

# REFLEXÕES ACERCA DAS PERSPECTIVAS DE ESTUDO HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR

ROSA FÁTIMA DE SOUZA

Este texto pretende apresentar uma síntese comentada de alguns textos constantes da bibliografia do Curso "*Educació Popular i Moviment "Cultural-Associatiu" dels Darrers 75 Anys*". Trata-se de uma reflexão sobre as contribuições que esta literatura pode aportar aos estudos históricos da educação popular no contexto da realidade brasileira. Primeiramente, busca explicitar as diferentes acepções em que o termo educação popular tem sido empregado, historicamente, no Brasil e, a relação entre educação popular e educação informal.

Em segundo lugar discute sobre a contribuição que o estudo do associacionismo pode dar ao estudo histórico da educação popular; e, por último, assinala a contribuição dos estudos sobre a alfabetização.

## 1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O TERMO EDUCAÇÃO POPULAR E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INFORMAL

O adjetivo popular aplicado ao termo educação apenas enriquece a polissemia deste termo. É preciso ter claro que estamos lidando num terreno movediço, cheio de imprecisões ao mesmo tempo que impregnado de uma ampla riqueza semântica. Sem aventurarmos a dissecar o sentido do termo educação nos deteremos aqui, rapidamente, sobre o adjetivo popular.

Encontramos no Dicionário de la Real Academia Española (1), as seguintes acepções do termo *popular*: "1. *Pertenciente o relativo ao pueblo*; 2. *del pueblo o de la plebe*; 3. *que es acepto y grato al pueblo*". Percebe-se que as acepções arroladas referem-se a realidades incluídas e excluídas ao mesmo tempo. Ou seja, o termo é integrador quando refere-se à maioria, o conjunto da coletividade. Ele é excluído quando contrapõe o povo a outras categorias sociais que por definição não fazem parte da maioria. Tal observação fica ainda mais nítida quando recorremos a ajuda do mesmo dicionário para esclarecer o sentido do termo *pueblo*: "1. *Ciudad o villa*; 2. *población de menor categoría*; 3. *conjunto de personas de un lugar, región o país*; 4. *gente común y humilde de una población*; 5. *país con gobierno independiente*". Aplicado à educação, o adjetivo tem servido para designar pelo menos duas realidades no âmbito da política educacional as quais analisaremos agora.

Referindo-se, particularmente, à realidade brasileira, sobre a qual tenho dedicado meus estudos, pode-se dizer que a primeira acepção da educação popular coincide com a acepção utilizada na Europa no final do século XVIII e durante o século XIX, ou seja, educação popular entendida como **educação de todos** (do povo), referida, especialmente, à universalização do ensino elementar. O uso ori-

ginal do termo esteve pois, vinculado aos grandes movimentos de implantação do sistema de educação de massas. No entanto, cabe ressaltar que esta universalização da educação escolarizada para o povo, foi compreendida, inicialmente, como o "mínimo a ser generalizado", ou seja, escolarização restrita ao ensino primário.

Não obstante, este processo foi vivenciado muito mais tardiamente nos países Latino-americanos, cuja maioria deles, incluindo o Brasil, não lograram, até o momento, universalizar o ensino primário e a alfabetização em massa da população.

No Brasil, o princípio legal da obrigatoriedade do Estado de promover a educação popular consta desde a primeira Constituição de 1824. Contudo, durante todo o século XIX, muito pouco foi feito em relação à difusão do ensino primário.

Campanhas em prol da educação popular emergem no cenário do país, por volta da Proclamação da República (1889) e nos primeiros anos que se seguiram a esta; quando a educação popular foi considerada o maior problema da Nação e o instrumento privilegiado para a formação do cidadão republicano e, por conseguinte, como meio para a consolidação da nova ordem social.

Em 1889, 85% da população brasileira de todas as idades eram analfabetos, 75% em 1900 e igual porcentagem 20 anos depois. No entanto, é preciso considerar o elevado crescimento demográfico do país neste período: de quase 18 milhões em 1900, a população passou a 30.635.305 habitantes em 1920 (2).

A partir da década de 40, verifica-se um decréscimo sensível nos índices de analfabetismo como demonstra a tabela n.º 1, devido, em grande parte, à expansão do ensino básico. No entanto, ainda persistem altos índices de analfabetismo entre a população adulta. Segundo Werebe (1994), a porcentagem de analfabetos em 1990, caiu para 18,5%, concentrando-se nas faixas etárias acima de 40 anos.

Ainda em relação ao analfabetismo, as diferenças regionais são alarmantes, pois, em estados do Norte e Nordeste do país, as porcentagens sobem muito, possuindo o maior índice o estado de Alagoas com 54%. Também, é grande, o número de crianças que ficam fora da rede escolar. Em 1988, das 26500000 de crianças entre 7 a 14 anos (população em idade escolar), 1400000 estavam fora da escola (3). Mesmo assim, este não é o problema mais grave. A democratização do ensino no Brasil, se vê altamente comprometida não somente pelo fato do sistema de ensino não acolher todas as crianças em idade escolar, mas, sobretudo, pelo fato de não conseguir reter as que ingressam na escola permitindo que completem um mínimo de escolarização. De fato, o fracasso escolar (repetência e evasão) constitui um

(1) *Diccionario de la Lengua Española, Real Academia Española, Madrid, 1970.*

(2) WEREBE, Maria J. Garcia (1994), *Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil*. Ática, São Paulo. p. 21.

(3) WEREBE, op. cit.

dos mais importantes obstáculos à universalização do ensino fundamental no país. A este respeito Werbe faz o seguinte comentário: "A seletividade do ensino está associada a um dos mais sérios problemas da educação no Brasil: os elevados índices de reprovação. Eles são alarmantes sobretudo na passagem da primeira para a segunda série. E isso até bem recentemente, pois em 1985 as taxas de retenção, nas quatro primeiras séries, eram as seguintes: 24,48% na primeira, 19,29% na segunda; 15,75% na terceira e 12,86% na quarta" (Estatísticas educacionais, Brasil 1985 - 88, MEC/SG/SAEP/SEEC, p. 33).

TABELA 1

	Anos Censitários				
	Pessoas de 15 anos e mais				
	1940	1959	1960	1970	1980
População	23.709.769	30.249.423	40.278.602	54.008.604	73.541.943
Pessoas Analfabetas	13.269.381	15.272.632	15.964.852	18.146.977	18.716.847
% analf.	56%	50,5% <sup>3</sup>	9,6% <sup>3</sup>	3,6%	25,5%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1940, 1950, 1960, 1970 e 1980 (4).

Dessa forma é possível ter em conta a actualidade da questão da educação popular no país. De fato, a luta pela democratização do ensino atravessa o século com avanços e retrocessos que se devem à conjuntura político-social. Não obstante, se por um lado, sobrevive latente a questão da educação popular entendida como universalização da escola elementar para todos, por outro lado, cabe ressaltar uma outra acepção importante que obteve o termo.

No começo da década de 60, surgiram uma série de movimentos de carácter educativo dirigidos exclusivamente às classes populares partindo do princípio de que a educação era um processo libertador devendo ser utilizado a favor das camadas populares e visando a transformação social.

Os anos entre 1946 - 1964, considerado o período mais democrático da história política brasileira, geraram uma diversidade de movimentos que culminaram na exigência das chamadas **reformas de base**: reforma agrária, educação, reforma tributária, saúde, habitação, entre outras políticas sociais. O país viveu no início dos anos 60, uma grande agitação política que mobilizou grande parte da sociedade civil. A reivindicação em torno da democratização do ensino se somou às iniciativas em prol da alfabetização de adultos culminando com ações que contaram com a participação de grupos organizados da sociedade civil, o Estado (alguns governos municipais e estaduais) e alguns setores da Igreja. Dentre todas essas iniciativas de programas de cultura popular e de alfabetização de adultos, destaca-se a **Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler**, realizada com grande êxito, e com poucos recursos, na periferia de Natal, capital do Rio Grande do Norte (Nordeste), as primeiras aplicações bem sucedidas do **Método Paulo Freire** em Pernambuco, posteriormente estendidas por todo o país no curto período em que foi Ministro da Educação e Cultura (1962/1963); o **MEB** —Movimento de Educação de Base, criado em 1961, por grupos religiosos católicos—; e, os **CPC** —Centros Popular de Cultura—, vinculados à **UNE** —União Nacional dos Estudante— (5).

Com a implantação violenta da ditadura após o golpe militar em 1964, foi eliminado de forma dramática todos esses movimentos tão efervescentes até então. No entanto, muitas lideranças permaneceram atuando na clandestinidade ou participando em iniciativas desenvolvidas pela Igreja ou sindicatos ou Universidades.

A partir dos anos 60, portanto, o termo **educação popular** passou a designar, propriamente, iniciativas de formação (educação) de adultos das classes populares, fora do sistema oficial do ensino e para-estatal, que não se restringia somente à alfabetização. Pode-se mesmo dizer, que se constituiu numa *pedagogia* (6) com base numa determinada forma de conceber a educação —segundo a qual, a prática educacional deve valorizar a cultura popular e visar a luta contra a marginalização cultural das mulheres e dos homens das classes populares tornando-o agente de sua própria educação e da história—, e com uma metodologia própria. Pedagogia esta que congrega uma grande quantidade de profissionais da educação em diversos tipos de instituições ligadas aos movimentos sociais, a sindicatos, a partidos políticos, à Igreja, às Universidade e até mesmo ao Estado.

Portanto, atualmente, o emprego mais usual de educação popular no Brasil, refere-se a uma determinada concepção e prática educativa a qual se caracteriza por três aspectos: primeiro o seu vínculo de classe. A educação popular é entendida como conjunto de programas e iniciativas educacionais **das** ou **para** as classes populares. A propósito, é indubitável a imprecisão do termo *classes populares*. O próprio termo classe social nunca encontrou uma definição precisa dentro da sociologia e da política, desde que foi cunhada em seu sentido moderno pelo marxismo aplicada às formações sociais estratificadas no capitalismo em função da relação que os homens estabelecem com os meios de produção e com a organização do trabalho. Evidentemente, é certo que as categorias de análise são criadas como termos abstratos para dar conta da descrição e compreensão de uma realidade sempre cambiante. No entanto, nos países subdesenvolvidos como o Brasil, a realidade da estratificação social é muito complexa resultando difícil a aplicação da acepção clássica de classe social. Dessa forma, o termo tem sido utilizado com o intuito de abarcar a grande heterogeneidade existente no interior das classes sociais no país. Segundo afirma Weffort: "(...) *classes populares permite captar a homogeneidade possível existente entre o conjunto de pessoas que ocupam «escalões» sociais e econômicos inferiores das diversas áreas do sistema capitalista vigente no Brasil*" (7).

Esta clara definição política em relação às classes populares resulta na segunda característica da educação popular, qual seja, o desenvolvimento de ações educativas com vista à transformação das condições de vida imediata dessas classes e tendo como horizonte a transformação social. A terceira característica refere-se a metodologia, os processos educativos que partem da experiência e da cultura popular e pauta pelo diálogo e a participação dos sujeitos envolvidos.

Naturalmente, esta concepção de educação popular, também tem sua própria história que conta com a revisão de princípios, a criação de novos grupos e a definição de novos objetivos. Alguns autores como Arroyo e Nosella (8), por exemplo, têm indicado a necessidade dos educadores

(4) WEREBE, op. cit. p. 227.

(5) Ver: CUNHA, Luiz A. e GOES, Moacyr de. (1985). O Golpe na Educação. Rio de Janeiro, Jorge Zahar; GOES, Moacyr (1988). Espaço cultural reinventado (e outros espaços): "De pé no chão também se aprende a ler". Idéias, FDE, 48 - 52.

(6) A importância das obras de Paulo Freire no Brasil, em alguns países da Latino-América e países africanos, não podem ser subestimadas, principalmente, o livro "Pedagogia do Oprimido" e outras referentes ao Método Paulo Freire de alfabetização de adultos. Do autor, veja: FREIRE, Paulo (1976). Pedagogia do Oprimido, 3 ed. Madrid, Siglo XXI; La Educación como práctica de la libertad. Bogotá, América Latina, 1975; ¿Extensión o Comunicación?: la conciliación en el medio rural. México, Siglo XXI, 1973; La Importancia de leer y el proceso de liberación. Madrid, Siglo XXI, 1984.

(7) WEFFORT, Francisco (1980). O Populismo na Política Brasileira, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

relativizarem o peso da escola na luta pela educação popular, uma vez que o verdadeiro *front* em que de fato ocorre a formação/educação das classes populares encontra-se no universo do trabalho, nas relações e nos movimentos de luta colectiva. Alegam que a grande maioria da população brasileira passa muito poucos anos na escola, portanto, são pouco influenciados pela educação formal. Nesta perspectiva, a educação popular refere-se aos processos educativos mais ou menos difusos que têm incidência sobre as classes populares. Esta acepção encontra-se muito mais próxima ao conceito de educação informal como veremos em seguida.

Em síntese, as acepções do termo educação popular referem-se a realidades muito distintas. De fato a polissemia do termo e sua amplitude nos remete a este enigmático universo semântico que enlaça as palavras e as coisas... e, também, a história.

Por último, cabe analisar a relação entre educação popular e educação informal. Para tratar desta última, vamos nos reportar à obra de Jaume Trilla intitulada "*La Educacion Informal*" (9). De acordo com este autor, há várias critérios pelos quais se pode taxonomizar a educação: segundo o aspecto do desenvolvimento individual ou da configuração da personalidade; segundo as características próprias do sujeito ou população receptora; e, segundo o agente educativo. Esclarece, pois, que a distinção entre educação formal, não formal e informal constitui uma tipologia estabelecida segundo o agente educativo. Como explica Trilla, o adjetivo informal diz respeito à ação educativa, ao agente que educa e não ao resultado ou ao efeito educativo. "*Lo que es dado como «informal» puede ser el agente, o la acción misma, o incluso el contexto en el que ésta tiene lugar, pero, en cualquier caso, tal adjetivo no se refiere nunca (...) a la educación in facto esse*" (Trilla, 1986: 204).

Em resumo, a educação informal seria aquela que se origina no meio fora de qualquer intervenção pedagogicamente preconcebida enquanto a educação não formal corresponderia a educação que se promove institucional, intencional ou metodicamente fora das vias convencionais de escolarização. A educação informal põe em destaque a riqueza e diversidade da oferta educativa existente na sociedade.

Retomando o conceito de educação popular temos: a primeira acepção de educação popular como educação básica (elementar) para todos compreende a educação formal; a segunda acepção está inserida no universo da educação não formal; e, a terceira chama atenção para os aspectos educativos informais. Apesar da ambigüidade e polissemia do termo **educação popular**, este parece ser um conceito bastante abrangente capaz de acolher uma análise integradora de fatos e processos educativos tão diversos como os que compreende a educação formal, não formal e informal.

Assim, a história da educação popular deveria articular todas os processos, instituições e entidades geradores de efeitos educativos sobre a maioria da população como as escolas, as instituições não escolares e os canais de educação informal.

Creio que os estudos que estão sendo realizados na Catalunha sobre o associacionismo oferecem um exemplo de como essa história pode ser realizada.

## 2- EDUCAÇÃO POPULAR E ASSOCIACIONISMO

Nos deteremos agora, a examinar uma linha de investi-

gação bastante inovadora e potencialmente fértil para a História da Educação e, particularmente, para a história da educação popular, ou seja, o estudo da rede associativa como elemento educador —meio de transmissão educativo-cultural— tomando como base os estudos realizados por Pere Solà. Primeiramente, buscaremos apresentar um quadro sintético das idéias do autor e em seguida, analisaremos qual a contribuição que estes estudos podem dar às investigações sobre a educação popular no Brasil.

O livro, "*Cultura Popular, Educació i Societat al Nord-Est Català (1887-1959)*" (10), trata de um estudo histórico sobre a educação informal no âmbito geográfico do Nordeste da Catalunha, especialmente, a comarca Gironina.

Tal definição geográfica que ressalta o papel da comarca como meio conformador da vida das mulheres e dos homens, busca efetivar um estudo sobre uma realidade concreta. Neste caso, a valorização da história local contribui para deslocar o centro de atenção comumente dedicado aos grandes centros urbanos, em relação à Catalunha, geralmente dado à Barcelona, e, colocar em relevo toda a complexidade do mundo rural e urbano ("pueblos") que constitui a comarca, principalmente considerando as profundas transformações económicas e sócio-culturais sofridas por estas localidades no período estudado pelo autor.

Solà parte do princípio de que a formação dos homens e mulheres das comarcas se deve tanto ou mais aos canais educativos informais que aos formais. Por **educação informal** utiliza a concepção de Tubingen: "*processos educativos no dirigits per les intencions de subjectes determinables, no estructurats dintre de setin experimentals o no institucionalitzats de manera clara, també contribueixen sistemàticament a la formació de la personalitat*" (Solà, 1983: 13).

De fato, encontramos difuso no meio social incontáveis situações geradoras de efeitos educativos, muitas delas de grande eficácia formadora. No entanto, enfrentamos uma série de dificuldades para investigar tanto essa multiplicidade de agentes" educativos, quanto os efeitos provocados nas pessoas, efeitos muitas vezes, de natureza subjetiva relacionados à mudanças de comportamentos, à aquisição de ideologias, de costumes e valores. Desconhecemos os processos de apropriação dos saberes "imediatos", ou em outros termos, como ocorre a transmissão e aprendizagem dos chamados "saberes calientes" (11).

Esta é, de certa forma, uma das dificuldades assinaladas por Solà para quem o estudo da transmissão cultural-educativa, compreendendo aspectos formais e informais, necessita da utilização de uma perspectiva desde logo, interdisciplinar ou como afirma o autor "des-disciplinar".

Para acerrar-se destes **canais informais** investiga um rico universo que são os centros e instituições associativas responsáveis pela transmissão cultural-educativa. Em relação ao "*fato associativo*", afirma a hipótese segundo a qual: "*... el «fet associatiu», en especial l'espontani, en sí i per sí ja és un fet generador d'hàbits culturals i de pautes de convivència, de valors i fins i tot de transmissió de coneixements.* (ibidem, p. 111-112).

Elege como fio condutor da investigação os níveis de instrução por área geográfica e a consideração quantitativa e qualitativa das mudanças no associacionismo cultural em relação, sobretudo, com a transmissão educativa. O primeiro capítulo tratando do marco institucional da cultura popular, analisa a actuação da Igreja, os índices de alfabe-

(8) Ao chamar atenção para a importância dos processos educativos que ocorrem no trabalho e nas relações sociais, os autores buscam, por um lado, contrapor a uma visão escolarizante dos estudos e debates educacionais e, por outro lado, contrapor a uma corrente que defende a democratização do ensino como a principal via de educação das camadas populares e como meio de luta social. Trabalhando com o tema **educação e trabalho**, estes autores estão atentos para os aspectos de formação profissional, ideológica e política que ocorrem com os trabalhadores fora do universo escolar. Ver: ARROYO, Miguel "*Educação e Exclusão da Cidadania*", in: BUFFA, Ester et alii. (1987). **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo, Cortez/Autores Associados; Da Escola Carente à Escola Possível (1986). São Paulo, Loyola.

(9) TRILLA, Jaume. (1986). *La Educación Informal*. PPU, Barcelona.

(10) SOLÀ, P. (1983). *Cultura Popular, educació i societat al Nord-Est Català (1887-1959)*. Diputació de Girona. Girona.

(11) GRAMIGNA, Anita (1993). "*Tra scuola ed extrascuola*". In: *Recherche Pédagogique*, 108-109. pp. 6-68.

tização e a expansão da escolarização de base, além de identificar os meios de comunicação existentes nas comarcas estudadas. Dessa forma estabelece um amplo quadro que põe em destaque importantes meios formativos como a Igreja, a escola e os meios de comunicação que serão associados posteriormente, a rede associativa para a análise das oportunidades educativas de cada localidade.

Mas a que tipos de associações refere-se o autor? Solà abarcou em sua investigação uma grande quantidade de entidades, incluindo inclusive aquelas que não constavam das estatísticas oficiais. Para a classificação das entidades utilizou uma taxonomia "bastante ampla" e códigos para facilitar a descrição e a análise *quantitativa e qualitativa* (12).

Porém, excluiu desta taxonomia as entidades oficiais responsáveis pela "política cultural" vinculadas às instâncias de poder comuns depois da guerra como as delegações de sindicatos ou os centros de "Auxílio Social". Também, não considerou os organismos executivos administrativos estatais ou para-estatais, nem tampouco, aqueles organismos que mesmo possuindo uma base "popular" e espontânea" como os "comitês" anti-faxistas ao iniciar a guerra civil, estavam vinculados ao poder oficial

Assim, a taxonomia adotada envolve instituições de diversas naturezas: entidades de interesse econômico-profissional, culturais, recreativas, políticas, religiosas, assistenciais e de ensino. Apesar de assinalar a precariedade desta catalogação e a provisionalidade dos resultados, percebe-se que o tratamento de todos estes meios de transmissão cultural-educativa, de inegável influência formativa, para a maioria da população, favorecem a construção de um modelo de análise que articula a educação informal com a educação formal e não formal e permite obter um espectro bastante interessante sobre processos de transmissão cultural educativa na perspectiva de sua mais ampla incidência sobre o conjunto da população de cada localidade estudada.

Ainda em relação à metodologia utilizada, Solà vale-se do critério cronológico para analisar a evolução da dinâmica do associacionismo. Dentro deste critério cronológico identifica três tipos em relação à durabilidade de existência das entidades e instituições: (a) as de longa duração; (b) as de curta duração; (c) as de duração intermitente. O critério cronológico é importante tendo em vista a variabilidade de existência de determinadas entidades, e também, para a análise do processo evolutivo das mesmas. Para efectuar esta análise o autor utiliza dois conceitos: **nível associativo-cultural** (nivell associatiu-cultural) e **oportunidade associativo-cultural** (oportunitat associativa-cultural). O primeiro refere-se à cifra total de entidades e grupos existentes em cada lugar por decênio; o segundo diz respeito ao número de habitantes da localidade ou comarca por unidade associativo-cultural. Estes conceitos possibilitam tanto uma análise de conjunto da qualidade e quantidade do associacionismo comarcal quanto uma análise aproximativa das condições da transmissão cultural-educativa numa dada localidade e em determinado momento histórico.

A análise feita pelo autor revela uma qualitativa diferença entre a dinâmica associativa urbana e rural. Destaca, também, os efeitos das mudanças sócio-políticas sobre o associacionismo cultural e político. Por exemplo, assinala o arrefecimento do associacionismo espontâneo nas comarcas estudadas em decorrência do regime totalitário instaurado com a ditadura de Franco.

Outra conclusão interessante, é a evidência nas comarcas, de importantes canais de formação não formal confirmando portanto, a idéia segundo a qual a rede associativa é, consideravelmente, responsável pela formação educativa de grande parte da população. O que leva o autor a afirmar que antes da adoção dos "mass media" modernos, num período em que a universalização da escolarização pública não atingia os níveis actuais, a difusão da cultura e da instrução popular passavam pela *oportunidade* culturalizadora propiciada pela rede associativa (13).

As conclusões a que chega Solà em relação à contribuição da pesquisa sócio-histórica à teoria da Educação Informal podem ser consideradas sugestivas hipóteses de investigação aplicadas a outros contextos geográficos e sócio-culturais. Aponta cinco aspectos: a) o progresso da escolarização (sistema formal) em detrimento da decadência de outras formas de educação vinculadas ao clero; b) destaca a influência decisiva das diversas instituições de cultura popular na formação contínua dos homens das comarcas; c) enquanto a família e a igreja atuaram como meio de educação informal para as mulheres do meio rural, o mundo do trabalho constituiu a instância de educação informal para os filhos e filhas de proletários camponeses ou da cidade; d) os canais informais demonstraram muita eficácia na transmissão de habilidades práticas relacionadas ao mundo do trabalho, de valores comunitários e de pautas ideológicas; e) evidencia casos em que subsistemas de cultura popular e de educação informal ou formal sobrevivem largamente aos condicionantes sócio-econômicos que lhes vão originar.

Em desdobramentos posteriores de seus estudos (14), Solà utiliza o conceito de **Incidência Educativa Global (IG)**, buscando compreender estes "efeitos culturais globais". A Incidência Educativa Global encontra-se em função de três tipos de efeitos: Atividades com intenções educativas formais (EF), Atividades com intenções educativas não-formais (NF) e, Efeitos educativos incidentais (informais) (EI). Em decorrência, deduz a seguinte fórmula: **IG=F (EF, NF, EI)**. Os valores de cada um destes fatores dependem da "vontade de educar" e da "eficácia formativa". Tais conceitos são explicados pelo autor: "*La «voluntad de educar» es un concepto que supone intención y medios operativos para conseguir unos fines educativos. La «eficacia formativa» son los efectos formativos continuados, duraderos, estructurantes, sobre los individuos y los grupos, efectos formativos resultantes de la acción de EF, de NF y de EI*" (mimeog).

Portanto, um estudo dessa natureza demanda uma investigação acurada sobre cada associação. Como indicação metodológica, Solà sugere a elaboração de uma ficha informativa considerando os seguintes elementos: Nome (s) de la entidad; secciones; proyectos educativos; lugar; circunscripción; fundadores (individuos y/o organismos); fechas extremas de existencia; tipo de actividades educativas, con una evaluación de los motivos que las impulsan y de los resultados de tales actividades; análisis del tipo de educación formal, no-formal e informal que difunde la institución; presupuestos; medios personales (socios, personal profesional, animadores no voluntarios; recursos materiales; dificultades y problemas en la realización de su cometido; subvenciones; fuentes de información sobre la entidad y su tarea educacional: existencia de estatutos y reglamentos (fecha, localización); fuentes escritas: ma-

(12) Em outro estudo, Solà estabelece uma tipologia empírica para o movimento associativo compreendendo dez classificações: 1- Promoción y defensa general de la persona; 2- Cultura y medios de difusión; 3- Enseñanza, formación e investigación; 4- Asistencia social; 5- Salud; 6- Ordenación del espacio, ecología y vivienda; 7- Intereses económicos y profesionales; 8- Acción social, ideológica, política y religiosa: asociaciones declaradamente políticas y religiosas; 9- Sociedades de difícil clasificación (incluí en este apartado las instituciones de las que no se posee información suficiente); 10- Las variables de género y de espacio (geográficas). Ver: SOLÀ (1993). *Història de l'Associacionisme Català Contemporani Barcelona i les Comarques de la seva demarcació (1874-1966)*. Pùblics Generalitat de Catalunya, Barcelona.

(13) SOLÀ, P. (1993), op. cit. p. 16.

(14) SOLÀ, P. (1993), op. cit.

nuscritas (actas...), impresas (memorias, prensa...); fuentes orales (personas: edad, localización, vinculación con la institución o con alguna de sus secciones i actividades...).

Todas essas idéias deixa-nos com a sensação de que todo um campo de investigação se abre para ser desenvolvido, nestes termos o autor indiretamente, brinda-nos com um convite para o estudo da temática.

O inventário do movimento associativo revela um pouco da história da sociedade civil, isto é, das diferentes formas de sociabilidade estabelecidas por homens e mulheres de diferentes setores sociais em uma dada sociedade. Por isso, o movimento associativo, em toda sua diversidade, faz emergir as relações entre grupos sociais e instituições, além de explicitar ofertas e demandas em prol da satisfação de necessidades sociais, culturais, educativas, recreativas, econômicas, assistenciais e políticas. Além disso, a análise de sua evolução permite compreender o impacto do desenvolvimento econômico, seguido dos processos de urbanização e industrialização, sobre determinados padrões de sociabilidade, permitindo identificar mudanças e permanências. No campo cultural-educativo ilumina todo um conjunto de elementos, fatos e processos desconhecidos sobre a cultura e a educação popular.

Em relação ao Brasil, não possuímos nem um cadastro empírico do movimento associativo nem dispomos de análises globalizadas sobre o fato educativo compreendendo os meios formativos não intencionais articulados com os meios formais. Neste sentido, estudos sobre o associacionismo poderão constituir uma linha de investigação bastante interessante e profícua.

A construção do Brasil como nação possui uma história recente que conta com menos de duzentos anos, ou seja, a partir da "independência" de Portugal em 1822 (15). Os processos formais de educação básica difundiram-se tardiamente, início do século XX, e, não chegou a universalizar completamente nos dias de hoje. Assim, algumas questões se apresentam muito instigantes: Como ocorria a formação/educação das mulheres e homens comuns nos núcleos urbanos e rurais? Quais foram os principais canais de transmissão cultural-educativa? Qual o peso da escola e da Igreja neste processo? Que influência exerceu a rede associativa?

A este respeito, é bem provável que a investigações realizadas no Brasil, possam chegar à conclusões semelhantes às do estudo de Solà, pelo menos no que se refere ao importante papel formativo desempenhado pelos canais informais e a rede associativa na formação das camadas populares. Por exemplo, o estudo que realizei sobre as demandas populares pela educação em Campinas/SP-Brasil, nas primeiras décadas do século (16), revela que várias associações promoviam atividades educativas como a maçonaria, associações étnicas de imigrantes alemães e italianos, associações dos homens de cor e outras associações beneficentes.

Caberia de todos modos avaliar a proporção dessa rede associativa e as transformações históricas sofridas. No limite, considerando a precariedade do sistema formal de educação estudos sobre a educação informal recobre de significado profundo para a sociedade brasileira.

### 3- ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR

Neste item, buscaremos discutir alguns aspectos que nos parecem relevantes a serem considerados nos estudos sobre alfabetização/analfabetismo e sua relação com a educação popular, suscitados a partir da leitura dos textos de Solà, Núñez e Vilanova (17).

Núñez nos alerta para o fato de que a distinção entre um alfabetizado e um analfabeto "*es la posibilidad de acceder a una nueva fuente de información, la información escrita, cuya disponibilidad e importancia en relación con otros medios de comunicación ha cambiado a lo largo de la historia*" (Núñez, 1992: 54). De fato, como demonstra a autora, a "transição da alfabetização" —passagem da alfabetização restrita à alfabetização universal—, é um fenômeno relativamente recente, iniciado nos países do norte da Europa no final do século XVIII (18), e cuja generalização para o resto do mundo é um fenômeno do século XX.

Ter claro a historicidade deste fenômeno social e cultural, pelo qual toda uma sociedade passa a ter acesso à cultura escrita, é fundamental para desmistificar preconceitos e interpretações ideológicas. É preciso considerar que o discurso sobre a alfabetização e o analfabetismo são, também, constructos históricos. Veja, por exemplo, a vinculação que se estabelece comumente, entre alfabetização e desenvolvimento econômico. Em realidade, os índices de alfabetização têm sido empregados sistematicamente nas últimas décadas para medir, quantificar e avaliar o nível de desenvolvimento dos países do "Terceiro Mundo".

Evidentemente, a alfabetização é um indicador sócio-cultural importante, no entanto, é necessário ter cautela ao se estabelecer uma vinculação directa entre esta e a economia. É muito difundida a idéia de que a alfabetização é um fenômeno decorrente da industrialização, relacionada pois, com a passagem de economias agrárias para economias industriais. Ora, é sabido que nos países do norte da Europa, a alfabetização de massas foi anterior à industrialização tendo ocorrido no interior das sociedades agrárias tradicionais.

Nos países subdesenvolvidos, é todavia, complexa esta relação. Em muitos deles, como Chile, Argentina, Brasil, por exemplo, o desenvolvimento da alfabetização não ocorreu acompanhado do desenvolvimento econômico. Assim, parece temerável estabelecer uma correspondência do tipo causa-efeito entre educação e desenvolvimento econômico.

A alfabetização é, sobretudo, um indicador **qualitativo** das condições culturais e sociais de uma sociedade, embora, seja pouco dimensionada neste sentido. De fato é muito difícil estimar a capacidade de ler e escrever e, ainda mais, em âmbito histórico, pois as fontes geralmente, são limitadas e não revelam o nível de compreensão nem a frequência da prática e uso da leitura e/ou escrita, além de não informarem sobre o nível de cognição e tampouco as diferenças de comportamento entre analfabetos e alfabetizados, muito menos, sobre os efeitos da alfabetização sobre o mercado de trabalho e sobre o crescimento econômico.

Como assinala Solà (1985), os dados genéricos dos Censos, muitas vezes pouco fiáveis, não permitem aceder às circunstâncias concretas do fenômeno da alfabetização de tipo antropológico, sócio-econômico e linguístico. Daí, a necessidade de estudos de carácter local.

(15) Para alguns autores, este processo ocorreu a partir da ida da família real para o Brasil em 1808, quando D. João VI proclama Brasil reino-unido a Portugal e instala no Rio de Janeiro a sede do governo português.

(16) SOUZA, Rosa Fátima (1991). *Classes Populares e Educação Popular na Primeira República: problemas, valores e lutas*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Campinas.

(17) SOLÀ, P. (1985). "Immigració i alfabetització a Barcelona, 1908-1950. Alguns problemes." In: Actes de les 7enes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, Perpinyà, Eumo Editorial, pp. 335-353; SOLÀ, P. (1983). *Cultura Popular, educació i societat al Nord-Est Català (1887-1959)*. Diputació de Girona. Girona; NUÑEZ, C. E. (1992). *La Fuente de la Riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea*. Alianza Universidad, Madrid; VILANOVA, M y MORENO, X. (1992). "La valla estadística de los censos de población de España a través de una comparación con el censo electoral" In: Atlas de la Evolución del Analfabetismo en España de 1887-1981. Cide, Madrid, pp. 137-161.

(18) A Suécia foi o primeiro país europeu a lograr a alfabetização da maioria da população já no século XVII. Ver: BOLI, John (1991). *New Citizens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*, Pergamon Press, New York.

No entanto, essa precariedade e parcialidade das fontes, não invalida os esforços investigativos de uma área que aporta inúmeras chaves para a compreensão da cultura popular explicitando processos de apropriação de bens culturais (aquisição/transmissão) como é o caso do uso da leitura e da escrita por mulheres e homens comuns. A história da alfabetização mostra como determinados saberes (habilidades) adquirem valor sócio-cultural, econômico e político. A mesma sociedade que gera a alfabetização como necessidade e valor, também, gera a figura negativa do analfabeto, ou seja, opera mais uma estratificação social além daquela dada pela situação econômica.

Infelizmente, no Brasil, não foi realizado até o momento, nenhum estudo dedicado especialmente, à história da alfabetização. É sabido, como foi citado no primeiro item, que por volta de 1889, 85% da população era analfabeta. Mas quem eram, efectivamente, estes 15% de alfabetizados? Até que ponto o uso da leitura e/ou da escrita encontrava-se disseminado entre a população? Tal questão é curiosa se considerarmos alguns estudos sobre a escravidão que mostram como muitos escravos, principalmente os que se dedicavam a trabalhos domésticos, aprendiam a ler e escrever com seus amos. Outro dado interessante em relação à Província de São Paulo, são as iniciativas dos republicanos a partir da década de 1870, com a abertura de cursos noturnos para trabalhadores pobres nos quais assistiam escravos ou ex-escravos alforriados. E o que dizer em relação à população livre e pobre que vivia nos núcleos urbanos?

Em realidade, o estudo da alfabetização resulta em dificuldades metodológicas e de fontes devendo ser observados alguns aspectos sugestivos como indicam os autores lidos.

Uma questão interessante, diz respeito à relação entre a difusão do ensino elementar e o desenvolvimento da alfabetização. No capítulo dedicado à análise do gasto público em educação, em Espanha, entre 1860-1930, Núñez assinala a precariedade da inversão nesta área ademais das fortes diferenças regionais provocadas pelo financiamento a cargo dos municípios. Outro problema, era a adoção de recursos para os diferentes níveis de ensino. Em relação a isto, a autora afirma que o sistema escolar espanhol era sobre-dimensionado em níveis superiores e infradotado nos inferiores. Considerando os problemas de eficácia da escola primária, compreende-se as dificuldades de incremento da alfabetização via escola pública. Esta mesma análise pode ser feita em relação ao Brasil, entretanto para o período entre 1890-1950, concernente ao período de difusão do ensino público primário e crescimento do número de alfabetizados.

Porisso, um sistema paralelo de alfabetização de adultos se fez necessário nestes países, considerando a grande demanda das camadas populares.

Dessa forma, a correlação entre expansão do ensino elementar e desenvolvimento da alfabetização, ainda que pertinente, necessita ser matizada levando-se em conta os problemas de eficácia e abrangência da escola e, por outro lado, as vias alternativas que lançavam mão as camadas populares para se alfabetizarem.

O diferencial sexual em relação a alfabetização masculina e feminina é outro aspecto interessante a ser considerado. O estudo de Núñez abrangendo a Espanha e os de Solà e Vilanova sobre Barcelona, apresentam relativamente, índices inferiores de alfabetização feminina em relação à masculina. Tais dados sugerem análises sobre as condições educacionais e sócio-cultural de inserção das mulheres na sociedade.

Outro indicador a levar em conta é a distribuição geográfica do analfabetismo/alfabetização, seja em termos regionais ou considerando as diferenças entre campo-cidade e mesmo considerando a distribuição urbana, como no texto de Solà (1985). Estes indicadores, juntamente com a idade,

permitem compreender melhor o comportamento dos diferentes grupos sociais em relação à educação. Apresentam-se, também, como dados contrastantes que possibilitam uma análise mais qualitativa do fenômeno da alfabetização.

Resumindo, a alfabetização se evidencia como um capítulo fundamental nos estudos históricos sobre a educação popular. Sua relevância deve-se ao valor social e político que adquiriu nas sociedades contemporâneas. Além disso, para grande parte das classes populares constitui as primeiras aprendizagens, e para muitos, a única, em relação ao universo da cultura escrita. Em sociedades marcadas por profundas desigualdades sociais como a sociedade brasileira, a educação apresenta-se como um intrincado campo de luta pela cidadania.

São vários, pois, os aspectos sugestivos e instigadores que a bibliografia comentada neste texto, aportam para uma investigação sócio-histórica da educação popular. Uma compreensão globalizadora e integradora do fato educativo apresenta-se como horizonte fértil para todos os investigadores que se entregam à estimulante aventura de buscar compreender a relação entre a educação e a sociedade e os processos educativos e culturais que incidem sobre a maioria da população, ou seja, para aqueles que se propõem a mergulhar neste universo plural e pouco conhecido que é a cultura popular.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel. (1987). "Educação e Exclusão da Cidadania", in: BUFFA, Ester et ali. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- CIESPAL (1986). *Educación Popular en America Latina*. Quito, Ecuador.
- CUNHA, Luiz A. e GOES, Moacir de. (1985). *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- Diccionario de la Lengua Española, Real Academia Española*, Madrid, 1970.
- FREIRE, Paulo (1976). *Pedagogia do Oprimido*, Madrid, Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1975). *La Educación como práctica de la libertad*. Bogotá, America Latina.
- GRAMIGNA, Anita. (1993). "Tra scuola ed extra-scuola". In: *Recherche Pedagogiche*, 108-109. pp. 61-68.
- MARDSEN, W. E. (1990). Aproximacions interdisciplinars a la història de l'educació urbana a Anglaterra, In: *Full Informatiu de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana*, 7-8, Palma de Mallorca, pp. 5-20.
- NÚÑEZ, C. E. (1992). *La Fuente de la Riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea*. Alianza Universidad, Madrid.
- SILVA, Eduardo (1988). *As Queixas do Povo*. Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- SIMON, Brian (1985). L'educació i la classe treballadora: aspectes històrics i metodològics. In: *Full Informatiu de la Societat d'Història de L'Educació dels Països de Llengua Catalana*, 4, Perpinyà, pp. 6-16.
- SOLÀ, P. (1983). *Cultura Popular, educació i societat al Nord-Est Català (1887-1959)*. Diputació de Girona. Girona.
- SOLÀ, P. (1993). *Historia de l'Associacionisme Català Contemporari Barcelona i les Comarques de la seva demarcació (1874-1966)*. Públics Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- SOLÀ, P. (1985). "Immigració i alfabetització a Barcelona, 1908-1950. Alguns problemes." In: *Actes de les 7enes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Perpinyà, Eumo Editorial, pp. 335 - 353.
- SOUZA, Rosa Fátima (1991). *Classes Populares e Educação Popular na Primeira República: problemas, valores*

*e lutas*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Campinas.  
TRILLA, Jaume. (1986). *La Educación Informal*. PPU, Barcelona.

VILANOVA, M. y MORENO, X. (1992). "La valía estadística de los censos de población de España a través de una comparación con el censo electoral" In: Atlas de la

Evolución del Analfabetismo en España de 1887-1981. Cide, Madrid, pp. 137-161.

WEFFORT, Francisco. (1980). *O Populismo na Política Brasileira*, Paz e Terra, Rio de Janeiro.

WEREBE, Maria J. García. (1994), *Grandezas e Misé-rias do Ensino no Brasil*. Ática, São Paulo.