

A CONTRIBUIÇÃO DE VICTOR VALLA AO PENSAMENTO DA EDUCAÇÃO POPULAR: DIFERENTES OLHARES

VASCONCELOS, Eymard Mourão – UFPB – eymard.vasconcelos@gmail.com
TAVARES, Maria Tereza Goudart – UERJ / FAPERJ - mgtavares@yahoo.com.br
FLEURI, Reinaldo Matias – UFSC / CNPq – rfleuri@terra.com.br
ALGEBAILLE, Eveline Bertino – UERJ – eveline@prolink.com.br
VALLA, Victor Vicent – ENSP / FIOCRUZ – valla@ensp.fiocruz.br
GT: Educação Popular / n.06

A presença de Victor Valla no Grupo de Trabalho (GT) sobre Educação Popular da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED – durante duas décadas, marcou fortemente o seu modo de funcionamento e a sua identidade. O que há na produção teórica de Victor Valla e no seu modo de gerir as relações acadêmicas que possibilitou tão grande impacto? Que impactos são estes? Para responder a estas questões, o GT encomendou reflexões a 4 pesquisadores que convivem mais de perto com seu trabalho acadêmico: Maria Tereza Goudart Tavares, Reinaldo Matias Fleuri, Eveline Bertino Algebaile e Eymard Mourão Vasconcelos. Para alegria do grupo, o próprio Victor Valla, depois de provocado, concordou em participar desta avaliação crítica de sua obra. Trata-se, portanto, de um texto com diferentes análises sobre a contribuição de Victor Valla ao pensamento da Educação Popular.

O intelectual, o professor, o militante: um encontro com o pensamento de Victor Valla

Maria Tereza Goudard Tavares¹

Aprendo com abelhas do que com aeroplanos. É um olhar para baixo que eu nasci tendo. É um olhar para o ser menor, para o insignificante que eu me criei tendo. O ser que na sociedade é chutado como uma barata – cresce de importância para o meu olho. Ainda não entendi porque herdei esse olhar para baixo. Sempre imagino que venha de ancestralidades machucadas. Fui criado no mato e aprendi a gostar das coisinhas do chão – antes que das coisas celestiais. Pessoas pertencidas de abandono me comovem. Tanto quanto as soberbas coisas ínfimas.

Manoel de Barros, 2001

¹ Professora Adjunta do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores, Procientista da UERJ/FAPERJ e membro do GT de educação popular, desde 1996.
mgtavares@yahoo.com.br

Inspirada por Manoel de Barros e tantos outros que não apartam vida e trabalho em seus processos de produção teórico-prático, e reflexão sobre as coisas do mundo, busco nesse breve texto, tecer algumas reflexões sobre o meu encontro² com o pensamento de Victor Vincent de Valla: professor querido, intelectual inspirador e militante combativo da educação popular, enquanto ferramenta de luta política e de (auto)conhecimento. Escrever sobre esse encontro implica, porém, em reconstruir alguns movimentos de meus percursos pessoais- profissionais, sobretudo, no “mundo da escola”, onde venho atualizando há mais de vinte anos, o meu inconformismo e a busca de compreensão das razões e implicações da histórica *improdutividade produtiva da escola pública* no país, bem como o fracasso escolar impingido às crianças das classes populares, principalmente nas favelas e periferias urbanas do Estado do Rio de Janeiro.

O exercício da memória me leva ao passado, ao tempo-espaço afetivo de meu segundo encontro³ com Valla: Outubro de 1987. Universidade Federal Fluminense, 5º andar da Faculdade de Educação – “o olimpo” - com diziam alguns dos companheiros do Programa de Pós-Graduação em Educação. Ainda guardo na memória as fartas lembranças de minha entrevista (última etapa do processo seletivo ao Mestrado) realizada por Valla e Regina L. Garcia.

A pesar de meu nervosismo e de toda a tensão preliminar do contexto, a própria entrevista já antecipava o meu privilégio (como aluna) de uma convivência intelectual generosa e instigadora. Uma convivência marcadamente dialógica, pautada no desafio de tentar construir muito mais entendimentos das coisas, dos fenômenos, das relações que nos cercam/atravessam, do que propriamente explicações teóricas para esses fenômenos.

Desse modo, em nossos encontros semanais todas às terças-feiras de 1988, na disciplina Tópicos Especiais de Educação Popular, aprendíamos, sobretudo, com o jeito manso e sábio do Professor Valla, a pensar e fazer pensar. Aprendíamos que a experiência do pensamento não é doação caridosa, e sim trabalho de ação e reflexão sobre as coisas que se pensa, e principalmente, sobre as coisas que se faz.

² Para Deleuze (1996:14) Tudo é apenas encontro no universo, bom ou mau encontro. Para esse autor encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer bem, nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, idéias, acontecimentos, entidades. Nesse sentido, depois de quase duas décadas, me alegro poder escrever sobre o meu bom encontro com o pensamento e a pessoa que é Victor Valla.

³ Segundo encontro, e primeiro principalmente, pois, embora, não o conhecesse, já tinha me encontrado com Victor Valla, intelectual inspirador, através do livro Educação e Favela, organizado por ele em 1986. Livro este, fundamental na minha trajetória pessoal -profissional.

Nessa intensa relação professoral minha aprendizagem fundamental (construída entre silêncios, falas econômicas e muita “escuta sensível”) foi que ensinar é um dar e prestar. Mas, o que no ensino se dá e se presta, não são apenas conteúdos, teorias, informações. São condições e ferramentas para aprender a pensar, pensando-nos: a si próprio e a vida que nos atravessa.

E no meu caderno de anotações das aulas, muitas questões, muitos exercícios de pensamentos:

- O que é a educação popular?
- O que torna a educação popular?
- Contra quem, a favor de quem é feita a educação popular?
- Afinal, é possível uma educação popular?

Questões de natureza política e epistêmicas nodais, e que hoje, vinte anos depois ainda são inspiradoras do diálogo de pensamento e matéria-prima de muitos trabalhos em nosso GT.

Aprendi com Valla, que a educação popular, nunca foi pensada para a população brasileira como um todo, mas para *“aquele segmento que hoje se conhece como camadas populares, e com as formas de educação que se desenvolvem para, ou com, essas camadas”* (Valla, 1986:11).

Aprendi ouvindo, lendo e dialogando com Valla, que:

(...) Não queremos desprezar a possibilidade da educação popular ser um fator de transformação da sociedade, mas ao mesmo tempo queremos desvincular as “intenções e desejos” dos agentes de educação popular de uma obrigatória transformação social. Não achamos que a educação popular, por si mesma, traga necessariamente no seu bojo as sementes da transformação social. Ao nosso ver trata-se de uma questão que inclui variáveis tais como a conjuntura política econômica, a organização dos educandos em questão e a sensibilidade política e cultural dos agentes (1986:16)

Essa aprendizagem conceitual e vivencial ⁴ me possibilitou a compreensão da Educação Popular como um campo de lutas, isto é, constituída e constituinte de relações sociais concretas, espaço de jogo de força, e luta por hegemonia.

Em meu trabalho de Educação Popular juntos às creches comunitárias, pude compreender que, no Rio de Janeiro, desde os anos 50, pelo peso numérico ou força

⁴ Trabalhei durante uma década (1987-1997) nas favelas do Rio de Janeiro, no trabalho de assessoria às creches comunitárias.

política, tornou-se impossível ignorar o crescimento das favelas e dos bairros proletários na cidade. Paralelo a esse crescimento, o poder público sempre procurou formular estratégias visando conter a grande ameaça de “favelização” da cidade.

Nesta perspectiva, o governo sempre alternou políticas de remoção, cooptação e urbanização que, independentemente do efeito demonstrativo provocado, procuravam escamotear as profundas contradições sociais geradas pelo sistema capitalista, particularmente pelo modelo político-econômico brasileiro.

Como a expansão do processo de favelização da cidade cresce também no imaginário social a relação simplista e ideológica (bastante irradiada pelas *mass media*) do favelado como “perigoso”, um desordeiro em potencial, que é preciso educar, lapidar a barbárie, educar para a civilidade, para a cidade.

Temerosos de que os do morro venham a “incomodar” os do asfalto (a geografia do Rio de Janeiro é singular, no sentido de que grande parte das favelas se situa em morros no coração da cidade, em áreas nobres, e não apenas na periferia) os governos vêm formulando estratégias na tentativa de amortecer os conflitos sociais, freando a demanda por serviços básicos através de intervenções (em geral descontínuas e fragmentadas) nas favelas.

Estas intervenções dizem respeito ao conjunto de práticas sociais, políticas e ideológicas que se manifestam na cidade em diferentes conjunturas históricas, diante da formulação e articulação de estratégias de controle social, tendo em vista os conflitivos e antagônicos interesses presentes numa sociedade tão hierarquizada e excludente como a nossa.

Paradoxalmente, nessa relação/intervenção constitutivas também, de nossas práticas de assessoria às creches comunitárias, junto às educadoras, crianças, pais e representantes das Associações de Moradores, pude, ajudada pelo vigoroso pensamento de Valla (1993), compreender, nossa *crise de interpretação* frente às diferentes lógicas, comportamentos, demandas, práticas discursivas, enfim, modos de vida dos grupos denominados populares.

E novamente é o intelectual, professor e militante que me instiga a interrogar o meu fazer, o meu pensar:

Bastaria (aos intelectuais e às lideranças) conhecer a realidade dos grupos com que se relacionam para poder facilitar a transmissão, ou é necessário mais do que isso? A questão é facilitar, simplificar a mensagem, ou é a de possibilitar a construção de um outro

conhecimento, que é resultado de uma relação desigual entre as duas partes? (Valla, 1993:34).

A problematização dessas questões (e muitas outras) me conduzem a outro bom encontro: José de Souza Martins e a sua *sociologia do estranhamento*:

As ciências humanas, com possível exceção da antropologia, não têm sido capazes de decifrar o silêncio daqueles que não foram eleitos pelo saber acadêmico como informantes, com efeito, válidos dos pesquisadores (Martins, 1991:55).

No campo político-epistemológico, na produção de conhecimento, se, especialmente o contexto de pesquisa envolver os setores, os grupos subalternos (Martins, 1989), os pobres (Santos, 1997) e os oprimidos (Freire, 1987), o *reconhecimento do outro* é muito mais complexo e epistemologicamente difícil, pois hegemonicamente o pensamento científico brasileiro, a nossa intelectualidade (formada na mentalidade européia) define esses sujeitos como carentes, lacunares, não somente no campo material, como no campo simbólico.

Entendi ao dialogar com Valla, que essa forma de entendimento, ao simplificar a realidade, obscurece a sua compreensão, nos desafiando a refletir criticamente sobre essa temática. Uma das hipóteses que venho refletindo implica a perspectiva de que, no campo investigativo, no terreno da pesquisa educacional propriamente dita, temos dificuldade de reconhecer o outro, *esse outro*, porque não o *enxergamos*.

Nesse sentido, se continuarmos a compreender os setores populares, os subalternos, os pobres e a própria *cultura da pobreza* como lacunar, inferior, atrasada, anti-racional, não os enxergaremos como *legítimo outro*, com um sistema diferente de viver, pensar, responder com outras lógicas os desafios colocados pela vida. Ao contrário de carente e/ou lacunar, incompleto, o/a outro/a poderia ser visto fundamentalmente como diferente, particular e genérico, capaz de interpretar e (re)inventar a vida no jogo dramático de sua vida cotidiana.

Esse pequeno texto, pretexto para dialogar com o pensamento de Victor Valla, não foi escrito com pretensões acadêmicas, problematizadoras. É sobretudo, um preito de aluna atenta e dedicada, que há mais de vinte anos nutre-se dessa generosa companhia intelectual. Assim, espero que as linhas escritas nesse trabalho, possam convidar com alegria e reflexividade à (re)leitura de obra de Victor Valla.

VICTOR VALLA E A PESQUISA MILITANTE (Contribuição de Victor Valla na construção do Grupo de Trabalho Educação Popular, da ANPEd, na década 1990)

Reinaldo Matias Fleuri

Conheci Victor Valla no início da década de 1990 quando, a seu convite, visitei a Escola Nacional de Saúde Pública, no Rio de Janeiro, para discutir com seu grupo de pesquisa as “relações de saber e poder na prática educativa”. A seguir, nossa amizade e parceira foi se aprofundando pela participação no Grupo de Trabalho *Educação Popular* da ANPEd. Compreendi, então, o seu interesse por entender os saberes elaborados pelas classes populares, que começou a ser compartilhado por esse grupo de pesquisadores no período em que Valla coordenou o GT Educação Popular (1990-1993). Sua atuação foi determinante para construir uma dinâmica de trabalho específica deste GT, caracterizada pela intensa capacidade de diálogo, ao mesmo tempo acolhedor e crítico. Este clima de solidário debate científico favoreceu a ampliação e a consolidação do grupo, alimentando opções que determinaram seu foco de investigação durante toda a década de 1990.

Já em 1991 (na 14^a Reunião Anual da ANPEd, em São Paulo), o grupo se perguntou: até que ponto nos limitamos a reproduzir conhecimento, desprezando os processos de produção do saber presente na prática social? E defendeu a construção do conhecimento baseado na relação entre experiência e conhecimento, decidindo investigar mais particularmente a *relação entre o conhecimento científico e o conhecimento produzido pelos setores populares organizados da sociedade civil*.

Nesta direção, durante a 15^a Reunião Anual da ANPEd, em 1992, em Caxambu, o GT Educação Popular discutiu a função social do conhecimento, problematizando-o nas práticas de movimentos urbanos, de barragens e de saúde, assim como na formação de professores. Questionou-se a polaridade entre o científico e o popular, apontando-se para uma perspectiva multidisciplinar, ao compreender-se que o conhecimento científico transita em diferentes disciplinas, ao mesmo tempo em que se registra um movimento de negação da hierarquia de saberes. O debate levou a focalizar a *questão metodológica em Educação Popular*, na reunião seguinte, em 1993. O grupo discutiu, nesta ocasião, a crise dos movimentos sociais e a emergência da nova ordem mundial. Discutiu, também, os pressupostos teóricos de educação popular e as implicações

epistemológicas da metodologia (pesquisa-ação) utilizada na produção de conhecimento. Uma das questões interessantes que emergiram nesse debate foi *a crise dos mediadores* nas práticas de educação popular, cujas manifestações culturais e formas de organização popular sugerem nostalgia de um passado irrecuperável e uma certa uniformidade e homogeneidade que nunca existiram nos movimentos de Educação Popular.

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

Na construção deste debate historicamente situado, Valla teve um papel determinante. Não só porque animou os participantes e investiu esforços para reconstituir o Grupo de Trabalho Educação Popular da ANPEd e, assim, superar a crise de identidade e de coesão que o grupo atravessou no início da década de 1990. Mas, sobretudo, porque Valla trouxe um aporte teórico que se constituiu em um fecundo eixo articulador do processo de investigação do grupo, ao problematizar “a dificuldade que os profissionais e intelectuais têm de compreender o que as classes populares estão querendo lhes dizer”. Para Valla, esta dificuldade está relacionada tanto com o preconceito de que as pessoas “humildes, pobres, moradoras da periferia” sejam incapazes de produzir um conhecimento válido e tomar iniciativas coerentes, quanto com a desconsideração da diversidade de grupos sociais, constituída a partir de diferentes raízes culturais e contextos sociais, que são entendidos sob o conceito de “classes subalternas”.

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

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

O debate sobre a crise de compreensão a respeito das culturas e das formas de organização das classes populares coloca em foco questões relativas à cultura, à subjetividade, ao imaginário e às representações sociais, problematizando as concepções metodológicas e os pressupostos epistemológicos da Educação Popular, numa trajetória de ampliação e aprofundamento da elaboração teórica pelo GT ao longo da década de 1990. A discussão sobre a relação sobre o *conhecimento na educação popular*, colocada no GT em 1992, impulsiona em 1993 a crítica dos *pressupostos epistemológicos da educação popular*, no contexto da *crise de paradigmas* e da emergência da nova ordem mundial. Introduce-se o referencial da *hermenêutica* para a análise da metodologia de educação popular. Tal discussão dos modelos de conhecimento enseja a tematização, em 1994, da *crise de compreensão dos saberes das classes populares* por parte dos mediadores em educação popular. Tal debate é alimentado com estudos da *sociodinâmica*, das *representações sociais* e do *imaginário*. Em 1995, aprofunda-se o debate sobre as *relações de poder* inerentes à elaboração e à relação entre saberes. Em 1996, formulam-se teorias capazes de permitir novas interpretações das relações de saber-poder nas formas emergentes de organização popular (como a *teoria do apoio social*, focalizada por Valla após seu estágio pós-doutoral nos EUA), ou na elaboração coletiva do *conhecimento* (como a *sociopoética*). Em 1997, a produção do Encontro de

Intercâmbio do GT Educação Popular consolidou a crítica aos pressupostos epistemológicos da ciência e da educação popular, e a perspectiva da *complexidade* veio contribuir para formulação das perspectivas teóricas emergentes nas propostas da teoria do *apoio social* e da *sociopoética*. Já na Reunião deste mesmo ano, sob a liderança de Valla, a colocação do tema da *religiosidade popular* ampliou os estudos que vinham se fazendo a respeito do *apoio social* na busca de se entender as formas emergentes de organização popular. Tal linha de pesquisa foi reforçada pela retomada do enfoque das *representações sociais* e pela discussão dos *padrões sócio-culturais* populares. Em 1998, o aporte da *teoria das configurações* amplia o enfoque da *teoria da complexidade* na busca compreensão da diversidade/unidade de sentidos e dimensões da educação popular, nos diferentes campos e movimentos sociais.

Na 22^a Reunião, em 1999, dando continuidade à sua linha de pesquisa, Valla (1999, p. 244-5) apresentou trabalho sobre *A educação popular e saúde diante das formas alternativas de lidar com a saúde*. Neste trabalho, discute “um questionamento que se difunde entre os profissionais de saúde: se a maneira como o atendimento de saúde se estrutura no Brasil é capaz de lidar com o que alguns chamam de ‘sofrimento difuso apresentado pelas classes populares’. A questão que se coloca não é se a saúde alternativa é um ‘quebra-galho’ para a crise que se apresenta, mas se a própria crise não aponta para outras alternativas de lidar com os problemas de saúde da população. Quando se analisa o conteúdo da saúde alternativa nos jornais da grande imprensa, geralmente está se tratando de uma discussão dirigida aos leitores das classes média e alta. Dentro da perspectiva de uma educação popular transformadora, é necessário distinguir entre propostas de saúde alternativa ‘individualizantes’ das classes média e alta e os caminhos coletivos das classes populares, criados a partir das suas condições de vida”.

A proposta de investigação desenvolvida por Valla, no contexto do GT Educação Popular, assumiu uma perspectiva de pesquisa que desenvolveu um olhar *a partir de dentro* das relações sociais, a partir dos pontos-de-vista dos diferentes sujeitos em relação. Trata-se de uma perspectiva diferente das pesquisas que elaboram uma interpretação dos fenômenos sociais, *a partir do alto* (GONSALVES, 1999). A visão aérea é insuficiente para entender as emoções e o contexto que levam os sujeitos a viver determinada situação e a realizar certas opções. Daí a necessidade de ouvir e elaborar o

ponto-de-vista de cada agente em relação. Daí o desafio, que enfrenta o pesquisador no campo da educação popular, de “manter os pés-no-chão e a cabeça nas nuvens”.

Nesta perspectiva é que se articulam pesquisa “teórica” e pesquisa “militante”. Não como dois modelos de pesquisa distintos e contrapostos. Mas como duas dimensões necessariamente inter-relacionadas no processo da pesquisa social. Toda pesquisa tem uma dimensão “teórica”, pois busca elaborar uma “visão” rigorosa e de conjunto sobre um fenômeno. Mas os fenômenos sociais são constituídos por diferentes sujeitos em relação. E o próprio pesquisador se coloca como um destes sujeitos em relação. O pesquisador interfere, pois, na configuração do próprio fenômeno, objeto de sua pesquisa. Assim, a pesquisa no campo social só se torna radical, rigorosa e de conjunto na medida em que consegue, de um lado, elaborar e articular os pontos-de-vista dos diferentes sujeitos (“olhar de dentro”) e, de outro, explicitar os significados construídos dinamicamente na interação destes pontos-de-vista (“olhar do alto”). Tal construção “teórica” se torna possível na medida em que, “metodologicamente”, o pesquisador se assume como um sujeito (com suas opções, seu contexto, suas emoções específicas) em relação com os outros sujeitos, junto aos quais desenvolve seu trabalho de pesquisa. Mas o resultado do trabalho do pesquisador pode interferir sobretudo na elaboração de práticas discursivas. Estas constituem campos de mediação, a partir dos quais as pessoas se identificam com grupos ou se articulam em movimentos sociais, assumindo e implementando opções coletivas. Nisto reside uma das dimensões políticas importantes da pesquisa e da atividade cultural, que Valla soube tão bem elaborar.

Por isso, repetindo o posfácio à segunda edição do livro *Travessia* (Unijuí, 2005), em que Marisa Vorraber Costa e eu discutimos a trajetória do GT Educação Popular na década de 1990, *gostaria de manifestar ao companheiro Victor Vincent Valla nosso carinhoso reconhecimento por sua contribuição vital na história do Grupo de Trabalho Educação Popular da ANPEd. Sua perspicácia e seu brilhantismo intelectual, sua carinhosa atenção e solidariedade, sua criticidade e espiritualidade, seu compromisso político e sua persistência cotidiana no cuidado com as causas populares, vem constituindo e simbolizando o sentido profundo da vitalidade dos estudos e dos diálogos neste nosso grupo de pesquisa* (FLEURI e COSTA, 2005, p. 128).

Em Valla, o reconhecimento e valorização, na pesquisa acadêmica, do jeito de produzir conhecimento da Educação Popular.

Eymard Mourão Vasconcelos⁵

Conheci Victor Valla há 23 anos, em um curso que ministrou no Mestrado em Educação da UFMG. O interesse comum com as questões da Educação Popular no campo da saúde nos aproximou muito. Há 15 anos passamos a investir juntos na construção da Rede de Educação Popular em Saúde, exigindo muitas articulações, encontros e conversas. Ele se interessava muito com meu olhar de médico e sanitarista para as questões que o intrigavam. Desde então, a convivência quase anual nas Reuniões da Anped, em que ficávamos sempre hospedados no mesmo quarto, me possibilitou acompanhar muito de perto seu processo pessoal de elaboração teórica, com seus dilemas, descobertas e perplexidades. Foi um grande privilégio merecer esta amizade, cumplicidade e apoio de um pesquisador tão mais experiente. É deste lugar especial de proximidade afetiva e militante que proponho refletir sobre as suas contribuições para o campo da Educação Popular, pois me permite perceber dimensões não muito evidentes quando examinamos apenas seus textos.

Toda a produção profissional de Victor Valla está marcada, de um lado, pelo gigantesco vínculo que criou com a pobreza no Brasil e, de outro lado, por seu estranhamento, como estrangeiro, intelectual e trabalhador social, com os modos de viver presentes entre os pobres. Forte vínculo e estranhamento geraram intensa inquietude e pesquisa.

Em entrevista publicada na Revista Trabalho, Educação e Saúde (VASCONCELOS, 2005), Valla afirma que, quando chegou ao Brasil como missionário católico, em 1964, ficou extremamente abismado com a pobreza. “Acreditava que, se eu não podia fazer nada, podia pelo menos conviver com o problema” (p.228-9). Mobilizado com a pobreza e dela se aproximando muito, começou, aos poucos, se aproximar também de pessoas da esquerda. Diferentemente, de muitos missionários estrangeiros desta época, não foi morar entre os pobres. Dedicou-se também à aproximação com as instituições públicas, assistenciais e acadêmicas, dedicadas a questão social. Com sua mente de estrangeiro, estranhou estes dois

⁵ Professor do Departamento de Promoção da Saúde e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Coordenador do Grupo de Pesquisa Educação Popular em Saúde. E-mail: eynard.vasconcelos@gmail.com

universos e passou a investir na busca de esclarecimentos de facetas das freqüentes incompreensões com que deparava entre intelectuais e trabalhadores sociais a respeito da vida dos pobres, principalmente aqueles vivendo na periferia dos grandes centros urbanos. Assim, grande número de seus textos dos últimos 10 anos, parte da afirmação de José de Souza Martins, que frequentemente cita, de que a propalada crise dos movimentos sociais e das iniciativas populares é, antes de tudo, uma crise de compreensão dos intelectuais e trabalhadores sociais (mesmo aqueles de esquerda) sobre o que realmente está acontecendo entre os pobres. A partir daí, se dedicou a estudar diferentes aspectos da cultura popular que geram incompreensões.

Seu vínculo com a pobreza é intenso. Nestes últimos anos, em que tem lutado bravamente contra as pesadas limitações trazidas pela doença, Victor passou a reconhecer com clareza e a explicitar a centralidade deste vínculo na estruturação de sua vida. Diferencia, assim, de grande número dos intelectuais de esquerda que estudam os pobres ou organizam intervenções sobre eles, sem com eles se envolverem. Mesmo quando os convites para palestras e as demandas acadêmicas por orientação, na pós-graduação, se tornaram intensos, fazia questão de manter sua rotina de visitas e trabalhos na Região da Leopoldina, no Rio de Janeiro. Esta atitude muito influenciou sua produção teórica. Seus textos acadêmicos provocaram, por muito tempo, desdém entre alguns dos seus colegas pesquisadores da Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz, onde trabalha, pois não partia ou valorizava centralmente idéias presentes em bibliografias estrangeiras de autores da moda. Mas a impressionante repercussão de suas reflexões, indicada, por exemplo, pela grande freqüência com que seus textos são referidos e citados em outros estudos, foi modificando este quadro.

Seus textos acadêmicos nascem desta imersão emocionada e militante no mundo popular. Apontam para força criativa, também na academia, deste processo engajado de produção de saber tão presente nas práticas de Educação Popular. Este tipo de produção teórica já é freqüente entre outros educadores populares, mas encontrou em Valla um reconhecimento e uma valorização acadêmica que muito o legitimaram.

Neste sentido, a presença e liderança de Victor Valla, nos últimos anos do Grupo de Trabalho sobre Educação Popular da Anped, têm contribuído muito para impedir que certa erudição pernóstica, bastante presente nas instituições acadêmicas, não prevaleça. Um pouco da forma compartilhada e amorosa de produção de saberes da Educação Popular passou a estar mais presente no modo de ser deste Grupo de Trabalho. A sua

coragem de trazer para o ambiente de pesquisa as inseguranças, perplexidades e dilemas de pesquisador apontam para uma dimensão metodológica importante da problematização da Educação Popular, diferenciando-a de outras propostas pedagógicas centradas na problematização. Victor Valla não é um intelectual que reflete sobre Educação Popular, mas um educador popular que produz academicamente. Sempre encarou a produção textual como parte da luta política para a superação das injustiças sociais.

Um outro elemento importante para compreender a sua produção acadêmica é a grande importância de sua forte capacidade intuitiva na estruturação de suas reflexões. Na sua convivência com as instituições públicas de um lado e, de outro, o mundo popular, ele fica incomodado e instigado por algumas incompreensões, até que lhe ocorre uma idéia que oferece uma chave interpretativa para desvendá-las. Inicialmente são idéias pouco claras. Passa a conversar insistentemente com alguns companheiros sobre esta percepção, o que passa a ser quase uma obsessão. Neste momento, ele se torna repetitivo. Aos poucos, estas idéias vão se tornando mais claras. A sistematização acadêmica vem depois. Por isto, ele se apega muito a um pequeno número de interlocutores. Há uma forte participação coletiva na organização das reflexões. Mas, a fonte primeira de seus textos é a percepção intuitiva. O diálogo com outros autores, a escrita e o retorno dos leitores vão lhe ajudando a precisar suas reflexões. Neste sentido, os textos de Victor se sucedem em um movimento espiral. O próximo texto repete muitos elementos do anterior, mas acrescenta novos elementos e esquece outros. Esta forte repetição de muitas idéias em textos que se seguem, causa alguma perplexidade em quem o acompanha por pouco tempo. É a forma que tem de refinar sua reflexão em um movimento contínuo, disciplinado e quase obsessivo. É preciso ter acesso a textos distantes cronologicamente para perceber a força criativa de seu método.

Este modo de trabalhar academicamente foi aprendido na sua convivência com o meio popular. Victor veio de uma família norte-americana de classe média bastante seca afetivamente em suas relações. Ao chegar no Brasil, ficou fascinado com a alegria, a forma emocionada de viver e relacionar presentes no mundo popular. Ficou muito cativado. Aos poucos, foi deixando que este jeito emocionado e também cheio de oscilações fosse impregnando sua vida privada e profissional. Assim, sua relação com o trabalho social e acadêmico não é apenas orientado por um compromisso ético e político racional. Há uma forte paixão na sua organização. É justamente esta ligação apaixonada

com a causa dos pobres que lhe tem possibilitado um estado mental propício para a emergência de suas fortes intuições. Na minha longa convivência com Valla, talvez o maior aprendizado que tive foi perceber a legitimidade e produtividade acadêmica desta forma pouco comum de gerir e organizar a produção teórica que acompanhei de perto. Trata-se de uma forma de organizar a produção de saber muito presente nas práticas locais de Educação Popular.

Unidade entre pensamento e ação

Eveline Algebaile⁶

Conheci o professor Victor Valla em 1991, por ocasião da 14ª Reunião da ANPED, e, desde então, meu contato com seu pensamento vem se dando a partir de diferentes âmbitos: o GT de Educação Popular, a militância político-partidária, o acompanhamento de políticas públicas de saúde e educação, seu trabalho no Centro de Estudos e Pesquisas da Leopoldina (Cepel), suas aulas e seus textos, nossos estudos sobre pobreza no Brasil, coordenados por ele e por seu inseparável amigo Eduardo Stotz, sua orientação em meu Doutorado, as conversas soltas sobre a vida.

Dessa forma de contato, trago a impressão de que suas contribuições ao campo de Educação Popular devem ser compreendidas, certamente, a partir do que está explicitado em seus textos e suas falas, mas também do que às vezes está apenas inscrito em seu modo de atuar. Tomando emprestado uma formulação de Gramsci (2000), diria que Valla produziu uma espécie de conhecimento “em ato”, em profunda unidade com o seu pensamento registrado em textos, mas nem sempre totalmente aí explicitado. É sobre esse modo de conhecimento que gostaria de falar, pois acho que ele tem particular importância no campo de Educação Popular.

Ao assumir, em profundidade e para a vida inteira, o desafio de conhecer as classes populares no Brasil – com atenção para sua situação de exploração e destituição, mas também às suas formas de responder a essa situação e às suas possibilidades de propor e produzir caminhos de sentido diverso do instituído – Valla se envolveu com “modos de conhecer” irredutíveis à esfera específica das atividades de pesquisa e da interlocução acadêmica. Modos de conhecer que atravessam um campo muito mais

⁶ Doutora em Educação, Professora Adjunta de Políticas Públicas e Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brasil. E.mail: eveline@prolink.com.br

vasto, envolvendo um amplo e complexo conjunto de práticas e relações implicadas com atividades profissionais, políticas e sociais.

Nessa busca de compreensão das classes populares *em ação*, ele não tem hesitado em se debruçar sobre temas diversos – favela, saúde, educação escolar, religiosidade popular – assumindo os riscos de trafegar por áreas distintas que, como sabemos, têm seus acúmulos, seus códigos, suas disputas e, portanto, seus critérios, por vezes implacáveis, de reconhecimento. Essa “mudança de áreas”, prática comumente desaconselhada no campo acadêmico e, no entanto, teimosamente enfrentada por Valla, com um desprendimento incomum, dá visibilidade, de meu ponto de vista, a um aspecto muito importante desse “conhecimento em ato”. A atenção máxima às questões concretas que, em cada contexto, permitem melhor apreender as classes populares em ação, indica uma compreensão radical de que conhecer o outro implica imergir em sua realidade, até o ponto de se reconhecer a validade da pauta de questões ali produzida. Nos termos trabalhados pelo próprio Valla, exige uma “conversão” à experiência do outro e o reconhecimento de sua legitimidade para indicar novos territórios de investigação, para indicar caminhos de ação.

Penso que esse desprendimento tem papel fundamental na produção de uma teoria da ação das classes populares capaz de problematizar vigorosamente as noções de direitos e de participação social predominantes no debate sobre desigualdades sociais no Brasil. Trafegar por distintos lugares de destituição possibilitou, ao professor Valla, a percepção refinada dos vínculos entre práticas, ações e relações que, vistas isoladamente, podem não parecer significativas, porém, apreendidas em seu nexos, evidenciam-se como dispositivos que, além de reforçarem desigualdades, constroem o terreno sobre o qual são produzidas, cotidianamente, formas graves de desautorização intelectual, moral e política das classes populares, a partir das quais são sistematicamente interditas suas tentativas de intervenção no curso das políticas e práticas que lhes seqüestram direitos.

Há, no pensamento e nas ações de Valla, uma concepção inconformista de público, que afirma incondicionalmente a participação de todos os segmentos sociais nos processos que resultam em definição de noções e de formas de exercício de direitos. É uma concepção que recusa pesos e medidas diferenciados para os diversos grupos sociais e que, no entanto, não se assenta em idealizações da participação popular. Entendo assim porque ele não lamenta os limites à participação popular a partir da ausência ou presença atenuada das classes populares, por exemplo, nos conselhos ou nas

práticas político-partidárias. Seu ponto de partida são as práticas participativas mais banais, como a participação difusa nas relações escolares e nas tentativas de acesso ao atendimento à saúde, onde formas diversas de cassação da fala e de interdição de ações são realizadas sistematicamente, sem que, no entanto, seja totalmente visível essa sistematicidade e sem que percebamos as formas capilares de nossa adesão ou consentimento a essa matriz de ação.

Há, aqui, uma concepção de público que não se destina a ser venerada como utopia, mas a ser exercida no tempo presente, sustentando, desde já, a reconstrução profunda das condições de participação dos sujeitos na produção histórica das noções e das formas de exercício de direitos. Participar é participar, por qualquer meio, pelos meios disponíveis, por todos os meios. É um jogo em que não cabem prévias nem ensaios. O “aquecimento” é a própria ação.

Essa concepção de público, para Valla, não é um princípio a ser aplicado normativamente sobre as práticas. É conhecimento em ato, encarnado em ações e, delas, indissociável. Quase inexplicável, seu modo de se fazer compreensível é realizar-se. Inscrita na própria prática e por ela formulada, essa concepção resulta em instigantes interrogações sobre as formas de organização institucional vigentes e nossa disposição para pensar e exercitar possibilidades de um fazer institucional de novo tipo, referenciado no aproveitamento de possibilidades e fissuras nos modos de funcionamento das instituições para fomentar agregações, invenções, derivas e coesões que, novamente lembrando Gramsci, possam se tornar matrizes de novas modificações.

Penso que é a partir dessa forma “prática” de formular essa compreensão de público, que Valla não cai na tentação de difundir-la por meio de prescrições. Trata-se, de seu ponto de vista, de viabilizá-la por meio da refundação compartilhada de práticas e objetivos públicos, e, portanto, da disposição para, lembrando uma expressão do poeta Manoel de Barros, “voar fora da asa”.

Esse é um movimento visível, por exemplo, nas suas próprias tentativas de uso da estrutura e das prerrogativas institucionais da academia para ampliar seus vínculos com “a rua”, com os espaços onde a vida transcorre a partir de referências diversas o suficiente para provocarem estranhamentos que abalem certezas e fazeres fossilizados; na sua opção rigorosa por orientar estudos vinculados à pesquisa social orgânica; no seu empenho em disseminar práticas e valores que, por vezes, correm na contra-mão de exigências acadêmicas bastante consagradas; nas suas insistentes práticas de alargamento e recriação de campos de interlocução, envolvendo a valorização da

participação em espaços não polarizados pelas regras, valores e formas de prestígio acadêmico, a reconstrução de modos de ver e de ouvir o que não se conhece, a busca de modos de falar e escrever que não circunscrevam a produção científica a um campo de iniciados.

Ao longo de sua história de trabalho, essas disposições e modos de conhecer encarnam diversas ações e delas se desdobram. A criação do Cepel – um centro de estudos e pesquisas que atuou por de 10 anos na Leopoldina, área suburbana do Rio de Janeiro intensamente ocupada por favelas e conjuntos habitacionais populares – é exemplar desse caso. Aproximando professores e estudantes universitários, profissionais de políticas públicas, militantes políticos, parlamentares, moradores da região, movimentos sociais e igrejas, o Cepel funcionou quase como um “partido”, na concepção larga dada ao termo por Gramsci, constituindo-se como espaço de agregação de diferentes ações e sujeitos, de produção de conhecimentos a partir do encontro entre modos de conhecer diversos e de difusão desses conhecimentos por meios e formas inusitadas.

Também exemplares são suas proposições de metodologias de pesquisa que funcionam como verdadeiros programas de ação, desarranjando modos instituídos de abordagem dos “objetos”, por meio da produção de contextos de investigação em que as falas cassadas e as ações interditas ganham condições de expressão, provocando formas inéditas de interlocução, em que, tal como discutido por Vera Telles (2001), os aparentes dramas individuais passam a ser percebidos como problemas da vida pública do país. É o caso da Ouvidoria Coletiva, que funda espaços concretos de elaboração coletiva de problemas públicos vividos a partir de pontos de vista diferentes, por diversos segmentos de profissionais e de usuários.

Seria possível, nessa linha, lembrar seu empenho em se fazer presente nos espaços de formação de profissionais do campo social, interpelando as tendências à reprodução cotidiana de ações que intensificam a apartação das classes populares em relação aos direitos; atuando no enfrentamento dos distanciamentos entre profissionais e usuários de serviços referidos a direitos; exercitando a formação profissional para além das práticas institucionais manifestamente dirigidas a esse fim, construindo espaços de encontro que disputem, com as condições institucionais vigentes, os sentidos da ação desses profissionais, garantindo-lhes referências sociais sólidas, implicadas com a produção compartilhada de objetivos públicos. Seria possível muito mais: lembrar sua renovada disposição para a participação partidária; sua história de participação em

conselhos de políticas públicas; suas contribuições à constituição de redes de movimentos sociais...

Mas essa é a história de um construtor de possibilidades de agregações, o que significa que é uma história que atravessa muitos de nós. Sendo esse seu sentido e sua força, não cabe desejar esgotá-la em um texto, aprisioná-la em um ponto de vista. Cabe deixar que ela persista, sempre teimosa, a partir das agregações e derivas que a garantem como uma história em construção.

Problematizando o termo “conversão”, a partir do campo religioso

Victor Vincent Valla⁷

Ao longo de mais de vinte anos participando do GT de Educação Popular da Anped, compreendo que o objeto de conhecimento e de ação desse campo é a situação de exploração e subordinação das classes populares, sua apartação dos direitos já naturalizados para as classes médias e altas. Em torno desse objeto de conhecimento e de ação, temos construído concepções, práticas e propostas permanentemente postas à prova, em termos do seu alcance efetivo, bem como de sua capacidade de indicar caminhos e de resultar em soluções para os problemas identificados. Por isso, nossa participação nesse campo deve também se dar no sentido de contribuirmos para a discussão e reconstrução dessas concepções e práticas, para que possamos avançar na identificação desses caminhos e na construção de novas condições a partir das quais seja possível produzir soluções verdadeiras.

Nessa perspectiva, uma das minhas maiores tentativas de contribuição nesse campo são meus estudos sobre religiosidade popular.

Primeiro, porque entendo que o exercício da religiosidade é, em um país marcado por tantas desigualdades, como o nosso, uma experiência central na organização da vida das classes populares, uma espécie de experiência síntese, a partir da qual as classes populares têm elaborado uma parte importante das suas relações com os sofrimentos que atingem suas vidas, sofrimentos materializados nos desafios de

⁷ Doutor em História Social. Pós-Doutorado na University of California - Berkeley, U.C.BERKELEY, Estados Unidos. Pesquisador Titular da Escola Nacional de Saúde Pública – ENSP/FIOCRUZ, e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – Brasil. E.mail: valla@ensp.fiocruz.br

sobrevivência, como os relacionados às questões da moradia, da saúde, da educação escolar, da violência e da participação política.

Segundo, porque esse é um tema sem prestígio nos debates sobre os enfrentamentos políticos do problema da pobreza, e o enfrentamento da pobreza exige que nos ocupemos dos temas sem prestígio, para podermos conhecer o que não conhecemos, as práticas, ações e relações que costumamos achar que “não têm sentido”, e que, no entanto, são referências sem as quais não podemos pensar em profundidade o mundo e as suas mudanças possíveis. A compreensão da centralidade da religiosidade popular é um caminho muito importante para avançarmos na compreensão das classes populares e de suas lutas. Por isso me dedico a ele.

A religiosidade popular é um campo vasto. Envolve uma multiplicidade de práticas e grande variedade de estudos, realizados por pesquisadores de diferentes áreas, a partir de diferentes metodologias, destacando-se estudos nos campos da sociologia e da antropologia que abordam as práticas de religiosidade sob a ótica da cultura. Mas o entendimento da religiosidade como experiência articuladora das demais práticas e relações das classes populares, no meu entender, exige, mais que metodologia de pesquisa, uma postura de imersão na realidade de vida a partir da qual a religiosidade adquire essa centralidade.

Minha opção por estudar o pentecostalismo decorre do entendimento de que é nesse movimento religioso que a centralidade da pobreza se dá de forma mais radical. Por isso, inclusive, o forte fluxo de adesão dos pobres, especialmente os muito pobres, a essa religião. Isso me dá garantias de me aproximar de um núcleo de práticas das classes populares onde significativas experiências dos pobres se evidenciam mais intensamente, o que permite o aprofundamento de questões que atravessam meus trabalhos há muito tempo, mas que ganharam uma de suas formas mais claras na discussão que tentei empreender sobre a “crise da compreensão”, que, para mim, permanece como um desafio intelectual e um desafio histórico.

É desse entendimento que também decorre meu interesse em discutir o termo *conversão*.

Há cerca de cinco décadas atrás, Richard Schull, um pastor presbiteriano que atuou em países latino-americanos como missionário e professor, propôs que seminaristas, comumente da classe média, convivessem com as classes populares, no seu lugar de moradia, a fim de melhor entenderem as formas de compreensão e ação daqueles para os quais se dirigiam as atividades missionárias. Para Schull, esse ato de

conviver com as classes populares em seu lugar de moradia seria uma forma de incorporar seu olhar para o mundo, e esta seria uma condição essencial para uma atuação verdadeiramente envolvida com o enfrentamento da situação de profunda desigualdade e sofrimento que marcava o problema da pobreza nesses países. O termo usado por Schaul (César e Schaul, 2001) para fazer referência a essa forma de ação foi “conversão”, mas segundo um significado não convencional.

Em geral, o termo conversão é compreendido como passagem de uma crença para outra, de uma doutrina para outra. Também é comum entender-se que a conversão é a aceitação de uma missão indicada por Deus, a aceitação de um chamado divino. Schaul, porém, não entendia a conversão nesse sentido. Para ele, em sentido pleno, a conversão não pressupunha a crença em um Deus, nem o atendimento a um chamado divino, mas a adoção de um novo lugar a partir de onde se poderia compreender em profundidade os principais problemas para os quais buscamos soluções. Nesse sentido, Schaul indicou que, no mundo em que vivemos, a conversão, em sentido pleno, seria exclusivamente a conversão à questão da pobreza, ponto central para a discussão e enfrentamento de todos os demais problemas que, hoje e no futuro, nos desafiarão.

Acredito que a discussão do termo “conversão”, a partir dessa perspectiva, contribui de uma forma especial para a problematização dos nossos desafios de pensamento e de ação no campo da Educação Popular, no sentido de nos aproximarmos mais dos resultados históricos que desejamos.

Em um sentido convencional, ao longo da história, a idéia de conversão pode ser identificada, com sentidos diversos, em inúmeras propostas de ação nos campos religioso e político. No campo religioso, a idéia de conversão aos pobres aparece, por exemplo, com bastante nitidez, na religião católica, na fundação da Ordem Franciscana, destacando-se, porém, nesse caso, um sentido de renúncia ao mundo de opulência e riqueza. No campo político, também é possível identificar o princípio da conversão nas práticas de inserção de membros de organizações políticas nos espaços de vida e trabalho das massas populares. A idéia de conversão aí presente, porém, não pressupõem renúncia nem imersão na experiência de vida dos pobres, mas, na verdade, uma inserção popular de militantes políticos que, por meio de contatos cotidianos, tentam operar a conversão *dos pobres* a um projeto político elaborado fora daquele meio. São militantes que entram nos meios populares não para se modificarem, mas para modificarem os outros.

A idéia de Schaul, na qual me referencio, e que, de modo geral, é constituída dos mesmos princípios que orientaram a Teologia da Libertação, tem um elemento novo fundamental, implicado com questões não apenas políticas, mas também epistemológicas, de grande importância para o campo da Educação Popular: a idéia de que a conversão é um movimento de descentramento, uma mudança fundamental em termos do conjunto de experiências a partir do qual olhamos e entendemos o mundo, as possibilidades de ação no mundo e a construção de um mundo possível para todos.

Esse, como se vê, não é um movimento a ser esperado das classes populares, mas das classes médias, habituadas a entenderem sua experiência como central, e a deduzir, disso, de um lado, sua autoridade e capacidade para dispor sobre os problemas do mundo, e, de outro, a permanente minoridade política e cultural das classes populares para disporem sobre as questões que afetam suas vidas. Tudo se passa como se o padrão de vida e de direitos das classes médias fossem extensíveis, sem mediações, para as classes populares, quando, na verdade, esses padrões resultam de formas históricas de utilização privilegiada de meios e recursos.

Acho importante lembrar aqui a discussão de Milton Santos sobre o conjunto de saberes práticos e valores produzidos às margens dos padrões de vida das classes médias, pelos imensos segmentos da população submetidos à experiência da escassez. Com todos os problemas e degradações impostos aos pobres, os espaços de vida das classes populares têm sido o lugar de construção de uma experiência humana de repartição, compartilhamento e solidariedade, capaz de indicar caminhos válidos para a transformação do mundo, incluindo-se, aqui, a urgência de enfrentamento de uma cultura de apropriação particularista e de esgotamento de todos os recursos naturais, econômicos e humanos, que não é suficientemente problematizada em nosso meio.

Sob essa ótica, a conversão – como movimento de confrontação de nossa experiência a partir do nosso submetimento à centralidade da experiência do outro, da tomada da experiência do outro como referência para se pensar o mundo – propicia, também, uma *conversão dos sentidos* que estamos habituados a atribuir às coisas. Se a experiência a partir da qual penso o mundo é a experiência constituída nos contextos de escassez, noções já naturalizadas de direitos, urbanização, escolarização, justiça, modernização, iniciativa, conhecimento, adquirem, inevitavelmente, novos delineamentos.

Não é o caso, certamente, de propormos a convivência com as classes populares na mesma forma proposta por Schaul. Sabemos das diferenças entre a prática

profissional e a prática missionária. Mas devemos ter o máximo de atenção à construção de práticas que garantam uma relação profunda com a vida das classes populares, de forma a compreendermos o que é preciso fazer para que a Educação Popular não seja uma, dentre outras formas, de dizer ao outro o que fazer, a partir de uma experiência histórica e de condições que lhes são estranhas.

Referências bibliográficas:

- BARROS, Manoel. Retrato do artista quando coisa. Rio de Janeiro: Ricardo, 2001.
- CALVINO Ítalo. As cidades invisíveis. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CESAR, Waldo & SHAULL, Richard (2001). *Pentecostalism and the future of the Christian Churches: promises, limitations, and challenges*. W.B. Eerdmans: Grand Rapids, MI.
- DELEUZE, G. Conversações. São Paulo: Editora 34, 1996.
- FLEURI, R. M. e COSTA, M.V. *Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em Educação popular*. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2005. 148p.
- GINZBURG, C. *O queijo e os vermes: O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- GONSALVES, Elisa Pereira. *Pesquisar, Participar: Sensibilidades (Pós)Modernas*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED “Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século”, 22^a., 1999, Caxambu (MG). *Anais – CD-ROM*. Rio de Janeiro: Mundo Virtual, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- MARTINS, J. S. M. Dilemas sobre as classes subalternas na idade da Razão. In: *Caminhada no chão da noite*. São Paulo: HUCITEC, 1989.
- _____. *O massacre dos inocentes: A criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Huicitec, 1991.
- _____. *A chegada do estranho*. São Paulo: Huicitec, 1993.
- TAVARES, M.T.G. *Caminhos e descaminhos da Educação paralela: um estudo sobre o cotidiano das creches e escolas comunitárias da favela da Maré*. Dissertação (Mestrado) Niterói, UFF, 1992, mimeo.
- TELLES, Vera da Silva. *Pobresça e cidadania*. São Paulo: Editora 34, 2001.
- VALLA, Victor Vincent. Participação popular e saúde: a questão da capacitação técnica no Brasil. In: VALLA, Victor V.; STOTZ, Eduardo N. (org.) *Participação popular, educação e saúde: Teoria e prática*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.
- _____. (org.) *Educação e Favela*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 17^ª, 1994, Caxambu (MG). Resumo in *Boletim da ANPEd: Programação, resumo dos trabalhos e comunicações*. Caxambu: ANPEd, 1994, p. 176. Trabalho manuscrito [18p.].
- _____. Movimentos sociais, educação popular e intelectuais: entre algumas questões metodológicas. In: FLEURI, org. *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998a. p. 187-200.

- _____. A revalorização da educação popular numa conjuntura de crise. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 21^a, 1998b, Caxambu (MG). Resumo in *Boletim da ANPEd: Programação, resumo dos trabalhos e comunicações*. Caxambu: ANPEd, 1998b. Trabalho publicado digitalmente em disquete, 15p. (ANPEd, GT06).
- _____. Apoio Social e Saúde: buscando compreender a fala das classes populares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Educação Popular hoje*. São Paulo: Loyola, 1998c, p. 151-179.
- _____. A educação popular e saúde diante das formas alternativas de lidar com a saúde. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd “Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século”, 22^a, 1999, Caxambu (MG). *Programa e Resumos*. Caxambu: ANPEd, 1999, p. 244-5.
- _____. Pobreza, emoção e saúde: uma discussão sobre o Pentecostalismo no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 63-75, 2002.
- VASCONCELOS, E. M. Entrevista: Victor Valla. *Trabalho, Saúde e Educação*, v.3, n.1, p.227-238, 2005.