

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO POPULAR: A PRESENÇA DE
PAULO FREIRE NA UNIMEP**

Autora: Elizandra Moreno

**Piracicaba, SP
Agosto de 2012**

**EDUCAÇÃO POPULAR: A PRESENÇA DE PAULO
FREIRE NA UNIMEP**

AUTORA: ELIZANDRA MORENO

ORIENTADOR: PROF. DR. CESAR ROMERO AMARAL VIEIRA

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da
UNIMEP, como exigência parcial
para obtenção do título de Mestre em
Educação.**

**PIRACICABA, SP
2012**

FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cesar Romero Amaral Vieira
UNIMEP
Orientador

Prof. Dr. Bruno Pucci
UNIMEP

Prof. Dr. Ely Eser Barreto César

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
M843e Moreno, Elizandra.
Educação popular: a presença de Paulo Freire na UNIMEP. / Elizandra Moreno. –
Piracicaba, SP: [s.n.], 2012.
122 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências
Humanas / Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de
Piracicaba
Orientador: Prof. Dr. Cesar Romero Amaral Vieira.
Inclui Bibliografia

1. Seminário Internacional de Educação Popular. 2. Ciclo de
Estudos Sobre Educação Popular. 3. Paulo Freire. I. Vieira, Cesar Romero Amaral. II.
Universidade Metodista de Piracicaba. III Título.

CDU 37.018.2

Bibliotecária: Luciene Cristina Correa Ferreira CRB8/8235

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a “Deus”, por me abençoar nesta caminhada e realização deste sonho tão desejado.

Agradeço o amor, a paciência, o incentivo e a dedicação da minha família, que tanto me apoiou nesta conquista.

Agradeço aos professores do *Programa do Pós Graduação em Educação* da Universidade Metodista de Piracicaba e a todas as pessoas que contribuíram para a realização desta Dissertação, em especial ao Prof^o Dr. Elias Boaventura, um verdadeiro Mestre conhecedor da vida; à contribuição valiosa dos professores participantes do *Ciclo de Estudos* e ao Prof^o Dr. Cesar Romero Amaral Vieira, meu orientador, pela paciência, incentivo, apoio e discussões positivas que me fizeram crescer ainda mais nos estudos, como pesquisadora e pessoalmente.

“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES- Brasil”.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo abordar a passagem do educador Paulo Freire pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), no ano de 1983, a partir da análise do *I Seminário Internacional de Educação Popular* e da formação dos *Ciclos de Estudos sobre Educação Popular*, bem como verificar os principais impactos desta presença para a compreensão do papel do trabalho de Extensão na referida instituição. Nesta pesquisa, foram abordados acontecimentos que tiveram palco na década de 1980 e que, historicamente, contribuíram para a formação do ideal proposto de uma nova concepção educacional e social de Universidade. Ao debater o tema da Educação Popular, Freire auxiliou a sistematização das ações internas que vinham ocorrendo desde os últimos dois anos da década de 1970, corrigindo eventuais equívocos e fortalecendo novos projetos. Trata-se de uma pesquisa histórica de análise documental, complementada por entrevistas realizadas com participantes do SIEP e do CEEP.

PALAVRAS-CHAVE: Seminário Internacional de Educação Popular, Ciclos de Estudos sobre Educação Popular, Paulo Freire.

ABSTRACT

This research aims to address the passage of educator Paulo Freire, Methodist University of Piracicaba, in the year 1983, from the analysis of the First International Seminar of Popular Education and training Cycles of Studies on Popular Education, as well as see which we the main impacts of this presence for the understanding of the role extension of the Unimep. The present survey covered some events hat took the stage in the 1980 and that, historically, contributed to the formation of the ideal proposed a new conception of university education and social. Paulo Freire in discussing the subject of popular education has helped the university to systematize the actions that were happening within the university, from the last two years of the 1970, correcting misunderstandings and strengthening new projects. This is a historical document analysis, complemented by interviews with participants SIEP and CEEP.

KEY-WORDS: International Seminar of Popular Education, Cycles of Studies on Popular Education, Paulo Freire.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
I.: CONTORNOS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR	20
I.1 - O Brasil e o regime autoritário pós 1964: Novas perspectivas	22
I.2 – Paulo Reglus Neves Freire	25
I.2.1 – Alfabetização, conscientização e <i>práxis</i>	28
II. : EXTENSÃO: ENTRE A PRÁTICA E A TEORIA	
II.1 – UNIMEP: a abertura dos olhares.....	42
II.2 - Entre a educação popular e populismo.....	48
III - I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR	58
III.1 - Participação da Nicarágua	63
III.2 - Participação da Bolívia	67
III.3 - Participação de El Salvador	70
III.4 - Participação do Brasil	70
III.5 - Conclusões do Seminário	72
IV.: CICLO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR	78
IV.1 - Primeiro encontro 11/8/1983: Educação popular	82
IV.2 - Segundo encontro 18/8/1983: Autoritarismo	84
IV.3 - Terceiro encontro 25/8/1983: Práticas autoritárias	85
IV.4 - Quarto encontro 01/9/1983: Romper o silêncio	90
IV.5 - Quinto encontro 15/9/1983	93
IV.6 - Sexto encontro 22/9/1983: Avaliação	93
IV.7 - Sétimo encontro 29/9/1983: Dialogar sem medo de se expor	94
IV.8 - Oitavo encontro 06/10/1983: Nós e Eles	95
IV. 9 - Nono encontro 20/10/1983: Prática sobre a prática e elaboração do Fórum de Debates	98
IV. 10 - Décimo encontro: Avaliação e preparação do relatório 27/10/1983 ...	99
IV. 11 - Décimo primeiro encontro 03/11/1983: Finalização	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118

LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

ACTA: Ação Cultural de Tecnologia Apropriada.

CEEP: Ciclo de Estudos em Educação Popular.

CNA: Cruzada Nacional de Alfabetização.

CNBB: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

CONSEP: Conselho de Pesquisa e Extensão.

CPC: Centros Populares de Cultura.

FLSN: Frente Sandinista de Libertação Nacional.

GEDOC: Gestão de Documentos

MEB: Movimento da Educação Básica.

MCP: Movimento de Cultura Popular.

NEPEP: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular.

SIEP: Seminário Internacional de Educação Popular.

UNE: União Nacional dos Estudantes.

UNIMEP: Universidade Metodista de Piracicaba.

INTRODUÇÃO

Na década de 1980, a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) estabeleceu alianças políticas, científicas e tecnológicas com movimentos populares, constituindo-se um espaço democrático frente ao contexto vivenciado nos últimos anos de repressão da ditadura militar, o que posteriormente oportunizou a criação da política acadêmica fundamentada nas práticas do Ensino, da Pesquisa e da Extensão – considerada um balizador dessa política, compreendida na lógica da “Construção da Cidadania como Patrimônio Coletivo da Sociedade Civil” (UNIMEP, 1998).

Resgatamos, nesse sentido, parte das experiências realizadas durante este período, principalmente as voltadas à organização dos movimentos populares ligados aos projetos de extensão na busca de emancipação e conscientização social dos direitos e deveres dos cidadãos. No ano de 1983, o educador popular Paulo Freire participou do *I Seminário Internacional de Educação Popular (SIEP)*, ocorrido na Universidade Metodista de Piracicaba, evento que despertou grande mobilização dentro da comunidade universitária e contou com a participação de estudantes, professores, pesquisadores e diversos educadores do Brasil e da América Latina. Esta experiência, vivenciada no contexto da Universidade no início da década de 1980, consubstanciou-se no interesse, por parte da mesma, de ampliar e sistematizar os estudos para o desenvolvimento de programas de educação que estivessem a serviço do movimento popular e que conduzisse à construção de uma sociedade democrática. O SIEP foi realizado entre os dias 24 e 28 de maio de 1983 e contou com a participação de delegações da Nicarágua, El Salvador, Bolívia e de várias regiões do Brasil.

No segundo semestre de 1983, foram realizados Ciclos¹ de Estudos sobre Educação Popular (CEEP), com a perspectiva de que houvesse uma maior integração entre Universidade e movimento popular – compreensão em fase embrionária de prática de Extensão, que viria a ganhar sua melhor expressão na formulação do documento “Práticas de Extensão Universitária” (UNIMEP, 1998). Desses dois encontros (SIEP e CEEP) – tomados como objeto de investigação da presente pesquisa – participaram,

¹ Os arquivos pesquisados trazem: ora Ciclos de Estudo, ora Ciclos de Debates. Nesta Dissertação optou-se por Ciclos de Estudos sobre Educação Popular (CEEP).

segundo consta em Fleuri (1984), representantes de, aproximadamente, 30 grupos que desenvolviam diferentes atividades de Educação Popular, compostos por: professores e alunos dos vários Centros e Cursos, funcionários, programas do *Núcleo de Ação Comunitária*, grupos de Pastoral, associações populares e centros comunitários, bem como grupos de outras instituições de Ensino Superior, a exemplo da “Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz” e a “Faculdade de Serviço Social”, grupos do Serviço Social da Prefeitura de Piracicaba e grupos de trabalho de outras cidades, incluindo São Paulo, Ribeirão Preto e Sorocaba.

Os encontros tinham como objetivo recuperar a vinculação entre teoria e prática, proporcionando uma reflexão crítica a respeito do papel político-pedagógico dos profissionais que atuavam na Educação. Esta vinculação seria estabelecida numa relação dialética, de acordo com a metodologia proposta por Paulo Freire, segundo a qual a teoria ilumina a prática ao mesmo tempo em que é testada nos desafios que esta última estabelece, avançando na medida em que é sistematizada e orientada pela teoria. Na perspectiva do prof. Ely Eser Barreto César, diretor acadêmico no período investigado, tanto o *Seminário Internacional* quanto os *Ciclos de Estudos* contribuíram para a sedimentação dos processos que a Universidade vinha desenvolvendo desde os últimos anos da década de 1970, na gestão do professor Elias Boaventura (1978-1985), em clara posição de resistência ao regime ditatorial militar.

Frente ao processo enfrentado pela Universidade em relação às questões políticas, educacionais e sociais em evidência na época, a referida discussão consistiu predominantemente na base para uma nova concepção de Universidade que passa, por sua vez, a se reestruturar sob uma nova concepção de Educação. Nesta Dissertação são abordadas, portanto, questões referentes às práticas de Educação Popular e de Extensão Universitária presentes na UNIMEP, a partir da leitura de documentos que possibilitam o resgate histórico desse processo e com base em entrevistas realizadas com alguns dos participantes dos encontros referidos, com a finalidade de análise das principais repercussões deste período, no sentido da compreensão de um projeto de Universidade socialmente referenciado.

Nesse sentido, reiteramos que a presente pesquisa, inserida no “Núcleo de Pesquisa de História e Filosofia da Educação” do *Programa de Mestrado em Educação*

da UNIMEP, tem como objetivo central resgatar a passagem do educador Paulo Freire pela Universidade nos referidos encontros e período, a fim de analisar os principais impactos desta presença para a compreensão do papel da prática da Extensão Universitária na instituição em questão. O tema sobre a importância da trajetória de Paulo Freire no campo da Educação Popular já é bastante pesquisado e constitui-se um consenso; contudo, ainda poucos estudos foram realizados em relação à sua presença na UNIMEP, num período fecundo de sua produção intelectual e atuação político-social².

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa consistiu no levantamento de arquivos e documentos existentes nos núcleos de documentação histórica da Universidade; na revisão crítica de literaturas sobre o tema; em análises de periódicos, artigos e teses formulados a partir da experiência de Educação Popular na UNIMEP e em entrevistas semi-estruturadas realizadas com participantes dos CEEP. Nesse movimento de pesquisa, foram identificados e catalogados: documentos históricos referentes às reuniões do *Conselho de Pesquisa e Extensão da UNIMEP* (CONSEP) ocorridas em 1983; os boletins informativos *Acontece e Opção*, bem como os *Cadernos de Educação Popular* editados pela Instituição; a proposta do ante-projeto do CEEP; a Política de Extensão da Universidade (datada de 1998); a revista comemorativa dos 10 anos do ACTA (datada de 1994) e o *Caderno de Estudos Saúde e Educação Popular* (editado em 1981); a Tese de Doutorado referida e artigos de Fleuri, além de publicações localizadas em jornais da época. Outras literaturas e obras relativas ao tema foram consultadas e incorporadas durante a fase de desenvolvimento da pesquisa.

Durante a realização da pesquisa, muitos conceitos desconhecidos tiveram que ser apreendidos e outros revisados – para tanto, buscou-se apoio em teóricos que, de algum modo, influenciaram e foram influenciados por Paulo Freire e em pesquisadores e estudiosos que fazem um diálogo mais próximo com o pensamento do educador.

² Um dos primeiros trabalhos em que esta presença é citada é a Tese de Doutorado de Fleuri (defendida em 1988), na qual o autor procurou “[...] analisar a relação entre Universidade e Educação Popular, através da prática de extensão universitária da UNIMEP, no período de 1978 a 1987” (p. 62). Neste trabalho, localizamos os motivos para a realização do *I Seminário Internacional de Educação Popular* do qual decorreram os fatores que oportunizaram a formação dos *Ciclos de Estudos* e sua repercussão para a constituição da concepção de Extensão na UNIMEP.

Optamos por apresentar estes conceitos à medida que eles eram exigidos no desenvolvimento da pesquisa, sendo inseridos no transcorrer dos capítulos. Um dos conceitos fundamentais para a compreensão e construção do cenário histórico que define o fio condutor do pensamento de Freire é o conceito de *práxis*, concepção apresentada por Platão e Aristóteles, que perpassou a concepção de Karl Marx no século XIX, até chegar aos estudos de Paulo Freire no século XX.

Este conceito é fundamental para a compreensão do sentido da *práxis* na Educação como pressuposto para formação de cidadãos conscientes, sendo que na função e nas opções do profissional que atua na área educacional, reside um dos alicerces para determinar o processo de conscientização na formação de cidadãos. A educação, entendida como prática pedagógica que propõe a libertação, manifesta-se em uma prática educativa que deva conscientizar, preparando ao mesmo tempo para o estabelecimento de um juízo crítico que proporciona ao sujeito a escolha do seu próprio caminho, realizado pela troca de experiências no diálogo entre educando e educador para a formação da consciência.

Retornando à questão metodológica, foram selecionados os arquivos e definidos os critérios para a elaboração da pesquisa, tomando certo cuidado durante a análise dos documentos para não fugir do tema e dos objetivos propostos. Acreditamos que a pesquisa documental vai possibilitar a elaboração de um contexto e vai revelar interessantes informações a serem trabalhadas. O mesmo cuidado, fundamental à elaboração metodológica, também foi observado durante a escolha dos entrevistados que, de alguma forma, tiveram participação na elaboração do *Seminário* e no *Ciclo de Estudos* em questão – em relação a este momento de pesquisa e à elaboração, tanto do objeto, quanto das abordagens de investigação, recorreremos a Brandão (2002), no apontamento de caminhos a serem percorridos pelo pesquisador: a construção do objeto, diz respeito entre outras, a capacidade de optar pela alternativa metodológica mais adequada à análise do objeto. Para o autor a pesquisa pode:

ser aniquilada pela capacidade de fazer a melhor opção entre as alternativas postas para a análise de seu objeto, o rigor com que elabora suas referências, o cuidado com que escolhe seus instrumentos de pesquisa e a cautela com que interpreta os resultados do processo de investigação: é a tão afirmada, mas nem sempre praticada, “construção do objeto” (BRANDÃO, 2002, p. 29).

Em campo

Nesta pesquisa, a entrevista foi um dos instrumentos de coleta de dados, havendo interação entre entrevistador e entrevistado e a esse respeito, André e Ludke (1986), apontam, a entrevista como um instrumento de coleta de dados fundamental, a qual oportunizou compreender como os eventos abordados nesta pesquisa se constituíram para alguns dos participantes que estiveram com Paulo Freire, ela direcionou o entrelaçamento do conteúdo obtido com as fontes documentais pesquisadas.

Em relação ao contato – fundamental para nossa retomada de contexto – com as fontes documentais, as mesmas geraram, nesse processo de pesquisa, dúvidas quanto ao estabelecimento de uma linha de continuidade histórica no tempo e no espaço, quando corteadas com as informações obtidas nas entrevistas que revelavam, em certos momentos, disparidades em relação aos documentos selecionados: ao serem informados detalhes de bastidores que não vieram a público e que se constituíram em informações relevantes para o traçado proposto, nos deparamos com esta questão metodológica.

A importância da História Oral (entrevista) bem como com os cuidados que se deve ter com o tratamento dos dados coletados – a esse respeito, os autores Amado e Ferreira (2006) tecem algumas considerações:

[...] a *versão* da história da sociedade que se constrói é tão válida quanto aquela que deriva da conduta de fontes documentais como arquivos e registros fiscais ou policiais, por exemplo. Não obstante, a evidência oral também exige e deve ter a mesma receptividade e os mesmos controles críticos que se aplicam aos artigos de jornal, a um relatório político ou a um documento lavrado em cartório (AMADO; FERREIRA, 2006, p. 24).

Nesse sentido, e mais especificamente em relação ao caráter da entrevista, de acordo novamente com as autoras com André e Ludke (1986), a entrevista semi-estruturada se caracteriza como a mais adequada para a coleta de dados em acordo com a História Oral, pois são elaboradas questões de maneira que o entrevistado tenha a liberdade para se expressar e colocar sua opinião, seus sentimentos e suas angústias:

É de fundamental importância o respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Esta estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p.35).

Tendo em vista as ideias acima referidas, procurou-se, no âmbito das entrevistas, seguir uma sequência sobre os fatos ocorridos, percorrendo os assuntos mais simples aos mais complexos, respeitando o ritmo da conversa. Tomou-se o devido cuidado para não interromper, com “saltos bruscos”, a fala do entrevistado durante suas respostas, evitando questões que pudessem caracterizar envolvimento pessoal. Segundo as autoras André e Ludke (1986), quando as questões são colocadas prematuramente, podem bloquear as respostas inibindo ou comprometendo o entrevistado, enfim: “[...] não há receitas infalíveis a serem seguidas, mas sim, cuidados a serem observados e que, aliados à inventiva honesta e atenta do condutor, levarão a uma boa entrevista” (p. 36).

Nessa relação, ainda segundo as autoras, o entrevistador precisa estar atento a “[...] gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações e alterações de ritmo [...]” que o entrevistado fornece durante a entrevista (p. 36). Além disso, é preciso analisar e interpretar o discurso da entrevista para confrontá-la com outras informações adquiridas durante a pesquisa: “[...] muita coisa é dita nas entrelinhas da conversa, com um clima agradável e de interação, a exposição dos fatos é facilitada, assim como a compreensão dos gestos e sinais enunciados durante o processo da entrevista [...]” (p.36).

Em relação aos recursos utilizados para a coleta de dados oralmente transmitidos, as entrevistas foram gravadas com consentimento dos entrevistados. Dentro do possível, foram anotadas e destacadas as expressões faciais, alguns gestos e risos, como recomenda Bourdieu (1997). De acordo com o autor, o processo da entrevista é uma espécie de “intrusão”, com princípio de troca ela é interpretada e percebida pelo pesquisador. Quanto mais preparado para a entrevista e maior conhecimento sobre o tema, melhor será o aproveitamento, e mais fácil será o diálogo entre entrevistador e entrevistado.

Sobre o tratamento dos dados, as entrevistas foram transcritas e iniciou-se a organização dos fatos, ao que retornaremos adiante. Esta etapa exigiu trabalho e capricho, a exemplo de dois entrevistados que estavam fora da cidade e concederam as entrevistas virtualmente, através do programa *Skype* de computador, sendo bastante pacientes e colaborando positivamente, fazendo o possível para que a gravação ficasse perfeita. A seguir, apresentaremos os entrevistados participantes desta pesquisa de campo:

Os participantes da pesquisa de campo

Colaboraram, para a realização desta pesquisa, profissionais que participaram ativamente dentro da universidade no período referido nesta pesquisa, os quais tornaram-se fontes importantes para a compreensão do processo vivenciado pela UNIMEP e na construção de sua proposta de universidade. Os sete professores entrevistados serão brevemente apresentados:

Professor Dr. Reinaldo Matias Fleuri,

Entrevistado em: Agosto, 2011:

Coordenador e mediador dos encontros com Paulo Freire na UNIMEP; Responsável por publicar semanalmente comentários sobre os temas abordados nos encontros do *Ciclo de Estudos*, no *Jornal Opção* (UNIMEP). Em sua carreira profissional são destacadas as questões universitárias ligadas à *Educação Popular e Formação de Professores*.

Professora Dra. Sueli Mazzilli,

Entrevistada em: Outubro, 2011:

Participou, como integrante da Comissão Organizadora do *I SIEP*, dos encontros do *Ciclo de Estudos*; coordenou o “Projeto Periferia” (1983), um projeto de extensão da UNIMEP que oferecia atendimento a crianças em creches, pré-escolas e na Educação de Adultos, nas periferias de Piracicaba em parceria com a prefeitura; e coordenou o curso de Pedagogia da UNIMEP.

Professor Dr. Elias Boaventura,

Entrevistado em: Novembro, 2011:

Reitor da UNIMEP no período de 1978 a 1985 foi um dos principais responsáveis pela vinda de Paulo Freire e por estabelecer contato com os países envolvidos no *I SIEP*. Ocupou a vaga de professor do *Programa de Pós-Graduação em Educação* da UNIMEP até janeiro de 2012 e desenvolveu suas pesquisas principalmente em temáticas sobre Educação, Universidade e Metodismo.

Professor Dr. Victor Hugo Tejerina Velazquez,

Entrevistado em: Novembro, 2011:

Durante o *I SIEP*, atuou como Presidente da Comissão Organizadora do Evento, de acordo com os arquivos do Jornal Opção da UNIMEP (02 – 08/5/1983) e atualmente é docente do *Programa de Pós Graduação em Direito* na UNIMEP.

Professor Dr. Acyr Goulart,

Entrevistado em: Maio, 2012:

Foi diretor acadêmico do *Centro de Filosofia e Teologia* da Unimep e membro da Comissão Organizadora do *SIEP*.

Professor Dr. Ely Eser Barreto César,

Entrevistado em: Julho, 2012:

Foi diretor acadêmico de 1980 a 1986 e vice-reitor acadêmico da UNIMEP no período de 1986 a 2002.

Professora Dra. Márcia Aparecida Lima Vieira

Entrevistada em: Agosto, 2012:

Coordenadora de projetos de extensão do *Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular* (NEPEP) e Professora do Curso de Pedagogia.



No que diz respeito à pesquisa documental, foram analisados documentos, relatórios, atas de reuniões, arquivos de jornais e artigos. Considerados fontes de investigação, estes documentos forneceram dados e evidências que fundamentaram nossas declarações e forneceram informações sobre o contexto analisado, tendo sido indispensáveis, pois os acontecimentos passados se refletem nos processos educacionais e na atuação dos docentes hoje, conforme reafirmam as entrevistas.

Em relação à escolha das fontes documentais, procuramos nos referenciar em Bourdieu (1997), para o qual a escolha das fontes documentais deve seguir uma sequência lógica dos fatos inseridos dentro de um contexto; após selecionar os materiais, num processo de busca e coleta de informações, seguidos de leituras e releituras, estes materiais foram classificados por categorias, observando relevância e sequência dos fatos ocorridos, com vistas à ampliação dos elementos emergentes que necessitavam ser aprofundados.

Diante do grande conteúdo contido nos documentos reunidos que revelaram, por sua vez, uma boa quantidade de fatos que influenciavam os acontecimentos do contexto em abordagem, foi necessário delimitar os objetivos e rever as categorias, integrando as informações obtidas durante o processo da entrevista, pesquisa e análise das fontes documentais, para a conclusão da pesquisa. Durante a realização da pesquisa, foi possível compreender que o referido *Seminário Internacional de Educação Popular* foi um evento bastante divulgado dentro do meio educacional, despertando o interesse de

vários intelectuais e educadores que o consideraram como uma “alavanca para a mudança do paradigma educacional” (*Opção*, 25/04-01/5/1983), principalmente na área referente às questões de Educação Popular. No caso da Universidade Metodista de Piracicaba, reafirmamos que estes eventos auxiliaram na compreensão e ampliação dos projetos de extensão universitária.

Trajetória de pesquisa

Foi o contato com os escritos bibliográficos do Prof^o Reinaldo Matias Fleuri³, um dos poucos a escreverem sobre os acontecimentos do *I SIEP* e dos *CEEP*, que motivou a realização desta pesquisa. Ao iniciar o levantamento da bibliografia e da coleta do material para análise, foi encontrada muita dificuldade, pois muitos relatórios e documentos necessários para a pesquisa haviam se perdido na própria Universidade; houve, porém bastante disponibilidade de algumas pessoas a prestarem auxílio. Primeiramente, me refiro ao meu orientador, o Prof^o Dr. Cesar Romero Amaral Vieira, que me estimulou a seguir nesta direção.

Meu interesse primeiro era o de analisar a educação proposta pelo educador Paulo Freire, entendida como uma educação libertadora, bem como sua influência na formação de docentes comprometidos. Ao tomar conhecimento do *Seminário, realizado* e da presença de Paulo Freire como participante e, posteriormente do *Ciclo Estudos em Educação Popular*, minha primeira reação foi de surpresa e, logo, iniciou-se a busca por documentos que descrevessem esses acontecimentos. Vários setores da Universidade acreditavam e afirmavam não terem mais nenhum material arquivado, isso tornou a tarefa difícil de ser conduzida, juntamente com o fato de que a minha Graduação em Pedagogia não favorecia muito uma atuação como investigadora em História da Educação. As dificuldades foram muitas.

³ Além de sua tese *Educação Popular e Universidade contradições e perspectivas emergentes nas experiências de extensão universitária em educação popular da Universidade Metodista de Piracicaba* (1988), publicou semanalmente, no Jornal *Opção* da UNIMEP, uma síntese sobre os encontros, deixando uma rica fonte histórica de pesquisa para novos trabalhos a serem desenvolvidos sobre esta temática. Escreveu também: *Reinventar o presente... pois o amanhã se faz na transformação do hoje* (2008). Fleuri foi também o principal responsável pela organização dos encontros e pelo suporte dado ao prof. Paulo Freire para a realização dos Ciclos de Estudos.

Nesse momento inicial, pude contar com o auxílio do professor Elias Boaventura que, além de colaborar valiosamente com suas memórias, indicou lugares em que pudessem ser encontrados os registros buscados e me colocou em contato com o Prof^o Dr. Almir Maia, que me franqueou acesso aos seus arquivos pessoais; com sua secretária Irene Macedo Jardim e com a jornalista Beatriz Helena Vicentini, participante da maior parte dos eventos ocorridos na Universidade na época, na condição de assessora de imprensa da reitoria. Beatriz auxiliou muito a compreensão da situação da comunidade naquele período, bem como dos acontecimentos políticos no Brasil e no interior da própria UNIMEP, me encaminhando à Hemeroteca da Universidade, para que pudesse pesquisar por fotografias e arquivos de jornais, que foram prontamente selecionados pelos responsáveis pelo setor.

A Administração do *Campus* Taquaral me possibilitou o acesso e disponibilizou um espaço na *Gestão de Documentos* (GEDOC) para a pesquisa de documentos oficiais da Universidade, que estavam selecionados por ano em arquivos mortos. Cada um dos documentos foi separado, lido e organizado de acordo com a sequência dos fatos ocorridos. Darlene Barbosa Schützer⁴ me auxiliou e indicou os professores Sueli Mazzilli e Reinaldo Matias Fleuri para serem entrevistados, por terem participado de forma ativa de todo processo ocorrido no *Seminário* e no *Ciclo de Estudos*. Apenas após este percurso e o contato inicial com estes dois professores foi possível estruturar e compreender melhor o contexto dos eventos em questão.

Com o auxílio do meu orientador, foram selecionados os demais professores que aceitaram prontamente o convite e estiveram totalmente dispostos a participarem da pesquisa e auxiliarem no que fosse preciso, inclusive com relação ao acesso a materiais diversos e a arquivos pessoais, de valor inestimável para a realização deste trabalho.

⁴ Darlene Barbosa Schützer: Doutora em Educação pela Universidade metodista de Piracicaba (2005), Assessora da UNIMEP.

I CAPÍTULO

CONTORNOS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR

Este capítulo consiste em uma breve aproximação com o contexto histórico e social da América Latina nas duas décadas anteriores ao período investigado, de maneira a redesenhar um cenário que dê conta de evidenciar os principais contornos que deram forma aos eventos em abordagem.

Os países latino-americanos, após a II Guerra Mundial (1939-1945), viveram um período de intensa insegurança, marcado por uma enorme desigualdade social, econômica e cultural, o que promoveu ainda mais a exclusão das camadas populares frente às transformações propostas pelas políticas desenvolvimentistas e à ascensão das elites econômicas. O cenário do pós-guerra provocou o início da dependência dos países latino americanos em relação aos Estados Unidos, considerado como centro e “metrópole exclusiva” nas palavras de Rouquié (1991). Neste período, a relação política e econômica dos Estados Unidos com os países do continente latino americano era vista como boa com “suaves” intervenções. O modelo de desenvolvimento buscado para se superar o atraso econômico e social em que os países latino americanos estavam mergulhados era o da industrialização substitutiva de importações, voltada para o atendimento das necessidades do mercado interno. A partir da década de 1960, este modelo entra em crise ante a supremacia financeira e tecnológica dos países desenvolvidos e, em especial, dos Estados Unidos. Os mercados nacionais começam a dar sinais de esgotamento com a internacionalização do capital e a consequente expansão das grandes companhias multinacionais. Segundo Noniz Bandeira (1998), neste período os Estados Unidos “tratavam os países da América Latina como um rebanho submisso, sem vontade e autonomia” (p. 303), ou seja, apenas comunicavam suas decisões em nome dos interesses do Continente, que eram seus próprios

interesses⁵. Entretanto, “[...] o movimento centrípeto do capitalismo, que possibilitou aos Estados Unidos assumirem a hegemonia mundial, desencadeava reações centrífugas, muitas vezes sob a forma de um nacionalismo temporão” (1998, p. 316). Vários acontecimentos de inspiração revolucionária sacudiram o cenário da América Latina neste contexto histórico, inaugurados por Cuba em 1959.

Em dezembro de 1959 Fidel Castro e Che Guevara plantariam a primeira República Socialista das Américas, dentro do território que os Estados Unidos sempre ambicionaram como sua *fronteira natural* desde os tempos de Thomas Jefferson e John Quincy Adams (BANDEIRA, 1998, p. 310).

Diversos outros movimentos foram inspirados no processo revolucionário que teve lugar em Cuba frente à dominação imposta pelos Estados Unidos, que liderava o bloco capitalista e lutava por sua hegemonia política, econômica e ideológica nos demais países latino-americanos ante o perigo ameaçador do comunismo na América Latina. Origina-se daí um programa político-econômico de repressão às forças comunistas, encabeçada pelo governo de Washington, que “[...] revigorava a luta de classes no âmbito continental” nas palavras de Bandeira (1998, p. 319).

Para conter o avanço dos movimentos de esquerda, surge em diversos países da América Latina a *doutrina de segurança nacional*, teorizada e elaborada nos grandes centros de comando do mundo capitalista. Joseph Comblin, em seu livro *A ideologia da segurança nacional: o poder militar na América Latina* (1978), afirma que:

É incontestável que essa doutrina vem diretamente dos Estados Unidos da América. É neste país que os oficiais dos exércitos aliados aprendem-na. O conjunto de cursos ministrados nas escolas militares norte-americanas são impregnados dos elementos dessa doutrina, se bem que, em sua elaboração, como nas pesquisas permanentes das quais é objeto, seja obra dos civis membros do *National Security People*, que transmitiram-na aos militares (COMBLIN, 1978, p. 14-15).

Sob o regime desta doutrina, pessoas de vários países sofreram perseguições políticas, torturas e censuras com o uso de força, por parte de governos em nome da luta contra um inimigo indefinido e subjetivo, que eram o comunismo e os ideais marxistas

⁵ Para maiores detalhes sobre esta relação ver o livro de BANDEIRA, Muniz *Relações Brasil-EUA no contexto da globalização*. I- Presença dos EUA no Brasil (1998)

propagados, principalmente, nas décadas de 1960 e 1980. No Brasil, a *doutrina de segurança nacional* imperou durante todo o regime militar – caracterizado pela ausência de democracia, supressão dos direitos constitucionais e arbitrariedade contra os opositores do regime.

I.1 - O Brasil e o regime autoritário pós 1964: novas perspectivas

A seguinte citação de Raimundo Faoro sobre a questão da evasiva da legitimidade, embora longa, é relevante para expressar o sentimento que rege este cenário:

A autocracia continua pilotada por uma elite, que se dispõe a despir a pele do leão para se cobrir com a da raposa. Na ausência da soberania popular, só nominalmente admitida, a *classe política*, os dirigentes, os governantes, envolvidos nas suas falácias, ensaiam coroar seu domínio, com a aparência de um sistema constitucional, espécie de suprallegalidade que absorve todas as legalidades existentes, geradas por quaisquer meios. O povo, nesse projeto, deixa de atuar, abertamente, por meio de condutos dele desligados, ou substituído por organizações que irradiam da sociedade política e do Estado. No máximo, será a nação congelada a que decide e não o povo. A nação não se contrapõe ao povo, senão que é povo articulado, congelado, hierarquizado e organizado segundo os padrões do alto, com seus mecanismos de controle instalados em favor do *status quo*. Esta é uma hipótese benevolente e otimista: as probabilidades da prática do poder não a autorizam plenamente. O que se vê é menos do que se supõe. Nem o povo está presente, nem a nação ocupa seu espaço, senão que, acima deles, se congrega uma classe política, armada e estatalmente cimentada (FAORO, 2007, p. 233-234).

O Brasil, então disposto econômica e ideologicamente como país do Terceiro Mundo, enfrentava intensas crises no âmbito social, político e econômico nestas duas décadas. A pressão dos Estados Unidos levava o governo brasileiro a uma sucessão de acordos econômicos que expunham cada vez mais o antagonismo latente entre as massas populares e a burguesia nacional. Com a renúncia do presidente Jânio Quadros em 1961, o vice João Goulart assumiu o comando do governo, entre os anos de 1961 a 1964. Segundo Paiva (1973), o governo de João Goulart foi marcado por promover abertura às organizações sociais, defender em comício as Reformas de Base, com

propostas de mudanças agrárias, econômicas e educacionais, o que causou o acirramento das preocupações, por parte da elite brasileira, pela possibilidade de se instaurar no Brasil um regime socialista.

De acordo com Paiva (1973), o filólogo Candido Juca Filho propõe, na época, o slogan “ser brasileiro é ser alfabetizado”. Neste período, a população analfabeta era a grande maioria no país, vista como “marginal e incapaz” de integrar a sociedade por não possuir os padrões determinados de cultura, sendo vista como “ignorante” e inferiorizada perante a sociedade. Na tentativa de mudança desta visão, os teóricos educacionais buscavam colocar o homem como um ser capaz de aprender, independente da idade ou da classe econômica à qual se encontrasse pertencente.

No governo de João Goulart, foi iniciado um movimento voltado para a valorização da cultura popular em retomada do otimismo pedagógico, na elaboração de um novo olhar a respeito das pessoas não alfabetizadas preconizado especialmente pelas ideias propostas por Paulo Freire, colocando o homem como “capaz e produtivo” (PAIVA, 1973, p. 206). Paulo Freire trabalhou no Ministério da Educação, na Coordenadoria do Plano Nacional de Alfabetização, entre os anos de 1963 a 1964⁶.

A classe conservadora, representada pelos empresários, banqueiros, Igreja Católica, militares e a classe média, opositora ao governo, insatisfeita com a forma com que João Goulart conduzia os destinos do país, organizaram manifestações que aumentaram a tensão política. Em 31 de março de 1964, com a justificativa de “livrar o país da corrupção e do comunismo e para restaurar a democracia” (FAUSTO, 2006, p. 257), contando com a complacência dos Estados Unidos, é desferido o Golpe de Estado que perduraria por 20 anos. De acordo com Bandeira, citando a edição do *The New York Times* de 17 de março de 1964:

Em Washington (16 de março) os Embaixadores dos Estados Unidos junto aos países da América Latina (...) se reuniram para ouvir as novas diretrizes da política externa. E na ocasião Thomas Mann declarou que o Governo de Johnson não trataria de impedir, sistematicamente, os golpes militares de direita. Tornava-se difícil,

⁶ O convite foi realizado pelo então ministro da educação, Paulo de Tarso. Com a saída de Tarso, sucedeu ao comando da pasta Júlio Sambaqui, alto funcionário do Ministério e, aos olhos de Freire, pessoa íntegra e eficiente (FREIRE; GUIMARÃES, 1987, p. 14).

segundo ele, traçar uma linha divisória entre democracia e ditadura, dentro das condições do Continente. “Por essa razão”, acrescentou, “a luta contra o Comunismo e a defesa dos investimentos do país constituem os objetivos principais da política dos Estados Unidos na América Latina” (BANDEIRA, 1998, p. 369).

O então presidente João Goulart, sem legitimidade, refugiou-se no Uruguai e os militares tomaram o poder, decretando em 09 de abril de 1964, o Ato Institucional 1º (AI-1), que se afirmava em seu preâmbulo como uma autêntica revolução que visava não “[...] o interesse e a vontade de um grupo, mas o interesse e a vontade da nação”, dando assim início a um período de forte repressão e perseguições políticas (AVELAR; CINTRA, 2007, p. 234). Paulo Freire foi preso neste mesmo ano no mês de junho em Brasília e o Plano Nacional de Alfabetização foi arquivado. Em 15 de abril de 1964 é eleito pelo Congresso Nacional o general militar Castello Branco (1964 a 1967); durante seu governo foi aprovada uma nova Constituição, com o estabelecimento de eleições indiretas; os sindicatos passaram a receber intervenções militares para fiscalizar e controlar suas ações e os cidadãos tiveram seus direitos cassados (AVELAR; CINTRA, 2007).

Em março de 1967, o General Arthur Costa e Silva assume o comando do país, enfrentando várias manifestações e protestos sociais, principalmente de estudantes e operários. A 13 de dezembro de 1968, é decretado o AI-5 (Ato Institucional nº 5), considerado o mais duro golpe na história da democracia nacional; aumentou ainda mais o poder e a repressão por parte dos militares e policiais, apesar de se pretender guardião da “[...] autêntica ordem democrática, baseada na liberdade, no respeito à dignidade da pessoa humana” (PREÂMBULO DO AI-5). Por problemas de saúde, o presidente Costa e Silva é substituído por uma junta de militares no período de 31 de agosto a 30 de outubro de 1969. Neste período, é decretada a Lei de Segurança Nacional (Lei 898/69), que decreta o exílio e a pena de morte aos opositores do governo, em caso de “[...] guerra psicológica adversa e da guerra revolucionária ou subversiva” (Art. 3º). Seguem os comentários de Faoro sobre a tarefa contraditória do governo em querer recuperar a legitimidade a fim de se manter no poder:

Querer recuperar a legitimidade com a incolumidade essencial do sistema é tarefa contraditória e socialmente impossível. Desse malabarismo resultarão, com expedientes requintados e de verniz jurídico, mais uma contrafação legal e mais uma afirmativa do poder sem travas, senão as precárias e insinceras travas que ele se atribui, para não perder a eficiência, ora ostensivamente vulnerada (FAORO, 2007, p. 234).

Com o rigorismo possibilitado pelo Decreto Lei 898/69, os anos de 1969 a 1974 governados pelo general Emílio Garrastazu Médici, foram conhecidos como “anos de chumbo”, caracterizado como o mais duro e repressivo período enfrentado pelo Brasil. Muitas pessoas foram mortas, torturadas e exiladas. Este período também foi marcado pelo desenvolvimento econômico, o “milagre econômico”, realizado com empréstimos do exterior, que possibilitou ao país avançar, gerando milhares de empregos aprofundando-se, em consequência, a dívida externa do Brasil (AVELAR; CINTRA, 2007).

De 1974 a 1979, assume o general Ernesto Geisel, dando início a um lento processo rumo à democratização do país. A recessão mundial interferiu na economia brasileira, gerando insatisfação popular, o que causou a diminuição do crédito e de empréstimos internacionais. Em 1978, Geisel acaba com o AI-5 e ganha a desconfiança dos militares, dando início a um lento processo de redemocratização no país. É eleito o general João Baptista Figueiredo, que decreta a Lei da Anistia (LEI nº 6.683 de 28/08/1979)⁷, segundo a qual, os cidadãos brasileiros exilados podiam retornar ao Brasil. Foi o caso de Paulo Freire, exilado de 1974 a 1980, período em que percorreu diversos países, divulgando seus ideais de Educação Popular.

Após esta breve reconstrução histórica do cenário latino americano e brasileiro, seguiremos com uma breve síntese sobre o processo e a trajetória de Paulo Freire.

⁷ Art 1º É concedida anistia a todos que entre 02 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979, cometeram crimes considerados políticos e eleitorais, com seus direitos políticos suspensos (LEI N 6.683 de 28 de agosto de 1979).

I.2 – Paulo Reglus Neves Freire

É fato que em todo o período governado por militares muitos intelectuais, artistas, jornalista e professores foram perseguidos, exilados e alguns mortos, por discordarem das posições arbitrárias do regime militar. Eram vistos como subversivos e recebiam tratamento adequado à concepção da ideologia dominante. Para a história da educação brasileira, este período também foi bastante significativo por seu caráter anti-democrático, favorecido pela ideologia de governo. Diversos intelectuais se opuseram às práticas arbitrárias deste regime e, apesar de exilados, foram decisivos para o processo de democratização do Brasil – um desses intelectuais foi Paulo Reglus Neves Freire, por sua crítica das ideologias dominantes e por estar envolvido com o trabalho de alfabetização e conscientização das massas populares.

Falar sobre Paulo Freire é, em certa medida, redundante: diante da sua importância fundamental no campo educacional e aos muitos estudos realizados sobre sua vida e obra, dificilmente teremos algo novo a acrescentar no âmbito desta Dissertação; nesse sentido, essa situação torna nossa tarefa muito mais difícil do que poderíamos imaginar. Nosso objetivo, no entanto, é o de apresentar alguns traços que possam descrever o educador, já que sua vida e obra não são, propriamente objetos de nossa investigação. Assim como Sérgio Guimarães ao entrevistar Freire em *Aprendendo com a própria história* (1987), também transfiro a incumbência de iniciar essa apresentação ao próprio personagem:

Paulo Reglus Neves Freire. Isso foi uma invenção do meu pai. Não sei qual foi a influência latina que ele teve, quando foi me registrar. O fato é que Reglus deveria se escrever *Re-gu-lus*, mas o sujeito do cartório errou e escreveu *Reglus*. Neves é o nome de família de minha mãe, e Freire é do meu pai. Eu tenha a impressão (...) de que quem nunca nasceu foi o “Paulo Reglus”. Este nunca existiu, a não ser nos documentos oficiais: registros de nascimento, certidão de casamento e documentos universitários, por exemplo. Comecei a ser conhecido por Paulo Freire desde a minha adolescência. Depois, como professor de Língua Portuguesa, já morando no Recife, eu era Paulo Freire. E quando comecei a ser conhecido mais além das fronteiras da minha rua, também foi como Paulo Freire. Até hoje. O nome por extenso, na verdade, nunca pegou (GUIMARÃES; FREIRE, 1987, p. 11).

Paulo Freire foi um crítico radical das ideologias dominantes: durante todo o período do governo militar, Paulo Freire esteve sob foco de inquéritos, “[...] por contribuir na construção da consciência dos oprimidos”; lutava por uma sociedade democrática, na qual não existissem mais repressores e oprimidos, idealizava uma sociedade em que todos tivessem voz e vez (GADOTTI, 1996, p. 42). Preso em junho de 1964, Paulo Freire permaneceu na prisão por cerca de 70 dias. O que queriam provar era o perigo que ele representava, como afirmou:

Fui considerado como um subversivo internacional, um traidor de Cristo e do povo brasileiro. “Nega o senhor – perguntava um dos juízes – que seu método é semelhante ao de Stalen, Hitler, Perón, Mussolini? Nega o senhor que seu pretendido método o que quer é tornar bolchevique o país?” (FREIRE, 2001, p.18).

Freire exilou-se na Bolívia em setembro de 1964, ali permanecendo por um curto período e, devido a um problema de saúde, fixou-se no Chile por cinco anos, vindo a trabalhar no Movimento de Reforma Agrária da Democracia Cristã e na Organização das Nações Unidas (ONU). O “Método Paulo Freire” foi utilizado em todos os programas oficiais de alfabetização deste país, conseguindo reduzir a taxa de analfabetismo a 5%, em seis anos. O Chile foi reconhecido por seu avanço no processo de alfabetização, recebendo da UNESCO uma distinção que o apontava como uma das cinco nações que melhor suportaram o problema do analfabetismo. Infelizmente “[...] o método aceito no Chile, foi considerado subversivo no Brasil” (FREIRE, 2001). Durante o exílio chileno, Freire concluiu seu primeiro livro, *Educação como Prática da Liberdade*, escrito em 1965 e publicado no Brasil em 1967 – obra baseada fundamentalmente em sua tese de doutorado *Educação e Atualidade Brasileira*, com o qual concorreu à cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes da Universidade do Recife (1959)⁸ – no qual afirma: “[...] há uma intrínseca relação entre educação e conscientização com os objetivos de eliminar o analfabetismo, desenvolver e aumentar o exercício da democracia através da participação do povo na educação” (BORGES, 2010, p. 134).

⁸ Freire não conquistou a cadeira para a qual se candidatou, mas “[...] a tese que apresentou ao concurso lhe valeu o título de doutor, que lhe permitiu ser nomeado para o cargo de professor efetivo de *Filosofia e História da Educação* na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da então Universidade do Recife, transformada em 1965, na atual Universidade Federal de Pernambuco” (Cf. SAVIANI, 2008, p. 321).

Freire observava o interesse dos populistas na concepção “o homem em troca do voto” e, a esse respeito, ao pensar na realidade da população, escreve:

Preparar para a democracia não pode significar somente converter o analfabeto em eleitor, conduzindo-o às alternativas de um esquema de poder já existente. Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho (FREIRE, 2001, p. 22).

De forma clara, Freire expõe sua concepção de *práxis* pedagógica, fundada na convicção de que o ser humano foi criado para comunicar-se com os demais, que o ser humano é um ser de relações que vai se constituindo na medida em que dialoga (BORGES, 2010, p. 134). No ano 1968, Paulo Freire conclui a redação de seu mais famoso livro, *Pedagogia do Oprimido*, publicado em várias línguas. Neste livro, Freire enfatiza que o principal instrumento de opressão e manutenção das desigualdades sociais é o que denomina de *educação bancária*. Segundo Saviani (2008), as referências teóricas desta obra “[...] comportam um conjunto de autores que sugerem um diálogo com a filosofia dialética e com o marxismo. Algo inteiramente ausente nas obras anteriores” (p.331).

Em 1969, aceitou o convite para ser professor visitante da Universidade de Havard nos Estados Unidos. Freire considerava a educação como um “[...] ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”, sendo os homens capazes de “[...] agir conscientemente sobre a realidade objetivada”, constituindo “a *práxis* humana, unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (FREIRE, 2001, p. 30). Desta forma, para o autor:

A conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. (...) o processo de alfabetização política – como o processo linguístico – pode ser uma prática para a domesticação dos homens, ou uma prática para sua libertação (FREIRE, 2001, p. 30 e 31).

Para ilustrar este fato, podemos citar a própria experiência vivenciada por Freire ao chegar em Nova Iorque e sentir-se inibido e assustado diante da nova experiência.

Freire conta que teve a mesma sensação de um analfabeto quando se depara com uma cidade grande (FREIRE; GUIMARÃES, 1987, p. 114).

Freire permanece nos Estados Unidos de abril de 1969 a fevereiro de 1970, período em que viveu em Massachusetts, como professor convidado da Universidade de Harvard. Transferiu-se para Gênebra na Suíça, em 1970 e trabalhou por 10 anos como consultor educacional do Conselho Mundial de Igrejas (CMI). Atuou durante esse tempo como consultor em reforma educacional nas colônias portuguesas da África, particularmente em Guiné-Bissau e em Moçambique. “A partir de Genebra, Paulo projetou-se na história da educação do século XX como um cidadão do mundo” (ROSAS Apud ANDREOLA e RIBEIRO, 2005, p. 116).

Após a Anistia, Paulo Freire regressou ao Brasil em 1980; de volta à sua pátria, filiou-se ao Partido dos Trabalhadores⁹, na cidade de São Paulo e atuou como supervisor no programa do partido para alfabetização de adultos de 1980 a 1986. De 1980 a 1990, lecionou na UNICAMP (Universidade de Campinas) e no ano de 1983, recebeu o convite para participar do referido I Seminário Internacional de Educação Popular.

A fim de uma melhor compreensão das ideias propostas por Paulo Freire, apresentaremos a seguir, os conceitos de *alfabetização*, *conscientização* e *práxis*.

I.2.1 – Alfabetização, conscientização e *práxis*

Paulo Freire desenvolveu um método específico para alfabetização, propondo ao alfabetizando a leitura do mundo por meio da palavra. Sem nos preocuparmos aqui com a exposição detalhada do método de alfabetização proposto pelo educador, faremos referência, de forma sintética, às etapas deste método que, para o autor, era visto muito mais como um método de aprender do que propriamente um método de ensino.

⁹ Até sua volta do exílio, Paulo Freire nunca tinha se filiado a nenhum partido político, não porque se pensasse um livre-atirador, como ele mesmo sentenciou, mas pela própria situação histórica e política do país (FREIRE; MAGALHÃES, 1987, p. 15).

Paulo Freire defendia que o processo de ensino eleva à conscientização, desenvolvendo no educador e no educando uma visão crítica da realidade em relação à necessidade de uma transformação social, o que consistiu uma mudança do pensamento ocorrida por meio de uma educação problematizadora, amparada pela realidade. Para Freire, uma educação que politiza e conscientiza, leva o país a desenvolver-se social e economicamente. O método foi proposto a partir do contexto social do nordeste brasileiro na década de 1950, período em que mais da metade da população nordestina era composta por analfabetos submetidos a partir de um duro contexto de opressão.

O Método proposto por Paulo Freire para alfabetizar conscientizando é composto por três etapas: a primeira etapa é a de *investigação* – parte-se de palavras geradoras, iniciando-se pelo levantamento do universo vocabular dos alunos; são selecionadas palavras que servirão de base para as lições, chamadas de palavras geradoras e delas inicia-se uma discussão para significá-las de acordo com a realidade dos alunos. A segunda etapa é a da *silabação* ou *tematização* – é o momento da tomada de consciência do mundo por meio da análise dos significados sociais das palavras; cada palavra geradora passa a ser estudada em sua divisão silábica, formando novas palavras. A terceira etapa encerra o processo com a conscientização ou *problematização* – é o ponto fundamental do Método, trazendo a discussão sobre os diversos temas surgidos a partir das palavras geradoras.

Para Paulo Freire, alfabetizar não se restringe aos processos de codificação e decodificação, o objetivo da alfabetização é promover a conscientização acerca dos problemas cotidianos, chegando à compreensão do mundo e ao conhecimento da realidade social. A eficácia e validade do Método consistem em partir da realidade do alfabetizando, do que ele já conhece, do valor pragmático das coisas e fatos de sua própria vida, partindo e respeitando o senso comum até chegar ao científico (GADOTTI, 1996, p. 39).

De acordo com Gadotti (1996), Paulo Freire realizou, em 1962, as primeiras experiências com alfabetização popular ao fundar o Movimento de Cultura Popular (MCP), fez uso de seu método alfabetizando 300 cortadores de cana em apenas 45 dias. Essa conscientização proposta por Paulo Freire não agradava em nada a elite e os governantes brasileiros. De 1958-1964, Paulo Freire lutou pela conscientização da população, colocando os reais problemas enfrentados no campo da política e economia

do país. São criados os Centros Populares de Cultura (CPCs), ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE); os Movimentos de Cultura Popular (MCPs), ligados ao governo e os Movimento de Educação Básica (MEBs), ligados à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O Movimento de Educação Popular foi uma das numerosas formas de mobilização das massas populares, conscientizando sobre a importância da participação popular e o poder do voto. Foram evidentes as relações entre o trabalho de Paulo Freire e a ascensão popular no Nordeste, região mais pobre do país, com 15 milhões de analfabetos para 25 milhões de habitantes na década de 1950.

Com os positivos resultados alcançados pelo método, Freire recebe o convite do governo João Goulart para realizar a *Campanha Nacional de Alfabetização*, pautado no Plano Nacional de Alfabetização (Decreto Nº 53.465 de 21/01/1964), que tinha por objetivo alfabetizar politicamente cinco milhões de adultos. Este Plano foi abortado devido ao golpe militar de 1964(Decreto Nº 53.886 de 14/04/1964). Paulo Freire acreditava que com a alfabetização e conscientização do povo, as camadas populares tomariam consciência das injustiças sociais e certamente lutariam por mudanças; esse pensamento fez com que a classe dominante pressionasse o então presidente eleito para que o programa fosse extinto, ocorrendo apenas de janeiro de 1964 a abril do mesmo ano, conforme visto anteriormente.

Cabe aqui, nesse sentido, descrever brevemente o processo de conscientização expresso por meio de uma pedagogia libertadora – de acordo com o educador (2001), uma educação libertadora leva o indivíduo à conscientização da realidade, estimulando a construção e a reflexão de saberes nos processos da cultura, da sociedade, da economia e da política, o levando a atuar de forma crítica, participativa e responsável sobre a realidade social na qual está inserido, para transformá-la. No entanto, para que isso aconteça, são necessárias práticas educativas que preparem, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e pela escolha do próprio caminho (FREIRE, 2001, p. 23). Isso ocorre quando o ato do conhecimento torna-se uma aproximação crítica da realidade, possibilitando a ação e reflexão sobre o mundo; o homem assume uma posição crítica, que “dês-vela” a realidade, colocando-se como sujeito (FREIRE, 2011, p. 30). A realidade, nesse sentido, está sempre em constante transformação, pois, ao desenvolver uma educação emancipadora, que possibilite ação e reflexão sobre os fatos, o educador assume um compromisso histórico de

transformação, ou seja, ele aprende a aprender. Tanto o aluno quanto o professor são protagonistas no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Freire (2001), para um processo levar o sujeito à conscientização, o ato educativo deve ser significativo, sendo necessário investigar a realidade, o pensamento dos homens que estão em constante transformação – é neste processo histórico que, ao mesmo tempo, influenciam e são influenciados pelo meio no qual convivem. Nesta troca, o homem produz cultura, definida por Freire como “[...] todo ato resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho para transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens” (2001, p. 43). Do mesmo modo que o homem cria cultura, ele faz história; na medida em que se passa de uma época para outra, novos valores são formados.

Para acompanhar essas transformações e proporcionar uma reflexão crítica sobre sua realidade é necessário uma educação com conteúdo, métodos e programas que proporcionem ao homem ser sujeito de seu próprio pensamento, efetivando a *práxis* humana, refletindo sobre sua prática, e compreendendo que por meio da ação humana a realidade é modificada. “Uma educação crítica considera os homens como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em sua realidade igualmente inacabada” (2001, p. 94). Freire completa afirmando que “[...] não se pode chegar à conscientização crítica apenas pelo esforço intelectual, é preciso a *práxis*, estabelecendo a união da ação e da reflexão” (2001, p. 106), sendo este o papel fundamental dos que estão comprometidos com uma ação cultural para a conscientização (2001, p. 105).

Nesse sentido, é importante abordarmos o significado de *práxis* na educação, tendo em vista uma melhor compreensão do pensamento do educador. Tal significado será abordado de forma panorâmica, abrangendo do movimento histórico de *práxis*, desde as percepções dos filósofos gregos Platão e Aristóteles, no século II a.C, passando pela concepção proposta pelo sociólogo alemão Karl Marx chegando, finalmente, aos estudos de Freire.

Tomando como ponto de partida o livro *Filosofia da práxis*, do filósofo Adolfo Sánchez Vázquez, procuraremos precisar o conceito de *práxis*, com o objetivo de

compreender este conceito na obra de Paulo Freire. De acordo com o autor,¹⁰ a *práxis* se configura como uma categoria filosófica que perpassa todo o movimento histórico da humanidade; na concepção do materialismo histórico, ela “é o guia das transformações do mundo” e possibilita o desvelar da realidade social no movimento dialético da história, por meio dos sujeitos sociais (VÁZQUEZ, 1997, p. 5).

Para Vázquez, os filósofos Aristóteles e Platão desprezavam o mundo prático, acreditavam que apenas a teoria bastava para o homem se realizar; na visão de Platão, apenas na política havia a união entre o pensamento e a ação (teoria e prática), nos demais assuntos o filósofo acreditava que a teoria não dependia da *práxis*, ela estava sobre a prática. Desta forma, a ação de criar ou fabricar um objeto exterior ao sujeito na Antiguidade era considerado como uma atividade prática constituindo, assim, os objetos produzidos, valorizados de acordo com a necessidade de uso e não pelo valor da troca: quem produzia o objeto não tinha condições de adquiri-lo (mais-valia) o que, para o autor, tornava a vida prática considerada mão de obra própria dos escravos (1997).

Para Aristóteles, a *práxis* era a *poiésis*, encarada como atividade política e produtiva, e representava a busca da verdade por meio da teoria; definia-se, assim, três tipos de atividades humanas fundamentais: a *práxis*, a *poiésis* e a *theoria*. Ao buscar o conceito expresso por Marilena Chauí (2001) sobre *práxis* e *poiésis*, encontramos a *práxis* como ação mental dos homens, considerada ética e política, atividade pertencente apenas dos homens livres dotados de razão e a *poiésis* como uma atividade técnica, mecânica e repetitiva, como o trabalho e a mão de obra. Analisando os conceitos expressos por Vázquez e Chauí, percebe-se que havia pessoas preparadas para pensar e pessoas preparadas para executar o trabalho, conseqüentemente ligadas às diferenças impostas pelas classes sociais.

Na Idade Média é colocada a questão da prática estando mais próxima da realidade do que a teoria, ocorrendo a oposição entre teoria e prática, porém, de acordo com Vázquez (1997), a prática sem a teoria leva a um ocultamento da realidade. Segundo o autor, com a transição da Idade Média para a Era Moderna, surgem

¹⁰ Vázquez, em seus estudos, tomou como base os pressupostos da filosofia contemporânea e do Marxismo e buscou compreender o sentido atribuído à *práxis* ao elaborar o livro “Filosofia da *Práxis*”, chegando à sua 4ª edição em 1997. Em seus estudos buscou, na Grécia Antiga, o significado semântico da palavra *práxis*, termo utilizado na Antiguidade para designar a ação propriamente dita, uma ação com um fim em si mesmo que não cria ou produz outro objeto. Cita como exemplo: a moral e a política.

mudanças na consciência filosófica da *práxis*; com influência de Leonardo da Vinci, Giordano Bruno e Francis Bacon, o homem torna-se produtor ativo de suas ações e vontades sobre a natureza: mesmo o teórico sendo superior, encontra no trabalho prático a condição para a liberdade humana. Concebendo-se o produto do trabalho valorizado em detrimento da devida valorização do trabalhador, considerado mero produtor, era impossível realizar a síntese entre *poiésis* e *práxis*, mantendo a *práxis* como exercício apenas das elites.

Na esteira deste pensamento Marx, juntamente com Hegel e Feuerbach, colocam a *práxis* como atividade humana que transforma o mundo natural e social. Na concepção marxista, a *práxis* é a categoria central, visto que o homem é histórico (sociedade) gnoseológico (conhecimento e verdade) e ontológico (homem/natureza) (VÁZQUEZ, 1997, p. 36). Neste sentido, a *práxis* considerada como uma atividade exclusivamente humana une, em um mesmo movimento, teoria e prática. Marx concebe uma ação transformadora que transcende a condição de simples ação pela criatividade do homem, com capacidade de instaurar uma nova realidade sobre a existente, o que torna possível a passagem da teoria à prática, encarada como atividade humana que transforma o mundo natural e social.

Feuerbach aborda a teoria e a prática, mas não chega ao conceito de *práxis* em sua filosofia: “[...] enquanto a teoria faz da natureza um objeto do pensamento, da contemplação, a prática transforma num objeto de proveito e utilidade” (VÁZQUEZ, 1997, p. 116). Já o filósofo Hegel, coloca a *práxis* teórica no próprio movimento teórico do “Absoluto” (Deus, ideia, consciência), o que gera uma inversão do conceito de *práxis*, colocando-a num nível humano em que o “Absoluto” é substituído pelo homem real. Para o filósofo, “a teoria por si só pode modificar a realidade”; apenas quando ela é esgotada nasce à prática. Marx critica Hegel sobre o conceito de *práxis* como atividade material produtora, partindo da ideia de que “[...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência” – para o autor, a principal atividade humana é a *práxis* e não a consciência (VAZQUEZ, 1997, p. 121).

A *práxis* marxista é a “[...] atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (VÁZQUEZ, 1997, p. 3). O homem transforma a natureza ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo, criando objetos para satisfazer suas necessidades, tendo sua consciência determinada pelas

condições de vida, pautada na realidade em que está inserido. Para Marx, se a realidade tem que se modificar, “[...] a filosofia não pode ser um instrumento teórico de construção ou justificação da realidade, mas sim, de sua transformação” (VAZQUEZ, 1997, p. 125). O autor ainda aponta que “[...] é por meio da *práxis* que a filosofia se realiza, torna-se prática, e se nega” (*Ibidem*, p. 127) – como filosofia pura ao mesmo tempo em que a realidade se torna teórica, ela se deixa impregnar pela filosofia (VÁZQUEZ, 1997, p. 127); nesta perspectiva, a *práxis* é a mediação entre a filosofia e a realidade.

O ser humano é sujeito histórico, construtor de suas representações, de suas ideias, de suas relações sociais, econômicas e políticas. Todo ser humano possui consciência, pratica atividade consciente, porém nem todos fazem uso da *práxis*. De acordo com Vázquez, “toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*” (1997, p. 185), visto que ela pode se apresentar sob diversas formas específicas. É na transformação de uma determinada matéria-prima e na criação de um mundo de objetos humanos ou humanizados, na *práxis* criadora, que o homem cria e recria para satisfazer suas necessidades, surgindo o conceito de *práxis*. Ela pode ser: *práxis* produtiva (por meio do trabalho o homem transforma a matéria prima e produz um mundo humano); *práxis* artística (que permite a produção ou criação de objetos humanos que elevam a capacidade de expressão); *práxis* científica (cuja finalidade imediata é teórica na comprovação das hipóteses) e *práxis* social (atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e direção da sociedade) considerada política, atingindo a forma mais elevada de *práxis* revolucionária (VÁZQUEZ, 1997).

Para Gadotti (1995), a *práxis* vai além do sentido de ação, expresso na Grécia, é mais efetivo do que os ideais propostos pela escola nova, ela ultrapassa o marxismo, “significa ação transformadora” (GADOTTI, 1995, p. 30). Entende-se que a teoria está vinculada à prática e a prática à teoria, visando à transformação da realidade existente. A *práxis* como atividade material humana é transformadora do mundo e do próprio homem, capaz de se produzir e criar a si mesmo (VAZQUEZ, 1997, p. 406 e 407):

A prática como um objeto da teoria exige um correlacionamento consciente com ela, ou uma consciência da necessidade da prática que deve ser satisfeita com a ajuda da teoria. [...] Por outro lado, a transformação desta em instrumento teórico da *práxis* exige uma alta

consciência dos laços que unem mutuamente a teoria e a prática (*Ibidem*, 1997, p. 232).

Chegando ao conceito de *práxis* expressa por Paulo Freire, temos a *práxis* entendida como a teoria e prática refletidas na ação que leva à conscientização. Para Freire “[...] *práxis* é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo conscientemente. Sem ela, é impossível a superação da contradição entre opressor-oprimido” (FREIRE, 1970, p. 40). Na *práxis* freireana, a dimensão histórica das práticas depende da ação dos homens ao construir a própria história, da ação e reflexão sobre o mundo. É por meio das práticas sociais que são constituídas as trocas de saberes e do diálogo, a conquista da condição de liberdade e autonomia dos homens. Ao se tornar sujeito de seu próprio pensamento, o homem chega ao processo de conscientização e este processo a teoria e a prática são refletidas constantemente.

Para Freire, na *práxis* as relações sociais são produtoras de sociabilidade, o que permite a emancipação humana, nesse sentido há necessidade de o homem sempre pensar sobre seus atos, de questionar o mundo, de problematizar a realidade com o objetivo de desmistificar as ilusões sociais, podendo desvelar os mecanismos ocultos de dominação que constituem as estruturas dos processos sociais e políticos (FREIRE, 2001). Para o ser humano alcançar a consciência da *práxis* é preciso ultrapassar o ponto de vista espontâneo, ascender ao plano reflexivo (consciência reflexiva), próprio da atitude filosófica, com capacidade de unir conscientemente pensamento e ação. Neste sentido, o conhecimento se torna uma aproximação crítica da realidade, o que possibilita a ação e reflexão sobre o mundo como *práxis* humana, isto é, o homem assume uma posição crítica, que “des-vela” a realidade, colocando-se como sujeito que faz e refaz o mundo, refletido na ação e na reflexão (FREIRE, 2001, p. 30).

Esse movimento vai além da consciência comum e da consciência reflexiva, chega à consciência da *práxis*, ou seja, à conscientização. Portanto, para Freire apenas há conscientização quando há “inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmitificada” (FREIRE, 2001, p. 104). Para o autor, “[...] não se pode chegar à conscientização crítica apenas pelo esforço intelectual, mas também pela *práxis*: pela autêntica união da ação e da reflexão na prática” (2001, p. 106). Apesar de não comungar com os determinismos históricos do marxismo, Freire recorre às ideias de

Marx para entender melhor a *práxis*, elaborando o conceito como ação e reflexão que atinge o processo de conscientização.

Ao analisar o pensamento expresso por Vázquez e Freire em relação ao processo em que a consciência comum eleva-se à consciência da *práxis*, a autora Aline Maria de Melo Batista (2007), chega à conclusão de que para Vázquez a *práxis* deve antes ascender à consciência reflexiva, e para Paulo Freire a *práxis* deve ir além da consciência reflexiva, atingindo o processo de conscientização como uma forma crítica de abordagem do mundo. É na ação, na *práxis*, no trabalho, que o homem toma consciência de si, do mundo e dos outros. O termo conscientização implica ação entre o pensar e o atuar, o descobrir (desvelar) a razão de ser das coisas. Paulo Freire, em seus estudos, mostra que todos possuem consciência, seja ela *transitiva* ou *intransitiva* e, somente quando se consegue analisar e refletir sobre a realidade dos fatos, é que se chega à conscientização. Desta forma, o tipo de conhecimento que se possui da realidade determina a postura transformadora, estando a realidade sempre em construção pelo homem através de sua *práxis*. Portanto, a *práxis* é a conscientização como processo crítico e dialético que integra subjetividade e objetividade, consciência e mundo; integra a ação e a reflexão na capacidade de compreender dialeticamente os problemas sociais e agir sobre eles (FREIRE, 1970).

II CAPÍTULO

EXTENSÃO: ENTRE A PRÁTICA E A TEORIA

Fundamentados pela referida reflexão teórica acima apresentada buscamos, através da leitura e compreensão sobre os escritos de Gurgel (1986), Freire (1975), Saviani (1981), Oliveira (1980) e no documento da Política de extensão da Unimep (1998) compreender, num segundo movimento de pesquisa, o que vem a ser *Extensão Universitária*. Para Gurgel, em uma visão crítica, a extensão universitária na educação brasileira é caracterizada como ligação entre a instituição de Ensino Superior e a sociedade, caracterizada por mecanismos de garantia dos direitos e dos privilégios da classe superior perante a sociedade. Porém, para o mesmo autor, a Universidade pode se constituir como uma alavanca para a transformação social (GURGEL, 1986).

Inicialmente, a partir de 1968, os Programas de Extensão passam a ser elaborados na busca da articulação entre Universidade e Sociedade através de ações destinadas à população carente, tendo como metodologia de trabalho principal o desenvolvimento da comunidade:

Tais propostas enfatizam que as atividades extensionistas viabilizam formas de participação da Universidade em seu meio, e de modo recíproco, propiciam a presença do povo na instituição de ensino superior. Dá-se a extensão a função de ponte para realimentação da estrutura acadêmica, funcionando como elemento provocador de mudanças a nível interno da Universidade e da sociedade de um modo geral. Falava-se dela como sendo uma forma de ensino aplicado, utilizando-se o laboratório vivo da comunidade... Assinalava-se, sempre, ser o homem o sujeito da ação transformadora (GURGEL, 1986, p. 15).

É importante apontar, no entanto que, apesar de sua inicial proposta, incorporada nos discursos dos governantes a respeito de “levar a Universidade ao povo”, os Cursos e Projetos de Extensão são criados – numa perspectiva metodológica – a partir dos interesses da Universidade (em sua característica elitista), ao invés de partir das próprias necessidades da população à qual se destinaria.

Segundo Gurgel, as Universidades Populares surgiram na Europa (Inglaterra, Alemanha, França, Bélgica e Itália) no séc. XIX, com objetivo de levar o conhecimento técnico ao povo. Já nos Estados Unidos, as experiências de extensão se iniciaram por volta de 1860, com a ideia de “prestação de serviços”. No Brasil já existiam experiências de extensão, mas a primeira experiência concreta surgiu em 1912, na Universidade Livre de São Paulo. Em 1937, são criados o Primeiro Conselho Nacional dos Estudantes e a UNE (União Nacional dos Estudantes). Os estudantes brasileiros, seguindo o documento de Córdoba (manifesto surgido na Argentina em 1918), iniciam a luta na busca de ampliação dos serviços produzidos pela Universidade ao povo. Nesta época decorria o Estado Novo, um dos períodos mais autoritário na história do país.

Em 1938, a UNE lança o Plano de Sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira, documento que, de acordo com Gurgel, era “[...] uma proposta reformista de tons contraditórios, passando de promoção de interesse do povo ao assistencialismo em termos de solução do problema econômico dos estudantes” (GURGEL, 1986, p. 40). Os estudantes lutavam por uma educação para todos, mas o todo nesta época era considerado uma pequena minoria que podia cursar uma Universidade, sendo que a educação superior se destinava apenas para uma pequena classe privilegiada da sociedade.

Com a lei nº 5.540 de Reforma Universitária (1968), é enfatizada a importância da extensão nos cursos para promover conhecimentos científicos e artísticos à população. As ideias dos pioneiros da educação, da Escola Nova e a proposta de Córdoba estavam presentes na então *Reforma Francisco Campos*, na perspectiva da aproximação entre os estudantes e a classe operária, pensando a criação de Universidades Populares. Apenas em 1958, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, “a tônica da reforma universitária foi intensificada” (GURGEL, 1986, p. 42). O país era governado por Juscelino Kubitschek e estava se desenvolvendo potencialmente sobre bases internacionais. Vários encontros foram realizados pela UNE na década de 1960, com o objetivo de reforma universitária, buscando oportunizar a Universidade ao povo. Destacam-se, nesse movimento, os projetos do Centro Popular de Cultura (CPC); do Movimento de Cultura Popular (MCP); do Serviço de Extensão Cultural (SEC) e da Universidade Volante. A UNIMEP foi um dos espaços que proporcionaram encontros da UNE após o período militar.

Em 1964, com o golpe militar, grupos de intelectuais, operários e camponeses formam o Bloco Populista. Com a política econômica em euforia, o controle dos preços e dos produtos industriais, passou-se a receber influência do capital estrangeiro sobre a força de trabalho e de crédito. É criado o perfil de Universidade como empresa, visando à lógica capitalista da “produtividade e do lucro” (GURGEL, 1983, p. 80). A extensão, neste período, foi encarada como “prestação de serviços”, promovendo acontecimentos isolados aos da Universidade. A UNIMEP, no final da década de 1970 e início da década de 1980, inicia propostas de ações voltadas para a educação popular. Este foi um período de grande reflexão no interior da Universidade, em que se deu destaque aos movimentos sociais em evidência, porém ainda sem uma compreensão clara desse fenômeno, como aparece implícito na fala do professor Ely Eser Barreto César (2012): *Na verdade quem começou a introduzir esse fenômeno na UNIMEP foi o próprio professor Elias, porque ele era alguém inconformado com a educação tradicional.*

O educador Paulo Freire destaca, em seus estudos, o perigo da extensão se converter em “instrumento de imposição cultural” às comunidades; Gurgel chama atenção para o fato de que na concepção de Paulo Freire (1975), a extensão deve ser “um canal de comunicação entre a instituição e a sociedade em que ela se insere”, gerando-se assim um mútuo feedback entre a Universidade e a comunidade. A extensão Universitária na década de 1970, entendida como um meio de comunicação entre a Universidade e as massas populares, mereceu as ponderações feitas por Gourgel. Na esteira deste processo, surgem o *Projeto Rondon*; a *Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária* (CINCRUTAC); experiências com o *Metodo Paulo Freire*; a *Campanha de Pé no Chão também se Aprende Ler* e a ideia da ação comunitária como instrumento da participação popular no desenvolvimento do país. Para Gourgel, em perspectiva crítica, tais projetos caracterizam a substituição da ação do Estado (GURGEL, 1986, p. 95 - 99).

Para as atividades de extensão não caírem na exclusão e serem consideradas apenas como atividades extras dentro das Universidades, passou-se a firmar um limite para o seu desenvolvimento, encarada como um processo de caráter permanente. O processo educativo era visto como o principal fator para o desenvolvimento do homem como ser humano e para a construção de um país mais desenvolvido (GURGEL, 1986). Nesse momento, o MEC cria o CODAE (Coordenação das Atividades de Extensão) e

assume toda responsabilidade a respeito da Extensão. Em 1975, pela Lei nº 5.540, o *Plano de Trabalho da Extensão Universitária* abrange a extensão na forma de: “[...] cursos, serviços, difusão de resultados de pesquisa, projetos de ação comunitária, de difusão cultural e outras formas de atuação exigidas pela realidade da área onde a instituição se encontra inserida, ou exigências de ordem estratégica” (MEC/DAU, 1975, p. 1, Cf. GURGEL, 1986, p. 139).

As Universidades permaneciam, então, livres para desenvolverem a Extensão como bem compreendessem, podendo programar as atividades de acordo com a sua visão da realidade da população local, mas, evidentemente, atendia primeiramente seus próprios interesses. Nos projetos de extensão, frequentemente o que acaba ocorrendo é a questão da dominação presente nas práticas, que acaba por colocar os próprios interesses dominantes em práticas acadêmicas em favor do povo. Retomando as ideias expressas por Paulo Freire, nós seres humanos estamos sempre em construção, sempre aprendendo uns com os outros, numa constante relação de troca. O conhecimento não se estende daqueles que se julgam sabedores até aqueles que julgam não saberem, ele se constitui nas relações entre homem e mundo, e se aperfeiçoa na problemática crítica destas relações (FREIRE, 1975, p. 24).

Para Saviani (1981), a extensão não está desvinculada da pesquisa e do ensino: “[...] a extensão terá maior chance de se realizar na medida em que o ensino e a pesquisa se vinculem cada vez mais às necessidades da sociedade em que a Universidade se insere” (SAVIANI, 1981, p. 73). Para Oliveira, em seu livro *Mulheres em movimento* (1980):

A verdadeira ligação da Universidade com a comunidade deveria se situar numa redefinição da Universidade como serviço público, produtora de um saber que não seria apropriado pelos especialistas, mas que os universitários construiriam com os outros, com a população. Esse saber deveria poder enfrentar problemas mais agudos da nossa sociedade. Em outros termos, a natureza e a razão de ser, a destinação do saber universitário, devem mudar fundamentalmente. Certos setores da Universidade poderiam prestar serviços relevantes aos movimentos sociais que visam uma transformação da sociedade, graças à capacidade profissional específica de seus membros, exatamente as capacidades profissionais que carecem tantas vezes os movimentos sociais para avançar em suas lutas (OLIVEIRA, 1980, p. 49).

Nesse sentido, a educação por si só não é um elemento transformador, mas pode auxiliar na transformação do homem como ser humano, na busca do conhecimento e da

troca de aprendizagem; com ela, o homem vai se formando e se transformando em sua relação com o outro. O homem só se faz homem nas relações sociais, ele é o que é de acordo com o grupo em que dialoga e com as experiências que possui (FREIRE, 2001). A partir destas reflexões, a Universidade precisa aprender a ler a realidade do povo para se comunicar com ele, assumindo uma postura de parceiro na construção de uma sociedade nova, onde talvez o “saber popular” tenha muito mais a dizer do que tudo aquilo que é vivenciado hoje pelas Universidades (GURGEL, 1986, p. 169). Ao concluir seus estudos sobre *Extensão Universitária Comunicação ou Domesticação*, Roberto Mauro Gurgel coloca a extensão universitária em uma dimensão de:

Mudança social na direção de uma sociedade mais justa e igualitária tem obrigatoriamente de ter uma função de comunicação da Universidade com seu meio, possibilitando, assim, a sua realimentação face à problemática da sociedade, propiciando uma reflexão crítica e uma revisão permanente de suas funções de ensino e pesquisa. Deve representar, igualmente, um serviço às populações, com as quais os segmentos mais conscientes da Universidade estabelecem uma relação de troca ou confronto dos saberes (GURGEL, 1986, p. 170).

Tomando por base os pensamentos expressos pelos autores citados, podemos evidenciar o caráter educativo que as Universidades devem assumir nas práticas extensionistas, juntamente à população, na busca e na transformação do saber, oportunizando pessoas conscientes que possam atuar em favor da própria comunidade:

A extensão deve ser vista como um espaço possibilitador de estabelecimento de uma ligação com a classe trabalhadora que permita um intercâmbio de conhecimentos, no qual a Universidade aprenda a partir do saber popular e assessorie as populações no sentido de sua emancipação crítica (GURGEL, 1986, p. 176).

A Universidade Metodista de Piracicaba destaca a Extensão, como um dos elementos constitutivos de sua Política Acadêmica. Para a Universidade, a Extensão pode constituir-se como alternativa na superação da cisão entre a teoria e a prática. Na compreensão extraída dos documentos da UNIMEP, a Extensão constitui-se num espaço privilegiado para trabalhar a Política Acadêmica da Universidade na perspectiva de uma “Construção da Cidadania como Patrimônio Coletivo da Sociedade Civil”.

Nesse sentido, a extensão ganha, portanto, atributo valorativo que, segundo sua compreensão, “[...] somente será realizado com a melhoria da qualidade científica e técnica da Universidade, bem como do compromisso social, político, ético do ensino, da

pesquisa e da extensão” (UNIMEP, 1998, p.06), incentivando os estudantes e o povo na organização de um novo espaço civil, na participação política e social, com novos atores sociais. Desse modo, a UNIMEP considera a extensão como um aprendizado na prática, ao considerar o saber popular, a tecnologia popular e as necessidades da população; os conhecimentos produzidos pela Universidade devem ser socializados como bens sociais.

II.1 – UNIMEP: a abertura dos olhares

Na década de 1980, a Universidade Metodista de Piracicaba enfrentava um agudo conflito interno relativo às questões educacionais e metodológicas desenvolvidas no âmbito de suas Faculdades e, em grande parte, proporcionado pela grave “crise de natureza estrutural nas Instituições Metodistas no Pós-64” (MATOS, 2005, p. 12); a UNIMEP era uma das personagens principais desse contexto, de acordo com os critérios estabelecidos por sua mantenedora, a Igreja Metodista no Brasil. Este fato se agravava pelo contexto social de grandes transformações que incidiram sobre as instituições de ensino superior no país nesse período, com o fim do chamado “milagre econômico”¹¹.

Com os documentos condutores da *Vida e Missão da Igreja*, aprovados pelo Concílio Geral de 1982 e com o documento *Diretrizes para a Educação*, inserido neste documento, a Igreja Metodista, mantenedora da UNIMEP, passou a pensar a educação como parte de sua Missão, como um processo que visava “[...] oferecer à pessoa e a comunidade, uma compreensão da vida e da sociedade, comprometida com uma prática libertadora, recriando a vida e a sociedade, segundo o modelo de Jesus Cristo, e questionando os sistemas de dominação morte, à luz do Reino de Deus” (Cf. Plano para a Vida e Missão da Igreja Metodista, 1996, p. 9).

De acordo com o prof. Elias Boaventura, em entrevista realizada em novembro de 2011, havia neste contexto, entre os professores da UNIMEP, diferentes entendimentos sobre o processo educativo. Segundo ele, eram claras as diferentes

¹¹ Matos, em sua tese de doutorado defendida na UNIMEP em 1989 e, posteriormente, transformada no livro *A importância do fundamento jurídico na busca do bem comum e do interesse social* (2005), aponta alguns fatores internos e externos que tornaram esta crise mais forte.

concepções e correntes educacionais advogadas pelo corpo docente universitário. De um lado, estava o grupo de professores que se identificavam mais com o modelo tecnicista vigente no contexto educacional do país¹²; do outro, o grupo que entendia o sistema educacional a partir de seu papel de reprodutor e mantenedor da “ordem social” estabelecida¹³ e havia, ainda, aqueles que se posicionavam ‘mais à esquerda’ e que, de certa forma eram mais próximos às proposições da nascente Filosofia e Teologia da Libertação e que se propunham a discutir alternativas viáveis para a educação brasileira.

Segundo Boaventura (Nov. 2011), *O assistencialismo era combatido, mas preservado quando necessário, fugíamos dele, porque queríamos uma educação popular que viesse a partir da classe popular. Houve a participação do movimento dos favelados que tinha grande participação e organização dentro da Universidade. O esforço da Universidade era fazer uma educação a partir da visão da classe popular (...) Não conseguimos muito porque a grande maioria dos professores estava habituada com um ensino mais tradicional. A reitoria chegou a ser acusada de dar mais atenção a órgãos da classe popular do que acadêmicos. Muitos favelados visitavam a Universidade e alguns estudantes iam até as favelas.*

Para a professora Sueli Mazzili (2011), a Universidade Metodista de Piracicaba apostava no conflito como gerador do movimento entre as condições políticas enfrentadas no país, as divergências enfrentadas na contestação contra o segmento conservador da Igreja Metodista e o fortalecimento da educação baseada na linha libertadora. Essa tensão propiciou à Universidade um período de grande reflexão, a adesão aos nascentes movimentos populares e a mobilização da sociedade. Durante entrevista realizada em outubro de 2011, Mazzili relatou o contexto que vivia a UNIMEP e o que a levou a se interessar pelas práticas de educação popular e pela

¹² Na corrente tecnicista o processo educativo preparava as massas populares para o trabalho fabril, favorecia uma equalização social no equilíbrio do sistema, baseado na organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), e no enfoque sistêmico e no controle do comportamento (behaviorismo) (SAVIANI, 2008, p. 369). Esta corrente buscou operacionalizar os objetivos e mecanizar os processos educacionais, difundindo o trabalho especializado, com técnicos, áreas distribuídas em disciplinas, micro-ensino e tele-ensino.

¹³ De acordo com Bourdieu (2009), o sistema educacional é um dos principais elementos presentes na sociedade responsável por reproduzir e manter a “ordem social” estabelecida. Ele acaba por classificar e enquadrar o acesso e permanência dos indivíduos por suas condições sociais. São os dominantes que possuem a oportunidade de escolha e o maior êxito escolar, diferentemente dos estudantes vindo das classes populares. Em decorrência deste processo a cultura dominante legitima a violência simbólica e cultural sobre a classe dominada.

conscientização da população. Segundo seu depoimento, neste período, no interior da Universidade eram organizados fóruns temáticos principalmente nas áreas da Saúde e Educação, o que proporcionava aos professores oportunidade de trocas, de fortalecimento e convívio social: *Os profissionais que atuavam na Universidade também começavam a se fortalecer e a exercer seus papéis frente às organizações existentes na Universidade, expondo mais suas opiniões e ideias. (...) Aspectos importantes frente às práticas exercidos em um país que acabará de sair de um regime ditatorial. Neste período, houve a criação da ADUNIMEP e da ANDES. Os profissionais que atuavam na Universidade passaram a fazer uso dos meios de comunicação para denunciar injustiças e elaborar programas para melhorar a qualidade de seus trabalhos frente aos processos enfrentados pelas Universidades, referentes às questões políticas, educacionais e sociais que ainda estavam em evidência na década de 1980 (...) e constituíam assim a base para uma nova concepção de Universidade, que passava nesse determinado período a se reestruturar sobre uma nova concepção educacional e social.*

Neste período, motivados por estas novas concepções de educação e prática social, os núcleos que surgem na Universidade apresentam como objetivo interferir de modo que a vida acadêmica tivesse relação com o movimento popular. Em 1981 é realizado na UNIMEP um *Seminário de Saúde e Educação Popular*, emergido após um processo de envolvimento popular vivenciado pela Universidade.

Ocorrem na UNIMEP paralelamente, no período referido, o *Congresso da UNE*, o *Congresso dos Favelados e de Movimentos Populares: Surgem os estágios supervisionados (...) vistos como instrumento fundamental para a inserção dos estudantes na comunidade. E quanto mais periféricos fossem os estágios, melhor. Claro que de novo, era a ida autoritária dos estudantes à periferia. Nós chegamos com os sorrisos, mas não conseguimos enxergar, ouvir e valorizar os problemas com os quais a comunidade lidava. Aí, muda o governo, o Hermman sai, entra um prefeito [Piracicaba] ligado ao meio imobiliário e ele começa a limpar a favela. A favela é um problema em todo lugar, constrói habitações, saneamento básico, deslocando os favelados. Eles reagem, são organizados. Decidem fazer um congresso, e aí de novo, acontece antes de Paulo Freire na UNIMEP. Criamos as condições de respeitabilidade, não é clandestino, dá até um nome acadêmico, é respeitado (...). Mas nós decidimos*

antes mesmo de Paulo Freire, que nós não interferiríamos com nossa percepção de libertação, de construção de um novo mundo. Eles decidiriam por eles mesmos. (...) A líder do movimento era analfabeta, (...). Decidem neste congresso pela urbanização das favelas. Um processo tenso, grupos ligados a atividades de risco não queriam a urbanização. Preferem a favela como um esconderijo, no lugar de proteção e defesa. As mães, as mulheres preocupadas com seus filhos, alguns ainda pequenos, não querendo que entrassem nesse mundo de risco. Elas enfrentam! Aí, entra o curso de psicologia (...). A psicologia social já entra como parceira e os alunos fazem estágios neste processo, tentando descobrir com os professores como é que se negocia um projeto deste. (...) A UNIMEP estava construindo a extensão, que não seria a extensão de prestar serviços, mas a extensão que é esse movimento em relação aos temas e as questões da sociedade você então cria parcerias e então a partir das quais você renova os cursos (BARRETO CÉSAR, Trechos da entrevista/ Julh. de 2012).

No mesmo período é criado, pelo Centro de Filosofia e Teologia, o *Grupo de Reflexão e Assessoria de Educação Popular* (1981). Este grupo agregou à Universidade a consciência do valor da cultura popular, possibilitando a revisão de suas atitudes no decorrer desse lento processo de conscientização. Ao procurar direcionar sua ação a favor das classes menos favorecidas, a UNIMEP começa a adquirir identidade própria com a ideia de que a “formação profissional se dá basicamente no exercício efetivo da profissão”. Considerados como alvo da ação unimepiana, os estágios passaram a ser considerados os elementos principais do fazer pedagógico. A sociedade passou a ser vista como um todo e não somente em seus seguimentos privilegiados – ao programar estágios profissionalizantes junto à periferia da sociedade, a Universidade Metodista se definiu como uma ‘Universidade para o povo’ (UNIMEP, 1981, p. 11).

Ao falar sobre os estágios Barreto César (Julh., 2012) vislumbrava os ganhos sociais advindos desta prática, num misto de poesia e realidade: *Com essa menina em contato, seria tão rico, que só pelo contato já faz a abertura dos olhares. E você começa a descobrir que até o próprio afeto se abre para a acolhida. Claro que não é bem assim [...] Então a gente descobre que o estagio poderia ser este elemento. Então os cursos passam a desenvolver o estagio. E eu como diretor acadêmico passo a tratar o estágio como “coisa gorda”. Tipo assim, os professores deveriam ter um salário específico para o estagio, eles não poderiam ter turmas de 40 alunos, seriam divididas as*

turmas em 5 ou 6 alunos. [...] só que considerariam o salários, metade. Foi complicado essa negociação, passamos a negociar os estágios com os alunos. Os estágios eram caros. Um tipo de experiência nova, era um contato com a realidade para quem iria desenvolver a profissão, junto com um orientador. Iriam viajar e seguiam por aí. A turma topou essa revolução, ficou um curso caro, porque o estágio passou a ser hora aula para os professores, tínhamos que fazer os currículos, organizar os cursos, definir os valores, fazer as contas [...] os estágios se impregnou e os alunos toparam essa experiência[...] E a gente se transformou em uma Universidade que fez o estágio até hoje como uma referência. A ideia era introduzir o estágio nesta zona de marginalidade da sociedade, a partir da qual as pessoas tinham que caminhar na direção através de sua formação antropológica, estávamos sempre preocupados com a ideologia.

No decorrer da realização do *Seminário de Saúde e Educação Popular* ocorrido em 1981, Mazzili já destacava a importância de refletir sobre a prática desenvolvida pelos profissionais da área educativa. No texto, em questão, Mazzili caracteriza a educação popular como “[...] aquela concebida e produzida pelas classes populares (ou com elas) em função de seus interesses de classe”. A discussão promovida pela professora visava analisar “qual é o papel da escola e o que se espera dela, em nossa sociedade” (UNIMEP, 1981, p. 15).

Como transmissora formal dos saberes, símbolos e valores, as escolas são consideradas instrumentos de veiculação e legitimação da ideologia dominante. Partimos de educação tradicional, livresca e autoritária, até a educação com liberdade de expressão, participação, diálogo e conscientização. As Universidades são vistas como transmissoras formais e provedoras da legitimação do sistema e do poder vigentes. Porém a UNIMEP, na visão de Mazzili, assume uma perspectiva de buscar caminhos para concretizar a prática da educação popular a partir da Universidade, em favor das causas populares.

Para que a classe popular tivesse como construir práticas autônomas, refletir sobre suas ações organizacionais e defender seus interesses, foram implantados Núcleos de Extensão da Universidade em bairros periféricos da cidade. Neste período, os projetos evidenciados na Universidade correspondiam a instrumentos para a libertação, alfabetização e letramento. Verifica-se que neste período, vivenciado pós ditadura

militar, as pessoas estavam dispostas a encontrar caminhos de ação para a emancipação e conscientização do povo. Nesse sentido, o Seminário referido refletiu sobre a importância da ação conjunta, com vistas a possibilitar aos alunos uma visão global da união entre a teoria e prática.

Também foi criada, em 1983, a *Ação Cultural e Tecnologia Apropriada* (ACTA), com o objetivo de desenvolver um processo de reinteração e diálogo entre a Universidade e os movimentos populares, contribuindo para conscientização da conquista sobre direitos usurpados. A educação popular foi definida pela ACTA como transformadora da sociedade, tendo os atores sociais a oportunidade de realizar suas próprias ações em favor da conquista de sua cidadania. Suas práticas foram desenvolvidas com a “[...] intencionalidade de contribuir para a constituição do poder popular, protagonista histórico da transformação social” (UNIMEP-ACTA, 1994, p.16). Mostrando a ação protagonista da população em Piracicaba, os moradores passaram a lutar pela urbanização de favelas e os participantes do Projeto Municipal de Alfabetização passaram a lutar pela retomada de seus trabalhos, ambos conseguindo se organizar frente ao poder público.

As ações prioritárias desenvolvidas pela ACTA configuram-se nos estágios realizados com atividades de extensão em educação popular, proporcionando ao estudante “conhecer o mundo e conhecer-se como sujeito capaz de agir neste mundo e transformá-lo”. Esses estágios oportunizaram aos estudantes a possibilidade de verificar a relação entre os conteúdos ministrados nos cursos e as demandas enfrentadas na realidade social (ACTA, 1994, p. 28 e 29); ocorria, portanto, na prática, a indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão.

As principais atividades destacadas nessa década pelo ACTA integravam a alfabetização de adultos; a comunicação popular; a habitação popular e o apoio a grupos que desenvolviam ações em educação popular. O ACTA desenvolveu seus trabalhos por dez anos e foi substituída, em 1993, pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular - NEPEP. Retornando a 1982, ocorre na Universidade o encontro da UNE (União nacional dos Estudantes), com apoio da Prefeitura Municipal. Neste período, a UNIMEP recebe muitos exilados políticos, possibilitando o confronto de ideias e experiências dentro do contexto universitário; ampliou-se a quantidade de estágios, grande diferencial da UNIMEP, colocando os estudantes em contato com a teoria e a

realidade prática, possibilitando a um maior número de pessoas, a participação nos processos educativos relacionados aos movimentos populares.

II.2 - Entre a Educação Popular e Populismo

Segundo depoimento de Acir Goulart (2012), a preocupação da Igreja Metodista com as questões sociais, a partir do ambiente educacional, surge primeiramente com os questionamentos de um grupo metodista de esquerda a respeito da missão da Igreja em todos os seus âmbitos de atuação. A ênfase deste grupo de metodistas estava na compreensão da não separação entre pesquisa, ensino e extensão – segundo o grupo, o germen de tudo surge na década de 1960, na motivação ativada pela releitura de um documento denominado *Credo Social da Igreja Metodista*¹⁴ que, entre alguns jovens estudantes e professores da Faculdade de Teologia, teve uma grande repercussão. Para Goulart (Mai., 2012) *No Credo Social da Igreja Metodista estão as linhas gerais dessa preocupação social que vai desembocar num documento nos anos 80, chamado “Vida e Missão”*.

Segundo Goulart, ainda no mesmo depoimento, na década de 1980, este grupo se une novamente com professores e dirigentes de algumas das instituições educativas da Igreja Metodista: *Nós nos juntamos no início da década de 1980 e começamos a fazer esse questionamento do ponto de vista da esquerda teológica, representada pela teologia da libertação, da missão da igreja e que essa missão tinha que incluir a questão social (...). O Elias [Boaventura] que mesmo não tendo feito teologia, embora tivesse sempre querendo ser pastor, era muito bom, ele sacou isso e ajudou a produzir o documento e começou a fazer estudo na Universidade e na igreja inteira. Foi um avanço, conseguimos aprovar esse documento e colocar junto com a legislação da igreja (...). Conseguimos produzir com alguns leigos inclusive que tinham consciência social nessa época (...) produzir esse documento Vida e Missão. E esse documento tem um item só sobre educação, tem um conteúdo sobre educação, e esse conteúdo sobre*

¹⁴ Documento produzido pela Igreja Metodista que pretende nortear as ações da Igreja em sua relação com a sociedade. Segundo Lazier (2008), o Credo Social da Igreja Metodista no Brasil data de 1930, por ocasião da autonomia da Igreja e sofreu sua primeira alteração no VIII Concílio Geral, realizado em 1960.

educação, é que levou ao trabalho social de extensão nas escolas da igreja. O nascedouro está aí.

Goulart veio para a UNIMEP em 1982, ocupando a direção do Centro de Filosofia e Teologia. De acordo com suas palavras: *O departamento estava inserido no conjunto acadêmico com a função naquela época de ministrar disciplinas ligadas à igreja e através dessa disciplina estabelecer do ponto de vista metodológico, a discussão interdisciplinar ou multidisciplinar com o conjunto das demais disciplinas, e criar o conceito da necessidade de extensão e de pesquisa, e influenciar essa realidade. [...] O conceito da não separação entre ensino, pesquisa, e extensão, devem nortear os projetos que surgem dentro desse bojo e tem que estar dentro dessa dinâmica. Está era a ideia inicial. (...) Então essa luta do grupo de esquerda da igreja que gera uma atividade pastoral, ela é parte desse conjunto que leva a fermentar esses projetos sociais no âmbito das instituições educativas da Igreja metodista.*

Este contorno histórico trazido por Goulart (2012), embora um tanto geral, descreve bem os princípios norteadores de uma questão que está presente na base de algumas instituições educativas confessionais influenciadas pela teologia da libertação. Entretanto, o mesmo revela que, a princípio, existia por parte da reitoria da UNIMEP uma outra forma de se pensar a Extensão na Universidade, que ele qualificou como “populismo”. Tendo como pressuposto de que foram os documentos da Igreja Metodista que colocaram em processo o fenômeno da Extensão na UNIMEP, em seu depoimento consta que: *O Elias antes mesmo de trabalhar essas questões metodológicas no interior da Universidade, ele começa pela reitoria com projetos de extensão, motivado por essa documentação, ele antecipa, sai na frente. (...) Então ele vai com projetos na Igreja Metodista do Matão usando os canais da igreja, porque a igreja sempre tem instalações inferiores e ele era o pastor leigo da Igreja do Matão. Eu chego aqui em agosto de 1982, e o Elias estava se preparando. (...) Acabou, é claro, por colocar um dentista, um conjunto odontológico na Igreja do Matão. Para fazer educação popular você teria que ir até a comunidade e fazer um levantamento das necessidades deles pra saber o que realmente eles precisam. Você pode estar levando um dentista, um negócio odontológico desses e eles estarem precisando de um poço artesiano. (...) Você pode estar levando um negócio que não vai funcionar e que vai ser alheio aos interesses da comunidade. Então, isso não é educação popular, isso é populismo! Ele ficou muito incomodado com isso, eu sei que ficou nos conversamos depois (...). O Elias era um*

homem publico, e que gostava de estimular os conflitos, era uma capacidade dele. Era muito inteligente! Um dia ele me chama e fala assim: O que você acha da gente trazer o Paulo Freire para fazer um seminário para discutir esses projetos de Extensão? Eu disse: Ótimo Elias! Mas, porque não fazer isso oficialmente via academia? Ele falou: é verdade! Aí entra Sueli Mazzili, entra o pessoal de educação e aí é que surge a questão do Seminário, foi numa discussão do populismo do Elias nos projetos antecipatórios de extensão, a crítica que foi feita a esse populismo dele e a reação dele generosa em dizer que se isso não é educação popular, vamos trazer quem entende sobre educação popular. (...). Então o convite é feito para Paulo Freire e ele vem se reúne com o pessoal de educação e o Elias. Ele explicou que tinha o projeto de extensão, antecipatório pela reitoria que era muito criticado no interior da academia. Porque no interior da academia tinha uma linha de esquerda petista que estava começando a se organizar em 1983 (Bruno Pucci, Suelli Mazilli, eu) esse grupo questionava o ponto de vista ideológico e apoiava o conceito de educação popular, essas iniciativas extra-acadêmicas ligadas à reitoria, como esta ideia de extensão. Havia esse conflito, que era natural e era legítimo, porque de fato ele estava ali, a grande importância do Elias foi antecipar um negócio que poderia demorar dentro da academia, bastante. Como é que sairia um projeto deste no interior da academia, as discussões seriam até infundáveis, discussões metodológicas e paternidade de quem ia executar etc. Então ele antecipa só que ao antecipar, ele cria uma série de incômodos, que vão desde o administrativo ao acadêmico.

Na visão do professor Acir Goulart (2012), ainda no mesmo depoimento, a origem do *I Seminário Internacional de Educação Popular* está no conflito estabelecido entre a ação proposta pela reitoria, grandemente motivada pelos documentos da Igreja Metodista, e parte da própria academia em aceitar tais ações, seja por princípios metodológicos, seja por princípios ideológicos, como se depreende de seu depoimento: *Então o Seminário [SIEP] surge de um conflito interno gerado entre a antecipação dos projetos a luz dos documentos da Igreja Metodista pela reitoria, e, ele sabia muito bem que isso demoraria muito e ele teria muita dificuldade para passar isso dentro da academia. Mas isso não elimina o conceito populista, é um risco que ele correu, mas depois ele corrige trazendo o Paulo Freire para fazer a discussão. A academia sempre resistiu aos projetos, na medida em que o Paulo Freire entra através das áreas de humanas e de educação, já se começa a legitimar a metodologia e a defini-la. Ela teria*

que ser a educação popular, porque ao definir o conceito de educação popular você define não só o conteúdo metodológico, mas estabelece as pontes possíveis com a academia. Se você fecha num movimento puramente populista somente, você também define o conceito ideológico, mas você não estabelece pontes. A natureza do populismo não estabelece pontes com a academia, com a discussão acadêmica, então a importância do Paulo Freire foi trazer a possibilidade metodológica das pontes no interior da academia.

Evidencia-se, portanto, que a origem de toda essa questão surge mediante uma crise, numa tensão, entre a vontade e o ímpeto do professor Elias Boaventura em antecipar a execução dos projetos de Extensão e de parte da academia que propunha que a discussão passasse pelo viés acadêmico. Mesmo partindo de uma perspectiva distinta a de Goulart, o professor Ely Eser Barreto César concorda que foram as ações do professor Elias Boaventura, o motor inicial desse processo, como fica claro nos seguintes trechos entrevista (Julh., 2012): *Na verdade quem começou a introduzir esse fenômeno na UNIMEP foi o próprio professor Elias, porque ele era alguém inconformado com a educação tradicional. Ele acusava a educação elitista e todos os equívocos do elitismo. Ele achava que se a gente levasse a Universidade para o povo, só isso aí, faria um movimento de renovação, de conscientização do fenômeno da educação. Então como reitor, ele começa a fazer contatos. Como então era um tempo, época do regime militar, ele abre a Universidade para todas as fronteiras possíveis, não só o movimento popular, (...) ele convida a UNE. A UNE não tinha onde se reunir. Era o primeiro encontro depois da prisão de Ibiúna, então, ele cede a Universidade e a UNE faz sua reunião aqui, acolhida pela Universidade e pela Prefeitura. O prefeito era João Hermmann Neto, era um prefeito de esquerda. Eles de certo modo criaram uma parceria informal nesse processo com o poder público de esquerda. A Universidade tenta caminhar para esse processo de esquerda. [...]*

A primeira iniciativa do professor Elias foi pensar a criança, quanto mais cedo começar sua educação mais será fácil de ajudá-las a crescer sem preconceito. Então ele cria, com a Sueli Mazzilli, o chamado o Projeto da Periferia. Nós vamos para a periferia. Você organiza os professores arruma recursos. Então ele consegue primeiro com as Igrejas Metodistas da periferia, convencer as comunidades a abrir as portas para um programa de creches ao longo da semana (...). Ele começa a encontrar não só a Igreja, mas locais para atender esse programa. [...]

Eram crianças pobres, crianças da marginalidade da sociedade. Em que ele cria o programa de creche, de educação e de cultura. A Sueli é contratada para isso. Só que tudo isso, acontece fora da Universidade, do eixo. É uma iniciativa do reitor, um programa paralelo, sem aprovação dos cursos, sem a participação dos professores. Ele queria criar o conflito, ele sabia que não ia convencer a comunidade a sair. Então, ele cria o programa e deixa o problema surgir. E surge, incomoda os cursos, incomoda os professores, e aí neste processo, é evidente que o Acir¹⁵ tem um papel relevante. Quando então começa a descobrir e a constatar que o que ele está fazendo é populismo, você gerar um programa desta dimensão. No caso, dentro da Universidade tinham pessoas, tinham grupos que, de alguma forma, tinham a noção, quem conhece o populismo entende que o movimento popular tem outra abordagem.

É neste contexto que um grupo de professores, diretores e coordenadores de cursos, mais ligados aos movimentos populares de esquerda, passaram a exercer uma maior participação nos colegiados da Universidade nessa discussão.



Segundo o dicionário da Língua Portuguesa *Houaiss*, populismo é uma “[...] prática política em que se arroga a defesa dos interesses das classes de menor poder econômico a fim de conquistar a simpatia e a aprovação popular” (2009, p.1525). A expressão “populismo” na política brasileira é fruto do contexto do Estado Novo e quer significar uma política de massas que parte do princípio de que estas massas não têm consciência de suas próprias necessidades fundamentais. Segundo Gomes, “[...] as massas, interpeladas pelo populismo, são originárias do proletariado, mas dele se distinguem por sua inconsciência das relações de espoliação sob as quais vivem”. (2001, p. 24).

O Conceito de Educação Popular é entendido como a educação realizada com o povo, orientada para a transformação da sociedade, a partir do próprio contexto vivenciado para chegar ao contexto teórico (STRECK, 2008, p.15). Nos ideais de Paulo Freire, [...] os princípios da educação popular estão relacionado à mudança da realidade opressora, o reconhecimento, a valorização e a emancipação dos diversos sujeitos individuais e coletivos (BARBOSA, 2007, p. 18). A esse respeito, Fleuri (1988) expõe,

¹⁵ Foi diretor acadêmico do *Centro de Filosofia e Teologia* da Unimep e membro da Comissão Organizadora do *SIEP*.

em sua Dissertação de Mestrado, os conceitos concluídos durante o SIEP sobre Educação Popular – a seguir, dois conceitos fundamentais para o presente trabalho:

1. As organizações populares só são autênticas quando surgem das próprias bases e são por estas controladas a partir e em função de suas necessidades enquanto classe trabalhadora. (p. 104);
2. A educação popular é o conjunto dos processos educativos que se dão no processo do movimento popular. Este, portanto, é o determinante da educação popular. (*Idem*).

Nesta perspectiva, havia na Universidade Metodista de Piracicaba, um conflito a partir do qual se pretendia fazer a Educação Popular, no entanto, as ações eram muito mais guiadas por um afã de fazer acontecer e, por vezes, eram deixados de lado os princípios metodológicos mais caros ao fazer acadêmico, como podemos perceber na expressão utilizada por Barreto César ao definir o início do processo: *Nós chegamos com os sorrisos, mas não conseguimos enxergar, ouvir e valorizar os problemas com os quais a comunidade lidava*. Fleuri (1988) adverte sobre este processo ao falar sobre o *Projeto Periferia* (1982):

[...] os universitários tentam mobilizar a comunidade, mas encontram sérias dificuldades, pois seu universo social e cultural é diferente do meio popular [...]. Mesmo pensado com base em carências reais (mas não prioritárias) da população suburbana de Piracicaba, toda a sua estrutura e a sua ação é organizada a partir da Universidade, de modo que esta assume seu controle econômico, político, ideológico e pedagógico (p. 106).

Em seu depoimento (Jul., 2012), Barreto César concorda que houve equívocos, mas que o resultado final legitimou o processo de erros e acertos: *Em 1980 é convidado para vir a Piracicaba o professor Hugo Asmann. Hugo não tinha só participado como exilado da alfabetização da Nicarágua, ele foi o organizador, teórico, era um dos fundadores, articuladores da Teologia da Libertação, que também é um fenômeno do movimento popular. A origem da libertação é a libertação do povo, a emancipação não se dá por uma ação autoritária dos poderes. Ela acontece a partir do próprio grupo que se liberta. Então, nós temos que nos aproximar dos grupos onde o povo está.*

Sindicatos, associações, e aí então, a partir desta parceria, gerar então a possibilidade da auto libertação, assumindo o comando de sua libertação e o comando deste processo [...] há equívocos, mas estávamos em um processo. [...]

A partir deste cenário, o então reitor prof. Elias Boaventura buscou efetivar convênios com agências financiadoras que proporcionassem recursos para financiar projetos da Universidade. Como se pode ler em um dos documentos divulgado pela Assessoria de Imprensa, a proposta da Reitoria era a de “[...] descobrir formas de convênios com as Universidades do Terceiro Mundo, ou seja, descobrir como atuar como escola em função da transformação social” (23/83 de 02/2/1983, lauda 2). Como se pode ler nos registros da Nota à Imprensa 23/83 de 02/2/1983, laudas 1 a 3, o reitor realizou diversas visitas e efetivou parcerias com alguns países da América Latina, entre eles a Nicarágua, a Bolívia, El Salvador e Costa Rica, países que também estavam interessados e vinham desenvolvendo um processo de Educação Popular com algum êxito.

Nessas visitas foram assinadas cartas de intenções com o objetivo de possibilitar vários tipos de cooperação e intercâmbio científico e cultural, conforme se pode depreender das notas à imprensa nº49/83, de 01/3/1983. Além da possibilidade de cooperação e intercâmbios, nessas visitas o reitor comprometeu-se a organizar em Piracicaba o I Seminário Internacional sobre Educação Popular (cf. Ata do Consun Cons. Coord. Do Ensino e Pesquisa, 1983, p. 1), com o objetivo de que ao final deste processo iniciado com o seminário, “[...] fossem estabelecidos mecanismos de cooperação efetiva entre os países envolvidos, com a assinatura de convênios específicos na área de educação popular” (JORNAL DE RIO CLARO, 20/5/1983).

Nota-se nas fontes documentais que neste Seminário, os educadores brasileiros teriam a possibilidade de apresentar como estavam desenvolvendo as questões educacionais e teriam também a oportunidade de adquirir novas experiências por meio dos debates travados, refletindo sobre as experiências realizadas por outros países, que também estavam interessados na melhoria da qualidade educacional, principalmente na tentativa de difundir a educação e os processos de alfabetização para um maior número de pessoas provenientes da classe trabalhadora e menos favorecida (49/83, de 01/3/1983, lauda 1 a 3). De acordo com os arquivos da Assessoria à Imprensa, as

propostas do Seminário eram: a difusão de experiências em Educação Popular desenvolvidas pelos três países, e o início de uma maior cooperação entre eles (23/83, de 28/4/1983, lauda 1).

No dia primeiro de fevereiro de 1983, o Reitor prof. Boaventura, viajou para a Nicarágua, país que já visitara há dois anos, estabelecendo contatos preliminares com órgãos do governo e do *Conselho Nacional de Educação Superior*. Nesta nova visita, Boaventura procurou formas de cooperação na área de Educação Popular (23/83 de 02/2/1983, lauda 1). É possível observar que os resultados desta visita à Nicarágua produziram alguns efeitos concretos que podem ser mensurados na leitura das Notas à Imprensa 49/83 de 01/03/1983, assim registradas: “[...] na Nicarágua, Elias Boaventura garantiu a possibilidade do início de intercâmbio entre professores e estudantes brasileiros da UNIMEP e daquele país”. O Prof. Boaventura foi recebido pelo então vice-primeiro Ministro de Educação prof. Alberto Brusa, juntamente com o Centro Ecumênico Antonio Valdivésio e com brasileiros que lá residiam “[...] interessados em conhecer detalhes do trabalho que já se desenvolve em Piracicaba na área de Educação Popular” (ASSESSORIA DE IMPRENSA, 23/83 de 02/2/1983, lauda 1).

Na Bolívia, Boaventura encontrou-se com o Ministério da Educação, o Ministério da Saúde e a Chancelaria da República e com o Secretário Executivo do Comitê das Universidades Bolivianas, órgão governamental que coordenava todas as atividades ligadas ao Ensino Superior. Com este comitê, Boaventura estabeleceu convênios de natureza acadêmica, ligados à área de pós-graduação nos setores de intercâmbio científico, tecnológico e cultural. Na Universidade Católica da Bolívia “[...] a UNIMEP definiu a realização de um seminário/trabalho sobre comunicação popular e outro sobre educação especial, a realizarem-se em La Paz ainda em 1983”. Com o Ministério da Saúde, o professor [...] “firmou um protocolo que determina o desenvolvimento de projetos conjuntos para a formação de recursos humanos nos campos de fisioterapia, terapia ocupacional, atenção primária a saúde e nutrição”; com Ministério da Educação, “[...] assinou um compromisso de cooperação com o Plano *Nacional de Alfabetização da Bolívia* em projetos de Educação Popular especialmente na questão de reformulação dos conteúdos curriculares do ensino básico daquele país” (49/83 de 01/3/1983, lauda 3). Na Costa Rica, Elias Boaventura participou do Seminário

sobre “Releitura do metodismo”, abordando o tema: “Possibilidades de metodismo em relação à Educação Brasileira” (23/83 de 02/2/1983, lauda 1 a 3).

Após seu retorno ao Brasil, Boaventura encontrou-se com Paulo Freire, que confirmou sua participação no Seminário, disponibilizando-se a conversar com as equipes participantes, com a proposta de discutir sua visão sobre Educação Popular nos países de Terceiro Mundo e integrar o intercâmbio entre os países; assim Boaventura sintetizou sobre a participação de Paulo Freire na UNIMEP:

Apresentará uma visão de conjunto sobre a Educação Popular nos países do Terceiro Mundo. Uma das principais autoridades internacionais nesta área, Paulo Freire dará desta maneira, sua contribuição para o intercâmbio Brasil-Bolívia-Nicarágua, em termos de integração universitária, educação e comunicação popular (23/83 de 02/2/1983, lauda 2).

Cada país ficou responsável por desenvolver a temática que mais lhes interessasse, principalmente na exposição de experiências positivas sobre a prática educativa, na perspectiva de ampliá-la para um maior número de pessoas. Nota-se que a preocupação principal estava na busca da democratização da educação e no acesso ao ensino. De acordo o *Jornal de Rio Claro* (22/5/1983), os principais temas desenvolvidos pela Bolívia foram: “Universidade e Educação Popular” e “Atenção Primária à Saúde”; pela Nicarágua: “O Papel da Educação Superior na Revolução Sandinista” e “Expectativas de Educação Popular na Nicarágua” e pelo Brasil: “Educação Popular no Brasil” e “Experiências em Educação Popular”.

III CAPÍTULO

I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR

Ao definir os tópicos que seriam discutidos no Seminário, foi organizada uma equipe de coordenadores com a pretensão de elaborar uma grande discussão sobre as questões referentes à Educação Popular dentro da UNIMEP. Em reunião dos Diretores de Centros e líderes da comunidade universitária, foi indicada uma Comissão Organizadora do Seminário, formada pelos professores: Sueli Mazzili S. Moreira, Heloísa Ochiuze dos Santos, Bruno Pucci, Dermi Azevedo, Wagner Wey Moreira e Hugo Tejerina, com o objetivo de:

1. Desenvolver uma ampla participação da comunidade acadêmica na organização do Seminário;
2. Organizar a presença de pessoas, instituições e grupos comprometidos com a Educação Popular, com o objetivo de intercambiar experiências da Nicarágua, Bolívia e Brasil, bem como aprofundar a pesquisa e criar bases para um compromisso maior no trabalho de Educação Popular (cf. Ata do Consun Cons. Coord. Do Ensino e Pesquisa, 1983, p. 1).

Neste período, houve um intenso debate no interior da Universidade sobre o significado de Educação Popular, com a pretensão voltada para a maioria da população e setores empobrecidos da sociedade. Em entrevista ao *Jornal de Piracicaba* (25/5/1983), o coordenador da comissão organizadora do evento, Hugo Tejerina, acreditava que para o SIEP ter êxito, deveriam ser assimiladas as experiências apresentadas sobre Educação Popular havendo, acima de tudo, durante o evento “[...] um ótimo relacionamento entre os participantes, para que o calor humano seja autêntico, e a partir daí nasça uma efetiva cooperação entre os povos”. Embora o clima fosse de otimismo com a realização do Seminário, o coordenador entendia que:

Nada acontecerá magicamente, e sim da reflexão séria neste espaço democrático que o seminário certamente vai abrir. O mais importante é que a comunicação universitária da UNIMEP apropriou-se e uma ideia que, antes solitária, já faz parte do desejo coletivo. E quando nos sentimos donos de alguma coisa há um estímulo maior em levá-la à frente (JORNAL DE PIRACICABA, 25/5/1983).

Durante a realização desta pesquisa, foi possível notar que a Universidade estava na época em busca de novos paradigmas educacionais e acreditava que por meio de experiências bem sucedidas em outros países pudesse favorecer novos caminhos educacionais que contribuíssem para a reflexão no panorama nacional.

Para a divulgação do Seminário dentro da comunidade acadêmica procurou-se mobilizar e envolver grande parte dos professores, funcionários e alunos dos cursos. Foi desenvolvido, pelos cursos, um pré-seminário para estudos, discutindo principalmente as questões vivenciadas na área educacional tanto do país como no interior da Universidade. Com objetivo de facilitar esses pré-seminários e contribuir com as discussões, foi utilizado um texto motivador escrito pelo Prof^o: Luiz Eduardo Wanderley¹⁶ (PUC/ SP), o artigo: *Educação Popular: consolidar o poder político e ideológico do povo*, publicado na “Revista Solidariedade” de Bogotá (ASSESSORIA DE IMPRENSA, 97/83, 14/4 lauda 1).

Durante o Seminário, Wanderley classificou a Educação Popular como sendo aquela:

Produzida pelas classes populares, de acordo com seus interesses de classe. Ela tem que propor uma mudança social, deve relacionar a teoria com a prática, além de acompanhar o desenvolvimento das forças produtivas. Enfim, é também, uma educação para o trabalho (FOLHA DA TARDE, 27/5/1983).

Em sua palestra, contextualizou a Educação Popular antes dos anos 1960 e a partir deste período, afirmando que “[...] no Brasil há Educação Popular, todavia não alcança uma maior amplitude quantitativa, porque ainda falta um fortalecimento da

¹⁶ Luiz Eduardo Waldemarin Wanderley foi diretor do Instituto de Relações Latino Americanas IRLA/PUC-SP de 1981 a 1984 e Reitor da PUC no período de 1984 a 1988.

sociedade civil, que propicie instrumentos, condições, e mecanismos no sistema escolar para que possa atingir a maior parte da população” (FOLHA DA TARDE, 27/5/1983). Como já afirmamos, a Educação Popular deve levar o próprio povo a analisar suas necessidades, conhecendo os mecanismos necessários para modificar a situação na qual se encontra, com capacidade de escolhas e decisões; os instrumentos de ação devem ser, desta forma, gerados com o próprio povo.

Na matéria veiculada pelo *Jornal Opção*, em suas conclusões sobre o SIEP, Wanderley apontou que “[...] a educação popular como qualquer teoria pedagógica necessariamente está vinculada ao desenvolvimento histórico de cada formação social, ou seja, é impossível pensar em educação popular fora do contexto sócio – econômico – político” (OPÇÃO, 06 a 12/6/1983). O professor destacou, ainda, que antes de 1964 tínhamos um modelo nacional desenvolvimentista, prevalecendo um pacto populista, com consenso da nação frente a políticos e classe dominante; no período, o objetivo era alfabetizar para o treinamento da massa populacional como mão de obra. Além disso, a matéria evidencia as falas do professor sobre dos processos de industrialização e do ensino tecnicista no Brasil, para justamente aumentar e capacitar a formação da mão de obra, sem o desenvolvimento da consciência reflexiva.

Em um encontro interno na UNIMEP, realizado anteriormente pelo “Curso de Comunicação Social”, no dia 02 de maio, às 20hs, cerca de 40 pessoas se reuniram no Salão Nobre da Universidade, para uma conferência ministrada pela professora Ana Maria Fadul¹⁷, da Escola de Comunicação e Artes da USP, sobre “Comunicação e Cultura Popular”, com o objetivo de ampliar a discussão sobre o tema, que seria abordado no SIEP. A professora, conforme registros no *Jornal de Piracicaba*, falou sobre a conjuntura econômica, política e social vivenciada em países latinos americanos, destacando a necessidade de se romper com os laços colonizadores para vencer a “subserviência cultural e teórica” e avaliar qual é o papel de cada um em nossa sociedade, seja em Sindicatos, Universidades, Igrejas ou partidos políticos. Argumentou também que vários são os projetos desenvolvidos, porém, há necessidade de analisar

¹⁷ Ana Maria Fadul é professora da USP, foi presidente interina da INTERCOM, “[...] concluiu estudos para UNESCO sobre leitura crítica dos meios de comunicação no Brasil, discutindo especialmente a força da televisão” (Nota à Imprensa, nº125/83, data 29/04/1983 e *Jornal Opção* 02-08/05/1983).

qual é realmente o caráter destes projetos. Para ela, o importante não é mudar o conteúdo, mas as formas de se fazer, ou seja, as estratégias e a importância em “pensar a dialética dos meios e dos fins”. Nas questões referentes à cultura, acreditava ser “[...] impossível um projeto de transformação social não tendo claramente definido qual é o papel da cultura nesse país”. Fadul enfatizou a não sobreposição da cultura popular pela erudita, mas o reconhecimento de que cada uma tem sua lógica e seus valores e ambas fazem parte da busca da identidade de um povo (JORNAL OPÇÃO-UNIMEP, 16 a 22/05/1983).

No dia 03 de maio, no mesmo Salão Nobre, foi realizado outro encontro, que contou com a presença de Valdemar Rossi¹⁸, Martim Vieira¹⁹ e Dermi Azevedo²⁰ debatendo sobre: “Classe Operária e Educação Popular”. Rossi chamou a atenção para o fato de todos serem multiplicadores, destacando a importância da qualidade daquilo que multiplicamos e expôs sua ideia de educação como um:

Conjunto de coisas que acontecem junto às pessoas e que as levam a ter um aprendizado dos acontecimentos, se vivem esses fatos e também, por serem vítimas, ou porque agem sobre eles. A forma de participar é que leva o indivíduo a se educar. No entanto, também uma autentica educação que não desenvolva uma capacidade deu um conhecimento mais profundo dos problemas. E os conhecendo, é necessário desenvolver, também, uma capacidade de julgamento deles. Assim está tendo condições para poder buscar saídas, portanto, agir sobre os acontecimentos. E isso é que nos parece fundamental (...) Um processo de libertação dos indivíduos que implica numa capacidade de decisão, em que a pessoa vai se tornando capaz de decidir, de criar e fazer história” (JORNAL OPÇÃO-UNIMEP, 16 a 22/5/1983).

Neste sentido, entende-se que a Educação Popular deve se desenvolver abrangendo todos os aspectos e dimensões da vida dos seres humanos: aspectos físicos, naturais e psíquicos, tornando o sujeito educado com capacidade de agir, raciocinar, refletir e idealizar. A educação é uma prática, assim sendo, não é o grau de instrução

¹⁸ Valdemar Rossi foi líder da oposição sindical metalúrgica de São Paulo, participou ativamente da JOC nos anos 1970, quando chegou a ser preso pelos órgãos de segurança. (NOTA À IMPRENSA Nº 125/83, data 29/04/1983 e Jornal Opção 02-08/05/1983).

¹⁹ Candidato à presidência da *Associação dos Funcionários do Instituto Educacional Piracicabano* (AFIEP).

²⁰ Dermi Azevedo, Coordenador do curso de Comunicação Social da UNIMEP.

que determina a educação das pessoas, mas a maneira de agir e refletir racionalmente. Na sequência, Waldemar Rossi expõe sua luta na militância da classe operária. Afirmou que chegou a uma importante conclusão sobre o papel que desenvolve dentro do próprio sindicalismo, afirmando que “[...] se nós fizermos alguma coisa, amanhã o sindicalismo poderá ser um pouco diferente. Se nós fizermos bastante coisa, poderá ser bem diferente; Se a gente não fizer nada, ele vai continuar sendo isso aí, um instrumento de repressão ou de impedimento ao avanço da luta da classe operária” (OPÇÃO, 16 a 22/5/1983). Pode-se concluir, por sua experiência, que as estratégias utilizadas fazem a diferença no processo educativo, quanto mais nos apoiarmos nos conhecimentos prévios da população, mais verdadeiramente se fará um processo educativo que conscientize criticamente sobre os fatos, pois, melhor o sujeito analisará e refletirá sobre sua própria experiência de vida. Aproveitando este pensamento, fazemos um gancho com a educação proposta por Freire, ao apontar que a mesma acontece em um processo contínuo de trocas, com diálogo e reflexão, partindo dos conhecimentos prévios à conscientização e ao conhecimento científico. Quando o homem compreende o mundo à sua volta, consegue agir sobre ele tendo capacidade de opinar e decidir; ele conquista sua palavra e seu lugar na sociedade, tornando-se livre e autônomo.



O I Seminário Internacional de Educação Popular foi amplamente divulgado em todas as regiões do Brasil e atraiu a atenção de vários Estados que demonstraram interesse em participar. De acordo com os jornais: *Opção* da UNIMEP; *Jornal de Piracicaba*; *Jornal Correio Popular* (Campinas); *Tribuna Piracicabana*; *Jornal de Rio Claro e Folha da Tarde*, mais de 800 pessoas foram inscritas. Com o grande interesse despertado, definiu-se que para a efetivação das inscrições, os interessados deveriam estar comprometidos com o tema:

Do Seminário poderão participar tanto estudantes como profissionais que tenham experiências comprovada em trabalho com educação popular, no campo da pesquisa ou da prática. Como o número de vagas é limitado, haverá uma seleção das propostas encaminhadas, considerando-se juntamente o engajamento do interesse nesta área (ASSESSORIA DE IMPRENSA, 87/1983, data 07/4/1983).

O Seminário teve inscrições vindas dos Estados de Pernambuco, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Brasília, Mato Grosso, São Paulo e

Santa Catarina. As cidades que representaram o Estado de São Paulo foram Limeira, Vinhedo, São Pedro, Campinas, Guarulhos, São José dos Campos e Piracicaba (ASSESSORIA DE IMPRENSA, 114/83, 26/4 lauda 1e2). Dentre os interessados e aprovados, haviam pessoas que desenvolviam atividades na Educação Popular; na alfabetização de zonas rurais; de indígenas; recreação com favelados; na elaboração de cartilhas utilizadas no interior do Nordeste; no trabalho sindical; no teatro popular e na fundação de centro de direitos humanos.

O Seminário foi estruturado na forma de painéis e palestras e foi considerado como uma iniciativa inédita na UNIMEP, principalmente com a reunião de países e especialistas para discussão da temática sobre Educação Popular. Em matéria publicada no Jornal *Opção*, foi relatado que “[...] esta experiência certamente favoreceria a maior parte da camada popular”, que seria beneficiada por poder compreender melhor a teoria por meio da prática e dos próprios conhecimentos que seriam relevantes no processo de troca de saberes, como demonstrou os participantes do Seminário, por meio das experiências apresentadas (OPÇÃO, 18 a 24/4/1983). A seguir, serão descritas brevemente a contextualização e participação de cada país no Seminário.

III.1 - Participação da Nicarágua

A participação da Nicarágua se deu a partir da perspectiva de sua experiência com a Revolução Sandinista. No início do século XX, no plano econômico a Nicarágua era dependente basicamente da exportação de produtos agrícolas gerenciada por uma oligarquia rural ligada a dois partidos políticos: o Liberal e o Conservador; no plano político sofria uma forte interferência externa exercida pelos Estados Unidos da América que estiveram presentes como força militar em seu território por 24 anos, até 1933. A partir daí, a Nicarágua mergulhou num período que pode ser chamado de neocolonialista²¹.

²¹ Sobre esta questão, ver o texto “Breve estudo sobre a história contemporânea da Nicarágua”, In: GONZÁLEZ, Pablo Casanova (org.) *América Latina, história de meio século*. Brasília: EDUnB, 1990, p. 245.

Um dos fatores internos principais foi o movimento levado a cabo por Augusto César Sandino (1929-1934), que tinha como meta a libertação nacional da Nicarágua. Sandino, líder rebelde da oposição, foi assassinado pelas tropas do ditador Anastásio Somoza García, chefe da Guarda Nacional, que chegou à presidência da Nicarágua com o apoio dos Estados Unidos, em 1937. Como marca desse período, destacam-se a opressão, o abandono dos investimentos sociais e o agravamento da concentração de terras e de renda. A dinastia ditatorial de Somoza comandou o país até 1979; após 40 anos, com a retirada do apoio norte-americano ao regime ditatorial, os Sandinistas chegaram ao poder.

De forte inspiração socialista com base política e ideológica que propunha a construção de uma sociedade mais justa, a *Frente Sandinista de Libertação Nacional* (FSLN), fundada em 1961 como opositora radical ao governo de Somoza, sob a liderança de Carlos Fonseca Amador, retomou os ideais revolucionários de Sandino. A FSLN chegou ao poder central após um intenso período de lutas que se findou em 19 de junho de 1979, amparado por um eficaz aparato militar que se tornaria a vanguarda da Revolução.

A vitória Sandinista trouxe um breve período de reorganização social para a Nicarágua, com redistribuição de renda (movimento de reforma agrária) e luta contra o analfabetismo. Com a *Cruzada Nacional de Alfabetização* (CNA), o país conseguiu reduzir de 52% para 12% as taxas de analfabetismo; neste processo houve o envolvimento de toda a sociedade, promovendo uma reorganização social, em especial dos estudantes. A educação popular foi utilizada como a mola mestra da Revolução Sandinista e vista como propulsora de um novo período na história, que seria construído pelo próprio povo. Por meio da CNA, a maior parte da população foi envolvida e cerca de cem mil pessoas foram mobilizadas²².

A alfabetização foi feita em castelhano e nas línguas “miskito sumi e inglês crioulo”, valorizando as culturas nativas e promovendo a ideia de libertação do povo.

²² O que resultou no prêmio oferecido pela UNESCO “Nadizhda K. Khupskaya”, a primeira vez entregue a um país latino-americano.

Segundo os depoimentos dos participantes do SIEP, o objetivo era alfabetizar 500 mil pessoas em cinco meses e reduzir a taxa de analfabetismo de 50,3% para 13%. De acordo com *O Diário*, os cartazes veiculados nesta época na Nicarágua propagandeavam: “Converte o escuro em claridade” (17/05/1983). O intuito era trazer o povo à luz, à reflexão, à participação ativa no mundo e levar o homem a refletir sobre si mesmo, sobre seu tempo, sua vida, suas responsabilidades e as consequências de seu papel, de modo que se proporcionasse ao indivíduo uma oportunidade de escolher suas próprias opções, como propunha Paulo Freire (1983). A proposta era de que o povo saísse da escuridão do analfabetismo e começasse a adquirir sua própria palavra, por meio da claridade, da alfabetização e da conscientização.

Segundo Gadotti (1986), “[...] a condição básica de uma proposta de mobilização é a existência de uma vontade política” (p. 257). O autor assim se expressa, ao citar a experiência educacional nicaraguense nas palavras de Rosa Maria Torres:

O êxito ou fracasso de uma ação alfabetizadora não se enraíza, em última instância, nem em questões econômicas nem em questões técnicas, mas na existência ou não de uma firme vontade política com capacidade para organizar e mobilizar o povo em torno de um projeto de alfabetização (GADOTTI, apud, TORRES, 1986, p. 257).

Os representantes da Nicarágua participaram do SIEP expondo a situação do país ao relatarem o processo de desenvolvimento conquistado por meio da Educação Popular e ao enfatizarem o mesmo como “[...] um processo realizado com o povo e não para o povo”, como estampava a *Folha da Tarde* (26/5/1983).

Mariano Vargas Narvaez diretor de desenvolvimento de Conselho Nacional de Educação da Nicarágua, abriu sua palestra no dia 25/4/1983, dizendo que os sandinistas representavam a liberdade da América Central. Fez um relato sobre “O papel da Educação Superior na Revolução Sandinista” e apresentou o processo desenvolvido para reorganização do país na busca de alavancar as áreas da saúde, educação e desenvolvimento. Participaram também, de acordo com os documentos analisados, representando a Nicarágua, o embaixador Ernesto Guitierrez, e Carlos Tamez, assessor especial do Ministério da Educação da Nicarágua na área de Educação Popular.

Carlos Tamez falou sobre as experiências de educação popular na Nicarágua. Relatou que “o povo aprende de forma organizada”; segundo ele, em 1979, após o triunfo Sandinista, o país estava acabado economicamente e o Ministério da Educação deu início à Cruzada de Alfabetização com o objetivo de erradicar o analfabetismo. Foi a partir de uma reorganização da estrutura militar que o povo incorporou a Revolução, usando poesias e músicas; “Os jovens alfabetizadores eram chamados de brigadistas e os locais de alfabetização de trincheiras de lutas, [...] para combater o analfabetismo era necessário conhecê-lo e ter informações sobre este inimigo” (Cf. CORREIO POPULAR, 27/5/1983). Observa-se que o linguajar militar estava implícito no processo de reconstrução da nova ordem social como um aspecto motivador que não deixava esquecer que aquela era uma luta a ser vencida e de que todos eram soldados que lutavam contra um mesmo inimigo: o analfabetismo.

Segundo Tamez, após a realização de um censo que mensurou o analfabetismo, técnicos da UNESCO desenvolveram rapidamente um estudo sobre a situação vivida no país e, em dois meses, contando com apoio de recursos de cinema, teatro e de um laboratório para alfabetização, capacitaram 80 “brigadistas” que tinham como missão educar o povo politicamente e alfabetizá-los. Quando esses brigadistas retornaram, foram considerados como novos homens pela experiência adquirida no processo de alfabetização que acabou por beneficiar o povo e oportunizou aos estudantes/educadores colocarem em prática os conhecimentos adquiridos na teoria (Cf. CORREIO POPULAR, 27/5/1983). Tratava-se do modelo da *práxis* conforme concebida por Freire, na qual se alfabetiza por meio da teoria e da prática, levando à conscientização.

Todo esse processo foi baseado no método Paulo Freire e contou com o auxílio do Prof^o Hugo Assmann²³; era a “educação da convivência”, por recorrer às reflexões de experiências ocorridas diariamente. Durante todo processo de alfabetização, mais de 150 mil jovens também tiveram o papel de “investigadores militares”, tendo a tarefa de investigar a realidade do povo e proporcionar a recuperação histórica e cultural em

²³ Hugo Assmann (1933-2008) foi teólogo, desenvolveu obras após o Concílio Vaticano II; considerado um dos pioneiros da Teologia da Libertação no Brasil, foi ordenado padre, doutorou-se em Teologia pela Universidade Gregoriana de Roma. Exilado do Brasil, viveu no Uruguai, Bolívia, Chile e Costa Rica. Publicou, em 1973, o livro: *Teologia desde La práxis de La Libertacion*. Quando retornou para o Brasil em 1980, foi professor titular de Filosofia da Educação e Comunicação na UNIMEP.

vários lugares do país. Carlos Tamez apontou que a organização das massas, com duração de 25 meses, foi fundamental para o sucesso da CNA. Para avaliar o trabalho, foram realizados dois congressos, um na metade e outro no final do processo. Foram detectados falhas e avanços durante e houve a sugestão de que os professores formados dessem continuidade à tarefa educativa iniciada no país; foram formados 280 mil professores de Educação Popular na Nicarágua.

Após a CNA, o povo integrou-se em projetos que possibilitavam continuar o processo de conscientização com reuniões que favoreciam discussões sobre os problemas diários. Em matéria de 27 de maio de 1983, o *Diário Popular* destacava que a Educação Popular é um projeto de longo prazo e pode ser desenvolvida junto com o povo no processo educacional, elevando o nível de educação e de conscientização, transformando as pessoas em sujeitos históricos e protagonistas de seus destinos. No Ensino Superior foi ampliado o número de vagas internas e oferecidas outras em instituições sediadas em países da América Latina, com o objetivo de melhor preparar os futuros profissionais.

Verifica-se durante esta pesquisa, que a Nicarágua passou por um processo de forte presença militarista, mas sua forma política de organização para reverter o analfabetismo e os problemas de saúde vividos pelo povo abriu a possibilidade para que o próprio povo pudesse verificar, conscientizar e agir sobre o contexto vivenciado. Na medida em que o povo se conscientiza, é possível agir, fazer escolhas e continuar o processo iniciado mesmo depois da CNA.

Paulo Freire (1983) aponta que a verdadeira alfabetização conscientiza os homens de seus direitos e deveres e, na compreensão dos arquivos para esta pesquisa, pôde-se perceber que mesmo num contexto decorrente do militarismo, o processo de alfabetização possibilitou colocar o próprio ser humano como capaz de transformar a realidade com suas próprias ações, sendo o processo educativo realizado de dentro para fora, ou seja, pelo povo e com o povo, dentro de suas próprias necessidades, para a partir delas agir e poder modificá-las, ou seja, num dizer popular: ‘ensinando o próprio povo a pescar e usar seu peixe da melhor forma’.

III.2- Participação da Bolívia

Para a Bolívia, a discussão principal exposta no Seminário baseou-se na resistência política e no poder da estrutura universitária do país. A Bolívia enfrentava uma história de instabilidade política e econômica na década de 1980 e era considerada atrasada em relação ao desenvolvimento da educação. De acordo com artigo publicado na “Revista Nueva Sociedad”,

[...] a Bolívia carrega o fardo de uma história de exploração e subordinação política e econômica que sustenta mitos da inviabilidade do desenvolvimento”. Mesmo neste contexto de muitas dificuldades, “homens e mulheres tomam consciência de sua existência precária e se fazem diretores do enredo da história de seu país” (ZANELLA; MARQUÊS; SEITENFUS, 2007, p. 2).

Em entrevista ao *Jornal Opção* (UNIMEP), Nora Boots afirmou que o povo boliviano “[...] é um povo bem sábio, porque entende seu contexto e sabe como viver dentro desse contexto” (JORNAL OPÇÃO, 23 a 28/5/1983, p. 5).

A proposta do Seminário, para a equipe boliviana, consistia em uma troca rica de conhecimentos e experiências na Educação Popular, considerada “[...] uma forma de fazer avançar os nossos países que estão em outras condições dentro do marco do capitalismo dependente e atrasado”, conforme Boots (JORNAL OPÇÃO, 30 a 05/6/1983). Durante entrevista ao *Jornal Opção*, é afirmada a repressão vivida durante o governo de Garcia Meza, no qual líderes socialistas foram mortos, Universidades foram fechadas e foram criados comitês de base clandestinos. Houve a entrega do poder aos civis, resultado da resistência popular com a participação da Central Operária Boliviana (COB); da Confederação Sindical Única de Trabalhadores e Camponeses da Bolívia (CSUTCB) e das Universidades de todo país. Em entrevista durante o SIEP, José Luiz Haarb, representante da COB, afirmou a defesa, neste período, da criação do Comitê de Auto-Defesa Popular na ênfase de que:

O povo deve estar organizado para reprimir qualquer tentativa de repressão ou de um golpe facista, mesmo porque o governo de Suazano é de colaboração classista [...] a conjuntura atual da Bolívia é revolucionária. Por isso devemos aprofundar o processo de educação popular para garantir a marcha democrática no país. O poder popular é uma estratégia integral, através da participação das massas trabalhadoras em níveis de decisão econômica e política (O DIÁRIO, 26/5/1983).

No intuito de contextualizar a Bolívia, rapidamente discorreremos sobre como o País estava estruturado política, educacional e economicamente.

Em 1952, ocorreu a Revolução Nacionalista, considerada como a maior revolução popular da América Latina. Em 1947, foi criada uma lei na tentativa de acabar com o analfabetismo, que requiriria a todos os bolivianos alfabetizados ensinarem uma outra pessoa a ler e escrever. Mesmo pautado neste processo, no fim da revolução de 1952, menos de um terço da população adulta estava alfabetizada. Durante o SIEP, é relatado que o país possui o maior índice de mortalidade infantil de toda América Latina e uma enorme taxa de analfabetismo, que pretende ser erradicado até o ano 2000; para a delegação boliviana “[...] é preciso que seu país seja conhecido além dos golpes de governo que sofre constantemente” (O DIÁRIO, 26/5/1983).

A delegação boliviana, durante exposição no SIEP, apresentou a situação enfrentada por alguns países da América Latina, enfatizando que o país enfrentou a luta na década de 1980 na conquista de sua democracia; muitas pessoas que foram exiladas relataram as conquistas e movimentos ocorridos para superação e organização da população, para o co-governo universitário, para a atuação na área da saúde e para a campanha de alfabetização, que pretendia mobilizar mais de 150 mil pessoas no ano de 1984. Os bolivianos estavam interessados em aproveitar as experiências decorrentes deste Seminário.

Representando a Universidade de Mayor de San Andrés (La Paz), Hector Sanchez relatou a luta universitária no país, que teve início em 1930 com a Constituição. Apenas em 1970, foi composto um Comitê para o rompimento da Universidade com a educação formal, havendo a co-participação entre estudantes e

docentes na decisão dos novos rumos universitários do país. A partir de 1981, o acesso à Universidade se constituiu livre para todos aqueles que concluíssem o atual Ensino Médio, não havendo necessidade de exames – isso, segundo Sanchez, garantia a oportunidade de todos, sem discriminação da ordem social dos educandos (CORREIO POPULAR, Campinas, 26/5/1983).

Mirian Gamboa, professora da Universidade em nível de Educação Popular, enfatizou que os bolivianos tentaram estruturar os currículos levando os estudantes até o povo, sempre na perspectiva de aprender com a classe popular, afirmando que “[...] os estudantes eram levados a conviver e a trabalhar nas zonas rurais do país e na periferia das grandes cidades” (O DIÁRIO, 26/5/1983). Com base na troca mútua de experiências para a construção da aprendizagem, buscava-se considerar as experiências do próprio povo para ampliar os conhecimentos e estabelecer a alfabetização, politizando conscientemente de acordo com a realidade vivenciada.

O médico Guillermo Cuentas, participante da delegação boliviana, expôs a questão da saúde, apontando a Bolívia como o país da América Latina com número mais elevado na taxa de mortalidade infantil. Afirmou que, de cada mil nascimentos, cerca de 250 bebês morriam antes do primeiro ano de vida – para ele, essa condição só poderia mudar se o povo fosse conscientizado e participasse efetivamente de todo processo para transformação da situação enfrentada pelo país; apontou, ainda, que foi criado um Comitê com voluntários para visitar as residências, buscando melhorar a situação da saúde na Bolívia. (O DIÁRIO, 26/5/1983)

Guillermo Cuentas e Laura Camaringhi, representantes da área da saúde, afirmaram durante o SIEP que, com a organização da comunidade e com a ajuda do setor da saúde, chegariam à resposta contundente sobre alguns dos problemas enfrentados no país. Cuentas deixa claro que a Bolívia buscou contribuir socializando suas experiências e que também iria aprender muito com os exemplos apresentados durante o Seminário (JORNAL DE PIRACICABA, 25/5/1983). Nos arquivos analisados, percebe-se que neste período a Bolívia tinha como principal interesse melhorar a qualidade de vida da população, principalmente na área da saúde.

III.3 - Participação de El Salvador

Representando a Associação Nacional de Docentes de El Salvador (ANDES), Gloria Esperanza Minero expôs a situação educacional de seu país e, durante o Seminário, denunciou a repressão enfrentada nas questões educacionais. A ANDES, criada em 1964, incorporou a consciência do magistério; ao participar destes encontros, os trabalhadores davam conta da exploração imposta aos profissionais da educação. A associação realizou diversas paralisações para reivindicar melhores condições de trabalho, formando o Bloco Popular Revolucionário, afirmou Glória Esperanza Minero. Ela relata que foram assassinados 309 professores pelo governo salvadorenho, 24 estavam desaparecidos e 28 presos. Mesmo assim, a ANDES continuava desenvolvendo a alfabetização nos campos de refugiados da Nicarágua, Costa Rica e Honduras. Este trabalho desenvolvido por El Salvador tinha como metodologia adotada para a alfabetização, o método desenvolvido por Paulo Freire, baseado no diálogo e em imagens do contexto vivenciado pelos alfabetizandos refugiados (TRIBUNA PIRACICABANA, 18/5/1983).

III.4 - Participação do Brasil

Segundo o jornal *O Diário*, os principais objetivos do SIEP para a Universidade era conceituar e compreender a educação popular, na perspectiva de elaborar o planejamento de ações concretas no compromisso educacional para com o povo e tratar dos desvios havidos na história da Universidade brasileira. Possibilitou-se o intercâmbio de experiências nesta área reunindo personalidades envolvidas em projetos e planos nacionais e internacionais (12/6/1983).

Paulo Freire expôs a Educação Popular como “vida”. Para o educador, o comprometimento com um projeto educativo estava ligado diretamente às experiências de vida que se tem. Relatou as experiências pessoais que teve em diversos países visitados durante o exílio e destacou em sua fala quando começou seus trabalhos ligados ao campo educativo em Pernambuco, dizendo perceber que “[...] não se aprende com fome e que diálogo não se faz com pancadas [...] não há educação popular sem massa como sujeito”. Para ele, devem estar embutidos os gérmenes da transformação social nos próprios projetos educativos. Relatou, ainda, suas experiências na Bolívia, no Chile, Estados Unidos, Europa, Ásia e África e afirmou que “[...] a educação não é a alavanca para a transformação social, pois é algo utópico que a classe dominante coloque a educação contra ela” [mesma] (*O DIÁRIO*, 28/5/1983). De forma crítica, Boaventura completa este pensamento ao dizer que “[...] são os conflitos que constituem a consciência política e não seminários como esse” (*FOLHA DE SÃO PAULO*, 28/5/1983 e 30/5/1983).

Este período, de acordo com as fontes analisadas, é a marca do início de um processo educacional realizado em Educação Popular com base no diálogo e na troca de experiências entre os profissionais de diferentes países com realidades semelhantes vivenciadas pela população. Segundo o editorial do *Diário de Piracicaba* do dia 31 de maio de 1983, para Freire a “educação popular é um ato político”, marca de um processo de libertação, não havendo possibilidade de neutralidade. Como a Educação Popular é a prática concreta das ações do povo, as instituições comprometidas na realização da educação popular devem compreender que seu papel é colocar nas mãos

do povo os instrumentos que permitem a este mesmo povo descobrir as causas que os mantêm em condições de exploração e miséria; assim Freire aborda, no livro *Educação e mudança* (1997), a ação e a reflexão como constituintes da *práxis*, não podendo o mundo mudar sem o homem e nem o homem se modificar sem o mundo, sem outros homens, é nas experiências das relações que ocorrem novas aprendizagens e reflexões.

O deputado federal João Hermmann Neto (PMDB-SP), em nome da Comissão de Relações Exteriores do Congresso Nacional, analisou o contexto da América Central, a luta entre o imperialismo e as lutas de libertação nacional e popular (Cf. VOZ DA UNIDADE, 16 a 22/6/1983). Durante o Seminário, alguns estudantes da Universidade Metodista de Piracicaba aproveitaram a ocasião para protestarem contra o aumento das mensalidades propostas para o próximo bimestre e se manifestaram invadindo de forma pacífica e organizada o Salão Nobre da Universidade, local em que eram realizados os debates do Seminário. Os participantes do evento se mostraram impressionados com o alto nível de manifestação. O reitor não demonstrou irritação em momento algum, ouviu as reivindicações dos estudantes e afirmou que “o espírito de manifestação demonstra claramente o espírito da Universidade”. Disse que naquele momento não poderia fazer demagogia, “não podendo responder nada no momento (...) daria uma resposta logo que possível” (O DIÁRIO, 26/5/1983).

III.5 - Conclusões do Seminário

O SIEP caracterizou a Educação Popular como um instrumento de libertação do povo. A participação dos países Nicarágua, Bolívia, El Salvador e dos quinze estados brasileiros contribuíram para a discussão sobre diversas questões referentes ao tema. Em matéria publicada n’*A Tribuna* (São Carlos 02/6/1983), ficou evidente que essa prática constituiu-se em um “[...] instrumento de organização do povo, o que possibilitou formas de luta para firmar sua hegemonia”, oportunizando aos profissionais continuar o processo iniciado. Ficou estabelecida a criação de um Congresso Nacional para um segundo seminário que seria desenvolvido no ano de 1984, provavelmente na

Nicarágua, porém este fato não será abordado nesta pesquisa (ASSESSORIA DE IMPRENSA, 178/83, 30/5/1983 lauda 1 a 3).

Em consequência deste Seminário, foram assinados diversos convênios entre os países participantes, a ser destacada a redefinição nas áreas de comunicação popular, saúde, tecnologia, alfabetização, conjuntura nacional e estratégias para implantação em Educação Popular; Algumas Universidades brasileiras demonstraram interesse em fazer parte dos convênios assinados pela UNIMEP e buscaram tomar conhecimento e analisar as propostas, como a PUC-SP que, por meio de seu vice-reitor, decidiu tomar iniciativa semelhante à da UNIMEP. O coordenador do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, Murillo de Avellar Rangel, implantou com sua equipe um novo currículo na instituição, incorporando Educação Popular nos documentos, nas conferências e nos debates realizados pela Universidade, afirmando que “[...] as experiências ocorridas em Piracicaba haviam sido ricas e valiosas, o que contribuiu na elaboração de um novo currículo para o curso”. (Cf. JORNAL DE PIRACICABA, 17/6/1983) Estas notícias foram destaques nos jornais da época: *Diário Popular* (30/5/1983); *Folha de São Paulo* (30/5/1983); *Tribuna Piracicaba* (29/5/1983); *A Tribuna* (02/6/1983); *Jornal Opção* (20,26/6/1983); *Diário do Povo* (28/5/1983) e *Jornal de Piracicaba* (17/6/1983).

Carlos Henrique Brandão (UNICAMP), Luiz Eduardo Wanderley (PUC-SP) e Paulo Freire (PUC- SP), após exporem a situação brasileira frente à Educação Popular, concluíram na finalização do Seminário que “[...] a educação deve ser política, gerando uma prática pedagógica libertadora a serviço das classes dominadas”. Em especial, Freire destacou que a “[...] consciência revolucionária da população só será iniciada dentro do processo de luta pelo poder, e não na tomada de luta pelos revolucionários”; em sua opinião, no Brasil já se faz essa luta, mesmo que ainda não seja percebida por todos. (VOZ DA UNIDADE, 16 a 22/6/1983) Percebe-se, nesse ponto, uma resposta ao ocorrido na UNIMEP, apresentando a diferença entre Educação Popular (com o povo) e populismo (para o povo). Pode-se considerar, portanto, que Seminário foi a alavanca para o esclarecimento de uma nova abordagem na conduta da Universidade.

Para Luiz Wanderley, Educação Popular tem uma perspectiva histórica e depende das forças produtivas: ela “[...] terá necessariamente que ser classista, política, libertadora e democrática, objetivando sempre um poder popular” (VOZ DA UNIDADE, 16 a 22/6/1983). A esse respeito, Carlos Rodrigues Brandão conclui, por sua vez, que a Educação Popular “[...] em determinados momentos inova, apresentando não apenas novas práticas pedagógicas, mas explicitando uma nova direção política” e enfatizou que devem ser respeitados o momento e as diferenças em que são desenvolvidas (VOZ DA UNIDADE, 16 a 22/6/1983).

Elias Boaventura, em entrevista à *Folha de São Paulo*, disse que “[...] o Seminário foi satisfatório, respondendo às ansiedades da Universidade, já que não se esperava um receituário, mas sim, uma troca de experiências”; Destacou, ainda, que a ideia de Educação Popular ficou um pouco mais clara, “[...] primeiro pelo que se entende realmente por Educação Popular, segundo pelo estágio em que ela se encontra, e terceiro pelos caminhos que estão começando a aparecer”. Boaventura afirmou que a partir do segundo Semestre de 1983, a Universidade iria ao “encontro dos favelados”, com atividades que estariam sendo programadas a partir das discussões travadas durante o Seminário:

Sozinhos nem o povo nem os intelectuais conseguem realmente realizar a emancipação de uma consciência crítica libertadora, mas, por meio dos processos dialógicos da educação popular, ambos podem juntamente mudar o rumo da educação e do país, afirmou o reitor (30/5/1983).

Boaventura acreditava que a sequência deste processo dentro da própria Universidade seria realmente dar continuidade aos debates já estabelecidos, aos entraves sobre Educação Popular e às formas de como realizá-la, acreditando que o *Congresso Nacional de Educação Popular*, preparado como próximo seminário entre os países, seria esse espaço de envolvimento, discussão e reflexão. Na opinião do reitor, para ocorrer o II Seminário sobre Educação Popular, deveria-se estender a participação a países da África e Ásia que, para o reitor, “[...] possuem problemas difíceis de resolver e lutam em defesa da liberdade do povo” (O DIÁRIO, 29/5/1983).

Em decorrência do Seminário, as consequências dentro da própria Universidade foram abrangentes: foi proposto um documento sobre a visão de Educação Popular e estabeleceu-se a revisão dos órgãos colegiados, cursos e currículos, definindo as relações de trabalho existentes dentro da instituição por notar-se que existia uma dicotomia entre as propostas do Seminário e as ocorridas na Universidade, principalmente no que se referia às relações entre os discursos e ações práticas. Após a análise da Universidade e a percepção da existência desta dicotomia, foi proposto que todos os interessados que trabalhavam nos projetos (a exemplo do *Projeto Periferia*) – a pós-graduação e outros setores da Universidade – iniciassem uma linha de pesquisa em Educação Popular, com o intuito de articular o movimento entre teoria e prática (ASSESSORIA DE IMPRENSA, 216/83, 24/6/1983, lauda 1 a 3).

Para Hugo Tejerina, coordenador da comissão organizadora do evento, a contribuição do Seminário consolidou o processo de democratização dos países, visando também o encontro de ação conjunta para o aprimoramento das experiências. Tejerina teve a expectativa de que, com o Seminário, se ampliasse o incentivo aos intelectuais da instituição na produção de materiais na linha de pesquisa em Educação Popular (OPÇÃO, 02 a 08/5/1983).

Em relação à própria Universidade, o professor Acyr Gourlat, em entrevista ao jornal *Opção*, apontou que deveriam ser articulados os projetos de extensão com as perspectivas interdisciplinares, abrangendo uma dimensão metodológica mais coerente com a Educação Popular e envolvendo tanto a pesquisa como o ensino. Afirmou, ainda, que “[...] existe um modelo de sociedade correspondente a um modelo de ciência, no qual há educação formal, e que a Universidade reproduz”, reiterando que não se pode cair no “[...] jogo da racionalidade interna da ideologia do sistema, porque nele se discute ideias e Educação Popular é práxis” (25/4 a 01/5/1983).

“A Universidade não seria mais a mesma”, afirmava o reitor Boaventura, ao evidenciar um marco caracterizado pela opção de se colocar a serviço do movimento popular e assinar convênios com entidades do movimento popular latino americano. Mesmo assim, não houve um completo envolvimento, dentro da Universidade, a fim de

que a comunidade universitária incorporasse o significado da opção universitária elaborada durante o evento, que poderia auxiliar e reelaborar as práticas docentes e as estruturas em um novo modelo de Universidade. (O DIÁRIO, 28/5/1983) No mesmo passo, o Jornal de Piracicaba trouxe o consenso dos educadores brasileiros: Carlos Brandão, Paulo Freire e Luiz Eduardo Wanderley sobre a Educação Popular que segundo os quais, “[...] tem que necessariamente ser política, gerando uma prática pedagógica e libertadora a serviço das classes dominadas” (28/5/1983).

Para o professor Acyr Goulart, do centro de Filosofia e Teologia, participar do evento mostrou que “[...] muitas práticas são apenas uma mistificação burguesa de Educação Popular”. Segundo ele, o Seminário superou todas as expectativas; ao avaliar a metodologia adotada em alguns projetos da Universidade, notou que há a necessidade de reavaliá-los, ajustando-os aos objetivos da Educação Popular. Salientou que, desde 1979, a Universidade buscava desenvolver projetos em Educação Popular e citou como exemplo o *Programa de Educação de Adultos* (PEA), que transformava o aluno bolsista em alfabetizador junto às massas populares. Entretanto, para Goulart, essa prática acabava atropelando o princípio de Educação Popular pois, em sua opinião, “o grupo teria que se alfabetizar a si mesmo”, para isso o ideal seria que o alfabetizador surgisse do próprio povo:

Esse processo deve ser debatido em torno do preço cultural e ideológico da alfabetização. Porque ao aprender a ler, se absorve todo peso cultural e ideológico do sistema. Alfabetização não pode ser vista através de métodos isolados, mas sim, como um processo global de se assumir a realidade dada. Nesse sentido o Seminário veio a despertar essa necessidade de rever, metodologicamente, todo o processo de extensão dos projetos. Aí então, pode-se dizer que o Seminário funcionou como elemento questionador do que realmente é educação popular (OPÇÃO, 25/4 -01/5/1983).

Como consequência do SIEP, Goulart afirma que o processo de mobilização dos órgãos colegiados da UNIMEP discutiria os projetos, redefinindo-os principalmente na reformulação dos currículos na articulação entre a pesquisa, o ensino e a extensão, concluindo com uma frase de esperança para essa nova busca na perspectiva incorporada pela Universidade: “Temos que caminhar bastante, mas com o Seminário iniciamos essa caminhada” (OPÇÃO, 28/5/83).

Percebe-se pelos arquivos documentais analisados e pelas entrevistas, que o Seminário foi um evento capaz de proporcionar a troca de teorias e práticas entre os países e que houve crescimento pessoal dos participantes na geração de reflexões sobre o contexto vivenciado e sobre a metodologia para alfabetizar. Para Fanny Martinez Mejia, da cidade de Bogotá (Colômbia), o SIEP proporcionou grande debate entre os países latinos americanos, apesar de que se esperava a sistematização da teoria a partir de uma prática, em crítica ao método utilizado no Seminário, que não oportunizou a demonstração das experiências. Em sua opinião, deveria se ter trabalhado junto a demonstrações práticas, em pequenos grupos: “Houve muitos participantes e pouco espaço de tempo, havia muita coisa boa que não poderia ter passado despercebido [...] foi proveitoso e precisaria haver continuidade, desde que se prestasse mais atenção no método a ser desenvolvido” (O DIÁRIO, 28/5/1983).

O Professor Elias Boaventura afirmou que a realização do Seminário valeu muito a pena e que se fosse necessário repeti-lo, ele ocorreria novamente. Em sua análise, estampada no jornal *Opção*, “[...] foi um processo rico, por proporcionar a troca entre mais de 6.000 pessoas que desenvolviam atividades relacionadas à educação popular, trocando experiências com outros países”. Uma das maiores contribuições da instituição foi colocar a “[...] discussão no país com mais força sobre a questão da Educação Popular, despertando ainda nos grupos internos uma maneira mais ampla de se fazer Educação Popular, a partir do espaço político existente na UNIMEP”. O professor salientou, ainda, que a partir daquele momento a “Educação Popular deixava de ser uma preocupação apenas da reitoria, para passar a ser também de outros segmentos da comunidade” (20 a 26/6/1983).

Em entrevista, Goulart (2012) relatou a origem do SIEP – em sua opinião, a vinda de Paulo Freire na presente situação da Universidade foi uma tentativa de encontrar novos caminhos nas questões educacionais, ou “pontes possíveis” nas metodologias que a Universidade vinha utilizando; nas suas palavras: *a origem pra mim, de toda essa questão, quer dizer, o Paulo Freire surge numa crise, numa tensão, entre a ação populista do Elias em abrir esses projetos de extensão, ele tinha certa razão porque ele conhecia a academia, ele construiu e viveu tudo isso aqui, não ia sair nunca aquele negócio, as discussões seriam infundáveis. Ele resolveu correr o risco... E*

a academia que queria fazer essa discussão expressavam ação populista, mas, queriam que isso passasse por dentro da academia e pelo crivo crítico da academia. Isso ocorreu paralelo à função do Seminário que seguiu, foi tentar criar metodologias com pontes possíveis.

Em uma avaliação crítica, o reitor afirmou que a programação do Seminário errou ao selecionar os participantes e deixar muitas pessoas de fora devido ao grande interesse e também na questão da sobrecarga de horários reservados para encontros formais, restando pouco espaço para as discussões (OPÇÃO, 20 a 26/6/1983). De acordo com a Assessoria de Imprensa da Reitoria, após a conclusão do Seminário a ideia que ficou para os participantes da comunidade universitária foi a de que Educação Popular acontece somente quando “[...] o povo tem real poder de participação, efetivo poder de decisão e controle sobre os meios que utiliza para divulgar suas lutas” (58/84, 26/3/1984, lauda 3).

Neste contexto a Universidade, visando unir teoria e prática na transformação de seu currículo e no desenvolvimento da sociedade, buscou vincular o projeto de educação, pesquisa e extensão, recorrendo a parcerias com alguns países latino-americanos, na tentativa de ampliar suas experiências, abrindo novos rumos e campo de pesquisa na área. O Seminário foi um evento rico, possibilitador de novos caminhos para a área educativa, novos convênios foram assinados e algumas estruturações ocorreram como mudança nos currículos acadêmicos das instituições participantes.

A Universidade decidiu estabelecer essa prática apoiada nos conceitos apresentados durante o SIEP, acreditando que poderia fazer a diferença iniciando um processo de Educação Popular. Em entrevista, Tejerina disse ser “[...] como que se jogassem uma sementinha para florescer futuramente”; dando sequência ao Seminário, a Universidade planejou encontros para debater educação popular, foi elaborado o Ciclo de Estudos com profissionais da Universidade, estudantes, movimentos populares e outras instituições que estavam dispostas a desenvolver esta prática (2011).

IV CAPÍTULO

CICLO DE ESTUDOS

A educação popular no contexto Latino Americano surgia como prática educativa e como teoria pedagógica num ambiente em que as lutas populares ganhavam destaque. O transplante desta realidade para o cenário brasileiro fez com que seus organizadores idealizassem a transformação da UNIMEP, ao acreditarem que “esta Universidade não seria mais a mesma”, após a realização do I Seminário Internacional de Educação Popular (FLEURI, 1984, p. 5). Entretanto, na opinião dos entrevistados, a realização do Seminário não teve a repercussão que se desejava dentro da comunidade acadêmica, o que gerou a necessidade de se multiplicar a experiência no interior da instituição a fim de que “[...] a comunidade universitária incorporasse o significado da opção avançada naquele evento e se dispusesse a reelaborar sua prática e suas estruturas em um novo projeto de Universidade” (FLEURI, 1984, p. 5).

Para que isso ocorresse positivamente, houve a necessidade de se dar continuidade a esse processo educativo, foram elaborados encontros semanais, organizados em um Ciclo de Estudos (CEEP), que contou com a participação de Paulo Freire, Reinaldo Matias Fleuri, estudantes, professores envolvidos em projetos e grupos comunitários. O CEEP tinha como intuito sistematizar as experiências e diretrizes dos trabalhos desenvolvidos na Universidade em Educação Popular e incentivar novos projetos na área (FLEURI, 1984, p. 5).

A partir deste ponto, foi elaborado um projeto pelo Departamento de Educação da Universidade, depois de discutido e aperfeiçoado pela Câmara de Extensão e por outros setores da Universidade em conjunto com Paulo Freire, aprovado pelo Conselho de Coordenação de Ensino e Pesquisa; segundo os registros de Fleuri (1984, p. 5 - 6), no projeto foram definidos os seguintes objetivos:

1. Debater e estudar com a comunidade universitária as questões que se colocam na sistematização das experiências com educação popular realizadas com a participação da UNIMEP;

2. Levantar subsídios para a definição das diretrizes quanto à participação orgânica da UNIMEP em educação popular;
3. Contribuir para a implementação de novos projetos em Educação Popular (cf. Programa do “Ciclo de debates para a sistematização das exigências e diretrizes em educação popular”).

Após a primeira reunião com os participantes interessados, em 04 de agosto de 1983, foram definidos os temas e a periodicidade dos encontros; ficou estabelecido que os encontros aconteceriam semanalmente no “campus” Centro, sala 306 às quintas feiras, das 9 às 12 horas, com um número de 39 vagas disponíveis. No dia 11 de agosto de 1983, realizou-se o primeiro encontro com Paulo Freire, tendo como proposta inicial a discussão do significado de Educação Popular. Para participar dos encontros, era necessário fazer parte da UNIMEP, estar comprometido com o movimento de Educação Popular e estar disposto a trabalhar na elaboração e no desenvolvimento de projetos populares ou de reforma universitária. A UNIMEP ofereceu aos participantes dispensa do trabalho (quando funcionário), direito a uma bolsa de estudos e certificados de extensão cultural e universitária ou créditos para a pós-graduação (FLEURI, 1983).

Até o ano de 1983, a UNIMEP desenvolvia projetos de “extensão” que tinham um caráter assistencialista, como ficou evidente na reflexão de Acir Goulart (2012), levando os estudantes até o povo apenas com a perspectiva de oferecer serviços; no entanto, o SIEP e o Ciclo de Estudos foram os instrumentos que possibilitaram iniciar um novo paradigma, na tentativa de colocar o povo e os intelectuais em conjunto para definir as necessidades e os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos, não como um serviço, mas como uma parceria.

O Prof^o Hugo Tejerrina, participante deste processo vivenciado na Universidade apontou, em entrevista para esta pesquisa, que as práticas desenvolvidas eram como se *“naquele momento jogássemos uma sementinha para florescer futuramente”* (2011). Destacamos, nesse momento, os escritos de Freire sobre suas ideias para uma educação libertadora, as quais fundamentaram toda trajetória dos encontros. De acordo com o educador (2001), uma educação libertadora leva o indivíduo à conscientização da realidade, estimulando a construção e a reflexão de saberes nos processos da cultura, da sociedade, da economia e da política, proporcionando a capacidade da atuação crítica,

participativa e responsável na realidade social em que se encontra inserido a fim de transformá-la.

A participação de Paulo Freire, considerada fundamental nas discussões travadas durante os encontros do Ciclo, defendiam uma educação emancipadora, com contribuição para humanizar e conscientizar os homens, levando a uma consciência crítica de acordo com as condições reais de vida; em sua trajetória de vida Freire teve muitas experiências positivas, suas ideias foram propagadas por vários países que fizeram uso de seus pensamentos e do método proposto para alfabetizar politicamente. Em entrevista, Sueli Mazilli (2011) e Fleuri (2011) relataram que a participação de Freire foi um eixo central para o CEEP, responsável por direcionar os debates travados, constituindo grande enriquecimento pessoal e profissional para os participantes, com discussões, ideias e dificuldades debatidas, as quais proporcionaram ao grupo uma reflexão sobre a vinculação existente entre a teoria e a prática, na *práxis* educativa.

Para auxiliar nos Debates e assessorar Paulo Freire, a Universidade contratou o Prof^o Reinaldo Matias Fleuri, que acabara de defender seus estudos no curso de Mestrado em Educação, tendo como referência as questões universitárias e de Educação Popular. Além de organizar os encontros e proporcionar suporte ao educador, Fleuri publicava no *Jornal Opção* da UNIMEP, semanalmente, uma síntese sobre cada encontro do Ciclo, levando as informações para todos da Universidade, o que certamente contribuiu no arquivamento de uma rica fonte histórica para pesquisas e novos trabalhos a serem desenvolvidos sobre esta temática.

De acordo com Fleuri (1984), os grupos representados no Ciclo de Estudos eram compostos por profissionais dos seguintes espaços:

(01) Centro de Ciências Exatas; (02) Centro de Ciências Biológicas e Profissões da Saúde; (03) Centro de Ciências Aplicadas; (04) Centro de Ciências humanas; (4.1) Psicologia Social; (4.2) Grupo de Estudo do Perfil do psicólogo; (4.3) Grupo de Estudo para a Reconstrução do Curso de Pedagogia; (4.4) Grupo de Estudo de Prática de ensino; (05) Centro de filosofia e Teologia; (5.1) Projeto de Curso de formação teológica; (5.2) Cadernos de Teologia; (5.3) Curso de filosofia; (06)

Centro de Pós-graduação; (07) Associação dos Funcionários do IEP (AFIEP); (08) Funcionários da UNIMEP; (09) Associação de docentes da UNIMEP; (10) Diretório Central dos Estudantes; (11) Pastoral universitária; (12) Núcleo de Ação Cultural; (13) Projeto Periferia-pré-escola; (13.1) Programa de Educação de Adultos; (13.2) Programa de Saúde; (13.3) Ação Cultural e Teologia Aplicada (ACTA); (14) Associação dos Favelados; (15) Movimento Negro; (16) Centro Comunitário Santa Terezinha; (17) Serviço Social da Prefeitura; (18) Colégio Piracicabano; (19) Faculdade de Serviço Social; (20) Escola Superior de Agricultura Luis de Queiroz (p. 07).

Observando o registro dos encontros, pode-se afirmar que os integrantes do Ciclo possuíam visões diversificadas sobre os processos educativos e tiveram a oportunidade de refletir, analisar e avaliar suas próprias experiências de trabalho, abrindo a possibilidade de transformá-las, ao refletir sobre a realidade nas quais estavam inseridos e no modo como atuavam, tendo como base o diálogo e a troca de opiniões e experiências. Ao analisar os registros do *Ciclo de Estudos e Educação Popular* (1983), elaborados por Reinaldo Matias Fleuri, nota-se que todo processo foi construído coletivamente entre os participantes; os temas e o desenvolvimento metodológico foram propostos pelo grupo de acordo com as necessidades e interesses que surgiam no decorrer dos encontros, na tentativa de envolver a todos e vincular teoria e prática por meio de um diálogo aberto e constante.

No dia 18 de agosto de 1983, logo após a primeira reunião, o Departamento de Educação publicou um documento aos participantes, apresentando o que ficou decidido sobre o projeto:

Todos, pudemos observar que o grupo de reflexão que se reúne com Paulo Freire às quintas-feiras é composto por pessoas com experiências e formação muito diversificada. Isto constitui uma possibilidade de troca muito rica, mas, vai exigir de todos esforço redobrado para o bom desenvolvimento dos debates [...] Estamos confiantes que este ciclo de estudos será um passo significativo na sistematização de nossos trabalhos e projetos em educação popular (FLEURI, 1983).

Para facilitar a compreensão dos encontros, optamos por colocar brevemente o que cada síntese escrita por Fleuri relatava sobre os Encontros do *Ciclo de Estudos*,

utilizando um caderno elaborado em 1983, de seu arquivo pessoal, contendo as sínteses de cada encontro, a seguir:

No dia 04 de agosto de 1983, ocorreu um encontro preparatório com o objetivo de discutir e redefinir o programa do *Ciclo de Estudos*; neste, foram discutidos os objetivos, a metodologia e o processo de participação e a seleção dos participantes. Definiu-se que a metodologia seria desenvolvida coletivamente pelo grupo, buscando organizar melhor a participação entre todos. Os participantes foram divididos em “grupos de trabalhos”, sendo que cada grupo elegeu representantes que estariam fixos ou em sistema de rodízio, os quais participavam do grupo geral e eram os responsáveis por levar a discussão para seu próprio grupo de trabalho, logo após a realização de cada um dos encontros. Formaram-se vinte e sete grupos com trinta e nove participantes. Cada grupo também ficou responsável por redigir uma síntese sobre o encontro, ou de sua experiência para divulgação entre os grupos e na Universidade. A seguir, descreveremos brevemente os conteúdos discutidos em cada encontro, tendo como base os documentos da Universidade e os arquivos pessoais do professor Reinaldo Matias Fleuri.

IV.1 - Primeiro encontro 11/8/1983: Educação popular

No dia 11 de agosto de 1983, ocorreu o primeiro encontro com todos os participantes do *Ciclo de Estudos*; neste, Paulo Freire definiu Educação Popular como “um ato político”, no qual “[...] o importante é saber quem conhece, o quê e para quê se conhece”, colocando que a educação está a serviço das classes populares e que nela o sujeito do conhecimento são todos, educadores e educandos que, por meio do diálogo, buscam conhecer para transformar-se de acordo com seus interesses políticos (FLEURI, 1983).

Compreendemos, porém, no decorrer da entrevista com o Prof^o Acir Goulart, que o processo acima exposto ocorre apenas quando a linguagem é desmistificada – de

modo a reforçar o saber popular ao respeitar as necessidades e experiências de cada um – é que se pode auxiliar utilizando o saber científico, colocando-o em favor do povo. Assim, o saber não pode ser colocado como dominante e unicamente verdadeiro, tudo depende do modo de olhar e das perspectivas em jogo.

De acordo com a síntese de Fleuri (1983), durante o encontro Paulo Freire solicitou que os participantes fizessem o exercício de escutar e ler o que ele estava falando. Freire propôs que o grupo fizesse o exercício de ouvir ao mesmo tempo em que ele falava, exercício considerado por ele fundamental:

Seria formidável se vocês que me escutam, tratassem de “ler” o que eu estou falando. Lemos não só a palavra escrita, mas também o mundo, a realidade. Para ler um discurso é necessário que cada pessoa, em certo sentido, entre na integridade do discurso, no movimento interno dele. Não significa isto que o discurso pretenda ser uma voz tranquilizadora, nem uma “canção de ninar” para adormecer os ouvintes: o discurso pretende desafiá-los (FLEURI, 1983, s/p.).

Durante os encontros do Ciclo, as questões debatidas ocorriam em torno do diálogo, da conscientização e da Educação Popular; uma das falas constantes era que além de ler a palavra escrita, deve-se ler o mundo, a realidade, com capacidade de compreender a dominação existente. Ao se chegar a essa compreensão sobre o mundo no qual se está inserido, chega-se à conscientização (FLEURI, 1983). Durante a discussão Freire propõe que:

Para pensar em Educação Popular faz-se necessário pensar primeiro em educação e depois no popular. Toda prática educativa tem uma finalidade, uma intenção e um caráter político, ela é feita com posições democráticas, na qual todos possuem um conhecimento, mesmo que ainda não esteja sistematizado (FLEURI, 1983, s/p).

Educador e educando são sujeitos no processo de aprendizagem, ao ser educador popular é preciso compreender o mundo do outro e para que isso ocorra, o questionar ajuda no processo de reflexão, mantendo o compromisso com o povo na dimensão de ensinar e aprender. Ao mesmo tempo em que o educador deve mostrar a fala dos dominantes, deve compreender a fala dos dominados propondo reflexão. De acordo com

Fleuri, ao finalizar este encontro, o grupo concluiu que “[...] o espírito de luta é necessário para resistir até o máximo, temos consciência que não podemos mudar o mundo, mas podemos mudar o lugar onde estamos” (FLEURI, 1983, s/p).

Nesta síntese, Fleuri (1984) analisou a necessidade da desmistificação da linguagem e do saber das classes dominantes, relacionando o saber e a linguagem das classes populares, reforçando que todos possuem um saber decorrente de suas experiências de vida e de sua realidade social:

Na educação popular, a educação que está a serviço dos interesses objetivos das classes populares - os sujeitos de conhecimentos são todos os educadores - educandos (o intelectual, o camponês, o operário. Todos tem conhecimento da realidade, cada um a seu modo), que buscam, em diálogo, conhecer o mundo para transformá-lo segundo seus interesses políticos (p. 08).

Na busca de uma melhor compreensão da análise realizada pelos participantes do *Ciclo de Estudos*, procuramos em Paiva (1973), definir o que vem a ser Educação Popular e como ela se desenvolveu no contexto brasileiro, como já foi apontado no primeiro capítulo desta Dissertação.

IV.2 - Segundo encontro 18/8/1983: Autoritarismo

No segundo encontro do Ciclo de Estudos, foi discutido um dos temas de maior relevância para os participantes – após expor algumas situações, o grupo chegou à questão do autoritarismo, concluindo que “[...] uma prática autoritária acontece quando a decisão final sai de uma pessoa e os demais têm que aceitá-la” como sua (FEURI, 1983, s/p). Fleuri destacou, naquele momento, algumas práticas autoritárias que ocorrem com frequência porque as pessoas tendem a considerar sempre como corretas a opinião dos chefes, ou seja, da classe dominante. “É a própria estrutura social que acaba impondo essa relação onde uns falam e outros tendem sempre a obedecer passivamente” (*Idem*).

As fontes documentais analisadas mostram que para o grupo “[...] essas relações autoritárias se estabelecem e se constitucionalizam historicamente. [...] são possíveis quando alguns detêm os meios de que outros precisam para satisfazer as próprias necessidades” (FLEURI, 2008, p.19). Durante as discussões, percebe-se que o grupo reflete sobre algumas questões presentes na escola, como a organização das carteiras durante uma aula, o que acaba colocando os alunos fixados ao quadro negro e a questão da televisão, que apenas despeja o conteúdo, estimulando o telespectador apenas a receber um conteúdo parcial, com informações que muitas vezes não estão associadas às realidades vivenciadas. De acordo com o professor (1983), para o grupo a questão da televisão silencia as massas, que acabam não refletindo sobre os assuntos apresentados. Nesse sentido, o grupo conclui que as massas incorporam as informações para a vida, modificando os próprios costumes da família, passando a considerar o conteúdo apresentado pela televisão como verdadeiro e normal.

Refletindo sobre essa discussão travada pelo grupo, nos reportamos aos pensamentos de Bourdieu e Passeron (2009), que analisam a função da reprodução social e cultural da escola, ao afirmarem que a escola é a instituição responsável por assegurar a transmissão, entre as gerações, da cultura herdada do passado. Porém, esta instituição acaba por reproduzir o valor econômico no valor simbólico (capital cultural) que é, por sua vez, reproduzido na ação pedagógica e na formação social dos indivíduos educados (p. 31 e 32). É por meio dos interesses materiais, situados na relação de força dos dominados sobre os dominantes, que a estrutura social e cultural é constituída em uma sociedade de classes.

Paulo Freire (1970), também afirma que os interesses da classe dominante são interiorizados pelos dominados e propõe, ao contrário, uma pedagogia libertadora que possibilite condições de reflexão, descobrimento e conquista, que proporcione a consciência da realidade no mundo, da sociedade e de suas verdadeiras necessidades – adquirindo, a própria pessoa, condições de conhecer, opinar e decidir, sabendo escrever sua própria palavra. O educador apontou, durante o encontro do *Ciclo de Estudos*, que “[...] mandar ou ser mandado não é destino, nem para as pessoas, nem para as sociedades. [...] a sociedade se tornou autoritária historicamente por fatores econômicos,

políticos e culturais”; só com a própria prática, com luta, coerência e tolerância é que nós mesmos sociedade, podemos transformar a situação vivenciada.

Tolerância, para Paulo Freire, “[...] é a capacidade de discutir e conviver com companheiros que tem opiniões diferentes” e deve ser realizada por meio do diálogo. Quando existe diálogo, surge uma nova forma de autoridade, oportunizando a participação de todos nas relações de poder e saber, conforme o artigo sobre autoritarismo, escrito por Fleuri no *Jornal Opção* de 05 a 11 de setembro de 1983. Neste, o autor reflete sobre como se daria a construção de formas não autoritárias de ação, havendo condições estruturais para todos participarem das tomadas de decisões num determinado grupo (OPÇÃO, 05 a 11/9/1983).

IV.3 - Terceiro encontro 25/8/1983: Práticas autoritárias

O tema *autoritarismo* foi tão significativo para o grupo, que acabou tendo continuidade no dia 25 de agosto. Neste encontro, o grupo definiu atitudes arrogantes e arbitrarias do autoritarismo – ao julgar aqueles que “sabem mais” como superiores aos demais, as decisões acabam não sendo tomadas de forma coletiva, o que deveria acontecer. Durante o encontro, esclareceu-se a ideologia dominante, como “detentora do saber, que acaba dominando e explorando as classes subalternas”. É a interação com o outro que proporciona alcançar a compreensão da realidade e decisões corretas (FLEURI, 1983, s/p.).

Paulo Freire expôs sua concepção sobre a prática de liberdade, enfatizando que por meio da libertação gera-se esperança, paciência, ação, opção e espontaneismo. Os participantes colocaram a questão da autoridade, a exemplo o direito: “Meu direito termina quando começa o direito do outro”, já a prática do autoritarismo é contrária. Citam, ainda como exemplo, a questão da justiça e da medicina, “[...] são leis e estão a favor do capitalismo, muitas vezes acabam sendo injustas com o povo oprimido” (FLEURI, 1983, s/p.):

No caso da medicina, quando acontece algo errado sempre a culpa é da medicina, nunca do médico, “as situações sempre acabam num vazio”, isso porque, de acordo com a discussão do grupo, os interesses são particulares e estão a serviço do capital, do lucro e da produtividade (*Idem*).

Um participante complementou a discussão do grupo, colocando que as questões são impostas apenas visando lucro, citando o exemplo da alfabetização em pré-escolas, nas quais é cobrado dos educadores, que alfabetizem em um prazo determinado, como se a educação fosse uma empresa. O mesmo também coloca que seu medo é que nestes discursos sobre Educação Popular, as pessoas passem a incorporar apenas o tema, não o sentido próprio, ficando apenas no discurso. Em diálogo, Freire afirma que isso seria incoerência, citando que “[...] quando as pessoas usam parte do enunciado fora do contexto, acabam distorcendo o sentido do pensamento expresso”, completando que “Ninguém educa ninguém e ninguém se educa só. Os seres humanos se educam mediatizados pelo mundo que transformam”. No entanto, se tomamos apenas a primeira parte da frase – “ninguém educa ninguém” – ficamos fora de contexto e podem ser geradas muitas críticas (FLEURI, 1983, s/p.).

A questão de “como lutar contra o autoritarismo não sendo autoritário”, é lançada, em certo momento, pelo grupo e Paulo Freire responde que “lutar é confrontar” e para entrar em confronto é necessário conhecer o território a fim do fortalecimento, e da defesa da exposição de uma opinião própria. Em meio a essas reflexões, os participantes encaminharam a discussão sobre as próprias preocupações, propondo questões de incoerência e intolerância sofridas no dia-a-dia, apontando que “[...] a Universidade tem como protagonistas alunos e professores, e os demais funcionários não aparecem, não participam e quando tentam fazer parte, acabam sendo “boicotado” pelos demais” (FLEURI, 1983, s/p.).

Nesse sentido, Paulo Freire pondera ser importante essa “briga” dentro do contexto de uma Universidade, quando se assume uma postura democrática, mas é importante a luta organizada e coletiva. Para Paulo Freire, os assuntos do encontro não estavam programados, mas ampliaram as possibilidades de luta com clareza por parte

dos envolvidos nos grupos, os quais conseguiram chegar a refletir sobre os assuntos dialogados (*Idem*).

Ao publicar no Jornal *Opção*, o artigo sobre este encontro, denominado “Saber e poder”, Fleuri refere-se à questão do poder determinado para aqueles que possuem uma titulação e acabam sempre sendo considerados como os que sabem e consideram o saber popular como inadequado ou ineficiente. O grupo coloca em questão o saber do intelectual, “legitimado pelo estatuto da ciência e pela submissão do povo” (FLEURI, 1983, s/p). Ao se realizar esta análise, situa-se o povo como detentor de um saber, mesmo que ainda não estruturado e se conclui que, ao se [...] “negar o saber popular, está-se negando o poder popular. Nenhuma prática é “neutra”, estamos todos inseridos em um contexto no qual as estruturas do poder matem refém aqueles que não se qualificam e acima de tudo qualificam o saber popular como incorreto” (*Idem*).

Fleuri afirma, ainda, na síntese deste encontro que:

Para contornar esta situação e fazer valer o conhecimento popular é necessário que nossas práticas diárias levem em consideração aquilo que o povo quer e precisa. De acordo com Paulo Freire a prática profissional que não levar em consideração as dúvidas, os sonhos, as prioridades e a compreensão de vida do grupo, evita que as decisões sejam coletivas e impõem apenas o conhecimento científico, da classe dominante, fortalecendo os interesses de uma pequena parcela da população (*Idem*).

De acordo com o debate travado durante o encontro, ressaltamos as seguintes afirmações: “[...] se é verdade que um grupo dificilmente se mobilize sem o estímulo de uma liderança autêntica, é também verdade que podem tomar decisões contrárias a seus interesses”, podendo ser facilmente manipulados (FLEURI, 1983, s/p). Vale a pena refletir sobre a ideia expressa por Paulo Freire (1970) em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, sobre o fato de que os interesses da classe dominante predominam e acabam sendo interiorizados pelos dominados. É por meio de uma pedagogia com ação libertadora, que venha propor condições de reflexão, descobrimento e conquista, gerando consciência da realidade, da sociedade, do mundo e de suas necessidades, que o ser humano terá opção de tomar decisões e escrever sua própria história (p. 1-4).

De acordo com a análise expressa pelo grupo, para conseguir verdadeiramente construir liderança entre as classes populares, é necessário colocar o saber a serviço das lutas e dos interesses populares. Porém, “[...] sem passar pelo crivo do saber popular toda teoria que se aprende na escola, tem a intenção mais de dominar ou explorar do que realmente servir as classes populares” (OPÇÃO, 19 a 25/9/1983). A questão do autoritarismo é caracterizada pela “relação em que alguém, ou um grupo social impõe seu saber ou sua decisão a outros”. Fica a questão de como superar e criar formas não autoritárias de ação, entendendo que a questão do autoritarismo é constituída historicamente:

Relações autoritárias se estabelecem e se institucionalizam historicamente, e tornam possíveis quando alguns detêm os meios de que outros precisam para satisfazerem as próprias necessidades. Controlando-se os meios para a satisfação das necessidades, estabelece-se uma relação de dependência, a partir da qual se controla a decisão do outro (FLEURI, 1984, p. 09).

Ao definir algumas práticas autoritárias, os participantes reuniram-se em três grupos para discutirem e levantarem questionamentos sobre o debate do primeiro encontro, e depois dialogar com o grupo geral. Paulo Freire comentou que “[...] as questões para discussão foram bem colocadas e entrecruzavam-se em si”. O educador lembrou que “[...] não é possível encarar a prática com serenidade sem fazer uma reflexão profunda sobre o que fazer e como fazer, o próprio fazer e para quem fazer” (FLEURI, 1984, p. 09).

Fundamentados nas ideias acima expostas os grupos partem então para a discussão das práticas diárias desenvolvidas pelos participantes, dialogando e refletindo sobre as questões apresentadas, possibilitando o confronto entre a teoria e a prática desenvolvida por eles mesmos. Um dos participantes coloca que a prática autoritária nos acompanha porque faz parte da nossa formação e, desta mesma forma, desenvolvemos práticas também autoritárias, citando como exemplo: “[...] quando a decisão final parte de uma única pessoa, sendo imposta aos demais”. Paulo Freire coloca em questão a pré-determinação dos caminhos – se isso ocorre, o diálogo tem um fim determinado e, portanto, ele é domesticado. Para ilustrar essa pré-determinação do diálogo, o educador contou a seguinte estória:

Henry Ford, grande personagem da indústria automobilística só fazia carros pretos. A empresa foi crescendo e Ford tinha um grupo de assessores e colaboradores que pediram uma reunião para debaterem ideias. Na reunião, marcada para as 5 h, os assessores trouxeram as propostas, os desenhos novos e uma amostragem das novas cores. Henry Ford escutou todos eles, e às 5h40 disse: ‘vocês vão-me desculpar, mas, tenho um compromisso. Amanhã virei às 5hs e discutiremos sobre a cor’. No dia seguinte ele não apareceu, mas enviou recado pela secretária dizendo que concordava com tudo que fosse decidido, desde que a cor fosse preta (FLEURI, 1983, s/p).

Neste caso, o caminho do diálogo foi pré-determinado, evidenciando-se que o autoritarismo assume atitudes arrogantes, evitando que sejam tomadas decisões coletivas. Um dos participantes questiona o que vem a ser um sistema autoritário, Paulo Freire responde que a sociedade é autoritária e se tornou assim historicamente, sendo o “[...] autoritarismo a ideologia da classe dominante, que permeia todas as classes sociais”. Afirmo, ainda, não ser possível optar pela liberdade sendo autoritário:

Essa prática constituída histórica e socialmente tem haver com os meios de produção, com o poder e com a linguagem, ela gera intolerância porque sua base de poder é política e não psicológica, o autoritário vê a sua palavra como única e verdadeira (FLEURI, 1983, s/p).

Finalizando o encontro, são colocadas duas questões para serem refletidas: *Como se dá o autoritarismo em nossa prática? e Como criar formas não autoritárias de prática?*” (FLEURI, 1983, s/p). Notamos que práticas autoritárias acabam prejudicando o desenvolvimento educacional. O professor, dentro de uma sala de aula, precisa ter a autoridade, e não se deter no autoritarismo.

Para Freire, a autoridade é necessária para promover a sistematização do saber no confronto permanente com outros saberes e teorias. A autoridade se legitima ao possibilitar a instalação de condições para a construção da autonomia (DICIONÁRIO PAULO FREIRE, 2008). De acordo com o dicionário *Larousse*, autoridade é aquele que tem poder de mandar, prestígio, pessoa que tem uma opinião abalizada sobre determinado assunto (1992, p. 108). Já o autoritarismo é “[...] caráter de autoritário, despotismo, concepção ou prática autoritária do poder que limita as liberdades individuais e públicas” (LAROUSE, 1992, p. 108). Licenciosidade é definida como “a

liberdade excessiva; contrária à docência, ao pudor; libertinagem” (LAROUSSE, 1992, p. 686).

Nota-se que autoridade não se confunde com autoritarismo e nem com licenciosidade, que inibi e nega a possibilidade da curiosidade por parte do educando.

IV.4 - Quarto encontro 01/9/1983: Romper o silêncio

No artigo “Romper o silêncio”, referente ao encontro do dia 1º de setembro, consta que houve um silêncio ao ser proposto que o grupo discutisse a própria prática, até que foi proposto que se discutisse sobre o significado daquele próprio silêncio. A timidez, o medo existente – caracterizado pelo contexto autoritário até então vivenciado pela população, no qual o indivíduo pensa não saber e acaba se intimidando ao acreditar que o outro sabe mais, podendo discordar ou questioná-lo em suas colocações –, acabam fazendo com que ninguém se manifeste em atividades grupais. Tal comportamento faz com que “[...] a arrogância deste condicione a timidez daqueles e vice e versa” (FLEURI, 1983, s/p).

De acordo com o grupo, a história e o contexto que vivenciado, decorrente de repressões, acabam sendo as consequências do silenciamento; “Somos formados para assumir a questão de imposição e submissão nas relações diárias” (FLEURI, 2008, p. 32). No decorrer dos encontros analisados, é justamente esta prática que o grupo buscava desmistificar e mudar. No ambiente escolar essa prática tem um maior impacto, pois há a submissão, por exemplo, ‘no ficar sentado, quieto, sem se mexer para manter a ordem’. Daí decorrem o silêncio do “corpo”, da “palavra” e da “mente”, propõe-se as ‘decorebas’ e repetições do que os professores apresentam nos livros, como conhecimentos verdadeiramente corretos e inquestionáveis.

Atitudes desta natureza conduzem a uma atitude de inércia e passividade, denominado “silêncio da vontade” – aquilo que os outros decidem é sempre aceito e visto como o melhor para todos:

Quando tem um líder e ele detém a autoridade, todos acabam fazendo sua vontade, e quando ele dá a palavra ao grupo, todos se silenciam passivamente, não tendo sua própria palavra, nem escolhas e nem seu poder de decisão (FLEURI, 1983, s/p).

Ao escrever o livro: *Educação como prática da liberdade* (1983), Paulo Freire apresenta a ideia de que o homem ajusta-se aos desejos dos outros e sofre com isso, mas os internaliza como se fossem suas próprias opções: ao invés da liberdade, se acomodam e se ajustam à realidade determinada.

Retornando ao encontro e tendo em vista as reflexões realizadas, o próprio grupo analisou a situação sobre seu modo de viver, na tentativa de descobrir modos para transformá-lo (OPÇÃO, 25/29 a 02/10/1983). Analisando Refletindo sobre os arquivos deste encontro, podemos observar que mesmo nos dias de hoje há o receio da exposição: as pessoas, mesmo quando sabem, se calam esperam que a palavra venha de outro lugar. Perde-se, portanto, a oportunidade de expressão, de questionamento e de aprendizagem, já que é na relação de troca que nos formamos. Lançamos, então, o seguinte questionamento: *Como haverá diálogo se nos tornamos calados?*

Para Freire (1983), um diálogo constante entre educador e educando é capaz de superar o silenciamento, numa pedagogia que supere práticas educativas conservadoras, como a denominada pelo autor como “educação bancária”, definida como aquela na qual o indivíduo é apenas um depósito, receptor passivo do conteúdo – compartimentado e externo à sua realidade – a ser memorizado, numa prática de domesticação: perdem-se os poderes da palavra e do pensamento crítico. Na educação, portanto, deve-se proporcionar meios para que esse diálogo aconteça, para que o aluno use a criatividade, a criticidade, o raciocínio. Nesta perspectiva, o educador deve ser um problematizador na busca de soluções juntamente com os alunos; essa reflexão dialógica, realizada com base na própria realidade da vida do educando, deve ser proporcionada para emergir a conscientização tomando, cada um, sua própria palavra. Desta forma, a escola se constitui como um espaço importante para construir no ser humano o diálogo e a exposição dos pensamentos em uma troca constante, que forma a conscientização. Para Freire (1970), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação–reflexão” (FREIRE, p. 95).

Sueli Mazzilli (1995), após participar dos encontros do *CEEP* e desenvolver experiências nas áreas da Educação Popular e da educação universitária, publica em seu livro: *A pedagogia além do discurso* (1995), que uma transformação social apenas acontecerá se estiver pautada em uma ação política, com base em um projeto histórico social norteador que vise atender às necessidades da população. A escola constitui-se como órgão social responsável pela transmissão do saber e do conhecimento, ela está pautada na cultura erudita, ligada aos valores burgueses, mas possui a responsabilidade de formar o raciocínio crítico conscientizador sobre as desigualdades presentes em uma sociedade dividida em classes (MAZZILLI, 1995).

Mazzilli acredita, desta forma, que a mudança social pode partir do interior da própria escola, porém só é possível mudar a escola mudando toda a estrutura da sociedade na qual ela está organizada. Na perspectiva exposta pela autora, a função da escola deve ir além da transmissão de saberes sistematizados, ela precisa construir o conhecimento junto com os educandos, visando reconhecer a realidade social na qual estão inseridos, de maneira significativa.

Em uma educação que busque a libertação do homem como ser humano, a instituição escolar é um local de reflexão, de diálogo, em que professores e alunos aprendem juntos, trocam informações e experiências através do diálogo, pensam e transformam o conhecimento no mundo e com o mundo. Paulo Freire (1970), afirma que “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão, buscam saber mais”, (p. 85) e este deve ser o aporte da educação: levar os homens a conhecerem e a se conhecerem, a refletirem sobre seus problemas, sobre o mundo no qual estão inseridos, conseguindo encontrar soluções, caminhos para suas necessidades. “O homem apenas torna-se consciente quando consegue mergulhar em sua própria realidade” (*Idem*).

IV.5 - Quinto encontro 15/9/1983

No encontro do dia 15 de setembro, Paulo Freire não pôde comparecer por problemas relacionados à sua saúde e, por votação, todos decidiram assistir a um debate sobre o movimento operário e o anarquismo na própria Universidade, tema também ligado à Educação Popular.

IV.6 - Sexto encontro 22/9/1983: Avaliação

O sexto encontro deu-se no dia 22 de setembro, com o objetivo de avaliar a participação de cada um, o aproveitamento nos encontros e as transformações das práticas diárias desenvolvidas. Paulo Freire não estava presente neste encontro (FLEURI, 1983, s/p). O resultado foi positivo, pois de acordo com Fleuri, a coesão do grupo cresceu, o que lhes permitia a colocação de questões relevantes e a revisão das práticas pessoal e institucional; foi exposto, naquele momento, que “[...] muitas críticas que se referiam a problemas estruturais deveriam ser tratados de modo político, mas acabaram sendo assumidas pelo grupo” (*Idem*).

Como participante dos encontros, o representante do grupo da *Associação dos Favelados*, afirmou que, ao conversar com as pessoas de sua comunidade, procurou mostrar-lhes que “[...] não devem esperar que ninguém faça o que querem, mas que cada um faça de acordo com seu alcance”, levantando o questionamento sobre a autoridade e a liberdade “legais” que a família possui. Em sua opinião, “[...] a liberdade vai se dando aos poucos, quando é demais se torna libertinagem, o mesmo ocorre com a autoridade e o autoritarismo” (FLEURI, 1983, s/p). O grupo interveio, afirmando que a liberdade se dá na autonomia e exige responsabilidade, que “[...] o processo educativo informa as pessoas e não as educa”, chegando à conclusão de que é preciso analisar os processos. Fleuri lembra que essa luta deve ser coletiva, para assim atingir os resultados e que “[...] certamente não haverá mudanças sociais e organização popular sem um trabalho indireto com a população” (*Idem*).

Estas discussões proporcionam a reflexão acerca do papel exercido pelo educador e suas formas de atuação, sendo fundamental observar o ambiente e as

necessidades do local onde irá atuar, oportunizando a liberdade do povo na construção coletiva e consciente para um mundo melhor na relação de troca de saberes. Neste encontro, muitas questões ficaram abertas: *Como nos tornamos agentes de mudança? Quais caminhos traçar para transformar a estrutura? Como dialogar com pessoas que possuem medo de se colocarem?*

IV.7 - Sétimo encontro 29/9/1983: Dialogar sem medo de se expor

No encontro do dia 29 de setembro, o grupo conversou sobre como promover o diálogo entre pessoas e grupos com vistas à promoção da conscientização política e como processo de mobilização; verificou-se, então, que o medo de se expor dificulta a participação, sendo consequência da repressão. Neste encontro, Paulo Freire disse que o povo brasileiro viveu na submissão e se formou no silêncio, e que pode ser por este motivo que possui tanto medo de se expressar. Para ele, temos que romper o silêncio falando, agindo, praticando e refletindo sobre os fatos (FLEURI, 1983).

Durante este encontro, alguns integrantes relataram experiências acontecidas nas suas vivências que reforçavam o silenciamento e o medo da exposição. Paulo Freire argumentou que o “silêncio só se rompe falando e se fala autenticamente, agindo! O discurso não vem antes da prática, para se efetivar é necessário partir das necessidades vivenciadas” (FLEURI, 2008, p. 39). Assim, tratando-se de lideranças na comunidade, os intelectuais devem estar “com” a comunidade e não “sobre” ela.

A partir das referidas discussões, o grupo concluiu o encontro concluindo que não se trata de alguém ‘de fora’ dirigir a comunidade ou apresentar um conhecimento pronto, mas de reconhecer o saber do povo, “mesmo que não absoluto” e aprender com ele; apenas desta forma, há uma contribuição para que os grupos populares sistematizem seus saberes durante o processo de mobilização, chegando à conscientização e partindo para a exposição de suas próprias palavras (OPÇÃO, 17 a 23/10/1983). Em relação às lideranças sociais, elas apenas são autênticas quando se está com as massas e não apenas trabalhando para, ou sobre elas. Da mesma forma, o processo da linguagem deve

ser compreendido e respeitado; para Paulo Freire, o educador deve ter um discurso claro e simples sem ser simplista, mas falar da realidade, porque o conhecimento não se passa e não se ensina, ele se cria e recria (FLEURI, 1983, s/p).

IV.8 - Oitavo encontro 06/10/1983: Nós e Eles

Neste encontro, a discussão seguiu a respeito da necessidade de refletir sobre a própria prática na busca de romper o silêncio e construir a própria palavra. Ao dar continuidade à discussão e ampliar a “prática de refletir a prática”, levantou-se a hipótese de constituir na UNIMEP, após o término dos *Encontros do Ciclo de Estudos*, um “Fórum de Debates”, com a possibilidade de repensar questões fundamentais da realidade, articuladas à realização de seminários sobre temas específicos nas diferentes áreas da atuação social, principalmente na elaboração de políticas educacionais voltadas à conscientização (FLEURI, 1983). A ideia decorreu da fala de um dos participantes a respeito das suas dúvidas e seus questionamentos terem aumentado no decorrer do *CEEP* – o grupo concluiu que este fator representava o rompimento do medo e do silêncio existentes no grupo, acreditando ser fundamental a continuidade do processo iniciado (FLEURI, 1983).

Um momento a ser ressaltado é o do momento em que se quebra o silêncio e, numa outra ponta, o representante do grupo dos favelados descreve algumas questões – que segundo ele passavam despercebidas – que o levaram a refletir, como a relação capataz da fazenda e trabalhador ou a relação entre os policiais e o povo, ou ainda o fato do exército com tanto armamento dizer que age de forma pacífica. A presença de outras vozes, das vozes da comunidade gera a necessidade, no grupo, de procurar analisar como viver este processo no contexto universitário, no qual:

A gente não aprendeu a viver em democracia; é difícil essa convivência com grupos antagônicos, ou não, a raiz toda é a discussão política, não se houve falar aqui no grupo em luta de classes, o cerne é escamoteado, a participação da comunidade nunca é analisada de

forma ideológica; de fato não vemos a estrutura que oprime e que precisa ser quebrada (FLEURI, 1983, s/p).

Entende-se, nessa reflexão, que ao analisar as situações da comunidade, é necessário observar a estrutura política – o que diferencia a estrutura de poder entre as classes e gera desigualdades significantes. Quando o homem é capaz de analisar seu contexto, identificando os meios de opressão, passa a ser capaz de lutar para superá-lo. Paulo Freire afirma ainda que “[...] precisamos verificar as metas que queremos atingir, conhecer contra quem estamos lutando e analisar aonde nós queremos chegar” (FLEURI, 1983, s/p).

A dificuldade está em você ser com seus erros e acertos, junto com seu grupo, com seu estilo de vida, ter a coragem de ser, à medida que vai aprendendo com as pessoas do grupo a perceber que não se é inteiro, completo e acabado, e se permitir mudar e aguentar as consequências. Tudo o que falamos passa pelo que somos (FLEURI, 1983, s/p).

Em diálogo, os integrantes do grupo apontaram que:

Dentro das instituições (no caso da Universidade), cada um se fecha não dando possibilidade para a troca de experiências. As diferenças profissionais entre professores e funcionários e entre professores e professores acabam apontando e determinando o lugar de cada um, principalmente em questões referentes a salário (FLEURI, 1983, s/p).

Nesse momento, Freire afirma que “[...] que é preciso mudar é a realidade entre os que trabalham pouco e ganham muito e os que trabalham muito ganham pouco” e, como conclusão, o grupo aponta que “[...] o problema está no sistema que estamos inseridos e não apenas na questão salarial” (FLEURI, 1983, s/p). No artigo “Nós e eles”, Fleuri questiona qual é realmente a diferença entre Universidade e classe popular quando todos querem caminhar juntos e, para Freire, “[...] sempre quando falamos de classes populares, pensamos em bóias-frias, favelados, trabalhadores das fábricas e das roças, como se fossem diferentes ou estivessem distantes de nós, classe média” (FLEURI, 1983, s/p). O educador afirma, ainda, que “[...] sendo professor universitário, caso ocorresse uma greve, seria vista de forma diferente do que a greve de metalúrgicos, que abalaria os alicerces e estrutura da vida social, colocando em risco a segurança e

sobrevivência pessoal, diferente dos professores e alunos que não incomodam tanto” (FLEURI, 1983, s/p). No entanto, o que deve ser pensado é que quando a classe média se solidariza com as classes populares na luta pela transformação da estrutura social injusta, implica-se uma mudança de mentalidade; não adianta morar na favela, vestir ou falar como favelados, Freire segue afirmando que “a mudança da mentalidade trás um amadurecimento” (FLEURI, 1983, s/p).

De acordo com as fontes documentais analisadas, durante o debate ocorrido, o grupo analisou o fato de que quem geralmente estuda alguns anos a mais, se julga ou é julgado como aquele que possui o conhecimento, tem muito a ensinar e nada a aprender. Na verdade, o povo tem um saber próprio, construído na experiência e na dificuldade da vida, quem não deve ser menos válido: “[...] os intelectuais têm muito a aprender com o povo [...]. O intelectual só irá ajudar o povo se colocar seu saber a serviço deles, levando em conta os limites e os próprios saberes do povo” (FLEURI, 1983, s/p).

Ainda na voz de Fleuri (1983), A mudança de mentalidade vai de mãos dadas com a mudança do jeito de atuar; um processo de conscientização é construído quando há relação de diálogo, de escuta no grupo, agindo de acordo com as necessidades e interesses de todos os envolvidos. No artigo “Pai, afasta de mim esse cale-se”, elaborado sobre este encontro, o professor relata a experiência de Paulo com camponeses, próximo a Recife; segundo ele, Freire narra que:

Estavam dialogando e, de repente, o grupo ficou completamente em silêncio e ele também, o silêncio estava incomodando, quando um pediu desculpas por estarem falando quando deveriam ouvir Paulo Freire falar, pois ele era quem detinha o saber. Então começou um diálogo onde Paulo Freire questionava o porquê ele sabia e os camponeses não. Ao concluir a conversa o grupo tinha dado um grande salto na conscientização chegando à conclusão que a grande diferença dava-se por questões econômicas e políticas, mesmo que ainda não usassem na ocasião estes termos (OPÇÃO, 03 a 09/11/1983).

Em seguida, relata que “[...] a mudança de mentalidade vai de mãos dadas com a mudança do jeito de atuar”, construímos um processo de conscientização quando há relação de diálogo no grupo, de escuta, agindo de acordo com as necessidades e interesses de todos os envolvidos no grupo (FLEURI, 1983, s/p). Ao se conscientizar, a

pessoa é capaz de ver o mundo com outros olhos e agir na transformação do mesmo; “[...] colocar-se a serviço das classes populares é colocar-se contra a classe dominante e os interesses elitistas, [...] ao mesmo tempo ir ressuscitando para contribuir na superação que garantem os privilégios de uns frente à opressão de muitos”.

No decorrer do encontro, constituiu-se a ideia de que “[...] só há contribuição para a libertação social, quando o próprio indivíduo promove sua libertação pessoal” (OPÇÃO, 24 a 30/11/ 1983) libertação que, para Freire é “[...] é *práxis* que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1970, p. 77). De acordo com o que foi discutido ao longo do *CEEP*, “[...] o homem liberta-se quando consegue enxergar a situação existencial na qual está inserido, conhece a si mesmo e o ambiente no qual está, aí consegue modificá-lo” (FLEURI, 1983, s/p).

IV. 9 - Nono encontro 20/10/1983: Prática sobre a prática e elaboração do Fórum de Debates

No dia 20 de outubro de 1983, os participantes se reuniram em três grupos para realizar a avaliação da proposta do “Fórum de Debates”. Inicialmente, Freire relatou sua expectativa inicial sobre os encontros, que “[...] era de vir humildemente se engajar num processo em que as pessoas tomam distância de sua prática para refletir sobre ela”; sua expectativa era que os participantes pudessem “[...] tomar a prática na mão, para melhor entendê-la e aí melhorá-la”, avaliando satisfatoriamente os encontros, afirmando que no grupo haviam tratado de vários assuntos pertinentes que possibilitaram o avanço dos participantes:

Analisamos o autoritarismo, um dos problemas fundamentais de nosso contexto; verificamos como ele se dá na família, na Universidade, na escola, na sociedade civil; discutimos a questão da linguagem, enquanto linguagem de classe; desenvolvemos uma compreensão mais lúcida do significado de educação popular. Esse trabalho de reflexão não é, com certeza alavanca da transformação da realidade, mas é um momento fundamental – o momento teórico- para o desenvolvimento da nossa prática (FLEURI, 1983, p. 11).

Nesse movimento de avaliação, afirmavam os participantes que, ao se refletir sobre a teoria, sobre o trabalho e a realidade vivenciada, abre-se a possibilidade de uma mudança na prática a ser desenvolvida posteriormente. Paulo Freire ressalta a importância da continuidade dos encontros de intelectuais engajados na Educação Popular juntamente com a participação de camponeses, operários, líderes do povo, pontuando a dificuldade da realização dos encontros pela rotatividade de participantes, no entanto, reafirmou a ideia de como os encontros contribuíram para um aprendizado conjunto nos grupos. O povo tem uma experiência prática e o intelectual tem o conhecimento científico, ambos, devem ser valorizados e caminhar juntos.

A seguir, as falas de alguns participantes a respeito dos encontros, segundo Fleuri, 1983:

Participante 1: apontou que o jeito humilde de Paulo Freire levou-o a uma outra maneira de pensar os problemas. Participante 2: Afirmou que sua prática no dia-a-dia já havia mudado melhorando seu relacionamento com as pessoas, em relação ao diálogo e escuta apontou que “a gente tem o vício de tomar a palavra para discordar, antes mesmo de escutar”. Participante 3: Apontou a dificuldade em “operacionalizar os debates com o grupo na rotatividade”, refletindo ainda que há resistência, como se já tivessem prontas todas as respostas (s/p.).

O professor Fleuri elaborou sua reflexão na abordagem do condicionamento estabelecido pelas instituições das quais fazemos parte em nossa formação social, quais sejam “família, escola, igreja, comunidade ou trabalho”, afirmando que “só se caminha em cima da prática e a partir da prática”, devendo sempre se considerar as experiências práticas para caminhar em conjunto com a teoria (FLEURI, 1983, s/p). Paulo Freire expôs o medo da liberdade, colocando o ato livre como não individual, mas social:

Não há decisão sem ruptura e não há ruptura sem responsabilidade. [...] Há necessidade de rigor científico, sendo as classes populares pontos de partida e aliados na luta popular em um trabalho consistente de conscientização, que envolve: intelectuais e povo em um mesmo processo (FLEURI, 1983, s/p.).

IV. 10 - Décimo encontro: Avaliação e preparação do relatório 27/10/1983

Ao ser elaborada uma avaliação sobre os encontros (27/10/1983), concluiu-se que o relatório final deveria destinar-se ao próprio grupo, aos grupos populares e à academia, servindo de instrumento de avaliação para o avanço no próprio trabalho em Educação Popular. Cada grupo realizou um relatório partindo do seu próprio ponto de vista para ser apresentado no encontro de encerramento.

IV. 11 - Décimo primeiro encontro 03/11/1983: Finalização

A 03 de novembro de 1983, ocorreu no anfiteatro do campus Taquaral, o encerramento do *CEEP* aberto à toda comunidade; Freire destacou o novo sentido acadêmico desenvolvido na Universidade e afirmou levar a discussão das experiências debatidas para as Universidades que visitaria na Suíça, Bélgica e Alemanha. Cada grupo apresentou seu relatório e falou sobre o significado dos encontros, tendo como ponto de partida suas próprias práticas, sendo reforçada a importância da continuidade do processo, apenas iniciado.

O Prof^o Elias Boaventura se comprometeu em apoiar o processo de debates sugerido pelos grupos pontuando, porém, a importância da cooperação e coparticipação entre todos, nas palavras: “não é a reitoria que vai assumir a Universidade, mas ação de todos” (FLEURI, 1983, s/p).



Nesta seção, descreveremos brevemente como cada grupo analisou os encontros acima referidos.

Para os *funcionários da UNIMEP*, o processo real vivido na Universidade não correspondia aos critérios na seleção dos participantes, relatando que o comprometimento da Universidade em relação à Educação Popular não estava completamente amadurecido naquele momento e apontaram a falta de articulação entre os vários grupos ligados a projetos. Ao concluírem, afirmaram que a temática contribuiu para a compreensão do papel político da educação, reconhecendo a contribuição dos temas e recomendaram que os futuros debates fossem realizados no período da noite ou nos finais de semana, facilitando uma participação maior (FLEURI, 1983, s/p).

A síntese entregue pelo grupo do *Projeto Periferia* apontou o processo de debates como um encaminhamento para uma “nova pedagogia: a de sistematizar a prática e não simplesmente colocar em prática uma teoria”. Considerado como um grupo ativo, seu representante ressalta a participação de 80% dos integrantes deste projeto – semanalmente o grupo se reunia, apontando os conflitos reais da prática, e os que os coordenadores levavam para os encontros; o grupo apontou que o rodízio deveria ter sido mais seletivo, evitando o desnivelamento, ressaltando, por outro lado que este permitiu o acesso de todos do Projeto Periferia. Ao mesmo tempo, o grupo reivindicou ao Programa de Educação de Adultos, aos interessados e ao Prof^o Fleuri, que continuassem refletindo a “prática sobre a prática” (FLEURI, 1983, s/p).

O representante do *Departamento de Economia* considerou favoráveis os encontros; segundo este grupo, os encontros auxiliaram na compreensão da necessidade de integrar as diferentes áreas do conhecimento, ao propor a troca de experiências e o conhecimento da realidade existente e integrado aos cursos oferecidos pela Universidade. Além disso, os encontros proporcionaram o esclarecimento da proposta escolhida pela Unimep na busca da diluição de conflitos entre professores, funcionários, alunos e partidos; também pontuou-se a quebra do elitismo a respeito dos saberes. Na tentativa de atender a todas as necessidades destacadas, o grupo propôs integrar uma linha coerente com as diferentes áreas do conhecimento na Universidade (FLEURI, 1984, p.14).

O representante do *Centro de Tecnologia da UNIMEP* ressaltou que gostou do caráter informal, salientou que todos tiveram liberdade para falar e participar, sendo a linguagem informal acessível para todos, deixando claro que:

Pelas diversas experiências adquiridas, as pessoas têm muito a contribuir na transformação da realidade. Trata-se de assumir uma opção, a de melhorar e transformar, ou continuar reproduzindo a estrutura social na qual está inserida (FLEURI, 1983, s/p).

Destacou, ainda, a quebra do silêncio como eixo principal, afirmando que Paulo Freire não trouxe uma fala pronta, deixou o grupo participar e se envolver para chegar às conclusões: do “monólogo geralmente apresentado em cursos efetivou-se o diálogo”; cada um descobriu suas práticas autoritárias na análise das experiências do dia-a-dia e essa descoberta do homem como sujeito da própria história, na qual as pessoas possuem diversas experiências e são capazes de contribuir agindo e modificando as situações, foi muito importante (FLEURI, 1983, s/p). O grupo definiu que a conscientização, abordada como uma opção para a transformação social, exigiu a necessidade de um engajamento maior por parte de todos. Houve a valorização da cultura popular sem desvalorizar a tecnologia, respeitando a diferença em níveis de cultura na busca de novos caminhos para cada participante chegar à Educação Popular em sua atividade desenvolvida. Afirmou-se que os encontros possibilitaram a compreensão da questão entre teoria e prática, na perspectiva de que uma não sobrevive sem a outra, ambas se refletem num processo dialético (FLEURI, 1983, s/p).

Os alunos da *Pós-graduação* relataram que já existia a preocupação com uma educação libertadora, mas com o *CEEP*, puderam “vivenciar uma metodologia nunca encontrada em livros”. As discussões surgiram a partir dos interesses do grupo e, mesmo nos momentos de silêncio, ou quando se discutiu o autoritarismo, percebeu-se que havia uma questão de linguagem e de relacionamento com o mundo que nos cerca. Apontaram, em complementação, que estes assuntos devem ser repensados em nível de Universidade, na perspectiva de uma maior articulação dos cursos entre si. O grupo teve a preocupação em elaborar textos e projetos acadêmicos mas, segundo seus participantes, o que realmente facilitou a compreensão dos assuntos foram as conversas sobre práticas em Educação Popular durante as aulas, ressaltando-se que:

Se continuasse o Ciclo de Debates com os grupos que estão vinculados a projetos de educação popular, de modo a promover a discussão e a interação entre a práxis dos diferentes grupos; Que criasse uma disciplina de “Metodologia ou /Seminários de Educação Popular” na Pós-graduação; Que se estudasse a possibilidade da criação de uma habilitação no curso de Pedagogia em Educação Popular, para abrir espaço na academia, em que se possa articular pesquisa e extensão em educação popular e que criasse uma disciplina optativa na graduação de “Educação Popular”, articulada com os estágios (FLEURI, 1984, p. 14).

O grupo da *Teologia Popular* teve dificuldade em se reunir durante o período de avaliação e, por este motivo, seu representante expôs sua opinião particular, relatando que o Ciclo auxiliou o grupo no desenvolvimento dos cadernos “Vida e Missão”, destinados à formação de agentes como sujeitos de sua ação, com base nas releituras e estudo da tradição metodista, bem como nos encontros de teólogos em níveis regional, nacional e de América Latina.

Foi pontuada, ainda, a importante reflexão sobre o fato de que foi possível perceber que a metodologia utilizada pelo grupo, não era coerente com a proposta de Educação Popular, o que incentivou a reflexão sobre como fazer teologia *com* a população, e não *para* a população (FLEURI, 1983, s/p). Nesse sentido, ainda que a metodologia utilizada pelo grupo tenha sido criticamente reconhecida como incoerente, foi a partir deste fato que se evidenciou a necessidade de elaboração de uma teologia *com* o povo (FLEURI, 1983, s/p).

Além disso, ressaltou-se a importância dos encontros por proporcionarem a troca de experiências entre o grupo da Teologia da PUC e as lideranças da Igreja Metodista; tendo o Ciclo contribuído com ideias e novos caminhos a serem traçados pelos grupos, sendo um “divisor de águas”.

O *Núcleo de Ação Comunitária (NAC)*, considerou a importância da continuidade do CEEP e contribuiu com algumas sugestões:

Transcrever e divulgar todos os encontros realizados com Paulo Freire; Organizar o “Fórum de Debates sobre Educação Popular” - que daria continuidade ao Ciclo de Debates – de forma que possibilite a presença de maior de representantes de trabalhadores dos mais diversos locais e organizações populares; Criar uma série de publicações, cujo conteúdo estaria voltado para a prática da educação popular; Reunir os vários grupos de pessoas interessadas para articular esse novo passo da nossa “prática de refletir a prática de educação popular” (FLEURI, 1984, p. 15).

Este grupo teve a preocupação com a dinâmica na qual o “Fórum de Debates” deveria se estabelecer, propôs temas de referência para discussão geral e encontros com áreas específicas, retomando e articulando, de forma reflexiva, tanto a teoria quanto a prática.

Os alunos da *Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ)*, consideraram que a heterogeneidade dos participantes dificultou as discussões, mas reconheceu que essas “diferenças são grande abismo que precisam ser vencidos, para haver articulação e se descobrir processos que têm pontos em comum” – o grupo afirmou que espera que “a conscientização de todos se desencadeie de maneira mais intensa, surgindo a ação” (FLEURI, 1983, s/p).

O grupo representado pelo *Colégio Piracicabano* teve suas expectativas superadas, compreendendo os conflitos entre Educação Formal e Educação Popular na relação pedagógica, considerando importante a continuidade dos encontros com o “Fórum de Debates”, no desenvolvimento de uma maior articulação entre UNIMEP e Colégio (FLEURI, 1983, s/p).

A *Associação dos Favelados* afirmou que os encontros ajudaram a esclarecer questões comuns às lutas populares pela terra e pela moradia e que acreditavam que o Ciclo tenha tratado de algumas questões ainda duvidosas, denunciando o autoritarismo existente nas salas de aula, principalmente no ambiente universitário e encerrando com

uma citação bíblica²⁴ após elogios e agradecimentos à Universidade, pela abertura à classe popular.

O *Profº Reinaldo Matias Fleuri*, lembrou que tudo se iniciou com o *SIEP*, considerado um marco em Educação Popular com repercussão dentro e fora da Universidade e ressaltou a necessidade de refazê-lo, aprofundando a questão de Educação Popular no Ciclo e com a participação de Paulo Freire. No início, segundo o professor, imaginou-se um grupo restrito de participantes mas, com a dinâmica de rotatividade definida pelo grupo, mais de trinta grupos tiveram a oportunidade de participar dos encontros semanais. Alguns já tinham uma linha definida, como o *Projeto Periferia* e a *Associação dos Favelados* e outros estavam em busca de direção. As reflexões sobre a prática e seus problemas serviram de repasse para as discussões realizadas com Paulo Freire. Os principais temas discutidos, na opinião de Fleuri (1983), foram: o autoritarismo, a linguagem do educador popular e a postura deste diante do saber popular.

Fleuri (1983) destacou “[...] o envolvimento da Universidade e dos grupos da cidade que possuem uma prática de trabalho popular, o que proporcionou o questionamento recíproco nas raízes e não só na superfície”. Para a Universidade, os encontros abriram, segundo ele, novas possibilidades na reflexão do paradigma proposto, tanto no currículo universitário como na metodologia e após o Ciclo:

A docência foi questionada e reavaliada; O Projeto Periferia foi reforçado como proposta da Universidade e aberta a área de pesquisa na UNIMEP; Todos participaram na atuação do Ciclo, na proposta, nos temas e na avaliação; Houve articulação política com mobilização de uma Universidade como um todo (s/p.).

Para o educador Paulo Freire, os encontros foram “[...] intensamente úteis, foram encontros acadêmicos, e é necessário e urgente que os ‘acadêmicos’ vejam que muitas vezes são ‘ingênuos’ por estarem distante do mundo e rigoroso no seu saber” e que “precisamos compreender que a academia não é só para alguns”. Nesse sentido, para o

²⁴ Ecl. 9,16-18.

educador, a academia deveria mudar, privilegiando a prática e refletindo sobre ela – o educador acredita ser ingenuidade acadêmica achar que detém o saber e que deve haver a preocupação em saber passar esse conhecimento numa possibilidade de re-saber. Acrescenta-se, ainda, na fala de Freire, que “O saber sabido deveria ser o saber sabendo-se, onde se faz a história e onde se é agente no processo de Educação Popular” (FLEURI, 1983, s/p). Por fim, o educador pontua a ideia de que deveria ter havido mais professores a participarem da atividade acadêmica em questão e segue agradecendo a participação de todos, reforçando a ideia de continuidade do *CEEP*, a fim de um maior crescimento do grupo (FLEURI, 1983, s/p).

O reitor Prof^o Elias Boaventura agradeceu o companheirismo e a contribuição de Paulo Freire; para Boaventura, ‘não é a reitoria que vai mudar a Universidade, a maior ajuda que ela dará neste processo será a de não atrapalhar’ e afirmou que “não se deve esperar que as coisas venham de cima, é preciso caminhar com as próprias pernas na busca do melhor” (FLEURI, 1983, s/p). Segundo os registros escritos por Fleuri (1983), o *CEEP* foi considerado um momento expressivo no processo de mobilização da Universidade, no qual procurou-se superar a forma elitista e seletiva de participação, abrangendo a participação de diferentes grupos populares. Em sua avaliação, o evento ampliou as experiências durante os encontros, constituindo-se como uma atividade mobilizadora de troca de conhecimentos. As atividades da Universidade foram inovadas e estimuladas, com reflexões e avaliações das atividades docentes.

Além disso, o *Projeto Periferia* desenvolvido pela UNIMEP foi reforçado, abrindo-se novos caminhos para a pesquisa e extensão universitária:

O Ciclo de Estudos sobre Educação Popular se constituiu num passo do processo que a UNIMEP vem assumindo, no sentido de ir se articulando com os movimentos populares. [...] A intenção de se articular com o movimento popular surgiu na UNIMEP a partir de atividades e programas não articulados organicamente com a academia. O Ciclo de Estudos significou um passo importante no entrosamento entre esses programas e a comunidade acadêmica. Aí emergiu com clareza a necessidade de, por um lado, os programas de ação junto aos grupos populares reestruturarem sua prática segundo uma perspectiva mais ampla e, por outro lado, de se repensar e se rearticular toda a prática acadêmica segundo parâmetros e perspectivas colocados pela práxis do movimento popular (FLEURI, 1984, p. 20).

Para Fleuri (1984), todo esse ganho se deu pelo processo adotado na metodologia – o diálogo estabelecido tornou cada encontro fundamental em relação à prática dos diferentes grupos, havendo reflexão e ação na própria prática, abrindo novos caminhos e perspectivas nos níveis pessoal, grupal e institucional ocorrendo, de fato, uma grande vinculação entre teoria e prática na coerência da interligação dos temas com realidade dos fatos (p.18). Segundo o professor, o autoritarismo dominante estabelece a sobreposição do saber científico ao saber popular, o que legitima a submissão e opressão das classes populares; foi, portanto, na tentativa de articular Universidade e povo, que se buscou romper as diferenças existentes no silêncio da relação entre intelectuais e trabalhadores, contribuindo-se para a formação da própria consciência crítica dos participantes (*Ibidem*, p.19).

Ainda segundo Fleuri (1984), os encontros foram momentos expressivos no processo de mobilização da Universidade, fundamentados no desenvolvimento de um modelo original de organização participativa – houve, entre os grupos, a troca de experiências e o confronto de ideias que auxiliaram e estimularam a nova proposta da UNIMEP, com a possibilidade de integração entre a educação, a pesquisa e extensão, abrindo novos caminhos dentro do universo acadêmico, com novas iniciativas no processo de reorientar a própria prática por meio da reflexão das experiências. A articulação entre a teoria e a prática foi verificada, de acordo com o professor, no nível pessoal; no modo como cada um conduziu e refletiu sobre seu trabalho; no nível grupal; na vinculação entre a teoria e a prática e ao nível institucional, por meio do debate pluralista a gerar perspectivas concretas de um caminhar conjunto para a construção de um projeto que contemple a Universidade e a sociedade. Segundo ele, todo processo contribuiu para desenvolver a consciência crítica, visando avaliar a própria prática de atuação dos participantes.

Todos estes encontros e discussões na área da educação mostraram o quanto a Universidade estava empenhada em desenvolver seu papel político dentro do meio social, principalmente pelo fato do país ter acabado de sair de um processo autoritário de ditadura e repressão política. O *SIEP* envolveu educadores e teóricos de todo Brasil,

reunindo, inclusive, experiências internacionais na busca de práticas que elevassem a qualidade e possibilitassem uma educação feita com o povo. Em continuidade, veio o *CEEP*, que proporcionou aos profissionais a reflexão sobre a própria prática desenvolvida em suas ações diárias, na busca da compreensão dos processos políticos, sociais, econômicos, que são carregados de simbologias que acabam, por sua vez, mantendo o povo submisso. Logo após os Ciclos, efetivou-se o Fórum de Debates²⁵, dando continuidade ao processo iniciado, ampliando a reflexão e a conscientização de um maior número de profissionais ligados ao meio educativo. A ideia era envolver a Universidade com a prática de seminários para grupos de diferentes áreas se articularem; a proposta era tornar o espaço acadêmico, um espaço aberto à discussão de temas gerais e específicos no desenvolvimento da educação, pesquisa e extensão, a se constituir um espaço político de articulação entre grupos (FLEURI, 1984).

²⁵ O Fórum de debates teve participação da PUC-SP; da equipe de Paulo Freire; do Centro Pastoral Vergueiro; dos CESEP e NOVA e tinha por objetivo produzir materiais e subsídios a serviço da Educação Popular; dele puderam participar pessoas que comprovaram a atuação em Educação Popular (ASSESSORIA DE IMPRENSA 66/84 - 02/04 lauda 1).

CONCLUSÃO

A Universidade Metodista de Piracicaba viveu, no final da década de 1970 e praticamente em toda a década de 1980, um processo de intensa busca pela compreensão do fenômeno educativo enquanto ferramenta de transformação que estivesse a serviço das classes populares. O reconhecimento, na gestão do professor Elias Boaventura, de que a educação superior tal como era praticada consistia em uma educação elitista, voltada apenas para uma pequena parcela da população, levou a UNIMEP a organizar vários programas de inserção comunitária no sentido de superar a cisão entre teoria e prática.

Muitos equívocos aconteceram e foram superados num contexto de grande diversidade de pensamento entre os profissionais que, naquele momento, desenvolviam atividades como docentes dentro da Universidade, num período em que a maior parte da população brasileira não tinha acesso mínimo ao saber científico e nem ao “poder da palavra”, segundo a concepção freiriana.

Esse processo vivenciado pela Universidade consubstanciou a ênfase à extensão, o que auxiliou a UNIMEP a se projetar nos níveis local, regional e nacional como uma Universidade comprometida com os problemas mais cruciais da sociedade brasileira, constituindo-se num espaço de críticas e debates ao proporcionar, em seu interior, eventos tidos como interditados pelo governo militar, após um longo regime autoritário. Eventos estes que marcaram a trajetória e acabaram se refletindo nas ações e concepções da Universidade, tais como o congresso da UNE, o reatamento das relações entre o Brasil e Cuba e a organização de seminários locais, regionais e nacionais sobre (e de) movimentos populares.

Ao abrir as portas para estes eventos e ao acolher pessoas que retornavam do exílio, a Universidade começou a renovar suas possibilidades de ação. Além do ensino e da pesquisa, foi privilegiada a extensão na Universidade, levando os estudantes até a população na tentativa de promover a emancipação popular e a ampliação de novos saberes por parte dos estudantes, possibilitando a oportunidade de colocar em prática “o

diálogo entre o saber popular e o saber erudito”, como cogita Barreto César na apresentação da *Política de extensão* (1998) da UNIMEP.

Porém, ao final desta pesquisa, reconhecemos que não se trata apenas de ir até o povo para exercer o que se aprendeu na teoria. É preciso analisar junto com a população quais são seus interesses e suas necessidades mais emergentes, dando oportunidade para que a própria população encontre os meios para sua emancipação, conscientização e liberdade. Os saberes populares precisam estar em diálogo com os saberes científicos, num processo cada vez maior de parceria.

Como vimos, dentre os acontecimentos ocorridos na UNIMEP nas décadas de 1970 e 1980, esta pesquisa destacou o *Seminário Internacional de Educação Popular* e os *Ciclos de Estudos*, eventos que envolveram profissionais da educação, movimentos populares, funcionários e estudantes, com a perspectiva de compreender a educação popular e refletir sobre as práticas desenvolvidas no ato educativo, dialogando, valorizando e respeitando as experiências do povo.

O *I Seminário Internacional de Educação Popular* colocou em evidência os projetos ocorridos na Universidade, relativos à Educação Popular, debatendo as experiências de outros países latinos americanos e de especialistas da educação. Abriu-se, daquela maneira, a possibilidade para rever as práticas educativas desenvolvidas dentro das instituições, de refletir mais sistematicamente sobre o conceito de Educação Popular, de revisar o papel dos órgãos colegiados e reestruturar o currículo de cursos.

Segundo o depoimento do professor Hugo Tejerina Velasquez (Nov., 2011), neste evento *A experiência era debater com alguns pensadores uma maneira de melhorar o ambiente democrático e político, com a possibilidade de crescer como Universidade qualitativa e quantitativa. Estabelecer uma política de pesquisa, projetos de extensão e ideias para elaborar novas propostas indicadoras de futuro. (...). Era difícil para os países neste momento que lutavam pela democratização (...). Mas o contato humano estabeleceu as mediações, (...) surgiu uma comunicação extremamente rica. Poucos tinham [naquele período] acesso a telefone e a internet (...). O intercâmbio de experiências para o ponto de vista pedagógico, era fundamental e Paulo Freire trazia um novo modelo, uma experiência riquíssima. O debate deu-se com*

muitos pensadores nacionais e internacionais procurando buscar analisar o que estava acontecendo.

A partir do *SIEP*, foi percebida uma dicotomia entre as propostas debatidas no Seminário e as ações desenvolvidas no interior da instituição, principalmente no que tange à relação entre os discursos e as ações práticas. Para melhor compreensão dentro da Universidade, foram realizados encontros semanais que discutiam as práticas educativas na reflexão sobre a teoria, por meio da análise avaliativa das ações desenvolvidas nas próprias práticas dos participantes.

Os encontros do *Ciclo de Estudos sobre Educação Popular* constituiu-se com base no diálogo e na troca de opiniões e experiências, abrindo possibilidades para a transformação das práticas desenvolvidas. Paulo Freire, ao construir coletivamente os temas e a metodologia com os participantes, já caracterizava, como fator principal do processo de educação popular, o diálogo aberto e constante entre os pares. Para o professor Reinaldo Matias Fleuri (Ago., 2011) *Os Ciclos de Estudos decorrem da continuidade do processo iniciado pelo Seminário, mas concentrados em Educação Popular com lideranças de movimentos sociais.* Havia uma problematização no contexto da Universidade em relação ao desenvolvimento dos projetos de extensão e Paulo Freire, neste sentido, veio sistematizar as ações já realizadas pela UNIMEP em Educação Popular.

A participação de Freire na UNIMEP foi vista pelos entrevistados como um divisor de águas. Sua presença foi importante porque oportunizou a correção e a superação de equívocos ao legitimar academicamente, como cientista, os projetos já existentes, [...] *possibilitando uma sequência nas experiências de extensão dos cursos, um novo olhar com maior convicção em seu desenvolvimento. (...) Nesta linha de construção da cidadania com acolhida de todos ao espaço comum a Universidade elaborou sua política acadêmica, tendo como fundamento princípios freiriano* (BARRETO CÉSAR, Trechos da entrevista/ Julh. de 2012). Os eventos ocorridos na UNIMEP neste período possibilitaram a política acadêmica da Universidade com ênfase no ensino, na pesquisa e na extensão e são responsáveis pelo caminho traçado pela Universidade, marca de sua história e de sua concepção.

Com a crise financeira e política de 1985, muitos programas e projetos sociais sofreram paralisação. “A retomada da discussão sobre o papel da UNIMEP foi iniciada timidamente em 1987” (Cf. POLÍTICA ACADÊMICA, 1998, p. 13). Nas palavras de Barreto César (Jul.,2012), somente a partir deste período é que *A extensão passa a ser o carro chefe (...) passa-se a trabalhar a construção do projeto institucional coletivo, com todo pessoal. Isso começa em 1987, a gente decide fazer algo coletivo. Eram muitos congressos. Cada comissão sabia que os projetos só eram aprovados se construídos a partir da nossa caminhada, da nossa experiência. Vale fazer um diagnóstico técnico de tudo que se passou, isso era debatido por todos. A gente faz a síntese da instituição, do ensino e da pesquisa, na linha de construir o projeto que é chamado política acadêmica. Definimos como objetivo da instituição, como linha, como a missão da UNIMEP, a construção da cidadania (...) como um patrimônio coletivo da sociedade civil.*

Estas são as bases que contribuiriam para que a Universidade efetivasse a dimensão de sua Política Acadêmica, calcada no princípio da indissociabilidade entre o ensino a pesquisa e a extensão. Ficou claro, nas várias entrevistas e na análise dos documentos investigados, que a percepção deste conceito havia emergido das lutas contra o inconformismo com a educação elitista e na busca por sua superação. Ao falar sobre a dimensão universal da Política Acadêmica, Barreto César (*Idem*) afirma: *Esse conceito emergiu lá de traz, para chegar a essa frase. Essa frase, ela é Paulo freiriana, porque ela supõe que a cidadania tem que ser construída, ela é patrimônio coletivo, portanto, não concedemos a cidadania, ela é conquistada. Mas nós participamos da construção, nós ajudamos a democratizar.*

Podemos dizer que para desenvolver ações libertadoras que estejam em sintonia com a população, a Universidade deve assumir-se como um espaço formativo de cidadãos atuantes e compromissados com o meio social no qual convivem, oportunizando que cada um se torne protagonista de sua vida. A extensão não se confunde com prestação de serviço, mas deve ser sinônimo das diversas ações coletivas para a mudança social.

Hoje, a Universidade tem um novo olhar sobre educação popular e novas experiências em projetos de Extensão, mas a base continua estabelecida nos princípios

freireanos. De acordo com o depoimento da Professora Márcia Aparecida Vieira, coordenadora do NEPEP, estão sendo desenvolvidos simultaneamente na Universidade os projetos: *Rondon, Incra- Pronera* e o *UNIMEP na Comunidade*. Para Vieira, ao desenvolver a extensão, existe todo um trabalho no fortalecimento daquilo que os movimentos sociais já possuem como potencial. O estudante realiza projetos com a comunidade e não para a comunidade. O diálogo, o ouvir, se constituem como elementos fundamentais para realização de projetos com a comunidade.

Podemos dizer que, para desenvolver ações libertadoras que estejam em sintonia com as classes populares, a Universidade deve assumir-se como um espaço formativo de cidadãos atuantes e compromissados com o meio social no qual convivem, tornado-se protagonistas de suas vidas. A extensão universitária não tem perspectiva assistencialista, mas sim mediadora da relação entre a Universidade e a sociedade. A base principal, reconhece Vieira (Ago., 2012), continua sendo freireana: *Nós pensamos em uma sociedade como aquela que possa ser transformada pelos sujeitos que aqui estão. Portanto, é sempre um processo de educação libertadora, emancipatória. E o tempo todo nós nos cobramos muito. Olha! Será que estamos conseguindo trabalhar numa perspectiva emancipatória, que é o nosso objetivo? E quando percebemos que não estamos, temos que voltar e retomar tudo isso. Continua: - Eu falo para os estudantes e estou sempre me lembrando disto, que o próprio Paulo Freire diz, não somos coerentes, nós buscamos coerência. Daí a necessidade da gente estar o tempo todo retomando, reavaliando, revendo, planejando, mudando de rumo se for o caso, para que essa educação não seja uma educação bancária como Paulo Freire diria.*

Nesta perspectiva, podemos concluir que a participação de Paulo Freire na sistematização dos projetos que ocorriam na UNIMEP entre as década de 1970 e 1980, possibilitaram um novo olhar para a concepção de Educação Popular e um novo direcionamento para a extensão universitária, propondo uma reformulação nos currículos e novos paradigmas para os cursos. Os conceitos expressos por Paulo Freire ainda estão fortemente presentes na política acadêmica da UNIMEP.

Percebe-se, assim, a importância das ações ocorridas na Universidade, bem como do olhar do reitor e dos profissionais sobre a educação elitista e a efetivação de estudos e debates para a real compreensão de Educação Popular, propondo refletir a

teoria e a prática, estruturando-se os currículos e os projetos de extensão que foram iniciados. Como apontaram os entrevistados, a presença de Paulo Freire como cientista legitimou a Educação Popular e marcou fortemente o percurso da Universidade em sua concepção de pesquisa, extensão e educação, funcionando como um verdadeiro divisor de águas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes. (Org.). **Usos & abusos da história oral**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- ANDRÉ, Marli E. D. A; LUDKE Menga. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas temas básicos de educação e ensino**. São Paulo: EPU, 1986.
- ANDREOLA, Ribeiro. **Revista Teológica**. v. 45, n. 2, (p. 107-116), 2005.
- ARANHA, Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 1ª ed. São Paulo: Ed. Moderna, 1989.
- AVELAR, Lúcia; CINTRA Antonio Octávio. **Sistema político brasileiro: uma introdução**. 2ª Ed, SP: Editora UNESP, 2007.
- BANDEIRA, Muniz. **Relações Brasil-EUA o contexto da globalização: I – presença dos EUA no Brasil**. 2.ed. rev. São Paulo: SENAC-SP, 1998.
- BARBOSA, Rita Cristina. **Educação popular e a construção e um poder ético**. Revista Espaço Acadêmico, nº 78 – mensal - nov/2007.
- BATISTA, Aline Maria de Mello. **Práxis, consciência de práxis e educação popular: algumas reflexões sobre suas conexões**. Artigo Rev. Educação e Filosofia, Uberlândia, MG, v. 21, n. 42, (p. 1, 69-192), jul./dez. 2007.
- BORGES, Valdir. **Paulo Freire: uma ética pedagógica libertadora à luz do contexto histórico-social da América Latina nas décadas de 1960-1970**. Tese (doutorado em Educação) Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Paraná, 2010.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Coleção Educadores, PE: Ed Massangana, MEC, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes. 1997.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON J. C. **A reprodução: elementos para a teoria do sistema de ensino**. Ed. Vozes, 2ª edição, tradução de Reynaldo Bairão, revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta, Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2009.
- BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduados**. Rio de Janeiro, Ed. Puc Rio, São Paulo: Loyola, 2002.
- CÁRDENAS, Juan Covarrubias. **Para una epistemología de La interculturalidad**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 2012.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, 2001.
- COMBLIM, José. **A ideologia da segurança nacional: o poder militar na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Rio de Janeiro, 1978.

FAORO, Raymundo. **A república inacabada**. São Paulo: Globo, 2007.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. 2.ed. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo. 2006.

FLEURI, Matias Reinaldo. **Coletânea de documentos: Ciclo de debates sobre educação popular**. Piracicaba. São Paulo: Ed. UNIMEP, 1983.

_____. Universidade e Educação Popular, in: **Educação popular: experiências e reflexões**. - Piracicaba, v.1 p. 5-24 : Ed. UNIMEP, 1984.

_____. Histórico do I Fórum Nacional de Educação Popular In: **Educação popular: experiências e reflexões**. - Piracicaba, v.2 (p. 5-8): Ed. UNIMEP, 1985.

_____. **Educação popular e Universidade: contradições e perspectivas emergentes nas experiências de extensão universitária em educação popular da Universidade Metodista de Piracicaba**. Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, vol. 1 e 2, 1978-1987, Campinas, 1988.

_____. **O Popular e a Educação: movimentos sociais políticas públicas e desenvolvimento**. / org. Cristina Fioreze, Telma Marcon, (27º ANPED-MG), 2004.

_____. **Reinventando o presente...** pois o amanhã se faz na transformação do hoje – conversas com Paulo Freire: com textos inéditos da autoria de Paulo Freire - Fortaleza: Edições UFC, 2008.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3º edição, Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra S.A, 1970.

_____. **Extensão ou comunicação?** 2ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14º edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª.edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler**. Autores Associados, São Paulo: Cortez (Coleção polêmicas do nosso tempo 4), 1989.

_____. e Nogueira. Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 3º edição, Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança**. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**, São Paulo: Ed. Centauro, 2001.

GADOTTI. Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Ed. Cortez - autores associados, 1980.

_____. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Ed. Cortez; Instituto Paulo Freire, 1995.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária Comunicação ou Domesticação**. São Paulo: Ed. Cortez, autores associados, Universidade Federal do Ceará, 1986.

HOUAISS. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Houaiss, Objetiva, 2009.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. Coleção Primeiros Passos, São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006.

LAZIER, Josué Adam. **Igreja litúrgica e transformadora**. V.13, n. 21, jan-mai, p. 61-78, 2008.

LAROUSE. **Dicionário da língua portuguesa**. SP: Ed. Moderna, 1992.

MANFREDI, Silvia Maria. **Política: educação popular**. São Paulo: Ed. Símbolo, 1978.

MATOS, Benjamim Garcia de. **A importância do fundamento jurídico na busca do bem comum e do interesse social na crise de 1985 da Unimep**. Piracicaba, SP: Ed. do autor, 2005.

MAZZILLI, Sueli. **A pedagogia além do discurso**. 3ª ed. Revisada e ampliada, Piracicaba: Ed. Unimep, 1995.

MOTTA, Stefano; GUITERREZ, Dagoberto. **Estudos de política e teoria social/ Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social V. 20- 2010- UFRJ. (Artigo: Poder popular em El Salvador em tempos de ápice e retificação da vida cotidiana- ver. Praia Vermelha p.73-88), 2010.**

OLIVEIRA, Rossiska Darcy de. **As mulheres em movimento**. In: Vivendo e aprendendo, 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

PASSETTI, Edson. **Conversação libertária com Paulo Freire**. São Paulo: Ed. Imaginário, 1998.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Ed. Loyola, 1973.

PAIVA, Vanilda; WARD, Mirian Jorge. **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas, São Paulo: Papirus, (coleção educação e transformação), 1994.

PONTUAL, Pedro, e TIMOTHY. Ireland. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. (organizadores), Brasília, Ministério da Educação: UNESCO, 2009.

ROUQUIÉ, Alain. **O extremo-ocidente: introdução à América Latina**. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1991.

STRECK, Danilo R. (org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

STRECK, R, REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Extensão universitária: uma abordagem não – extensionista**. In: Educação e Sociedade. São Paulo: Ed. Cortez, autores associados, 1981.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TORRES, Carlos Alberto. **A práxis educativa de Paulo Freire**. Coleção Paulo freire: Ed. Loyola, São Paulo, 1979.

_____. **Reinventando Paulo Freire no século XXI**. et al. apresentação Jason Mafra, São Paulo: Ed. e livraria Instituto Paulo Freire, série Unifreire, 2008.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da práxis**. tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

Entrevistas:

BARRETO CESAR, Ely Eser. Entrevistado em julho de 2012.

BOAENTURA, Elias. Entrevistado em novembro de 2011.

FLEURI MATIAS, Reinaldo. Entrevistado em agosto de 2011.

GOULART, Acyr. Entrevistado em maio de 2012.

MAZZILLI, Sueli. Entrevistada em outubro de 2011.

VALAZQUEZ TEJERINA, HugoVictor. Entrevistado em novembro de 2011.

VIEIRA LIMA, Aparecida Márcia. Entrevistada em agosto de 2012.

Documentos

ATO INSTITUCIONAL n. 5. http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislacao_6.htm. Acessado em fevereiro de 2012.

Conselho de coordenação de ensino e pesquisa. **CONCEP**. reitoria da Universidade Metodista de Piracicaba, ATA, 1983.

IGREJA METODISTA. Credo Social, documento nº 10, Biblioteca Vida e Missão, 1999.

UNIMEP. **Ação Cultural e Tecnologia Apropriada**, ACTA 10 anos de prática em educação popular. Ed. UNIMEP: Piracicaba, SP, 1994.

UNIMEP. **Caderno de Estudos Saúde e Educação Popular**. Nº 1, dezembro, ed. UNIMEP: Piracicaba, SP, 1981.

UNIMEP. **Política de extensão**. 2ª ed. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1998.

ASSESSORIA DE IMPRENSA, nº23/83, lauda 1,2,3, UNIMEP, 02/2/1983.

_____. nº 49/83, lauda1-2, UNIMEP, 01/3/1983.

_____. nº 66/83, lauda1, UNIMEP, 02/4/1983.

_____. nº 87/83, lauda1-2-3, UNIMEP, 07/4/1983.

_____. nº 97/83, lauda 1, UNIMEP, 14/4/1983.

_____. nº 114/83, lauda 1-2, UNIMEP, 26/4/1983.

_____. nº 178/83, lauda 1-2-3, UNIMEP,30/5/1983.

_____. nº 216/83, lauda1-2-3, UNIMEP, 24/6/1983.

_____. nº 58/84, lauda1-2-3, UNIMEP, 23/3/1984.

Jornais

JORNAL A TRIBUNA- SÃO CARLOS, 02/6/1983.

JORNAL CIDADE DE RIO CLARO 20/5/1983; 22/5/1983.

JORNAL DE PIRACICABA, 2/5/1983; 17/6/1983.

TRIBUNA PIRACICABANA,18/5/1983.

O DIÁRIO POPULAR, 26/5/1983; 27/5/1983; 30/5/1983; 12/6/1983.

O DIÁRIO PIRACICABANO, 26/5/1983; 28/5/1983; 29/5/1983; 31/5/1983.

JORNAL FOLHA DA TARDE, 26/5/1983; 27/5/1983.

CORREIO POPULAR DE CAMPINAS, 26/5/1983; 27/5/1983.

JORNAL OPÇÃO-UNIMEP, 18 a 24/4/1983; 02 a 08/5/1983; 25 a 01/5/1983; 23 a 28/5/1983; 30 a 05/6/1983; 06 a 12/6/1983; 20 a 26/6/1983; 05 a 11/9/1983; 19 a 25/9/1983; 29 a 02/10/1983; 17 a 23/10/1983; 03ª 09/11/1983; 24 a 30/11/1983.

FOLHA DE SÃO PAULO, 28 a 30/5/1983.

VOZ DA UNIDADE, 16 a 22/6/1983.