

GRAMSCI E A EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA. Percepções do debate brasileiro

Raymond A. Morrow

Universidade de Alberta
Alberta, Canadá

Carlos Alberto Torres

Universidade da Califórnia – Los Angeles
Los Angeles, EUA

Resumo

Este artigo argumenta que a contribuição de Antônio Gramsci tem sido central nos trabalhos de intelectuais, profissionais de ONG's, professores e activistas sociais no contexto da educação popular na América Latina. A educação popular é definida como um paradigma político-educativo, teórico e metodológico que emergiu na região com notável força nos anos 60 e alcançou repercussão internacional com o trabalho de Paulo Freire. Focada no activismo político e na organização das classes subalternas na América Latina, os seus objectivos de promover justiça social e a sua orientação metodológica, próxima do que é conhecido como "construtivismo", a educação popular esteve sempre mais associada a formas de educação não-formal do que ao ensino. Após fornecer os antecedentes da experiência histórica de Gramsci e as suas implicações na educação "per si", na conclusão, este artigo foca o debate acerca da educação popular no Brasil, e, particularmente, como é que este paradigma teórico e metodológico foi considerado para implementação nos contextos escolares.

Abstract

This article argues that Gramsci's contribution has been central to the work of intellectuals, NGOs, teachers, and social activists who are involved in popular education in Latin America. Popular education is defined as a political-educational, theoretical, and methodological paradigm which has emerged in the region with remarkable force in the 1960's and achieved international reach with the work of Paulo Freire. Focused on political activism and on the organization of subaltern classes in Latin America and close to what became know as "constructivism", popular education has always been more closely associated to non-formal forms of education than to formal schooling. After describing the background of Gramsci's historical experience and his implications in education "per se", this articles, in its conclusion, focuses on the debate about popular education in Brazil and, in particular, on how this theoretical and methodological paradigm was used in formal schools contexts.

1. Gramsci no contexto histórico

Os escritos de António Gramsci (1891-1937), fundador do Partido Comunista Italiano que morreu em 1937 após 11 anos de cativeiro numa prisão fascista, são cada vez mais reconhecidos em estar – juntamente com os trabalhos contemporâneos da Escola de Frankfurt – entre as mais importantes contribuições teóricas para o Marxismo desde Marx e Engels. O que ambas as teorias críticas de Gramsci e de Frankfurt partilham era, acima de tudo, uma re-leitura de Marx reflectindo um sentido das origens Hegelianas de muitos dos conceitos de Marx, e um esforço de re-interpretar a sua teoria à luz dos desenvolvimentos do século 20, especialmente a importância estratégica das instituições culturais e as bases subjectivas da mobilização revolucionária.¹

Os trabalhos de Gramsci diferem, em parte, porque os primeiros escritos foram redigidos no calor da praxis revolucionária, isto é, na sua ascensão a líder do Partido Comunista Italiano até à sua prisão por Mussolini em 1937. Os seus escritos finais na prisão foram, pelo contrário, redigidos à sombra do falhanço da revolução da classe operária e do crescimento do fascismo, e sob as pressões de pouca saúde, as discussões dos censores e o acesso limitado a materiais de leitura.

A distinção das contribuições de Gramsci está relacionada de perto com, em primeiro lugar, uma leitura de Marx que reafirma a dialéctica sujeito-objecto sublinhando a sua teoria da práxis. Apesar da escolha de Gramsci do termo “filosofia da práxis” para o Marxismo estar relacionada com o evitar da censura, tem também um racional teórico. Dada a sua educação inicial na tradição do Hegelianismo inspirada por Benedetto Croce, Gramsci foi sensibilizado para a dimensão subjectiva da acção social subjacente nas categorias teóricas de Marx e, portanto, não foi tentado a reduzir a sua análise do capitalismo apenas à política económica.

Um segundo aspecto distintivo da abordagem de Gramsci foi baseado no esforço para compreender a natureza da ordem social como hegemonia cultural, isto é, um sistema de poder assente não só na coerção mas também no consentimento voluntário das classes dominadas e subalternas. Desta perspectiva tornou-se possível colocar algumas novas e fundamentais questões acerca da natureza não só da ordem social mas também das condições de possibilidade da sua transformação. Se os indivíduos abraçaram as crenças que reforçam a ordem social que os oprime, então elas não irão desaparecer automaticamente quando as condições objectivas para a mudança revolucionária (i.e. crise económica) ocorrerem. Desta perspectiva, portanto, um aspecto crucial da estratégia revolucionária tinha de ser a luta cultural (e num senso mais lato, educativa) anterior à emergência de uma crise revolucionária. A revolução, por outras palavras, não era apenas uma questão de controlar o estado porque as instituições da sociedade civil estavam no contexto no qual os sujeitos sociais são formados e transformados.

Em relação à educação, os escritos de Gramsci desenvolveram-se em torno de três temas: (1) o papel da educação como parte do processo da formação da hegemonia cultural nas sociedades capitalistas burguesas; (2) as possibilidades de educação formal e não-formal como lugares de formação de consciência revolucionária, contra-hegémónica

anterior a qualquer transição revolucionária; e (3) os princípios que devem fundamentar a pedagogia socialista de uma sociedade pós-revolucionária.

Este artigo discute as implicações específicas da teoria Gramsciana para a educação no contexto brasileiro. Usando o exemplo de debates acerca da pedagogia e da política na Esquerda no Brasil, demonstramos que há pelos menos duas possíveis leituras dos pontos de vista de Gramsci na educação. Dependendo da interpretação política e pedagógica que se assumir, duas filosofias educativas contraditórias serão visionadas, uma irá focar a educação como política cultural e a construção de consciência política, a outra irá focar a educação como preservadora e reprodutora de valores culturais beneficiando as classes trabalhadoras.

1. Os dois Gramscis

A comparação dos livros de Adamson (1980) e Entwistle's (1979) acerca da teoria educativa de Gramsci aponta as duas aparentemente lógicas alternativas no trabalho de Gramsci: ou usar a educação para promover a aquisição, por parte do trabalhador, de uma bagagem cultural universal (capacidades cognitivas e práticas) ou o desenvolvimento de uma consciência política (incorporando, desta forma, as experiências da classe trabalhadora na educação).

O argumento de Entwistle é fundado no paradoxo de Gramsci: “a procura de uma política educativa radical através de um currículo e pedagogias tradicionais. Se as escolas são um principal instrumento hegemônico da existência de regras na classe, como pode uma mudança contra-hegemônica ocorrer senão através de uma reforma radical e de uma pedagogia liberal?” (Entwistle, 1979: 16).

O currículo, a avaliação e os exames, os professores e o ensino, a estrutura e a organização escolar, as relações entre a educação e o trabalho, as relações entre instrução e educação, a noção de autoridade, a incorporação crítica do passado cultural, a visão de Gramsci da proposta para a reforma educativa sob o regime fascista, a aplicabilidade da sociologia do conhecimento ao conhecimento curricular, em suma, as relações entre a política e o ensino, são abordados por Entwistle, quando explorou os Cadernos escritos de Gramsci. Para Entwistle, Gramsci conclui que: “ênfatar a disciplina, a ordem intelectual e a transmissão autorizada do ‘pensamento do passado’ é inocular o aprendiz contra o autoritarismo político, bem como transmitir capacidades e o conhecimento necessário para a prossecução da mudança social radical” (Entwistle, 1979: 86).

O itinerário de Entwistle é marcado pela questão que tem ocupado os investigadores radicais há mais de duas décadas: os modelos de correspondência e de contradição de escola (Entwistle, 1979: 87-110). A hipótese de Entwistle é que “o impulso para uma orientação política de uma pessoa pouco deve à ideologia do ensino” (Entwistle, 1979: 89). Para Entwistle, o conhecimento educativo é neutro e autorizado – daí a necessidade de uma escola desinteressada – e cabe aos indivíduos colocar o seu conhecimento ou capacidades ao serviço do *status quo* ou da sua mudança (Entwistle, 1979: 91). Os

elementos cruciais são os imperativos do ambiente extra-escolar. Para Entwistle o ponto de vista de Gramsci é que:

“Primeiro, o ensino das crianças não devia ser vocacional no sentido de providenciar preparação técnica ou profissional: uma escola ‘unitária’ devia transmitir uma cultura humanística comum a todas as crianças sem uma prematura especialização vocacional. Mas, segundo, a cultura humanística da escola devia valorizar os valores académicos tradicionais de objectividade, pluralismo e racionalidade – a desinteressada procura do conhecimento.” (Entwistle, 1979: 92).

As escolas mantêm, então, a hegemonia não por causa do seu currículo oculto, nem pelo conteúdo do que é ensinado, mas porque “elas negam uma educação tradicional humanística às crianças das classes subalternas” (Entwistle, 1979: 93).

O ensino do 3.º ciclo e do secundário, contudo, devia ser facultado – de acordo com a interpretação que Entwistle fez de Gramsci – apenas para aqueles que tinham demonstrado ser inteligentes e capazes. Há ainda outro paradoxo descoberto por Entwistle nos escritos de Gramsci: que ele advogava, simultaneamente, igualdade para todas as crianças e jovens perante a cultura, mas apenas aqueles que procuravam a excelência – e têm as condições para a alcançar – deviam ser recompensados com mais ensino no nível secundário. A pedagogia dogmática, a disciplina e a austeridade dos níveis inferiores do ensino podem conduzir – para aqueles que tiveram sucesso – ao estágio mais liberal do ensino superior. Em suma, disciplina matinal e liberdade tardia. (Entwistle, 1979: 109). Assim, “uma teoria conservadora do ensino não apoia a hegemonia existente mas, pelo contrário, é uma preparação necessária para a educação dos intelectuais da classe trabalhadora, para a criação de um novo humanismo e, por conseguinte, é um pré-requisito para o exercício da hegemonia da classe trabalhadora” (Entwistle, 1979: 110).

A segunda grande preocupação do pensamento pedagógico de Gramsci, a da educação política dos adultos trabalhadores, emerge na agenda de Entwistle. “A resolução do paradoxo do conservantismo pedagógico de Gramsci na prossecução de objectivos que eram politicamente revolucionários é fundada no facto que, apesar os seus escritos educativos explicitamente referirem o ensino das crianças, a chave para a teoria da educação política encontra-se na educação de adultos, especialmente dos trabalhadores em contexto ocupacional” (Entwistle, 1979: 111). Isto é fundamental para a distinção de Gramsci, descrita anteriormente, entre intelectuais de carreira (muitos deles intelectuais tradicionais, segundo a classificação de Gramsci) e a classe trabalhadora ou intelectuais orgânicos, que conseguem comunicar com os trabalhadores, e de acordo com Entwistle, os pontos de vista de Gramsci acerca da política educativa estavam relacionados com educação técnica e vocacional, dado que o trabalho é intrínseco à aprendizagem. Para Gramsci, então, uma preparação vocacional especializada “em ambos os aspectos técnicos e culturais – é uma função da educação de adultos, [e] foi baseada sobre assumpções sociais

em vez de pedagógicas” (Entwhistle, 1979: 148).

Entwhistle, conclui o seu trabalho argumentando que

“Tentei demonstrar que uma inferência adequada do trabalho de Gramsci é que é irrealista olhar para as escolas à procura de uma educação radical, contra-hegemónica: o fardo de tal empreendimento encontra-se exactamente nas instituições para a educação de adultos, especialmente nas associações políticas dedicadas à mudança social e nas associações económicas onde os trabalhadores estão envolvidos em relações produtivas que têm os seus próprios imperativos educativos” (Entwhistle, 1979: 176).

Argumentando que Gramsci foi capaz de teorizar a primeira versão de uma alternativa Marxista Ocidental a partir de uma perspectiva Hegeliana-Marxista, o estudo das ironias de Gramsci, de Walter Adamson, oferece importantes visões da proposta de Gramsci para a política educativa. Primeiro, a abordagem que Gramsci faz da política educativa está inteiramente inculcada na sua abordagem ao desenvolvimento da filosofia da práxis. Para Gramsci, a política educativa esteve sempre relacionada com a noção de desenvolvimento da consciência de classe, e isto, por sua vez, estava relacionado com a superação do senso comum. Para Gramsci “a consciência podia apenas se desenvolver num contexto onde a auto-construção do mundo através do trabalho estava organicamente combinada com a agitação e auto-governança política contra o estado existente. Nos Cadernos estas percepções tornaram-se partes de uma mais ampla teoria da política educativa fundamentada por uma dialéctica pragmática e que incorpora ambas as perspectivas individual e colectiva” (Adamson, 1980: 139-141).

Em Gramsci, a primeira tarefa da política educativa é substituir os intelectuais tradicionais por intelectuais orgânicos. A segunda tarefa é assegurar que este “processo de maturação prossiga suavemente. Ele depende da activa auto-dedicação de uma classe à sua própria auto-educação. Para o proletariado, tal significa o domínio das técnicas segundo as quais “trabalhadores não qualificados tornaram-se qualificados”, e de uma forma mais abrangente, a auto-transformação que permita “cada cidadão governar” ou pelo menos, coloca-o “numa condição geral de alcançar esta competência” (Adamson, 1980: 144). Poderá isto ser alcançado, no nível escolar, através do livre apesar de autoritário pluralismo de Entwhistle? Na perspectiva de Adamson, esta visão da política educativa exige a constituição de um novo bloco histórico e intelectual/moral (Adamson, 1980: 145).

Para Gramsci, a filosofia da práxis tenta ultrapassar a filosofia primitiva do senso comum, conduzindo as massas a uma mais elevada concepção de vida, num processo de esclarecimento levado a cabo por participantes auto-conscientes. Isto deveria colocar sob escrutínio todos os elementos sociais, psicológicos, culturais e políticos de um dado bloco ético/moral, incluindo o conhecimento escolar e os currículos.

Para Gramsci,

“os indivíduos nascem num mundo já moldado por uma luta de classes. Fora dessa luta alguma classe ou aliança de classes emergiu numa posição dominante e muitas vezes “hegemónica”; tal classe tentará sempre assegurar uma posição hegemónica, isto é, ganhar legitimidade política através da introdução da sua visão cultural no tecido social. Com este propósito irá colocar os seus intelectuais orgânicos em locais estratégicos dentro do aparato cultural e ideológico e irá fazer alianças com os intelectuais tradicionais mais influentes. Após algum tempo, esta visão do mundo articulada pelos seus filósofos no domínio da alta cultura irá ser influenciada e solidificada em senso comum.” (Adamson, 1980: 149).

É por esta razão que se suspeita que o currículo educativo tenha sido submetido a este processo de luta por uma definição, não só do que deveria ser senso comum hegemónico prevalecente na escola (incluindo os conteúdos, o currículo oculto e as práticas escolares), mas também que conhecimento – e talvez mais importante, o conhecimento de quem – deveria ser ensinado.

Adamson afirma que

“Enquanto Gramsci definiu a política educativa funcionalmente dentro da sociedade como um todo, ele sempre concebeu a sua operacionalidade dentro de contextos institucionais concretos. Contudo, ele não analisou os processos em detalhe para cada uma que considerava relevante, uma vez que a sua lista incluía, no mínimo, escolas, igrejas, a imprensa, partidos políticos, sindicatos, tribunais, centros médicos e o exército” (Adamson, 1980: 155).

A crítica de Gramsci à reforma educativa fascista foi dirigida contra a espontaneidade, desta forma: “Os únicos alunos que poderiam ser educados em tal sistema eram aqueles, como o Emile do romance de Rousseau, que eram expostos a um ambiente tão rico que era ele próprio quase um duplicado dialéctico. Gramsci percebeu que esta exclusividade era bastante intencional” (Adamson, 1980: 156). Este modelo idealista de educação, na opinião de Gramsci, esconde o facto que “Quando o professor não presta atenção ao contraste entre o tipo de cultura e de sociedade que ele representa e o tipo de cultura e de sociedade representadas pelos seus alunos, o seu trabalho torna-se não mais do que a disseminação da retórica... os idealistas italianos construíram escolas meramente ‘retóricas’ ao serviço de uma ordem política corrupta” (Adamson, 1980: 157). Daí a oposição inflexível de Gramsci ao progressismo de Gentile. Sem dúvida, que Gramsci estava ciente que a implementação de doutrinas progressistas no contexto da política democrática e da liberdade de discurso que podem permitir a crítica e a livre análise de questões pelos professores, alunos, pais e cidadãos interessados, pode produzir resultados muito diferentes de uma implementação do

progressismo sob um regime disciplinar fascista.

Para Adamson, Gramsci não discutiu a educação clássica para as crianças e a educação vocacional para os adultos como Entwistle retrata, mas “primeiro, ele argumentou que devia haver uma escola pública para todos que combinaria as abordagens ‘clássica’ e ‘vocacional’ numa tentativa para ‘atingir o equilíbrio certo’ entre as capacidades estimuladas em cada uma delas. Segundo, Gramsci aspirou a uma síntese da ‘instrução’ e ‘educação’. A escola pública deve ser ‘instrutiva’, pensava ele, pelo menos no sentido em que o currículo é rico em factos concretos”. Finalmente, Gramsci procurava uma síntese entre a escola e a vida.” (Adamson, 1980: 158).

Adamson conclui que

“Pode-se suspeitar, obviamente, que Gramsci entendia estas prescrições principalmente como sugestivas antecipações da educação numa sociedade socialista. Na medida em que a política actual podia ser empurrada nestas direcções, as condições para uma dialéctica massa-intelectual seriam naturalmente alcançadas, mas Gramsci não tentou retratar as transições da política educativa neste contexto particular. Antes, ele pensou nelas apenas em termos mais gerais de acção política colectiva” (Adamson, 1980: 159).

No contexto da acção política colectiva, a questão qual é o tipo de conhecimento que deve ser ensinado não de fácil resposta. É comumente entendida como a transmissão de cultura e conhecimento de geração em geração. Contudo, a questão é saber qual o tipo de capacidades políticas que entram em jogo. O problema é a natureza da relação entre o conhecimento e se ele foi contaminado pela arbitrariedade do capital cultural. O que é mais importante é como o capital cultural é apropriado. Isto supõe uma consciência político-prática e o controlo do sistema educativo pelos movimentos populares, isto é, a capacidade para uma apropriação activa do conhecimento passivo.

Logo, primeiro de tudo, a estratégia da reforma educativa deve lidar com o tipo de conhecimento a ser apropriado e os efeitos do currículo oculto das escolas. Mas será que faz sentido expor as crianças ao conhecimento universal que é transmitido por professores mal pagos e mal treinados que irão exercer atitudes autoritárias na sala de aula? Duas questões estão aqui relacionadas. Uma é o facto que, especialmente no Terceiro Mundo, a relação entre os professores e o conhecimento podia ser comparada à relação entre os filósofos e os sofistas. Infelizmente, os professores são ensinados conforme os sofistas (reprodução do conhecimento de alguém de um modo fragmentado e limitado) e não como os filósofos (a capacidade para sistematizar e criticar o conhecimento e, eventualmente, produzir novo conhecimento).

A outra questão é que, dadas as atitudes autoritárias dos professores, a dificuldade inerente de aprender e a forma limitada do capital cultural dos sectores populares que podem não combinar com o das escolas, esta tentativa de apropriação do conhecimento pela classe trabalhadora pode resultar simplesmente numa exposição ao autoritarismo da

educação tradicional de baixa qualidade que é raramente completada. Para além do mais, mais de metade dos alunos do ensino básico da América Latina – e em algumas áreas mais do que três quartos – abandonam antes de completar o ensino básico obrigatório. Estes alunos teriam sido expostos ao conhecimento “correcto” e ao erróneo currículo oculto autoritário (uma versão de Terceiro Mundo da teoria da correspondência de Bowles e Gintis). Criticando o “reprodutivismo” os defensores liberais da expansão democrática da escola, apesar de levarem em conta o momento da educação passiva (justificável nas leituras de Gramsci), simplesmente falham em perceber a força dos argumentos mais sofisticados da política económica.

Este debate sobre a teoria pedagógica de Gramsci está longe de terminar. Eventualmente, as suas antinomias pedagógicas claramente expressas no título de Entwistle “escola conservadora para os políticos radicais” continuarão a assombrar pedagogos socialistas na sua tentativa para entender os estudos culturais e as suas contribuições específicas para a mudança social.

2. Gramsci e a educação popular na América Latina

É pouco conhecido que os escritos de Gramsci foram traduzidos para o espanhol e publicados na Argentina e no Brasil, talvez antes do que qualquer outro lugar fora de Itália.² O que os Marxistas na América Latina encontraram de cativante foi o carácter nacional do pensamento de Gramsci (Aricó, 1988: 54). Quer isto dizer, que o facto do Marxismo de Gramsci ter sido elaborado como uma reflexão séria e profunda das condições especiais da formação social italiana, em vez de uma repetição fastidiosa dos slogans comunistas da Terceira Internacional. Os comentários de Aricó, como testemunha privilegiada e um líder na descoberta, recepção e divulgação de Gramsci na América Latina, são valiosos:

“O que nos cativou em Gramsci foi precisamente isto, o carácter nacional do seu pensamento: o facto de que pela primeira vez podíamos dialogar com uma forma de pensamento que estava intimamente relacionada com a história de um país tão próximo de nós como a Itália; o facto de as suas reflexões sobre os problemas dos intelectuais, ou a formulação de conceitos tais como o bloqueio histórico e a hegemonia, ou a distinção entre uma corporação económica e o movimento ético-político, ou a guerra do movimento como oposto à guerra da posição, ou seja, as abrangentes categorias analíticas foram o resultado de uma reflexão profunda na formação cultural e política da nação italiana” (Aricó, 1988: 54-55).

Estes paralelos (sejam históricos, formais ou outros) entre a formação social italiana e a situação Argentina ou Brasileira, dadas as experiências do Peronismo³ e do Getulismo

respectivamente, as importantes ligações culturais entre a vida cultural italiana e a das sociedades sul-americanas; e a crescente insatisfação com a análise comunista standard (de orientação Soviética Marxista-Leninista) foram decisivos em sublinhar a tradução de Gramsci para o espanhol.

O interesse do pensamento de Gramsci para a análise política pode, provavelmente, ser explicada nos paralelos históricos anteriormente apontados, mas o interesse do pensamento de Gramsci na educação está relacionado com uma original experiência educativa da América latina: a educação popular.⁴ O paradigma da educação popular foi iniciado pelas primeiras contribuições de Paulo Freire, no Brasil, nos anos 60 (Torres, 1992; Rodriguez Brandão, 1982; La Belle, 1986), mas existem outras influências decisivas na sua constituição desde então, incluindo as contribuições de outros intelectuais importantes da América Latina tais como os brasileiros João Bosco Pinto (1976), Carlos Rodriguez Brandão (1980; 1982) e Moacir Gadotti (1980; 1981; 1990), o sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1978), e educadores chilenos, a socióloga Marcela Gajardo (1985), uma das primeiras colaboradoras de Paulo Freire durante o seu exílio no Chile (1964-1969) e o filósofo Juan Eduardo Garcia Huidobro (1982).

Para além dos paralelos políticos anteriormente referidos, existem paralelos epistemológicos e teóricos nos trabalhos de Paulo Freire – até mesmo no seu trabalho original no Brasil e no Chile – e na estrutura conceptual proporcionada por Gramsci. Peter Mayo (1989; no prelo) demonstrou afinidades históricas e biográficas entre Gramsci e Freire. Por exemplo, enquanto Freire é oriundo de uma das áreas mais subdesenvolvidas do Nordeste brasileiro, Gramsci é oriundo de uma área italiana comparavelmente subdesenvolvida (Sardenha). Além disto, o trabalho original de Freire com a alfabetização está relacionado com a magnitude do problema no Nordeste. O analfabetismo na Sardenha (50-70%) era extremamente elevado se o compararmos com Piedmont (cerca de 11%). Terceiro, tanto Freire como Gramsci trabalharam num contexto de situações altamente politizadas. Para Freire, o exemplo cubano ampliou as implicações de agitação rural do mesmo modo que a Revolução Soviética inspirou os conselhos da fábrica de Turin nos quais Gramsci participou. Ambos os processos de mobilização política foram seguidos da autoritária restauração da ordem: o golpe militar de 1964 no Brasil exila Freire e a subida de Mussolini ao poder culmina com a prisão de Gramsci. O Fascismo, contudo, é uma categoria histórica. Obviamente, os paralelos históricos podem ser enganadores. Enquanto que a ascensão do fascismo na Itália e na Alemanha está associada à derrota da classe trabalhadora industrial, o golpe militar brasileiro desafiou uma reorganização populista da sociedade brasileira. Uma das diferenças mais óbvias é que Gramsci foi um militante revolucionário, enquanto que Freire filiou-se no partido socialista apenas em 1979 com o seu regresso ao Brasil.

Contudo, este não é o espaço para uma comparação sistemática entre o trabalho de Freire e de Gramsci. O princípio fundamental de Freire da ligação da educação à política, o seu tema recorrente de aprender a ler a palavra e o mundo (Freire e Macedo, 1986; Freire, 1992), e a definição de educação popular proposta por Freire muito recentemente, demonstrarão as ligações com uma análise baseada no senso comum das pessoas (e “bom

senso”), a actividade prática como a base do conhecimento popular, e a educação como uma prática contra-hegemónica. A recente definição de Freire de educação popular merece ser aqui considerada: “A educação popular postula, então, o esforço de mobilizar e organizar as classes populares com o objectivo de conceber um poder popular” (Freire, P. *in* R.M. Torres, 1988: 59).

Não há dúvida que o paradigma da educação popular teve um impacto significativo na América Latina não só no domínio da educação (de adultos) não-formal, mas também no ensino público (Arnove, 1986; La Belle, 1986; Torres, 1990). Os princípios fundamentais da educação popular na sua versão original de educação não-formal podem ser sumariados como se segue:

- (1) Tem uma intencionalidade explicitamente política e social (lógica), que trabalha em prol dos pobres e das classes socialmente dominadas das sociedades da América Latina;
- (2) Tenta combinar a investigação educacional com os processos educativos e com os processos de participação popular; tentando, deste modo, incorporar no mesmo processo político-pedagógico ambos os educadores como aprendizes e os alunos como educadores (isto é, o discurso Freireano de professores como alunos e alunos como professores, Freire, 1970);
- (3) O entendimento do conhecimento tanto como conhecimento popular ou conhecimento do senso comum e como conhecimento elitista, como um instrumento de transformação social, criticando, assim, qualquer tentativa para separar a teoria da prática, ou para dividir o conhecimento como sabedoria popular e como pensamento instruído (científico); o que se tenta nesta abordagem é uma interacção dialéctica (isto é, mutuamente benéfica) entre estes dois tipos do conhecimento humano resultantes das experiências sociais e culturais inicialmente opostas, ou nos termos de Bourdieu, de diferentes experiências de habitat/habitus.
- (4) Assume a necessidade de ter, no início de qualquer prática educativa, uma visão da totalidade concreta, questionado, portanto, tanto o grau de especialidade que distancia um entendimento integral das práticas sociais e simbólicas, como a tentativa para transmitir a instrução basicamente para melhorar o funcionamento de um dado sistema social, sem questionar os fundamentos epistemológicos, sociais e políticos de tal sistema – por exemplo, a hermenêutica da suspeição.
- (5) Como resultado, as práticas da educação popular tentam desenvolver não só a consciência crítica da população envolvida (por exemplo, a conscientização de Freire), mas também alternativas concretas para a organização (política, social e até económica) e mobilização (participação) dos pobres na superação das condições da sua própria pobreza e impotência (CEE, 1982);
- (6) Finalmente, a educação popular tem-se desenvolvido em relação às práticas educativas dos movimentos sociais na América Latina, que lutam para articular a educação aos cuidados de saúde, às exigências de ter uma casa, à posse de terra e coisas semelhantes,

nas periferias das cidades ou em zonas rurais da América Latina. Uma característica sociológica da educação popular, contudo, como Marcela Gajardo convincentemente argumentou, é que a ênfase da educação popular e a participação em projectos de investigação-acção transformaram-se ao longo dos anos; do trabalho com os camponeses e com os pobres nas zonas rurais, para o desenvolvimento de projectos nas zonas urbanas, particularmente nas periferias das grandes áreas urbanas (favelas) onde os níveis de pobreza, devido ao desemprego desenfreado e à crescente imigração dos trabalhadores rurais para as cidades, são os mais elevados (Gajardo, 1985).

Esta definição de educação popular está intimamente relacionada com o conceito de movimentos populares que têm sido descritos como se segue:

“Entendemos por movimento popular todas as formas de mobilização dos indivíduos das classes populares directamente relacionados com o processo de produção, tanto na cidade como no campo. Os movimentos populares incluem as associações de moradores (subúrbio) na periferia, os clubes de mães, as associações de favelas, os grupos de apropriação ilegal de terras, as comunidades de base Cristã, os grupos organizados em torno da luta pela terra e outras formas de luta, e as organizações populares. Devido à sua natureza específica, estes movimentos têm uma classificação definida dadas as categorias ocupacionais dos seus membros” (Documento de São Bernardo, citado em Rodrigues Brandão, 1984: 115).

No contexto do movimento da educação popular, como Gadotti rigorosamente argumenta (1990: 68-75) – e está reflectido num número de outros excelentes trabalhos brasileiros contemporâneos sobre Gramsci e a educação (Junqueira Paoli, 1981; Tavares de Jesus, 1989) – a recepção dos argumentos de Gramsci não podiam ter criado maiores expectativas. A tese de Gramsci acerca do papel dos trabalhadores orgânicos (isto é, os militantes políticos) que trabalham com os movimentos sociais, a noção de hegemonia como uma explicação para a razão por que os pobres não se podem rebelar contra as suas próprias condições miseráveis, o princípio de um sistema escolar unitário, a noção de educação como uma totalidade de reflexão e acção, e a crítica de Gramsci à noção de espontaneidade, têm todas sido incorporadas na tradição da educação popular tentando expandir a democracia na América Latina capitalista.⁵

Moacir Gadotti no seu abrangente estudo sobre a educação no Brasil, argumenta que: “O itinerário sugerido por Gramsci é bastante actual, não apenas em termos de conteúdo educativo, mas também no tema da luta pela democracia (democratização), o único caminho possível para alcançar a derrota do que Gramsci chama de ‘grupos ou castas’ de ‘pessoas privilegiadas’” (Gadotti, 1990: 69). De facto, Gadotti conclui argumentando que desde que sublinhou a importância dos núcleos da cultura popular, “Gramsci atribui a estes

núcleos a função de enfraquecer as estruturas capitalistas na sociedade e fortalecer a organização de movimentos populares” (1990: 71).

Com o colapso do regime de Somoza e a emergência de um governo revolucionário Sandinista na Nicarágua (1979-1989), o paradigma da educação popular foi usado não apenas para guiar a reforma educativa ao nível da educação não-formal, mas também para inspirar os princípios de uma “nova educação” proposta pela nação revolucionária (Arnone, 1986; La Belle, 1986; Torres, 1991; Torres, 1992). Tem sido argumentado algures que na Nicarágua a “educação Sandinista” tem sido definida como educação popular.

Primeiro, esta noção significa que a educação é um direito para todos os nicaraguanos, particularmente às classes baixas, que foram excluídas, no passado, dos benefícios do sistema educativo. Segundo, a “educação popular” significa que ela não pode ser construída sem uma activa e consciente participação política e o apoio de organizações populares. Terceiro, a educação popular é considerada uma poderosa arma ideológica no processo de luta de classes ideológica durante o processo de transição para o socialismo. Quarto, ela significa que a revolução é, em si e para si própria, um imenso e contínuo “workshop político” onde os políticos revolucionários se tornam numa espécie de pedagogia das massas e em líderes. Finalmente, “educação popular” significa, de acordo com os princípios pedagógicos de Sandino, que um processo de aprendizagem pode apenas ser levado através da práxis e da luta, combinando, desta forma, o trabalho manual com o intelectual, teoria com a prática, as aptidões produtivas com o aumento de uma consciência política” (Torres, 1990: 111).

Finalmente, a recepção de Gramsci na educação popular inclui não só experiências de educação não-formal (governamentais, originárias em organizações não-governamentais ou movimentos populares; para adultos, jovens ou crianças), mas também influencia o debate do ensino público na América latina.⁶ O debate acerca de Gramsci não está apenas presente na educação brasileira, ele introduziu-se em muitos dos debates educativos na América Latina.⁷

3. Gramsci e a educação popular no Brasil: conclusão

A recepção polarizada da educação popular de Gramsci reflecte-se em duas posições conflituais: uma perspectiva dialéctica representada no Brasil no trabalho de Paulo Freire e Moacir Gadotti, oposta à perspectiva que enfatiza a apropriação crítica e social do conhecimento universal em favor dos sectores populares – melhorando o acesso e o controlo da escola pública aos sectores populares – representada no Brasil nos escritos de Giomar Namó de Mello, Dermerval Saviani entre outros.

Os argumentos podem ser simplesmente sumariados nos seguintes termos. A posição da apropriação crítica e social do conhecimento argumentará, em Namó de Mello (1985: 58) que: “Sei quanto a ideia do conhecimento universal tem sido questionada, mas não deixo de perguntar a mim mesma se uma sólida formação geral, baseada no conhecimento dominante existente, não é o melhor que a escola pode oferecer às classes populares. De

facto, eles podem criticar esse conhecimento e melhorá-lo. Como poderá ele melhorar sem passarmos por ele?”

Deste modo, tentando estabelecer a especificidade da educação, Devermal Saviani, inspirado numa interpretação de Gramsci que foi criticada por Peter McLaren e Da Silva (1992) como uma leitura conservadora de Gramsci à maneira de Entwistle, irá também argumentar que o principal papel da escola é a socialização dos indivíduos no conhecimento sistematizado, na ligação dos indivíduos ao capital cultural (Saviani, 1983: 3). Em suma, Namo de Mello defende a escola como o ambiente principal (se não exclusivo) para garantir a educação dos indivíduos; uma educação que permite aos sectores populares, aos sectores subalternos, uma participação mais capaz no mundo do trabalho, da cultura e da política (Namo de Mello et al., 1985: 255). Comentários semelhantes foram feitos pela socióloga brasileira Vanilda Paiva (1980).

A visão alternativa ao ensino público popular está bem expressa na perspectiva de Gadotti, quando ele argumenta que:

“Ao contrário da tendência tecno-burocrática que acompanha a extensão da racionalidade técnica, a tendência popular preocupa-se essencialmente com a política educativa das classes trabalhadoras para o exercício da hegemonia. Ela privilegia a política (de conteúdo) sobre a técnica (reforma), insistindo numa educação que emerge com uma organização popular, com os projectos educativos que tem uma nação-povo. Esta tendência é sustentada pela nossa análise política, cujo fulcro são as relações entre o capital e o trabalho, a contradição central da nossa sociedade, a razão da violência, da miséria e da pobreza” (Gadotti, 1990: 161).

Em suma, uma visão despolitizada da reforma educativa (como pretende a abordagem da apropriação crítico-social, isto é, a criação do indivíduo através do esclarecimento) oposta a uma visão política (isto é, o ensino público popular) que utiliza a educação e o ensino como uma ferramenta na luta pela hegemonia. Será este o caso dos dois Gramscis?

A crítica de Tamarit à perspectiva das “apropriações crítico-sociais do conhecimento” diz-nos que:

... a [tese da] apropriação do capital cultural [argumenta que] fortalece as classes dominadas e enfraquece o poder das classes dominantes. Isto, expresso no contexto da hegemonia não faz sentido, dado que o que acontece é exactamente o contrário. Quanto mais o discurso da hegemonia penetrar no senso comum dos sujeitos (os membros das classes dominadas), mais ele irá saturar a sua visão do mundo, a sua moral e vida e aumentará o poder das classes dominantes que, desta forma, se consolidarão em classes hegemónicas” (Tamarit, 1990: 37).

O que se poderá aprender deste debate no Brasil? O mais óbvio é que a complexidade da dominação, os múltiplos papéis da educação, e as assumpções epistemológicas e normativas do nosso trabalho académico – onde, por exemplo, a noção de domínio torna-se ela própria problemática para algumas correntes contemporâneas da teoria pós-moderna associando, paradoxalmente, as posições dos conservadores neo-culturais – irão avivar a teoria e a prática de educadores progressistas, e irão gerar controvérsias que não podem ser resolvidas meramente com uma argumentação lógica. A educação e a política estão interligadas, e a maioria destes debates pedagógicos tem implicações políticas e vice-versa.

O que poderia tornar esta discussão mais estimulante seria afastá-la ligeiramente do seu centro teórico e levá-la para o domínio da prática e da política da oposição. Apesar de não ser uma tarefa fácil, se as vozes dos movimentos sociais, educados na militância para promover a mudança social, fossem ouvidas, alguns dos principais debates dentro da Esquerda seriam enriquecidos e mais democráticos. Contudo, esta não é a solução final. Nenhuma solução teórica pode ser encontrada num qualquer entendimento da práxis “correcta”, e nenhum *modus operandi* (ou práxis *de per se*) conduzirá, com segurança, a teoria através dos labirintos das apreciações lógicas da complexidade da realidade. Porém, estando disposto a disputar as complexidades dos debates teóricos, tentando ir ao encontro das urgentes exigências da práxis, e tendo-a como parte do debate teórico em termos de estratégias e táticas, estas contradições serão reconhecidas e, eventualmente, serão parte do nosso próprio sentido de objectivar as nossas subjectividades, individual e colectivamente.

Notas

¹ Para uma análise detalhada do trabalho de Gramsci, ver Raymod Morrow e Carlos Alberto Torres Social theory and education: a critique of theories of social and cultural reproduction (Albany, New York : State University of New York, 1995). Um novo e fascinante trabalho na direcção desta análise é a comparação que Peter Mayo fez do trabalho de Freire e Gramsci no seu próximo livro Gramsci, Freire and critical pedagogy. London, Zed Books, no prelo.

² José Aricó, um dos maiores representantes do pensamento de Gramsci na América Latina argumenta que “Os cadernos do cárcere” foram parcialmente publicados em Buenos Aires, Argentina, entre 1958-1962; no Brasil eles foram impressos em português entre 1966-1968. Nesses anos, ambas as edições foram as mais numerosas e completas produzidas noutras línguas para além do italiano” (1988: 135 – tradução do autor).

³ O Peronismo é um movimento político que foi originado à volta da personalidade carismática do general Juan Domingo Perón (1895-1973) que governou a Argentina constitucionalmente, tendo sido eleito e reeleito entre 1946-1955, foi deposto por um golpe militar “liberal”. O Peronismo foi considerado pelo líder do partido comunista Argentino, desde o seu início na política Argentina em 1945, como uma forma de fascismo crioulo. Os paralelos históricos do governo de Getúlio Vargas no Brasil com a criação do Estado-Novo – uma forma de corporativismo – e o Peronismo na Argentina, com a experiência Fascista de Benito Mussolini em Itália que colocou Gramsci na prisão, não passaram despercebidos a uma geração de jovens marxistas na Argentina, como Aricó explicitamente reconhece (1988:50-62).

⁴ Uma apresentação mais detalhada do paradigma da educação popular pode ser encontrada em La Belle (1986), Avalos (1987), Torres (1990) e Gajardo (1985). Uma análise detalhada das experiências da

educação popular em sociedades em transição revolucionária, particularmente Cuba, Nicarágua e Granada podem ser encontradas em Torres (1991), e Carnoy e Torres (*in* Carnoy e Samoff, 1990:315-357).

- ⁵ Para se compreender o papel da educação popular na expansão da democracia é crucial a questão da participação popular. Um dos investigadores mais imaginativos, o antropólogo brasileiro Carlos Rodrigues Brandão aborda o assunto da participação e da cultura popular, que está, por sua vez, relacionada com a noção de poder popular. Brandão pergunta a si próprio: “Por que é que no mundo a maioria dos ‘pobres e dos oprimidos’, que se abandonam (se aboletam) às telenovelas televisivas nocturnas e se entretêm com os prazeres baratos do ‘consumerismo’, resistem tanto quanto podem à participação em reuniões de círculos culturais ou organizações de moradores – as taxas de abandono são, por vezes, tão grandes como os programas do nosso ‘governo’ como são as nossas ‘alternativas’, na última experiência ‘escola-comunidade’ ou no ‘programa de saúde comunitário’? Por que é que, para além de pequenos grupos de pessoas ‘conscientizadas’ e participantes, a ‘comunidade’ resiste em participar no que no fim poderia transformar os seus membros em participantes?”

Irei arriscar uma resposta. Sei que existem outras. É porque, apesar da televisão invadir a privacidade das suas casas e das suas almas, ela não invade a vida interior da sua ordem social popular. Ela não inculca objectivos, apenas sonhos e ilusões. Ela não pretende organizar nada, e portanto, não ameaça uma organização comunitária popular que resiste à mudança, particularmente quando não sabe se terá o poder para controlar o processo ou até mesmo saber a sua direcção” (Brandão, 1984: 113 – tradução do autor).

- ⁶ No prefácio do excelente livro de Tavares de Jesus acerca do pensamento pedagógico de António Gramsci, Paolo Nosella argumenta que “Podemos afirmar que, na última década, perto de um terço das dissertações académicas fazem referência a este autor [Gramsci] que forçou as ciências da educação a quebrar os estreitos limites da Didáctica tradicional, definindo a educação como um processo geral da luta pela hegemonia numa sociedade como um todo” (*in* Tavares de Jesus, 1989: 15).

- ⁷ Bastante interessante, as premissas da educação popular, e particularmente a sua metodologia (por exemplo, a noção da investigação temática ou o “inédito viável”) e teoria estão próximas das premissas epistemológicas, metodológicas e teóricas que enformam o construtivismo como uma alternativa ao positivismo em termos epistemológicos. Infelizmente, não dispomos de tempo nem de espaço dadas as restrições deste artigo para discutir as semelhanças entre o construtivismo e a educação popular. Contudo, pode-se consultar duas fontes, primeira Pilar O’Cadiz, Pia Wong e Carlos Alberto Torres, *Education and democracy. Paulo Freire, social movements, and educational reform in São Paulo*. (Boulder, Co.: Westview Press, 1998). Ver também Carlos Alberto Torres e Ted Mitchell (editores) *Sociology of education: emerging perspectives*. (Albany, New York; State University of New York press, 1998).

Referências

- Adamson, Walter L. Beyond 'Reform or Revolution': Notes on Political Education in Gramsci, Habermas and Arendt. *Theory and Society*. 1978; 6(3): 429-460.
- _____. *Hegemony and Revolution: A Study of António Gramsci's Political and Cultural Theory*. Berkeley, Los Angeles and London: University of Califórnia Press; 1980.
- Apple, Michael W., ed. *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul; 1982.
- _____. *Education and Power*. Boston: Routledge & Kegan Paul; 1982.
- Aricó, José. *La cola del diablo. Itinerário de Gramsci en América Latina*. Buenos Aires, Puntosur, 1988.
- Arnove, Robert. *Education and Revolution in Nicarágua*. New York, Praeger, 1986.

- Avalos, Beatrice. "Moving Where? Educational Issues in Latin American Contexts. *International Journal of Educational Development*, 7, 3, 1987: 151-172.
- Barreiro, Júlio. *Educación y proceso de conscientización*. México, D.F.: Siglo Veintiuno; 1974.
- Bosco Pinto, João. "A Educação de adultos e o desenvolvimento rural" *Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981: 65-99.
- Bowles, Samuel; Gintis, Herbert. *Democracy and Capitalism: Property, Community and the Contradictions of Modern Social Thought*. New York: Free Press; 1986.
- _____. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books/Harper; 1977.
- Brandão, Carlos Rodrigues (ed.) *Pesquisa participante*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- _____. *A questão política da educação popular*. São Paulo, 1980.
- _____. *Lutar com a palavra*. Rio de Janeiro, Graal, 1982.
- _____. *Pensar a prática*. São Paulo, Edições Loyola, 1984.
- _____. *Saber e Ensinar*. Campinas, Papyrus, 1986.
- Broccoli, Angelo. *Antônio Gramsci y la educación como hegemonía*. Fernando Mateo, trans. México, D. F.: Editorial Nueva Imagen; 1977.
- Carnoy, Martin; Samoff, Joel et al. *Education and Social Transition in the Third World*. Princeton, NJ: Princeton University Press; 1990.
- Centro de Estudios Educativos. *La educación popular en América Latina. ¿Avance o retroceso?* México, CEE, 1982.
- Cole, Mike ed. *Bowles and Gintis Revisited: Correspondence and Contradiction in Educational Theory*. London, New York, Philadelphia: Falmer Press; 1988.
- Dussel, Enrique D. *Filosofía ética Latinoamericana: De la erótica a la pedagógica de la liberación*. México, D.F.: Editorial Edicol; 1977.
- Entwistle, Harold. *Antônio Gramsci: Conservative Schooling for Radical Politics*. London: Routledge & Kegan Paul; 1979.
- Fals Borda, Orlando. "Por la praxis: el problema de como investigar la realidad para transformarla" Simpósio Mundial de Cartagena, Crítica y política en ciencias sociales. Bogotá, Punta de Lanza, 1978: 209-249.
- Freire, Paulo. *A pedagogia da esperança*. São Paulo, Paz e Terra 1992.
- _____. Cultural Action for Freedom. Loretta Slover, trans. Cambridge, MA: *Harvard Educational Review*, Monograph Series No. 1; 1970.
- _____. *Education for Critical Consciousness*. Myra Bergman Ramos, ed. and trans. New York: Seabury; 1973.
- _____. *Education: The Practice of Freedom*. London: Writers and Reader's Publishing Cooperative; 1976.
- _____. *Pedagogy in Process: The Letters to Guinea-Bissau*. Carman St. John Hunter, trans. New York: Continuum; 1978.
- _____. *Pedagogy of the Oppressed*. Myra Bergman Ramos, trans. New York: Seabury; 1970.
- _____. *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. Donaldo Macedo, trans. South Hadley, MA: Bergin & Garvey; 1985.
- Freire, Paulo; Faundez, António. *Learning to Question: A Pedagogy of Liberation*. New York: Continuum; 1989.
- Freire, Paulo; Macedo, Donald. *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey; 1987.
- Gadotti, Moacir. *Educação e compromisso*. Campinas, Papyrus, 1986.
- _____. *Concepção dialética da educação*. São Paulo, Cortez-Editoria Autores Associados, 1986.
- _____. *Educação e poder. Introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo, Cortez-Editoria Autores Associados, 1983.
- _____. *Escola cidadã*. São Paulo, Cortez-Editoria Autores Associados, 1992.
- _____. *Uma só escola para todos*. Petrópolis. Vozes, 1990.
- Gajardo, Marcela, (editor) *Teoría y práctica de la educación popular*. Michoacán, México, PREDE/OEA/ CREFAL/IDRC, 1985.

- Gajardo, Marcela. *Evolución, situación actual y perspectivas de las estrategias de investigación participativa en América Latina*, Santiago de Chile, FLACSO, 1982.
- García Huidobro, Juan Eduardo. La relación educativa en proyectos de educación popular: análisis de quince casos. Santiago, *Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación* (CIDE), Documentos de Trabajo N° 2, 1982.
- Gintis, Herbert; Bowles, Samuel. Contradiction and Reproduction in Educational Theory. in: *Schooling, Ideology and Curriculum*. Len Barton, Roland Meighan and Stephen Walker, eds. Sussex: Falmer Press; 1980: 51-65.
- Giroux, Henry. Hegemony, Resistance, and the Paradox of Educational Reform. *Interchange*. 1981; 12(2-3): 3-26.
- Gramsci, Antonio. *Selections from the Prison Notebooks*. Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith, ed. and trans. New York: International Publishers; 1971.
- Junqueira Paoli, Niuvenius. *Ideologia e hegemonia. As condições de produção da educação*, São Paulo, Cortez editora-autores associados, 1981.
- La Belle, Thomas J. *Nonformal Education in Latin American and the Caribbean: Stability, Reform, or Revolution?* New York: Praeger; 1986.
- Mackie, Robert ed. *Literacy and Revolution: The Pedagogy of Paulo Freire*. London: Pluto Press; 1980.
- Mayo, Peter. *Gramsci, Freire and Adult Education*. Master Dissertation, University of Alberta, 1989.
- _____. *Gramsci, Freire and Critical Pedagogy*. London, Zed Books, in press.
- McLaren Peter, and Peter Leonard (eds.) *Paulo Freire. A Critical Encounter*. London and New York, Routledge, 1993.
- McLaren, Peter. *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul; 1986.
- Morrow, Raymond A. Critical Theory and Critical Sociology. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*. 1985; 22(5): 710-747.
- Morrow, Raymond A.; Torres, Carlos Alberto. *Ivan Illich and the De-Schooling Thesis Twenty Years After*. New Education. 1990; 12(1): 3-17.
- Mouffe, Chantal. Hegemony and Ideology in Gramsci. In: Chantal Mouffe, ed. *Gramsci and Marxist Theory*. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul; 1979: 168-204.
- Namo de Melo, Giomar, Las clases populares y la institución escolar: una interacción contradictoria. Educación y clases sociales en América Latina, México, DIE, 1985.
- O'Cadiz, Pilar Pia Wong e Carlos Alberto Torres. *Education and Democracy. Paulo Freire, Social Movements, and Educational Reform in São Paulo*. Boulder, Co.: Westview Press, 1998.
- Paiva, Vanilda P. *Paulo Freire y nacionalismo desarrollista*. Manuel Arbolí Gazcón, trans. México, D.F.: Editorial Extemporâneos; 1981.
- Popkewitz, Thomas S. (ed.) *Critical Studies in Teacher Education: Its Folklore, Theory and Practice*. London, New York and Philadelphia: Falmer Press; 1987.
- Puiggrós, Adriana. Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana. *Nueva Antropología*. 1983; 6(21): 15-39.
- Saviani, Dermeval, Educação: Do senso comum a consciência filosófica. São Paulo, Cortez-Editoria Autores Associados, 1989.
- Saviani, Dermeval. *Pedagogia histórica-crítica. Primeras aproximaciones*. São Paulo, Cortez-Editoria Autores Associados, 1991.
- Shor, Ira; Freire, Paulo. *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey; 1987.
- Shor, Ira (ed.) *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook (Heinemann); 1987.
- Silva, Tomaz T. da and Peter McLaren, Knowledge under Siege: The Brazilian Debate. In: Peter McLaren and Peter Leonard, (ed.) *Paulo Freire. A Critical Encounter*. London and New York, Routledge, 1993: 47-89.
- Tamarit, José. El dilema de la educación popular: entre la utopía y la resignación. *Revista Argentina de Educación*, 8, 13, 1990: 7-45.

Tavares de Jesus, António. *Educação e hegemonia no pensamento de António Gramsci*. São Paulo, Editora Unicamp-Cortez Editora, 1989.

Tedesco, J. C. Reproductivismo Educativo y Sectores Populares in América Latina, in: *Educação na América Latina: Os modelos teóricos e a realidade social*. F.R. Madeira e G. Namó de Mello, eds. São Paulo: Cortez-Autores Associados; 1985: 33-60.

Correspondência

Raymond A. Morrow, Universidade de Alberta, Alberta, Canadá.
E-mail: rmorrow@ualberta.ca

Carlos Alberto Torres, Universidade da Califórnia – Los Angeles, Los Angeles, Estados Unidos da América.
E-mail: torres@gseis.ucla.edu

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores. Tradução de Susana Guimarães (Universidade Católica Portuguesa) e João M. Paraskeva (Universidade do Minho).
