

Educação de Adultos e Unificação da Cultura

HAVERIA ALGUMA COISA de se propor ao homem enquanto adulto que afirma “eu tenho a escola do mundo”? (1). Além de sua experiência imediata no sofrer diário, de enfrentar o mundo com suas próprias fôrças — ou sem fôrças —, de saber que tem “uma resposta” insegura ou contundente, mas sempre um ato de responder e exigir, de trazer na pele um passado incômodo e adivinhar um futuro que êle a si mesmo se promete — pois um “futuro melhor” é desejado —, além de tudo isso o que se proporá para uma educação de adultos? Ou esqueceremos, apenas suprimindo, passando por cima, desviando a questão para mostrá-la intelectualmente sob a forma de um dilema entre a “luta contra o analfabetismo” (conclamada por todos os países subdesenvolvidos) e a perspectiva de uma “educação permanente de tôda a população” (necessidade típica de países desenvolvidos econômica e talvez culturalmente)? (2). Por certo, em nós não há êste dilema.

A consciência de que nada temos de propor ao adulto, analfabeto ou não, além de si mesmo e da circunstância de sua vida. Propor *novidades* é ainda ser ingênuo. Querer “instruí-lo” sig-

nificaria uma desistência de tarefas maiores.

Experimentando-se o adulto situado no mundo e na história, numa realidade que se poderia sintetizar com a expressão “espácio-temporal”, mas que, apesar de todos os esforços de imaginação e da inteligência, estaria dividida, cortada nela mesma, por dentro de si mesma.

Esta, a realidade de um *impacto: entre o espaço nordestino*, área de latifúndios e terras pobres de recursos naturais, limite exterior que se impõe além do contraste lírico entre terras de masapê e terras sêcas, espaço em tudo denotando e flagrando um subdesenvolvimento acentuado, e o tempo nordestino, como horizonte de possibilidades, limite interior em tudo apontando as vias para um progressivo desenvolvimento. Assim, o espaço como nosso diagnóstico e o tempo de nossa estratégia denunciam esta realidade partida — um impasse a ser ultrapassado.

Por isso a educação de adultos nada teria de ou a propor, além da totalidade dêste impacto. Educação a ser feita

com a resistência de muitas idéias cristalizadas — assistencialismo, conformismo, otimismo, demagogia. Educação a ser projetada enquanto movimento plural, diversificado, “contingenciado”, porém nunca empenhada na sobrevivência dessas idéias cristalizadas. Educação a ser inspirada nesta situação de impacto, pelo modo de encarar uma *totalidade* que se configura, mas, também, educação a ser pensada em função das *particularidades* que se fazem presentes.

—

A primeira situação (3), para nós homens nordestinos, — e, por ser a primeira, jamais completamente superada ou superável — é a de *emergência*. Situação factível, empírica, concreta, abarcadora do fenômeno social enquanto síntese do econômico e do político. Neste plano de emergência, onde a luta maior e única é pela conservação da vida, (e não ainda por questões ideológicas, nem, muito menos, pela afirmação de um desenvolvimento global da sociedade), o que se teria a ensinar, a propor, ou timidamente, a sugerir para quem se sabe possuidor da “escola do mundo”? Outro impacto a constatar.

A urgência em afirmar uma “educação de massas” (4), uma cultura de subsistência, através da temática dos valores vitais. Nesta dimensão em que não se tem nada a propor, a presença da educação é sentida “como arte e arte difícil” (5). Ao saber captar o que é anseio das massas; mais do que anseio — sabedoria prática, sabedoria sofrida. Apesar dos equívocos pelos quais todos nós fatalmente passamos, não sò-

mente de técnica como também de conteúdo, precisamos constatar a participação histórica que tiveram e ainda estão cumprindo movimentos do Nordeste, como o de “Cultura Popular” (Recife) e “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” (Natal). A partir do nome deste último se reflete, nítido, o sentido de emergência — escolas de taipa, em chão batido, galpões que talvez firam a vista dos educadores acostumados com “centros de demonstração”. Haveria uma limitação no dizer “também se aprende a ler”? — Não, se encararmos o ler como instrumentalidade, a leitura como acessibilidade aos meios de comunicação e divulgação, “meios informais de educação”, de uma influência tão agressiva dentro da “escola do mundo”. Qualquer limitação a ser encontrável melhor acusará os objetivos e não os instrumentos.

Participação histórica também desempenhou o “Livro de Leitura para Adultos”, do MCP, com suas frases tão óbvias e assustadoras: O pão dá saúde, saúde é vida, o voto é do povo, o povo pode, o povo sua, o povo sem casa vive no mocambo. — Estamos certos de que, com essas afirmativas, não se estava propondo nada às massas — procurava-se, apenas, a confirmação de sua necessidade de subsistência. (Os que reconheceram equívocos, entre êles eu, nada fizeram no momento de melhor).

Entretanto, aparecem teóricos da educação para se auto-debaterem no que diz respeito a um plano de emergência não se confinar em si mesmo; e chamam a isso *emergencialismo* ou *emergentismo*. Perigo tão óbvio, questão menor, quando se nos deparam as situações plurais de nossa realidade.

A segunda situação que, para os homens de visão intelectual, se registra simultaneamente — é a da existência como “possível claridade do saber”, enquanto “consciência em geral”, como “saber de que se dispõe adquirido historicamente”. Agora, a luta pela subsistência se torna racional e, além do mais se faz penetrante nos graus dessa racionalidade. O saber é consciente para assumir a própria libertação do homem — se não, de nada lhe valeria, nem como diletantismo, que não deixa de ser uma falsa forma de libertação. O saber é claridade da História e do homem como seu intérprete e responsável, porque a sabedoria prática e sofrida, agora começa a reconstituir-se, criticar-se, prolongar-se e a intensificar-se. O saber é, realmente, uma possibilidade, sempre aberta, sem limites no espaço e no tempo, de fazer e refazer-se, de forma e transformar-se. Nesta ocasião e a partir dela, as ideologias ameaçam os homens tanto quanto são ameaçadas, desmentidas, substituídas, reformuladas por êles, por nós.

Desta perspectiva, o educador de adultos tem em suas mãos a hora de propor alguma coisa: o debate, o pensamento criado conjuntamente, a dinâmica de formação dos grupos. Educação de adultos significará a busca de uma cultura permanente, de uma “forma de vida”; será “extensão cultural”, atualização, renovação, reeducação. Em termos bem comportados é o que nos diz uma das publicações da UNESCO: “Ela representa o esforço contínuo que todo ser humano deve realizar para compreender o mundo, exprimir sua personalidade e estar à altura das suas responsabilidades

como indivíduo e como membro das diversas sociedades às quais pertence”.

Como verificação do muito que se tem a programar neste setor, lembraríamos os “cursos livres de extensão” e os “cursos de extensão em nível universitário”, mantidos pelo SEC, da Universidade do Recife. (6)

Nossa mínima experiência no campo dos “debates dirigidos”, dos “grupos de estudo”, dos “seminários”, dos “foruns e painéis” é reveladora de quantas resistências encontraremos, antes de tudo pela rigidez de nossa estrutura universitária — nossa, brasileira.

A terceira situação, de homens nordestinos na condição de universalidade humana, é a de nossa capacidade criadora. Enquanto a primeira tratava de nossa subsistência no impacto entre o espaço e o tempo, a segunda nos fazia receptivos no plano da “consciência em geral” e assim nos estendia sobre o mundo, a terceira não há de ser apenas superposta às duas anteriores. É terceira como modo de falar, como necessidade de explicação, mas também como síntese da “emergência” e da “extensão”; terceira a começar da primeira e na intensificação das duas iniciais. Visão do desdobramento e unidade, para atingir um impacto maior. Perplexidade no conduzir-se humanamente, ao relacionar a impressão com a expressão, a atitude receptiva e a propulsora, a disciplina e a rutura. Tudo enquanto se pode e se reclama uma comunicação em confiança, uma “luta amorosa” diante das “situações limites”, uma forma de ultrapassar a própria dimensão crítica e auto-

crítica por um gesto de incondicionalidade nas disposições criadoras do homem. Esta terceira situação penetra de tal modo na primeira, que, assim como nesta, a educação nada tem a propor — além da experiência dos seus múltiplos fracassos, além da incondicionalidade do próprio ato humano. Entretanto, por necessidade didática de expressão, depois de havermos falado em “educação de adultos como emergência” e “educação de adultos como extensão”, propomos o sentido criador de uma educação integradamente cultural, para esta terceira situação. E, embora de uma perspectiva existencial, nos identificamos com a posição fenomenológica-essencialista de Max Scheler quando explica:

— “Aspirar à cultura significa buscar com clamoroso fervor uma efetiva intervenção e participação em tudo quanto, na natureza e na história, é essencial ao mundo, e não mera existência e modalidades contingentes; significa — como diz o *Fausto* de Goethe — “querer ser um microcosmos”. Este processo mediante o qual o mundo grande, o “macrocosmos” se concentra em um foco espiritual de caráter individual e pessoal, o “microcosmos”. Este converter-se em *mundo* uma pessoa humana, pelo amor e pelo conhecimento, não são senão duas expressões para designar duas direções distintas na consideração do mesmo profundo processo plástico que se chama educação cultural ou cultura”. (De “O saber e a cultura”).

É neste “profundo processo plástico” que experimentamos a nossa incondicionalidade. Através dêle, “tenho momentos de ação nos quais estou seguro de que o que eu agora quero e faço é o que autenticamente eu mesmo quero. Quero ser de forma que êste querer saber e atuar me pertençam. Nesta maneira em que quero saber e atuar me sobrevém meu ser essencial que eu, ainda estando seguro dêle, sem embargo não conheço. Por ser esta possibilida-

de, que é a liberdade de saber e atuar, eu sou possível “existência”. (Karl Jaspers, “Filosofia”, 1.º volume, trad. de Fernando Vela).

Saber e atuar, intervir e participar: educação de adultos em sentido de criação, “educação cultural”.

Como referência exemplificadora das possibilidades em setores absolutamente distintos, mas nunca opostos por contradição, desta “educação cultural” citaremos: as edições de “O Gráfico Amador”, onde as artes se integram — poesia e gravura —; o recente como impacto, embora amadurecido como vivência, Sistema Paulo Freire de alfabetização de adultos — ampliando-se em projeto de reformulação da escola primária brasileira.

O grande impasse de constatarmos e não de propormos: a “unificação da cultura”, como possibilidade da educação de adultos, vista na intensidade e no conjunto das três situações. Tentativa de unificar a cultura como símbolo de que no homem reside um bêco sem saída e, ao mesmo tempo, uma saída” (7) para si mesmo — através da *comunicação*, onde eu sou na medida em que os outros também são; onde eu me liberto, libertando-nos; onde é preciso que eu ouça para ser ouvido e que eu primeiro acredite para os outros acreditarem em mim. Palavra simples — comunicação — mas realidade como impacto.

A partir do ímpeto criador do homem, a cultura se realiza desde que suas impressões se tornem objetivadas e suas necessidades busquem as soluções de consistência exterior, e seus anseios se con-

vertam em obras, e suas imaginações ou idealizações sejam concretizadas em fatos, acontecimentos, realidades objetivas. Porém existirão sempre, porque até hoje vêm existindo, modalidades e graus de criação, de cultura, de objetivação.

Na *primeira situação humana* que descrevemos em termos de emergência, de luta pela conservação da vida, de formas iniciais da sociabilidade, o passo dado pela cultura está marcado pelo caráter de subsistência. Cultura como tradutora das necessidades vitais e primárias — alimentação, abrigo, aglomeração; cultura traduzindo-se em modalidades espontâneas, exprimindo-se por uma inteligência concreta e emotiva, manifestando-se através de uma sabedoria prática, tradicional, cristalizada. Se a este primeiro grau de cultura denominamos popular ou pré-reflexivo ou de subsistência, é para confirmação de um ímpeto criador humano, independente das primeiras formas de intelectualização: escolas, metodologia, abstração formal, depuração crítica.

Correspondendo à *segunda situação humana*, definida por um cunho de racionalidade, de espírito crítico, de reconhecimento dos próprios valores, temos a cultura que a si mesma se põe como objeto de análise; cultura, portanto, reflexiva, até hoje realizada por minorias (agora pejorativamente chamadas de elites e eruditas) que ora são fechadas ou abertas, pré-democráticas ou democráticas, dogmáticas ou renovadas.

Numa sociedade que se democratiza, as suas elites culturais tendem a insistir na urgência da “educação de massas”, tanto quanto no sentido de “extensão da cultura” — e a síntese dessas duas tendências se afirma como de-

mocratização cultural. Mais uma vez retornamos ao tema inicial de que não estamos, simplesmente, *propondo* coisa alguma. Descrevemos o conjunto de uma situação com o seu impacto. Pois uma sociedade e sua cultura não se “desalienam” apenas por se saberem antes alienadas. É preciso encará-las desde a *terceira situação humana*, enquanto a democratização cultural se projete como unificação da cultura — quando se transita de uma cultura de subsistência para uma cultura reflexiva, confirmando-se o impulso criador do homem.

Esta passagem como reconstrução da experiência, por isso passagem que implica transformação, está constantemente ameaçada de modo positivo e negativo pelas “comunicações de massa”, “mass” media. Também, mais uma vez, a consciência de um impacto. Na ambiguidade de ser produzida reflexivamente, com intencionalidade, e de estender-se ou consumir-se emocionalmente, a “cultura de massa” coloca-nos no impasse: até que ponto, hoje, temos uma legítima cultura de subsistência, não contaminada pelos produtos sofisticados das “comunicações de massa”, e também uma legítima cultura reflexiva, não atingida pelas mesmas sofisticações? Mas esta pergunta pode constituir-se um equívoco ao ser lida como uma proposta de moralização ou ainda pelos esquemas repetidos da técnica contra o homem. As “comunicações de massa” representam, independente das limitações e necessidades ideológicas, influentes “técnicas sociais” que, em si mesmas, colocam o homem como centro de

universalidade espaço-temporal. Negá-las no processo de democratização cultural seria fugir ao impacto ou simplificar uma realidade de perspectivas tão amplas como a educação de adultos.

Arnold Hauser, no capítulo V de seu livro "Introducción a la Historia del Arte" (8), propõe uma distinção, válida logicamente, entre "arte do povo, arte popular e arte estrita, elevada, autêntica". Nenhuma intenção, aqui, poderia ser traduzida por uma crítica de má fé dirigida aos adjetivos que qualificam a última manifestação de arte; ninguém acusaria Hauser, por exemplo, de considerar inautêntica a arte do povo, apenas por êle haver qualificado a última forma de arte como estrita, elevada, autêntica.

Vejamos a questão por dentro e de frente.

O que êle chama "arte do povo" teria sua origem a partir de "estratos sociais carentes de ilustração e não pertencentes à população industrial e urbana". A carência de ilustração deve ser interpretada como ausência de processos formais de educação. Entretanto, a característica mais importante da "arte do povo" revela que "seus suportes participam dela, não só como sujeitos receptivos, senão, a maioria das vezes, também como sujeitos criadores, apesar de que não se destacam individualmente neste último sentido nem pretendem que lhes reconheça sua condição de autores". (Pag. 363) Esta identificação, que embora nunca chegue a ser completa, — identificação entre o que produz e o que consome —, exige do pesquisador e do crítico uma nova atitude, outros critérios

de valor compreensivamente antropológicos, e, por conseguinte, não limitados a uma esfera intencionalmente estética. O que se deduziria de uma afirmativa como esta: "a arte do povo não é tanto uma realização como uma atividade" (pág. 394)

Em antítese lógica, a "arte popular" vai responder "às exigências de um público predominantemente urbano, semi-ilustrado e tendente à massificação". Não é difícil apontar o *status quo* deste público: a sociedade industrial. Porém o autor vai além de uma descrição fenomenológica, da realidade como ela se apresenta ou de um fato que não se pode senão constatar, ingressando em um tipo de análise valorativa, que interpreta e julga:

"Na arte do povo produtores e consumidores apenas estão separados entre si, e os limites entre ambos os grupos são sempre flutuantes; na arte popular, ao contrário, se nos apresenta um público improdutivo artisticamente e passivo no essencial, e uma produção profissional orientada estritamente à demanda".

Êste tipo de análise valorativa, sobretudo no que se refere ao público, expõe à crítica a seriedade metodológica e científica da obra. Indagamos, assim: esta "arte" apenas responde às exigências de um público massificado ou não será ela mesma forjadora dessas necessidades? Respondemos com uma referência do próprio Hauser: "... na atual produção em massa tem lugar uma manifestação das necessidades, que se opõe, comumente, ao desenvolvimento normal, e que cria, umas vezes, uma demanda de modo artificial, enquanto que outras prolonga a duração de uma necessidade". (pág. 438) Com estas observações, parece difícil manter aquela con-

ceituação apresentada inicialmente sobre “arte popular”. O campo torna-se mais do que inseguro — incerto.

Neste jôgo de expressões — “arte do povo” e “arte popular” — ficaremos com a nossa linguagem baseada numa reflexão sobre o senso comum: *cultura popular* (ou cultura do povo) e *cultura popularizada* (para abranger o que Hauser denomina de “arte popular”).

Indagamos novamente: esta “arte popular”, a que o autor se refere, não pode ser apenas um capítulo do que se vem analisando como “cultura de massa” ou “cultura industrial”? (Para leitura imediata, os artigos de Edgar Morin em “Movimento” 6 e em “Senhor” 49). Como pergunta menor, acrescentamos: dizer que a “arte popular” nunca é mais do que entretenimento e passatempo” (366) não é predispor-nos contra tôdas as visões simplificadoras da realidade? Ou a impossibilidade de elaborar um julgamento de valor apenas se fundamentando na possibilidade estatística de considerar a maioria dos produtos consumidos? — Sugerimos novos critérios para uma análise da “cultura de massa”, expressão que abarca as manifestações da “arte popular” no significado visto em Hauser. *Apenas sugerimos*. Por que um público é “improdutivo artisticamente e passivo no essencial”? Isto representa um fato objetivo ou um dado elaborado a partir de uma escala de valores estéticos?

Dentro da “cultura de massa”, a dialética entre os valores quantitativos e os qualitativos menos do que nunca pode ser contraposta simetricamente. Como todo esforço dialético se faz em des-

contínuos e imprevistos, de antinomias e conciliações, de cortes e fusões. Os valores quantitativos refletem mais diretamente, na receptividade do que é material, as imposições do sistema capitalista (trustes, produções em série, ambição de lucro) — sem que ainda nenhuma questão ideológica mais séria venha se colocar. Os valores qualitativos se concretizam pela disponibilidade de serem rompidas certas estruturas anestesiadas, psicológica e socialmente, através de algumas personalidades de exceção. Dispondo das “comunicações de massa”, o “artista de gênio” não precisa idealizar um tempo outro, escrevendo ou filmando para um público futuro, mas pode descobrir um tempo-espaço nôvo (a partir de um espaço-tempo rotineiro, de repetições mecânicas), onde um público atual será tocado e comovido. Assim, aquêle público “improdutivo artisticamente”, “massificado”, estaria à espera de ser abalado — pela grande e sutil fôrça do impacto — através de algumas obras-primas: “Hiroshima, mon amour”, “La Noite”, “A Bout de Soufle”, “Plein Soleil”. Seria idealismo situar estas realizações como possibilidade de redimir, pelo impulso dos seus valores qualitativos, a “cultura de massa” enquanto decorrência, acentuada quantitativamente, de u’a mentalidade industrial, capitalista e tecnicizante? — Não se pensando além do “círculo vicioso”, talvez não se seja acusado de idealismo, mas se cairá no esquema de “valorização estética”, ou o que será terrível, nos erros de uma visão tradicional aristocrático-intelectualista.

Interrogando-se através do círculo vicioso, que o próprio Hauser descobre,

“Não é, de nenhum modo, o público só o que determina o que deseja; seus desejos estão determinados, em parte por aquilo que se lhe oferece. Trata-se de um círculo vicioso que pode romper-se (pág. 443).

chegaremos a ver que as “comunicações de massa” se revolucionam interna e externamente. Do ponto de vista interno com a presença daquelas personalidades de exceção; da perspectiva externa, embora não acidental ou acessória, pelo terreno aberto com a educação de adultos em tôdas as suas dimensões. Se o público não existe como “algo em si”, fixado em sua atitude, embotado por uma distorcida sensibilidade, incapacitado para sofrer e refletir sôbre um impacto, as “comunicações de massa” representam nosso momento histórico e, nêle, os caminhos para a unificação da cultura. Outra citação de Hauser enfatiza nosso pretexto de ultrapassar o “círculo vicioso”:

— “Recebe, em realidade, o público só o que deseja ou é influenciado para que se conforme com o que se lhe oferece?” (pág. 438).

A partir desta indagação que afirma, a pergunta pelo mau gôsto do público, das massas, é tão interessante (e ociosa) quando também indaga pelo mau gôsto dos intelectuais, dos eruditos, dos cientistas, dos filósofos.

Depois das sugestões, sob forma de perguntas, das apreciações em tôrno de Arnold Hauser e até mesmo das provocações, quando chamávamos de sofisticados os produtos da “cultura de massa”, resta o grande impacto para o educador de adultos: como transformar esta “cultura de massa” em “cultura refle-

xiva”? Como demonstrar que a “cultura de massa” não é fatalmente “massificadora”?

Não podemos, agora, focalizar os meios através dos quais êste processo global de educação pode ser realizado — contando-se com tôdas as técnicas da dinâmica do grupo. Há uma questão anterior: como instaurar esta nova perspectiva, como fundamentar as tarefas que concretizem a democratização cultural?

Cultura típica do século XX e das sociedades industriais, a “cultura de massa” passou a existir com o cinema, o rádio, a televisão e a imprensa em larga escala. De origem estritamente técnica, antes de qualquer vinculação artística; de condicionamentos econômicos, anteriores às suas dimensões própria-mente culturais; a “cultura de massa” já se definiu pelas seguintes características:

- a) produção e difusão em série;
- b) rapidez de comunicação;
- c) síntese áudio-visual (cinema e TV);
- d) superação das distâncias entre as classes sociais, através do “grande público”.

Essas características são de ordem técnico-material e, por isso, podem ser dispostas ou não em têrmos de democratização da cultura. Como transformar essas potencialidades técnico-funcionais em técnico-reflexivas? Como dar uma expressão humana a essas descobertas?

Propomos, especialmente aos educadores, uma resposta que possa corresponder, intrínsecamente e de modo paralelo, às características acima situadas:

- a) abertura de canais de comunica-

ção; acessibilidade da cultura em todos os níveis e nas dimensões de emergência, extensão e criação;

b) complemento de intensidade, quando os valores úteis sejam orientados pelos valores éticos, estéticos e existenciais;

c) criação de um espaço — tempo nôvo, que não apenas fixe, documente ou “fotografe” a realidade; captação do real como processo evolutivo e criador;

d) possibilidade de formar-se um público ativo, participante e crítico.

A partir do momento em que os “fatores” técnico-materiais sejam convertidos em “valores” técnico-reflexivos, temos não só a perspectiva da democratização cultural como também o caminho aberto para a integração da cultura.

Centrando-se em nossa realidade brasileira, ao lado dos raros indícios no

sentido de despertar no público uma consciência ativa (cine-clubes de Belo Horizonte, de Natal, dos Museus de Arte Moderna), sentimos a presença de uma transformação interna nos movimentos do cinema nôvo (“Os Cafagestes”, “Assalto ao Trem Pagador”, “Barravento”) e da música bossa-nova (João Gilberto, Juca Chaves, Carlos Lyra, Jobim-Vinicius). O que essas tendências têm de exceção, da rebeldia a um *status quo*, de influência externa reconhecida e também criticada (sobretudo em relação à “nouvelle vague” e ao jazz), da necessidade de uma afirmação própria, importa-nos como significado de impacto e nos conduz a reformular posições antagônicas — cultura popular e cultura erudita — e a superar um conceito de educação pura e pobremente formal.

REFERÊNCIAS:

- 1) As expressões aspeadas da primeira página foram colhidas de uma “pesquisa informal” realizada em Florianópolis.
- 2) UNESCO — “Educação Fundamental e Educação de Adultos”.
- 3) Utilizamos, na descrição fenomenológica das três situações, o pensamento de Karl Jaspers, como ponto de partida, especialmente no “Ambiente Espiritual de Nosso Tempo”.
- 4) No sentido que Karl Mannheim atribui no “Diagnóstico de Nosso Tempo”.
- 5) Maritain, Jacques — “Rumos da Educação”.
- 6) Da programação para o primeiro semestre de 1963: *Cursos Livres de Extensão* — “Iniciação às Ciências Naturais”, “Realidade Brasileira”, “Tendências do Pensamento Atual” “Língua Portuguesa”; *Curso Para Universitários* — “Realidade Brasileira”, “Literatura Brasileira”, “Economia Brasileira”, “Educação Brasileira”, “Metodologia do Estudo”.
- 7) Scheler, Max — “El Saber y La Cultura”.
- 8) Hauser, Arnold — “Introducción a la Historia del Arte”.

RESUMÉ

APPUYÉ sur une analyse de Jaspers, l'auteur commence par distinguer trois situations existentielles dans le Nord-est. La première situation c'est une situation d'émergence, où la plus grande lutte et même la seule lutte est celle de la conservation de la vie. La deuxième est celle de l'existence en tant que “conscience générale”, c'est à dire, ouverte à la connaissance de la réalité. La troisième c'est celle de notre capacité créatrice. Comment arriver à un procès éducatif capable de répondre à ces trois situations voilà, au fond, la demande de l'auteur.

Pour la première situation l'auteur se réfère au

travail du MCP de Recife et de la campagne “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” — la lecture pour ceux qui vont nu-pieds — de Natal. C'est à l'intérieur de cette première situation que la culture a un caractère de subsistance. C'est la transmission de la culture comme interprète des exigences vitales et primaires — nourriture, habitation, agglomération.

Pour ce qui regarde le développement d'une “conscience générale” de la communauté, dopo la deuxième situation, l'auteur montre le travail du SEC de l'Université de Recife avec ses cours d'extension au niveau secondaire et universitaire. Pour

la transmission de la culture, il ne s'agit plus d'une question de subsistance mais d'une clarification rationnelle des problèmes. La culture, donc, se présente comme un objet d'analyse.

Finalement, pour ce qui regarde la troisième situation, l'auteur se réfère tout d'abord à l'exemple du "Graphique Amateur", où les arts de gravure, de composition graphique et de peinture se confondaient, puis au système PF.

En somme: les trois situations existentielles reviennent à trois formes diverses de transmission de la culture: a) comme une réponse au besoin de subsistance, b) comme une réponse au besoin d'une formulation rationnelle, c) comme une réponse créatrice.

Comment arriver à une unification de la culture dans une région qui présente ces trois situations si diversifiées? L'auteur s'en rapporte initialement

à la distinction d'Arnold Hauser entre art strictement parlé, entre art du peuple et art populaire et ensuite présente la divergence qui pèse sur les conclusions de Hauser quant à la dernière (celle devant nous trouver un "publique improductif artistiquement parlant et passif quant à l'essentiel"). Pour l'auteur le problème ne peut pas être bâclé dans ces termes, faute d'autres motifs parce que l'art populaire lui semble un chapitre de ce qu'on appelle "culture de masse" ou "culture industrielle" à être transmise d'une façon positive et pas simplement pour des motifs de "massification". Pour cela, il propose l'ouverture des canaux atteignant les trois situations démontrées auparavant. Pour qu'un public actif, engagé et lucide soit formé, d'où la conclusion: à partir du moment où les "facteurs" matériel-techniques cèderont la place aux "valeurs" techno-reflexifs sera frayé le chemin pour une intégration de la culture.

ABSTRACT

BASING HIS ANALYSIS on Karl Jaspers, the author distinguishes three different dimensions of life in the Northeast of Brazil. The first has got to do with a situation of emergency, in which the greatest struggle is the one for survival. The next is best defined as existence itself, understood here as "consciousness in general", that is, man's life open to an understanding of reality. The third dimension corresponds to man's creative activity. The question is then posed, as to how an educational procedure could possibly meet these three challenges. And this is the question the author has in mind.

As a way of responding to the challenge implicitly contained in the first of those dimensions, the author points to the MCP (Movement of Popular Culture) of Recife, and to the literacy teaching campaign "Barefooted You Can Also Learn How to Read" of Natal. Within the framework of this particular dimension the transmission of culture represents basically a means of subsistence. It amounts to transmitting culture at the level of the basic needs of life — eating habits, shelter and sociability.

As a means to develop the "general consciousness" of the community, in other words, to meet the second existential situation, the author suggests the work that is being carried on at the Cultural Extension Division of the University of Recife, through its many extension courses at the High School and College levels. As far as the transmission of culture goes this experience represents

much more than the previous one, in which it definitely contributes to the rational clarification of the proposed problems. Culture, so to say, turns upon itself and becomes an object of analysis.

Finally, as regards the third dimension, the author points, on the one hand, to the editions of the "Gráfico Amador", where the graphical arts of printing, engraving and painting are actually intermingled, and, on the other hand, to Prof. Paulo Freire's system of adult education.

But then another question arises: how could one possibly accomplish the unification of culture in an area in which those three dimensions of life present themselves in such great and opposing contrasts? The author refers to Arnold Hauser's distinction between art proper, art of the people and popular art, making it a special point to present his disagreement as to the way Hauser views the latter (that art before which we find "an artistically unproductive and essentially passive public"). The author holds that the problem cannot stop at that, because popular art seems to be one more chapter of what is now being called "mass culture" or "industrial culture", whose channels of communication must be used in a constructive way and not simply put to serve the aims of an ever-increasing massification. To the author the answer lies in the opening of those channels in order to serve the three situations previously analysed. The aim will be the formation of an active, participating and critical public.