

Texto apresentado em:

FLEURI, Reinaldo M. e COSTA, Marisa V. Travessia: questões e perspectivas da pesquisa em educação popular. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

REINALDO MATIAS FLEURI
MARISA VORRABER COSTA

TRAVESSIA

Questões e Perspectivas Emergentes
na Pesquisa em Educação Popular

2^a EDIÇÃO
REVISADA

Flauri

617 t



Editora UNIJUI

REINALDO MATIAS FLEURI
MARISA VORRABER COSTA

TRAVESSIA

Questões e Perspectivas Emergentes
na Pesquisa em Educação Popular

2ª EDIÇÃO
REVISADA



Editora UNIJUI

Ijuí
2005

SOMÁRIO

*Ao companheiro Victor Vincent Valla nosso carinhoso
reconhecimento por sua contribuição vital para a história
do Grupo de Trabalho Educação Popular da ANPEd.*

SUMÁRIO

Apresentação	9
Primeira Parte	11
Segunda Parte	41
Terceira Parte	57
Quarta Parte	91
Quinta Parte	105
Posfácio	125
Referências	129
Anexo	137
Sobre os autores	145

APRESENTAÇÃO

Este ensaio faz uma revisão do caminho realizado, na última década do milênio passado, pelo Grupo de Trabalho Educação Popular (GT06) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Anped). O objetivo do texto, escrito e apresentado em 1999 como trabalho encomendado, foi o de levantar subsídios para contribuir para o próprio Grupo refletir sobre sua trajetória e projetar seus passos seguintes. O trabalho foi publicado em 2001, na coleção “Livros de bolsa”, e teve significativa aceitação e repercussão. Agora está sendo reeditado, em novo formato, com a intenção de ampliar o debate com quem está buscando refletir sobre os sentidos atuais da Educação Popular em nosso contexto.

O texto, elaborado em diálogo entre Reinaldo Matias Fleuri e Marisa Vorraber Costa, apresenta cinco partes. A primeira retrata um estudo exploratório dos estudos aceitos para discussão no GT Educação Popular, nas Reuniões da Anped, no período de 1992 a 1998. Levanta-se a hipótese de que o núcleo temático, em torno do qual este GT vem tecendo sua identidade teórico-metodológica, no diálogo com os outros GTs da Anped durante esta última década, consiste na busca de reelaboração de modelos epistemológi-

cos a partir e em função da diversidade de perspectivas e de interesses que constituem os saberes das classes populares. Considera-se também a hipótese de que os trabalhos apresentados e discutidos recentemente no GT06 venham contribuindo significativamente tanto para a crítica dos modelos de conhecimento hegemônicos quanto para a formulação de uma paradigma científico mais abrangente e consistente.

As quatro partes seguintes discutem, em um tom mais coloquial, as implicações epistemológicas do diálogo, a construção da identidade do GT Educação Popular da Anped, as concepções emergentes de educação popular, a questão de gênero e a perspectiva de um “salto lógico” na pesquisa em Educação Popular.

Reinaldo Matias Fleuri

Marisa Vorraber Costa

O DEBATE ACADÊMICO
SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR

Trabalho de Conclusão de Curso
de Graduação em História

PRIMEIRA PARTE

O DEBATE ACADÊMICO SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR

Reinaldo Matias Fleuri

Florianópolis, 20 de junho de 1999

Um dos mais significativos ambientes favoráveis ao debate acadêmico sobre Educação Popular vem sendo proporcionado no Brasil pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Anped), particularmente a partir da criação do Grupo de Trabalho voltado a este tema. Convidamos, pois, a leitora e o leitor a relembrar conosco algumas informações históricas que ajudem a situar nossa reflexão sobre a especificidade da contribuição desenvolvida pelas pesquisas que vêm sendo ali discutidas.

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Anped), fundada em 1976, realiza reuniões anuais desde 1978. Em sua quarta reunião, sediada em Belo Horizonte em 1981, propôs-se a estruturar-se em Grupos de Trabalhos (GT). Entre estes, foi criado o GT Educação Popular, que se reuniu pela primeira vez em 1982, sob a coordenação de Osmar Fávero, durante a 5ª Reunião anual da Anped, no Rio de Janeiro.

Educacional no País. A interação do GT Educação Popular com outros GTs foi uma ocasião para focalizar com mais ênfase o tema de *Movimentos Sociais e Educação*, para além do tema *Educação de Jovens e Adultos*, que havia capitalizado a atenção dos(as) pesquisadores(as) nos anos precedentes. Permanece, entretanto, para os e as participantes do GT, a necessidade de criação de um espaço de reflexão sobre o papel das Universidades no campo da Educação de Adultos, suas dificuldades e desafios nas áreas de pesquisa, ensino e extensão. Emerge nesta ocasião a preocupação com a *questão epistemológica*, que vai motivar os trabalhos do GT durante toda a década de 90. A questão da investigação científica é levantada a *partir da preocupação com o fazer*: investigar e assessorar, investigar e capacitar, investigar e agir criticamente.

Já em 1991 (na 14^a Reunião Anual da Anped, em São Paulo), sob a coordenação de Victor Vincent Valla, os trabalhos foram articulados em torno de três blocos principais: *a escola pública e a Educação Popular, os movimentos sociais e a Educação Popular, e a questão feminina na Educação Popular*. Coloca-se o tema *reprodução do conhecimento*, inspirado pelas reflexões de Oscar Jara: até que ponto nos limitamos a reproduzir conhecimento, desprezando os processo de produção do saber presente na prática social? Defende-se a construção do conhecimento baseado na relação entre experiência e conhecimento. Nesta mesma reunião, definiu-se como eixo temático de reflexão do GT a *Educação Popular e instituições; Formas alternativas de investigação; Relação entre o conhecimento científico e o conhecimento produzido pelos setores populares organizados da sociedade civil*.

Estas preocupações parecem articuladas com a conjuntura social e política daquele período. Além das conquistas políticas das eleições diretas e da nova Constituição, já vários governos de municípios importantes haviam sido assumidos por forças de esquerda. Os movimentos sociais e as práticas de educação popular – que na década de 70 haviam crescido como forças de resistência e oposição ao governo ditatorial, e na década de 80 haviam concentrado esforços nas mudanças institucionais do Estado – agora nos anos 90 encontravam-se na condição de interlocutores com governos locais que representavam, em princípio, seus interesses. As estratégias de oposição ou de conquista das instâncias institucionais, elaboradas nas lutas das décadas anteriores, demonstravam-se insuficientes para articular os múltiplos interesses e a diversidade cultural constitutivas dos movimentos sociais, assim como para interagir democraticamente com a estratégias de poder produzidas pelos diferentes setores sociais, cujo antagonismo político era muito mais evidente em períodos anteriores. A diversidade e a dinamicidade dos movimentos sociais colocavam desafios novos, para cuja interpretação as categorias e as teorias elaboradas até então demonstravam-se insuficientes.

Este clima social e político refletia-se no próprio tema *Educação Popular e Conhecimento*, priorizado pelo GT Educação Popular em 1992 (na 15ª Reunião Anual da Anped, em Caxambu²). Foram apresentados 8 trabalhos e uma comunicação, todos abordando a questão do conhecimento sob diferentes enfoques. Discutiu-se a relação *saber popular/saber científico*, a *questão da função social do*

conhecimento, problematizando-o nas *práticas de movimentos urbanos, de barragens e de saúde*, assim como na *formação de professores*. Discutiu-se a questão do processo de conhecimento em Paulo Freire e na perspectiva do psicodrama. É importante registrar que, no interior desse debate, surge o questionamento da polaridade entre o científico e o popular, favorecendo a emergência de uma perspectiva multidisciplinar. A partir de então, colocava-se em cena a idéia de um conhecimento científico que transita em diferentes disciplinas, ao mesmo tempo que se registra um movimento de negação da hierarquia de saberes. O Grupo assumiu, ainda nesta reunião, a tarefa de preparar estudos para subsidiar a discussão sobre a questão metodológica em Educação Popular, tendo como pano de fundo os aspectos conceituais da Educação Popular.

Em 1993 (na 16^a Reunião da Anped, que focalizou o tema *Paradigmas, Avaliação e Perspectivas*), os 5 trabalhos e 9 comunicações apresentados no GT Educação Popular indicam que a preocupação com a temática priorizada no ano anterior é mantida. Focaliza-se a crise dos movimentos sociais e a emergência da nova ordem mundial. Analisam-se os pressupostos teóricos de educação popular e as implicações epistemológicas da metodologia (pesquisa-ação) utilizada na produção de conhecimento. Até então, a preocupação do GT tinha sido a de mapear teoricamente os problemas epistemológicos e, no ano de 1993, as indagações se voltaram para o exame das implicações epistemológicas dos trabalhos de Educação Popular. Parece um olhar mais direcionado, mais pontual. Pode-se registrar também uma nova tendência: entra em cena

a hermenêutica para contribuir no exame das relações entre ciência e conhecimento. Os debates apontam para o resgate da categoria *experiência* e aprofundamento de conceitos como *representações sociais* e *subjetividade*. Uma das questões interessantes que emergiram nesse debate foi a *crise dos mediadores* nas práticas de educação popular, cujas manifestações culturais e formas de organização popular sugerem nostalgia de um passado irrecuperável e uma certa uniformidade e homogeneidade que nunca existiram nos movimentos de Educação Popular. Registrou-se também, nesta reunião do GT, o ressurgimento da preocupação com a pesquisa sobre educação de jovens e adultos.

O debate sobre a *metodologia* da educação popular apontou para uma dimensão mais profunda dos problemas vividos nas práticas de mediação entre as instituições do Estado e os movimentos populares. As dificuldades de compreensão recíproca, não decorrem apenas de problemas metodológicos, mas do próprio estatuto *epistemológico* das ciências e dos saberes populares, assim como da configuração das relações de poder que se tecem dinamicamente na sociedade como um todo. Da mesma forma que, na conjuntura política daquele período, esboroava-se o mito do governo centralizado a partir de um projeto único de sociedade (com a queda do Muro de Berlim), em nível de elaboração científica, o modelo hegemônico de ciência estava sendo colocado em cheque pela multiplicidade e vitalidade de saberes que circulam na sociedade e interagem conflitantemente na constituição dos discursos de verdade. Se o Estado parecia não mais ser o eixo central para

gerir a sociedade, a Ciência estava sendo questionada como ponto de vista privilegiado para compreender a pluralidade dos conhecimentos produzidos socialmente.

Em junho de 1994, O GT Educação Popular, agora sob a coordenação de Reinaldo Matias Fleuri, realizou um Estágio de Intercâmbio, em Florianópolis. Foram discutidos 11 trabalhos. A questão do entendimento dos processos de *participação e de construção da subjetividade nas práticas de Educação popular* foi um tema que perpassou todos os trabalhos apresentados. As pesquisas indicam, ainda, pontos de intersecção em algumas questões que já vinham sendo discutidas no GT, como é o tema da *metodologia da educação popular*, o do *saber e poder na construção do conhecimento*, o da *prática educativa nos movimentos sociais*, da *educação de jovens e adultos*, ou o tema *educação em saúde*.

Ainda em 1994, durante a 17ª Reunião Anual (cujo tema geral foi *Ética, Ciência e Educação*), os debates ocorridos no GT Educação Popular sobre os 4 trabalhos e 10 painéis de comunicações enfatizaram três temas: *as relações de poder na educação popular*, *cultura de massa e cultura popular e educação de jovens e adultos*. Neste encontro, a discussão sobre a questão epistemológica toma um rumo já anunciado, de certa forma, no ano anterior. Eclodiu o tema que vinha mobilizando o GT em anos anteriores, ou seja, “a dificuldade que os profissionais e intelectuais têm de compreender o que as classes populares estão querendo lhes dizer”. Para Victor Valla, esta dificuldade está relacionada tanto com o preconceito de que as pessoas “humildes, pobres, moradoras da pe-

riferia” sejam incapazes de produzir um conhecimento válido e tomar iniciativas coerentes, quanto com a desconsideração da diversidade de grupos sociais, constituída a partir de diferentes raízes culturais e contextos sociais, que são entendidos sob o conceito de “classes subalternas”.

O que se coloca em questão é a pressuposição de que “as idéias de uma época têm sua origem com as elites, as classes superiores, e que a sua difusão chega às classes subalternas de uma forma mecânica, sofrendo deterioração e sendo deformadas à medida que são assimiladas pelas classes subalternas” (Valla, 1994, citando Ginzburg, 1987). Neste sentido, “a cultura popular dever ser pensada como cultura, como conhecimento acumulado, sistematizado, interpretativo e explicativo, e não como cultura barbarizada, forma decaída da cultura hegemônica, mera e pobre expressão do particular” (Martins, 1989, *apud* Valla, 1994).

Mais propriamente, é preciso reconhecer as culturas populares, no plural, que constituem as diferentes formas de organização social e de interpretação da realidade construídas pelos diferentes grupos sociais que constituem as chamadas “classes subalternas”. São culturas com representações sociais e visões de mundo específicas, elaboradas segundo lógicas e categorias próprias. Ao ignorá-las ou desqualificá-las, os intelectuais e operadores sociais correm o risco de não entendê-las, de invalidar estes saberes e reforçar a trama de poder que em nossa sociedade subjuga essas culturas.

O debate sobre a crise de compreensão a respeito das culturas e das formas de organização das classes populares coloca em foco questões relativas à cultura, à subjetividade, ao imaginário e às representações sociais, problematizando as concepções metodológicas e os pressupostos epistemológicos da Educação Popular.

Nesta reunião, o GT Educação Popular escolheu, como foco temático orientador dos estudos e debates a serem desenvolvidos no período seguinte, as *relações de poder na educação popular: o saber popular e outros saberes*.

Em 1995 (na 18ª Reunião Anual, que focalizou o tema *Poder, Política e Educação*), o GT Educação Popular, sob a coordenação de Marisa Vorraber Costa, debateu 8 trabalhos e 5 comunicações. Desenvolveu-se uma interessante discussão sobre os estatutos de legitimidade do saber acadêmico e sobre os saberes populares. Questionou-se a tentativa de enquadrar os saberes populares segundo os critérios de cientificidade dos saberes acadêmicos. Reconheceu-se a necessidade de educadores e educadoras populares participarem do jogo de políticas de verdade para subverter a lógica que institui os critérios de cientificidade, rompendo com uma certa política de indiferenciação, de homogeneização, e construindo um quadro em que se reconhecem o estatuto e a legitimidade dos saberes populares. O debate foi considerado tão rico e instigante que o GT decidiu manter para a reunião do ano seguinte o mesmo tema do debate: *as relações de poder na educação popular: o saber popular e outros saberes*.

Em 1996 (no contexto da 19ª Reunião Anual que priorizou o tema *Política da Educação no Brasil: Globalização e Exclusão Social*), os trabalhos apresentados no GT Educação Popular apontam um aprofundamento da compreensão das relações de poder na educação popular, enfatizando a elaboração conjunta do conhecimento e a condução coletiva dos processos educativos a partir da tensão que circula entre os diferentes saberes nas práticas sociais. Emergem estudos que, indo além da *crise de compreensão* das práticas e sujeitos sociais, elaboram novas chaves epistemológicas de interpretação das formas de organização popular (como a teoria do *apoio social*), ou de elaboração coletiva de pesquisa (como a *sociopoética*), ou de interação entre práticas populares e saberes institucionais (como *práticas populares em saúde e medicina*). Focalizam-se mais particularmente experiências *não-formais* de educação e de elaboração de saberes em sua relação com a escola, a educação de adultos ou programas oficiais de saúde preventiva.

Um passo significativo na formulação de novas perspectivas epistemológicas emergentes nas pesquisas em educação popular foi a o Encontro de Intercâmbio do GT, realizado em João Pessoa, no mês de maio de 1997, em torno do tema *A pesquisa em Educação Popular: novos olhares, novas conexões, novas possibilidades de problematização*. Os 10 trabalhos – apresentados neste encontro e publicados no livro *Educação popular hoje* (Costa, 1998) – constituem uma versão do estado da discussão, na época, sobre Educação Popular, sem no entanto referir-se a balizadores paradigmáticos pré-estabelecidos. Os textos problematizam o *discurso da globali-*

zação no atual contexto, discutindo seus *pressupostos epistemológicos* e suas *implicações* para a reconceitualização da *educação popular*. Segundo a organizadora da publicação, Marisa V. Costa, a globalização representa uma palavra-chave de retóricas estratégicas, que constituem um meticuloso jogo político em que os discursos vão instituindo proposições quase unanimemente inquestionáveis. Globalizar pode significar homogeneizar, diluindo identidades e apagando as marcas das culturas ditas inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos, etc. que, segundo a lógica das narrativas hegemônicas, foram identificadas como portadoras de deficiências, entre elas de racionalidade. Assim, “neste final de milênio, parece que não se trata mais apenas de lutar pela sobrevivência física, material, dos grupos marginalizados, trata-se agora de lutar pela própria possibilidade de sua existência no campo do simbólico” (Costa, 1998, p. 9), compreendendo suas culturas como sistemas originais de viver e pensar. Nesta perspectiva, os trabalhos discutidos neste encontro e publicados no livro, apresentam contribuições relevantes dos pontos de vista das teorias da complexidade, do *apoio social* e da *sociopoética*, para elaborar chaves epistemológicas de interpretação processos de organização popular e propostas metodológicas de educação popular no contexto da globalização.

A 20ª Reunião da Anped, em 1997, colocou em foco o tema *Educação Crise e Mudança: Tensões entre a Pesquisa e a Política*. Ambientados neste clima temático, os 10 trabalhos e 5 pôsteres apresentados no GT Educação popular orientam os debates para

aprofundar, os temas da construção da *identidade*, o *cotidiano*, as *representações sociais*, e avançam no debate sobre o *apoio social*, buscando na *religiosidade popular* as novas estratégias de organização e de elaboração de saber das classes populares. Ao mesmo tempo, aprofunda a crítica aos *paradigmas*, reproblematisa os conceitos de educação popular, apresenta perspectivas de *educação intercultural*. A atenção para as práticas de educação popular relativas aos movimentos de *meninos de rua*, de *saúde*, de *educação de adultos*, entrando em cena agora a atenção ao movimento de *trabalhadores rurais sem terra* e à relação entre o *tráfico de drogas e a escola*.

O tema geral da 21^a Reunião da Anped, em 1998, foi *Conhecimento e Poder: em Defesa da Universidade Pública*. O GT Educação Popular, buscou refletir – a partir de 2 trabalhos encomendados – sobre os diferentes *caminhos e significados* da educação popular em diferentes contextos e entender a *revalorização da educação popular* numa conjuntura de crise. Discutiu, ainda, em mais 10 trabalhos e 5 pôsteres, a educação popular em programa de *saúde da família*, na *alfabetização de adultos* e na prática educativa de meninos de rua. Um grande espaço foi criado pelos trabalhos que estudam, sob diferentes aspectos, os movimentos sociais no campo. A importância do *Movimento dos Sem-Terra* no contexto brasileiro catalisou, nesse ano, a atenção de vários pesquisadores. A discussão epistemológica avançou na perspectiva das teorias da *complexidade* e das *configurações*.

O GT Educação Popular da Anped chegou em 1999 com um significativo cabedal de elaboração teórica, seja sobre a crítica dos pressupostos epistemológicos e metodológicos das práticas de educação popular, seja de contribuição para a formulação de novos paradigmas para a pesquisa em educação.

Nos cinco anos iniciais do século XXI, que já se passaram, o GT Educação Popular avançou de modo expressivo. Fica, no entanto, ainda por ser atendida a necessidade de sistematização e de análise do significado de sua produção mais recente. E esperamos que a reedição do presente estudo, cujo alcance chega apenas ao limiar do século XX, interpele pesquisadoras e pesquisadores a assumirem a tarefa de dar prosseguimento à reflexão crítica sobre a contribuição do GT Educação Popular no contexto de travessia que vem se configurando nos alvares do novo milênio.

BALANÇO DOS DEBATES DO GT EDUCAÇÃO POPULAR NA DÉCADA DE 90

A necessidade de rever a caminhada realizada pelo GT nas últimas décadas corresponde à necessidade que as pesquisadoras e os pesquisadores, que vêm se reunindo neste GT, sentem de deliberar as opções e as prioridades em torno das quais continuar contruindo e consolidando sua identidade como grupo de pesquisa.

Neste sentido, o presente trabalho pretende oferecer uma contribuição modesta neste esforço coletivo. Modesta porque a retrospectiva histórica, que foi possível fazer dentro dos limites e

condições deste estudo, baseou-se principalmente no levantamento das atividades realizadas pelo GT Educação Popular a partir do exame dos temas e resúmos dos trabalhos apresentados nos anos de 1992 a 1998, em sete reuniões anuais e em dois encontros de intercâmbio (em 1994 e em 1997), tendo como fonte principal de consulta os Boletins Anuais da Anped. Um exame mais detido dos trabalhos apresentados GT, comparados com os trabalhos apresentados em outros GTs, assim como em sessões conjuntas, revelaria certamente informações e relações que podem questionar e superar a percepção que foi possível neste estudo exploratório. Modesta contribuição, também porque este estudo, por ser ainda uma versão inicial, representa a compreensão da história do GT a partir apenas do ponto de vista de um autor. Só o debate posterior com os outros parceiros poderá ampliar a visão do processo e superar os possíveis equívocos e distorções da atual análise.

O problema que emergia e nos orientava no trabalho de rever dados da história do GT Educação Popular pode ser formulado na seguinte pergunta:

Qual é o sentido principal (enquanto percepção, significado, direção) que vem sendo construído mediante a apresentação e debate dos trabalhos neste GT?

Em outros termos: em torno de que temas, problemas, enfoques teórico-metodológicos este grupo de pesquisadores vem construindo sua identidade?

Ou ainda: quais contradições e perspectivas de educação popular emergem nos debates realizados entre os pesquisadores que vêm se reunindo neste GT?

Não obstante os diferentes enfoques teóricos, sob os quais podemos formular o problema que orienta essa indagação, a preocupação é a mesma: identificar, no caminho realizado pelo GT Educação Popular, indicadores que subsidiem a discussão sobre o que queremos (ou não) continuar a construir como grupo de trabalho.

Em primeiro lugar, é possível observar que no período de 1992 a 1998 foram apresentados e discutidos aproximadamente³ 125 estudos (artigos científicos, comunicações e pôsteres).

Cerca de vinte e cinco pesquisadores apresentaram mais de dois trabalhos no arco de sete anos (cf. Anexo 1). Ou seja, 62% dos trabalhos aceitos (em número absoluto, 78), foram elaborados por 25 pesquisadores assíduos no GT Educação Popular. Ressalte-se que, dentre estes, alguns freqüentaram mais intensamente até 1996 e outros se inseriram ou retornaram ao GT nos últimos dois anos. Isto indica que, além de um grupo constante, está crescendo o número de participantes com características de vínculo permanente com o GT. Os outros 47 estudos (38% do total) foram propostos por pesquisadores que foram aceitos apenas uma vez no GT. Dentre estes, há muitos trabalhos que, apesar de seus respectivos autores se terem apresentado apenas uma vez neste GT, tiveram influência e pertinência muito significativas no debate e no processo que o grupo vem desenvolvendo.

Estes dados permitem refletir sobre a preocupação, que emergiu no início da década, a respeito da imagem que se havia criado do GT Educação Popular como *porta de entrada para apresentação de trabalhos* na Anped. Ou seja, este GT, pela amplitude, diversidade e flexibilidade de seu núcleo de interesse temático,

era visto como um espaço institucional para a apresentação de trabalhos sobre temas variados, cujos proponentes passariam em seguida a participar de outros GTs, com os quais identificassem maior afinidade. É possível, hoje, reavaliar esta imagem a partir da informação de que cerca de 62% dos trabalhos aceitos (em número absoluto, 78) foram propostos por um grupo mais ou menos assíduo de 25 pesquisadores e que – dos outros 47 estudos (38% do total) de autores que se apresentaram uma vez só no período de 7 anos – muitos significaram uma intervenção incisiva no debate do GT. Constata-se, à primeira vista, que se formou um corpo mais ou menos estável e contínuo de pesquisadores com interesses comuns em torno do qual vem se articulando um grupo amplo e diversificado de pesquisadores em educação. A estruturação do Grupo de pesquisadores que vem discutindo a Educação Popular – sonhada em 1992, após uma crise de identidade do grupo que quase resultou em sua dissolução – veio construindo-se lenta mas consistentemente, mesmo entre a fluidez do percurso e a diversidade de interesses ou enfoques de pesquisa.

Tal evolução verifica-se também no processo de elaboração teórica. Na década de 80, o GT Educação Popular, em linha geral, havia superado a intenção memorialista de *sistematizar as experiências* passadas da Educação Popular e concentrado seus esforços para estudar as práticas de *educação de jovens e adultos*. Enquanto o interesse pelas pesquisas sobre os temas específicos, como o da relação entre educação e *movimentos sociais* ou com as políticas educacionais, havia sido assumido por outros GTs da Anped.

É instigante, porém, a observação de que, em 1998, um significativo número de trabalhos apresentados focalizam práticas educativas relativas aos *movimentos sociais no campo*, particularmente ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, após um longo período em que esse tema não era explicitamente priorizado nos textos discutidos no GT. Só dois ou três trabalhos haviam anteriormente estudado o Movimento de Barragens (em 1992) e o MST (em 1995). É possível que a atenção das pesquisadoras e dos pesquisadores para com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra tenha sido atraída pela importância e repercussão de sua atuação política no cenário nacional. Mas por que estas pesquisas foram encaminhadas para o GT de Educação Popular e não para outros GTs que focalizam explicitamente a temática dos movimentos sociais? Da mesma forma, poder-se-ia indagar: o que teria motivado, durante o período de 1992 a 1998, a apresentação e a discussão regular de estudos relativos a outros movimentos sociais (como de *educação popular em saúde*, de *meninos de rua*)?

É possível que, além das afinidades de envolvimento pessoal de alguns pesquisadores assíduos no GT com certas práticas vinculadas a movimentos sociais (como é o caso, para alguns, da *educação popular em saúde*), o elemento motivador e articular das pesquisas neste GT tenha sido, em grande parte, o interesse pelas questões de caráter *metodológico* e *epistemológico* emergentes nestas práticas populares. Talvez seja justamente este enfoque que tenha atraído para o GT Educação Popular vários dos pesquisadores que estudam questões relativas à *educação escolar*, ao *currícu-*

lo e à formação de educadores, quando há na Anped outros GTs que priorizam estas últimas temáticas (como GT03 *Movimentos Sociais*, GT05 *Estado e Política Educacional*, GT08 *Formação de Professores*, GT12 *Currículo*). E não será esta mesma preocupação com a questão *epistemológica e metodológica da pesquisa e da prática educativa popular* que continua motivando pesquisadoras e pesquisadores a discutirem, nesse espaço da Educação Popular, trabalhos relativos à *educação de jovens e adultos*, mesmo após a constituição na Anped de grupo de estudos para esta temática?

Mas o que distingue a preocupação *epistemológica* do GT Educação Popular em relação aos enfoques teóricos desenvolvidos, por exemplo, no GT 17 *Filosofia da Educação* e no GT *Educação Matemática*?

Uma análise, ainda que superficial, dos debates realizados no GT Educação Popular, indica que a busca de repensar os pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa em educação tem sido motivada pela necessidade de *entender a diversidade e a especificidade dos saberes e dos interesses das classes populares emergentes em práticas de educação popular*.

Assim, a partir do presente estudo exploratório do caminho desenvolvido pelo GT *Educação Popular*, levanta-se a hipótese de que o *núcleo temático*, em torno do qual este GT vem tecendo nesta última década sua *identidade teórico-metodológica*, no diálogo com os outros GTs da Anped, parece ser justamente *a busca de*

reelaboração de modelos epistemológicos a partir e em função da diversidade de perspectivas e de interesses que constituem os saberes das classes populares.

Tal hipótese pode orientar um estudo mais atento dos trabalhos discutidos no GT Educação Popular, no sentido de apreender suas contribuições específicas para a discussão sobre a *questão epistemológica e metodológica da educação popular*, numa década em que a Anped veio mobilizando os pesquisadores e as pesquisadoras em educação no Brasil em torno de temáticas que focalizam a *crise dos paradigmas*, os fundamentos da *ética e da ciência*, do *poder e da política*, a *globalização e exclusão social*, as *tensões entre a pesquisa e a política*, o *conhecimento e poder*.

Percebe-se uma grande afinidade e mesmo pioneirismo dos estudos debatidos no GT Educação Popular em relação aos temas gerais priorizados pelas últimas reuniões anuais da Anped. Assim, a partir da rápida retrospectiva histórica do GT Educação Popular esboçada acima, pode-se detectar que, acompanhando e quase precedendo a evolução da temática geral destas reuniões, a discussão sobre a relação sobre o *conhecimento na educação popular*, colocada no GT em 1992, impulsiona em 1993 a crítica dos *pressupostos epistemológicos da educação popular*, no contexto da *crise de paradigmas* e da emergência da nova ordem mundial. Introduce-se o referencial da *hermenêutica* para a análise da metodologia de educação popular. Tal discussão dos modelos de conhecimento enseja a tematização, em 1994, da *crise de compreensão dos saberes*

das classes populares por parte dos mediadores em educação popular. Tal debate é alimentado com estudos da *sociodinâmica*, das *representações sociais* e do *imaginário*. Em 1995, aprofunda-se o debate sobre as *relações de poder* inerentes à elaboração e à relação entre saberes. Em 1996, formulam-se teorias capazes de permitir novas interpretações das relações de saber-poder nas formas emergentes de organização popular (como a *teoria do apoio social*), ou na elaboração coletiva do *conhecimento* (como a *sociopoética*). Em 1997, a produção do Encontro de Intercâmbio consolidou a crítica aos pressupostos epistemológicos da ciência e da educação popular, e a perspectiva da complexidade veio contribuir para formulação das perspectivas teóricas emergentes nas propostas da teoria do *apoio social* e da *sociopoética*. Já na Reunião deste mesmo ano, o tema da religiosidade popular ampliou os estudos que vinham fazendo-se a respeito do *apoio social* na busca de entender as formas emergentes de *organização popular*. Tal linha de pesquisa foi reforçada pela retomada do enfoque das *representações sociais* e pela discussão dos *padrões socioculturais* populares. Em 1998, o aporte da *teoria das configurações* amplia o enfoque da *teoria da complexidade* na busca da compreensão da diversidade/unidade de sentidos e dimensões da educação popular, nos diferentes campos e movimentos sociais.

Os estudos recentes discutidos no GT Educação Popular indicam, portanto, que os modelos teóricos desenvolvidos por intelectuais brasileiros para interpretar os problemas e as práticas dos

movimentos populares – no contexto de amplas mobilização sociais e culturais dos anos 60, ou no contexto de resistência à ditadura dos anos 70, ou então nos processos massivos de luta pela de democratização política dos anos 80 – foram colocados em questão nos anos 90. O que aparece como *crise dos movimentos sociais* passa a ser percebido como *crise dos modelos de conhecimento* a partir dos quais os intelectuais, profissionais e militantes têm buscado entender realidade dos movimentos sociais. Trata-se de uma crise de legitimidade do saber científico, diante da legitimidade e autonomia dos saberes dos diferentes grupos e movimentos sociais, que se configuram como uma rede múltipla e variável de relações de poder. De um lado, a explicitação destas relações de poder coloca em questão o próprio estatuto de cientificidade do saber acadêmico que, por sua configuração epistemológica, tem negligenciado dimensões essenciais da realidade e da prática social. De outro lado, os diferentes sujeitos sociais que emergem no cenário político e cultural reivindicam o reconhecimento da *diferença* de suas identidades, de suas práticas, de seus saberes e de suas culturas, ao mesmo tempo em que a *igualdade* de oportunidades e de direitos no jogo social de poder. Os campos da cultura e da constituição das subjetividades aparecem como espaços privilegiados de luta, tão importante quanto os campos político, econômico e ecológico.

A EDUCAÇÃO POPULAR E A AMPLIAÇÃO DO PARADIGMA DE CIENTIFICIDADE

A partir de questões metodológicas emergentes nas práticas de educação popular, os trabalhos discutidos no GT Educação Popular vêm estudando criticamente os modelos epistemológicos pressupostos na (in)compreensão dos saberes e dos interesses das classes populares. Tem-se questionado a legitimidade dos saberes acadêmicos em relação aos saberes populares. Por vezes este questionamento enredou-se no círculo vicioso da oposição entre o caráter *científico* e o *não-científico* destes saberes.

Algumas observações (ainda parciais) a respeito dos debates desenvolvidos no GT Educação Popular permitem formular a hipótese de que estes estudos apontam para uma perspectiva epistemológica mais ampla e complexa, a partir da qual se torna possível enfrentar a recente crise dos paradigmas de conhecimento científico.

Com efeito, o paradigma científico moderno ocidental revela – como também Tullio Seppilli (1996, p. 18-19) afirma em relação ao paradigma biomédico – uma suposição “ideológica” que desvaloriza a importância da subjetividade e, em geral, da dimensão sociocultural dos fenômenos humanos. Ou melhor, desconsidera as determinações sociais – subjetivas e objetivas – que se entrelaçam com as determinações naturalísticas-biológicas.

Assim, por um lado, os limites da Ciência ocidental não decorrem do fato de seu caráter científico, mas da insuficiente cientificidade de seu atual paradigma, ou seja, de seu fechamento *natu-*

realístico em relação às dimensões da *subjetividade* e em geral do *social*. Mas, por outro lado, estes limites não podem ser superados mediante uma contraposição esquemática e abstrata entre a atenção às determinações sociais e a atenção aos processos naturais e, muito menos, mediante uma tentativa de fuga para o irracionalismo ou à contraposição entre os saberes científicos e os não-científicos. Para serem suficientemente científicos os saberes precisam explicar racionalmente os fenômenos considerando *todas* as suas dimensões – a *natural*, a *subjetiva*, a *social* e a *cultural* – reconhecendo a especificidade lógica de cada uma e buscando compreender a relação organicamente conflitual entre elas.

As pesquisas no campo da educação popular vêm defrontando-se com saberes populares que elaboram dimensões fundamentais das práticas sociais, como a *subjetiva* e a *sociocultural*, até recentemente pouco reconhecidas no quadro dos paradigmas de conhecimento hegemônicos no mundo ocidental. Por este limite epistemológico das ciências humanas ocidentais, produzido e sustentado na complexa trama de poder e desenvolvimento das políticas de verdade, os saberes populares têm sido geralmente deslegitimados como “não-científicos”. Os estudos epistemológicos motivados pelas práticas de educação popular vêm pouco a pouco formulando a crítica destes pressupostos, assim como reelaborando e construindo os modelos cognitivos capazes de articular a compreensão das diferentes dimensões do conhecimento. Por isso, os saberes populares que apareciam – sob o olhar de um paradigma epistemológico limitado – como *não-científicos*, passam a ser reco-

nhecidos e estudados pelo seu potencial de contribuição para a construção de um novo modelo de conhecimento capaz de fundamentar o entendimento mais abrangente e complexo da realidade e, por isso mesmo, um saber “*mais científico*”.

Esta perspectiva epistemológica parece indicar uma travessia para um novo modelo de conhecimento, que traz implicações significativas no campo da educação, colocando em cheque a *oposição* entre educação *formal* em relação às práticas de educação *popular*, geralmente identificadas como *informal*, *alternativa*. O sistema formal de ensino, pautado no modelo iluminista de conhecimento, tem orientado o processo educativo no sentido de privilegiar exclusivamente a formação intelectual e racional dos educandos. A ênfase exclusiva no desenvolvimento das inteligências lógico-matemática e lingüística redundou no esquecimento e na depreciação das outras formas de inteligência – para usar a linguagem de Gardner (1995, p. 19-36), as inteligências musical, corporal-cinestésica, espacial, interpessoal e intrapessoal – assim como da emoção, da subjetividade, do imaginário social, das condições econômico-políticas, da pluralidade cultural. Sob esta óptica, estas dimensões passaram a ser consideradas marginais ou mesmo a ser excluídas dos processos formais de educação. Os processos de educação popular, por valorizarem e implementarem na prática tais dimensões não reconhecidas pelo padrão educativo hegemônico, eram sumariamente qualificados de alternativos, não-formais. À medida, porém, que vão construindo-se modelos de conhecimento mais complexos e rigorosos, vai tornado-se possível enten-

der que o processo de formação humana só pode ser propriamente educativo se, além do desenvolvimento do raciocínio lógico e da linguagem, implementar *cientificamente* o desenvolvimento individual e coletivo das diferentes formas de inteligência, assim como da emoção, da corporalidade, das relações socioculturais.

Muitas práticas de educação popular, de certa forma, já vêm desenvolvendo organicamente essas dimensões essenciais do processo educativo. É este fato que, provavelmente, vem estimulando as pesquisadoras e os pesquisadores envolvidos com a educação popular a elaborar modelos epistemológicos que, superando os limites do modelo hegemônico de conhecimento, permitam compreender de modo científico a complexidade e a dinâmica inerente a todo processo educativo.

NOTAS

- ¹ A intenção inicial era a de elaborar um estudo aprofundado de todos os trabalhos apresentados no GT Educação Popular no período de sete anos (1992-1998), assim como nas sessões conjuntas com outros GTs. Pela impossibilidade de dar conta da extensão deste trabalho, dentro dos prazos estabelecidos, decidiu-se elaborar um estudo preliminar, a partir principalmente da análise dos resumos dos trabalhos discutidos neste período. Também a intenção de compartilhar com a doutora Marisa Vorraber Costa a autoria de um *texto dialógico* ficou para ser realizada a partir do presente texto, como preparação imediata do debate a ser rea-

lizado no GT, durante a 22ª Reunião Anual da Anped. Colaboraram para a preparação do material de pesquisa Elisa Pereira Gonsalves, Carlos Eduardo Moreira e Valmor João Umbelino.

² A partir do ano de 1992 as reuniões anuais da Anped passaram a se realizar regularmente na cidade de Caxambu, MG, entre os meses de setembro-outubro.

³ Consideram-se estes dados aproximativos, pois foram conferidos apenas os estudos mencionados nos *Programas e Resumos das Reuniões Anuais da Anped*, embora alguns não tenham sido efetivamente apresentados. Os números indicados aqui estão sujeitos a revisão. Entretanto, são suficientes para indicar as tendências que interessam a este estudo.

SEGUNDA PARTE

Marisa Vorraber Costa

Porto Alegre, 9 de agosto de 1999

Amigo Reinaldo.

Ler teu texto sobre a “travessia” dos anos 90 empreendida pelo GT Educação Popular da Anped foi para mim um momento de reflexão e de alegria, por vários motivos. Vou mencionar apenas dois deles. Em primeiro lugar, ao testemunhar, mais uma vez, a qualidade e a competência das análises que realizas – e eu acompanho tua trajetória há muitos anos – pude também admirar tua dedicação e o apreço que tens por nosso GT. Sei muito bem que localizar, remexer e pesquisar em tantos resumos, trabalhos, relatórios e outros registros na busca de indícios, perspectivas, tendências, não é tarefa simples. Ela demanda método, disciplina, rigor, ao mesmo tempo em que requer disponibilidade para muitas horas, dias, meses de leituras, anotações, reflexões e escrituras, além de muita sensibilidade para captar o que pode ser mais significativo. Tens o meu reconhecimento por todo este trabalho realizado. Sei da colaboração que recebeste da Elisa Pereira Gonçalves, do Carlos Eduardo Moreira e do Valmor João Umbelino na preparação do material. Ela e eles têm, igualmente, o meu reconhecimento. É bom poder contar com as pessoas certas quando temos tarefas difíceis e importantes a cumprir! Em segundo lugar, devo dizer que apesar de ter sido, junto com tantos outros colegas, protagonista desta “travessia” desde 1990, ano em que participei

pela primeira vez do GT, não tinha atribuído a mesma importância a muitos dos pontos destacados em tua análise. Foi muito bom “descobrir” o GT através do teu olhar. Foi uma bela composição esta que fizeste!

Vou aproveitar esta idéia de que teu olhar compôs uma versão da trajetória do GT Educação Popular para iniciar nosso diálogo sobre o estudo que fizeste. Quero comentar uma passagem do texto em que te referes à tua análise como uma contribuição inicial e modesta, que contempla a óptica de um só autor, cujos possíveis “equivocos” e “distorções” só poderiam ser superados no debate com os demais parceiros. Da perspectiva teórica em que me situo hoje, só poderíamos afirmar que um ponto de vista é equivocado ou distorcido se admitíssemos que há um lugar privilegiado a partir do qual é possível captar a “verdadeira” realidade, enxergar as coisas do jeito como elas são “mesmo”. Não compartilho desta suposição, pois considero que são infinitas as posições que podemos ocupar e não há nenhum critério que paire sobre os outros e permita discernir qual é a óptica “certa” e qual a “distorcida”, qual é a visão correta e qual é a equivocada. Estou convencida de que a fecundidade dos debates, da conversação, não está em chegar a um consenso sobre o certo ou o errado, mas está, isto sim, na ampliação da nossa capacidade de admitir que a verdade é deste mundo e que todos os lugares são lugares de produção de verdade; está na flexibilização de nossa aceitação das diferenças, na abdicação do sonho das certezas em nome da pluralidade e da tolerância. Nesse sentido, estou segura de que a tua análise inicial

e todas as discussões e controvérsias que ela possa suscitar nos ajudarão a perceber quão plurifacetado é o nosso GT e como são variadas e matizadas as visões que temos dele. Ele não é um “certo” GT, cuja configuração inequívoca poderemos coletivamente compor. Ele é de muitos jeitos, tem muitas formas; tantas quantas nossos olhares e nossa sensibilidade puderem inventar; tantos quantos forem os lugares que as pessoas puderem ocupar dentro dele. Teu olhar compôs uma destas configurações, juntos ou individualmente ainda constituiremos muitas outras.

Não gostaria que entendesses que estou incorrendo em um relativismo radical; preferiria que me tomasses como uma defensora do pluralismo e da diversidade. Eu não acho que possamos divergir, por exemplo, quanto ao número de estudos (trabalhos, comunicações e pôsteres) discutidos no GT no período compreendido entre 1992 e 1998. Se teu levantamento indicou em torno de 125 trabalhos, não se poderá afirmar que foram 200 ou 100. Não se trata disso. Mas eu posso defender, por exemplo – em relação àquela suposição de que o GT Educação Popular era a porta de entrada para apresentação de trabalhos na Anped e que o Valla, naquele tempo, chamava de “guarda-chuva *do* Anped” – que, mesmo que o GT tenha conquistado, ao longo dos anos, um conjunto estável de pesquisadores e pesquisadoras, para muitos outros ele foi, sim, apenas uma porta de entrada. Pelo menos 47 pessoas apresentaram um único trabalho no GT, enquanto apenas 25 participantes foram assíduos. Contudo, reconheço que, quando o GT era menos numeroso em termos de participantes, em cada Reunião Anual

incomodava mais aquela procura, talvez um pouco oportunista, por um lugar de passagem no “guarda-chuva”. Nos últimos anos, com o incremento da participação, os eventuais “meteoros” passaram despercebidos em meio ao grupo estável e produtivo de integrantes do GT. Devo reconhecer, porém, que há muitas outras leituras possíveis, dependendo dos lugares a partir dos quais se procura compor uma visão do GT. Houve um tempo em que “doía” muito a conduta dos oportunistas do guarda-chuva. Lá por 1991 e 1992 isto foi muito duro. Também sei que o Valla, que era o coordenador naqueles tempos, sentia isto mais do que eu. Imagino que ele, como coordenador, se considerava o responsável por atrair e formar um grupo de pesquisa mais permanente. Tantos outros participantes, no entanto, nem tomavam isto como um problema. Minha memória tem ainda bem-guardada uma reunião melancólica que fizemos, à noite, no primeiro ano em Caxambu – 1992 – numa pequena salinha improvisada em um dos corredores do Hotel Glória. Éramos mais ou menos seis pessoas (deixa eu ver se lembro os nomes): o Valla, a Maria Estela Moraes, o Eymard, o Balduino, tu e eu... Havia mais alguém, lembra quem era? Discutíamos, quase sem esperanças, se deveríamos lutar para recompor o GT ou se precisávamos admitir que o tempo da Educação Popular havia passado. O Valla foi importante neste momento, pois pediu dedicação e confiança de todos na possibilidade de inventarmos formas de conquistar, a partir daquela reunião, novos pesquisadores para participar das discussões do GT. Saímos daquela reunião com muitos e sérios propósitos nesta direção. Daquele ano em dian-

te, o GT criou alma nova, chegando ao lugar que ocupamos hoje – um dos mais numerosos e estáveis grupos de pesquisadores e pesquisadoras da Anped.

E já que falei em pesquisadoras e pesquisadores, um outro ponto que quero comentar contigo diz respeito a um tema que, para mim, é melindroso. Trata-se da “questão feminina” na Educação Popular. Muitas pessoas do GT sabem de meus “grilos” com o machismo da Educação Popular. Ouvi várias vezes Paulo Freire dizer que a língua portuguesa é “macha”, pois faz desaparecer o feminino em muitas das suas flexões. O plural de muitas palavras, por exemplo, dá preferência ao masculino. Um exemplo é a palavra professores, que a regra diz que inclui as professoras, mas elas ficam subsumidas. Eu, parafraseando Freire, costumo dizer que a Educação Popular é “macha”. Além de ser evidente que a Educação Popular é uma das áreas da Educação em que há maior número de pesquisadores-homens, as personalidades que têm destaque na área também são, quase sempre, masculinas. Observa a composição das mesas em simpósios, conferências e seminários sobre o tema e vê como predominam os homens. Presta atenção nos autores e autoras do livro que organizei a partir de nosso Encontro de Intercâmbio em 1997 – *Educação Popular Hoje*. Dentre os dez nomes, apenas três são mulheres. Aliás, nosso próprio GT é um palco disto. Se não me falha a memória, fui a única pesquisadora-mulher a coordenar o GT nestes 17 anos de existência. Qual seria a justificativa para isto? Será que se poderia supor uma aceita-

ção tácita de que os territórios da Educação Popular, frequentemente marcados pela marginalidade social dos grupos populares, seriam espaços de risco, abertos e expostos à violência, à face desviante das regras morais, o que tornaria esta geografia inapropriada para as mulheres tidas como frágeis, desprotegidas e sensíveis? Não estou com isto querendo dizer que não há mulheres atuando na Educação Popular. Há muitas e é crescente esta participação, tanto quantitativa quanto qualitativamente. Elas sempre tiveram uma atuação admirável e intensa neste campo, imprimindo novos direcionamentos e dando uma contribuição peculiar aos projetos nesta área. Porém, não observo, no Brasil, que seja dado destaque a esta participação feminina. A Educação Popular é um dos espaços da educação onde é evidente a hegemonia masculina. Tua retrospectiva me alertou para este ponto por um pequeno detalhe. Houve apenas um trabalho, em 1991, que tocou neste assunto. O título era *O Fazer Feminino nos Movimentos Sociais por Educação*. Ele não repercutiu, assim como o tema não retornou à discussão. Minhas lembranças não registram nenhuma outra abordagem desta questão e nem a análise que realizaste indicou alguma preocupação com ela. Não achas que esta seria uma boa ocasião para refletirmos sobre esta face da Educação Popular? Como uma temática tão central e polêmica, hoje, como a questão do gênero, pôde permanecer assim silenciada nos debates sobre Educação Popular? Ou será o nosso GT um lugar isolado neste silêncio? Bem, eu poderia prosseguir problematizando este tópico, mas prefiro ouvir-te e retomá-lo posteriormente.

Vou continuar esta nossa conversa abordando, a partir daqui, as temáticas que têm ocupado nossos debates. Achei interessante observar como a discussão sobre educação de adultos, renomeada, posteriormente, como *educação de jovens e adultos*, foi um assunto que passou pelo nosso GT num movimento que se poderia chamar de vai-vem. Só após esta tua retrospectiva, pude refletir sobre as características desta presença. Do meu ponto de vista, análises sobre este foco sempre circularam no GT, mas compartilhavam a centralidade da discussão com muitos outros focos da prática da Educação Popular. O que não houve, pelo menos neste período da década de noventa que examinas, foi um privilegiamento desta temática. O debate de estudos sobre educação de jovens e adultos só foi contemplado quando a ênfase da análise realizada nos trabalhos propostos coincidia com os temas escolhidos pelo GT como centrais. Isto, segundo minha apreciação, vem reafirmar o GT como um fórum que não descuidou de seu propósito de priorizar a discussão de pesquisas e, ao fazê-lo, procurou ser cuidadoso no atendimento das perspectivas definidas, a cada reunião anual, como prioritárias pelo grupo. Este fato me parece congruente, uma vez que a Educação Popular compreende um conjunto muito abrangente de práticas e de temáticas. Esse é um dos pontos que quero analisar e debater contigo.

Em décadas passadas, quando se falava em Educação Popular, vinha-nos à mente, imediatamente, um conjunto de práticas sociais que davam conta de problemas relacionadas à exclusão social – particularmente a escolar – de grupos de baixa renda,

proletários ou proletarizados e que compunham um imenso contingente de marginalizados sociais, em geral com condições extremamente precárias de sobrevivência. A Educação Popular tinha seu campo de atuação e suas preocupações mais ou menos balizadas pelo caráter de classe, ou melhor dizendo, pela conexão quase natural entre a exclusão e as chamadas classes sociais subalternas. Embora esta conexão persista, complexificou-se, hoje, a configuração e os recortes de classe, ou talvez seja melhor empregar aqui uma óptica mais rigorosa de análise e afirmar que a própria concepção de classe social encontra-se, em nossos dias, mais abrangente, flexível e multifacetada. Os contornos das delimitações das classes perderam a nitidez, e o conceito tornou-se menos rígido. A perspectiva marxista de análise das classes sociais, a mais disseminada em projetos de Educação Popular, tem-se mostrado limitada na sua possibilidade de problematizar a crescente segmentação social no capitalismo tardio. A complexa rede de grupos em formação, a emergência de novos problemas sociais e a diversificação daqueles já conhecidos, deslocaram questões de saúde, de religião e de conduta moral, entre outras, para o centro das preocupações da Educação Popular. Hoje, as problemáticas dos meninos e meninas de rua, da Aids, das drogas, dos sem-terra e dos sem-teto, da proliferação das seitas religiosas, citando apenas algumas, matizaram todo o campo da Educação Popular, desencadeando análises e discussões que, cada vez mais, nos colocam frente a frente com novos protagonistas, grupos e movimentos sociais. As primeiras conseqüências disso têm sido uma enorme amplia-

ção e diversificação no campo de análises da Educação Popular, o que tem apontado, cada vez mais, para a importância das abordagens transdisciplinares e multidisciplinares. Drogas, Aids e desemprego, por exemplo, não são problemas que dizem respeito, exclusivamente, à chamada classe trabalhadora, ou aos grupos marginalizados de baixa ou nenhuma renda, embora estes sempre sejam atingidos por eles. Tais questões percorrem todos os grupos sociais e, como tal, passam a sugerir novas configurações para aquilo que vínhamos denominando, historicamente, de popular. O popular não é mais o que diz respeito aos “pobres”, às massas parcamente instruídas, à outra face de uma suposta “verdadeira” cultura. O popular está cada vez mais associado àquilo que nos integra a uma avassaladora cultura de massa, ou nos faz parte de uma cultura global que, ao mesmo tempo, incorpora e exclui, iguala e discrimina, contempla e arrebatada. Quero deixar claro, aqui, que ao utilizar as expressões cultura de massa e cultura global não estou manifestando simpatia pela nefasta visão frankfurtiana das massas; ou pelo perigoso jogo de um mundo regido pelo mercado postulado pelo neoliberalismo. Estou, apenas, empregando termos correntes, cujas nuances suponho de domínio de nossos interlocutores e interlocutoras.

Ao refletir nesta direção, incentivada pela leitura de teu texto, fui-me dando conta de que os temas selecionados e os trabalhos debatidos no GT, ao longo dos anos noventa, nos mostram, nitidamente, como estas transformações que mencionei adentraram e foram problematizadas nas análises que desenvolvemos neste pe-

ríodo. Eu arriscaria dizer que, segundo minha óptica, fomos um grupo permeável e sensível às mudanças destes tempos que vivemos. Nossa própria resistência em abordar certos temas de forma mais restrita – como, por exemplo, as experiências de educação de adultos ou a educação escolar – e nossa insistência em examiná-los sob perspectivas mais abrangentes, inseridas no quadro de discussões com acento epistemológico, podem ser tomadas como indícios disso. Nossas preocupações com os temas *cultura popular x cultura erudita, saber popular x saber científico*, ou com a *questão metodológica e os aspectos conceituais da Educação Popular*, são expressão contundente dessa nossa permeabilidade. Da mesma forma, o Encontro de Intercâmbio de 1997, por exemplo, projetado para abordar o tema *A pesquisa em Educação Popular: novos olhares, novas conexões, novas possibilidades de problematização*, mostra que o cerne das nossas preocupações estava, exatamente, nas modificações e nas conseqüências dos novos delineamentos do campo.

Como esta conversa já se alonga, vou tentar formular, agora, talvez o único tópico que eu poderia qualificar como divergente em relação à tua análise. Trata-se, é claro, de manifestações que decorrem da posição teórica que assumes como pesquisador, algo que tem a ver com “paradigmas” e que, portanto, respeito. Quero deixar claro que não estarei falando de “incorreções” ou de “equivocos”. Meu objetivo ao tocar neste ponto é, unicamente, debater tua posição e cotejá-la com a minha.

Na segunda parte de teu texto, quando anuncias um *Balanço dos Debates do GT...*, formulas algumas questões que orientam teu olhar para a “travessia” do GT, esclarecendo que o objetivo

destas indagações é balizar o estudo exploratório que fazes do caminho percorrido pelo GT. Até aí, tudo bem. Prossegues, com a frase

levanta-se a *hipótese* de que o *núcleo temático*, em torno do qual este GT vem tecendo nesta última década sua *identidade teórico-metodológica*, no diálogo com os outros GTs da Anped, parece ser justamente a *busca de reelaboração de modelos epistemológicos a partir e em função da diversidade de perspectivas e de interesses que constituem os saberes das classes populares*.

Minha divergência se dá em relação à suposição de que esta movimentação indiscutivelmente pluralista do GT decorra de uma busca de “modelos” epistemológicos. Não me agrada a palavra “modelos” empregada neste caso, porque ela sugere filiações que, há muito, estamos tentando superar. “Modelos” tem contigüidade com “parâmetros”, com “paradigmas” e, do meu ponto de vista, aponta muito mais para um desejo de padronizar, unificar ou encontrar a “melhor” perspectiva do que de diversificar, de multiplicar possibilidades analíticas e políticas. Se retomamos os trabalhos, debates e temáticas propostos pelo GT nesta “travessia” dos anos noventa, poderemos observar um desconforto, uma insatisfação com o que está disponível, e uma grande movimentação no sentido de questionar certezas, romper limites, soltar amarras, vislumbrar outros horizontes, enfim, contar novas histórias.

O foco mais importante, contudo, destas minhas considerações divergentes em relação à tua análise, diz respeito a como te posicionas em defesa do paradigma científico, particularmente,

na parte final intitulada *A Educação Popular e a Emergência de um Novo Paradigma de Cientificidade*. Aí, fazes referência ao fato de os trabalhos discutidos no GT empenharem-se no estudo crítico dos modelos epistemológicos que poderiam estar implicados na “in(compreensão) dos saberes e dos interesses das classes populares” e concluis mencionando que “Por vezes este questionamento enredou-se no círculo vicioso da oposição entre o caráter *científico* e o *não-científico* destes saberes.” Suponho que, para ti, o “enredou-se” decorre de uma confusão entre o que seriam os limites da Ciência ocidental e o que chamas de insuficiente cientificidade de seu paradigma. Trocando em miúdos, parece que dizes que o problema não é a ciência, mas, sim, o confinamento da ciência nas dimensões naturais e objetivistas, deixando de lado as sociais e subjetivas. Quer dizer: se a ciência superasse suas limitações e pudesse dar conta de todas as dimensões – a natural, a subjetiva, a social e a cultural –, teríamos uma garantia de fazer frente aos irracionalismos. Bem, isso me parece um tanto quanto próximo do sonho cartesiano de ordenação do mundo e do delírio positivista de constituir uma física do social. Penso que esta afirmação da possibilidade de uma cientificidade completa, que abarca a totalidade das dimensões da existência é persistir numa posição dogmática de crença inabalável na capacidade da razão. De qual razão? Quero lembrar que a complexa trama de poder que, nas políticas da verdade, qualifica os saberes populares como não científicos, o faz, justamente, argumentando que estes saberes sofrem de um “déficit de racionalidade”. Em geral, o problema com os sabe-

res populares é que eles não se enquadram nos critérios lógicos e de racionalidade estabelecidos pelo pensamento racional ocidental de origem europeia e de tradição judaico-cristã. É, segundo esta lógica, construída e legitimada na geografia de poder do império cultural ocidental do Norte, que os saberes de grupos, povos e culturas posicionados fora deste eixo foram sendo adjetivados como “outros”, “alternativos”, “marginais”, “irracionais”, “exóticos”, “excêntricos”, etc., etc. Me parece que nesta última parte do texto te envolve em um processo argumentativo que se articula em defesa do científico como alternativa de legitimação do popular. Por que para algo ser admitido é preciso que seja científico? A lógica que tem sustentado, até hoje, este poder da ciência é a mesma que permitiu que tantos desvarios e injustiças fossem cometidos. Segundo a perspectiva em que me coloco, a ciência é o mais poderoso regime de verdade que se conhece. Ela constrói seus próprios postulados e as normas e regras que os legitimam como válidos e suficientes. Não concordo, por isso, que ela seja aquele lugar privilegiado de que falei no início desta conversação – a óptica poderosa capaz de distinguir o certo e o errado, a veracidade e a falsidade. A ciência é um lugar de produção de verdades como qualquer outro e é parcial, incompleto, sujeito a incertezas e incorreções. Seria possível superar os limites do modelo hegemônico de conhecimento situando-se dentro dele? Não vejo nenhuma possibilidade aí. Seria preciso saltar fora deste círculo e admitir que há razão em muitos lugares, razões diferentes que produzem distintos efeitos. Por que à racionalidade ocidental moderna caberia este lugar privilegiado?

Bem, Reinaldo, acho que já abusei do meu espaço de interlocução contigo e gostaria que aceitasses estas minhas palavras como um desafio interessado, uma tática para ouvir-te, ou ler-te, um pouco mais. Minhas considerações são parciais e pontuais, peço desculpas. Depois de tanto trabalho, ainda terás de tentar costurar estes meus apartes!

Revista de História da Química
Flamengo, 2 de setembro de 1999

TERCEIRA PARTE

Reinaldo Matias Fleuri
Florianópolis, 2 de setembro de 1999

Encontrei hoje em ruas, separadamente, dois amigos meus que se haviam zangado um com o outro. Cada um me contou a narrativa de por que se haviam zangado. Cada um me disse a verdade. Cada um me contou as suas razões. Ambos tinham razão. Ambos tinham toda a razão. Não era que um via um lado das coisas e outro, um lado diferente. Não: cada um via as coisas exatamente como se haviam passado, cada um as via com um critério idêntico ao do outro, mas cada um via uma coisa diferente, e cada um, portanto, tinha razão. Fiquei confuso desta dupla existência da verdade.

(Fernando Pessoa)

Querida Marisa,

Dialogar contigo sobre a trajetória de nosso Grupo de Trabalho da Anped está sendo uma fascinante experiência de elaboração científica. Não só pelo objeto de nossa conversa (a trajetória de um grupo de pesquisadores com que compartilhamos interesses e projetos que são vitais para nós). Mas, de modo particular, pela oportunidade de experimentar o *diálogo* como *método* de produção de conhecimento.

O *diálogo* implica uma epistemologia que possibilita a compreensão em *profundidade* do real. A *profundidade* – a terceira dimensão de uma figura geométrica – só é percebida pelo nosso sistema de visão porque este é *bifocal*. As duas imagens de um

mesmo objeto – captadas pelos dois olhos, a partir de pontos-de-vista diferentes e paralelos – são sintetizadas pelo nosso sistema nervoso de modo a constituir a visão tridimensional. De uma percepção de superfície plana (resultante da imagem captada por um só olho) passa-se, mediante a articulação entre as imagens captadas por ambos os olhos, à percepção do espaço e do volume. Assim, o jogo de luzes e sombras segundo as regras da perspectiva, nas pinturas em tela plana, proporciona, ao espectador capaz de visão bifocal, a percepção da profundidade. Tu já observaste como as artes plásticas renascentistas fazem largo uso deste artifício? Observaste, também, aquelas gravuras “tridimensionais” que, à primeira vista, parecem embaralhadas? Nestas, estão sobrepostas duas imagens do mesmo objeto. Este objeto “salta” aos olhos em três dimensões só quando conseguimos superar o automatismo do olhar convergente e orientar um olho em direção paralela à do outro. Deste modo, um olho focaliza os traços impressos de uma das figuras e o outro olho focaliza os traços da outra figura justaposta: o cérebro faz a síntese, elaborando a visão tridimensional. Esta experiência é possível se, com paciência, forçamos os olhos a focalizar um ponto imaginário situado “atrás” da figura impressa.

E como percebemos a *quarta dimensão*, a do *movimento*? Já sabemos que no cinema obtemos a impressão das *imagens em movimento*, pela justaposição de imagens ligeiramente diferentes, num ritmo seqüencial de trinta exposições por segundo. A percepção do movimento é produzida pela *sucessão* articulada de imagens fixas.

Neste diálogo contigo – que pensamos em compartilhar e continuar com os outros parceiros – tenho a impressão de que estamos produzindo um filme em três dimensões: as duas imagens sobre a trajetória de nosso GT fixadas nos textos teus e meus formulam estímulos para uma compreensão em profundidade e a justaposição seqüencial destas imagens induz a uma percepção de movimento da caminhada que estamos realizando.

Com estas metáforas ópticas, quero indicar que compartilho contigo a perspectiva teórica segundo a qual “não há um lugar privilegiado a partir do qual é possível captar a ‘verdadeira’ realidade” em oposição a outros pontos de vista “errados”. As metáforas ópticas acima indicam que as imagens formadas a partir de pontos-de-vista diversos são realmente *diferentes*. A imagem construída por um olho *não* é igual à imagem construída pelo outro olho. Ao interagirem – não segundo a lógica da *exclusão*, mas da *conexão* – produzem a compreensão de *dimensões* (como a de profundidade e de movimento) que são inerentes à *relação* entre os pontos-de-vista, e não a cada um destes isoladamente.

Era isso, Marisa, que eu queria dizer ao considerar que “só o debate posterior com os outros parceiros poderá ampliar a visão do processo” realizado pelo nosso GT. Portanto, como tu bem me fizeste notar, não se trata de apenas “superar os possíveis equívocos e distorções” (que de fato ocorreram no meu primeiro texto, devido a imprecisões conceituais ou a limitações na obtenção de informações, que pretendo corrigir neste texto), mas de elaborar

um salto de “qualidade”, um salto de “dimensão” na elaboração de conhecimento, que só é possível mediante o diálogo entre diferentes a(u)tores(as).

Ao assumir o *diálogo* como caminho de elaboração científica, colocamo-nos, antes de tudo, um problema de caráter epistemológico. Epistemologia, em sentido amplo, significa um conjunto de premissas que sustentam nossos modos de fazer distinções, de segmentar os eventos, de dar sentido ao mundo (Bateson, 1986, 1976). Os tipos de distinção normalmente assumidos são baseados na *oposição: ou/ou*. Esta forma de pensar nos leva fatalmente a escolher um pólo, excluindo ou submetendo todos os outros. Mas numa outra perspectiva epistemológica, a *complexa* (chamado também de *sistêmica, global, ecológica*, como indica Yus Ramos, 1998, p. 10), são “premissas diferentes para nossos sistemas de distinção: uma epistemologia da *conexão: e/e*. As oposições não devem ser (ingenuamente) eliminadas, mas é indispensável descobrir a estrutura que possa conectá-las, o contexto comunicativo que possa coligá-las. [...] As conexões, dentro de um novo contexto, permitem superar as oposições; e isto não tanto porque as contradições desaparecem, mas porque se produzem mudanças, evoluções, que envolvem todos os membros em oposição” (Severi; Zanelli, 1990, p. 31-32). Neste sentido, é preciso “considerar como correlacionados (pensar contemporaneamente) tanto a diferenciação das identidades quanto as estruturas de conexão (os contextos comunicativos)” (idem, p. 39). A complexidade implica, pois, a relação entre contextos que se tecem juntos, desafiando-nos a trabalhar

com a *incerteza* e com um *pensamento multidimensional*. Trata-se de um pensamento baseado, segundo Edgar Morin, na *dialógica*, que “significa que duas lógicas, duas ‘naturezas’, dois princípios são coligados em uma unidade sem que com isto a dualidade se dissolva na unidade” (1985, p. 57).

Sob esta perspectiva epistemológica é que estou entendendo – como você disse – “quão plurifacetado é o nosso GT e como são variadas e matizadas as visões que temos dele. [...] Ele é de muitos jeitos, tem muitas formas; tantas quantas nossos olhares e nossa sensibilidade puderem inventar, tantas quantos forem os lugares que as pessoas puderem encontrar dentro dele”.

As considerações e questões que tu formulaste instigaram-me a rever o levantamento provisório que eu havia apresentado a respeito dos *estudos* (trabalhos, comunicações e pôsteres) discutidos no GT no período compreendido entre 1992 e 1998. Verifiquei, na minha apresentação anterior, algumas ambigüidades que precisam ser corrigidas. É preciso distinguir os *estudos* (1.) *inscritos* ou *encaminhados* ao GT, (2.) os *aceitos* para apresentação e (3.) os efetivamente *apresentados*. Não tenho, no momento, meios para averiguar os trabalhos inscritos e *não-aceitos*. Mas é possível identificar os trabalhos *aceitos* (que aparecem nos volumes de *Programas e Resumos das Reuniões*) e os trabalhos *apresentados* (que são indicados nos *Relatórios* das Reuniões). Até este momento só me foi possível levantar os textos *aceitos*, embora vários deles não tenham sido efetivamente apresentados e discutidos nas reuniões. Por isso, reelaborei o relatório do levantamento dos estudos (cf.

Anexo 1), identificando *apenas* os que foram *aceitos* em nosso GT (incluindo aqueles, que em 1998, foram chamados de excedentes: aprovados no mérito, mas não classificados para apresentação)¹. Nesta nova tabela corriji também outra ambigüidade: classifiquei os textos identificando aqueles produzidos por vários co-autores. Distingui os(as) autores(as) e co-autores(as) de estudos aceitos que se inscreveram uma *única vez* dos(as) que se inscreveram *várias vezes* no período 1992-98. Além disso, distingui os números de autores e de autoras. Isto permite análises mais precisas de alguns aspectos da caminhada de nosso GT, problematizados por ti.

Em primeiro lugar, a interessante questão – em relação ao que o Valla chamava de “guarda-chuva *do Anped*”² – do significado da participação assídua ou eventual dos integrantes do GT. Tuas considerações me instigaram a perguntar: o que de fato incomodava – em 1991-1992, quando o GT era menos numeroso em termos de participantes – na procura “talvez um pouco oportunista” daqueles pesquisadores que passavam “como meteoros” pelo GT?

O incômodo ficou evidente no momento de se escolher um novo coordenador: “nenhuma das pessoas sugeridas considerava-se preparada e disponível para assumir tal função”, porque o grupo não tinha conseguido ainda construir uma identidade forte e estável. O pequeno grupo mais permanente sentia necessidade de maior coesão e de maior identificação dos participantes com os objetivos do Grupo. E as atitudes e opções de muitos participantes, não identificadas com a temática e o objetivo do GT, contribuíam para a dispersão e desconforto do grupo. Mas as decisões assumi-

das por aquele pequeno grupo de pesquisadores³, liderados pelo Victor Valla no início desta década, deram alma nova ao GT Educação Popular, atraindo novos(as) pesquisadores(as) para formar um dos grupos mais numerosos e estáveis da Anped.

Este acontecimento revela múltiplas contradições. Tu apontas com muita razão a contradição entre o compromisso ou descompromisso pessoal de pesquisadores em relação ao próprio GT. O conflito resultava de opções pessoais – legítimas – dos pesquisadores pelo GT cujo tema específico ajustava-se aos seus interesses. Mas o sentido destas opções se configurava no jogo de relações desenvolvido dentro do GT. Jogo que, por sua vez, era condicionado pela organização institucional da Anped. Os trabalhos, inscritos sem mencionar a opção por um GT predeterminado, eram – como explica Valla no Relatório de 1992 – “encaixados no GT Educação Popular, cuja amplitude de temática permite acolher uma variadíssima gama de trabalhos”. Nos anos subsequentes (a 1994?) a ambigüidade no processo de localização dos estudos nos GTs foi resolvida, porque instituiu-se a exigência de, já no ato da inscrição, indicar o GT escolhido pelo autor. Com isso, podia-se esperar o comprometimento inicial dos pesquisadores com o GT escolhido. Mas, num outro nível, permanece a questão da *identidade da própria temática da Educação Popular*, cuja amplitude indica um caráter multidisciplinar e multidimensional das práticas identificadas como Educação Popular e as múltiplas interpretações possíveis induzem a conflitos de diferentes ordens, não simples de entender ou de assumir.

Por exemplo, os sucessivos momentos de crise do GT indicam conflitos entre diferentes visões e práticas de Educação Popular. Essa questão é extremamente complexa. Mas ousou levantar algumas perguntas e hipóteses apenas para provocar o debate.

Quais eram as perspectivas de Educação Popular em conflito que determinaram o processo de indefinição e crise do GT no período 1982-1986? Parece que a concepção de educação popular, gerada anteriormente no *contexto político da ditadura militar* das décadas 1960-1970, revelava contradições profundas com as necessidades de educação popular emergentes num contexto de democratização do Estado brasileiro dos anos 1980.

Quais eram as concepções em conflito no GT no período 1987-1992? Parece que a Educação Popular assumida prioritariamente sob o enfoque da *educação de adultos* no contexto de democratização do Estado enfrentava conflitos com as perspectivas de educação popular assumidas nos *movimentos sociais*.

Quais concepções de educação popular emergiram no GT durante o período de 1992-1999? Parece que a *multiplicidade de perspectivas* e de dimensões das práticas de educação popular entra em conflito com os *paradigmas epistemológicos hegemônicos* na sociedade e na comunidade científica brasileira.

As tensões que vimos enfrentando em âmbito institucional parecem estreitamente relacionadas com o jogo de disputas entre diferentes visões epistemológicas e diferentes opções políticas no campo das pesquisas e dos debates científicos que vêm realizando-se

na arena da Anped. O processo de seleção dos trabalhos encaminhados à Anped vem aperfeiçoando-se (tornando-se mais transparente e eficaz) a partir e em função da administração destes conflitos. Hoje, os relatórios de avaliação dos trabalhos inscritos revelam o grau de concordância ou discrepância entre o parecer do membro do Comitê Científico e o do consultor *ad hoc* dos GTs. Esta informação permite perceber os conflitos e as tendências das soluções construídas. Institucionalizou-se a categoria de trabalho *excedente* (*aprovado no mérito, mas não classificado para apresentação*). Isto permite reconhecer a qualidade científica a trabalhos que poderiam ser desclassificados (e desqualificados academicamente) por razões de ordem financeira e logística (limitação de verba para financiar os auxílios aos pesquisadores, exigüidade de tempo e espaço para as apresentações). Mas revela um paradoxo: a Anped, que foi constituída para promover a circulação, a apresentação e o debate da produção científica dos pesquisadores e das pesquisadoras em educação, adota procedimentos que justamente limita a apresentação e o debate da produção científica qualificada. O impasse coloca a necessidade de um salto de qualidade na organização infra-estrutural do evento, de modo a garantir a todos os trabalhos sua possibilidade de circulação e debate. Do contrário, institucionalizar-se-á na Anped o caráter excludente e elitista, extremamente danoso para o processo de produção científica e de democratização social, particularmente se considerarmos o desafio que se coloca hoje na América Latina, onde se publicam apenas 30 mil dos 2 milhões de artigos científicos editados anualmente no mundo.

Este tipo de paradoxo não é novo. No nosso GT já o vivenciamos anteriormente, em condições institucionais mais estreitas. Lembro-me que em 1994, quando eu era responsável pela coordenação do GT, foram recusados unilateralmente pelo Comitê Científico 7 entre 12 trabalhos inscritos. Algumas das recusas, por razões discutíveis⁴. Estas decisões – acertadas ou não – trouxeram conseqüências e riscos para o GT. Muitos dos pesquisadores reconhecidos no campo da Educação Popular, cujos trabalhos foram recusados pela Anped, foram desestimulados a participar do GT. A tentativa de discutir um destes trabalhos na reunião do GT foi qualificada como transgressão institucional e, por pouco, a Assembléia da Anped naquela Reunião de 1994 não foi convencida a decretar a extinção do GT Educação Popular. Este evento, que agora podemos avaliar à distância sem o calor do embate já superado, revela contradições não só de caráter institucional, mas sobretudo o conflito político entre concepções de Educação (Popular) que lutam por seu reconhecimento, uma luta em que o próprio reconhecimento científico se torna um poderoso dispositivo de poder.

Uma das questões-chaves que, ao meu ver, se coloca hoje para ser aclarada em nosso GT, se refere a quais concepções de educação popular estão confrontando-se, seja no debate desenvolvido no interior do GT, seja na relação com outros GTs. Este diagnóstico poderia ser um bom indicador das concepções atuais de educação popular, já que a Anped representa grande parte da comunidade científica brasileira no campo da educação. Lembras como nos últimos dois anos (1977 e 1998) houve uma grande procu-

ra do GT Educação Popular por diferentes pesquisadores e como foram muito concorridos os debates e sessões conjuntas em que foram discutidas questões relativas à educação popular! Quais os sentidos que se manifestam ou estão construindo-se através deste novo aquecimento do interesse pela Educação Popular hoje? Quais as contribuições que estamos elaborando para a superação da *crise de compreensão* dos movimentos sociais e da educações popular? Neste sentido, acho muito valiosas as considerações que tu acabas de tecer a respeito das “temáticas que têm ocupado nossos debates”. A compreensão destas questões – a serem repensadas na perspectiva dos debates que vêm realizando-se em diferentes níveis, como no âmbito das relações internas ao GT, no contexto das relações com os outros GTs, na conjuntura das relações da Anped com as outras instituições e movimentos da sociedade brasileira e internacional – parece-me importante para orientar nosso GT em suas decisões hoje, assim como foram determinantes as decisões tomadas pelo pequeno grupo em 1992.

A “questão feminina”, que tu levantas, pareceu-me muito pertinente e estimulante. Trata-se de uma questão fundamental nos movimentos sociais e populares. Mas foi pouco tematizada em nosso GT. Além do trabalho que mencionaste, apresentado em 1991⁵, identifiquei outros poucos trabalhos que *tangem* o tema⁶. Considero as relações de gênero uma das dimensões das relações entre pesquisadores e pesquisadoras determinantes no processo de produção científica. Uma questão determinante e *complexa*.

A linguagem é certamente um campo decisivo para a compreensão das relações de gênero. Como tu escreves, retomando Paulo Freire, a nossa linguagem “faz desaparecer o feminino em muitas de suas inflexões. O plural de muitas palavras, por exemplo, dá preferência ao masculino” e, com isso, induz a todos a acreditar no predomínio dos homens sobre as mulheres. É tão verdadeira esta consideração que podemos flagrá-la em nossas próprias afirmações. Por exemplo, chamou-me a atenção sua afirmação de que “Além de ser evidente que a Educação Popular é uma das áreas da Educação em que há maior número de pesquisadores homens, as personalidades que têm destaque na área também são, quase sempre, masculinas”. Devo concordar contigo que, entre os dez autores do livro publicado em 1997, apenas três são mulheres, sendo uma destas, organizadora da publicação; entre cinco pessoas que desempenharam a função de coordenação durante os 17 primeiros anos de vida do GT Educação Popular, figura apenas uma mulher. Mas o espantoso é que *nos* pareça *evidente* – a ti, pela afirmação, e a mim, por antes passar despercebida a questão – “que a Educação Popular é uma das áreas da Educação em que há *maior número* de pesquisadores homens”. A relação anexa de *Participantes do GT Educação Popular, com trabalhos, comunicações ou pôsteres “aceitos para apresentação” nas reuniões anuais no período 1992 a 1998*, demonstra a *complexidade* dessa “evidência”: dos 85 autores(as) e coautores(as), apenas 24 (28%) são homens e 61 (72%) são mulheres. A diferença desta proporção aumenta entre

autores(as) que foram aceitos no GT uma única vez (23% de homens e 77% de mulheres) e diminui em relação a pesquisadores(as) mais assíduos(as) (40% de homens e 60% de mulheres).

O número de autoras (mulheres) aceitas para apresentar estudos em nosso GT tem sido sempre superior ao número de autores (homens). Por que, então, os homens têm sido mais “visíveis”, ao ponto de nos parecer *evidente* que sejam maioria? Talvez porque tenham ocupado por mais tempo e mais vezes posições de destaque nos debates (esta suposição deve ainda ser verificada)? Talvez porque homens tenham assumido por mais vezes tarefas de coordenação em nosso GT? Talvez pela frequência mais persistente de alguns homens nas reuniões do GT ao longo destes últimos anos?

Esta questão (da visibilidade dos homens – invisibilidade das mulheres) e estas hipóteses, assim colocadas, parecem-me ainda não tocar a raiz do problema que você levanta. Esta superficialidade pode-se revelar se invertermos a pergunta e suas hipóteses de respostas: “Por que as mulheres, embora numerosas, têm sido menos *visíveis* em nosso GT, ao ponto de nos parecer evidente que sejam minoria? Talvez porque tenham ocupado por menos tempo e menos vezes posições de destaque nos debates, nas tarefas de coordenação, ou mesmo pela frequência menos persistente da maioria de mulheres nas reuniões do GT ao longo destes últimos anos?”.

A questão de fundo, ao meu ver, não está em saber apenas *como* os homens (ou as mulheres) se tornam mais (ou menos) visíveis numa determinada conjuntura. O problema crucial en-

contra-se – ao meu ver – em saber *por que* se produzem a visibilidade de poucos e a invisibilidade da maioria e quais *os sentidos* que esta (in)visibilidade induz a construir. A questão é entender os *dispositivos* que qualificam a diferença como desigualdade, dispositivos que transformam a *diferença* entre homens e mulheres em símbolo de *desigualdade* de oportunidades ou em fator de sujeição entre uns e outras. Dispositivos que são construídos e sustentados por ações e relações entre homens e mulheres.

A esta altura, sinto-me confuso diante da complexidade da questão e peço tua ajuda.

Primeiro, para entender em que consiste fundamentalmente a diferença entre masculino e feminino. Em que o modo de olhar *feminino*, na sua relação com o tipo de olhar masculino, pode contribuir para elaborar dispositivos relacionais que possibilitem visibilidade e acolhimento a todas as pessoas do grupo? *Como a relação de gênero vem se construindo em nosso GT?* Que implicações os *sentidos*, construídos nas relações de gênero, têm para a produção científica que estamos elaborando?

Segundo, para entender a estrutura de *relação* entre masculino e feminino. O que me desafia é compreender *por que estas diferenças de gênero são ativadas como fatores de exclusão ou sujeição*. E na busca de construir processos de superação dos dispositivos de exclusão e sujeição, coloco-me a questão: como entender as diferenças entre homens e mulheres numa perspectiva de interação dinâmica de pólos *opostos-complementares*?

Estas perguntas giram e regiram pela minha cabeça e se transmutam conforme a perspectiva a partir da qual as coloco. Em nível biológico, entendo que a mulher tenha capacidades reprodutivas específicas que o homem não tem (até quando a ciência e a tecnologia não consigam modificá-las), como a de gestação, parto e amamentação. Entendo também que estas especificidades biológicas interajam com o desenvolvimento psicológico de certas características comportamentais das pessoas. E que estas características (desenvolvidas nas vivências da maternidade-paternidade) tenham sido historicamente, em diferentes culturas, codificadas e atribuídas a homens e mulheres, de modo a diferenciar os respectivos papéis sociais. Entendo também que estereótipos – como os que simbolizam a relação entre o homem-pai provedor, criador da cultura e da civilização, e a mulher-mãe responsável pelo cuidado dos filhos e da casa – tenham reforçado processos sociais geradores de desigualdade e sujeição. E as lutas sociais hoje, contando com a participação maciça e incisiva de mulheres, estão rompendo com os mecanismos de exclusão e sujeição social, ao mesmo tempo em que combatem a dicotomização rígida entre os papéis sociais masculinos e femininos.

Peço tua ajuda, Marisa, para entender melhor esta problemática. Como se configuram – a teu ver – as relações de gênero no mundo da produção científica e, particularmente, em nosso GT?

Fiquei positivamente impressionado, por exemplo, pelo modo como coordenaste o Encontro de Intercâmbio em João Pessoa, em 1997, e conduziste a edição do livro *Educação Popular Hoje*. O teu

estilo pessoal de intervenção nas atividades do GT tem promovido um processo dialógico de produção científica ao mesmo tempo descontraído e rigoroso, flexível e consistente. Construimos juntos, naquela ocasião, um *livro dialógico*. Estamos agora produzindo um *texto dialógico*. E acho que dificilmente este tipo de produção científica – caracterizado pela dialogicidade e pela fluidez – teria sido promovido sem um tipo de intervenção *feminina*. Não estou entendendo a feminilidade como conjunto de características *exclusivas* de mulheres, em oposição à masculinidade como característica *natural* de homens. Mas imagino – e aqui preciso ouvir tua opinião – que a sensibilidade, a permeabilidade, a fluência, o acolhimento, a atenção ao contexto relacional e processual sejam características (em nossa cultura) tipicamente femininas. Estas se desenvolvem em relação, de oposição e de complementariedade, com o masculino, caracterizado pela objetividade, demarcação, iniciativa, instituição de metas e busca de resultados. Neste sentido, Maria do Carmo Kunz (1999) defende que a educação de homens e mulheres seja orientada numa perspectiva de *androginia*, entendida como síntese dinâmica do masculino-feminino.

Provavelmente também tuas considerações sobre o modo como vimos tratando as temáticas durante esta última década tem uma peculiaridade ligada inclusive à tua perspectiva de gênero. O teu olhar – orientado talvez pelo seu enfoque feminino – ressalta que os debates em nosso GT se mostraram “permeáveis e sensíveis às mudanças destes tempos que vivemos”, ao priorizar certas questões e perspectivas emergentes no amplo conjunto de práticas e de temáticas que compõem o campo da Educação Popular.

Acompanhando tua análise, percebo, de um lado, que os estudos que enfatizam as questões epistemológicas e metodológicas vêm interagindo com os estudos que abordam problemas específicos da educação de jovens e adultos, dos meninos e meninas de rua, da educação em saúde, dos movimentos de trabalhadores, das práticas religiosas. De outro lado, os novos desafios emergentes nas diferentes práticas de educação popular têm nos desafiado a reelaborar nossas categorias de análise e a elaborar concepções mais abrangentes, flexíveis e multifacetadas.

É neste ponto que se situa o debate que levantas ao problematizar minha hipótese que a *identidade teórico-metodológica* de nosso GT esteja na *busca de reelaboração de modelos epistemológicos a partir e em função da diversidade de perspectivas e de interesses que constituem os saberes das classes populares*.

Tu tocas de fato no ponto nevrálgico de nosso debate. Trata-se, a meu ver, de uma questão que indica o limiar de um possível “salto de qualidade”, “um salto de dimensão” em nossa pesquisa.

Tens toda a razão em questionar o uso do conceito de “modelo”, associado ao de “paradigma”. Thomas Kuhn afirmou que as teorias são organizadas a partir de princípios que não dependem absolutamente da experiência, ou seja, dos *paradigmas*. Os paradigmas são modelos com base nos quais se elabora o conhecimento. Mas estes mesmos modelos não são passíveis de observação e análise crítica pelo próprio conhecimento. Trata-se de um paradoxo desconcertante. A ciência (que consiste em não só *constatar* os

fatos, mas em *explicar* a lógica segundo a qual os fatos se constituem) desenvolve-se em base a um substrato não-científico. Não científico, porque a ciência constata seus princípios pressupostos, mas não consegue explicar criticamente tais princípios, uma vez que para isso precisaria colocar-se numa perspectiva lógica diferente daquela que constitui seu sistema de explicação.

O que significa colocar-se em uma perspectiva lógica diferente? A Geometria pode ajudar-nos com uma metáfora. Na representação das figuras geométricas, distinguimos o *ponto* como elemento lógico mais simples. A relação entre dois pontos constitui uma *linha*. A relação entre linhas, a *superfície*. A articulação entre superfícies, o *volume*. A relação entre volumes, o movimento. A relação entre movimentos, o *tempo*... Entre uma dimensão e outra há saltos lógicos: um nível lógico (como o do volume, que implica a tridimensionalidade) é constituído pelo nível precedente (o da superfície plana, bidimensional), mas o primeiro não se reduz ao segundo. A tridimensionalidade pressupõe a bidimensionalidade. Mas não é possível entender a tridimensionalidade estando ao nível da bidimensionalidade.

Permita-me, ainda, contar-te um apólogo. Este foi narrado por Abbott (1990), em *Flatlândia* (*apud* Mele, 1994, p. 219). A historieta criada por esse irônico matemático é pouco divulgada. Descreve um país imaginário em que não se conhece a terceira dimensão. Onde a vida se desenvolve em um único grande plano. E habitar em um espaço significa por definição não poder conhe-

cê-lo. A narração começa quando o protagonista, A. Square (literalmente, Um Quadrado), sonhou com a Linealândia. Neste país, tudo acontece em uma única dimensão, a da linha. Observando a partir do exterior, A. Square pode perceber muito bem a “linearidade” da vida naquele país. Percepção esta impossível para seus habitantes (os segmentos e os pontos). Do diálogo que mantém com estes, A. Square começa a questionar os limites do ponto de vista deles, que não admite a possibilidade da existência de uma segunda dimensão. E com isso, A. Square passa a questionar os limites também do próprio ponto de vista, a partir do qual era impossível conceber uma terceira dimensão. E assim este sonho o prepara para o encontro desconcertante com uma verdadeira esfera. Sentiu uma grande resistência a aceitar a existência de uma terceira dimensão. Mas, tendo entendido que a construção daquilo que chamamos de realidade é conduzida pela relação entre o espaço, a percepção e a linguagem, A. Square sente-se livre para aceitar a existência de uma quarta, uma quinta, e talvez infinitas dimensões. Mesmo se não está ainda materialmente em condições de representá-las, pode no entanto intuir sua presença e isto prepara seus sentidos para possivelmente percebê-las e conhecê-las. E a crise de A. Square começou quando seu sobrinho lhe fez notar pela primeira vez que 3^2 significa 9 e quer dizer também a superfície de um quadrado com 3cm de lado. Então, talvez 3^3 signifique não apenas 27, mas deveria ter também algum significado geométrico. A. Square, irritado, responde ao sobrinho que isto seria impossível, porque a “geometria tem apenas duas dimensões”. E

manda o menino ir dormir. A reação abrupta do velho não resultava da falta de informações científicas (pois era um reconhecido sábio). O fato é que a observação aguda de seu sobrinho introduz, no mundo com o qual A. Square se identifica, a ameaça de um *paradoxo*.

A teoria dos tipos lógicos afirma: “quando uma sucessão de proposições gera um paradoxo, a estrutura dos axiomas, teoremas, (...) em seu conjunto, empregada para gerar aquele paradoxo é por isto mesmo negada e anulada” (Russel; Whitehead, 1910; Irvine, 2004).

Ortensia Mele (1994, p. 223-224) nota que “há, porém, importantes diferenças entre o mundo da lógica formal e o mundo dos fenômenos. Principalmente quanto os fenômenos referem-se a relações entre seres vivos (reais ou imaginários). Tal distinção é determinada pelo fato de que, diferentemente do mundo dos fenômenos, o mundo da lógica não contempla o tempo e os contextos. Assim, cancelar ou anular uma estrutura lógica não é o mesmo que cancelar ou anular uma experiência ou uma visão de mundo. Mas, justamente porque visão/experiência do mundo e estrutura lógica sustentam-se reciprocamente, é impossível realizar uma verdadeira mudança seja na experiência, seja na lógica, sem aquela flexibilidade que permite observar ambas, por assim dizer, a partir do alto, abarcando com o olhar o sistema de sua interdependência mútua. Este colocar-se em um plano diferente daquele em que ocorre o problema, chama-se salto lógico”.

Pois então, Marisa, tenho a impressão de que nosso GT tem trabalhado no limiar de um “salto lógico”. Isto é, na busca de elaborar uma compreensão flexível e plural capaz de captar a interdependência entre a complexidade das experiências de educação popular e a “dialógica” desta complexidade. Alguns estudos discutem experiências de educação popular (nos diferentes campos da educação de adultos, da saúde, de movimentos sociais...) e outros estudos analisam as perspectivas epistemológicas da hermenêutica, da complexidade, das configurações. Mas é na inter-relação entre estes estudos (os de caráter epistemológico e os de caráter empírico), construída no debate em nosso GT, que se vem elaborando concepções “mais abrangentes, flexíveis e multifacetadas”, capazes de teorizar o sistema de sua interdependência mútua.

Era isso o que eu queria apontar ao identificar a “busca de reelaboração de modelos epistemológicos”. E, de fato, a utilização dos termos “modelo” e “paradigma” é inadequada, porque sugere a sua identificação com o modelo cartesiano de conhecimento, cuja racionalidade se funda em critérios lógicos “estabelecidos pelo pensamento racional ocidental de origem europeia e de tradição judaico-cristã”. Mas é justamente para a superação desta *épistémè* – para usar o termo com o sentido atribuído por Foucault⁷ – que a crise da racionalidade moderna ocidental parece apontar. E por estar sendo atravessado pelos desafios gerados nesta crise, é que os debates realizados pelo GT Educação Popular estão balbucian-do uma nova *“épistémè-logia”*. Não se trata de formular um outro modelo científico rígido, dentro do qual pretender enquadrar a

totalidade do real. Esta seria, justamente uma tentativa paradoxal, de construir um modelo cuja contradição invalida o próprio modelo. Não se trata de construir um *modelo* de ciência capaz de dar conta de *todas* as dimensões – natural, subjetiva, social, cultural, espiritual. Trata-se de construir as condições de um “salto lógico” que nos coloque em uma perspectiva teórica que torne possível compreender as relações entre diferentes dimensões das práticas humanas e entre diferentes pontos de vista (Valla, 1998). Estas questões – como apontei no início deste texto – desafiam-nos a trabalhar com a *incerteza* e com um pensamento *multidimensional*. Nesta perspectiva, como propõe Morin, “o método da complexidade nos orienta a pensar sem nunca fechar os conceitos, a quebrar as esferas fechadas, a restabelecer as articulações entre o que se encontra dividido, a nos esforçar para compreender a multidimensionalidade, a pensar com a singularidade, com a localidade, com a temporalidade, a jamais esquecer as totalidades integradoras. É a tensão na direção do saber total, e ao mesmo tempo a consciência contrária do fato que, como disse Adorno, ‘a totalidade é a não-verdade’. A totalidade é ao mesmo tempo verdade e não-verdade, e a complexidade reside justamente nisto: na conjunção de conceitos que se combatem reciprocamente” (1985, p. 59-60).

Marisa, me desculpa se escrevi demais sem conseguir ser claro. Talvez eu tenha me deixado levar pela tendência “masculina” a fazer discursos analíticos e formais. E se não for contrabalançado pela intuição e fluidez do modo “feminino” de pensar e escrever, corro o risco de tornar o texto pesado e incompreensível.

Para concluir, convido-te a acompanhar uma outra metáfora. Uma metáfora de nosso diálogo.

Alegoria da Quarta Dimensão

– O que estás vendo, amigo?

– Nada – respondeu Reinaldo – Está muito escuro, não consigo enxergar nada mesmo, nem a um palmo do nariz!

As duas pessoas tinham entrado em um ambiente desconhecido. Medo e curiosidade eram sentimentos que circulavam vertiginosamente entre seus corações e mentes, aguçando-lhes o olhar e o ouvir. Arrepios na pele permitiam-lhes perceber as mínimas mudanças de ar e de temperatura. Após alguns instantes de silêncio, que pareceram uma eternidade, Marisa disse:

– Olha Reinaldo! Bem ali diante de nós. Não sei se distante ou perto. Um ponto. Um ponto levemente luminoso!

– É verdade! Uma luzinha! Mas bem pequena. O que pode ser?

Deram três passos, bem devagar. O ponto se tornou mais preciso. Porém, nada mais que um ponto.

– Será um buraco na parede?

– Não. É uma luz intermitente. Será um vaga-lume?

Aproximaram-se ainda mais. Deslocando-se mais à direita, perceberam que aquele ponto, que antes parecia nada mais que um ponto, era de fato a extremidade de uma linha.

– Olha, parece um fio de nylon esticado no ar.

– Mas, de onde vem esta pequena luminosidade?

– Não é, com certeza, reflexo de luz externa. Não há nenhuma janela aberta, nem uma lâmpada acesa.

Era uma luminosidade débil e intermitente, que tornava visível o tênue fio. Reinaldo estendeu a mão e o tocou de leve com um dedo.

– É rígido! Não se trata de um fio flexível. É alguma coisa sólida!

Reinaldo abaixou-se, ajoelhando-se.

– Olha Marisa! Olha por debaixo! Atrás daquele fio, há uma rede que forma uma figura. Não é apenas um fio. Há uma infinidade de fios que formam uma superfície extensa.

– Os dois acomodaram-se melhor, deitando-se no chão. Assim era possível observar melhor aquele desenho que lhes parecia uma teia de aranha com pequenas gotas de água. Permaneceram em silêncio, observando. As gotas pareciam mudar constantemente de cor. Perceberam que a luz intermitente que antes viam num único fio, e que parecia branca, era de fato reflexo de uma infinidade de pontos coloridos que mudavam de cor constantemente. Ficaram ali deitados a observar aquele espetáculo por um longo tempo.

– Vê, Reinaldo, aquelas gotas! Não acho que sejam gotas de água!

– Como assim?

– Não sentes às tuas costas? O chão está seco. Se fossem gotas de água, o piso estaria úmido!

Marisa, levantando-se um pouco, estendeu a mão. Tocou uma superfície lisa, impenetrável.

– Cuidado! Cuidado para não bater a cabeça! Há uma placa de vidro acima!

Ambos, arrastaram-se lentamente mais ao fundo, sob aquele teto baixo, até encontrar uma possibilidade de se levantar. Já de pé, puderam ver que acima daquela superfície transparente havia um ambiente levemente iluminado. À direita e na frente deles, havia paredes opacas.

– Olha, Marisa, esta parede à direita nos impedia de ver, quando entramos, o ambiente inteiro. Nós conseguíamos ver apenas a extremidade desta superfície de vidro. Era o ponto luminoso que víamos. E esta parede diante de nós nos permitia ver somente o perfil da placa, que nos parecia então uma linha. Atrás do perfil, no entanto, há uma superfície que, agora podemos ver, é a base deste ambiente espaçoso.

– É verdade! E vêes que aqueles pontos coloridos que víamos antes, são de fato reflexos e sombras de grãos de pó, com formas variadas, que se movem no ar em todas as direções. E se podem ver, porque são iluminados. E, então, de onde vem este raio de luz que, penetrando neste ambiente escuro, evidencia estes corpúsculos suspensos?

Voltando o olhar para cima, Reinaldo e Marisa viram o ponto de origem do raio de luz, que atravessava o ambiente.

– Vês aquele buraco ali? É de lá que entra a luz!

– Sim, Reinaldo. Vamos ver mais de perto!

Marisa encontrou uma espécie que caixote suficientemente sólido para servir como apoio. Com ajuda de Reinaldo arrastou aquela caixa e subiu. Tocou aquele canto de onde vinha o raio de luz.

– Não tem janela alguma aqui! Há uma superfície côncava, dura como cristal!

Marisa se desequilibrou, caiu no chão, com um grande barulho e levantando muito pó. Pouco a pouco se refez do susto.

– Parece uma janelinha de vidro. Mas as janelas geralmente têm vidros planos!

– Vamos ver de novo – decidiu Marisa, sacudindo a poeira.

Apoiando-se mais firmemente com as mãos sobre os ombros de Reinaldo e equilibrando-se com mais segurança no caixote, tocou aquele vidro côncavo.

– Vê, Reinaldo, este vidro é móvel. Ao tocá-lo, ele se move e o raio de luz se desloca nesta sala.

– Então, não é uma janela! É um espelho – conclui Reinaldo. Mas de onde vem a luz que ele reflete?

Voltando-se cuidadosamente às suas costas, Marisa pode verificar onde estava a fonte de luz.

– À tua direita, Reinaldo, há uma parede mais alta. Daqui se pode ver uma abertura lá em cima. Parece que a luz vem daquela parte!

Deslocaram o caixote, encostando-o na parede e subiram. Reinaldo cruzou as mãos, fazendo escadinha para Marisa, que subiu por aquela abertura.

– Há um pequeno túnel aqui. Força, vem também tu. Dou-te uma mão!

Arrastando-se com dificuldade, os companheiros viam uma luz no fim do túnel, uma luz muito forte.

Quando chegaram à saída, estavam completamente ofuscados. Diante da luz fortíssima e da temperatura muito elevada, perderam os sentidos. Ao se darem por si, não sabiam mais onde e quanto tempo tinham ficado ali. Como num sonho, sentiam-se flutuar no ar, deslocando-se repentinamente ao interior da fonte de luz. Era como entrar dentro do Sol. Não sentiam mais calor, não estavam mais ofuscados. Não conseguiam sequer estabelecer uma posição precisa. Tinham a sensação de estar em diferentes lugares ao mesmo tempo, de ir numa direção e, ao mesmo tempo, na direção oposta. Aliás, ir para frente ou para trás parecia a mesma direção que aos lados e transversalmente. Mesmo a sensação de altura ou de profundidade tinha-se alterado. Não havia um antes e um depois, tal como não se sabia se se estava indo para frente ou para trás, à direita ou à esquerda, para cima ou para baixo. As referências, que lhes eram úteis para orientar-se no escuro, não

serviam para compreender o estado de suspensão em que viviam agora. Navegar no sonho era diferente do navegar na realidade. Era diferente, simplesmente: não se podia dizer oposto, superior ou transversal! Era uma experiência absolutamente diferente daquela que tinha nas três dimensões em que estavam antes.

A sensação de absoluto devaneio e liberdade permaneceu até que se fixaram em um ponto. Um ponto negro.

Em um instante, como se nada tivesse acontecido, se projetaram dentro daquele buraco negro, sentiram-se chocar-se e dividir-se em uma infinidade de cores que, colhidos em átomos flutuantes, projetaram-se em uma superfície, cujo limiar conduzia a um dos ângulos, do qual podiam ver rostos paradoxalmente familiares de duas figuras humanas que se diziam:

– O que estás escutando, amigo?

– Nada!

Escuta, Odlanier! Parece bem diante de nós. Não sei se vem de longe ou de perto. Mas é um som que se destaca no silêncio deste ambiente!

– É verdade, Asiram! Um som! Como uma única nota que se repete com regularidade. O que pode ser?

NOTAS

- ¹ Para um maior rigor na formulação dos dados que representam os debates ocorridos no GT, considero importante, ainda, verificar nos Relatórios das Reuniões Anuais da Anped, os estudos que foram efetivamente apresentados e discutidos. Não foi possível até o momento elaborar esta informação. Mas, este detalhe pode ser muito interessante para um estudo qualitativo dos sentidos que emergiram nos debates do GT.
- ² O relato do Victor Valla a respeito da reunião do GT Educação Popular em 1992 coloca a questão: “Surgiu um impasse no que se refere à indicação de um novo Coordenador para o período 1992-1993, uma vez que nenhuma das pessoas sugeridas considerava-se preparada e disponível para assumir tal função. A dificuldade de propor uma nova coordenação parece indicar algo sobre o caráter “guarda-chuva” ou “porta de entrada da Anped”, já atribuído ao GT, o que significa, em outras palavras, que as pessoas apresentam trabalho no GT, numa primeira reunião, e, posteriormente, identificam-se com outro GT, cujo tema, mais específico, ajusta-se aos seus interesses posteriores. Outras vezes, o que ocorre é que os pesquisadores, para receber auxílio para participar da reunião, enviam trabalho sem ter um GT predeterminado, e o trabalho é encaixado no GT Educação Popular, cuja amplitude de temática permite acolher uma variadíssima gama de trabalhos. Muitas vezes, esse pesquisador não retorna mais,

nem à Anped, nem ao GT. Estas situações contribuem, de certa forma, para que o GT mantenha uma grande grupo flutuante e um pequeno grupo permanente” (Valla, 1992, p. 42).

³A propósito, não me lembro de estar presente na Reunião da Anped em 1992. Meu trabalho fora recusado para apresentação naquela reunião. Com certeza, participei da Reunião do GT Educação Popular da Anped em 1991, quando apresentei trabalho no Simpósio organizado pelo GT na Conferência Brasileira de Educação, em São Paulo.

⁴Não se trata apenas de discutir a consistência de alguns dos pareceres emitidos pelo Comitê Científico em 1994. Trata-se de uma questão já fortemente sentida pelo GT em relação aos critérios de “cientificidade” adotados. Tais critérios, por desconsiderar dimensões específicas das pesquisas em Educação Popular, eram desfavoráveis a este GT no processo de seleção dos trabalhos. O Relato do GT Educação Popular na 15ª Reunião Anual, em 1992, sugere “à Diretoria da Anped uma análise da possibilidade de reconhecer como critério para financiamento da participação dos membros do GT na próxima reunião não apenas o trabalho escrito a ser encaminhado mas, também, um relato da atuação do pesquisador na área da Educação Popular no período que intermedeia as duas reuniões. Isto se justifica pela natureza, muitas vezes militante, do trabalho do pesquisador em Educação Popular. [...] Por outro lado, o avanço na compreensão do significado, na proposta de alternativas e na busca de ampliação do espaço

político da Educação Popular, seria impossível sem o envolvimento permanente dos pesquisadores na prática concreta da mesma” (Valla, 1992, p. 43).

⁵ VIANNA, Cláudia P. *O fazer feminino nos movimentos sociais por educação* (1991).

⁶ Entre os estudos aceitos no GT Educação Popular, identifiquei os seguintes que tocam a *questão feminina*: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos. *Implicações educacionais dos ritos de passagem: um estudo a partir das representações da mulher prostituta* (1993); AROUCA, Lucília Schwantes. *Educação e condições de trabalho feminino* (1994) – não apresentado; EGGERT, Edla. *A relação pesquisadora-pesquisadas: uma construção em evidência*, (1994) – não apresentado; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeira. *Pedagogia do medo: integrante da violência nas relações de gênero* (1998); ROSA, Russel Teresinha Dutra da. *A Constituição de um currículo alternativo para educação de catadoras de materiais recicláveis* (1998).

⁷ “O que caracteriza a reflexão de Foucault em *Les mots et les choses* é especificamente a investigação de uma ordem interna constitutiva do saber. É então que se coloca a questão da *épistémè*. *Épistémè* não é sinônimo de saber; significa a existência necessária de uma ordem, de um princípio de ordenação histórica dos saberes anterior à ordenação do discurso estabelecida pelos critérios de cientificidade e dela independente. A *épistémè* é uma ordem específica do saber; é a configuração, a disposição que o saber assume em determinada época e que lhe confere uma positividade enquanto saber” (Machado, 1988, p. 148-149)

QUARTA PARTE

Marisa Vorraber Costa

Porto Alegre, 11 de setembro de 1999.

Conta a lenda que dormia
Uma princesa encantada
A quem só despertaria
Um infante, que viria
De além do muro da estrada
[...]
E, se bem que seja obscuro
Tudo pela estrada fora,
E falso, ele vem seguro,
E, vencendo estrada e muro,
Chega onde em sono ela mora

E, inda tonto do que houvera,
À cabeça, em maresia,
Ergue a mão e encontra a hera,
E vê que ele mesmo era
A princesa que dormia.

(Fernando Pessoa, *Eros e Psiquê*)

Meu querido amigo. Depois de me presenteares com um apólogo, com a *Alegoria da Quarta Dimensão* – de tua autoria –, com a lúcida confusão de Fernando Pessoa sobre a dupla existência da verdade e com o brilho raro da argumentação que utilizas em nosso diálogo, deixa eu te oferecer um poema? Ele é um dos meus preferidos. Vê quanta beleza podem as palavras compor so-

bre a complexidade humana. Muitas vezes já pensei que se apenas a poesia fosse a linguagem para falar sobre o mundo, ele certamente seria mais bonito, mais matizado, mais suave, mais flexível, menos modelar e paradigmático e aumentaríamos nossas chances de sentir prazer e de ser feliz. Bem, talvez digas que este é um jeito feminino de retomar a nossa conversa. Quem sabe?! O que posso afirmar-te é que esse é o caminho que me agrada e no qual me sinto mais à vontade. A clareza da tua “racionalidade científica” me deixa um pouco tonta, como se eu tivesse de sacudir a cabeça muitas vezes para desvencilhar-me de amarras e conseguir retomar a reflexão. Vai ver que é por isso que eu caí do caixote lá na tua alegoria – não fui suficientemente disciplinada em meus movimentos! Acho que eu me sentia um pouco como quem está num quarto de cristal finíssimo que a qualquer movimento brusco pode fazer-se em milhões de estilhaços. Não foi boa aquela sensação, felizmente havia a luz no fim do túnel!

Mas já que ganhaste versos tão lindos e que eu sou a porção mulher deste diálogo, deixa-me tirar proveito daquelas características com que a cultura ocidental judaico-cristã compôs tão estratégica e meticulosamente a identidade feminina e deixa-me vagar pela tua parte da conversa, sem método, sem ordem, sem sequência, quem sabe sem rumo, pois não tenho resposta segura nem original para nenhuma das tuas perguntas, assim como não sei onde estas considerações acerca dos teus “ditos” poderão levar-me. Uma vez, um amigo disse que meu texto tinha um jeito de escrita que traía o gênero (sexual, mesmo) de quem escreve. Que meu

texto era feminino e que isso era uma tendência com boa acolhida, especialmente nos meios acadêmicos que começavam a contestar todo e qualquer cânone, por entendê-los como formas de sujeição, de hierarquia e de distinção. Por que uma escritura com “jeito feminino” pode ser entendida como contestação ao cânone a não ser que o cânone seja generificado e suas flexões não contemplem o feminino? Bem, por aqui penso que podemos começar a tratar daquelas questões que formulaste sobre a temática do gênero na Educação Popular.

Em primeiro lugar, quero sublinhar que quando falei sobre “uma certa identidade masculina da Educação Popular”, eu não disse que na EP “há mais homens do que mulheres”. Eu afirmei que “a EP é uma das áreas da educação em que *há maior número de pesquisadores homens*”. Disse isso por que pensei que se observares os outros GTs da Anped, verás que há alguns em que praticamente não há participantes do sexo masculino. No GT *Didática* e no GT *Educação da criança de zero a 6 anos*, por exemplo, os integrantes homens são bem menos numerosos do que no nosso GT. Também não sugeri que os homens eram maioria e que havia menos mulheres do que homens pesquisando em Educação Popular. O que eu quis salientar é que mesmo que haja muitas mulheres e que sua participação seja crescente, qualitativa e quantitativamente, a visibilidade maior é sempre a masculina. Se eu te pedisse agora – a ti e aos nossos interlocutores e interlocutoras – para citar o nome de cinco pesquisadores conhecidos no campo da Educação Popular, tenho quase certeza de que seriam menciona-

dos apenas homens. Mesmo que eu induzisse a resposta, reformulando a pergunta e dizendo: mencione cinco pesquisadoras e pesquisadores conhecidos no trabalho em EP, aposto que surgiriam poucas alusões a mulheres. Vê bem, Reinaldo, que isto não está relacionado com o fato de haver ou não muitas e boas pesquisadoras-mulheres na EP. Em todas as áreas da Educação sempre o contingente feminino é o mais numeroso e a EP não foge à regra, a diferença é que, neste caso, o destaque é dos homens, fato visivelmente distinto do que ocorre em outros setores da educação. Também quero contestar tua suposição de que os homens têm sido mais visíveis no GT porque têm assumido tarefas de coordenação. Eu inverteria os termos do enunciado para defender que eles têm sido escolhidos para coordenar porque são mais visíveis. Concorde comigo? Quero, ainda, comentar o meu caso isolado de única mulher a ocupar a coordenação do GT. Se retrocedermos no tempo, poderíamos lembrar que eu passei uns três anos atuando como vice-coordenadora (mas não sendo vice, porque esta figura, na organização dos GTs da Anped, só passou a existir mais recentemente) do Valla e, depois, no teu ano de coordenação, também fiz um pouco esta tarefa, porque, além de não ter concluído o doutorado, eu achava que não tinha tanto conhecimento e familiaridade com a área da EP como vocês tinham – tu, o Valla, o Eymard, o Leôncio e alguns outros. Quando aceitei coordenar, eu estava na iminência de defender a tese, além do fato de que ia para o pós-doutorado na Itália, o Valla já coordenara por três anos e nenhum

dos demais homens “coordenadoráveis” haviam terminado ou estavam em vias de terminar o doutorado. Então: deu Marisa na cabeça! Observa quantas variáveis se articularam para que isso fosse a lógica! Não quero que penses que tenho alguma mágoa de tudo isso que falei, pelo contrário, considero o nosso GT um dos espaços acadêmicos em que tive melhor acolhida em toda a minha trajetória de pesquisadora. Nele eu aprendi e continuo aprendendo muito. Certamente tudo o que sei sobre Educação Popular me foi ensinado nas belas lições de meus e minhas colegas de GT. Sobretudo, no GT eu descobri as mais belas faces da solidariedade, do desprendimento das pessoas que se engajam em projetos coletivos junto a grupos que sofrem das tão cruéis doenças sociais produzidas pela pobreza material e simbólica. Aprendi muito, também, sobre política, sobre as esquerdas, sobre a barbárie do neoliberalismo, sobre os “outros”, os “excluídos da história” que as mulheres e homens da EP insistem em mostrar que existem, em se importar com eles, em dar-lhes voz e vez. Foi nesse GT que fiz amigos e amigas, com os quais compartilhei momentos de grande prazer pela simples alegria da convivência, do reencontro anual, dos projetos em conjunto, às vezes tecidos na distância entre o Rio Grande do Norte e o Rio Grande do Sul. Nesse GT descobri uma face aceitável da competição: o embate por idéias e não por posições pessoais. Esta me parece uma disputa em que podemos, a qualquer momento, formar um novo coletivo, recompor nossas convicções, acho isso *saudável e fecundo*. Não gosto de caminhos solitários, eles são frios e sem vibração. Por isso estou gostando

tanto desse nosso diálogo e devo retomar o fio para que meu interlocutor não me julgue completamente transgressora dos objetivos epistemológicos do debate.

Quero agora conversar ainda mais um pouco contigo sobre essas questões de gênero e peço que sejas bondoso comigo, mais uma vez, para permitir que eu remexa nas questões que formulei sobre o assunto. Acho que a problematização que elas expressam, talvez não conduza nossa reflexão para a perspectiva que considero mais produtiva para este debate. Não penso que seja tão importante entender “em que consiste fundamentalmente a *diferença* entre masculino e feminino” quanto seria tentarmos compreender por que essas diferenças produzem desigualdade. Parece que os feminismos nos ajudaram a lidar com essa questão de forma a despojá-la de seus essencialismos e nos inclinarmos à compreensão das diferenças fora do quadro dos atributos naturais. Já há hoje uma aceitação amplamente compartilhada acerca do caráter cultural e construído das diferenças. Aliás, a introdução da categoria de gênero, pelas feministas, como “uma categoria útil de análise histórica” (Scott, 1995), deu-se, justamente, pelo que ela poderia significar como possibilidade de referir-se ao caráter social das distinções baseadas no sexo, implicando rejeição ao determinismo biológico implícito no uso do termo *sexo*. O conceito de gênero expressa também o caráter relacional das definições normativas relativas ao masculino e ao feminino. Assim, quando tratamos de *gênero* e não de *mulher*, estamos admitindo que o modo de ser dos sexos é uma construção fundamentalmente social. Os

lugares que as mulheres ocupam na vida e no mundo sociocultural decorrem do sentido que adquirem suas ações nos processos interativos concretos do social. O que elas fazem não é tão importante como o significado que é socialmente atribuído ao que fazem. Suponho que já percebeste que quando passamos a interpretar o gênero como uma posição ou estado produzido socialmente, estamos ingressando em uma discussão epistemológica posicionados contra os que defendem a “realidade” dos fatos e ao lado dos que propugnam o caráter “construído”, relativista e não essencialista de todo o conhecimento.

Como vês, refletindo sob este ponto de vista parece que já seria possível responder ou, pelo menos, especular sobre as tuas outras duas perguntas: “Como a relação de gênero vem construindo-se em nosso GT?” e “Que implicações os sentidos, construídos nas relações de gênero, têm para a produção científica que estamos elaborando?”

Vamos lá, vou tentar responder. Sob minha óptica, como há algum tempo venho reclamando, gênero ou relações de gênero não têm sido uma questão considerada importante. Como em tantas outras áreas, toca-se no assunto minimamente, o suficiente para não sermos tomados como anacrônicos. Mas estamos longe de reconhecer que acolher os alertas das análises sobre gênero significa ressignificar todo nosso campo de estudos. Joan Scott, autora do antológico *Gender on the Politics of History*, cuja tradução para o português foi o primeiro texto publicado no Brasil sobre gênero como categoria de análise, cita trechos de um texto de três historiadoras feministas que afirmam:

Nós estamos aprendendo que inscrever as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais daquilo que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades públicas e políticas. Não é demais dizer que ainda que as tentativas iniciais tenham sido hesitantes, uma tal metodologia implica não somente uma nova história de mulheres mas também uma nova história (*apud* Scott, 1995, p. 73).

Preciso que entendas que quando faço esse tipo de arrazoado, não estou querendo acusar apenas a Educação Popular de machista. Para nosso consolo, todas as áreas da educação, apesar de densamente povoadas pelas mulheres, estão ainda, predominantemente coordenadas pelas hegemônicas ópticas masculinas. Mesmo no magistério do ensino fundamental, que é uma área onde hoje praticamente só temos mulheres, quando nos referimos à formação falamos em *formação de professores* e não em formação de *professoras*, algo que até em nome do rigor factual deveria ser adotado. Tenho dedicado os últimos cinco anos de minhas pesquisas a implicar com isso e a tentar chamar a atenção para a importância de repensarmos a formação de professores como uma formação de professoras, mas isso não tem repercutido com tanta intensidade quanto seria necessário para que mudanças substantivas acontecessem. Diz-se muito sobre gênero, reconhece-se que o gênero é importante, mas continua-se a fazer tudo como se isso fosse apenas mais um modismo, e não é, tenho convicção disso.

Seria muito importante mesmo, se começássemos a pensar sobre o porquê ou os porquês de a Educação Popular dar mais visibilidade aos homens. Gosto da metáfora de que é difícil vencer

uma luta com as armas impostas pelo inimigo, para pensar que, no caso das relações de gênero, trata-se de uma luta no campo do simbólico, em que é difícil lutar pela significação quando o que dispomos é a semântica e o léxico construídos segundo a hegemônica ordem masculina. Já houve quem me dissesse que eu fico preocupada com a dominação pela linguagem, enquanto milhões de mulheres sofrem esta supremacia na forma de coerção encarnada: elas apanham, rastejam, suplicam. Mas isto é linguagem sim, as práticas são discursos que nos contam coisas. Mulheres agredidas e amedrontadas foram produzidas por práticas de subjetivação que as *conformaram*, em todos os sentidos que esta palavra possa ter. Tem sido evidente, contudo, em anos mais recentes, a produtividade dos discursos sobre os direitos das mulheres na forma de delegacias da mulher, e de movimentos sociais organizados, entre outras modalidades, que têm mostrado que elas podem defender-se, que não precisam suportar humilhações, que têm direitos e não apenas deveres e que ninguém deve aceitar a violência e a privação. Edward Said nos diria que são esses discursos de emancipação e esclarecimento que vão criando as possibilidades para a resistência a certos tipos inadmissíveis de subordinação e regulação.

Ainda falando sobre esta questão, tenho pensado muito, nos últimos tempos, em uma hipótese que poderíamos examinar em conjunto com nossos interlocutores e interlocutoras neste diálogo. Sabemos que a Educação Popular, tal como a conhecemos na versão latino-americana concebida por Freire na década de 50, teve e

ainda tem vínculos muito fortes com a Igreja Católica. Na intensa movimentação desse período – fins da década de 50 e início da década de 60 – os movimentos de Cultura Popular do Nordeste (a *Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler* e outras cujo nome não me ocorre neste momento) que depois repercutiram e se disseminaram pelo País, bem como as ações do Idac (Genebra) e do Inodep (França) envolvidas com a educação libertadora dos assim chamados grupos populares oprimidos, tiveram muitas e fortes aproximações com a Igreja. Essa não é uma aproximação sem conseqüências e me leva a supor que a forma como a mulher é posicionada no cristianismo – como submissa aos seus maridos, como zelosa protetora da unidade da família, como missionária vocacionada para os cuidados com os doentes, com os sofredores, entre tantas outras narrativas semelhantes, o que as direcionou, quando da necessidade de ingresso no mercado de trabalho, para o trabalho do magistério, preferivelmente com crianças – foi adotada como inspiração também para o delineamento de seu trabalho na Educação Popular, ou seja, fortes, corajosas, dedicadas, mas submissas, silenciosas, invisíveis. Bem, sei que esse é um raciocínio incipiente e que deveríamos investigar mais. Não posso fazê-lo neste momento, entre outros motivos, porque ele não é simples e demandaria pesquisa e tempo. Mas o debate está aberto.

Quanto ao que dizes serem as minhas características positivas na coordenação do Intercâmbio e na organização do livro, acho que não são os atributos femininos, aí, que têm importância. Muito mais homens do que mulheres, no Brasil, têm levado a efeito

processos coletivos de organização de eventos e publicações. Trata-se aí mais de uma habilidade e trânsito em questões acadêmicas do que de relações de gênero. Na academia, pelo menos na brasileira, parece que as mulheres têm feito bonito e ocupado seu espaço. E olha que é o território da Ciência! Bem, por aqui também poderíamos conversar mais uma hora. Não vou fazer isso porque preciso pegar um avião daqui a algumas horas e ainda estou “dedilhando” este texto no computador (ainda não me considero uma digitadora!)

Em relação aos “modelos”, não vou retomar o assunto porque acho que concordaste comigo naquilo que é possível. O que persistiu como diferença, nas nossas concepções, está associado à questão kuhniana da incomensurabilidade. Paradigmas diferentes são incomensuráveis: não é o que ele afirma?

Bem, vou encaminhando “os finalmente” desta minha parte no diálogo, tocando com brevidade nas tuas observações sobre o processo de consolidação do GT na década de 90. A esse respeito, quero fazer-te uma pergunta: quantas pessoas participaram em média do GT nas reuniões de 1997 e de 1998? Consultei os relatórios de que dispunha e percebi que, em 1994, tivemos uma média de 45 participantes, em 1995, a medida foi de 47, e, em 1996, foi de 40. Essas são médias altas e isso é muito bom. Entre outras coisas, mostra que as preocupações epistemológicas que têm composto o quadro de fundo dos trabalhos apresentados no GT têm sido estimulantes para muitas pessoas. Nosso debate, do meu ponto de vista, é atual e instigante, por isso não fiquei encabulada de passar

grande parte deste diálogo discutindo questões de relações de gênero. Acho que nosso GT é um lugar especial nos territórios da Educação e, diferentemente do que muitas pessoas supõem, temos evidenciado uma contemporaneidade enorme ao escolher os focos de nossas discussões. Eu diria que somos bem mais “avançados” do que nós mesmos imaginamos.

Querido Reinaldo, tomara que não fiques magoado por eu ter adotado um tom tão coloquial nas minhas considerações nesta conversa. Tenho certeza que minha réplica não fez jus ao brilho dos teus escritos. Isso se deve, em grande parte, às minhas limitações para dar conta de certas questões, e, em pequena proporção, ao tempo que se esvai entre meus dedos... Preciso remeter este e-mail para ti em menos de cinco minutos.

Um grande abraço.

QUINTA PARTE

Reinaldo Matias Fleuri

Florianópolis, 13 de novembro de 1999.

Diotima: Numa palavra, podemos então dizer que o amor é o desejo de possuir sempre o que é bom?

Sócrates: Exatamente.

Diotima: Se isso é o amor, de que maneira e mediante que método devem praticá-lo os que buscam o que é bom, a fim de que seu esforço e labor possam receber o nome de amor? Qual será este trabalho? Saberias dizer-me?

Sócrates: Se o soubesse, estimada Diotima, nem estaria aqui a admirar tua sabedoria, nem viria incomodar-te para aprender justamente isso.

Diotima: Pois então vou dizer-te: o amor é a criação da beleza, segundo o corpo e segundo o espírito.

Sócrates: É necessária uma revelação para explicar-me o que dizes, tanto acho obscuro.

Diotima: Pois bem, vou falar mais claro. Todos os seres humanos, caro Sócrates, desejam procriar segundo o corpo e segundo o espírito. Quando atingimos certa idade, nossa natureza nos impele a que procriemos. Mas a procriação só se faz no belo. A união do homem e da mulher nada mais é do que procriação e nesse ato há alguma coisa de divino. A procriação e o nascimento são coisas imortais num ser mortal!

Tal ação, porém, não se realiza no que é desarmonioso. O feio está em completa desarmonia com o que é divino; o belo, ao contrário, se harmoniza com o divino. A beleza é, pois, na geração, Moira (deusa da sorte) ou o destino é Ilítia (deusa do nascimento).

Assim, aquele que deseja procriar, quando se aproxima do que é belo, sente aumentar o desejo e o prazer. Concebe, e dá à luz. Quando ao contrário, se aproxima do que é feio, fecha-se, afasta-se, abstém-se e não procria, sofrendo entre dores o desejo de procriar.

É por este motivo que ama o belo todo aquele que anseia procriar e está cheio de desejos: porque o belo o liberta de uma grande dor. Pois o amor não é, como pensas, caro Sócrates, o desejo *do* que é *belo*!

Sócrates: Que é, então?

Diotima: O amor é um desejo de procriação *no* belo.

Sócrates: Talvez.

Diotima: Não *talvez*, mas seguramente o é. E sabes qual é a importância da procriação? É que ela representa algo que perdura: é, para um mortal, a imortalidade!

(Platão, *O Banquete*, p. 168-169)

Querida Marisa,

Não fiquei magoado por teres dado um tom coloquial à nossa conversa. Pelo contrário, fiquei muito feliz por esta tua opção. Pois, com ela, tu imprimiste um ritmo e um estilo de conversação em que o rigor da elaboração se veste de beleza e de graça e evidencia que rigor não se confunde com rigidez, nem beleza com superficialidade. Antes, é com a beleza de teu discurso que brindas aos teus interlocutores o ensejo de parturir a beleza de que estão grávidos!

Marisa, estou te escrevendo ainda sob o embalo dos trabalhos de nosso GT, nesta 22ª Reunião anual da Anped (Caxambu, 26-30 de setembro de 1999) e desejo fazer ainda um lance na conver-

sa que vimos travando antes da Reunião. Talvez consigamos incorporar neste nosso diálogo um pouco do debate e do clima que se criou no trabalho do Grupo. Quem sabe, nossos interlocutores sintam-se mais uma vez convidados a entrar na roda e dizer também seus versos!

Preciso dizer, logo de início, que estou muito feliz. Feliz mesmo. Sinto que, nesta reunião de nosso GT, demos um salto de qualidade. Não apenas como indivíduos, pelo que pudemos aprender em função de nossos processos pessoais de pesquisa, mas sobretudo demos um salto de qualidade como grupo. Realizamos uma aprendizagem de *segundo nível* (como diria Gregory Bateson¹). Pelas opções que consolidamos, pelo reconhecimento das nossas diferenças e pelas estratégias de articulação que construímos.

Parece-me que, como grupo, assumimos com determinação a tarefa de explicitar criticamente as preocupações epistemológicas que têm composto o quadro de fundo dos trabalhos que vêm sendo apresentados no GT. Mas também reconhecemos as diferenças e a disputa “saudável e fecunda” (como tu dizias na quarta parte deste trabalho, à p. 97) entre as perspectivas teórico-metodológicas que atravessam nossas pesquisas. Acredito que consolidamos a opção por continuar construindo contextos dialógicos e integradores entre os diferentes pontos de vista. Contextos, justamente, que promovam o potencial educativo do conflito.

É muito difícil identificar, por categorias, as diferenças entre as concepções e opções epistemológicas que orientam nossas pesquisas. É também difícil entender os focos de tensão, de articulação ou de polarização no debate entre elas. Pois as posições teóricas e as relações entre elas parecem configurar-se de modo *complexo* (simultaneamente em múltiplas dimensões, envolvendo diferentes elementos) e intensamente *dinâmico* (pois que os critérios de distinção e os focos de tensão alteram-se continuamente). É como nadar em um mar cheio de redemoinhos ou caminhar num campo em que se cruzam vários tornados. Talvez a chance de não se deixar tragar pela vertigem – lembrando a metáfora contada pela Elisa Gonsalves² – esteja justamente na possibilidade de aprender o sentido do fluxo e interagir inteligentemente com ele. É com esta intenção que gostaria de retomar o diálogo contigo, recordando momentos e aspectos do debate recém realizado na reunião de nosso GT.

No teu texto anterior (Quarta Parte) começaste a discutir – de modo particularmente brilhante – as questões de gênero que havíamos levantado precedentemente. Tuas colocações são extremamente relevantes e esclarecedoras e creio que, articulando-se com as novas contribuições de outras colegas, influíram decididamente na direção dos trabalhos em nosso GT.

Durante o debate fiquei perguntando-me em que consiste a nossa divergência em relação à tua afirmação de que “a EP é uma das áreas da educação em que *há maior número de pesquisadores homens*”. Ficou-me claro que se trata de uma diferença de enfo-

que. Tu consideras a correlação numérica entre homens e mulheres em nosso GT, focalizando o *exterior* do nosso Grupo: observando-se os outros GTs da Anped, nota-se que os integrantes-homens são, relativa e proporcionalmente, bem menos numerosos do que no nosso GT. Já minha observação era voltada para o *interior* de nosso GT e, sob esse ponto de vista é evidente que, quantitativamente, a presença de mulheres tem sido superior à de homens. Cada um de nós “via as coisas exatamente como se haviam passado, cada um as via com *um* critério idêntico ao do outro, mas cada um via uma coisa diferente, e cada um, portanto, tinha razão”! É que, além daquele *critério idêntico* (in-visibilidade de gênero), há simultaneamente muitos outros possíveis pontos de vista (relatividade, proporcionalidade, quantidade...), a partir dos quais estamos vendo ou escolhendo as mesmas coisas!

Creio que um dos passos mais significativos do debate recente em nosso GT foi o reconhecimento e a valorização solidária da diversidade entre nossas concepções de Educação Popular. Experimentamos que divergir pode significar não apenas dividir, mas também compartilhar e multiplicar; que *firmar posição* não significa automaticamente estabelecer critérios de *comparação, hierarquização, exclusão*. Explicitar e defender opções podem, ao contrário, constituir *a base para* estabelecer relação de *diálogo e cooperação* entre *diferentes*. Assumir uma posição significa, também, a condição para lutar contra os *antagônicos*. Antagônicos são justamente os atos e as estratégias que impedem ou esvaziam a reciprocidade entre pessoas diferentes. Neste sentido, o *inimigo* não se configura apenas como *elementos estranhos ao grupo*. A relação de

diálogo e cooperação, entre *diferentes* sujeitos em um coletivo, é ameaçada sobretudo por *estratégias e dispositivos* que separam e antagonizam os indivíduos ou os grupos em relação. Os processos de sujeição e de alienação – antagônicos aos processos de diálogo e de cooperação crítica – são certamente produzidos e sustentados pelas ações e pelas opções das pessoas em relação, mas são “reproduzidos” e “multiplicados” pelas estratégias e pelos dispositivos que se configuram nas *relações* entre os agentes.

Creio que, em muitos momentos de nosso trabalho de grupo, defrontamo-nos com conflitos entre estratégias e dispositivos emergentes na nossa interação. Estas divergências e lutas configuram-se através dos próprios discursos elaborados por nossas pesquisas, assim como pelo debate entre elas. Um destes momentos foi o próprio debate que se desencadeou no GT após a apresentação de nosso trabalho, dia 28/9/99. Vou tentar explicitar alguns dos focos de tensão que perpassaram nosso GT e que, ao meu olhar, foram trazidos à luz nesse debate.

Verificou-se, primeiramente, que no GT Educação Popular há um núcleo de pesquisadores que vivenciou determinadas histórias de disputas teóricas, que se configuram simultaneamente como relações de poder. No final dos anos oitenta, o GT estava voltado a discutir prioritariamente a educação popular no campo da educação de jovens e adultos. Mas, no início dos anos noventa, emergiu com força o debate da educação popular no campo da educação em saúde. Este enfoque foi ganhando relevância e hegemonia nos debates do GT. Mas o problema mobilizador do debate não se referia prioritariamente ao tema da “educação em saúde”. A questão

de fundo era: *como compreender o ponto de vista das classes e dos grupos populares nas relações sociais e educativas?* Questionava-se a dificuldade, enfrentada pelos agentes institucionais, pelos(as) educadores(as) e pelos pesquisadores(as), de *compreender o modo de compreender* dos grupos populares. Problematizaram-se as categorias e as lógicas de compreensão da realidade social utilizadas por intelectuais e educadores(as) populares. Esta questão *epistemológica*, inerente principalmente à dimensão metodológica da educação popular, tornou-se o eixo articulador e mobilizador dos debates entre as pesquisas apresentadas no GT, pesquisas essas desenvolvidas em diferentes campos: educação em saúde, educação de adultos, educação escolar, movimentos sociais de meninos e meninas de rua, de trabalhadores rurais sem terra etc. Por este motivo, as pesquisas de caráter eminentemente teórico, no campo da epistemologia, ganharam espaço nos debates do GT. *Dialética, Hermenêutica, teorias pós-modernas*, categorias como a de *complexidade* e de *configurações*, a proposta da *sociopoética*, entre outras, foram problematizadas à luz das questões emergentes no campo da educação popular. A questão epistemológica – de compreensão do modo de compreender dos grupos populares – constituiu-se como fator de mediação do debate entre os diferentes campos temáticos e diversos enfoques das pesquisas em educação popular.

Decidimos, nesta 22ª reunião, que a questão epistemológica e metodológica da educação popular continuará sendo assumida pelo GT como “tema gerador e articulador” de nossas pesquisas e nossos debates. Parece-me que alguns focos de tensão foram particularmente levantados e que talvez orientem o debate.

Ficou muito evidente a compreensão de que “não existem grupos homogêneos”. Cada grupo se constitui como um conjunto polissêmico de relações entre diferentes sujeitos, assim como de relações com outros grupos diferentes. Na realidade, a história são histórias. O grupo, o coletivo, aparece como uma “encruzilhada”, lugar de Exu (segundo a mitologia afro-brasileira), o ponto de encontro entre muitos caminhos, entre diferentes direções possíveis, entre diferentes opções. Desenvolve possibilidades de trabalho em redes³. Constitui culturas híbridas, polissêmicas, aparentemente confusas. Esta característica parece marcante na Educação Popular. E particularmente de nosso GT, que pesquisa este campo. O desafio que se coloca, então, é o de alargar as fronteiras e de compreender o compreender do outro⁴. De assumir a emoção e a paixão inerente a este processo de conhecimento⁵. De predispor-se à surpresa, ao embaraço, ao humor, que se experimenta ao verificar que, no encontro com os diferentes, evidenciam-se os limites e as contradições das nossas categorias de entendimento.

Entre os estudos apresentados nesta Reunião do GT, evidenciou-se grande diversidade entre questões e perspectivas teóricas assumidas pelos diferentes autores e autoras. Encontraram-se pesquisadores(as) que estudam objetos diferentes em um mesmo campo. Gelsa Knijnik (1999, p. 177) e Maurício Siewerdt (1999, p. 301-302), por exemplo, focalizam duas questões distintas no Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra. Gelsa estuda “as conexões entre a Educação Popular e a vertente da Educação Matemática, denominada Etnomatemática”. Já Maurício estuda as me-

dições utilizadas por professores de três escolas vinculadas ao MST ao selecionar recursos audiovisuais para a sua utilização no contexto escolar.

Também foram discutidos trabalhos que utilizam a mesma categoria sob perspectivas teóricas muito diferentes. É o caso da categoria de *capacitação*, concebida por Eliane D. P. Furtado (1999, p. 160) na perspectiva de “formação de um novo profissional reflexivo e interativo” enquanto Adir da L. Almeida e co-autoras (1999, p. 116) estudam as “armadilhas da capacitação”, apontando “para o esgotamento dos modelos atuais de participação popular na escola, devido a diferentes mecanismos de institucionalização e burocratização”. Também sob enfoques diferentes, a *função alfabetizadora* é estudada, de um lado, por Carmen L. Perez (1999, p. 206) no campo do “ensino da geografia”, e, de outro lado, por Marcia S. de Alvarenga, no “Programa de Alfabetização Solidária” (1999, p. 256). Também a questão de gênero foi estudada sob o ponto de vista da violência doméstica por Filomena M. G. da S. C. Moita (1999, p. 286) e, do ponto de vista da elaboração da subjetividade de mulheres, no trabalho de Edla Eggert (1999, p. 150-151). Já o debate que travamos neste nosso texto dialógico focalizou também a questão de gênero no campo da educação popular.

Polêmicas também surgiram, como a que foi levantada a partir da apresentação do trabalho de Flávio H. A. Brayner (1999, p. 130). Este debate, apenas iniciado, explicitou diferentes e contraditórios enfoques possíveis na análise da subjetividade dos mili-

tantes políticos e pedagógicos, “quer sob regime de clandestinidade, quer sob a forma de participação em ‘movimentos sociais e populares’”.

A diversidade e a conflitualidade das teses defendidas nesta reunião indicam, ao meu ver, a fecundidade do debate que vem desenvolvendo-se em nosso GT. A trajetória dessa discussão encontra-se muito marcada pelas questões levantadas, no início desta década, em torno da “crise de compreensão dos movimentos sociais”, a partir sobretudo das intervenções de Victor Valla⁶. Sua proposta assumiu uma perspectiva de pesquisa que desenvolveu um olhar a *partir de dentro* das relações sociais, a partir dos pontos de vista dos diferentes sujeitos em relação. Trata-se de uma perspectiva diferente das pesquisas que elaboram uma interpretação dos fenômenos sociais, a *partir do alto*. A visão aérea é insuficiente para entender as emoções e o contexto que levam os sujeitos a viver determinada situação e a realizar certas opções. Daí a necessidade de ouvir e elaborar o ponto de vista de cada agente em relação. Daí o desafio, que enfrenta o pesquisador no campo da educação popular, de “manter os pés-no-chão e a cabeça nas nuvens”.

Nesta perspectiva é que se articulam pesquisa “teórica” e pesquisa “militante”. Não como dois modelos de pesquisa distintos e contrapostos, mas como duas dimensões necessariamente inter-relacionadas no processo da pesquisa social. Toda pesquisa tem uma dimensão “teórica”⁷, pois busca elaborar uma “visão” rigoro-

sa e de conjunto sobre um fenômeno. Mas os fenômenos sociais são constituídos por diferentes sujeitos em relação e o(a) próprio(a) pesquisador(a) se coloca como um destes sujeitos em relação. O pesquisador e a pesquisadora interferem, pois, na configuração do próprio fenômeno, objeto de sua pesquisa. Assim, a pesquisa no campo social só se torna radical, rigorosa e de conjunto à medida que consegue, de um lado, elaborar e articular os pontos de vista dos diferentes sujeitos (“olhar de dentro”) e, de outro, explicitar os significados construídos dinamicamente na interação destes pontos de vista (“olhar do alto”). Tal construção “teórica” se torna possível à medida que, “metodologicamente”, o pesquisador e a pesquisadora se assumem como sujeitos (com suas opções, seus contextos, suas emoções específicas) em relação com os outros sujeitos, junto aos quais desenvolve seu trabalho de pesquisa⁸. Mas o resultado do trabalho do pesquisador e a pesquisadora pode interferir sobretudo na elaboração de práticas discursivas. Estas constituem campos de mediação, a partir dos quais as pessoas se identificam com grupos ou se articulam em movimentos sociais, assumindo e implementando opções coletivas. Nisto reside, a meu ver, a dimensão política⁹ da pesquisa e da atividade cultural.

Repensando, sob esta óptica, o trabalho de nosso GT nesta última reunião, vislumbro indícios de efeitos de caráter “micropolítico” do discurso que vimos elaborando a respeito da questão de gênero no campo da pesquisa em educação popular. Em teu texto, tu questionaste “os porquês de a Educação popular dar mais visibilidade aos homens”. Enfatizaste a importância de “acolher os aler-

tas das análises sobre gênero” pois isto implica “ressignificar todo nosso campo de estudos”. Consideraste que “no caso das relações de gênero, trata-se de uma luta no campo do simbólico”.

Em nosso GT esta luta foi, ao meu ver, amplamente “vitoriosa” nesta última reunião. Parece que a participação das mulheres passou efetivamente a ser reconhecida pela sua contribuição específica de gênero. Dois estudos¹⁰ focalizaram explicitamente a questão de gênero. Treze mulheres desempenharam atividades de destaque: uma apresentou minicurso e doze mulheres participaram da elaboração de dez estudos (1 trabalho encomendado, 6 trabalhos e 3 pôsteres). Apenas seis homens se destacaram: um, como coordenador do GT, um ministrou minicurso e quatro homens apresentaram quatro estudos (1 trabalho encomendado, 2 trabalhos e 1 pôster). De modo particular, o processo de eleição da coordenação do GT – que resultou na escolha de uma mulher para assumir a coordenação e um homem para vice-coordenação – foi muito significativo. Creio que este processo catalisou várias opções do grupo, seja no sentido de dar continuidade ao debate epistemológico entre diferentes concepções de educação popular, assumindo sua dimensão ética e política, seja no sentido de consolidar a interação e comunicação dos pesquisadores e das pesquisadoras vinculados(as) ao grupo, ampliando o debate e a articulação com outras áreas de pesquisa. Parece que o grupo considerou que a forma mais adequada para garantir a condução desta caminhada seja uma forma de coordenação colegiada (coordenador e vice), reconhecendo a liderança feminina. O reconhecimento da importância da contribuição das pesquisadoras em nosso GT foi,

inclusive, um dos critérios “implícitos” que balizou a opção dos e das participantes do grupo nesta eleição. O debate sobre a questão de gênero havia contribuído efetivamente para a construção deste consenso.

Acredito que este tenha sido um grande avanço nas relações de poder que se estabelecem no GT. Justamente porque estamos decididamente construindo um ambiente plural, aberto e crítico de debate. Com efeito, decidimos orientar os trabalhos do GT Educação Popular, neste próximo período, não pelo enfoque de uma temática específica dentro da qual as pesquisas devessem enquadrar-se, mas pela preocupação epistemológica de estudar diferentes questões emergentes no campo da Educação Popular, explicitando e fazendo interagir criticamente diferentes perspectivas teórico-metodológicas de pesquisa.

Nesta direção, assumimos orientações práticas. Decidimos envidar esforços para consolidar as formas de articulação entre nós e com os outros GTs da Anped. A *home-page*, a lista de discussão, a elaboração de publicações e o Encontro de Intercâmbio serão, possivelmente, meios de interação entre os pesquisadores do GT ao longo do ano. Para a 23ª reunião da Anped, além dos trabalhos e pôsteres a serem selecionados, proporemos dois trabalhos encomendados e três minicursos e buscaremos decididamente a articulação com os outros GTs.

Em suma, penso que o GT Educação Popular está realizando um salto de qualidade na sua forma de organização. Isto resulta de um acúmulo de trabalho e de maturação de sua elaboração

teórica. É um processo que vem se realizando a partir da opção, assumida desde o início da década de 90, por aprofundar a reflexão epistemológica e metodológica, assim como por explicitar as diferentes concepções e perspectivas que vêm sendo elaborada no campo da Educação Popular. Ficou muito clara, nesta reunião, a diversidade de concepções presentes. E decidimos cuidar para se manter a pluralidade e o diálogo fecundo entre os diferentes pontos de vista epistemológicos. Aliás, a característica mais significativa do GT Educação Popular tem sido sua capacidade de acolher e favorecer a interação crítica, respeitosa e fecunda entre perspectivas teóricas bastante diferentes. A diversidade e o diálogo assim como a explicitação dos compromissos éticos e políticos da pesquisa têm-se constituído como fatores fundamentais de estímulo à produtividade científica do GT. O conhecimento, para nós, não se constitui como ponto de partida, nem como ponto de chegada, mas se faz como *travessia*. Este está sendo, enfim, o nosso modo de assumir os “desafios para a educação na fronteira do século”¹¹.

NOTAS

¹ De tanto eu citar Bateson, alguém pode estar imaginando que estou “fissurado” pela concepção de complexidade desse autor. Mas acho que o uso crítico dessa teoria (assim como as que me serviram de referência em momentos anteriores de minha busca intelectual: Tomás de Aquino, Georges Gusdorf, Maurice Nédoncelle, Guilhelm F. Hegel, Paulo Freire, Álvaro Vieira Pin-

to, Karl Marx, Max Weber, Michel Foucault, Edgard Morin, entre outros) pode ser uma boa “ferramenta” para compreender aspectos da realidade. A aprendizagem de “segundo nível” (Bateson, 1976, p. 319-328) indica a compreensão do *contexto* que, construído pelos próprios sujeitos em interação, configura os significados de seus atos e de suas relações. A *aprendizagem de segundo nível* refere-se às mudanças nas *estruturas de contextos* e de *processos*: “por exemplo uma mudança corretiva no conjunto de alternativas frente aos quais se realiza a escolha, ou a mudança na segmentação da seqüência das experiências” (Bateson, 1976, p. 319).

² “A preocupação maior de Elias consiste em saber se existe ou não a possibilidade de ‘progredir no sentido de uma reflexão mais autônoma, adequada e distanciada acerca dos acontecimentos sociais numa situação em que os seres humanos, enquanto grupos e a diversos níveis, representam sérios perigos uns para os outros’ (Elias, 1997, p. 63). Um exemplo oferecido por Elias pode ajudar na problematização da questão do envolvimento e do distanciamento: três irmãos pescadores depararam-se, em meio a uma tempestade, com um abismo criado pelo turbilhão das águas. O mais novo dos três já havia morrido afogado no meio da tempestade enquanto que os outros dois, subjugados pelo medo, não conseguiam pensar no que acontecia à sua volta. Depois de algum tempo, um dos irmãos consegue libertar-se do medo, recuperando gradativamente o autodomínio. Começa a olhar à sua volta, quase curioso, como se tudo aquilo não o afetasse pessoalmente. Notou determinadas regularidades no movimento dos

destroços: os objetos cilíndricos afundavam mais lentamente do que os maiores. Com base nesta imagem, ele prendeu-se a um barril e gritou para que o irmão fizesse o mesmo. O irmão, paralisado pelo medo, foi engolido pelo abismo com a embarcação. Em contrapartida, o barril a que ele se atara foi sendo lentamente arrastado, e quando a inclinação das paredes do funil foi se tornando menos abrupta e o movimento das águas diminuiu de intensidade, ele pode reencontrar o nível da superfície e salvar-se (cf. Elias, 1997, p. 75-76)” (Gonsalves, 1999, p. 2-3).

³ Adir da L. Almeida, Monica D. Peregrino e Marize Cunha, em seu trabalho *As armadilhas da capacitação e as possibilidades do trabalho em redes* (1999, p. 116) “buscaram fundamentar a potencialidade crítica dos pobres da cidade e defender a importância de suas ações instituintes como forma de repolitizar a discussão sobre os rumos da escola. Trazem para a cena do debate acadêmico o movimento de redes sociais como forma de organização popular para os enfrentamentos colocados pela conjuntura imposta pelas políticas neoliberais”.

⁴ O estudo de Maria Tereza G. Tavares, *Decifra-me ou Devoro-te: a Centralidade da Cidade nas Práticas de Educação Popular* (1999, p. 306-307), “busca situar a importância de uma educação na/pela cidade, entendendo a metrópole como uma arena cultural, um livro de espaços potencialmente ensinante de um outro ethos de conviviabilidade social. Defende que a cidade por ser o lugar onde ‘mundo se move mais’, é o espaço privilegiado da co-presença, portanto, da complexidade e do desafio de ‘compreender o compreender do outro’; exercício fundamental para a (re)criação de uma sociedade/escola mais justa, mais solidária e includente”.

⁵ Cf. GONSALVES, 1999.

⁶ Nesta 22^a Reunião, dando continuidade à sua linha de pesquisa, Victor V. Valla (1999, p. 244-245) apresentou trabalho sobre *A educação popular e saúde diante das formas alternativas de lidar com a saúde*. Neste trabalho, discute “um questionamento que se difunde entre os profissionais de saúde: se a maneira como o atendimento de saúde se estrutura no Brasil é capaz de lidar com o que alguns chamam de ‘sofrimento difuso apresentado pelas classes populares’. A questão que se coloca não é se a saúde alternativa é um ‘quebra-galho’ para a crise que se apresenta, mas se a própria crise não aponta para outras alternativas de lidar com os problemas de saúde da população. Quando se analisa o conteúdo da saúde alternativa nos jornais da grande imprensa, geralmente está se tratando de uma discussão dirigida aos leitores das classes média e alta. Dentro da perspectiva de uma educação popular transformadora, é necessário distinguir entre propostas de saúde alternativa ‘individualizantes’ das classes média e alta e os caminhos coletivos das classes populares, criados a partir das suas condições de vida”.

⁷ Em grego, o verbo “theorein”, raiz etimológica do termo “teoria”, significa “ver”.

⁸ Edla Eggert comentou durante o debate que, ao pesquisar os “estados-inéditos-viáveis” das histórias de vida de seis mulheres, ela mesma, como mulher e como pesquisadora, se vê incluída no grupo, objeto de sua pesquisa.

⁹ Carmen L. V. Perez, em seu trabalho *Ler o Espaço para Conhecer o Mundo: Algumas Notas sobre a Função Alfabetizadora da Geografia* (1999, p. 206), evidencia que assume “uma opção político-pedagógica que procura revelar uma ‘pedagogia brasileira’, mestiça’ e ‘inquieta’, comprometida com o povo, com o território e com a nação; uma pedagogia do sonho, da utopia e da esperança de construção de uma pátria mundo mais bonita, mais justa, mais solidária e mais gentil com todos os seus cidadãos”.

¹⁰ Conferir o pôster de Filomena M. G. da S. C. Moita, *Educação e Violência Doméstica: a Pedagogia do Medo na recorrência Geracional* (1999, p. 286) e o trabalho de Edla Eggert, *Estados-Inéditos Viáveis: Histórias de Vida de Seis Mulheres Compondo Novos Mapas para a Educação Popular* (1999, p.150-151).

¹¹ Cf. Tema da 22^a Reunião da Anped: *Diversidade e Desigualdade: Desafios para a Educação na Fronteira do Século.*

POSFÁCIO

Reinaldo Matias Fleuri
Marisa Vorraber Costa

Reinaldo: Querida Marisa, acabei de reler nosso diálogo, realizado em 1999, em torno da trajetória do Grupo de Trabalho Educação Popular da ANPEd. Já se passaram seis anos, desde aquele nosso debate! E os editores do *Travessia* nos solicitaram uma revisão do texto, para uma reedição, em novo formato. O fato de a publicação “de bolsa” da Editora Unijuí, lançada em 2001, ter ser esgotado rapidamente, demonstra a relevância e atualidade da temática e das questões que nosso GT vem estudando. E aquele momento de discussão registrado neste livro, evidencia – como tu escreveste – “quão plurifacetado é o nosso GT e como são variadas e matizadas as visões que temos dele. Ele não é um ‘certo’ GT, cuja configuração inequívoca poderemos coletivamente compor. Ele é de muitos jeitos, tem muitas formas; tantas quantas nossos olhares e nossa sensibilidade puderem inventar; tantas quantas forem os lugares que as pessoas puderem ocupar dentro dele”. E certamente poderemos, juntos ou individualmente, constituir outros olhares e compor outras destas configurações.

Ao reler o texto agora, fiquei sinceramente tentado a examinar a produção de nosso GT nestes últimos seis anos e verificar os avanços que se constituíram nesta caminhada. Muita coisa aconteceu. Cronologicamente, atravessamos o limiar do milênio. Internacionalmente, o império norte-americano sofreu os efeitos das “invasões bárbaras”¹ (simbolizadas pelo arremesso das aeronaves contra as torres gêmeas e o Pentágono estadunidenses naquele fatídico 11 de setembro – exatamente dois anos após tu teres me remetido por e-mail o texto da quarta parte deste livro, quando, apressada, partias para tomar um avião!), os países hegemônicos elegeram governos autoritários e o movimento belicista acirrou-se na cruzada armada contra o terror, que se generalizou, alterando a vida cotidiana dos cidadãos mundializados, enquanto aqui no Brasil, Lula chegou lá... Nosso GT mudou de aparência, com a maior visibilidade de nossas colegas pesquisadoras mulheres (desde então tivemos três coordenadoras do GT) pela qual tanto debatemos, com a expansão de nossa interação, seja no interior da própria ANPEd (com participação incisiva nos debates amplos da associação), seja na comunidade acadêmica brasileira (basta lembrar os congressos internacionais liderados recentemente por membros do GT).

Mas uma revisão de nossa trajetória neste contexto tão complexo só pode ser feita mediante um trabalho acurado, é um desafio que não temos condições de assumir agora, mas poderia ser proposto ao nosso GT no futuro próximo. Para a reedição deste livro, sugiro fazermos apenas uma nota sobre os significados que

¹ Tenho em mente os Filmes “Invasões Bárbaras” (2003) e o “Declínio do Império Americano” (1986), do diretor canadense Denys Arcand.

vemos, à distância, desta travessia de nosso GT, registrada neste livro. E para ser coerente com nossa perspectiva dialógica, cedo-te a preferência para dar um toque final.

Marisa: Querido Reinaldo, bem sabes como gosto de uma boa conversa, e bem sabes que quando se trata de falar dos desafios imbricados no nosso GT, fico entusiasmada. De fato, sem reler o *Travessia* (pois neste momento estou fora do Brasil e sem um exemplar dele comigo), lembro muito bem que naquela nossa conversa fiz uma defesa apaixonada do lugar que as mulheres poderiam e mereciam ocupar na educação popular em nosso país. Pois muito bem, é surpreendente o que as mulheres conseguiram nestes seis anos, inclusive no âmbito do nosso GT – três coordenações consecutivas! E ainda há quem diga que falar, contestar, debater, reivindicar não surte muito efeito! Que engano, não achas? Eu acredito com convicção que aquela nossa “marcação” de espaço, e não apenas evidente em minhas palavras naquele diálogo, mas, sobretudo, na contundente participação de nossas companheiras de GT nas mais variadas instâncias de atuação na sociedade brasileira, foi muito importante. Não posso deixar de mencionar aqui, entre outras atuações destacadas de colegas, que nossa ex-coordenadora, Elisa Gonçalves, recém foi Secretária Municipal de Educação de João Pessoa! Eu diria que nestes seis anos o mundo assistiu a mudanças e acontecimentos surpreendentes sob várias perspectivas, entre eles, uma substantiva, crescente e qualificada ampliação dos espaços ocupados pelas mulheres. Não exclusivamente no sentido militar de “ocupar um território” e de “ter poder sobre ele”, mas no sentido de fazer-se ouvir, respeitar, mostrar-se

capaz; no sentido de afirmar a importância de suas diferenças, de fazer valer sua ótica peculiar do mundo e das coisas. Por outro lado, e agora não focando apenas as questões de gênero, talvez concordes comigo que nosso GT também tem se metamorfoseado em um espaço cada vez mais plural. Eu que me tornei uma crítica ferrenha das tais “verdades verdadeiras”, e de todos os seus arautos, me sinto muito à vontade num grupo que vem abdicando das certezas e impregnando-se desse espírito da “modernidade líquida” de que tão lucidamente tem nos falado Zygmunt Bauman. Penso que estas são impressões que continuam nos dizendo dessa *travessia* que muito adequadamente descreveste no momento daquela nossa conversa. Digo isso porque sinto que esta *travessia* está sempre em ato, não se completa, ela constitui o próprio espírito que nos anima nestes tempos de mudanças tão profundas, de acontecimentos tão surpreendentes, intrigantes, em que nos debatemos por algo tão simples quanto magnífico que é a possibilidade de acreditar que um mundo melhor é possível para todos. Fico torcendo que a *travessia* prossiga...

Reinaldo: Sim, é esta também a minha torcida... E ao finalizar a releitura deste nosso texto, gostaria de manifestar ao companheiro Victor Vincent Valla nosso carinhoso reconhecimento por sua contribuição vital na história do Grupo de Trabalho Educação Popular da ANPEd. Sua perspicácia e seu brilhantismo intelectual, sua carinhosa atenção e solidariedade, sua criticidade e espiritualidade, seu compromisso político e sua persistência cotidiana no cuidado com as causas populares, vem constituindo e simbolizando o sentido profundo da vitalidade dos estudos e dos diálogos neste nosso grupo de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, E. A. *Flatlandia*. Milano: Mursia, 1990.
- ALMEIDA, Adir da L.; PEREGRINO, Monica D.; CUNHA, Marize. As armadilhas da capacitação e as possibilidades do trabalho em redes: reflexões sobre a participação popular na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século, Caxambu (MG), 1999. *Programa e resumos*. Caxambu: Anped, 1999. p. 116. Texto completo publicado em compact disk. Rio de Janeiro: Mundo Virtual, 1999.
- ALVARENGA, Marcia S. de. Alfabetização/cidadania: possibilidades e/ou contradições no Programa Alfabetização Solidária. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século, Caxambu (MG), 1999. *Programa e resumos*. Caxambu: Anped, 1999. p.256. Texto completo publicado em compact disk. Rio de Janeiro: Mundo Virtual, 1999.
- BATESON, Gregory. *Mente e natureza. A unidade necessária*. [Mind and Nature: a necessary unity]. Trad. bras. Claudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986 [1979]. (Trad. ital. 1984).

BATESON, Gregory. *Verso un'ecologia della mente*. [Steps to an Ecology of Mind]. Trad. ital. Giuseppe Longo. Milano: Adelphi, 1976 [1972].

BATESON, Gregory. *Una sacra unità*. Altri passi verso un'ecologia della mente. [A sacred unity. Further steps to na ecology of mind]. Trad. ital. de Giuseppe Longo. Milano: Adelphi, 1997 [1991].

BOCCHI, G.; CERUTI, M. (a cura di). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli, 1985.

BRAYNER, Flávio H. A. *Militância e vontade de assujeitamento*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século, Caxambu (MG), 1999. *Programa e resumos*. Caxambu: Anped, 1999. p. 130. Texto completo publicado em compact disk. Rio de Janeiro: Mundo Virtual, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Educação popular hoje*. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. GT Educação popular: relatório. *Boletim da ANPED*, Relatório da 18ª Reunião Anual, n. 2, set.-dez. 1995, p. 61-64.

_____. GT Educação Popular: compromisso com a prática e a pesquisa junto a grupos populares e movimentos sociais. In: ANPED. *Histórico dos grupos de trabalho*. Belo Horizonte, set. 1995. (mimeo).

EGGERT, Edla. Estados-inéditos viáveis: histórias de vida de seis mulheres compondo novos mapas para a educação popular. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, Diversidade e desigualdade:

desafios para a educação na fronteira do século, Caxambu (MG), 1999. *Programa e resumos*. Caxambu: Anped, 1999. p.150-151. Texto completo publicado em compact disk. Rio de Janeiro: Mundo Virtual, 1999.

ELIAS, N. *Envolvimento e distanciamento*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

FLEURI, R. M.; COSTA, M. V. Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em Educação Popular. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século, Caxambu (MG), 1999. *Programa e resumos*. Caxambu: Anped, 1999. p. 318. Texto completo publicado em compact disk. Rio de Janeiro: Mundo Virtual, 1999.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FURTADO, Eliane D. P. A educação popular e a extensão rural oficial: a capacitação como estratégia para uma nova institucionalidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século, Caxambu (MG), 1999. *Programa e resumos*. Caxambu: Anped, 1999. p. 160. Texto completo publicado em compact disk. Rio de Janeiro: Mundo Virtual, 1999.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GONSALVES, Elisa Pereira. Pesquisar, participar: sensibilidades (pós)modernas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século, Caxambu (MG), 1999. *Anais*. Texto completo publicado em compact disk. Rio de Janeiro: Mundo Virtual, 1999.

IRVINE, A. D. "*Principia Mathematica*". *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2004 Edition)*. Edward N. Zalta (Ed.). Disponível em: <<http://plato.stanford.edu/archives/sum2004/entries/principia-mathematica/>>.

KNIJNIK, Gelsa. *Intelectuais e movimentos sociais: examinando relações de poder*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 17., Caxambu (MG), 1994.

_____. *Etnomatemática e a educação popular na atividade produtiva de um assentamento do Movimento Sem-Terra*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século, Caxambu (MG), 1999. *Programa e resumos*. Caxambu: Anped, 1999. p. 177. Texto completo publicado em compact disk. Rio de Janeiro: Mundo Virtual, 1999.

KUNZ, Maria do Carmo. *Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito*. Ijuí, (RS): Ed. Unijuí, 1999.

MACHADO, R. *Ciência e saber: trajetória da arqueologia de Foucault*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988 [1981].

MARTINS, J. S. M. In: *Caminhada no chão da noite*. São Paulo: Hucitec, 1989. Dilemas sobre as classes subalternas na idade da razão.

MELE, Ortensia. Attorno ad un buco. In: MOVIMENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA. *Le chiavi di vetro*. Firenze: La Nuova Italia, 1994. p. 213-238.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. Educação e violência doméstica: “a pedagogia do medo” na recorrência geracional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século, Caxambu (MG), 1999. *Programa e resumos*. Caxambu: Anped, 1999. p. 286. Texto completo publicado em compact disk. Rio de Janeiro: Mundo Virtual, 1999.

MORIN, Edgar. Le vie della complessità. In: BOCCHI G.; CERUTI M. (a cura di). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli, 1985. p. 49-60.

PEREZ, Carmen L. V. Ler o espaço para conhecer o mundo: algumas notas obre a função alfabetizadora da geografia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século, Caxambu (MG), 1999. *Programa e resumos*. Caxambu: Anped, 1999. p. 206. Texto completo publicado em compact disk. Rio de Janeiro: Mundo Virtual, 1999.

PLATÃO. *Diálogos*: Mênon, Banquete, Fedro. Trad. Jorge Paleikat. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s.d. (Edições de Ouro, 1.271).

RUSSEL Bertrand; WHITEHEAD Alfred North. *Principia Mathematica*. Cambridge: University Press, 1910. Vol. I.

SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.
- SEPPILLI, Tullio. Antropologia medica: fundamenti per una strategia. *Rivista della Società Italiana di Antropologia Medica*, Perugia (Itália), 1-2 /ottobre1996, p. 7-22.
- SEVERI, Vittorio; ZANELLI, Paolo. *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*. Firenze: Nuova Italia, 1990.
- SIEWERDT, Maurício. A procura pelo sujeito educador popular receptor frente aos recursos audiovisuais em movimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século, Caxambu (MG), 1999. *Programa e resumos*. Caxambu: Anped, 1999. p. 301-302. Texto completo publicado em compact disk. Rio de Janeiro: Mundo Virtual, 1999.
- TAVARES Maria Tereza G. Decifra-me ou devoro-te: a centralidade da cidade nas práticas de educação popular. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século, Caxambu (MG), 1999. *Programa e resumos*. Caxambu: Anped, 1999. p.306-307. Texto completo publicado em compact disk. Rio de Janeiro: Mundo Virtual, 1999.
- VALLA, Victor Vincent. GT Educação Popular (relatório da reunião). *Relatório da 15ª Reunião Anual, Caxambu, Minas Gerais, 13-17 set. 1992*, Caxambu, ANPED, n. 2, p. 40-43, out-dez. 1992.
- _____. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. Resumo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 17ª, 1994, Caxambu (MG). *Boletim da Anped: programação, resumo dos trabalhos e comunicações*. Caxambu: Anped, 1994. p. 176.

VALLA, Victor Vincent. Movimentos sociais, educação popular e intelectuais: entre algumas questões metodológicas. In: FLEURI, R. M. (Org.). *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998. p. 187-200.

_____. A educação popular e saúde diante das formas alternativas de lidar com a saúde. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século, Caxambu (MG), 1999. *Programa e resumos*. Caxambu: Anped, 1999. p. 244-245. Texto completo publicado em compact disk. Rio de Janeiro: Mundo Virtual, 1999.

VASCONCELOS, Eymard M. A educação popular e a pesquisa-ação como instrumentos de reorientação das estratégias de controle das doenças infecciosas e parasitárias. Resumo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 17, Caxambu (MG), 1994. *Boletim da Anped: programação, resumo dos trabalhos e comunicações*. Caxambu: Anped, 1994. p. 177. Texto completo publicado em compact disk. Rio de Janeiro: Mundo Virtual, 1999.

YUS RAMOS, Rafael. Temas transversais: a escola da ultramodernidade. *Pátio*, Revista Pedagógica, a. 2, n. 5, p. 8-11. maio/jul. 1998.

ANEXO

SINOPSE

Participantes do GT Educação Popular (GT 06) da Anped, com trabalhos, comunicações ou pôsteres aceitos nas reuniões anuais realizadas no período 1992-1998

ESTUDOS ACEITOS DE AUTORES/CO-AUTORES ASSÍDUOS

Número de trabalhos aceitos	2 x ou +	1 x	Gênero dos(as) autores(as)	
			Masculino	Feminino
Sub-total de estudos aceitos	78		36	42
Sub-total de autores/co-autores assíduos	25		10	15
Sub-total de autores/co-autores assíduos <i>em porcentagem (por gênero)</i>			40%	60%
Sub-total de co-autores com 1 participação	03		01	02

ESTUDOS DE AUTORES/CO-AUTORES ACEITOS *UMA VEZ* ENTRE 1992-1998

Número de trabalhos aceitos	2 x ou +	1 x	Gênero dos(as) autores(as)	
			Masculino	Feminino
Sub-total de <i>estudos</i> aceitos uma única vez no período		47	10	37
Sub-total de <i>autores/co-autores</i> aceitos uma única vez no período		60	14	46
Sub-total de <i>autores/co-autores</i> aceitos uma única vez no período <i>por gênero (em %)</i>			23%	77%

ESTUDOS DE AUTORES/CO-AUTORES ACEITOS ENTRE 1992-1998 (TOTAL)

Número de trabalhos aceitos	2 x ou +	1 x	Gênero dos(as) autores(as)	
			Masculino	Feminino
Total de estudos aceitos	125			
<i>Sub-total de trabalhos aceitos – de autores inscritos várias vezes no período (em %)</i>	62			
<i>Sub-total de trabalhos aceitos – de autores inscritos uma vez no período (em %)</i>		38%		
<i>Total de autores e co-autores</i>			85	
<i>Sub-total de autores e co-autores por gênero</i>			24	61
<i>Sub-total de autores e co-autores por gênero (em %)</i>			28%	72%

Relação de Participantes do GT Educação Popular (GT 06) da Anped, com trabalhos, comunicações ou pôsteres aceitos nas reuniões no período 1992-1998

**Autores que se apresentaram várias vezes
no GT Educação Popular entre 1992-1998**

NOME E ANO DE PARTICIPAÇÃO AUTORES	CO-AUTORES	2 x ou +	gênero	
			m	f
ALMEIDA, Adir da Luz (1994/1995/1996) ¹		4		F
ARAÚJO, José Edvar Costa de (1994/1996)		2	M	
CALADO, Alder Júlio Ferreira (1997/1998) ²		3	M	
CHAGAS, Lilane Maria de Moura (1997/1998) ³		2		F
COMERLATO, Denise Maria (1993/1994) ¹	VASCONCELOS, Iari de Menezes (1993)	3		F f
COSTA, Marisa C. Vorraber (1992/1993) ^{2 4}		3		F
COSTA, Nailda Marinho da (1994/1996)		2		F
FANTIN, Maristela (1992/1993) ¹		3		F
FLEURI, Reinaldo Matias (1993/1997/1998) ^{1 2 4}	FALTERI, Paola (1997)	5	M	f
FURTADO, Eliane Dayse Pontes (1994/1995/1998)	SOUZA, José Ribamar Furtado de (1998)	3	m	F
GAUTHIER, Jacques (1995/1996/1998) ^{3 2}		4	M	
GONSALVES, Elisa Pereira (1996/1997/1998) ²		4		F
MACHADO, Maria Margarida (1996/1997)		2		F
MADEIRA, Margot Campos (1997/1998)		2		F
MAZZOTTI, Alda Judith Alves (1994/1997/1998) ³		3		F
MOURA, Tânia Maria de Melo (1996/1998)		2		F
PORTUGAL, Maria Amélia Lobato (1995/1996/1998)		3		F

NOME E ANO DE PARTICIPAÇÃO AUTORES	CO-AUTORES	2 x ou +	gênero	
			m	f
ROMAÑA, Maria Alcía (1992/1994/1995) ¹		4		F
ROSA, Dora Leal (1994/1995)		2		F
SOARES, Leôncio José Gomes (1994/1995/1997)		3	M	
SOUZA, João Francisco de (1998) ²		2	M	
VALLA, Victor Vicent (1992/1993/1994/1995/1996/1997/1998) ^{2 4}		8	M	
VASCONCELOS, Eymard Mourão (1993/1994/1996/1997/1998) ^{1 2 4}		7	M	
WEIDE, Darlan Faccin (1997/ 1998)	FARIA, Nedison (1997/ 1998)	2	M m	
Subtotal de estudos aceitos		78	36	42
Subtotal de autores/co-autores assíduos		25	10	15
Subtotal de autores/co-autores assíduos em porcentagem (por gênero)			40%	60%
Subtotal de co-autores com 1 participação		03	01	02

M – Autor (masculino)
m – Co-autor (masculino)
F – Autora (Feminino)
f – Co-autora (Feminino)

**Autores que se apresentaram *uma vez*
no GT Educação Popular entre 1992-1998**

NOME E ANO DE PARTICIPAÇÃO AUTORES	CO-AUTORES	1 x	Gênero	
			M	F
AGUIAR, Carmem Maria (1995)		1		F
ALBUQUERQUE, Maria Lucimar M. de (1996)		1		F
ALGEBAILLE, Eveline Bertino (1992)		1		F
ALVARENGA, Márcia Soares de (1998)	CAMPOS, Vera Lúcia S. L. (1998)	1		F f
AMÂNCIO, Sandra Maria (1996)		1		F
ANDREOLA, Balduino Antônio (1992)		1	M	
ARAÚJO, Miguel Almir Lima de (1996)		1	M	
AROUCA, Lucília Schwantes (1994)		1		F
BRAYNER, Flávio Henrique (1998)		1	M	
BRUM, Zaléia Prado de (1997)		1		F
COSTA, Russel Teresinha Dutra da (1996)		1		F
CUNHA, Marize (1995)		1		F
DOMINICK, Rejany dos Santos (1996)		1		F
EGGERT, Edla (1994)		1		F
FALKEMBACH, Elza Fonseca (1997)		1		F
GADOTTI, Moacir (1998)		1	M	
GHIGGI, Dionízia Portella (1996)		1		F
GIOVANETTI, Maria Amélia de Castro (1992)		1		F
GOHN, Maria da Glória (1992)		1		F
HADDAD, Sérgio (1993) ⁴	FREITAS, Maria Virgínia de; PIERRO, Maria Clara de	1	M	F f

JESUS, Marilena Cordeiro F. de (1995)		1		F
KNJNIK, Gelsa (1995)		1		F
LIMA, Maria de Fátima de Souza (1998)		1		F
LIMA, Maria Socorro (1995)	FERRAZ, Telma; FRANCO, Daniel; LAGES, Socorro; MACHADO, Neusa; RUFINO, Herbênia; SOLANO, Luíza	1	m	F 5F
LUTZ, Armgard (1996)		1		F
MARAFON, Maria Rosa C. (1993)		1		F
MARTINS, André Antunes (1997)		1	M	
MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro (1998)		1		F
MORAES, Maria Stela Marcondes (1992)		1		F
OLIVEIRA, Elisabete Duarte de (1996)		1		F
OLIVEIRA, Cláudio José de (1998) ³		1	M	
PEREGRINO, Mônica (1995)		1		F
PEREIRA, Maria Arleth (1997)		1		F
PERUZZO, Rosária Sperotto (1998) ³		1		F
PINTO, Silvana M. S. S. (1996)		1		F
RAMOS, Lilian Maria Paes de Carvalho (1995)		1		F
REIS, Renato Hilário (1994)	LIMA, Airan Almeida (1994) RODRIGUES, Vinícius F.	1	M m m	
RODRIGUES, Daniel Alvares (1997)		1	M	
ROSA, Cristina Vieira da (1994)		1		F
ROSA, Russel Teresinha Dutra da (1998)		1		F

SANTOS, Horelany do Amaral (1996)	1		F
SANTOS, Maria da Penha R. (1996)	1		F
SCOCUGLIA, Afonso Celso (1998) ³	1	M	
SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (1993)	1		F
TORNQUIST, Carmem Suzana (1995)	1		F
VARGAS, Sônia Maria de (1996)	1		F
WESCHENFELDER, Noeli Valentina (1996)	1		F
Subtotal de <i>estudos</i> aceitos uma única vez no período	47	10	37
Subtotal de <i>autores/co-autores</i> aceitos uma única vez no período	60	14	46
Subtotal de <i>autores/co-autores</i> aceitos uma única vez no período <i>em porcentagem por gênero</i>		23%	77%

125 trabalhos aceitos no período 1992-98; 85 autores e co-autores, sendo; 25 autores e co-autores com mais de duas aceitações no período 1992-98; 47 autores com um único trabalho aprovado no período 1992-98.

¹ Apresentou trabalho também no Estágio de Intercâmbio em 1994.

² Apresentou trabalho também no Estágio de Intercâmbio em 1997, com texto publicado no livro *Educação Popular Hoje* (São Paulo: Loyola, 1998).

³ Trabalho selecionado no mérito, mas não programado para apresentação em 1998 (6 trabalhos).

⁴ Exerceu papel de coordenador(a) do GT Educação Popular.

SOBRE OS AUTORES

Reinaldo Matias Fleuri, (nascido em Assis, SP, em 1950), vem desenvolvendo pesquisas sobre Educação Popular desde 1972. Na dissertação de mestrado (PUSCP, 1978), verifica que, para desenvolver o processo de formação da *consciência crítica na universidade*, esta precisa interagir com os movimentos sociais. Aprofunda o estudo desta temática na tese de doutorado (Unicamp, 1988), analisando as *contradições e as perspectivas emergentes nas experiências de extensão universitária em educação popular* da Universidade Metodista de Piracicaba, SP. Atua, em 1989-1991, como consultor no processo de avaliação do Projeto de Seminário Permanente de Educação Popular, promovido pela Universidade de Ijuí. Compila, a partir deste processo de avaliação participante, um ensaio sobre a *Questão do Conhecimento na Educação Popular*, defendido em 1993, no concurso a Professor Titular na Universidade Federal de Santa Catarina. Continua até hoje atuando nesta universidade como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação e no curso de Pedagogia. Coordena o *Núcleo Mover – Educação Intercultural e Movimentos Sociais* e vem desenvolvendo pesquisas sobre esta temática. É pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Participa ativamente

te do Grupo de Trabalho em *Educação Popular* da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Anped), onde apresentou em 1999, juntamente com Marisa Vorraber Costa, o presente texto como trabalho encomendado.

Sua produção científica encontra-se acessível no site do Núcleo Mover: <<http://www.mover.ufsc.br>> ou através do e-mail: mover@ced.ufsc.br.

O autor deseja corresponder-se com os leitores e as leitoras através do e-mail: reinaldo@mover.ufsc.br

Marisa Vorraber Costa é licenciada em Filosofia, doutora em Ciências Humanas e professora titular em Ensino e Currículo. Atua presentemente nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e da Ulbra, na Linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação.

É pesquisadora do CNPq e integrante do *Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO)*, onde vem realizando estudos sobre pedagogias culturais, currículo, mídia e escola na pós-modernidade. Na Anped, participa do Gt Educação Popular desde meados dos anos 1980.

Organizou e publicou inúmeros livros, dentre eles destacam-se *Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo* (Cortez, 3. ed., 2002), *O currículo nos limiares do contemporâneo* (DP&A, 3. ed., 2001), *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* (Ed. da UFRGS, 2. ed., 2004), *Caminhos Investigativos – novos olhares na pesquisa em educação* (DP&A, 2. ed. 2002) *Caminhos Investigativos II – outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação* (DP&A, 2002), *A escola tem futuro?* (DP&A, 2003). Encontra-se no prelo o livro *Caminhos Investigativos III – riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras* (DP&A, 2005).

Integra o Conselho Editorial de periódicos brasileiros e estrangeiros, destacando-se a *Revista Brasileira de Educação* e o *International Journal of Educational Action Research*. É responsável pela rubrica Cultura e pedagogia do jornal *A Página da Educação*, editado na cidade do Porto, em Portugal.

Organizou o número especial da *Revista Brasileira de Educação* sobre o tema Cultura, Culturas e Educação (n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003) e publicou, recentemente, um artigo sobre as perversidades do currículo da televisão no periódico norteamericano *The Review of Education, Pedagogy & Cultural Studies* (ns. 2-3, april-september 2004, v. 26)

E-mail: mcvorraber@terra.com.br

TRAVESSIA

Questões e Perspectivas Emergentes
na Pesquisa em Educação Popular

Um diálogo entre Reinaldo Matias Fleuri e Marisa Vorraber Costa introduz-nos em questões polêmicas do debate sobre Educação Popular neste limiar do século XXI. A partir de um estudo exploratório sobre as pesquisas apresentadas no GT Educação Popular da Anped, são abordadas, em tom coloquial, as implicações epistemológicas do diálogo, as concepções emergentes de educação popular, a centralidade da questão de gênero nessa área e a perspectiva de um "salto lógico" na pesquisa em Educação Popular.

ISBN 85-7429-181-1



9 788574 291819



Editora UNIJUI