. Celerino Sá de Almeida, descendente do Visconde de Mauá, foi Optometrista no Rio de Janeiro e em Recife, com sua Ótica Americana. Com curso na Europa, caminhava, com suas lentes, Nordeste afora. Em seu livro de clientes, lemos nomes como os de Padre Cícero Romão Batista, de Virgulino Lampião ou de Etelvino Lins. Não era propriamente autodidata, mas deixou toda uma geração de profissionais, seus aprendizes.

(2) Cura mágica, relatório de pesquisa (inédito), 1998.

3) Andrade, J.M.T. de, *Religiosité et Système Symbolique*, IHELA, Univ. Paris III, 1976. (tese)

(4) Andrade, J. M.T. de, *Approche anthropologique de la religiosité populaire au Brésil*, CIDOC, Cuernavaca, México, 1973. Não é difícil entender o interesse do Ivan Illich em publicar esta pesquisa sobre uma sociedade sem escola ou por esta escola sem alfabeto, sem certificado e nem diploma, que existiu em Recife, entre 22/1/1927 a 22/11/1963, antes que nela entrasse a primeira carta de ABC e seus mestres.

(5) Dessa nossa equipe de estudo e pesquisa em Educação Popular, fizeram parte também, dentre outros, Tereza Gally, Vera Esther e Timothy Ireland, Irene e José Rufino, Lenita e Ivaldo Inácio Gomes. Mantivemos intercâmbios com a equipe nascente de Educação Popular da Diocese de Guarabira – a equipe da Valéria – (onde atuaram Ribamar Ribeiro, Neusina e Eymard Mourão e Timothy Ireland, fundador do grupo Zé Peão). Esta mesma equipe desenvolveu uma pesquisa sobre as escolas de salas de visita em Bayeux (PB) e está na origem da formulação da linha de Educação Popular do Programa de Pós-graduação em Educação na UFPB.

(6) O famoso mestre-de-obras da Mata Norte de Pernambuco, Manuel José dos Santos, é um caso exemplar do atual autodidatismo tradicional na construção civil. Manuel José, com 96 anos ainda estava em plena atividade, sendo então chefe-de-obras da Usina Cruangi, prestando serviços em diferentes usinas de açúcar nos estados de Pernambuco, Paraíba e Maranhão. Ele nasceu entre Timbaúba e Ferreiros, filho de uma escrava e um senhor de engenho. Na cidade de Timbaúba, ele construiu a atual Matriz, o mercado público e os primeiros edifícios da cidade. Em várias usinas de açúcar, ele construiu as altas chaminés e profundas fundações, mas não formou herdeiros diretos de seu saber fazer entre dezenas de filhos e centenas de netos e bisnetos.

II

EDUCAÇÃO

E

CULTURA POPULAR

## 6. EDUCAÇÃO E CULTURA

O termo cultura é bem mais indefinido, amplo, global que o de educação. Na linguagem corrente, cultura pode significar, de modo genérico, tudo o que se constrói na sociedade e na civilização. Por outro lado, cultura é o conjunto de bens culturais no mercado.

A partir desta comparação, podemos deduzir certas dimensões comuns, uma faixa de interseção das duas categorias que são educação e cultura, consideradas distintamente. Não podemos, entretanto, esquecer que a classe cultura inclui a classe da educação como contexto ou universo do discurso.

Como visualizar a educação num meio social sem escola? Por um lado, constata-se uma falta de visibilidade da questão, mas, por outro, existe todo um interesse, do ponto de vista da educação popular, educação permanente ou da autoformação, em estudar a questão.

Tomemos, como ponto de partida, o exemplo de uma cultura autóctone ou de certos meios de cultura tradicional. Neste caso, a educação não se faz, necessariamente nem totalmente, através da escolarização. Nas sociedades sem escola - expressão de Ivan Illich (1) -, o processo educacional é menos visível, mas visa, entretanto, reproduzir a cultura, iniciando e formando as novas gerações no contexto cotidiano do trabalho familiar.

Nas sociedades indígenas, quando não existe o conceito de trabalho, a iniciação das novas gerações no mundo dos adultos faz-se

na convivência das crianças e dos jovens com os adultos, constatando-se uma divisão sexual do trabalho e os ritos de passagem.

Existe todo um interesse de explicitarmos o papel das atividades lúdicas, em termos de aprendizagem, de iniciação e de formação das novas gerações em função de uma educação popular.

Se não existe, propriamente, uma fase de preparação escolar para que as novas gerações de índios se preparem para viver a vida de adultos, podemos, no entanto, supor que existe certa continuidade ao longo da vida dos indivíduos - do aprender jogando, brincando de adulto - como fase de iniciação, de aprendizado da cultura.

## **O lúdico como Educação & Cultura**

Podemos deduzir que as atividades lúdicas representam um elemento comum de educação & cultura. Estes são fatores fundamentais de aquisição das regras de vida, dos valores, do saber sobreviver, viver em qualquer contexto cultural.

As crianças e os jovens não vivem, propriamente, uma fase de infância e de adolescência nos meios tradicionais. Nelas, existe, ainda, a ausência de um tempo longo de escolarização.

Entre um tempo de trabalho e um tempo de não trabalho, adultos e crianças brincam, jogam, cantam, dançam, representam, produzem objetos de arte. A educação reproduz, portanto, a cultura na transmissão de regras, de valores, de saber e de saber fazer de uma geração a outra.

Se os adultos dos meios tradicionais, sobretudo rurais, não se beneficiaram de um tempo de vida, como iniciação ou preparação para o mundo do trabalho, como reagiriam, se surgisse uma tardia oportunidade de brincarem de trabalhar? Seria possível uma segunda oportunidade educacional e cultural? Tal oportunidade poderia ser vista como se fosse uma segunda infância ou segunda adolescência?

## Notas

(1) Illich, Ivan. Sociedade sem escola, Vozes, Petrópolis, 1972. Cf. também Oliveira Lima, L. O enfant sauvage de Illich numa sociedade sem escolas. Vozes, Petrópolis, 1975. Nesta obra, o autor lembra que Illich não pensa em crianças de berço, em tribos de índios primitivos, mas nas grandes massas de analfabetos do mundo subdesenvolvido. p. 102.

## 7 - EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR

Entrevista feita por Emmanuel F. Falcão (A) da Universidade Federal da Paraíba, com o Prof. José M. T. de Andrade (ZM)

**A** – Por ocasião do Seminário de Metodologia para Projetos de Extensão (V SEMP/UFPB, out. 2003) iniciamos este diálogo sobre Educação & Cultura. Em tua comunicação neste evento, fazias uma rápida alusão ao teu artigo sobre cultura popular, que merece ser reeditado, como também a tua experiência de pesquisa e extensão em torno do ano de 1964, em Pernambuco, na convivência ou participação no movimento cultural e educativo da época.

**ZM** – Cada um merece um recuo quanto à convivência ou participação anos depois. Não é fácil, entretanto, este exercício, sobretudo quando se trata de momentos fortes da história pessoal e nacional. Daí a importância de se confrontar diferentes depoimentos quanto a problemáticas que encontrem sua atualidade.

Diria, inicialmente, que, do pré-64, herdamos mais da Educação e, do pós-64, mais do cultural. Claro que uma dimensão conceitual precede a um esforço de desconstrução - reconstrução de tais percursos individuais ou coletivos. Esta formulação inicial equivale mais a uma hipótese.

Esta hipótese supõe em um primeiro tempo, o reconhecimento de conteúdos mais antagônicos que complementares entre os termos Educação e cultura. É como se revelássemos

indicadores de pressupostos quanto a: uma Educação contra uma cultura; uma massa sem cultura; e uma cultura populista para uma massa sem educação.

Em um segundo tempo - e através de uma elaboração mais longa – passaríamos do reconhecimento de conteúdos elitistas, e antagônicos, a uma redefinição de um novo dever ser, nova política ou ideologia – nem elitista, nem populista ou basista – sendo, então, possível uma redefinição dialógica ou conjuntiva de uma cultura educativa entre dimensões individuais e um contexto coletivo mais amplo possível – modelo de civilização.

**A** – Nesta tua comunicação fazias uma rápida alusão a Paulo Freire, Paulo Rosas, à tua pesquisa de etnomusicologia, na origem deste movimento musical armorial, o que tem tudo a ver com nosso debate sobre Educação popular e cultura popular.

**ZM** – No final dos anos sessenta desenvolvemos o projeto Música Popular Religiosa, juntamente com José Generino de Luna - que está na origem do Seminário de Criação e de Interpretação Musical Nordestina – e do movimento armorial – do Departamento de Extensão Cultural (DEC/UFPE), anteriormente chamado SEC, criado e dirigido por Paulo Freire até o dia do golpe.

A propósito da experiência nordestina mais recente de Extensão – pois fiquei os anos setenta fora do Brasil ou do Nordeste – dizia que ela passa aos poucos a ser associada à mobilização do Movimento de Cultura Popular (MCP) da Prefeitura do Recife e do grupo de Germano Coelho ao qual aderiram Paulo Freire e Paulo Rosas. Sabemos que o MCP se inspirou na experiência francesa, do mesmo nome, pretendendo elevar o nível cultural do povo, e que existe até hoje.

**A** – Hoje, décadas depois, já existe uma avaliação da dupla Educação Popular & Cultura Popular?

**ZM** – Nós nos encontramos justamente nesta busca de sistematização de caminhadas, entre experiências de um passado pré e pós-64 a serem ainda resgatadas e confrontadas com a atual prospectiva de mobilização democrática, sempre de atualidade. Onde estão hoje estes atores? O desafio da metodologia de Extensão é, justamente, favorecer um tipo de institucionalização, mas que seja equidistante dos grandes coletivismos e individualismo; entre uma apropriação ou privatização elitista e uma nova massificação globalizada, um certo “populismo” às avessas. No movimento social do início dos anos sessenta, podemos encontrar toda uma cultura política, comportando, inclusive, uma politização da cultura. O DEC foi, justamente, o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife no pré-64, um setor marcado pelo MCP de Paulo Freire, Paulo Rosas...

Uma certa despolitização da mobilização coletiva, pós-64, substituiu aquele estandarte da cultura popular como movimento de democratização de bens culturais, levando ao povo o que ele nem tem nem sabe – o que o povo não sabe nem sabe fazer – a partir já do alfabeto e da escolarização obrigatória.

Talvez o que tenha mais me marcado até hoje e que eu posso aqui apenas anunciar foi a descoberta, naquele contexto cultural, do paradoxo de uma real demanda de alfabetização por jovens e adultos. Mas, por outro lado, a pesquisa de um movimento religioso, contra o alfabeto: opondo o livro da Natureza ao livro dos mestres. Pesquisa que iniciei em Recife naquela época – O Círculo Deus Verdade (1927-1957) e sobre o qual escrevi, estando fora do Brsail, e que Ivan Illich editou no México, em 1973. Para Roger Bastide, meu professor nesse tempo, tratava-se de uma reação em termos de modelos de civilização. Esta pesquisa está sendo publicada pela Editora Massangana: *Terapia Panteísta - religião da Natureza*.

**A** – Este último aspecto de uma cultura popular tradicional e analfabeta, em continuidade ou descontinuidade com uma cultura escolarizada, deve ser retomado adiante. Ainda sobre o populismo, é como se existisse um de direita e outro de esquerda.

**ZM** – É como se o populismo da elite de esquerda ou da educação popular do pré-64 tendesse, no pós-64, para um populismo de direita, de apropriação de tipo culturalista, erudita ou elitista, distanciada do educativo. Já analisamos algumas experiências de engajamentos mais recentes que articulam um trabalho educativo na Extensão – entre Ensino e Pesquisa pública – entre cultura como saber e saber fazer popular e acadêmico. Como no campo da Etnomusicologia, da Etnomedicina – sobre o qual já publiquei em espanhol, defendendo uma análise em termos de Etnoeducação quanto à natureza de relações educativas entre elite e massa, a partir dos atores privilegiados desta articulação.

Uma avaliação mais sistemática dessas experiências, em termos de Educação e Cultura popular, não é tarefa fácil, como falei antes, pois exigiria todo um projeto específico, uma participação e, ao mesmo tempo, certo distanciamento dos próprios atores privilegiados deste tipo de nova articulação elite/massa. A UFPB, por exemplo, representa um caso privilegiado, na esfera acadêmica, pela presença marcante destes atores privilegiados, oriundos de movimentos educativos de base da Igreja.

No final dos anos 60, vivemos um novo roçado, onde foram germinando novas experiências comunitárias de trabalho educativo e cultural e os correspondentes (sic.) movimentos musicais. O panorama cultural parecia, então, mais dicotômico entre campo e cidade, entre uma cultura urbana e uma cultura rural, entre uma elite urbana e as massas rurais – entre as quais eu circulava – elite urbana, acadêmica, autodidata, tradicionalista ou elite de esquerda engajada e perseguida, como também, as massas rurais, cujas primeiras lideranças politizadas, conscientizadas, foram também perseguidas. Por exemplo, ao visitar Severino Soares (Biu, sindicalista rural de Timbaúba) na Detenção – hoje Casa da Cultura (sic.) –, encontrava Gregório Bezerra na mesma cela. O fundador das Ligas Camponesas, que foi salvo de maus tratos por Dom Helder Câmara na Praça de Casa Forte.

Quarenta anos depois, um ex-aluno do grupo de alfabetização e politização pelo método de Paulo Freire era candidato em Ferreiros.

Já no pré-64, ele foi vítima de um tiroteio no qual o líder camponês Jeremias foi morto ali mesmo, no Engenho Oriente.

**A** – Você viveu este contexto de mobilização pré e pós-64, o Movimento de Alfabetização e Cultura Popular, e sobre o qual muito se escreveu, mas nem sempre encontrando atualidade das questões, como falaste antes.

**ZM** – Tanto Germano Coelho, do MCP do município de Recife, como Vera Jaccoud, do Movimento de Educação de Base (MEB), da Igreja Católica e de âmbito nacional, inspiravam-se no movimento francês, Povo e Cultura, de origem trabalhista. É bem verdade que o MEB guardou certa autonomia, em sua vocação de trabalho no campo, relacionado ao extencionismo rural – escolarização ou Educação rural – de um ponto de vista político.

Em Pernambuco, sobretudo em Recife, ocorria uma grande confluência de vetores e tendências do movimento social, inspirado pelos comunistas, como Gregório Bezerra, em suas Ligas Camponesas; pela Igreja de esquerda, com sua Ação Católica presente tanto no campo, como na cidade; pela Ação Popular e pela União Nacional dos Estudantes.

O conflito político-ideológico era sentido, de uma maneira ou de outra, no trabalho de base da Igreja, bem antes de 1964. Sentíamos, no curso secundário, do Seminário da Várzea tanto a influência dos padres da direita, como de esquerda. Chegavam nas malas de ferro, trazidas pelos padres que se formaram na Europa, novas idéias: Movimento do Mundo Melhor, Economia e Humanismo, Ação Católica, Padres Operários. A coluna Cristianismo Hoje, do Pe. Almeri Bezerra de Melo era publicada no Jornal Última Hora, onde, inclusive, Eurico Andrade, meu irmão, era o chefe de reportagem com pouco mais de vinte anos. Mesmo como bibliotecário no Seminário da Várzea, só tinha acesso ao marxismo via raras vulgatas ou via a Filosofia do jesuíta de Belo Horizonte, o Pe. Henrique Vaz, que inspirava também a esquerda católica.

Na época, eu fui chamado à atenção quanto a meus artigos sobre sindicalismo rural em nosso Jornal Mural. No sindicalismo Rural, a Igreja tentava ocupar o espaço das Ligas Camponesas no campo, sendo ajudada pela Aliança para o Progresso. Fui aconselhado a não votar em Miguel Arraes por ser comunista e, portanto, materialista, por padres que participavam da tendência anticomunista, norte-americana – cf. Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e, em seguida, MEC/USAID – tendência anteriormente presente no extencionismo rural, Educação de adultos.

**A** – Estavas num contexto privilegiado entre o trabalho de base da Igreja, sobretudo no campo, e o trabalho de Extensão universitária.

**ZM** – É isso. Eu vivia justamente entre o campo e a cidade. E, como você formulava antes a questão, em termos do Movimento de Alfabetização e Cultura Popular, isto permite-nos aprofundar certos antigos conflitos político-ideológicos nos quais se inscreve o paradoxo do popular que passa do mundo da cultura para o continente da educação ou que passa de uma politização da cultura para uma popularização da escolarização – também chamada de Educação. Esta discussão pode parecer velha querela da história do socialismo russo, dos populismos, rabos de foguetes de velhas divergências ideológicas e partidárias, nas quais se inscreve o pressuposto de certo modelo de civilização urbano-industrial em detrimento dos modelos tradicionais de civilizações rurais e de uma via revolucionária camponesa.

**A** – Quanto a esta politização da cultura, a filósofa Marilena Chauí fala da geração que passou pela experiência histórica do populismo, para quem as expressões cultura popular e cultura do povo provocam certa desconfiança e vago sentimento de mal-estar.

**ZM** – O paradoxo aparece no uso da expressão *popular* em sentidos distintos, como de um popular que vem de cima para baixo e outro que vai de baixo para cima por conta e em função de elites.

Expressões como *cultura*, *cultura popular* ou *escolarização* – associadas a Educação – e, até mesmo, o termo *civilização*, comportam denotações de uma nova maneira de ser, de pensar e de agir, pertencendo a uma elite da humanidade, mas que deve ser estendida a todos pela democratização republicana. Neste sentido politizado de Educação & Cultura, está a dimensão a ser oferecida e reivindicada pelas massas, como se fosse uma cultura populista para uma massa sem educação, formulado antes.

Outro é o sentido antropológico da cultura como manifestação de cada grupo humano, categoria social ou condição de classe. Com o processo de urbanização e os impactos diretos ou indiretos do modelo de civilização ocidental, urbano-industrial, uma diferença cultural aparece mais em termos de campo e cidade. O mesmo termo cultura popular ou folclore significando as manifestações culturais, artísticas, tradicionais, locais e regionais, sobretudo em contextos de civilização ainda rural, na Europa e América do Norte, ou mais rurais – africanas, asiáticas e latino-americanas.

O termo *populismo* ganhou denotações distintas, ligadas a diferentes filosofias político-partidárias, inicialmente ligadas à civilização rural: seja, por exemplo, o populismo norte-americano, nascido em 1891 com a crise agrícola, cujo partido defendia interesse rurais, locais ou regionais; ou a tendência populista do movimento socialista que se manteve na Rússia até 1900. Os populistas russos tentavam conciliar elaboração filosófica do socialismo utópico com as tradições regionais e rurais. Este socialismo agrário passa a ser criticado pelos primeiros marxistas – como George Plekhanov – que defendiam o modelo de civilização industrial como solução nacional. Mesmo nesta tendência populista, Bakounine defendia certo espontaneísmo da massa revolucionária contra Lourou, que defendia o papel educativo de uma *intelligentzia*.

A – E, em seguida, surgiu a doutrina do realismo socialista elaborada pelo stalinismo e, ainda, um populismo literário.

**ZM** – Esta doutrina, que foi elaborada por uma Comissão presidida pessoalmente por Stalin, e chamada de teoria da reprodução verídica da realidade, no plano do desenvolvimento revolucionário, representa um caso extremo. Quem sabe ela poderá, entretanto, suscitar uma nova discussão em termos de certo elitismo de esquerda, como de direita: seja de valores humanitários, religiosos, oferecidos pela conversão, seja de valores leigos, oferecidos pela democratização de direitos políticos, econômicos, culturais e linguísticos.

Do apoio sistemático do Estado a esta política cultural do realismo socialista houve, como consequência, uma democratização sem precedentes da cultura – no sentido de bens e serviços artísticos. Vimos, na URSS, como os museus e teatros representavam verdadeiros centros de peregrinação, beneficiando, diferentemente, as elites e a massa com essa *participação popular*. Dentre os princípios desta doutrina – Dicionário Filosófico de Moscou, 1967 – além da participação popular, lembramos o otimismo histórico, o humanismo socialista e internacionalista e a rejeição do formalismo e do subjetivismo, como também do primitivismo naturalista. Temos, aqui, o que pensar em termos dos sistemas fechados como modelo de civilização que chamei de monoteleologista.

Finalmente, é importante lembrar que existiu também o populismo literário – de Léon Lemonnier e André Thérive –, cujo manifesto, em 1929, deu origem aos prêmios literários que foram atribuídos, na França, por exemplo, a Jean-Paul Sartre e a Eugène Dabit (1898-1936), que lutava por uma pintura dos pequenos contra a pintura dos grandes. Ele acompanhou André Gide à santa Rússia e, lá mesmo, ele morreu.

**A** – Parece que existia, na época, toda uma demanda popular, por parte dos adultos, pela alfabetização mesmo no campo. Participaste do movimento de alfabetização no campo?

**ZM** – Antes de 1964, praticamos em Ferreiros (PE), com o colega José Augusto Barros, o método de alfabetização e politização de Paulo Freire. De fato, existia toda uma demanda por parte dos

adultos, o que não sentimos mais em nossas experiências de Extensão, no trabalho educativo junto com cidadãos alfabetizados ou não. Em minha casa, em Ferreiros, funcionou também, no pré-64, a coordenação local da rede de Escolas Municipais do MEB, da diocese de Nazaré da Mata, coordenada por minha mãe, na qual trabalhava a prima Iraci e seu tio Pe. Petronilo Pedrosa. E o Pe. Adão, um gaúcho que veio fundar o Sindicato Rural em Ferreiros, ficou hospedado em minha casa. E meu pai se associou logo ao Sindicato Rural.

Vale, entretanto, lembrar uma exceção em nosso trabalho recente, em cuja equipe trabalharam também Vera Esther Ireland e Teresa Gally de Andrade, no início dos anos oitenta, no Bairro S. José em João Pessoa. Dentre os membros da equipe – UFPB / Centro de Defesa e Direitos Humanos da Arquidiocese –, encontrava-se Everaldo Junior, ele também remanescente da mobilização pré-64, ali mesmo, na Paraíba.

Sabemos que o trabalho educativo do MCP se expandiu para o Rio Grande do Norte e a Paraíba (CEPLAR). Uma pequena coincidência, quanto ao pré e pós-64, é que, no dia do golpe, eu estava no Colégio Marista de Apipucos, com colegas, redigindo umas cartilhas para os camponeses, e lá chegava, de João Pessoa, clandestinamente, Everaldo Junior da, CEPLAR, para ali se refugiar naqueles dias difíceis.

Nessa comunicação, a que você se refere, eu lembrava minha participação no movimento cultural seja na Extensão universitária, seja no trabalho da Igreja – época do Movimento de Educação de Base (MEB), e de Dom Hélder Câmara, morando na comunidade eclesial de Ponte dos Carvalhos (Cabo – PE). Acompanhamos de perto o nascedouro do que é chamado hoje Educação Popular. E publiquei, naquela época, alguns artigos em revistas e jornais sobre o movimento de cultura popular que hoje temos ocasião de retomarmos neste nosso diálogo.

**A** – No teu artigo, O Estudo da Cultura Popular, de 1970, que estamos aqui introduzindo – Cf. Cap.8 –, citas, em notas, alguns trabalhos teus dos anos do pós-64. Aparece aí certa preocupação de

avaliação antropológica da dinâmica cultural, o que guarda certa atualidade, na medida em que nos colocamos, hoje, também, nesta atitude de avaliação das mudanças culturais, desafio para o processo educacional enquanto transmissão cultural.

**ZM** – De fato, teríamos condição, diante dos elementos pesquisados e documentados naquela conjuntura, mesmo que se tenha publicado muito pouco, de alimentarmos certo projeto de estudo comparativo ou de mudança cultural, décadas depois. Esta seria uma maneira ótima de garantirmos a atualidade de tal debate, inclusive com outros atores. Lembro-me da experiência de estudo de mudança cultural feita com os meus alunos de Antropologia da Universidade de Londrina por ocasião dos trinta anos do famoso estudo de comunidade – Cruz das Almas de Donald Pierson.

A problemática da transmissão cultural, também do ponto de vista da Etnoeducação, é muito rica. No pós-64, tive que privilegiar, na pesquisa, a região da Mata Seca, pois, na Mata Sul, constatei uma descontinuidade demográfica, ou seja, os que ali no campo nasceram e se criaram haviam partido. No Acre, encontrei a explicação para o desconhecimento da população, em termos etnobotânicos, dos povos da floresta Antimary, pois a população autóctone havia sido dizimada. Os nordestinos, soldados da borracha, haviam sido proibidos de praticarem a Agricultura. Recentemente, no estudo da botija, como ética tradicional pela circulação da riqueza acumulada pôde constatar uma queda de transmissão cultural. Em algumas nações indígenas, as novas gerações rejeitam sua cultura preferindo uma outra Educação. Este caso ilustra uma Educação ou cultura sustentável (sic).

Vejam as notas do artigo: de fato, eu circulava, na Extensão Cultural da UFPE, entre a Comissão Pernambucana de Folclore, onde o grosso da tropa era a velha guarda de autodidatas e o CECOSNE, com o que se pôde manter, em termos de trabalho educativo da Igreja, inclusive, juntamente com remanescentes da Equipe de Paulo Freire, como o colega, já na época, Jomard Muniz de Brito.

Guardo, aqui, alguns outros recortes da época que me ajudam neste recuo pessoal e quanto à conjuntura da época. Mas não

acrescentarei estas referências de uma “antigo testamento” a meu *curriculum* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/lattes). Veja: por se falar em CNPq, aparece aqui uma conferência feita no Teatro Popular do Nordeste (DP 2/6/68) para pesquisadores vindos a uma reunião nacional em Recife. Além de mim, apresentaram-se artistas populares como Zé Neguinho, ator (Mateus), do cavalo-marinho de Ferreiros. Além da academia que, em seguida, criou o Seminário de Criação e Interpretação Musical Nordestino (cf. também Jornal Univiversitário da UFPE: de Ago. e Dez 1969; Diário de PE 15/08/69; 29/03/70; 08/03/70; 22/03/70; 03/05/70) –, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) aparecia de imediato como interessada em valorizar a música popular, como dizia o título deste primeiro texto na imprensa.

**A** – Havia, então, todo um movimento artístico, inclusive dentro da Igreja, mas, aí, cultura popular representava mais uma valorização das características tradicionais, regionais, rurais, que o sentido de levar para o povo o que ele não tinha. O que fica de tudo isto?

**ZM** – É isto mesmo. De uma política educacional pré-64, em um certo movimento de uma elite para a massa a ser convertida, de uma maneira ou de outra, passamos a uma política que permitisse um movimento de valorização cultural, artística, de heranças populares, tradicionais da massa, para a elite ou para uma apropriação individual ou coletiva, em termos de mercado simbólico ou mercado de bens e objetos culturais (mercadoria cultural).

Quanto ao que fica de tudo isto, é bem mais difícil responder, tanto de muito longe como de muito perto. Sei que o músico José Generino de Luna continua compondo, inclusive para a Igreja, a partir destas raízes populares, e que existe um projeto de cooperação com um grupo alemão que resgate os resultados deste momento privilegiado de mudanças. Sei que o grupo de Cavalo-Marinho se urbanizou, se profissionalizou e que perdeu muito de seu enredo ou narrativa, na qual aparecia uma visão crítica, integrando-se apenas como recursos musicais no mercado cultural global. Existe uma

equipe, atualmente coordenada pelo etnomusicólogo Carlos Sandroni, no próprio DEC/UFPB, que retoma os arquivos musicais desta pesquisa - Música Popular Religiosa. Em 2003 tive oportunidade, numa entrevista – ver Cap. 9 – inicialmente prevista em função do relatório acadêmico deste colega, de lembrar estes movimentos culturais pré e pós-64, abrindo, assim, estes meus alfarrábios, memórias e elementos de avaliações.

**A** – Vejo aqui, justamente em teu dossiê, uma página inteira (cf. *Jornal do Comércio*, 10/05/70 p. Caderno IV) que escreveste sobre música e teatro litúrgico, por ocasião do lançamento do disco Nação do Divino, composições a partir de raízes da música tradicional.

**ZM** – O editor deste Caderno, Celso Marconi, explica que nossa foto é a do teatro litúrgico da Paixão, na comunidade de base de Ponte dos Carvalhos, dizendo: *Eis a controvertida N. Senhora que não saiu de minissaia, eis o alvo das críticas de católicos tradicionais [...] Não se falou do Vietnam nem houve prostitutas carregando a cruz, houve reflexão e alegria da Páscoa.*

Reinvestimos os resultados da pesquisa na Liturgia da Missa obrigatória. Reabilitamos certas heranças rurais de antigas danças religiosas, elementos dos reisados, da dança de São Gonçalo e na Festa do Divino, do Fandango, Pastoril e Cavalo-Marinho, elementos que sobreviveram em espaços rurais sem presença das missas obrigatórias e das mensagens atualizadas, mas impostas de fora, da pastoral da Itália ou da França.

Trazíamos estes folguedos populares do mundo rural para Ponte dos Carvalhos e para Recife, como se fosse uma verdadeira subversão. Como lembra Ivan Illich, em *Sociedade sem escola*, era como uma desobediência ao ideal do Estado, na *República* de Platão, onde a música popular devia ser banida e a flauta só aceita para os pastores, lá longe, no campo. Mudávamos a missa, no sentido de envio, mensagem, de compartilhar a mesa, ou seja, conforme a etimologia, de *missa* (latim), *mess* (inglês), *mets* e *messe* (francês), *messe* (em alemão, que significa, também, feira, como segunda-feira, por

exemplo. Mudávamos um pouco a matriz (sic) ou a matriz cultural urbana. Matriz anterior ao molde escolar, que se pretende monopólio da Educação, tanto em competência como em criatividade.

É como se a Igreja Católica tivesse que recuar de seus engajamentos na educação popular para primeiro dar o bom exemplo do respeito à criatividade cultural, local e regional. Claro que muitos desses elementos haviam sido herdados de elementos litúrgicos já fora de moda, mas reelaborados, assumidos no ambiente da espontaneidade, liberdade e realismo crítico da participação popular. O espetáculo popular, Cavalo-Marinho, na Mata Norte, por exemplo, sempre foi mais crítico quanto à propriedade privada, à exploração dos trabalhadores sem terra, das mulheres, sobretudo, que a escola obrigatória e alienante. Esta apropriação institucional e educativa de elementos da cultura popular pelo serviço divino ou culto – liturgia, em grego, significa serviço público – é diferente de uma apropriação privada de elementos da cultura popular que se tornam mercadorias, sobretudo bens culturais eruditos. Antonio Marques de Carvalho Junior, colega da UFRN, em sua dissertação, estudou a apropriação de dez folhetos de histórias de valentão, cujos heróis populares, quando passam pela pena dos escritores eruditos, se transformam em vítimas.

**A** – Como conheceste Paulo Freire e Paulo Rosas?

**ZM** – Quando eu os conheci, pessoalmente, eles não estavam mais trabalhando juntos, nem eram ainda tão famosos. Isto foi depois de 64. Eles eram de uma outra geração. Paulo Rosas foi meu professor de Psicologia Social em 1965. Ele iniciou-me a conjugar individualidade / coletividade. Duas décadas depois, nos reencontramos numa mesma chapa na campanha pela eleição do Sindicato nacional – primeira chapa dois da ANDES. Recentemente, pouco antes de sua morte, havíamos nos encontrado em sua casa e discutido alguns projetos comuns. Havíamos previsto nos encontrarmos, na UNESCO, em torno desta questão da educação e cultura popular.

**A** – E o Paulo Freire, conheceste-o fora do Brasil?

**ZM** – Foi exatamente isso. No início dos anos setenta, estudante na Bélgica, eu fiz umas palestras sobre nossa experiência de alfabetização em Pernambuco. E já se falava, na época, do Método Paulo Freire. Numa destas palestras, cujo texto ainda guardo, chamei: Paulo Freire e seu método – e, assim, nasceu a analfabetização (*Et ainsi est née l’alphabétisation*). Tratava-se de um recurso didático, como eu explicava recentemente a Paulo Rosas, um imaginário movimento social dos sem escrita, a exemplo dos que eram contra (ana) o batismo obrigatório, movimentos camponeses dos analabistas. De fato escrevíamos, na época, a respeito do movimento panteísta que pesquisei em Recife o Círculo Deus Verdade, que se manifesta contra a alfabetização e a escrita em geral, e que foi publicado em Frances e está sendo traduzido para a Editora Massangana.

Em seguida, a Editora Descleé de Brauwier chamou-me para colaborar no projeto de um livro sobre a pessoa de Paulo Freire, numa coleção chamada *Um dia com...* Já havia sido publicado o primeiro volume – *Une journée avec Hélder Câmara* – e faríamos *Une journée avec Paulo Freire*. Reunimo-nos para isto em Paris: Teresa Clayes, da Editora do M. de Brauwier, Walter José Evangelista, colega da Universidade de Louvain, em que estudava Filosofia, hoje professor da UFMG, Paulo Freire e eu. Lembro que conversamos sobre aspectos biográficos, sobretudo de sua infância pobre em Jaboatão. Este material continua inédito. Quem sabe se, um dia, poderemos publicar.

**A** – E o Ivan Illich, chegaste a conhecer?

**ZM** – Sim, o conheci em Pernambuco. Ele acompanhava os movimentos de base da Igreja, na América Latina, e esteve no Seminário de Olinda, nos anos sessenta – ele ainda era padre e eu, ainda seminarista. Em 1967, ele deixava a direção da Universidade Católica de Porto Rico e fundava, em Cuernavaca, no México, o Centro Internacional de Documentação. Ele organizava uma série de

Seminários críticos sobre o sistema escolar dos quais Paulo Freire também participou. Um dos trabalhos dos quais participou Paulo Freire, e publicado por Illich, foi Conscientização: extensionismo rural (1968).

Illich tomou conhecimento de minha pesquisa com José Generino e solicitou-me o relatório – Música Popular Religiosa (DEC/UFPE 1967-1970) para publicar em Cuernavaca. Mas ele nunca chegou a receber este pacote, que continha seis monografias: a) Os benditos, cantos religiosos tradicionais do catolicismo rural; b) Excelências de defunto, ou seja, cantos das cerimônias fúnebres existentes na época; c) Os ternos de pífano; d) Os penitentes do São Francisco, grupos masculinos, noturnos de autoflagelação; e) Cantos de petição; f) Os Panteístas.

Mas, em seguida, ele me solicitou algum outro texto e publicou minha pesquisa sobre este último tema, a que me referi anteriormente, o movimento religioso popular que era contra a escrita e a escolaridade.

**A** – Existe certa associação entre a crítica de Ivan Illich ao sistema de ensino, em seu livro Sociedade sem escola, e este movimento popular que era contra o alfabeto, ou não?

**ZM** – Certamente, e, talvez, tenha sido por conta disto que ele se interessou por esta pesquisa e a publicou imediatamente. Acho, entretanto, que a crítica do movimento popular é tão radical quanto à crítica de Illich à crença na salvação pela escolarização obrigatória dos sistemas educacionais nacionais. Esta confrontação entre o ponto de vista de um movimento popular e um ponto de vista filosófico ou erudito parece-me importante na medida em que ela nos permite relativizar nosso próprio modelo de civilização. Este modelo está alicerçado na infra-estrutura que, para mim, é o alfabeto. O nosso alfabeto fonético, que está na origem do chamado milagre grego, ou seja, do surgimento, ao mesmo tempo, da democracia formal, lei ou estado, da moeda cunhada, da Filosofia, viabilizando a escritura da propriedade privada, escritura contábil e as sagradas escrituras das

religiões do livre ou religiões monoteístas e da escola obrigatória como a conhecemos, no Ocidente, inicialmente.

Illich critica o peso da instituição Educação a partir da Reforma protestante, passando, em seguida, para os Estados modernos, chamados democráticos ou republicanos, com a escola obrigatória. Esta área inicial de expansão da reforma protestante, inclusive Strasbourg, onde trabalhou Johann Gutenberg, com sua primeira imprensa, representa uma verdadeira rampa de lançamento da democratização da escrita ou da escola – na dupla obrigatoriedade do culto e da escola.

De fato, podemos ir bem mais longe se associarmos o que já foi estudado por alguns historiadores, como a importância da obrigatoriedade da missa do domingo na expansão do Império Romano. Se a obrigatoriedade da missa dominical pela Igreja católica viabilizou o Império Romano, a obrigatoriedade da escola reproduz um modelo de civilização ocidental chamada também de civilização greco-romana ou judeu-cristã.

**A** – Ivan Illich reconstitui a história da escola obrigatória sobre a égide do Estado e o controle da Igreja e que, podemos dizer, se encontra no centro de nosso modelo de civilização ocidental moderna. Enquanto isto, a civilização chinesa, durante três mil anos, se mantinha sem igreja oficial nem sistema escolar.

**ZM** – De fato, para que o papel do pólo institucional seja educativo, em nosso modelo triangular e recursivo, é necessário que ele seja equidistante dos extremos dicotômicos do individualismo e do coletivismo. Daí falarmos de mobilização individual e coletiva.

Por um lado, contamos com um papel libertador da instituição, quando a sociedade se auto-institui como instituição democrática, segundo o filósofo grego Cornélius Castoriades, em suas conferências sobre *A cultura numa sociedade democrática*. A liberdade individual deve ser decidida por uma lei, por uma convenção. Neste sentido, encontramos um fundamento leigo dos direitos e um fundamento republicano de um humanismo e de uma Antropologia

da educação e da cultura. Marcamos, assim, uma descontinuidade entre os regimes democráticos modernos e os outros, cujas fontes e fundamentos se encontram transcendentais à sociedade – as sociedades monoteístas ou arcaicas –, segundo Cartoriades.

Por outro lado, temos a crítica de Illich ao capitalismo a partir da instituição escola obrigatória como uma crença alienante e formando o homem condenado ao consumismo do progresso. Os professores, enquanto padres secularizados reproduzem o monopólio, como o dos poderes papais da Idade média – poderes de pastor, de profeta e de sacerdote. Se relacionarmos os três poderes das democracias representativas e formais com os tipos idéias de autoridade de Weber, nós teríamos: o executivo, em homologia com o poder tradicional e mágico do Rei (O Pai); o legislativo, em homologia com o poder sacerdotal, institucional (O Filho ou Igreja); e o judiciário, em homologia ao poder da palavra transformada em lei escrita (O Espírito).

**A** – Diante do sistema hegemônico imperialista ou de uma lógica de globalização de mercado, renascem alternativas em defesa ou em respeito a modelos outros de civilização.

**ZM** – Parece ultrapassada a utopia de uma sociedade mundo como de uma política da humanidade, política do homem e política de civilização, como dizia Edgar Morin, no prefácio de meu livrinho anterior, sobre mobilização coletiva e individual. Parece ultrapassada qualquer reflexão crítica quanto ao modelo da civilização hegemônica, monoteleologista, com o seu centro único e inacessível, com sua irreversibilidade do progresso urbano-industrial da tecnociência, que é suicida ou contra a bio-cultural diversidade. Parece ultrapassada a defesa de modelos diferenciados como as antigas vias de destruição das desordens, explorações e alienações, cujos protagonistas eram os proletariados urbanos (europeus ou norte-americanos), ou, via maoísta, a partir do campo. Parece ultrapassada uma educação rural, uma escola rural, e uma universidade rural, sensíveis às diversidades locais e regionais para um efetivo desenvolvimento sustentável.

Não foi por acaso que, no início de 1964, o Seminário Nacional de Cultura Popular, patrocinado pelo Ministério da Educação e Cultura (sic), e a formação da comissão Nacional de Cultura Popular ocorreram na Universidade Rural do Rio de Janeiro, e não na região de Minas Gerais ou de Pernambuco. Neste seminário, o paradoxo, entre frente única e conflito com o Partido Comunista, foi visível entre o MEB católico e Ação Popular emancipada da Ação Católica.

Não é por acaso a força de uma nova articulação internacional, como a via campestre de José Bové e dos Sem Terra, nos fóruns mundiais (a partir de Ponto Alegre) do movimento planetário, defendendo a preservação das diferenças culturais regionais, nacionais contra um imperialista rolo compressor, monolítico, como a globalização atual.

## 8 - ESTUDO DA CULTURA POPULAR

### 1. Os termos e a questão

A complexidade do meio urbano-industrial cria, na sociedade, uma diversidade de padrões, de valores, de maneiras de viver ou aspectos específicos que recebem uma classificação do ponto de vista cultural. Assim, temos vários termos, como: cultura religiosa, cultura científica, cultura técnica, cultura dominante, cultura alienada, cultura desalienada, cultura humanística, cultura nacional (patriótica), cultura folclórica, cultura clássica que dão conta destas subdivisões de aspectos. E, entre outros termos, encontramos cultura popular.

A cultura, aqui, como fenômeno global, histórico, caminhando para uma complexificação, fica sendo subdividida, por seus aspectos de diferenciação. São funções específicas vividas por um mesmo indivíduo, em momentos diferentes da vida social, ou vividas por grupos que caminham em direções diversas, conforme a expansão histórica. Nisto, temos uma divisão de tarefas, de papéis, e uma caracterização de valores e, mesmo, toda uma terminologia especializada e uma comunicação interna para cada setor da cultura global.

O termo cultura, em cada uma das expressões, naturalmente, está sendo tratado de maneira restritiva, ou restrita. Cultura, propriamente dita, em qualquer das tentativas de definição, refere-se, necessariamente, ao fenômeno geral. É a configuração das

construções coletivas, por grupos nacionais ou não, que tenham características comuns ou formem uma unidade em sua caminhada histórica. Levando-se em conta a dimensão evolutiva, o estudo da cultura se detém sobre a configuração atual, ou seja, opera um corte neste movimento, nesta fluidez histórica. O passado, entretanto, conta como sendo o movimento formador da atual fase, como, também, pelo que pode significar como fonte para contactos ou mergulhos, seja dentro da própria cultura, seja por outros que venham a beber naquelas fontes.

Apela-se, constantemente, no esforço de caracterização de situações novas, para o método da comparação. Muitas vezes, o aparecimento de um dos termos é que cria a característica do tipo (antagônico) anterior. São vários os exemplos neste campo: o analfabetismo, naturalmente, foi reconhecido e caracterizado somente depois do conhecimento letrado. Como também o desempregado é assim caracterizado com relação ao outro termo de comparação, ou seja, um contrato legal de trabalho. Em um contexto de *cultura primitiva*, não cabe essa categoria de desempregado. Também a cultura popular é assim chamada, com relação a uma outra, na qual está envolvido o estudioso. Foi necessário o aparecimento da diversificação para que houvesse a curiosidade e a valorização desta forma diversa de vida.

Para o próprio povo, só existe esta forma de vida, este modelo. Ele não tem uma visão explícita ou consciente de si mesmo. Só existe a vida, sem termos de comparação. A valorização, ou a busca de aspectos típicos e pitorescos, é uma atitude de quem vê de fora. E, muitas vezes, o povo se surpreende com a curiosidade e atenção de pessoas da elite, por aspectos tão corriqueiros do trabalho, da religião, da família, da linguagem ou do divertimento popular.

A cultura clássica é colocada por José Marques de Melo, ao lado da cultura popular, como dois pólos extremos existentes em nossa sociedade, e caracterizada como uma cultura própria das elites, dos grupos privilegiados que detêm o poder numa sociedade, ou melhor, das classes dominantes [...], e formada por um conjunto de

símbolos refinados, aperfeiçoados, que traduzem tudo num imenso processo de maturação intelectual (1).

Achamos que *clássico* diz respeito, antes de tudo, a uma dimensão temporal. A maturidade intelectual existia numa obra, e apenas foi reconhecida, de modo a torná-la consagrada no setor das artes, principalmente. As obras não são clássicas por sua origem. Nem todas as expressões clássicas nasceram na elite, ou em classe dominante. Na sociedade pré-industrial, onde nasceu muita coisa, considerada, hoje, como clássica, não existia uma diversificação muito grande nem de classe nem de nível intelectual.

A cultura popular, sendo a resultante das manifestações globais, ou, pelo menos, coletivas, da maioria, não pode ser considerada um tipo entre os outros. A coletividade, em seu esforço anônimo e tradicional é a fonte das criações culturais, das construções e das soluções aos desafios sociais. A Ciência, com relação à sabedoria tradicional, utiliza e aperfeiçoa o dado do consenso ou das descobertas da tradição. A Ciência, por exemplo, em seus progressos na Psicologia, confirmou o que há séculos os homens acreditam, que a constituição do corpo reflete o temperamento (Gordon Allport). É a coletividade que cria a língua, os novos agrupamentos, as artes com os gêneros e categorias diversas. Ela cria as técnicas e, em estágio primordial, o pensamento, as leis, as crenças, as explicações mitológicas, ou não, para os fenômenos humanos e cósmicos, as formas de conhecimento e de intercomunicação para indivíduos e para grupos. Ao invés de destacarmos focos culturais isolados e caracterizarmos, assim, o que encontramos de característica popular, no panorama geral de nossa cultura brasileira, deveríamos colaborar para uma visão de conjunto, partindo da hipótese de que a cultura popular é a base da cultura nacional; como as massas rurais analfabetas, ainda integradas, ou não, na produção e no consumo nacional, são a base de nossa população. Veremos adiante o muito que temos a fazer neste campo.

## **2. Panorama nacional & cultura popular**

Nas sociedades contemporâneas, temos, em sua complexidade e expansão, uma diversificação, pela especialização, pela divisão de tarefas e papéis, em uma dimensão horizontal.

Para o nosso caso brasileiro, parece haver, de maneira acentuada, porém não fácil de caracterizar-se, uma outra dimensão, no panorama cultural, em sentido vertical. Veremos.

É reconhecida a diversificação de posições na escala social, o que já condiciona uma diversificação de etos cultural, de necessidades, de comportamentos e aspirações irreversíveis.

Tratando-se de pessoas que conseguiram ascender nesta escala social, mesmo em subescalas, existe, do ponto de vista cultural, uma frequente descontinuidade e mesmo desligamento com os valores, padrões e modelos da cultura popular. Parece haver, aí, uma necessidade de afirmação, para cada categoria social, por uma superação e desligamento diante dos elementos culturais dos estágios anteriores.

Constatamos, talvez, por causa disto, uma quase impossibilidade de volta ao povo, depois de um distanciamento trazido automaticamente pela ascensão. Com a vinda para a cidade, existe uma tendência de menosprezo aos costumes e formas de vida do meio rural ou interiorano, como sendo desprezíveis e, até, ridicularizáveis.

O reencontro com os valores da cultura popular é geralmente fruto de um reconhecimento e de uma valorização erudita, de quem já a vê à distância, tendo, ou não, uma origem popular, sem muito perigo de fazer sua a maneira de divertir-se, de produzir, de criar filhos e de sobreviver ao modo popular.

Não existe, portanto, um intercâmbio fácil nas diversidades de padrões, e, por conta disso, a Cultura Nacional fica pulverizada nas estratificações isoladas, tendendo a distanciar-se, proporcionalmente, às condições de vida.

O desligamento com o meio, das pessoas que ascendem econômica e socialmente, prejudica o intercâmbio e uma possibilidade de unificação em ternos nacionais.

O Movimento de Educação de Base (MEB), como veremos adiante, pretendia uma educação no sentido de colaborar com as massas mais distantes do processo global e que o fizesse no interesse popular. E que a promoção social não conduzisse necessariamente a um divórcio de descontinuidade. Que as pessoas promovidas, em um grau de consciência, não viessem, por conta disto, a desligar-se do meio de origem, o que é uma tendência irreversível, pela criação de aspirações e necessidades. Isto traz um prejuízo para o progresso da comunidade, com a perda do membro promovido; como traz, ainda, um dilaceramento, do ponto de vista da cultura popular, com a ascensão descontínua, na dimensão vertical.

Com relação ao contexto internacional, parece haver uma responsabilidade da cultura popular, como disciplina, que deveria estudar as nossas peculiaridades: nossas instituições; nossos valores culturais; nossas criatividades coletivas, espontâneas e anônimas; nossa arte de sobreviver; nossas virtualidades e fisionomia própria. O que existe independente de cânones e leis da estrutura social organizada, oficial, racional e cosmopolita.

A industrialização, que esperamos como condição de sobrevivência para a nossa civilização, é, ao mesmo tempo, um atentado exterminador a esta fase cultural. Uma história da Cultura Nacional, que é, em grande parte, do âmbito da cultura popular, deveria ser iniciada antes de chegar à padronização e à massificação impostas pelas novas condições da civilização urbana industrial.

É importante uma retrospectiva histórica do ponto de vista das massas populares, ao lado de outras Histórias que salientaram a sucessão e o procedimento administrativo colonialista e da elite nacional.

A libertação e o desenvolvimento cultural dependem, em grande parte, do procedimento destas camadas populares, em suas condições de lida com a terra e de suas limitações históricas, muitas

vezes impostas e mantidas por processos e grupos mais desenvolvidos.

Uma volta às nossas origens nos dará conta, por exemplo, dos traumas da escravidão e das heranças medievais que talvez possam explicar a neurose de superioridade de uns sobre os outros, ou de subserviência (2), entre outros elementos, para nos encontrarmos como Nação, para nos reconhecermos como geração, para nos medirmos como época, para nos projetarmos como esperança.

Ao longo de nossa história cultural, caminham, de maneira dicotômica: os nossos esquemas religiosos, os processos educativos familiares, as formas de conhecimento, aspirações, visão do mundo e etos cultural. Na perspectiva de uma construção de unidade, na Cultura Brasileira, o diálogo, o intercâmbio e a integração destes elementos dicotômicos e destes valores são imprescindíveis.

O estudo da cultura popular está para ser feito, em grande parte:

a) seja numa retrospectiva histórica, em função de um reconhecimento crítico de nossas experiências; de uma autoconsciência como Nação; para uma revisão como geração; para um balancete como estágio histórico; e como necessidade de projeção como esperança e prospectiva;

b) seja como estudo das configurações atuais de nossa coletividade, urbana e rural – a documentação de surgimentos de criações novas em todos os setores particulares da cultura popular. Por exemplo, novas criações tanto artísticas (literatura oral e de cordel, com renovações de estilos e motivos) como artesanais (surgimento de um tipo de balde para coleta de lixo, aparecido em João Pessoa, talvez como outros aproveitamentos de pneus velhos para bicas, sapatos, ancoretas). E os exemplos podiam lembrar ainda as criações no setor de serviços com as variedades de subempregos de ambulantes, do campo e da cidade; como na linguagem: novas palavras e expressões; provérbios; ditados; anedotas; piadas; gírias e pulhas.

Todas essas criações e projeções do espírito nacional nos darão a conhecer, integralmente, a Cultura Brasileira em sua dinamicidade atual.

A Antropologia Cultural ou Social, com suas escolas e manuais de uso geral, não deram conta, ainda, de nossa realidade cultural. Aqui, em nosso meio, coexistem aspectos da civilização capitalista, ocidental, ao mesmo tempo em que existem faixas de nossa sociedade, ainda, de tecnologia simples. Os grandes antropólogos estrangeiros não nos enquadraram nas condições, consideradas ótimas, para campo de seus estudos. Nós é que temos muito o que fazer para o nosso autoconhecimento como experiência – principalmente no estudo da cultura popular.

### **3. História dos estudos da cultura popular**

A preocupação com o estudo da realidade popular, história e vida dos povos, teve, naturalmente, sua origem e evolução. O que muda, conforme as situações diversas em que as sociedades e os grupos se encontram.

Sabemos que o esforço organizado no conhecimento de fenômenos e na tomada de consciência de situações, representa um estágio desenvolvido, do ponto de vista intelectual e dos recursos, para esse empreendimento. O homem, tendo chegado a um momento da evolução, torna-se capaz de voltar sobre si mesmo, sobre a sociedade em que vive, sobre as realidades humanas e materiais, próximas e distantes, num esforço de conhecimento filosófico e científico.

O campo da cultura, naturalmente, foi sendo delimitado e reconhecido, ao longo de uma evolução, na história da Ciência. O caminho percorrido no conhecimento da cultura prossegue e mereceria uma reconstrução; o que deveria distinguir-se, numa disciplina, os aspectos de cultura popular, para alguns lugares e épocas – a história da cultura popular. Seria necessária e importante, também, a valorização de uma filosofia da cultura popular ou um estudo dos valores e da visão do mundo e da vida, do ponto de vista do povo.

O surgimento de uma disciplina dá-se por um processo de aprimoramento que molda métodos e instrumentos de medida e conceituação, conforme a realidade, em aspectos ou campos determinados do conhecimento. É, exatamente, no campo da cultura que temos as realidades mais diversas e peculiares a cada povo e em cada época. O que define as variedades dos grupos humanos, as experiências históricas, na construção de caminhos e vocações, deveriam ser estudado por cada povo. A observação e o estudo feitos de fora, ou por pessoas de outras situações históricas e culturais, deveriam colaborar com a caracterização e tomada de consciência, necessária, antes de tudo, a cada grupo humano.

Na Europa, nasceu uma disciplina dedicada a certos aspectos culturais, chamada Folclore, significando o estudo de antiguidades populares, o que equivalia também a uma tendência, aceita na França, por Varagnac e outros autores. A realidade desses países sofria uma superposição, ou substituição da civilização medieval, pela civilização industrial capitalista. Estes estudos desenvolveram-se como uma busca dos valores e costumes da civilização tradicional, anterior.

Ao lado de folclore, existe a expressão *cultura popular*, pelo menos na França, no sentido primordialmente político. Esta conotação, como veremos mais adiante, veio também para o Brasil e teve aqui a sua influência.

Para o caso brasileiro, existe, naturalmente, uma outra situação histórica, na qual o estudo da cultura popular, nem mesmo do folclore, particularmente, poderá ser dedicado a antiguidades populares, nem a uma civilização tradicional. Para nós, o passado é mais recente e a civilização é a mesma, colonial, na origem, e tendente a uma auto-afirmação.

Para uma reconstrução histórica dos esforços, no conhecimento de nosso povo, temos duas faixas: os estudos folclóricos que salientam os aspectos gratuitos, literários e lúdicos, e os estudos etnográficos.

Veremos, esquematicamente, as tendências e prioridades nas duas faixas:

- I. A história dos estudos folclóricos nos dá conta de várias tendências, mais que, propriamente, de fases. Sobre o assunto, indicamos o capítulo do livro *Dinâmica do Folclore* de Edson Carneiro (3).

### **Evolução dos estudos de Folclore no Brasil.**

- a) Inicialmente, tivemos uma fase em que a atenção era dada aos aspectos literários da cultura do povo. A poesia, os cantos e os contos representavam um aspecto muito próximo dos interesses de literatos; daí o surgimento desses primeiros estudos.
- b) Depois, tivemos a atenção mais voltada para os costumes urbanos, vinculados a uma tradição portuguesa, como dos africanos, concentrados em cidades. A proximidade, aí, era, também grande, entre os estudiosos e os fenômenos por eles estudados.
- c) Desde cedo, já havia uma colaboração neste sentido, por parte de viajantes, que registraram aspectos, os mais diversos, da vida da colônia; numa fase em que as divisões da sociedade eram menos acentuadas, pelo menos do ponto de vista cultural. Nem as cidades eram grandes centros, para uma diferenciação, nem o campo muito habitado para uma forma cultural isolada. A elite administrativa, comerciante e religiosa, é que iniciava apenas uma diferenciação das condições e modos de vida.
- d) A partir da República, escreve Edson Carneiro que a coleta de dados e a descrição de usos e costumes escaparam das mãos dos folcloristas, passando gradativamente para os poetas e romancistas que, eventualmente, chegaram a criar uma literatura regional. Isto não fez parar os esforços e o gosto dos folcloristas pelos usos e costumes.
- e) O filólogo Amadeu Amaral marcou o início de uma tendência mais séria nestes estudos. Ele tentou a criação de uma Sociedade Demológica, sendo continuado, seriamente, por Mário de Andrade, que empreendeu estudos e documentações

das criações populares conforme as suas preocupações artísticas, musicais e literárias.

- f) Ultimamente, tivemos grandes figuras de folcloristas, responsáveis, em grande parte, pelo que temos atualmente neste campo, entre outros: Câmara Cascudo, com a Sociedade Brasileira de Folclore; Renato Almeida, com a atual Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro e as Comissões Estaduais que agrupam outros nomes; Rossini Tavares de Lima, com o museu de Artes e Técnicas Populares – Ibirapuera – São Paulo, e Alceu Maynard de Araújo.

**II.** Do ponto de vista etnográfico, temos uma bibliografia ampla de descrições e estudos dos cronistas, viajantes, cientistas, missionários, artistas, colonos ou passageiros, que constituem as fontes para uma história etnográfica brasileira. Indicamos sobre isto o estudo de Manuel Diegues Jr., *Etnias e Culturas do Brasil*, capítulo: Os estudos etnográficos no Brasil (4).

Veremos algumas etapas desta história:

- a) O aparecimento da preocupação etnográfica é marcado, naturalmente, pela diversificação cultural de aspectos de um mesmo povo. A partir do Renascimento, portanto, contamos com um divisor de águas. O progresso econômico e social, ocidental, distanciou, de maneira crescente, as formas de vida dos beneficiados, com relação à maioria da população, ainda distante do processo e em estagnação ou progresso insuficiente de seus benefícios.

Até quase os nossos dias, o que se entendia como matéria de Etnografia era o indígena. (5) Isto representa uma visão de estudiosos estrangeiros que buscavam, nos *primitivos*, a fonte de seus estudos e descobertas.

- b) A partir do século XIX, tivemos, com os românticos, não só em Portugal, como em vários países, a atenção voltada para os aspectos folclóricos ou pitorescos da vida popular. Em

Portugal, surgem autores que documentam romances e poesias populares (6).

Aqui no Brasil, Amadeu Amaral já criticava os estudos folclóricos como sendo fruto de uma:

– *admiração romântica de seus contemporâneos, pelo transparente desejo de os glorificar, provando que eles são muito inteligentes, muito engraçados ou muito imaginosos [...]*

– *excesso de teorização imaginosa e precoce [...];*

– *excesso de diletantismo erudito.*

Esses estudos *microscópicos e estéreis* continuam até hoje, valorizando aspectos secundários como culinária e modas passadas de uma minoria privilegiada.

- c) Mesmo com os progressos científicos, de uma época mais recente para cá, tivemos uma preocupação etnográfica voltada para os indígenas. Foram os índios que atraíram mais a atenção dos estudiosos. Com estes estudos, cria-se uma terminologia, uma conceituação e uma limitação de campo que não ajudaram, até hoje, em uma compreensão do fenômeno cultural, especialmente no campo da cultura popular, em que temos uma realidade peculiar.

Criou-se, com os estudos de *primitivos*, um paralelismo, uma consideração, comparativa com as situações comuns aos estudiosos. Daí o *continuum* e os termos de comparação, para a caracterização de situações culturais diversas.

- d) Atualmente, surgem vários trabalhos que elevam o nível científico e o nível de preocupação neste campo. Ainda não realizamos, entretanto, algumas tarefas essenciais ao conhecimento de nossa Cultura Brasileira, principalmente na interpretação e na síntese do que já conseguimos realizar até hoje.

## **Crítérios e pontos e vista**

O estudo de aspectos culturais resulta, quase sempre, em considerações sobre a vida social, atingindo, direta ou indiretamente, a questão dos valores subjacentes a cada elemento estudado. Muitas vezes, o estudioso adota, inconscientemente, um critério determinado que limita as observações e os comentários sobre o aspecto estudado, ou levado em conta. O ângulo de visão e a escolha de assuntos determinados foram feitos, quase sempre, por uma necessidade imediata de aproveitamento dos dados, ou, mesmo, por uma facilidade, pela proximidade do fenômeno. Frequentemente, ele inicia pelos depoimentos e informações dadas dentro de casa por seus pais ou mucamas. O tratamento dado a um tema, pelo pesquisador, pode salvaguardar o estudo de apreciações valorativas, não deixando, entretanto, de haver uma teleologia na preferência exclusiva de certos aspectos, o que obscurece e prejudica uma visão mais ampla, ou de um progresso na descoberta de nossa amplitude cultural.

Os esforços, neste campo do conhecimento, foram levados a efeito muito mais por iniciativas pessoais, sem uma sistematização mais ampla e sem uma perspectiva de síntese. Dos esforços vários que já tivemos nos estudos da cultura popular, procuraremos deduzir, esquematicamente, algumas tendências a que estamos chamando de critérios. Passaremos a enumerar, com um pequeno comentário, cada um dos aspectos, sob os quais foi vista a cultura popular.

As considerações aqui apresentadas foram feitas de um ponto de vista teórico ou prático – fruto de uma ação social e política; ou visando a um conhecimento e aperfeiçoamento artístico, gratuito; e até pragmático, em função de uma industrialização e comercialização cultural.

Até hoje, tivemos, com os estudos, visões quase sempre distanciadas dos fenômenos e, muitas vezes, pouco imparciais e valorativas. Os que empreendem esforços, no conhecimento e na ação junto ao povo, são de um outro padrão de vida. Quem vive ligado ao popular não escreve sua experiência e sua visão do mundo (a literatura de cordel é a grande exceção).

Passaremos a ver os vários conteúdos da expressão *cultura popular*, resultantes de critérios e pontos de vista diversos.

### **Critério histórico**

Sob este aspecto, temos uma visão da cultura popular que valoriza, como características, os aspectos do passado. O estudo do folclore nasceu como estudo das antiguidades populares. Muitos, ainda hoje, reconhecem e valorizam os elementos populares, no que representam de outras épocas, os “bons tempos”, primórdios de nossa cultura. Por conta disto, surgem criações literárias sobre fontes de motivos populares que pagam o preço de uma posição voltada para o passado, chegando-se ao saudosismo e à defesa consciente, ou não, de valores típicos de outras épocas.

Outra posição diferente, porém, de um critério histórico, é a identificação da cultura popular ou, pelo menos, dos aspectos folclóricos como de menor importância por serem coisas do passado. A aceitação ou função existentes para as práticas populares atuais não são, na realidade, reconhecidas. A distância desses observadores da cultura popular leva-os a considerar superada, ou mesmo inexistente e desaparecida. Por um preconceito de elite, projetam-se critérios limitados de uma visão histórica que os proíbe ver o desenrolar da história vivida pelas massas.

### **Critério estético e lúdico**

Para muitos intelectuais, literatos e artistas, a cultura popular é buscada como fonte para as suas criações. Temos uma longa tradição de estudos e escritos literários, sobre os valores estéticos populares, ao lado de valorização de manifestações de natureza lúdica. Chega-se ao extremo de se considerar e, até mesmo, de se definir o homem brasileiro como *homo ludens*, ao invés de *homo sapiens* ou *homo faber* (7).

O aspecto básico de nossa cultura, o populário, o anônimo, o coletivo, que poderá ser chamado folclore, não poderá ser visto como atitude estética, simplesmente, como o pitoresco, o colorido, o

direfente, *para inglês ver*. Está em jogo a manifestação global de toda a faixa de nossa população, que constitui a maioria. (8)

Gilberto Freyre (9) considera a utilização, por parte de eruditos, dos recursos folclóricos: os estéticos, como os da cozinha e da doçaria, de grande importância para a complementação das duas culturas – a erudita e a folclórica. Daí deverá resultar a unidade nacional.

Do ponto de vista da elite, existe uma síntese satisfatória, com as criações artísticas sobre bases populares nacionais. Isto, entretanto, não elimina a importância de outros critérios segundo os quais permanece, atualmente, uma consciência do *drama da cultura brasileira*, com uma dicotomia crescente, ditada pela diferenciação entre os dois setores da sociedade nacional, em condições de vida contraditórias.

### **Critério político**

Estamos considerando, nesta caracterização, critérios políticos de visões da cultura popular.

a) A tendência de análise cultural, não somente nacional, do ponto de vista ideológico, na diferenciação não-antropológica – funcional, comparativa ou histórica – mas na diferenciação a partir da classe, que tenta explicar o passado, o presente e o futuro das sociedades.

b) A visão de cultura popular, como movimento reivindicatório do direito à cultura para todos que ainda não participam da liberdade cultural da sociedade, pela diferenciação de condições de vida. Esta tendência, tipicamente francesa, se fez presente, no Brasil, na criação de movimentos religiosos e políticos de atuação cultural. A tendência surgiu na França com o Centro de Cultura Operária, criado em 1930, pela Juventude Operária. Inicialmente, era um serviço de orientação profissional, independente da missão propriamente religiosa. Pela organização das forças e dos valores das bases operárias, chegaram a pressionar, de tal forma, o governo, que se criou a instituição, existente até hoje, a Casa da Cultura, com a missão de divulgar os bens de cultura.

c) A posição dos Movimentos de Cultura Popular, levada a efeito, no país, por estudantes, professores e artistas. Esta tendência foi bem caracterizada em dois livros, ambos de uma visão polêmica que atingiu todo o país:

- *Cultura Posta em Questão*, de Ferreira Gullar (10). Para ele, cultura popular é uma tarefa política, junto à juventude e às classes operárias e camponesas, principalmente, dos intelectuais, que visa pôr a cultura a serviço do povo, por uma tomada de consciência revolucionária da realidade brasileira. A expressão cultura popular surge como uma denúncia dos conceitos culturais em voga, que buscam esconder o seu caráter de classe.
- *A Questão da Cultura Popular*, de Carlos Estevam (11). É de uma visão semelhante à de Ferreira Gullar, tendo este segundo livro aparecido dois anos antes.

Cultura popular é: atividade revolucionária, de reforma, no campo da cultura brasileira, que visa a uma Educação das massas, por um aumento de consciência política, utilizando atividades artísticas como: teatro, cinema, discos, shows, literatura de cordel, exposições gráficas e fotográficas. Ela resulta de uma atitude adaptada às circunstâncias do momento histórico, mas que se adapta com vistas ao futuro.

d) Visão menos radical é a de Edson Carneiro, em vários dos seus trabalhos: *Sabedoria Popular* (12); *Dinâmica do Folclore* (13) e *Desfiles e Cortejos Populares* (14).

### **Critério de Educação de Base**

Existe, no país, o Movimento de Educação de Base, de iniciativa do Episcopado nacional, e que, em 1961, foi estruturado nacionalmente e prestigiado pelo Governo Federal (Decreto 50.370, de 21/03/1961). De finalidade social e educativa, o MEB atuava em áreas rurais em uma perspectiva de autopromoção do povo.

Os quinto e último objetivos do MEB era: valorizar e animar o desenvolvimento de uma autêntica cultura popular. Nisto residia

um critério de visão, em uma ação efetiva e em uma convivência com o povo e em seu favor. Tratando-se, por conseguinte, não de um critério teórico de estudo, mas de convivência, atividade e respeito, de interesse popular, principalmente de comunidades rurais.

Podemos deduzir pelo menos dois sentidos da expressão cultura popular para o MEB:

a) A cultura popular é a que se antepõe à cultura de elite, à cultura citadina; é a cultura de tradição, expressa no folclore, com seus valores telúricos, autóctones, autênticos e não mais importados.

b) Cultura popular é também a ação educativa, relativa ao povo: na Educação de base, cultura popular, significa, para nós, então, fornecer ao povo elementos que o motivem a tomar consciência de si mesmo e, daí, pela própria iniciativa, a crescer, ascender em todos os níveis, descobrir seus valores e aprender a lutar para obtenção daquilo que considera ser seus direitos. (15)

### **Critério das comunicações**

A comunicação social tem-se tornado, ultimamente, mais do que um tema em moda. Afirmar-se já como uma Ciência que estuda, por um novo prisma, os processos de intercomunicação e informação, nos vários níveis das sociedades.

Surgem, a partir da comunicação, vários enfoques de temas da vida popular: Folclore e comunicação de massa, Folk-jornalismo, Teoria da Folkcomunicação, Folclore e Imprensa, Folclore e Turismo, Comunicação em termos da Cultura Popular. Trata-se de uma tomada de consciência da diferença de símbolos, de linguagem e de valores entre a cultura popular e o restante da cultura brasileira. Para a influência ou comunicação – política, comercial, artística, educativa, religiosa – com as massas populares, o uso dos meios de comunicação moderna necessita de uma adaptação de linguagem e de uma alimentação nas fontes das experiências, criações, motivações e valores da cultura popular.

Os meios de comunicação de massa, da civilização urbana industrial sedimentada ao longo de certo tempo, em determinada

sociedade, uniformizam os valores, massificam gostos, idéias, iniciativas e necessidades.

A *mass-culture* considerada, entretanto, como uma cultura independente, que não cria nem modifica a cultura existente.

O critério da comunicação, no estudo da cultura popular, é quase sempre pragmático, e não, propriamente, para um diálogo, ou seja, comunicação. A comunicação como disciplina estuda o povo, na preocupação e função das empresas jornalísticas, editoras, empresas turísticas e publicitárias, por necessidade de aproveitamento de motivos e assuntos da produção industrial, ou comerciais, dos meios de comunicação.

## Notas

(1) MELO, José Marques, de Comunicação, cultura de massa e folclore popular, in *Revista Vozes*, Petrópolis, 63 (10) 867-877, out. 1969.

(2) Andrade, José Maria Tavares de, Elementos de Análise do Estágio da Cultura Nordestina, Curso de Cultura Brasileira. Faculdade de Direito UFPE, abril 1967.

(3) Carneiro, Edson, *Dinâmica do Folclore*. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro 1965, p. 159-180.

(4) Diegues Junior, Manuel, *Etnias e Culturas do Brasil*. Editora Letras e Artes, Rio de Janeiro 1963, 13-23.

(5) Diegues Junior, M. *Idem*, p. 13.

(6) Boleo, Manoel de Paiva, Os estudos de lingüística românica na Europa e na América desde 1939 a 1960, apud Magalhães, Erasmo d'Almeida, Resenha biográfica in *O Estado de São Paulo*, (Suplemento Literário), 06/ 06/ 1970.

(7) Melo, José Marques de, *Idem*, p. 875.

(8) Andrade, José Maria Tavares de, Elementos de Revisão das Atividades da Comissão Pernambucana de Folclore, Comissão Pernambucana de Folclore, 1968.

(9) Freyre, Gilberto, A propósito de duas culturas que se complementam, in *Brasil Açucareiro*, Ano XXXVII, v. LXXIV, ago. Rio de Janeiro, 1969, p.56-61.

- (10) Gullar, Ferreira, *Cultura Posta em Questão*, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1965. (cf. Reedição juntamente com *Vanguarda e subdesenvolvimento*, prefácio de 1997, José Olímpio, 2002.
- (11) Estevam, Carlos, *A questão da cultura popular*, Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1963.
- (12) Carneiro, Edson, *Sabedoria Popular*, INL, Rio de Janeiro, 1957.
- (13) Carneiro, Edson, *Dinâmica do Folclore*. *Op. cit.*
- (14) Idem, Desfiles e Cortejos Populares, in *Brasil Açucareiro*, Ano XXXVII, v. LXXIV, ago. Rio de Janeiro, 1969 p. 111- 117.
- (15) MEB, Apostila 2, série A, folha 22
- (16) Andrade, José Maria Tavares de, *Comunicação ao Nível da Cultura Popular*, Curso do Centro Educativo de Comunicações Sociais do Nordeste, CECOSNE, Recife, 1968.

## 9 - CULTURA POPULAR, PESQUISA E EXTENSÃO

### Introdução

**I**nicialmente folclorista e participando da Comissão Pernambuca de Folclore, estudei os Fandangos em Pernambuco e fiz o Curso de Pesquisa Social da Fundação Joaquim Nabuco. Entre os anos 1967-70, desenvolvi o projeto Música Popular Religiosa no Departamento de Extensão Cultural da UFPE, com a colaboração do músico José Generino de Luna, cujos resultados estão arquivados na UFPE. Nosso relatório cobre seis monografias, sobre os seguintes temas: a) Os benditos, cantos religiosos tradicionais do catolicismo rural; b) Excelências de defunto, ou seja, cantos fúnebres, cf. Excelências da Morte, SC /Prêmio Mario de Andrade, Prefeitura de São Paulo, 1975; c) Os ternos de pífano; d) Os penitentes do São Francisco, grupo masculino, noturnos de auto-fragelação – tema de um filme, documentário (inédito) de trinta minutos, em 16 mm., realizado com Cristina Tavares; e) Os Panteístas, grupo religioso que existiu em Recife e sobre o qual trabalhei na dissertação de Mestrado, tendo sido publicado no México: *Approche Anthropologique de la religiosité populaire au Brésil*, CIDOC, Cuernavaca-México, 1973.

Os resultados desta pesquisa foram retrabalhados por uma equipe coordenada pelo Professor de Etnomusicologia da UFPE, Carlos Sandroni. Retomamos, a seguir, parte de uma entrevista feita por ele em 2003.

Entrevista feita em Recife, pelo Prof. Carlos Sandroni (CS), com o Prof. José M. T. de Andrade (ZM):

**CS** – Qual a origem do Projeto Música Popular Religiosa (MPR)? De quem foi esta iniciativa?

**ZM** – A iniciativa do Projeto foi de Hermilo Borba Filho. Fui convidado por ele, Diretor do DEC/UFPE, para elaborar e desenvolver esta pesquisa de campo, sobre o que pudesse existir, de mais antigo ou tradicional, nas manifestações musicais. Hermilo alimentava certa hipótese quanto ao movimento de Música Popular Brasileira (MPB): será que ele já teria certas ligações com raízes musicais antigas, regionais, ou tratava-se de um movimento de intelectuais, compositores urbanos, sem ligação ou continuidade com o popular, tradicional? Eu aceitei trabalhar esta problemática e esta relação.

**CS** – Por que você é que foi convidado para este projeto?

**ZM** – Por que eu? Vejamos. Hermilo havia tomado conhecimento de uma pesquisa anterior, feita pelo folclorista que eu era, Fandangos em Pernambuco. Ganhei até um dos prêmios de monografias de folclore da Prefeitura de Recife, com este relatório de pesquisa. Recuando em meu percurso pessoal, de fato fui folclorista desde jovem, ainda no Seminário da Várzea – curso secundário. Através de meus colegas, vindos de setores rurais de vários estados, fazíamos coletas de dados. Desde 1961, por exemplo, registrei informações sobre excelências, fornecidas pelo meu colega, músico, Heráclito Felipe Barbosa (4º informante de MPR). Eu fui um dos membros da Comissão de Folclore.

**CS** – Quer dizer que estas pesquisas anteriores foram feitas por sua própria iniciativa?

**ZM** – Sim, foi por iniciativa própria. Claro, eu tinha conhecimento, primeiro, da existência do Fandango de Nazaré da Mata, porque eu nasci lá. Em seguida, tomei conhecimento e documentei, também, o Fandango de Itamaracá, este desfile dramático tradicional – com cantos, dança, diálogos e romances medievais – representando as históricas travessias marítimas portuguesas. Feito o relatório, doei, em seguida, as gravações ao DEC. Já faz alguns anos que pretendo, em colaboração com a UFPE, levar de volta esta preciosa herança pernambucana – que nem existe em Portugal –, para o movimento cultural e o empreendedorismo social. Estou, ainda, tentando devolver esta pesquisa, primeiro para o bairro do Juá, onde se fazia o Fandango, e onde eu nasci e conheci Zé Crioulo - o Capitão de mar e guerra! Meu pai, anos antes, morando no Engenho Macacos (atual Santa Fé), emprestava seu Ford de bigode para nele ser montado o carro alegórico do desfile: a nau catarineta partia do Juá, passando no Bom Jesus e chegava à Catedral. O Fandango funcionava, plenamente, até 1957. Eu nasci ali mesmo, no Juá. Logo depois, fui morar em Ferreiros – falaremos dela e de suas rabecas –, mas voltei, em 1953, para estudar no Pré-Seminário de Nazaré. Minha Professora – Dona Ignez Matutina de Almeida – foi quem ensinou a ler a meu pai e a Mauro Motta, que foram colegas. Quando Mauro Motta tomou conhecimento deste meu trabalho, disse: eu vou te ajudar. Lembro, era seminarista e fui solicitado para colaborar numa pesquisa etnolinguística, do Instituto Joaquim Nabuco (FUNDAJ), sobre animais na linguagem corrente – cf. *Os bichos na fala da gente*. Enquanto seminarista podia, mais facilmente, consultar o Index (em latim) e pesquisar todos os tipos de animais na Bíblia. Frequentei, em 1965, o Curso de Pesquisa Social da FUNDAJ e publiquei artigos sobre MPR, no Boletim (IJNPS, Nº 16/1969) e na Revista Vozes (Nº10 e 11 de 1970), inclusive sobre a Cultura Popular.

**CS** – E quanto à escolha do âmbito da pesquisa, dos temas, informantes?

**ZM** – Tratava-se de uma pesquisa de tipo exploratória. Não existia muita escolha e Hermilo não era um cientista social, mas já era um grande literato e um homem de teatro, que tinha lá suas intuições. Ariano Suassuna, em uma entrevista à revista *Caros Amigos* – 06/03, falando de 1946, não de 64 – reconhece a influência que ele teve de Hermilo. Eu assino também que Hermilo desempenhou um papel muito importante na minha formação. Diante desta intuição do Hermilo, quanto ao movimento cultural, inclusive a MPB, face às heranças de nossa cultura popular, cabia a mim mesmo montar um trabalho, nas precárias condições inicialmente disponíveis. Eu não pretendia elaborar ensaios, pois eu achava que não sabia. Tentaria sim – diríamos hoje – fazer Etnografia, documentação ou descrição apenas, e não uma Etnologia, eu, meio garoto, e inexperiente. Hermilo estimulava-me para que, além de folclorista, fosse antropólogo, dizendo-me – tu vai redigindo a tua maneira, além da transcrição dos dados (textos literários e musicais), tu vai fazendo os comentários a tua maneira, o texto é teu, e poderá até ser revisado. Quanto à minha intuição ou pressuposto na época, para responder a uma tal indagação sobre a confrontação elite /massa, era procurar as nossas heranças musicais mais antigas. Menino de interior, familiarizado com as nossas tradições religiosas, eu achava que era na música religiosa que eu poderia encontrar nossas heranças musicais mais antigas. Na minha terra, tudo parecia ainda religioso, mesmo profanizado no ciclo natalino.

**CS** – Recuando um pouco mais: antes de Hermilo te convidar para trabalhar no DEC, você já havia gravado o Fandango. Que tipo de equipamento era usado na época?

**ZM** – Como você sabe, os gravadores disponíveis, nos anos sessenta, eram de rolo. Os modelos K-7 estavam apenas chegando e eram precários. Disponho, ainda, de um desses meus velhos gravadores, usados no Projeto, e posso até doá-lo ao DEC. No pós-64, dizia-se, no DEC, que vários equipamentos haviam sido destruídos pelo golpe, por serem originários de países comunistas. Comunista como a

própria alfabetização / politização do Movimento de Cultura Popular. Lembro haver trabalhado com um gravador que era do DEC, considerado de tamanho médio, a pilha, de fabricação italiana, marca Gellozo. Ele tinha as telhas de cores bem diferentes. Importei, depois, um de marca Huer, com quatro pistas e quatro rotações. Quando sai para a Europa, em 1970, vendi este gravador à Cristina Tavares, com quem tinha feito um filme e uma reportagem para o JB sobre os Penitentes do São Francisco, tema da MPR.

**CS** – Essa marca de gravador Huer é alemã?

**ZM** – É alemã, uma boa marca. Dizia a propaganda do equipamento ter sido o gravador utilizado em viagens espaciais russas. Em certas circunstâncias, anteriormente a estes período da pesquisa – 1967 a 70 – ou fora da fase de coleta sistemática dos dados, nós memorizávamos certas melodias, não dispoendo de imediato de um gravador. Por exemplo – na fita de Benditos N° 5 / B – o Pe. Geraldo Leite Bastos, com quem nós trabalhamos bastante, morando em Ponte dos Carvalhos, grava dez benditos e sete Excelências de defunto. Além disso, ele figurou, na MPR, como o décimo informante das Excelências. Juntamente com José Generino de Luna, músico do DEC, nós fazíamos também parte do grupo de Geraldo Leite e fizemos um disco – Nação do Divino (1970)! Desde o início do trabalho conjunto com o Generino, havíamos encontrado formas de devolução cultural dos resultados do Projeto MPR, através de uma nova liturgia e de programas na Rádio Universitária, com a colaboração de Zé Fernando, Hugo Martins e José Mário Austragésilo (Rádio e TV Universitária) e Manuel N. Teixeira (Jornal Universitário). Quem sabe, um dia, se poderia retomar, senão nossa produção, essa experiência e metodologia, em termos avaliativos.

**CS** – Nesse período, quem liderava a Comissão Pernambucana de Folclore?

**ZM** – Jordão Emerenciano e, em seguida, eu acho que foi Mauro Motta, no Arquivo Público. Visitei, na época, as Comissões de Folclore de vários estados do Nordeste: Ceará, Rio Grande do Norte de Cascudo e Alagoas de Théo Brandão. Fui correspondente do Museu de Artes e Técnicas Populares – Ibirapuera, São Paulo. O Rossi Tavares de Lima me pedia certas peças para seu Museu, que eu encomendava ou comprava aqui no Recife ou no interior.

**CS** – Falando do interior, voltemos a Ferreiros, a suas rabecas.

**ZM** – Não é fácil falar hoje de Ferreiros, esse interior que é meu interior. Se ele foi importante para o Projeto MPR, Ferreiros hoje carece ainda de projetos de empreendedorismo cultural. Estive conversando, hoje mesmo, com Edval Marinho de Araújo, contrerrâneo, folclorista e até convidei o Generino para participar desta entrevista. Bem que eles poderiam ainda ajudar-me, voltando o nosso filme e seu contexto do movimento cultural da década de sessenta. Não é fácil falar de Ferreiros. Recentemente, perdemos já três dos velhos rabequeiros. Primo de Tindara, o menos conhecido; Pitunga, que tinha tocado em São Paulo e Mário, cujo nome é Mário de Prancha. É uma grande perda para Ferreiros, que nada pode herdar. É normal que, em minha terra mesmo, eu tenha contado com importantes informantes, tanto no saber fazer clandestino, de ajudar o enfermo a morrer em quartos de defunto e sentinelas, como na galanteria das artes de Cravo Branco, de fazer a festa – ele Mateus de Cavalo Marinho, Mestre Cirandeiro, Tirador de Coco e de Maracatu. Diz Edval Marinho que ele só não fazia Babau, mas será o Benedito!? Cravo Branco, com esse nome sagrado de Maracatu, é o lendário e fantástico Zé Neguinho. Ele veio comigo e Zeca Barreto apresentar-se em Recife, em 1967. Saindo da palha da cana, ele entrou diretamente no palco do Teatro Popular do Nordeste. O filho de Cravo Branco é hoje um legítimo herdeiro desse saber fazer a festa, mas foi, na Prefeitura de Camutanga, que ele encontrou um apoio para poder circular com seu grupo, além dos sítios e pontas de rua de Ferreiros. Seu João Salustiano também já tem filho que é Mestre. Eles

terão netos e netos mestres. Quando eu apresentei Seu João a Ariano, ele tocava mais em Ferreiros, mas eu acho que ele morava ainda em Três Vendas, para o lado de Aliança.

**CS** – O Projeto MPR sofreu alguma interrupção ou algum tipo de resistência?

**ZM** – Não. O que houve foi uma espécie de quiproquó com a chegada de Ariano no DEC. Por razões, digamos, pessoais ou jurídicas, o casal Hermilo Borba & Leda Alves não poderiam continuar trabalhando junto no DEC. O Hermilo, então, preferiu escolher Ariano para substituí-lo, ficando Leda lá, em sua função. Ariano, ao assumir o DEC, pede a Leda para cortar a rubrica diária de Zé Maria. Leda, então, lhe explica: é melhor, então, você acabar com o Projeto MPR, pois ele só recebe *contra-recibo* e, sem essa mixaria, para seu sanduíche e passagem de ônibus, ele pára a pesquisa. Mas quando Ariano parou para escutar as rabecas de Ferreiros reinterpretando os forrós juninos, ele vibrou, ficou doidinho, dizendo: – Zé Maria, vamos continuar o trabalho, vamos tocar pra frente, o que você necessita para ampliar o trabalho? Vamos contratar mais gente, mais músicos. Assim nasceu o Seminário de Criação e Interpretação Musical Nordestina. Dobrei minhas diárias durante os primeiros meses, como o mediador entre a massa e a elite musical: ao Mestre rabequeiro que fui buscar em Ferreiros, eu o ofereci o violino de Cussy de Almeida – seu próprio Stradivarius. E fui dizendo: mestre, veja aí se dá para o senhor tirar algum som! Aí o mestre rabequeiro tentou um pouco e, diante de todos os membros do I Seminário, diz: – Zé Maria, a rabeca do doutor tá é desafinada! Ofereci também a rabeca dele ao anfitrião do sarau: – Curcy, será que você poderia tirar a escala? Tentando também e entendendo aquela abertura iconoclasta da mediação cerimonial do Seminário, o Maestro, diretor do Conservatório, responde praticamente a mesma coisa. Auscutamós, assim, séculos de distância e desafinação entre elite /massa.

Um ano depois, voltando de férias ao Brasil, fui visitar o novo DEC de Ariano, pensando que aquela missão de intermediário, entre elite e massa, musical havia terminado. Ariano, então, me falou de sua criação musical, uma nova espécie do berimbau pernambucano – seu Projeto Marimbau. Ele pediu-me, então, minha mediação para escutar ao vivo um daqueles músicos tradicionais que tocava berimbau nas gravações que fiz com cegos e aleijados no centro do Recife. O berimbau horizontal é aquele feito com uma tira de tábua, com duas latas vazias nos extremos, esticando um arame de aço recuperado de pneu. Lembro-me que, chegando ao DEC, Seu Paulo estava ainda instalando as cortinas no novo prédio. Fui de táxi com Seu Paulo, trouxe um vizinho dele que tocava berimbau, nos pés das pontes, pedindo e agradecendo em nome de Deus. Meia hora depois do pedido do Professor Ariano, estávamos no DEC e todos nós assistimos ao concerto de petição e mais um Seminário.

**CS** – Como você analisa, hoje, essas experiências individuais e coletivas na extensão universitária a partir do Movimento de Cultura Popular (MCP) e do final dos anos sessenta?

**ZM** – Nós nos encontramos, justamente, nesta busca de sistematização de caminhadas, entre experiências de um passado pré e pós-64, a serem ainda resgatadas e confrontadas com a atual perspectiva de mobilização democrática, sempre de atualidade. O desafio da metodologia de extensão é, justamente, se manter equidistante de coletivismos, populismos e do individualismo; entre uma apropriação ou privatização elitista e a massificação populista e planetária.

No movimento social do início dos anos sessenta, podemos encontrar toda uma cultura política, comportando, também, uma politização da cultura. O DEC foi, justamente, no pré-64, um setor marcado pelo MCP de Paulo Freire, Paulo Rosas... Uma certa despolitização da mobilização coletiva, pós-64, substituiu aquele estandarte da cultura popular como a democratização de bens culturais, levando ao povo o que ele nem sabe (a partir já do alfabeto)

e nem sabe fazer. No final dos anos 60, vivemos um novo roçado, onde foram germinando novas experiências comunitárias de educação e cultura popular e os correspondentes movimentos musicais; entre uma elite urbana, acadêmica e as massas rurais, como o movimento armorial.

Já analisamos algumas experiências de engajamentos mais recentes que articulam um trabalho educativo da Extensão universitária, entre Ensino e Pesquisa pública, entre cultura como saber e saber fazer acadêmico e popular – cf. Metodologia para a mobilização coletiva e individual, III e IV partes.

### III

## EDUCAÇÃO, CULTURA E MOBILIZAÇÃO

## 10 - EDUCAÇÃO COMO MOBILIZAÇÃO INDIVIDUAL E COLETIVA

**E**ste texto sobre mobilização educativa continua o diálogo comparativo, iniciado durante a entrevista com a Profa. Marlene Moura, para o TALHER Nacional – reproduzida adiante, Cap.14.

Os textos, em geral, tendem a esconder suas origens ou circunstâncias de tempo e de espaço, mesmo quando eles nascem de nossas falas. Neste estilo de monólogo, tento, aqui, sistematizar algumas questões nascidas de falas e diálogos, de vivências cotidianas, convivências educativas, trabalhos em grupo, treinamentos e experiências de extensão universitária – entre ensino e pesquisa pública.

Iremos percorrer, ao longo deste texto, certos conceitos-chaves que podem provocar, ao mesmo tempo, uma reflexão a respeito do cotidiano de experiências educativas de mobilização. Proponho, assim, um exercício no qual cada um possa realimentar suas práticas educativas em sentido mais amplo, em processos institucionais e individuais, conforme as exigências de reflexão que oferecem nossos contextos cotidianos, tão diversos e dinâmicos.

Nossa História da Educação teve que esperar a comparação feita pelos antropólogos, entre práticas educativas dos contextos ocidentais e as experiências educativas de civilizações longínquas, para considerarmos o educativo além das escolas para crianças e jovens, além da instrução do povo, iluminação dos espíritos e das sociedades, bandeira da ideologia republicana de ordem e progresso.

Da confrontação de contextos tão diversos de civilizações, da comparação entre processos de produção e de reprodução de culturas e do diálogo entre experiências educativas – que se perdem de vista no tempo e no espaço, em grupos sociais sem escolas e até mesmo sem um alfabeto –, amplia-se o próprio campo do jogo educativo, como conjunto de práticas educativas e pedagógicas na transmissão e reinvenção do saber fazer, ao longo de toda a vida, em meios familiares, profissionais e comunitários.

Graças à mobilização de movimentos revolucionários, de movimentos de educação popular e, em seguida, de estudos críticos de sociólogos e filósofos – como Foucault, Illich, Bourdieu ou Morin, por exemplo –, as instituições educativas passam a ser analisadas como formadoras ou deformadoras, como produtoras de autoritarismo e de novas coações, reproduzindo privilégios e desigualdades em vez de novas oportunidades sociais e de democratização do saber e do saber aprender.

As experiências educativas, quando são refletidas, comparativamente, entre os atores individuais e institucionais, realimentam, facilmente, ações mais conscientes, coerentes ou eficazes. Além do ângulo individual e do ângulo institucional, distinguimos um terceiro ângulo, que completa nosso triângulo educativo, que é o contexto cultural ou social mais amplo, a que nos referimos acima, em termos de civilização. A consideração do contexto de civilização, como horizonte mais amplo possível, permite uma análise comparativa e uma compreensão do papel que exercem as instituições educativas entre os indivíduos e as culturas.

O contexto de construção da sociedade-mundo em que vivemos, com tantas inovações e incertezas, exige-nos uma renovada reflexão sobre nossas ações individuais e coletivas, seja em termos locais, seja em termos mais globais.

### **Mobilização e Educação complexa.**

Um primeiro conceito que merece ser elaborado nasce da velha palavra *mobilização* e vem ganhando, aos poucos, um sentido

novo no engajamento da Educação complexa. Mobilização não mais entendida na velha lógica de moldes coletivos e obrigatórios, nem de uma ação sem reflexão. O enfoque complexo evita, assim, uma mobilização coletivista contra as motivações e necessidades individuais e, também, um ativismo contra as reflexões individuais e coletivas.

O termo *mobilização*, em suas várias utilizações, refere-se, de uma maneira ou de outra, a um contexto de urgência, de crise, ou mesmo de guerra, no qual os indivíduos e os diferentes tipos de recursos são reunidos e mobilizados. Pelo menos dois destes contextos merecem aqui nossa atenção, favorecendo nosso exercício de reflexão sobre o fator educativo das instituições.

Fala-se de mobilização de um membro ou de uma articulação (sic) não apenas no contexto de ação da sociedade civil ou dos aparelhos de Estado, mas, também, de mobilizações ativas ou passivas no contexto da Fisioterapia. Tal distinção merece ser refletida em termos educativos – individuais ou coletivos.

No campo medical, a distinção é bem mais clara e radical, pois, neste caso, sabemos se é o paciente que faz seu próprio exercício de educação e reeducação ou, ao contrário, se é um fisioterapeuta que mobiliza o membro ou a articulação imobilizada de seu paciente.

O termo *mobilização* é mais frequentemente utilizado no mundo sindical que no contexto propriamente da sociedade civil. Conceitos específicos de mobilização ganham aplicações em diferentes campos intermediários ou nas relações entre os superadores que produzem e são produzidos pela sociedade humana: mercado/ Estado/ sociedade civil.

Um sindicato, por exemplo, é um destes corpos intermediários que se mobilizam no meio de campo ou no espaço intermediário – para não dizer na interseção – entre a sociedade civil e aparelhos de Estado. A partir da chegada do sindicalista Lula e de seu partido ao governo, diferentes instituições, definidas como corpos intermediários, são chamadas a assumirem a vocação de produção e reprodução democrática em novas mobilizações educativas dos

superatores. Como a sociedade civil e o Estado, o mercado também é chamado a assumir funções institucionais em situações urgentes ou douradoras, em nível planetário ou local, em antigas e inovadas funções, em seus campos específicos e em corpos intermediários na construção da sociedade-mundo.

Uma mobilização em termos educativos também pode ser passiva ou ativa. Vejamos um exemplo no campo social ou político. Participando de uma ampla mobilização contra os organismos geneticamente modificados (OGM) fiz o seguinte exercício: encontrava-me em uma mesma caminhada ao lado de camponeses vindos em massa para aquela manifestação numa grande cidade. Conversando com muitos destes manifestantes, fui constatando, aos poucos, que nenhum destes tinha como explicar contra quem ou contra o que todos eles haviam sido, assim, mobilizados.

Este simple exemplo cotidiano de mobilização passiva facilita-nos a responsabilidade de repensar o próprio conceito de educação, seja em um sentido de autonomia (individual e coletiva) e de produção ativa, seja em um sentido de dependência e de reprodução passiva de um modelo institucional ou social global.

### **Instituição educativa, pivô de mobilização individual / coletiva.**

Para analisarmos os processos educacionais como mobilização individual e coletiva, necessitamos aprofundar o conceito de instituição como um pivô importante. Para facilitar este difícil exercício, como um mergulhar em nosso próprio cotidiano, podemos tomar como modelo didático o exemplo do pivô ou de uma dobradiça de porta. A instituição funciona como se fosse um pivô, permitindo o percurso da porta entre os dois anglos extremos. É ela que permite o movimento de abertura - entre as posições extremas de uma porta fechada ou de uma porta totalmente aberta. Entre estas duas posições extremas, o movimento da porta traça o arco da mobilização educativa entre os dois outros ângulos de nosso triângulo invisível.

Neste mesmo modelo do triângulo educativo, podemos, finalmente, visualizar a caminhada educativa – ou Metodologia... – entre a individualidade (AUTO) e a coletividade (ECO), possível graças ao eixo institucional (EXO). A instituição é assim representada pelo ângulo EXO, ou eixo intermediário, entre os outros dois ângulos, ou seja, mobilização individual e mobilização coletividade – como figura também no título deste nosso exercício.

Reconhecemos, facilmente, que o conceito de instituição, cobrindo vários significados, nem sempre é bem entendido ou explicado. Ele é muito carregado se dissermos, por exemplo: sem instituição, não há educação, como dizia antigamente a maior instituição da civilização ocidental: fora da Igreja, não há salvação. O conceito de instituição representa, assim, em nosso modelo, a dinâmica do pivô de dobradiça no triângulo educativo.

Para nós, os processos de educação, de fato, não podem manter-se, no tempo, como um grande rio ou, nem mesmo, como um pequeno riacho, se não encontrarem ou cavarem seu próprio leito a caminho do mar. A Educação, portanto, não poderia correr sem a existência desta caminhada ou metodologia.

A instituição está sempre presente em nossa vida, tendo uma face visível ou outra invisível, uma realimentando a outra. A instituição é bem visível na vida social, com seus agentes e suas autoridades, que sancionam, negativa ou positivamente, aparecendo ao longo da vida dos indivíduos em qualquer tipo de sociedade, inclusive nos costume e nos ritos de passagem. Mas a instituição também pode ser invisível como os valores e os hábitos. A adesão ou o consentimento como vontade original, mesmo invisível, institui e legitima as instituições.

Como face invisível das instituições, reconhecemos as regras do jogo e os códigos sociais. Os homens não esperaram primeiro escrever seus códigos para depois obedecê-los, como leis escritas. Um bom exemplo é a constituição da Inglaterra, que nunca foi escrita, a não ser nos corações das inglesas e dos ingleses.

Instituir, verbo que vem do latim, significa plantar, empreender, como também adestrar, inculcar e educar. Instituição

poderia então ser entendida como regras de ação, de conduta e comportamento. Como dispositivo de funcionamento, a instituição, portanto, produz e reproduz a sociedade. Quando a desordem e a violência sem legitimidade suplantam a ordem, em um espaço social, é como se não existisse mais instituição nem lei - é o que se chama de anomia.

Podemos, ainda, representar as instituições como o ângulo intermediário entre a parte e o todo da vida social, como se fosse uma correia ou uma polia que circula entre os indivíduos e a sociedade global. De fato, não podendo existir uma sociedade sem os indivíduos, nem o indivíduo sem a sociedade, entende-se, assim, que são os indivíduos que devem formar as sociedades, ao mesmo tempo em que são as instituições sociais que forjam os indivíduos. Dizia Edgar Morin: os indivíduos formam a sociedade que forma os indivíduos. Observamos, então, que é, através das instituições, como correias, que os indivíduos são articulados e mobilizados para fazerem funcionar a vida social, ao mesmo tempo em que a vida social, através das instituições educativas, impulsiona os indivíduos à produção e à reprodução cultural.

Seria bonito, até demais, se, na vida social do bicho homem, a educação realimentasse as instituições e estas alimentassem a cultura como um eterno relógio, tocando as horas certas noite e dia. A mobilização educativa deve garantir a reinvenção de instituição cidadã quando sua ausência ameaça a vida social, ao mesmo tempo em que a educação é chamada a reproduzir uma ordem social democrática e legítima na sociedade civil, entre os mercados e os estados, aquém e além das escolas.

### **Mobilização educativa: construção e reconstrução institucional**

A legitimidade institucional é um equilíbrio precário ou uma harmonia a ser conquistada, permanentemente, nas relações entre indivíduos e coletividades. Esta legitimidade é uma proporção entre a contribuição do indivíduo e a sua retribuição pela instituição. Os indivíduos, diante de instituições não legítimas, em vez de assimilarem

os valores ultrapassados, se revoltam contra normas caducas ou contestadas, na busca de novas normas que respeitem a autonomia e o desabrochar dos indivíduos.

Como não se pode viver sem respirar, o indivíduo não pode, social e culturalmente, sobreviver numa ausência de instituição, numa falta de norma – ou na anomia, como foi dito acima. A instituição faz parte da natureza ou paisagem propriamente humana, cujo contexto denominamos ECO – de ECOlogia e de ECONomia. As instituições representam o contexto imediato em que o bicho homem sobrevive e se reproduz, contando com autonomia (consenso e valores) e com respeito (forças físicas, sociais e morais). As instituições, como suas normas e hábitos, nascem antes dos indivíduos e sobrevivem depois que eles morrem. Daí a Sociologia dizer que as instituições são anteriores e posteriores aos indivíduos. É como o dois (papai e mamãe) que vem antes do um (o EGO).

Karl Marx, infelizmente, não alcançou o movimento ecológico, nem a mobilização da sociedade civil planetária (a partir da ECO, RIO 92), nem o movimento pelo decrescimento e pela economia solidária e sustentável. Aplicando, entretanto, a evolução da Natureza à revolução humanista, ele dizia que o trabalhador é mortal, mas a classe trabalhadora é imortal. Parodiando sua profecia revolucionária, poderíamos dizer: que a alienação individualista não é imortal, mas a alienação coletivista é mortal. Edgar Morin alimenta sua Ética – O Método, vol. VI – bebendo na fonte triangular da Vida humana: espécie/ sociedade/ indivíduo.

Pela mobilização cidadã, através de reformas ou revoluções, busca-se “refontizar” e construir novas instituições sustentáveis (ECOLógicos e ECONômicos), ou seja, que garantam a vida presente e a vida de novas gerações. A mobilização cidadã se reproduz pela autonomia, na construção ou consolidação de novas instituições educativas que vão continuar a educar as novas gerações. Novas instituições se fazem necessárias, sejam planetárias, sejam locais.

Em âmbito planetário, ou local, a desordem sem dono de um mercado sem lei reina sobre nações e Estados. Em âmbitos locais, antigas instituições deixam de existir em novos progressos da

desordem. Em termos de planeta, o progresso da desordem, sobretudo aonde, de fato, chegou a globalização do mercado sem lei, exige novas instituições legítimas, fortes e duráveis. Os próprios modelos tradicionais do mundo associativo e local se perdem com as próprias transformações do contexto civilizatório.

A expansão do modelo de civilização ocidental colonialista e capitalista representa um verdadeiro rolo compressor, que esmaga as instituições que encontra pela frente, sem que novas instituições sejam criadas. A esta expansão da civilização ocidental, judeu-cristã, corresponde um processo de destruição das instituições – deinstitutionalização que provoca novas instituições. Um exemplo deste processo de destruição e de reconstrução institucional, que durou boa parte de nossa história nacional, é o caso da tentativa de substituição das instituições religiosas dos indígenas e dos africanos e o surgimento de uma religião brasileira, sincrética, a Umbanda. (1)

As experiências de instituições, cooperativas, solidárias, como os adjuntos e mutirões da civilização tradicional, podem ser reinvestidas em modernos modelos institucionais de economia solidária, mesmo sem presença do Estado ou, mesmo, sem a presença da moeda, como em trocas monetárias ou não monetárias.

Mas lá, justamente aonde um mercado sustentável não mais chega, são as ações de instituições da sociedade civil e ações distributivas do aparelho de Estado que preenchem o vazio social deixado por um mercado sem lei. Na ausência de projetos institucionais, os indivíduos ficam entregues, totalmente, a seus desejos e interesses individualistas.

## **Mobilização, Alfabetização e Revolução.**

Nos anos sessenta, nós vivíamos, no Brasil, sobretudo em Pernambuco, um contexto excepcional de mobilização popular que se inscreve na tradição dos movimentos propriamente revolucionários.

A depois do golpe de 1964 – cf. II Parte –, retomamos este contexto histórico como um recurso comparativo e rico, no qual podemos distinguir e analisar diversos aspectos de nosso exercício

conceitual, exemplificando engajamentos institucionais ou educationais, entre motivações individuais e coletivas, entre instâncias públicas e privadas, entre Estado e sociedade civil. O conceito de corpos intermediários, a que nos referimos acima, encontra, na comparação de diferentes contextos – de tempos e espaços – de experiências educativas, uma condição de visualização e de reflexão que o engajamento imediato não favorece.

O esforço de comparação, que é, em geral, uma condição fundamental para a produção e o avanço do conhecimento, representa, neste campo, uma condição excepcionalmente privilegiada. A atual conjuntura política nacional, mesmo facilitando esta articulação cidadã, por uma vontade política de participação de cada brasileiro na vida coletiva, encontra resistências por parte dos superadores e de suas velhas instituições locais, em termos de reprodução, mais do que de produção democrática, pela educação formal e informal: → auto → exo → eco aprendizagem cidadã.

Até mesmo a Revolução Francesa é evocada como um primórdio da vontade política de participação cultural da massa, período excepcional no qual a vida pessoal e a vida coletiva estão articuladas no cotidiano. A democratização das instruções, segundo Condorcet, não deveria abandonar os indivíduos quando eles saem da escola: ela deveria abraçar todas as idades (2). Com as Revoluções marxistas, como a soviética (1917), a vietnamita (1945) e a cubana, ou as grandes mobilizações vividas por conta da descolonização, a exemplo do Marrocos (1958) e da Argélia (1963), contava-se com uma grande motivação individual e coletiva de democratização e melhoria das condições de vida, na luta contra a fome e o analfabetismo.

No contexto brasileiro pré-64, identificamos, na frente ampla das esquerdas, tanto o engajamento cristão do Movimento de Educação de Base, na comunidade de destino, quanto o engajamento no Movimento de Cultura Popular da vanguarda de persuasão comunista. Ainda hoje, seria possível identificarmos, nos movimentos sociais, estas duas heranças, fontes de engajamento nas mobilizações individuais e coletivas.

## Educação ou cultura popular

A partir do final dos anos sessenta, tivemos oportunidade de estudar a cultura popular, na encruzilhada entre um movimento da elite intelectual, voltado para a mobilização das massas populares, rurais e urbanas, pela educação e conscientização, e as manifestações da cultura rural em sua riqueza de criatividade individual e de grupos de artistas populares tradicionais. Estas manifestações da cultura popular eram suscitadas, ganhando, finalmente, importância aos olhos da cultura urbana, cujas elites passam a valorizá-las como uma forma de reação possível ao clima de repressão generalizada durante os anos de governo militar.

Deste pós-64, resulta um processo de mudança cultural no próprio significado da expressão *cultura popular*. Antes, o termo significava mais a democratização dos bens culturais, como reinvidicação do acesso do mundo operário ao tempo de lazer, ou, mesmo, a uma civilização do lazer (3). Assim, enquanto, na Europa, era este o sentido da expressão cultura popular, no pós-guerra, nos Estados Unidos falava-se, em seguida, em cultura de massa, como a forma possível de democratização dos bens culturais via mercado.

Na França, o movimento chamado *Povo e Cultura* comemorou sessenta anos – em fevereiro de 2005 – de mobilização cidadã, chamada de educação popular e, em muitos países (4), de animação cultural, ou de educação permanente. Quanto à dimensão de mobilização coletiva, seus treinamentos, por exemplo, chamados de Universidades de Educação Popular, a partir de 1958, visam: a) à participação ativa de cada cidadão na vida social e cívica; b) à comunicação e intercâmbio entre pessoas de condição social e de nível cultural diferentes; c) à promoção dos meios populares rurais e urbanos pela participação crescente em obras da técnica, Ciência, arte e do pensamento.

O desafio quanto à mobilização de dimensões individuais, e não apenas coletivas, aparece, ao longo deste movimento em torno do método chamado de treinamento mental, visando à habilitação pessoal, à formação crítica, à autonomia e à responsabilidade

individual em diferentes contextos de ensino técnico e profissional, como, também, na formação de sindicalistas, de alfabetizadores de adultos, de animadores culturais e de agentes de desenvolvimento local.

No Brasil pós-64, o termo cultura popular vai, aos poucos, substituindo o termo folclore, ao mesmo tempo em que estas manifestações culturais tradicionais dos contextos da vida rural vão seguindo o fluxo da urbanização e, aos poucos, se tornando bens culturais ou cultura de massa.

Vejamos um pequeno exemplo a propósito das manifestações consideradas coletivas, anônimas ou tradicionais, chamadas de folclore, e a questão dos direitos autorais de um produto cultural entrando no mercado. Em 1968, convidamos o artista popular, Zé Neginho, também conhecido como Cravo Branco, caboclo de Maracatu, Mateus de Cavalo-Marinho (5) e Mestre cirandeiro, para uma apresentação no Teatro Popular do Nordeste (TPN) – Recife. Dias depois, volto à cidade de Ferreiros e encontro o artista Zé Neginho, que me fala de duas avaliações desta sua nova experiência. Na primeira, ele me agradece a oportunidade do espetáculo que deu no Teatro da capital, ganhando uns bons trocados. Na segunda avaliação, ele dizia: “Seu Zé Maria, eu fiquei muito contente de escutar, na Rádio, a minha ciranda, que eu cantei lá, no Recife, mas só não gostei foi eles não dizerem, na Rádio, que a ciranda era minha.”

Considerados como se fossem uma obra coletiva e anônima, tanto a melodia como os versos daquela ciranda – “Eu quero beber água/ eu quero beber água/ na palma de tua mão/ eu quero beber água...” – foram gravados e regravados, numa flagrante expropriação de uma produção individual. Alguém se torna mestre cirandeiro quando passa a compor novas cirandas, sendo, assim, reconhecido em seu circuito mais ou menos local. O mestre Zé Neginho reclamou da falta de citação de seu nome, como da falta de reconhecimento da autoria de sua ciranda. Ele não percebia, entretanto, que sua obra perdia aquele circuito de circulação tradicional e gratuita, transformando-se em uma mercadoria com a etiqueta de popular. Sua ciranda, cantada no Teatro Popular do Nordeste, transforma-se, de

fato, em uma mercadoria, mas pertencente a um outro proprietário, a um artista bem diferente - pois erudito, urbano e no mercado.

## Notas

(1) É como se a civilização ocidental, partindo de um modelo de poder considerado divino, onipresente, medieval e passando por um modelo de poder republicano e de Estado-providência, chegasse, através do neocapitalismo e da hegemonia americana, a uma nova ideologia de um poder religioso, monoteísta e tão moralista e fundamentalista como seus próprios inimigos - mutuamente batizados de forças do mal.

(2) Cf. Charpentreau, Jacques et Kaës, René, *La culture populaire en France*, Ed. Ouvrieres, Paris, 1962.

(3) Dumazefier, Joffre, *Vers une civilisation du loisir?* Seuil, Paris, 1963 – na p. 36, o autor cita E. Morin quanto às ideologias dominantes, que são muito racionalistas sem dar o devido lugar ao homem imaginário. Dumazefier, dirigente de *Peuple et Culture*, veio visitar a equipe de Germano Coelho, no Movimento de Cultura Popular da prefeitura do Recife, em junho de 1963. Daquele mesmo, ano é ainda seu texto *Réflexions sur l'Entraînement Mental*.

(4) Cf. [www.peuple-et-culture.org](http://www.peuple-et-culture.org) Em 1964, B. Cacérès publicava sua *História da Educação Popular* (Le Seuil, Paris), enquanto, no Brasil o golpe de 64, mesmo sem querer, exportava a Educação popular nascente, com a expulsão de Paulo Freire. Esta experiência, nascida na gestão de Miguel Arraes, na prefeitura de Recife, no grupo de Germano Coelho, que se inspirava naquela experiência francesa, também chamada de Movimento de Cultura Popular. Cf. Rosas, P., Paulo Freire: *Educação e Transformação*, CPF/Ed. UFPE, Recife, 2002, p.36, 42, 47 e 66.

(5) Cf. *Diário de Pe.* 2/7/68 e, quanto ao folguedo folclórico, cf. Araujo, E. M., *O Cavalo-Marinho de Catirina, Matheus e Bastião*, Ed. Assis Figueira, Ferreiros, 2003.

## 11 - PROGRESSO DA DESORDEM & MOBILIZAÇÃO PLANETÁRIA

A construção da sociedade-mundo, na conjuntura em que vivemos, com tantas inovações e incertezas, exige-nos uma renovada reflexão sobre nosso destino e sobre nossas ações individuais e coletivas, tanto em termos locais como em termos mais globais. Todos os grandes problemas atuais inscrevem-se e dependem deste panorama da conjuntura planetária, se bem que perdemos de vista este mesmo âmbito de visão vital e humanitário em nosso cotidiano local.

A Terra Pátria e a sociedade-mundo, em termos de comunicação, foram chamadas de aldeia global, mas, diante de desafios ao mesmo tempo ecológicos e econômicos, esta aldeia é cada vez mais sentida como nossa casa, passando a ser conhecida como um sistema vivo (eco-sistema) e reconhecida, protegida e monitorada (eco-organização) como a casa da própria humanidade – o termo eco vem de casa, em grego, *oikos*.

A humanidade, sentindo-se ameaçada, no atual contexto da civilização globalizada, engendrou um ator planetário, protagonista da sociedade-mundo, face às ameaças contra nossa diversidade bio-cultural ou face ao desafio de mobilização pela sobrevivência da própria vida e da própria humanidade em seu destino, hoje, mais incerto.

Este ator é um mega personagem, autot batizado de SOciedade CIVil PLANetária (SOCIPLA). Ela vem se batendo entre forças

econômicas do pós-capitalismo, atual modelo hegemônico e suicida de desenvolvimento, o progresso da desordem internacional.

A SOCIPLA nasceu na Praia do Aterro, durante o ECO-RIO, 1992. Nestes últimos anos, vimos o que aquela criança precoce vem realizando mundo a fora a partir de Porto Alegre, nas articulações do Fórum Social Mundial (FSM). Este novo ator histórico nasce com o destino de navegar entre desertos e maremotos, construindo corredores democráticos entre o trágico e o cômico da aventura humana. Está certo que o bicho homem não tem jeito mesmo, mas a Humanidade parece, assim, estar criando juízo. É a SOCIPLA assumindo sua vocação na mobilização cidadã e na educação planetária.

Lula, em sua peregrinação, assume um discurso profético, ocupando a cena planetária entre Brasília e Davos, passando pelo 5º FSM em Porto Alegre. Lula se mantém na liderança destes ensaios de uma nova sinfonia planetária e cidadã de perdão, justiça e esperança. Ele deixou seu antigo papel de sindicalista, entre patrões e Estado, para ser porta-voz ou da SOCIPLA ou de grupo dos países emergentes como em um novo sindicato das nações do Sul ou entre os grandes da Terra (G20).

Parece mesmo que o Presidente Lula passou a ser bem mais aceito enquanto líder planetário que guarda seu próprio estilo carismático. O primeiro mundo desconfiava dele duvidando, sem saber, se este líder, meio messiânico, representa um passado local ou um futuro global.

Nosso presidente vem ocupando as primeiras páginas do Norte e do Sul pregando um destino humano indivisível que exige mobilização individual e coletiva, numa rearticulação entre comunidades pobres e ricas da mesma Terra Pátria. Em Porto Alegre, o Presidente Lula pagou a metade da conta e foi vaiado por uma pequena minoria, partidária e dissidente, que exige sempre e sempre mais. Ele perdoou aqueles seus filhos pródigos antes mesmo que eles se arrependessem e voltassem à casa paterna.

Credores, deficitários e devedores, grandes e pequenos, individuais ou institucionais, navegam em um mercado ainda sem lei e

em um progresso da desordem econômica e ecológica. Mas é a SOCIPLA que se mobiliza como porta-estandarte de uma educação planetária por uma nova civilização de controle democrático dos recursos planetários, de sobriedade energética, de uma auto-organização econômica e ecológica em respeito da diversidade biocultural.

Os atalhos que a SOCIPLA vem traçando passam entre velhos modelos de Estado-Nação e de novos estilos de barbaria, saques, espionagens e múltiplas frentes de batalha da guerra neocapitalista. Estas veredas da SOCIPLA cruzam forças governamentais nacionais, mais ou menos democráticas e mais ou menos de direita, pois não há governo de esquerda, e a força bruta multinacional, desgovernada, sectária e suicida.

Uma nova educação cidadã se faz necessária no Sul como no Norte, pois a caduca soberania de modelos nacionalistas (Estado-nação) já não tem mais catecismos cívicos válidos para os cidadãos da sociedade-mundo, em países centrais, emergentes ou periféricos. A SOCIPLA ganha em legitimidade, sendo ainda bem carente de legalidade, nesta praça alienante do mercado sem lei e sem dono.

A SOCIPLA projeta seus próprios interlocutores, seus futuros parceiros políticos e econômicos, na ausência, ainda, de um governo para todos os homens e de um mercado, de fato, aberto para toda a humanidade, ou seja, instâncias democráticas para uma efetiva governança planetária. Mas a SOCIPLA não necessita ter ciúmes se grandes empresas neocapitalistas ou pequenas empresas capitalistas locais quiserem também desfilar a seu lado na passarela planetária. Nesta passarela, as empresas poderão em parte serem controladas em seus gestos, pelos consumidores. Elas temem o novo poder da consciência crítica e da organização dos consumidores, obrigando-se a assumirem, também, bandeiras ecológicas, e a entrarem na dança das organizações não governamentais.

As grandes propostas de construção de um outro mundo incluem, finalmente, o próprio projeto desta mesma instância e mega atores ainda em construção. A visão e os valores de tais instâncias

globais tornam-se bandeiras utópicas quando não traduzidas por instituições educativas da cidadania local.

A mesa redonda sobre Educação Cidadã e Mobilização, dentre tantos eventos ocorridos sobretudo a partir do 5º FSM, representa uma fonte privilegiada de intercâmbio, de aprender/ensinar, enquanto dever democrático permanente individual e coletivo. Repensar Educação e Cultura Popular, na atual conjuntura, equivale, de uma maneira ou de outra, a costurar retalhos de mil experiências educativas, de instituições locais, nos próprios estandartes planetários. No contexto da hospitalidade gaúcha e nos ritmos de experiências e debates internacionais, as minorias e as lideranças da própria SOCIPLA hastearam bandeiras de diversas cores, vindas dos cinco continentes, mas todas anunciando uma nova história que ainda vai ser contada nos próximos carnavais.

A equipe de Mobilização do Programa Fome Zero, coordenada por Selvino Heck, é uma das depositárias nacionais de resultados dos atuais debates sobre educação cidadã. Consideramos, como um horizonte de ideário utópico, o critério maior de avaliação, de nossos esforços educacionais, tanto institucionais como individuais, ao lado deste preceito revolucionário de: agir local, pensar global; e pensar local, agir global.

O percurso de Lula, pau-de-arara que virou operário e sindicalista e que funda o partido que o leva ao poder nacional, tornando-se uma liderança planetária, ilustra bem as distintas dimensões e papéis individuais e coletivos que uma educação cidadã permanente necessita aprender e ensinar a quem e além das escolaridades.

Como trabalhar a dialógica do pensar a civilização global e agir, localmente, de modo educativo, quer dizer, institucional ou sustentável? O pensar global é um estímulo tanto quanto uma exigência do próprio contexto de reflexão e de intercâmbio do FSM. Vimos em Belem, a propósito da nova rede Ciência e Democracia que há vada vez menos espaço para os personalismos e sectarismos, para populismos ou coletivismos que alienam indivíduos e instituições. O desafio maior é adotarmos uma nova maneira de pensar, uma reforma

do pensamento, para podermos pensar uma reforma do agir. Os educadores também necessitam se reeducarem, enquanto cidadãos, em instituições locais, nacionais, todas no contexto planetário. Os desafios educacionais, em contextos nacionais e locais, quanto à cultura e à educação popular ou educação cidadã, aparecem, mais claramente, no debate, nas trocas de experiências e em avaliações comparativas.

A liderança da SOCIPLA já teve oportunidade, na Índia, por exemplo, (em 2004 no 4ºFSM), de reconhecer que o desbotado termo *capitalismo* não é mais capaz de descrever as mais modernas nem as mais antigas formas de alienação econômica e de outras explorações do homem pelo homem: como as castas da Índia e como, também, o tribalismo, o machismo, o racismo, o comunitarismo, o sectarismo, a escravidão branca e a força bruta da barbaria imperialista.

Com as calamidades – como a do Sul da Ásia, que tanto mobilizou a SOCIPLA – elas obriga-nos a repensar as relações entre os homens e as nações, como também as relações do homem com a Natureza, de modo a viabilizar e a salvar a construção da própria Humanidade. Não podemos politizar demais os ecossistemas, nem politizar de menos o sistema micro/ macro- econômico. Até quando as ações humanitárias vão reconstruir e reproduzir as velhas relações alienantes, nas mesmas instituições de intercâmbios Norte/Sul, que são mais deformadoras que formadoras de uma nova ordem ou novo progresso humanitário?

Podemos, entretanto, dizer que os países do Norte, que, antes, se consideravam donos da civilização e centros do mundo (etnocentrismo), cedem espaço para um intercâmbio educativo Sul/Norte/Sul, nestes tempos brabos de crise globalizada, de descentralização da pobreza, como de centralização da riqueza. Um saber e saber fazer revolucionários da Educação cidadã já circularam, entre Estados do Norte e sociedades do Sul, e voltam a circular, hoje, em corpos intermediários ou ações conjuntas de políticas públicas e de ONGs locais: nos anos sessenta, era o Movimento de Cultura Popular – da gestão municipal de Miguel Arraes e de Paulo Freire – que Germano Coelho foi buscar da França para Recife; hoje, é o

orçamento participativo de Porto Alegre que faz sonhar cidadãos do primeiro mundo. Onde o Estado é (ou era) forte demais, a Sociedade civil é menos forte, autônoma e criativa. O exemplo do Micro-crédito que da Índia vai chegando até o primeiro mundo.

Somos obrigados a repensar nossa visão da Sociedade-mundo ou da Terra-Pátria para um novo agir local. As experiências educativas, quando refletidas, comparativamente, entre os atores individuais e institucionais, realimentam, facilmente, ações mais conscientes, coerentes ou eficazes. Além do ângulo individual e do ângulo institucional, procuramos, aqui, explicitar este terceiro ângulo, que completa nosso triângulo educativo. Educação e cultura encontram-se, hoje, neste contexto mais amplo, a que nos referimos em termos de civilização. A consideração deste contexto de uma civilização planetária, como horizonte da humanidade, permite-nos análises comparativas e uma compreensão do papel que exercem as instituições educativas entre os indivíduos e as culturas. No respeito desta visão complexa e ética da diversidade bio-cultural, podemos alimentar nossa mobilização cidadã e nossa educação planetária.

## 12 - TECNOLOGIA DA EXTENSÃO & EXTENSÃO DA TECNOLOGIA

**O**s termos deste título vão além de um jogo de linguagem intelectual. A ordem dos fatores passa a alterar qualitativamente o produto, favorecendo, também, uma reflexão complexa.

Tratando-se de extensão da tecnologia & tecnologia da extensão, poderíamos priorizar mais a tecnologia que a extensão e tratar mais dos meios que dos fins, valorizando mais um fenômeno global, impessoal e alienante, que os processos humanos de democratização educativa do saber e saber fazer – serviço público em Ciência & Tecnologia.

Colocamos o novo projeto nacional de Extensão no centro desta relação: entre pesquisa e ensino universitário, como fins de democratização do saber e saber fazer acadêmicos, para além de seus próprios laboratórios fechados, salas de aulas sempre abertas e bibliotecas entreabertas / semifechadas.

Tecnologia equivale quase sempre a um novo nome do velho modelo de desenvolvimento (só econômico?), velha bandeira progressista, mais de ordem que de progresso efetivo, mais de ordem do centro que de progresso e inovação das periferias do mundo. Trata-se mais do velho paradigma positivista e imperialista de Progresso da desordem, contestado, cada dia mais, neste novo contexto de sociedade civil planetária (SOCIPLA – *in Gazeta Mercantil* 18/02/05), entre políticas nacionais e economia planetária de suicídio ecológico.

Valeria a pena trocarmos o lema da bandeira nacional, ou, pelo menos, discutirmos, nacionalmente, a velha ordem positivista e o novo progresso tecnológico – ecológico e econômico. Tecnologia, esta nova magia de um saber fazer cada vez mais ilimitado, ou de inovação, esconde, muitas vezes, seus fins de manipulação globalizada ou de alienação planetária, quanto aos recursos limitados do planeta e à nossa diversidade bio-cultural ameaçada.

Tecnologia da Extensão universitária é, para nós, uma Metodologia para mobilização coletiva e individual (1). Em nosso modelo educativo triangular, é o ângulo do saber fazer de Extensão acadêmica que pode articular, de modo complexo, o pólo da Pesquisa com o pólo do Ensino. Em nossa proposta metodológica, o ângulo da descoberta individual e da auto-aprendizagem caminha ao encontro do ângulo oposto, do comunitário e do coletivo, como uma correia de transmissão cultural, de socialização democrática.

Como uma nova dobradiça, nossa disciplina Educação popular, em práticas de extensão, permite a uma porta fechada que se abra e, a esta porta aberta, que se feche - nem coletivismo populista, nem liberalismo individualista. A exemplo da auto-organização da célula que se abre e fecha, cada indivíduo, ao longo da vida, necessita realimentar sua auto-aprendizagem, participando, como cidadão, de grupo, associação, sindicato, comunidade, partido.

É, pela nova Extensão universitária, que o pólo acadêmico de produção de saber (Pesquisa) veicula-se a seu contexto de (Ensino), reprodução de um processo permanente de educação popular - saber fazer coletivo e individual; global e local. O Fórum de Pró-reitores de Extensão festeja, em São Luís (2), este novo caminho individual e novo serviço público.

Estivemos sentados ao lado do Prof. Roberto Mauro Gurgel Rocha, discutindo a história brasileira da Metodologia de Extensão como produção de conhecimento, no I Congresso do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, UFPB, 10/2002. A sistematização de nossas experiências nordestinas de Extensão ganha um reconhecimento nacional. O que era, inicialmente, ativismo e engajamento mais pessoal e local, passa a ser

experiência institucional e tende a ser mobilização nacional de ação → reflexão complexa →.

No pré, como no pós-64, tivemos uma inevitável influência estrangeira, tanto dos USA como da França, ou seja, de um modelo de extensão rural que visava, inicialmente, remediar catástrofes de uma agricultura americana, tão tecnológica quanto desastrosa para o Homem e para a biosfera, como também a influência de um higienismo urbano em busca do preventivo e educativo pela saúde e pela vida.

Hoje, propomos uma metodologia de ação / reflexão, que, não sendo nem receita, nem sistema ou modelo único, é susceptível de ser generalizada ou exportada. A tecnologia da extensão, que, até hoje, vinha sendo vista como coisa de pobre, passa a ser refletida em termos de extensão da tecnologia, ou seja, democratização de saber e saber fazer. Ela lembra a história do pau-de-arara que chegou até o Planalto para descobrir que, no lema de sua bandeira, faltava o amor entre progresso e ordem. Trata-se de uma nova vontade de política pública em Ciência e Tecnologia ou de mobilização da educação cidadã. Esta riqueza de pobre tende a ser exportada na medida em que ela se torna pertinente, mesmo nos contextos mais industrializados, onde as diferenças sociais aumentam com o pós-capitalismo e a falência do Estado-providência.

Na França, seria impossível uma publicação com este título, pois os franceses não se sentem muito à vontade, no emprego do termo tecnologia – como se fosse um anglicismo, tipo gringo – e, nem aqui, na Europa, existe, propriamente, Extensão universitária – não existindo, nem mesmo, esta expressão. Esta visão comparativa e avaliativa nos faz pensar que a Extensão universitária brasileira, tendo ruminado (antropofagia) heranças do positivismo, do desenvolvimentismo e populismo, como também heranças do trabalhismo e da educação e cultura popular francesa estão prontas para ser reexportadas.

No pós-64, o próprio Paulo Freire tomava distância da expressão *extensão*, querendo esquecer a repressão que sofreu, no movimento de cultura popular e em sua experiência de educador,

nascida no serviço de extensão universitária. Hoje, os movimentos sociais e o serviço público de Extensão trabalham juntos: líderes de ONGs tornaram-se pesquisadores e educadores ou armam suas redes nos corredores dos *campi* universitários durante as assembléias populares.

O nome do Dr. Osvaldo Cruz evocava a velha história repressiva da extensão de cobertura – *Brigadas de Hygiene* dos *Health Educator*, dos mata-ratos e mata-mosquitos das Campanhas contra as endemias rurais ou, mesmo, *A revolta da Vacina* (N. Sevcenko, 1984), que matou muita gente do Rio há um século. Na conjuntura democrática de hoje, este mesmo nome evoca outra história: é o Centro Acadêmico Osvaldo Cruz da USP, a Direção Executiva Nacional dos Estudantes de Medicina, são seus Estágios de Vivência, o Prêmio Saúde Brasil e o próprio SUS & Fórum de Extensão.

Uma nova metodologia de extensão (Met-MOCI in Falcão & Andrade) evita elitismo, privatização ou monopolização do saber legítimo, como também os populismos. Reconhecemos e produzimos conhecimento no diálogo educativo entre saber popular e saber científico. O modelo dialógico da dobradiça, entre os ângulos do individual e do coletivo, reflete, também, a continuidade /descontinuidade do processo de produção do saber fazer tradicional, prático, coletivo, e do processo de formalização e de privatização da tecnociência planetária.

A figura do mateiro, auxiliar dos botânicos, é que melhor articula os modos de produção do conhecimento, que tendem, cada vez mais, a se distanciar: saber popular X saber científico. Ele representa o eixo de articulação ou a continuidade entre a Fitoterapia popular da Medicina Tradicional e a Sistemática botânica.

Se, por um lado, a Medicina Oficial tende a negar, em seus primórdios, certa dependência ou continuidade com a Ethnomedicina (3) a figura do mateiro retroalimenta a esperança em uma democracia cognitiva e em uma medicina sistêmica com *O médico do futuro*.

## Notas

(1) Andrade, J.M.T de e Falcão, E. Metodologia para mobilização coletiva e individual, João Pessoa, Ed. UFPB/ Agemte, 2003 – prefácio de Edgar Morin: Romper com o desenvolvimento por uma política da humanidade.

(2) Este texto foi, inicialmente, publicado no jornal *O Imparcial* de São Luís do Maranhão, por ocasião do Fórum de Pró-reitores de Extensão.

(3) Cf <http://ethnomedecine.free.fr/textes/ze-capitulo1.pdf> e Gaillard, J-P. *O médico do futuro*, Ed. Piaget, Lisboa, 1994, como também, os escritos de George Canguilhem e Jean Charles Sournia.

## IV

# DIÁLOGOS EDUCATIVOS NORTE/SUL

## 13 - EDUCAÇÃO NORTE → SUL → NORTE: José M. T. de Andrade x Henri Vieille-Grosjean

### Introdução

José Maria Tavares de Andrade

Quando o vi pela primeira vez, na porta do minúsculo elevador, ou, quando ele me dava bom dia, no corredor do prédio – N° 7, R. de l'Université - Strasbourg I –, já faz alguns anos, era como se o Henri que ali cruzava fosse uma velha amizade, companheiro, gente final!

Sem que alguém nos tivesse apresentado, fomos logo encontrando um amigo comum, o educador Paulo Freire, um primeiro pretexto para recordarmos velhas e novas histórias da cultura e da educação popular, atravessando e costurando os hemisférios do cérebro e da Terra-pátria.

Aquela figura do Henri – que me parecia tão familiar, de um grande sujeito –, meu Deus do céu, onde é que conheci esse cara? Foi seu nome, entretanto, que apagou minha dúvida. Era uma nova amizade. Dizem, aliás, que, depois de certa idade, deve-se cuidar bem melhor dos amigos, pois não se fazem mais novas amizades! Pois isto é mentira!

Às vezes, continuamos o debate em seminários e salas de aula, sobretudo em cursos de Educação, ou, aliás, algures e, além disso, como ele gosta tanto de dizer. Deste modo, relativizamos e, ao mesmo tempo, triangulamos (a-b-c) estórias dos seres humanos,

heróis e anti-heróis civilizados, aparentemente tão distantes no espaço/tempo, aliás:

(a) casos de pessoas e personagens singulares / universais, como nas funções do conto maravilhoso – segundo o próprio Propp – ou dos mitos, sempre sagrados;

(b) por outro lado, passamos em revista ações propriamente institucionais – culturais e educacionais – do saber fazer das artes de desasnar, recordar, nos acordando e mobilizando;

(c) e confrontamos, finalmente, os distintos contextos de civilização, com maior ou menor presença do Estado (somatório de instituições).

Ao longo do diálogo com Henri – que só gravamos este momento –, já tivemos ocasião de analisar o modelo de cultura & educação pública, inclusive o modelo clássico nacional, franco-francês, de Estado-providência, sabe-tudo – tipo *prêt à porter*, como um catecismo das luzes ou evangelho leigo de direitos humanos universais.

A este modelo de civilização hegemônica chamamos de monoteleolista, pois, em seu centro único, realimenta uma mesma finalidade de sistema fechado. Este modelo de civilização, com seus estados nacionais, estrebucham no próprio solo deste subcontinente europeu. Hoje, este espaço europeu vem sendo esticado como um couro de boi na direção dos quatro pontos cardeais. Este Norte parece, entretanto, dançar num eterno ritmo das quatro estações, conforme rezam os mesmo manuais, bíblias apostiladas por agendas imprevistas.

Foi, enquanto colega, amigo e educador do hemisfério Norte, que Henri foi escolhido para fornecer este precioso capítulo, nesta obra comum, entabulando o diálogo → Sul → Norte → Sul. Quem melhor do que ele mesmo para contar seu percurso pessoal → Norte → Sul → Norte e sua vocação de serviços públicos da educação & cultura neste mundo velho, sem porteiras nem do tempo nem do espaço?

Entrevista feita, em Estrasburgo, pelo Prof. J.M. Tavares de Andrade (ZM), com o Prof. Henri VIEILLE-GROSJEAN (H).

**ZM** – Em sua caminhada pessoal - *chemin faisant* (1) -, como você chegou ao continente da Educação?

**H** – Você me fala de continente. De fato, tratando-se da Educação, esse é, de fato, um mundo bem diferente do cotidiano, mas que deveria estar bem inscrito no contexto do cotidiano. Vou tentar explicar como eu cheguei ao continente da Educação. Se eu entendi bem esta primeira questão, trata-se de saber como eu cheguei a exercer este ofício de educador. Vou responder dizendo que eu nunca gostei, realmente, da escola. Ela, realmente, me aborreceu e muito: guardo lembranças de grandes aborrecimentos que tive na escola primária. No secundário, o aborrecimento foi diminuído pelas peladas e pelas leituras que preenchiam as minhas noites - pois estudava num internato.

De repente, descobri o quanto é apaixonante poder dizer o que aprendemos – mesmo que isto não seja formulado tão bem. Dizer para pessoas o que ainda não sabiam e poder comparar o que elas sabem.

Isto ocorreu quando fiz minha primeira experiência de ensino, na África. Descobri, portanto, a Educação, ao descobrir este outro Continente. Descobri, ao mesmo tempo, um outro Continente – a África –, enquanto descobria o continente da Educação.

**ZM** – Mas para que eu fui falar de continente? Se eu soubesse o peso de significados ou a polissemia que este termo representa para você, eu teria formulado em termos de esfera da Educação formal.

**H** – Minha descoberta ligava-se ao fato de minhas relações, enquanto estrangeiro, vivendo ali e trazendo uma pretensa cultura local, mas que era totalmente diferente desta. Isto se fazendo em nome de uma

História que havia sido, efetivamente, de dominação e que se inscrevia sobre uma geografia dominada.

Trata-se, neste caso, um pouco da relação entre as bonecas russas – encaixando-se umas nas outras. Sentia-me preso numa armadilha, sem possibilidade de poder chegar a este Continente, justificando, ali, minha presença, através de uma contribuição vinda de fora. Esta mesma contribuição negava sua própria validade: o que se poderia dizer, fazer e acreditar naquele Continente.

Eu era, então, professor de História e de Geografia, mas com o olhar sobre a pertinência que se fazia necessário, quanto aos conteúdos e sobre a ingerência ativa sobre a História. Esta que só tratava de nosso continente, sem nenhuma aplicabilidade possível sobre a História do Continente no qual eu estava inserido.

**ZM** – Você reproduzia o conteúdo de um programa escolar, justamente, sobre um espaço (Geografia) e um tempo (História) outros (do Norte) e tão diferentes daquele contexto africano. Continue este seu raciocínio, mas gostaria que voltássemos às categorias de tempo e de espaço do ponto de vista educativo, sobre as quais você já escreveu.

**H** – Justamente, tratava-se de um espaço que nunca me havia abrigado, nem me habitado, enquanto eu estava ali falando de outra História e de outro espaço ou Continente. Foi isto que me permitiu encarar a Educação, mas retomando-a pelo avesso ou de trás para frente. Eu encarava, assim, a Educação pelo seu contrário, pois, de fato, educar é alimentar, cuidar, como dizia Cícero ou Plínio, o antigo: alimentar a terra, os animais e as pessoas.

Eu estava alimentando mal meus jovens alunos, de três classes mistas, até provocar, neles, indigestão. O alimento que eu lhes fornecia nem era terrestre, nem celeste, era alimento vindo de fora e de bem longe: eu ensinava quem foi Joana d’Arc (2), como era o mapa da Europa, e eles aprendiam a responder as minhas questões a respeito da constituição de grandes países ocidentais.

Naquele primeiro ano de experiência de ensino, pude observar que, durante um dos dez meses de escolarização, estava previsto para se tratar da História da África e, durante oito dias do mês, para se tratar da História do país no qual me encontrava – o Málí

No segundo ano, eu pude me refazer, em termos de Educação, invertendo o peso dos conteúdos programáticos, interpretados à minha maneira. E, mudando o programa, trabalhava, durante oito meses, sobre a História e da Geografia da África e, um mês, sobre a Europa. Esta mudança permitia, de maneira meio apertada, que meus alunos concluíssem o primeiro ciclo do secundário, eles que seriam interrogados sobre a base do programa antigo ou oficial. Em geral, eles passavam nas provas por terem estudado, justamente, a respeito da Europa, como o último assunto ministrado.

A importância deste testemunho é, justamente, o fato de os alunos serem questionados sobre assuntos tão alheios a seu cotidiano. Eles eram qualificados sobre algo que não dominavam, mas que acabavam de armazenar na memória imediata, podendo ser recuperado quase que automaticamente no exame final. Por outro lado, eles, de fato, haviam se habilitado, longamente, durante sete a oito meses, sobre sua própria História – História de sua comunidade, seu país e da História de seus próprios nomes. Aproveitei do fato de aqueles alunos se chamarem pelos nomes dos heróis de sua História, dos séculos XII e XIII, facilitando, assim, que eles ascendessem, cada um, à sua própria genealogia.

Foi por conta desta maravilhosa experiência que passei a ter vontade de educar. O que sempre me motivou foi a vontade de fazer alguma coisa, pois, só depois, é que se pôde tomar gosto pela atividade assumida.

**ZM** – Para você, então, existem dimensões que são positivas e outras negativas, na experiência educativa ou no conceito de Educação? Existe, por exemplo, uma Educação que alimenta, motivando, agradando, desabrochando, e outra que aborrece, enfada, porque é imposta de fora e que inculca idéias novas ou velhas?

**H** – Podemos ser nutridos de maus alimentos, que destroem o corpo, e de alimentos espirituais, que destroem os espíritos. Educação é má quando não leva em conta a vontade, o desejo das pessoas a quem se pretende educar e era, então, o que acontecia. Não vamos, entretanto, nos estender sobre a colonização, que não é nosso objetivo. Diria, simplesmente, que, para mim, colonizar é fazer alhures o que se fazia antes!

Impor, por exemplo, o conteúdo de um programa de História e de Geografia do Norte a grupos do Sul é colonizá-los. Trata-se de uma forma de instrução, mas não de Educação! Colonizar não é educar; é submeter, domesticar. Para educar, é necessário, antes de qualquer coisa, se trabalhar, se cativando e se alimentando.

Conhecer o roçado do outro, saber como poderíamos, juntos, nos aproveitar melhor dele é uma coisa, mas você obrigá-lo a plantar, a cuidar e a coletar coisas que só vão apenas te beneficiar, é outra coisa. Neste caso, estamos na colonização e na dominação, e não na Educação.

Existe, entretanto, um segundo aspecto da Educação, que tua questão evoca. É a forma de Educação que tenta proteger o sujeito de si mesmo, ou seja, é a domesticação, prática das mais correntes e atuais em todo progresso dito educativo. Ela equivale a dizer ao sujeito, desde pequeno: 1) fica no teu lugar, coloca-te atrás dos outros, mas não fica mexendo com teu vizinho; 2) fica quieto, sentadinho; 3) responde se fores perguntado; 4) finalmente, quando abrires a boca, seja para fazer uma pergunta inteligente.

Com isto, tenta-se proteger o sujeito contra suas próprias vontades, inquietações, paixões, e protegendo, ao mesmo tempo, a sociedade, contra o sujeito que poderá dar vazão a sua libido, desejo. Tocamos um aspecto negativo da Educação, pois se protege o sujeito de si mesmo, contra estas dimensões, que ele mesmo guarda, mas que não tem interesse de ficar mostrando.

Graças ao processo educativo, protege-se, também, a sociedade contra os sujeitos que poderiam tornar-se perigosos. A Educação tem também este papel – que não é o que eu assumo e não sei, ou não, se acredito ser o meu papel – e que poderia ser chamado

papel educativo e de profilaxia social. Hoje em dia, não existe Educação sem este aspecto de prevenção, pelo menos no Norte é assim. Na medida em que se percebe que, na esfera chamada educativa, mas que, de fato, é da instrução pública ou privada, se manifestam aspirações, comportamentos e atitudes que não se enquadram mais na domesticação, então, questiona-se e inquieta-se. Fala-se, então, de violência – num sentido negativo do termo (3) –, de clima perigoso e de insegurança. Parte-se, então, por um lado, para reprimir de imediato e, por outro lado, a prevenir, a longo termo.

Temos, assim, o segundo aspecto da Educação, que nos parece criticável, e que não é jamais assumido pelos grandes educadores: seja Augustus, Comenius, Ivan Illich e Paulo Freire – em uma liberação pela Educação e em uma Educação pela liberação (4). Estes grandes mestres nunca conceberam a Educação neste espaço.

Durkheim, ao contrário, dentre outros, já trabalhava a Educação em termos de Educação/ socialização e de Educação/ transmissão de herança. Durkheim, para mim, não é um grande pedagogo, um grande educador. Trata-se de um sociólogo que tem, certamente, seu mérito e que até merece ser considerado da área de Educação, sem ser, propriamente, um grande educador. Estes dois aspectos confirmam já a complexidade da questão educativa.

**ZM** – Conseguimos já atingir as grandes categorias de nosso título. Exercitamos nossos olhares de dentro e de fora: um, com relação aos respectivos contextos imediatos e de experiência cotidiana de vida; outro, com relação a um contexto mais amplo possível. Este é, muitas vezes, imperceptível ou meio invisível, de tão grande aos nossos olhos – o contexto de civilização.

Você, sendo também num mestre da Filologia, apenas abriu a cortina da Etimologia, quando evocou o parentesco semântico nos primórdios comuns, seja de denotações do termo e-ducação, seja do termo cultura, que você chamou de primas distanciadas – *cousine inattendue!*

**H** – Cultura é uma palavra com tantos sentidos, usos tão diferentes e significações plurais que eles variam na História e conforme o contexto geográfico. Eles vão da cultura do campo à cultura do corpo (físico), passando pela cultura do espírito e da sociedade, estando este termo no centro da polêmica, e ele não será jamais explicado em um tratado.

Em francês, ele aparece na segunda metade da Idade Média, ou seja, final do século XIII. Ele surge, diretamente, do baixo latim que, por sua vez, o havia tomado emprestado da língua de Roma. Cultura era um termo carregado, então, de uma ambivalência dupla: era empregado para designar, ao mesmo tempo, um terreno cultivado e o culto religioso.

No século XVI, este mesmo termo passa a designar, primeiramente, uma situação ou um estado para, em seguida, especificar uma ação: o fato de cultivar, cuidar ou criar animais domésticos. Este atalho pelas veredas da Etimologia autoriza-nos esta primeira incursão.

**ZM** – Este atalho é fundamental no projeto deste nosso livro. Em nosso triângulo educativo, poderemos, assim, localizar a dialógica da educação & cultura no ângulo institucional (EXO). Vejamos, então, em que a ambivalência ou polissemia do termo cultura faz com que ele se case com o termo e-ducação.

**H** – O termo Educação também se torna problemático hoje em dia. É o termo latino *educatio* que deveria assumir a paternidade histórica deste termo. Os habitantes das margens do rio Tíbre utilizavam a palavra para exprimir, primeiramente, uma ação, qual seja, tomar conta, cultivar plantas ou animais. É, neste sentido, por exemplo, que me referia à utilização dada ao termo por Cícero ou Plínio, o antigo. Os romanos se referiam desta maneira, e, antes de tudo, à mãe que educa e alimenta. A presença da partícula introdutiva “e” – prefixo “ex”, em latim – leva-nos a alguns esclarecimentos. Educare confirma a relação que este termo estabelece com o meio familiar e original: nutrir, tomar cuidado, criar, instruir, como também produzir, assumir

além de favorecer o crescimento. Ovídio atribui, aliás, esta ação à própria terra, a primeira matriz ou a primeira a parir e a fazer brotar e crescer.

Para reencontrar outras acepções de educar, que sejam mais próximas de nossas percepções e interrogações, faz-se necessário, portanto, um duplo deslizamento, quer dizer, de ordem fonética e ortográfica.

No primeiro deslizamento, *educere* (*ex-ducere*) significa fazer sair, pôr para fora, fazer aparecer ou subir, alterar, levantar. O verbo primeiro, por assim dizer, a partir do qual, o termo se formou, é *ducere*, que quer dizer conduzir, levar, mostrar o caminho, guiar e comandar. Com isto, nos aproximamos de espaços mais familiares, de nossa realidade e de nossa pretensão moderna, mas distanciamos-nos da raiz.

No segundo deslizamento, fonético, o que é evidente, mas que parece ter sido freado pela ortodoxia semântica, *docere* é o verbo que pode ser traduzido por instruir, compartilhar seu saber, assumir uma escola ou dar lições. O acréscimo do prefixo reforça ainda mais esta perspectiva, na medida em que *educere* significa ensinar em profundidade, mostrar inteiramente.

A educação diz respeito ao familiar, ao doméstico. Cultura diz respeito ao campo – mundo rural.

**ZM** – Não posso deixar de evocar uma profunda coincidência, cruzamento de veredas e atalho etimológicos – nesta rota, tipo lançadeira: Norte → Sul → Norte – como me referia alhures. Estivemos no cruzamento ou interseção da trilha de uma velha fazenda imperial (Seropédica, UFRRJ), hoje nosso maior campus universitário, sede de cultura e agri-cultura e a velha estrada ou campo romano, Estrasburgo (UDS). Nestes roçados da cultura e neste intercâmbio de civilizações, hemisférios, continentes, evocam exemplos de tempos e de espaços tão distintos, mas que necessitamos combinar diálogos de Educação comparativa e Etnoeducação.

Você mesmo tem uma elaboração quanto às categorias de tempo/espaço que me parece um enfoque antropológico primordial e que tende a tornar-se, atualmente, uma questão central, na

metamorfose de nossa visão do continente educativo, em nossa atual visão de mundo planetária.

**H** – Para certos autores clássicos da Antropologia – Sapir, M. Mead, R. Linton ou A. Kardiner, por exemplo, como você sabe –, a cultura é o conjunto de respostas dadas pelo homem aos problemas enfrentados pelo contexto (o meio ambiente ou espaço) e pelo pretexto (História ou tempo). Vejamos.

Da resposta, portanto, ao contexto, nós podemos reter a definição de cultura como sendo os investimentos de tempo e de espaço. Estes visam à organização da sobrevivência do grupo, sua manutenção e reprodução. Dito de outra maneira, a resposta da cultura visa engendrar a um determinado momento da cadeia do tempo (sincronia) primordial, a corrente horizontal do tempo.

Quanto à dimensão pretexto, estamos de acordo em reconhecer a fabricação de uma outra cadeia, através do tempo (diacrônica), quer dizer, uma relação que permite ao homem apropriar-se de sua historicidade, entre fundação, herança e transmissão cultural. A historicidade ajuda-nos a nos acostumar com o invisível mecanismo, com a dependência e com a fraqueza de seu destino. A vivência da cultura, aliás, não é olhar o céu ao mesmo tempo cavando sua própria cova? Desde que reencontramos a presença do culto na cultura, podemos evocar os dois parâmetros fundamentais - o tempo e o espaço.

**ZM** – Além do enfoque funcionalista clássico, sobre as necessidades das pequenas comunidades humanas isoladas, dicotômicas da Cultura (material/espiritual) *versus* Natureza, o enfoque complexo ou sistêmico permite-nos pensar a pulsão (antropo/bio/física) em termos de teleologia específica aos respectivos sistemas (naturais, culturais e artificiais) ou mecanismo de organização (auto-exo-eco), monitoramento ou pilotagem.

Gostaria que você falasse um pouco mais de sua Filosofia do tempo ocidental e, em seguida, se possível, pelo menos, que você enumerasse sua própria tipologia de espaços em nossa civilização.

**H** – Parâmetro fundamental, o tempo é um utensílio maior, um indicador e testemunho. O tempo, além de ferramenta, é vetor e é modo de expressão que dita e reflete a cultura no que ela tem de mais complexo e implicado. Trata-se, antes de tudo, de uma projeção do homem em uma história. Ele inscreve-se como genitor e transmissor potencial que resiste a uma a-temporalidade paradisíaca ou antropofágica. Que fazem nossos heróis civilizadores? O deus Chronos escapa ao apetite de bicho papão de Ouranos, que lança o desafio da historicidade. Adão e Eva transgridem a proibição divina e ao, mesmo tempo, apostam na construção de seu próprio destino.

A inscrição no tempo vai ganhar suas características para servir na perpetuação do grupo, sua instalação e mobilidade. É por isto que, aliás, certas culturas serão cravadas por um tempo único (monocrônica), enquanto outras, ao contrário, serão policrônicas na gestão dos comportamentos e das aspirações, quanto às temporalidades. Estas serão, assim, ostentadas em suas sucessões ou conjugações.

Finalmente, e de modo esquemático, vejamos como o parâmetro espacial se refere às idéias, aspirações e comportamentos:

- espaço material e materializado, território útil e utilizado;
- espaço corporal, íntimo e incorporado, necessário à sobrevivência e à perpetuação última da identidade e da integridade;
- espaço pessoal da gestão das relações e das proximidades, das antipatias e solidariedade;
- espaço social, da distância, mais obrigatória para a aquisição dos conhecimentos necessários à vida cotidiana;
- espaço público cujos efeitos de socialização favorecerão posicionamentos e estratégias;
- espaço de: bolhas individuais de preservação, de ligações e distâncias de fluidos de respirações e de investimentos (5).
- espaço comunitário a ser construído por muitos numa dinâmica de trocas e de confrontação;
- espaço sacralizado, de passagens ritualizadas, de experiências extáticas e de referências religiosas;

- espaço solidarizado, em associações ou em comunhões, no fusionar, no doméstico, na apropriação conjunta, em convivências e reconhecimentos recíprocos;
- espaço comercializado, para trocas e para a sobrevivência do grupo;
- espaço a conquistar, para a coesão social, a comunicação entre seus membros comunitários e marginalizados - sejam eles em termos de sangue, ideologia ou projeto;
- espaço natural ou cultural, ambiental e cósmico, em vizinhanças ou distanciado;
- espaço mobilizado, aberto ou fechado, atravessado (vendedores e guerreiros) e transplantado (camping e sonhos), adaptável e habitado, em polimorfias e polissemias;
- espaço simbolizado, posições sociais e categorias, transmissão e transgressão, lugar tomado ou lugar a tomar, em configurações sistemáticas e relatórios sociais;
- espaços intermédios ou conjunturais, ruas e caminhos;
- espaços especificados em variações múltiplas, as socializações e a reprodução, as transmissões e a integração;
- espaços contextualizados, rurais ou urbanos, sociedade total ou sociedade fragmentada.

**ZM** – Para mim, o educativo é o modo institucional de saber e saber fazer. Imagino duas imagens, no exemplo de teu mito fundador: na primeira, você, em sala de aula no Máli, faz logo entrar o tempo/espaço do subcontinente europeu, que, historicamente, necessita importar matérias primas e exportar idéias ou bens culturais; em um segundo tempo, esse modelo de civilização – judeu-cristã, ocidental, européia, colonialista – espera na porta, até o final do programa, e, como se estivesse pedindo licença, apresenta-se em nome de uma visão cosmopolita, universalista, humanitária.

**H** – Estamos, aqui, entre duas concepções, duas gestões de tempo e espaço educativos. A resposta é uma exigência de universalidade, num

conhecimento, nas aprendizagens, socialização. A educação é chamada a responder como uma mecânica bem acertada que produz sentido, trocando os particularismos, as exceções e diferentes exclusões e enclausuramentos. Mas estamos, hoje, como ontem, diante de uma das missões mais conhecidas das organizações nacionais e internacionais. O conjunto dos poderes gera, em um plano estatal, a transmissão das heranças culturais e dos conhecimentos. Eles organizam as formas e os conteúdos dos ensinos, em espaços considerados conformes e adaptados às histórias coletivas e aos contextos que ocupam e aos projetos sociais que eles mobilizam e animam.

Cada grupo nacional confere uma missão específica de Educação e socialização a uma categoria de atores profissionais, chamados professores ou educadores, que assumem a grande maioria das crianças do país. Cabe a eles levá-las a conhecer e a integrar os conteúdos e os códigos de expressão e de utilização destas heranças e destes conhecimentos.

De redistribuição em especializações, instalam-se sistemas educativos. Estes aplicam projetos de sociedade que são fundados sobre uma memória coletiva e sobre responsabilidades a serem compartilhadas. Se questionamentos são, regularmente, feitos pela escola, e à escola, sobre as dificuldades inerentes à certificação dos desafios e das posições, que os diferentes grupos sociais têm que ocupar nos sistemas, não podem, entretanto, desequilibrar, fundamentalmente, as relações entre um mundo adulto, que ensina e que qualifica, e o dos estudantes (crianças), que aprendem e que reproduzem. Os conteúdos de ensino, as formulações e os métodos são produtos de um senso comum que extrai a sua força e a sua legitimidade, em aquisições da história e da comunidade, do interesse que forjou o progresso e as inspirações, reunindo as divergências para mobilizá-las e transformá-las em sinergias.

A educação é chamada de nacional. Este é um qualificativo bem merecido. Assim, apesar de relações, às vezes suspeitas com os poderes, a Educação é o bem social melhor compartilhado e melhor defendido. Isto nos espaços conhecidos das grandes nações européias

e ocidentais. Contudo certos indicadores mostram, hoje, um risco evidente de desestabilização, de perda de referenciais e de confusão nos desafios. A complexidade dos problemas atuais e a difícil tomada de distância, das pessoas mais implicadas, impede, frequentemente, sua reflexão e certo investimento, nem que seja em uma pesquisa serena, em busca de um início de solução.

**ZM** – Nem eu conheço direito a História e a Geografia da civilização africana, nem você conhece o espaço/tempo brasileiro ou latino-americano. Nosso dialogo educativo, daqui do Norte, articula este triângulo de contexto de civilizações distantes, no que temos em comum, enquanto cidadãos da Terra-pátria.

**H** – Sim, para nosso diálogo Norte/Sul, é importante que esta triangulação seja em nível micro, médio ou macro, ou, se retomo as tuas categorias: Auto → Exo → Eco. Os espaços são diferentes e bem diferentes são as temporalidades. Há muito tempo, se tem apoiado os métodos e princípios educativos na África, no fato de existir uma população ávida de conhecimentos: do tempo a recuperar, de espaços a investir, nos lugares do desenvolvimento técnico, mas também nos espaços simbólicos (poder, gestão, informações...). Assim, tudo, ou quase tudo, era autorizado, diante de uma população de estudantes, para a qual tudo devia se tornar possível, na condição, por exemplo, de reencontrá-los disponíveis, motivados e disciplinados.

Durante uma segunda etapa, os professores se transformaram, rapidamente, em conselheiros pedagógicos, pois não se tratava de fazer uma substituição. Uma relação de tempo, com e sobre o terreno, foi esquecido em proveito de lançamentos, frequentemente às cegas, de métodos e, sobretudo, de instrumentos pedagógicos marcados com o selo da potência que convida.

Estou, sem dúvida, sendo demasiado rápido, mas tive a possibilidade de conhecer empreendimentos de escolarização, alguns anos após as independências, e, ao fim do século precedente: em três décadas, não sou persuadido de que a África ocupou, em autonomia e

em criatividade, os seus campos destinados a alimentar os corações e os espíritos, e pôde cultivar a sua educação. Fala-se, mesmo hoje, de resistência à escola, de decepção face à falta de mais valia, que não corresponde ao que se espera dos investimentos. Mas como comparar com o outro Sul, de onde vens, e do qual ainda não me tens falado?

**ZM** – Finalmene, eu vou mostrar alguns temas como se fossem imagens ou fotos da família humana, do triângulo ego → exo → eco-educação, para que você possa fazer alguns comentários, como se fossem legendas:

A) Minha mãe contava que os pais dela, quando casaram (em 1888, ano da libertação dos escravos, e um ano antes da República), receberam de presente um casal de escravos: Bernardo & Bertuleza, e que ela conheceu os filhos de Bertuleza.

B) Pierre Verger me contava, da comunidade de ex-escravos brasileiros, que, de volta para a Nigéria – aí pertinho do Benin –, se preservavam, até recentemente, elementos de língua e civilização brasileiras.

C) Os bispos africanos admitiram, solenemente, que, durante o tráfico de escravos, vários nativos participaram da venda de seus irmãos.

D) O sacerdote afro-brasileiro – babalorixá Pai Adão do Xangô da Estrada Velha de Água Fria (Recife) – voltou ao Benin e à Nigéria para aprender a língua Nagô do culto, o Iorubá, que eles recitavam, mas sem entender mais quase nada.

**H** – Trata-se de muitas e ricas imagens que exigiriam numerosos comentários, mas vou tentar ser breve. A primeira imagem evoca os arames farpados, contíguos ao quintal de minha casa no Máli. Ali por trás, vivia um pessoal quase nu e que se protegia sob as rupturas das tendas remendadas e encaixotadas. Eles eram Bellahs, antigos escravos dos Tuaregues, e se aguentavam por ali, entre domesticidade sedentária e transumância de suas ovelhas. Reencontrei, uma vez, meu amiguinho que eu havia cativado, com meu violão e meu clarinete,

depois de ter afanado, durante muitas escapadelas entre amigos, o burgur ou o feno que alimentava o meu cavalo. A sucção açucarada de meu feno acalentava o ronco de barrigas sem ceia. As suas irmãs tinham menos sorte que ele, pois elas serviam, e se serviam delas, nas famílias Songhai e Tuaregues que habitavam Gao. Reencontrei Séoua, como pai de família, em sua tenda, e o chá que bebemos tinha a doçura e a força de uma vida que, cada dia, faz reaparecer cedo, escapando da noite. Talvez, por esta razão, é que a expressão bom-dia se diz, naquelas terras: dormiste bem? – *kani bani*?

Segunda imagem, segunda história: retornar a uma casa sua, que continuará como uma casa emprestada, noutra lugar, noutra parte, e re-importar, reproduzir, continuando, entretanto, a ser, ao mesmo tempo, ele mesmo e o estrangeiro. Com isto, pode-se dizer o quê? Raízes?

Associo, aqui, a tua quarta imagem, que leva com ela a resposta a esta pergunta. Por que, com efeito, não fazer a estrada do conhecimento, o caminho que nos permitirá, permanecendo, ao mesmo tempo, onde nos lançou a história, compreender as relações e as conexões, e dar um sentido a esta história e às memórias que o transfiguram?

Permanece, ainda, a terceira imagem, a confissão de cumplicidade. Condenam-nos porque estavam na jogada! Então, a responsabilidade se dilui, se esconde por trás das práticas autodestrutivas e autófagas. A dívida, a única da qual se convém falar, desaparece. Desaparecidos os esforços de todos os que falam, hoje, de prejuízos do expansionismo, das devastações do tráfico negroiro, e que reclamam, pelo menos, não da parte dos bispos africanos que, decididamente, são tão romanos ainda, mas dos responsáveis do Norte, que queriam, humildemente, pedir desculpas – e se fez para a Shoah – aos filhos e às filhas desta África roubada, ultrajada e dizimada.

## Notas

(1) *Chemin faisant* é o nome de nossa revista - Programa Europeu de Modelização da CompleXidade (MCX) e da Associação para o Pensamento Complexo (APX) – cf. [www.mcxapc.org](http://www.mcxapc.org). Trata-se da frase do poeta Antonio Machado: Caminante, no hay camino, se hace camino al andar - In Chant XXIX Proverbios y cantares, Campos de Castilla, 1917.

(2) Hoje, Joana d'Arc é venerada pela extrema direita, nacionalista, francesa. Trata-se da heroína que salvou a França, na luta contra os ingleses, mas que foi queimada viva, como se fosse uma feiticeira, em 23.05.1430, virando santa em seguida.

(3) Ele refere-se a uma conotação negativa da violência, o que nos faz recordar os dois tipos de violência, segundo René Rigard, em seu livro *A Violência e o Sagrado*: uma é violência de todos contra um - o inimigo de guerra, por exemplo, ou um bode expiatório -, na solidariedade interna do grupo. Esta violência ritualizada, do sacrifício e da hóstia é positiva e fundadora da própria cultura humana. O outro é o tipo de violência indiscriminada, sem controle.

(4) Quanto aos dois marcos antigos da História da Educação - do Norte - cf. Comenius, a grande didática, ou a arte de ensinar de tudo a todos - *La grande didactique* Ed. Klincksieck, 2002 (1ª ed. 1992). Quanto aos dois marcos recentes e cosmopolitas, cf., por exemplo, Illich, I., o autor de *Sociedade sem escola*, e de *Énergie et équité Œuvres complètes*, vol. 1, Paris, Fayard, 2004 p. 396. Quanto a P. Freire, cf. os dois últimos livros organizados pelo velho companheiro, irmão, camarada, Paulo Rosas: a) Paulo Freire: *Educação e transformação social*, CPF/Ed.Univ. PE, 2002; b) Papéis avulsos sobre Paulo Freire, 1, CPF/Ed.Univ.PE, 2003.

Paulo Rosas também nos deixou, em plena missão educativa, inclusive junto à UNESCO, onde, alias nós deveríamos nos encontrar, juntamente com Argentina Rosas. No primeiro destes livros, eu vejo sua dedicatória: Para Zé Maria, Adelante... e, no segundo, ele me escrevia: .no reencontro, com alegria!

(5) cf Hall, E.T. et alii, *Au-delà de la culture* (Para além da cultura) col. Points Seuil, 1974.

## **14 - TALHER Nacional: Cultura e Educação popular: Marlene Moura x José M.T.de Andrade**

Entrevista feita, em Estrasburgo, pela Profa. Marlene Moura (MM), com o Prof. José M.T.de Andrade (ZM).

**MM** – Reencontramo-nos aí, na Universidade de Estrasburgo (França), recentemente, mas gostaria de retomar, em função de nossos leitores, algumas questões que marcaram nosso rico diálogo comparativo sobre a questão da Educação Cidadã.

**ZM** – Depois de teu Doutorado, aqui, e de minha passagem por Goiânia, de fato nos perdemos de vista, se bem que, todos dois, nestes últimos tempos, continuamos a trabalhar com Educação popular ou cidadã, aí no Brasil Central ou, no meu caso, que nem uma lançadeira, entre Norte e Sul.

Temos em comum, em nossos percursos, o fato de trazermos, para o mundo acadêmico – pesquisa, ensino e extensão –, nossos engajamentos e experiências de trabalhos de base, inclusive de Igreja. Reconhecemos que não somos os únicos, por este Brasil afora, com este percurso, e a investir em uma Ciência com consciência e em uma Tecnologia socialmente engajada, inclusive em trabalhos de Extensão. A Universidade da Paraíba é um destes casos para estudo quanto à mobilização social: Educação popular, Educação em direitos humanos e em saúde, Movimento popular de saúde, Fitoterapia em Serviço Público. Nossa proposta de articulação nacional, entre Fome

Zero e o Fórum de Pró-Reitores de Extensão, deveria partir de experiências em alguns pólos pilotos.

**MM** – Você dava um testemunho de que viu nascer o Movimento de Cultura Popular – da equipe de Germano Coelho, na Prefeitura da cidade do Recife, inspirado em práticas anteriores da Educação Popular francesa ([www.peuple-et-culture.org](http://www.peuple-et-culture.org)), que se multiplicou pela América Latina e África, graças a Paulo Freire.

**ZM** – Claro que importantes experiências educativas nasceram em contextos de espaço e de tempo bem diferentes e em nossos próprios contextos de vida. Os seus objetivos comuns de mobilização é que favorecem ricos diálogos avaliativos, inclusive, com nossos leitores.

Falávamos de uma avaliação histórica quanto ao tema – Educação e Cultura Popular pré e pós 1964 –, anteriormente tratado – ver Cap. 7. Cinco décadas depois do golpe de 1964 tomamos a distância necessária, de tempo e de espaço, para compreendermos as mudanças no conteúdo de significação das expressões cultura popular e educação popular, antes e depois daquela encruzilhada política e ideológica.

No período pré-64, vivíamos uma grande mobilização de politização da cultura e de democratização da educação de base e da alfabetização. O processo de alfabetização dos mais velhos e menos velhos, do qual participei, na época, e que, em seguida, ficou famoso no mundo todo como o Método Paulo Freire era considerado como uma certa conversão política chamada de conscientização. Nascia, assim, o verbo (transitivo direto e indireto) conscientizar, que ficou, logo, guardado nos dicionários de várias línguas, entre dar/tomar consciência cidadã, como, por exemplo: didaticamente, conscientizar um Zé da Silva ou um João sem Terra... de sua natureza humana; que diria então: “eu tomei consciência da situação de analfabeto”

**MM** – Com o golpe de 64, a natureza das relações entre as elites no poder e as massas trabalhadoras da cidade e do campo já não eram

tão educativas ou didáticas, pois conscientização virou subversão política do dia para a noite.

**ZM** – Poderíamos analisar historicamente, em termos de mudanças de políticas culturais, como é que a Extensão universitária pré-64, da equipe de Paulo Freire, vai deixar de se comprometer com a democratização e a Educação popular para se tornar, depois, um espaço institucional de apropriação, por intelectuais e artistas urbanos, das heranças da cultura popular, sobretudo rural e analfabeta. Cultura popular deixa de ser um movimento de uma elite de vanguarda que visava converter as massas populares, dando-lhes o que elas não dispunham enquanto analfabetas. Um certo conteúdo populista da frente de esquerda do pré-64 – seja do Movimento de Cultura Popular, seja do Movimento de Educação de Base da Igreja Católica – tende a transformar-se, em um primeiro tempo, em um reconhecimento, diálogo e valorização da cultura popular enquanto manifestações populares, inclusive nas comunidades de base. É como se as forças de esquerda, impossibilitadas de continuarem um movimento, de cima para baixo, de conscientização ou conversão política, em nome da educação, abrissem alas para as manifestações culturais tradicionais, reconhecendo, nelas, certa consciência crítica, autonomia ideológica e criatividade artística.

É como se a frente política populista fizesse uma autocrítica e a própria Igreja Católica – mais urbana que os Partidos Comunistas –, antes de se reinvestir na Educação, tivesse que se reconciliar, culturalmente, com a religiosidade popular e pólo não institucional do catolicismo rural, reinvestindo em uma liturgia regional – como o disco Nação do Divino (1970) –, suas heranças tradicionais, como as danças religiosas esquecidas lá aonde não chegavam nem a missa obrigatória nem as renovações litúrgicas, também importadas da França ou da Itália.

Num segundo tempo, nasce e cresce um populismo de direita, elitista, distanciado das instituições educativas, e que transforma em bens culturais o que as massas mantinham como herança de cultura popular, rural, regional, nacional. Em uma conscientização às avessas,

quanto ao dar/tomar a que nos referimos acima, a nova relação elitista com a massa inaugura uma apropriação de baixo para cima, nascendo certa industrialização do popular, autêntica matéria-prima, e novas etiquetas no mercado cultural globalizado.

**MM** – No modelo triangular do processo educacional, como é apresentado em seu livro – *Metodologia para Mobilização Individual e Coletiva* - o ângulo da instituição é indispensável. As práticas da Educação cidadã, mantendo-se equidistantes tanto do individualismo, como do coletivismo, são causas como, também, efeitos das organizações da Sociedade Civil – seu processo de institucionalização.

**ZM** – O Catolicismo dizia: fora da Igreja, não há salvação e, parodiando, diria que, sem instituição, não pode manter-se um processo educativo. A missa obrigatória, no dia do Senhor, foi a maior instituição modeladora da civilização ocidental. Mesmo sem entender o latim, as massas, no império romano, foram sendo organizadas em torno da missa obrigatória e dos serviços (divinos) litúrgicos. Com a Reforma Protestante, além do culto dominical, surgia, aqui mesmo, nesta região – via romana do vale renano –, uma escola ao lado de cada igreja, democratizando a tradução das Escrituras. Assim é que surge, em nações ricas, a escola obrigatória - republicana.

Estive relendo o livro de Ivan Illich, *Sociedade sem escola*, para retomar uma análise histórica das relações, entre Cultura & Educação, com a presença ou a ausência da escrita ou do alfabeto fonético. Existe, historicamente, sempre uma transmissão cultural, com ou sem alfabeto, com ou sem escola, mas a expansão colonialista, imperialista da civilização ocidental (cristã, capitalista, globalizada), representa um rolo compressor que desautoriza todas as instituições de legitimidade tradicional, autóctone.

**MM** – A Mobilização Social do PFZ encontra, neste seu livro, mais que uma simples coincidência de título, pois sistematiza, inclusive, experiências pioneiras de mutirões de alimentos, antecipando a

campanha do Betinho. Refiro-me, por exemplo, ao *Jornal O Norte* de 11/11/90.

**ZM** – Se existiu certo pioneirismo, não foi pessoal, mas, sobretudo, do serviço público universitário de Extensão, repensado como um meio de campo educativo, entre pesquisa e ensino público. O próprio livro é uma obra coletiva de articulação do ativismo dos companheiros – que se mantém, nas bases, juntamente com Falcão e Edileusa – e de um olhar, tomando distâncias. O segredo do serviço público de Extensão é, justamente, ser este o meio de campo que evita uma ação sem reflexão crítica ou uma crítica sem engajamento da ação educativa.

**MM** – No prefácio deste livro, escrito por seu amigo, o famoso pensador da complexidade Edgar Morin, convida-nos a desfazermos do termo *desenvolvimento*, que, segundo ele, é uma idéia viciada, que vocês evitaram muito bem, ao longo do livro.

**ZM** – Na apresentação do livro, mantenho o termo desenvolvimento humano, como o Falcão havia batizado, inicialmente, nosso projeto. Quando Morin leu nosso texto, em 2002, ele escreveu-me dizendo que lamentava bastante não poder oferecer um prefácio, pois ele estava, então, elaborando uma reflexão para romper com o desenvolvimento e por uma política de civilização. Ele gostou, entretanto, do trabalho, enviando-nos, em seguida, este prefácio, e, enquanto isto, reescrevia todas as frases em que aparecia o termo desenvolvimento. Tive que trabalhar com, pelo menos, cinco ou seis termos que cobriam aspectos bem distintos, mas que chamávamos, por facilidade, de *desenvolvimento*, como, também, por facilidade, mantivemos nossa bandeira de Ordem e Progresso.

## **15 – EDUCAÇÃO POPULAR COMPARATIVA E SERVIÇO SOCIAL: Emmanuel F.Falcão x Valérie Bindel de Andrade**

Esta entrevista resulta do diálogo educativo Sul/Norte, mantido, entre Emmanuel F. Falcão (F) da Universidade Federal da Paraíba e a então doutoranda da Universidade de Estrasburgo I, Valérie Bindel de Andrade (V):

**F** – Em tua caminhada pessoal, como chegastes ao continente da Educação?

**V** – Minha formação inicial foi o Serviço Social. Reencontro, neste próprio processo de formação, em alternância, uma primeira dimensão educativa a ser explicitada. Nas experiências de meu exercício profissional, encontrei uma segunda dimensão educativa que também merece ser sistematizada a partir mesmo das escolas de Serviço Social. Um terceiro aspecto, bem mais complexo, e que ocupou uma parte de minha tese, é o que chamamos de análise das práticas. Esta terceira dimensão, que, progressivamente, encontramos, desde as primeiras idas e voltas da prática à teoria, e vice-versa, – formação em alternância – representa todo um programa de pesquisa em Educação.

**F** – Em termos de Educação Popular comparativa Norte/Sul, vale a pena um esforço de teorização – para não dizer sistematização – a

partir, sobretudo de relações educativas em contextos profissionais específicos e concretamente vividos em termos individuais e coletivos?

**V** – No meu caso, não disponho de um percurso previsto ou típico, com relação aos campos tradicionalmente atribuídos aos portadores do Diploma de Estado de Assistente de Serviço Social (DEAS). A este diploma, que, na França, é fornecido diretamente pelo Ministério encarregado dos assuntos sociais, corresponde à única profissão social regulamentada. Só podem usar este título, ou assumir um cargo de assistente social, os portadores deste diploma do Estado francês. Eles exercem essa profissão social, por exemplo, dedicando-se a diferentes clientela, como: a de uma municipalidade; a dos funcionários públicos, seja nos hospitais – o que chamamos de função pública hospitalar –, seja em outros Ministérios, como a clientela dos funcionários no sistema educativo nacional e a dos estudantes; e, finalmente, no setor privado, no caso, a clientela dos empregados de certas empresas.

Esta profissão é fundada em valores considerados humanistas e que se encontram em seu código específico de deontologia. Este código enumera certo número de princípios – que são, efetivamente, seguidos sob pena de processos – e que, inclusive, estabelece o lugar a ser assumido pelas pessoas, enquanto usuárias, a serem recebidas, atendidas ou ajudadas pela Assistente Social. Cada uma delas é pensada como ator primordial, que funda o próprio sentido do trabalho por sua participação ativa. Esta busca de autonomia pela participação é favorecida, também, pelos meios que são acionados – contrato, projeto... A autonomia máxima do usuário, o desenvolvimento de sua capacidade e o acesso ao desempenho de seus direitos e deveres devem ser plenamente favorecidos neste tipo de relação educativa. A ausência de julgamento e o respeito de sua alteridade são estabelecidos também como princípios.

**F** – Explica um pouco mais este exemplo de formação em alternância.

V – A alternância, em geral, que vem de nossa tradição de iniciação e formação – pelos antigos mestres de ofícios –, é, progressivamente, assumida como exigência da conjugação das dimensões de uma formação teórica com as dimensões de uma formação de um saber fazer de diversas práticas profissionais – o que chamamos de *praticiens*.

A formação de assistente de serviço social na França, por exemplo, desenrola-se em três anos de escolaridade. São 1400 horas de curso teórico, distribuído em seis módulos de formação e catorze meses de estágio prático, em que se aprende fazendo e sendo acompanhado por quem já fez.

F – Como foi o teu estágio?

V – Durante os dois primeiros anos, fiz meu estágio no serviço social público, ou seja, o serviço social destinado à clientela do serviço público municipal ou departamental – o equivalente a um Estado, na estrutura federativa brasileira, por exemplo. Trata-se de toda uma clientela heterogênea, pois formada de toda a população de uma determinada circunscrição, qualquer que seja a natureza das dificuldades enfrentadas. Daí chamarmos de estágio de setor polivalente.

No terceiro ano, quando o estágio é mais demorado, escolhi fazê-lo em um hospital psiquiátrico, pois o tema de minha monografia – o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – foi sobre a maternidade de mulheres com estrutura psicótica e, também, porque considero que conseguir comunicar-se bem com doentes mentais psicóticos era a melhor maneira de experimentar, testar e melhorar a habilidade de comunicação e do diálogo. Foi aí que iniciei de fato meu percurso.

Neste contexto profissional, a dimensão educativa ganha certas especificidades na medida em que as ações correspondem, primeiramente, a uma demanda do corpo médico. Por outro lado, devem-se antecipar necessidades e expectativas do paciente e de seus familiares. O paciente, na medida do possível, deve ocupar, progressivamente, todo o seu espaço na construção de projetos que lhes são destinados. O trabalho de explicação, em vista de um

processo de aprendizagem, por parte dos pacientes e de seus familiares, é bastante exigente e aperfeiçoado.

**F** – Em que uma formação teórica favorece esta dialógica prática / teoria ?

**V** – Para mim, não existe, de fato, uma teoria específica do trabalho social. Lembro o que dizia M. Autès – em seu livro *Os paradoxos do trabalho social*, Dunod 1999 –, quanto à dependência que ele tem com relação a uma Ciência legítima e quanto à sua fascinação por um discurso que pretende dizer o verdadeiro sobre a prática e, assim, legitimá-la. Para isto, entretanto, o próprio profissional paga o preço de ser despossuído da própria enunciação legítima. Dito de outra maneira, ele é condenado a deixar para um terceiro o trabalho de legitimação teórica de sua prática. É que o *praticien*, sujeito da ação e da enunciação, não pode ser sujeito de tal enunciado.

A relação teoria / prática é muito relevante, mas se traduz, entretanto, no saber universitário clássico, por uma simples conversão cultural ou pela substituição de uma cultura do *praticien*, e do saber empírico que funciona a partir da inteligência racional-prática, por uma cultura letrada e racional-teórica.

Minha formação inicial em Serviço Social integrou um dispositivo de análise das práticas. Visamos à formação de um hábito reflexivo (*habitus réflexif*) no sentido de que não se trata, nem para nós, nem para nossos alunos, de construirmos receitas ou rotinas de intervenção. Trata-se de se formar, profissionalmente, o *praticiens* que pense sua própria prática e que exerça sua criatividade em suas atividades cotidianas.

A análise de práticas é concebida como uma práxis na qual o aprendiz vai se autorizando como autor de seu próprio desenvolvimento e aprimorando seu desempenho graças à ajuda de seus pares e do professor responsável pelo acompanhamento de seu percurso de formação. Trata-se de uma auto-socio-construção do saber. Os instrumentos metodológicos são pensados como baliza que

apenas ajuda a se tomar distância e a adaptar-se à especificidade de cada interlocutor e situação.

Além das contribuições teóricas que aprimoram a compreensão de situações objetivas e/ou coletivas – conforme dimensões econômicas, políticas, sociológicas, psicológicas (rogerianas) -, o quadro de leitura psicanalítica favorece aos estudantes e aos mestres uma análise de seus envolvimento, em uma relação de ajuda, enquanto contratransferência profissional, além das questões de remanejamento identitário provocado pela própria formação.

Esta abertura pluri- e transdisciplinar, que, em geral, encontramos, também, nas Ciências da Educação, oferece as condições propícias a uma pesquisa reflexiva quanto a seu objeto e ao seu terreno de prática profissional. Trabalhadora social convertida às Ciências da Educação, de certo modo, passo do implícito ao explícito.

**F** – A partir de que momento uma análise das práticas se faz indispensável?

**V** – Participando da seleção dos novos alunos do Serviço Social (espécie de vestibular), tratei de estimular, desde o início, esta perspectiva de hábito reflexivo. Mesmo que eles não tenham, ainda, nenhuma prática, é claro, mas devem analisar quais são as exigências desta prática profissional que eles mesmos escolhem e assumem. Este hábito reflexivo deve antecipar o desempenho dos papéis a serem assumidos no desempenho profissional. Isto é uma exigência de formação, deste o início dos estágios, que vai, progressivamente, assumindo a forma propriamente de análise das práticas. A própria história do Serviço Social é rica a este respeito – cf. *100 anos de Serviço Social* (coords. Mauro, H. E Simões, D., Quarteto, Coimbra, 2001).

**F** – Nos papéis concretos assumidos enquanto Assistente Social como enfrenta os desafios da relação educativa?

**V** – De fato, atuo em um setor em que, *a priori*, nem se espera pela existência de um serviço social. De fato, esta profissão, no Norte, é

vista como sendo destinada às pessoas mais carentes, ou em face de eventuais e crônicos problemas. Aliás, a influência deste tipo de representação é tal que o social é associado à feminilidade, enquanto o econômico, à masculinidade.

Tento articular dois contra-sensos: desenvolver um serviço social – feminino –, em um setor profissional no qual a Economia – masculina – pretende ser triunfante e sem falha humana.

O educativo, neste contexto, é, ao mesmo tempo, o que falta e o que pode explicar meu tipo de intervenção, justamente, para suplantar certas deficiências por uma orientação complexa ou multidimensional de nosso trabalho.

Ao longo de minha experiência, tive oportunidade de abrir um novo campo de atuação, enquanto clientela específica dos responsáveis de micro e pequenas empresas. Estes meus usuários não haviam sido previstos pelos serviços anteriormente exigidos, como os pequenos comerciantes e os profissionais liberais que nos chegaram depois. Até então, estes três subconjuntos dos trabalhadores independentes não eram visados como clientela deste outro campo de atuação educativa do Assistente Social.

**F** – Quais são estas dimensões previstas na formação e no exercício destes papéis?

**V** – Como tua pergunta, minha resposta deve conjugar uma definição teórica e uma experiência vivida. O Serviço Social visa melhorar as condições de vida de pessoas, famílias e grupos. Enquanto Assistente de um Serviço Social destinado aos chefes de empresas, aos poucos, fui atuando junto a estas pessoas e suas famílias. Posteriormente, com a criação de nossa Associação para o Desenvolvimento do Trabalho Independente e do Empreendedor (ADTIE), visamos, além de grupos bem diferenciados, toda uma categoria destes mesmos trabalhadores.

**F** – Penetramos mais no continente da Educação quanto explicitamos nossas práticas profissionais, mas, quando falamos de Educação, de que se trata, do que estamos falando?

**V** – Educação não quer dizer, simplesmente, instrução, ensino, aprendizagem ou formação, se bem que estas modalidades, afinal de contas, sejam todas utilizadas por ela. O verbo *educar* tem sua origem na ação de conduzir para fora de – do latim *duco, ducere*. Educar equivale a fazer sair ou a pôr para fora do estado infantil. Numa outra origem, que é mais provável, educar significa nutrir, numa perspectiva do cuidar das crianças, que os gregos chamavam de *paideia*.

O Cristianismo vai posicionar a educação em uma perspectiva transcendental: o Cristo, como educador, torna-se o mestre interior dos discípulos. A Educação, portanto, só será completa quando o filho da Igreja tiver realizado, em si, a figura divina. Quando a Igreja ensina, visa educar, neste sentido, e corrigir os eventuais desvios.

Com a Reforma protestante e o Renascimento, nasce a idéia de uma ação do homem para se formar em um mundo que ele ajuda a controlar. O homem tem necessidade de se formar para tornar-se homem – ele é educável. Com Rousseau – autor de *Emílio* (1762) –, a palavra *educação* vai ganhar um sentido moderno, mais existencial, referindo-se a uma natureza a ser levada em conta e, ao mesmo tempo, a uma vontade de autonomia propriamente humana. Com Kant, o homem é definido como a única criatura que deve ser educada.

**F** – E com a Revolução Francesa?

**V** – Justamente, a Educação e a Liberdade se dão às mãos e a Revolução, com Condorcet, exige uma instrução pública capaz de realizar a igualdade de direitos. O processo Educação, ao institucionalizar-se, atinge todas as esferas da vida pública e privada, tornando-se incontornável em nossas sociedades modernas. Estatizada, a Educação passa a ter um sentido reduzido a uma direção

programada que sobredetermina toda significação, deixando, de lado, o universo das sensações que não são utilizáveis socialmente.

**F** – Poderíamos distinguir, então, uma dimensão negativa e coletivista da educação obrigatória, além de seu sentido positivo e generalizado?

**V** – Gostaria de estabelecer, primeiro, uma distinção entre Educação, no sentido consensual, ou generalizado, e o *mito* da Educação. Em seguida, pode tornar-se mais visível a distinção entre dimensões coletivas e individuais da Educação.

**F** – O que chamas de *mito* da Educação?

**V** – O *mito* que alimenta a Educação - juntamente com certos valores consensuais – corresponde à sua visão republicana e democrática. A formulação desta visão, a partir do século XVIII, corresponde a certos princípios educativos, tais como:

- necessidade de Educação para todos;
- que ela seja diferente de um adestramento;
- e sem limites preestabelecidos para aprendizagem;
- cujos saberes sejam objetivos e a Ciência seja preeminente;
- Educação não decorrente, unicamente, da esfera privada, mas de responsabilidade da sociedade;
- e que o Estado ocupe um papel central.

**F** – E quanto ao consenso educacional?

**V** – A Educação afirma-se por si mesma. Ela não admite nenhuma restrição no contexto da sociedade pedagógica. A Educação não se erige nem decorre, apenas, da questão do acesso ao saber, mas se constrói, igualmente, pelo desejo de saber e pelo gosto de cada um pelo aprendizado. Isto encontra ressonância em uma busca humana, certamente universal, se bem que escondida, inconsciente, e assumindo formas, as mais diversas, que dão sentido à situação do Homem no universo. Ela dá sentido às práticas humanas que visam à

sobrevivência e à perpetuação. Sem poder separar a sabedoria humana e a Educação, elas se inscrevem, com certeza, neste movimento profundo.

**F** – Encontrei, já em tua formação inicial de Serviço Social (à la française), a dimensão educativa. O que pudeste explicitar melhor em teu doutorado em Educação?

**V** – É impossível se separar a relação de ajuda da missão do trabalho social, tanto por conta de seus parâmetros, como por conta de seus impactos educativos. Como visar ao bem-estar de pessoas, grupos, comunidades, ou de populações, sem se levar em consideração os imperativos ditados pela sociedade em questão. Essa compreensão da navegação humana, no contexto social europeu, é, indubitavelmente, ligado à problemática educativa.

Meu enfoque sobre a Educação, como dimensão do trabalho social ou do ensino, implica a conjunção de duas posturas humanas: incorporação da relação ao outro, ou compromisso mútuo, e o dar-receber que se dá, reciprocamente, na relação educativa.

A Educação não é um fim e, nem mesmo, um objetivo. Trata-se, porém, de um meio, de um método que tenta chegar ao conhecimento e à compreensão, à resolução, ao saber-fazer; ao saber-ser, melhor-ser... tendendo para... o lugar de ator, o papel de sujeito, não de objeto.

Se nada me predeterminava às Ciências da Educação, tudo me levou a elas.

**F** – Ao concluirmos esta entrevista, entre educadores, e sobre a própria Educação, é importante, em termos comparativos, explicitarmos o que é o profissional educador na França.

**V** – Na linguagem corrente, em meu contexto cultural, um educador (*éducateur*) é um tipo de trabalhador social, cuja missão é a de educar no sentido, sobretudo, de reeducação de jovens em dificuldades. Os educadores franceses são os que se dedicam aos jovens, autores de

perturbação de comportamento, de problemas de adaptação e de desordem social. Um profissional do ensino, na França, em qualquer nível ou grau de escolaridade, não se define jamais como um educador. Não é fácil esta tarefa comparativa e de explicitação. Diria apenas, como uma das percepções corriqueiras e pessoais possíveis, que o educador tem o mandato de corrigir.

O educador especializado, por exemplo, tem seu mandato da Justiça para educar ou reeducar, assumindo e se responsabilizando por jovens que se confrontam com dificuldades, seja em suas relações familiares traumatizantes, seja ao estarem envolvidos em problemas com a Justiça, diretamente. Por um encaminhamento administrativo ou por um mandato de Justiça – juiz da infância –, eles são protegidos de si mesmos, dos seus ou de outros, sendo colocados, nestes centros especializados, sob a responsabilidade de educadores.

**F** – Quer dizer, no Brasil, és considerada educadora, mas não na França.

**V** – Não me considero *educatrice*, pois seria reduzir demais o que eu empreendi, em termos da designação francesa. Considero-me educadora (*éducationniste*) e pesquisadora em Ciências da Educação, em todos os níveis ou graus de escolaridade. *Educatrice*, na França, visa apenas ao público da infância e da juventude e, muito excepcionalmente, em benefício de adultos. Além disto, eu trabalho sobre a reflexão prévia à ação e sobre esta mesma ação, enquanto o educador francês é, sobretudo, aquele que executa, sem necessariamente assumir, uma missão de elaboração dos dispositivos.

Em minha prática profissional específica, trata-se muito mais de *counseling*. Eu pratico, entretanto o *counseling* no sentido da relação de ajuda do ponto de vista de Carl Rogers. Não se trata, em nada, de uma psicoterapia, mas de uma relação de ajuda centrada na pessoa, conforme praticou, profissionalmente, Carl Rogers.

## Bibliografia

Agente/ANDRADE, José Maria Tavares de, Clientela analfabeta, proposta de treinamento para o BNB – Strasbourg: GERSULP, 1998 (relatório técnico BNB): Do oral e do escrito (1998); E, assim, nasceu a analfabetização, conferência em Bruges-Bélgica, 1972.

ANDRADE, José Maria Tavares de. Estudo da cultura popular-Revista Vozes, Ano 64. v. LXII, n. 6. ago. 1970. p. 29-40.

\_\_\_\_\_. Approche Anthropologique sur la Religiosité Populaire au Brésil, Cuernavaca: CIDOC, 1973.

\_\_\_\_\_. Religiosité et Système Symbolique, IHELA, Univ. Paris III, 1976. (tese)

\_\_\_\_\_. Marginalização pela linguagem-Cadernos de Educação. João Pessoa, CE/UFPB, n.12, mar. 1982. p. 67-76.

\_\_\_\_\_. Trabalho e Cultura dos Analfabetos. In Seminário Encontros de Debate sobre Cultura e Movimentos Populares. MCS/UFPB. 3-4 dez. 1983. João Pessoa.

\_\_\_\_\_. O voto do analfabeto em questão. Correio Braziliense. Brasília, 8 jul.1985.

\_\_\_\_\_. O mundo das plantas e a planta do homem ou o saber das plantas e a planta do saber In National Seminar on Amazônia Medical Plantes, IECA, ECO-RIO-92, jun.1992. Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. Homo technologicus. In Congrès Inter-latin pour la pensée complexe, Set. 1998. Rio de Janeiro. (no prelo).

\_\_\_\_\_. Cura mágica. (Relatório de pesquisa – inédito). 1998.

\_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade em Direitos Humanos. In Direitos Humanos: Um debate necessário. São Paulo: Brasiliense, 1998. v. I. p.11-76.

\_\_\_\_\_. Presupuestos Teóricos en las relaciones entre Medicina Tradicional y Medicina Oficial In: ROERSCH, C; ANDRADE, José Maria Tavares de. MENENDEZ, E., (Eds) La Medicina Tradicional en Sistemas Formales de Salud, Cuzco-Peru. CMA, 1989. p. 147-178.

\_\_\_\_\_. Salud popular, participación y formación de recursos humanos – 500 años después – In: ROERSCH, C; ANDRADE, J.M. Tavares de. MENENDEZ, E., (Eds) Medicina Tradicional 500 años después, Historia e Consecuencias Actuales. Cuzco. IMA, 1993.

\_\_\_\_\_. Como agir e pensar sobre Extensão e Saúde/doença In ENCONTRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM SAÚDE - CCS/UFPB I. 2002. João Pessoa.

ANDRADE, Valérie Bindel de, Le Travail indépendant, une alternative au paradigme salarial. Université Marc Bloch. Strasbourg: 1998. Dissertação (DESS).

\_\_\_\_\_. Travail indépendant et travail social: un espace d'intervention socio-éducative (thèse), Strasbourg ULP, 2005.

ALBURQUERQUE, Francisco. Desarrollo Económico Local y Distribución del Progreso Técnico. Santiago: ILPES, 1997.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento Econômico Local. Experiências na Europa e na América Latina. Madrid. 1999.

BASTIDE, Roger. Le Candomblé de Bahia. Paris: (Plon 1958). Terre Humaine, 2001.

BOUTINET, Jean-Pierre. Anthropologie du Projet. 6.ed. Paris: PUF, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pensar a prática: Escritos de viagem e estudos sobre a educação. São Paulo: Editora Loyola, 1990.

BRITO, Socorro. O Papel do Técnico como Facilitador nos Processos de Capacitação. Projeto Banco Nordeste/PNUD.

BRU, Michel; NOT, Luc. Où va la pédagogie du projet? Paris: Ed. Univ. du Sur, 1987.

BUCKLEY, W. Théorie des systèmes et anthropossociologie. In: MORIN, E.; Piattelli-Palmarini, M. (org.) L'Unité de l'homme. Paris: Seuil, 1974.

BUZAN, Tony. Une tête bien faite. Paris: Ed. d'Organisation, 1974.

BUPAS, O. Economia Global e Exclusão Social. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BENEVIDES, Maria Victória. Cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática, 1991.

BOSI, Ecléa. Problemas Ligados à Cultura das Classes Pobres: A Cultura do Povo. 2 ed. São Paulo: EDUC, 1982.

BRASIL/MEC. I Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Públicas. Brasília, 1987. (mimeo).

\_\_\_\_\_. VIII Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Sumário do documento final. 1994. Vitória (mimeo).

\_\_\_\_\_. XIII Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Nordeste. Natal, 1995 (mimeo).

\_\_\_\_\_. /JUFRN. XIII Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Nordeste. Documento Final. Natal, 1994.

\_\_\_\_\_. /SESU/DIEG. Programa de Fomento à Extensão Universitária. Brasília, 1996. (mimeo)

CAPRA, Franck. O Ponto de Muta  o: A Ciência, a Sociedade e a Cultura Emergente. São Paulo SP: Cultrix, 2000.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em Rede. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Gustavo; CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria Concei  o de. (Orgs.). Ensaio de Complexidade. Porto Alegre: EDUFRN /Ed. Sulina, 1997.

CARNEIRO, Moaci Alves. Extensão universitária: versões e perversões. Rio de Janeiro: Presença Edições, 1985.

CLERGUE, Gérard. L'apprentissage de la complexité. Paris: Ed. Hermes. 1997.

CORDEIRO, Maria Celeste Magalhães. Universidade e Democr  cia: a importância da extensão. Fortaleza: Ed. UFC, 1986.

CUNHA, Maria Edileuza da; FALCÃO, Emmanuel Fernandes, et al. Programa Interdisciplinar de Ação Comunitária. In Pr  mio Elo Cidadão. João Pessoa: Ed. UFPB, 1999. p. 25-32.

\_\_\_\_\_. et al. Desenvolvimento comunitário e atua  o interdisciplinar. In V Encontro de Extensão (resumos) João Pessoa: Ed. UFPB, 2000, p. 246

DALM  S,   ngelo. Planejamento Participativo na Escola: elabora  o, acompanhamento e avalia  o. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

DANTAS, Rui Gomes. I Seminário de Estudos Integrados sobre Extensão Universitária. Universidade Federal da Paraíba. 1983. João Pessoa.

DEMO, Pedro. Cidadania tutelada e cidadania assistida. Campinas: Autores Associados, 1995.

\_\_\_\_\_. Educação e Conhecimento. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

DURKHEIM, Emile. Divisão social do trabalho. In: Os Pensadores. S. Paulo: Abr.1978.

FALCÃO, Emmanuel Fernandes. Movimentos Sociais: Organização e lutas dos trabalhadores. Joao Pessoa: CE/UFPB. Maio 1999(monografia).

HUSSEIN, Saddam. Declaraciones sobre problemas actuales. Firenze: ULS, 1977.

FAGUNDES, José. Universidade e Compromisso Social: extensão, limites e perspectivas. Campinas: Editora da Unicamp, 1986.

FERRÉOL, G.; DEUBEL, Ph. Méthodologie des sciences sociales. Paris: Armand Colin, 1993.

FLEURY, Maria de Fátima Pacheco. A Ideologia do Desenvolvimento e as Universidades do Trabalho em Minas Gerais. 1990. Tese – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FLUCK, Winfried. Promessa de modernidade. Folha de São Paulo, Mais, 30 jun. 2002.p.11.

FRAGOSO FILHO, Carlos. Universidade e Sociedade. Campina Grande: Edições Grafset, 1984.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 3. ed São Paulo: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. Ação cultural para a liberdade, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia, 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Práxis. 2. ed. São Paulo: Cortez editora, 1998.

GIDDENS, A. Para Além da Esquerda e da Direita. São Paulo: UNESF, 1996.

GLUCKSMANN, Christine Buci. Gramsci e o Estado. Tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GUIBERT, Joël.; JUMEL, Guy. Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales, Paris: Armand Colin, 1997.

GUIVY, Raymond; VAN CAPENHOUDT, Luc. Manuel de Recherche en Sciences Sociales. Paris: Dunod, 1995.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. 4. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HOBSBAWN, Eric. Era dos Extremos: o breve século XX -1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLLIDAY, Oscar Jara. Para sistematizar experiências. João Pessoa: Ed. UFPB, 1996.

LÉVY, Pierre. A Inteligência Coletiva. Edição Loyola, 1998.

IRELAND, Timothy. As Bases Sociais do Projeto Escolar nos Canteiros – A indústria da construção civil, sua força de trabalho e a luta do sindicato dos trabalhadores dessa indústria. In: Indústria, Sindicato e Escola – por onde passa a educação do trabalhador? João Pessoa, 1991 (Painel apresentado na ANPED).

IRELAND, Vera Esther Jandir da Costa. Aprendendo com o trabalho: livro de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores. Col. Maria de Lourdes Barreto de Oliveira. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 1995.

JORDÁN, Arturo; ZAPATA, Jesus. Um Programa de Capacitação e Transferência de Metodologia para o Desenvolvimento Econômico Local. BNB/PNUD, Série Cadernos Técnicos N°. 2, Recife, 1997.

\_\_\_\_\_. et al. O que entendemos por Capacitação. BNB/PNUD, Série Cadernos Técnicos No. 3, Recife, 1998.

KERR, Clark. Os Usos da Universidade. Fortaleza: Ed. UFCE, 1982.

KIELING Franco, Sérgio R. O Construtivismo e a Educação. 5.ed. Porto Alegre: Mediação Editora. 1996.

Kourislski-Belliard, F. Du désir au plaisir de changer. Paris: InterÉditions, 1996.

LADRIERE, Jean. Science et Représentation In: Encyclopaedia Universales.1968. Vol.14, p. 754.

LE MOIGNE, Jean-Louis. Le constructivisme. Paris: ESF, 1994.

\_\_\_\_\_. Les Epistémologies constuctivistes, Paris:PUF (coll.Que sais-je),1995.

\_\_\_\_\_. (Interview) In Transversales Sciences Culture. Paris, n.67, fev. 2001, p.15.

LERBET, G. *Pédagogie et systémique*, Paris: PUF, 1997.

LLORENS, Francisco A. *Desenvolvimento econômico local: caminhos e desafios para a construção de uma nova agenda política*. Rio de Janeiro: BNDES, 2001.

LIMOEIRO CARDOSO, Miriam. *La construcción de conocimientos: cuestiones de teoría y método*. México: Era, 1977.

LLANOS, Alfredo. *Introdução à Dialética*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1988.

LOWY, Michel. *Consciência de classes e partido revolucionário*. *Revista Brasiliense*. São Paulo, n. 41, 1962.

MACHADO, Lucilia R. de Sousa. *Politécnica, Escola Unitária e Trabalho*. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

MACHADO, Nílson José. *Cidadania e educação*. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 1997. (Ensaio transversais, 1).

MARTINS, José de Sousa. *A chegada do estranho*. Rio De Janeiro: Hucitec, 1993.

MELO NETO, José Francisco de. *Organização Popular*. Ed. UFPB, João Pessoa, 1998.

\_\_\_\_\_. *Educação Popular: Outros caminhos*. Ed. UFPB, João Pessoa, 1999.

\_\_\_\_\_. *Extensão Universitária: Uma análise crítica*. Ed. UFPB, João Pessoa 2001.

\_\_\_\_\_; IENO NETO, Genaro, BAMAT, Thomas (Coord.). *Qualidade de vida e reforma agrária na Paraíba*. João Pessoa: INITRABALHO/UFPB, 1998.

MOREIRA, Emília de; RODAT, F. et al. I. Projeto de Pesquisa: Crise do Proálcool e emprego rural: o caso da Paraíba. Centro de Referência em Saúde do trabalhador/NESCJCCS/UFPB. João Pessoa, 1994.

\_\_\_\_\_. Por um pedaço de chão. João Pessoa: UFPB, 1997.

\_\_\_\_\_. TARGINO, Ivan. Capítulos de geografia agrária da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 1997.

MORIN, Edgar. Ciência com consciência, Lisboa: Europa-América, 1986.

\_\_\_\_\_. La relation Anthro-po-bio-cosmique. In: Univers Philosophique: Encyclopédie Philosophique Universelle. Paris, PUF, v. I, 1989.

\_\_\_\_\_. Introduction à la pensée complexe. Paris: ESF, 1990.

\_\_\_\_\_. Amour, Poésie, Sagesse. Paris: Seuil, 1997.

\_\_\_\_\_. La Tête bien faite. Paris: Seuil, 1999.

\_\_\_\_\_. Le défi du XXI<sup>e</sup> siècle, relier les connaissances. Paris: Seuil, 1999.

\_\_\_\_\_. Os sete saberes para uma educação do futuro. Paris: (UNESCO), Seuil, 2000.

\_\_\_\_\_. La Méthode 5 - L'humanité de l'humanité. Paris: Seuil, 2001.

\_\_\_\_\_. Au-delà de la globalisation et du développement (inédit).

\_\_\_\_\_. KERN, Anne Brigitte. Terra-Pátria. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1995. MATTOS, Maria Justino da Costa. O CRUTAC como instrumento de efetivação de uma política de extensão

universitária 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC/SP, 1981.

\_\_\_\_\_. La Méthode 6 - L'Éthique, Paris: Seuil, 2004.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto. A educabilidade do trabalho: seu realismo numa experiência com trabalhadores. João Pessoa, 1993. (mimeo).

PAIVA, Vanilda. Extensão Universitária no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 67, n.155, jan/abril/86.

\_\_\_\_\_. Perspectivas e Dilemas da Educação Popular. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1986.

\_\_\_\_\_. Educação Popular e Educação de Adultos. Rio de Janeiro: Editora Loyola, PUC, 1972.

PAMPLONA, Marcos Antônio Villela. A Questão Escolar e a Hegemonia como Relação Pedagógica. Caderno Cedes 3. São Paulo: Cortez Editora / Autores Associados. s/d.

POINCARÉ, Henri. O valor da ciência, Rio de Janeiro: J. Olímpio. 1995.

PUCCI, Bruno (org.). Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, Ed. UFS 1995.

QUIVY, R., Manuel de Recherche en Sciences Sociales. Paris: Dunod, 1995.

REIS, Renato Hilário dos. Extensão Universitária: Conceituação e Práxis. In: I Fórum de Extensão Universitária do Estado de Santa Catarina. 1994. Florianópolis.

RESEAU, R.R. Nord-Sud, Savoirs du Sud, Charles Léopold Mayer, Paris, 1999.

ROERSCH, Carles. Plantas medicinales en el Sul Andino del Peru. Cuzco: Koetlz S.B, Koenigstein / CMA, 1994.

ROSNAY, Joël de. Le Macroscopie. Paris: Seuil, 1975.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. As Oito Teses Equivocadas sobre a Extensão Universitária. A Universidade e o Desenvolvimento Regional. Fortaleza: Edições UFC. 1980. p 216/244.

\_\_\_\_\_. Extensão Universitária: comunicação ou domesticação? São Paulo: Cortez - Autores Associados. Universidade Federal do Ceará, 1986.

\_\_\_\_\_. O Caminho do Conceito da Extensão Universitária na Relação Universidade/Sociedade. (Documento Preliminar). Brasília, Jul. 1989. (mimeo)

RIST, Gilbert. Le développement : Histoire d'une croyance occidentale, Presses de Sciences Po. Paris, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. Écrits de linguistique générale. Paris: Gallimard, 2002.

SCHERER-W ARREN, Ilse. Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização. São Paulo: Hucitec, 1999.

SCHOOYANS, Michel. Ideologies et institutions dans les pays en voie de développement. Louvain: UCL, 1970.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas. 2ª ed. João Pessoa: Ed. UFPB, 1999.

SAVIANI, Demerval. Extensão Universitária: uma visão não extensionista. In Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez. 1981. p. 61-73.

\_\_\_\_\_. Ensino público e algumas falas sobre universidade. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

SOUSA, Marcondes Rosa. A extensão como formação integradora das atividades de pesquisa e ensino. In: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Nordeste. 1994. Natal. (mimeo)

SOUZA, João Francisco de. Sistematização: Um instrumento pedagógico nos projetos de desenvolvimento sustentável . Top. Educ. Recife, v.15, nº 3, p.17-73, 1997.

\_\_\_\_\_. A Educação Escolar, nosso fazer maior, des(a)fia o nosso saber. Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e adultos e em Educação Popular. Centro de Educação. Recife: UFPE, 2000.

\_\_\_\_\_. Atualidade de Paulo Freire, contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. Recife: Bagaço, 2001.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Extensão Universitária: novo paradigma de universidade? 1996. Tese (Faculdade de Educação – UFRJ). Rio de Janeiro. 1996.

TCHAKHOTINE, Serge. A Mistificação das massas pela propaganda política. Tradução de Miguel Arraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

THERFFIN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Orgs.). Educação e escola no campo. São Paulo: Papirus, 1993.

SAUSSURE, Ferdinand de. Écrits de linguistique générale. Paris: Gallimard, 2002.

VITAL, Michel. Instrumenter l'auto-évaluation: contribution à la pensée complexe des faits d'éducation. 1991. Thèse de doctorat - Université de

Paris: ESF, 1999.

**Complexidade: Educação, Cultura e Civilização**  
José M. Tavares de Andrade e Valérie Bindel de Andrade

**INFORMAÇÕES GRÁFICAS**

**TIPOLOGIA** Garamond

**Editora**  
**Universitária**  **UFPE**

Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea  
Recife | PE | CEP: 50.740-530 | Fax: (0xx81) 2126.8395  
Fones: (0xx81) 2126.8397 | 2126.8930  
[WWW.ufpe.br/editora](http://WWW.ufpe.br/editora) | [edufpe@link.com.br](mailto:edufpe@link.com.br) | [editora@ufpe.br](mailto:editora@ufpe.br)

**R**epensar fatos, dimensões e processos educacionais, do ponto de vista do pensamento complexo, é um esforço relativamente recente. Abre-se esta nova perspectiva para se repensar historicamente cultura popular e educação popular no ensino, pesquisa e extensão universitária. O pensamento complexo vem sendo, progressivamente, apropriado pela pesquisa educacional quanto aos atores, organizações, estruturas e sistemas educacionais em suas mútuas relações quanto aos avanços da Cibernética, Pensamento sistêmico, Estruturalismo e Holismo. Os processos educationais formais e informais, do ponto de vista ético e teórico, são enacarados ao longo da vida como mobilização cidadã, individual e coletiva, no contexto da civilização hegemônica e planetária – progresso da desordem. Os autores compartilham, com seus interlocutores de Norte a Sul, diálogos educativos mantendo-se equidistantes de coletivismos, populismos e do individualismo, entre uma apropriação ou privatização elitista e a massificação da civilização planetária. Como diz o Professor Jomard Muniz de Brito, no prefácio, o livro questiona nosso ontem e nosso agora: onde foram disparar nossas utopias concretas?

