

Helder Raimundo¹

Os Educadores Comunitários, a Globalização e a Felicidade. Afinal o que temos a ver com isto?²

RESUMO

A partir de diversos projectos e experiências de educação comunitária, desenvolvidos em meio rural, piscatório ou urbano, no contexto das dinâmicas do Algarve, reflecte-se sobre as funções e os valores dos educadores comunitários.

Num quadro de globalização mercantil crescente, pautado por uma ideologia neoliberal, tenta-se perceber o impacto desta ideologia nas comunidades locais em que os educadores comunitários desenvolvem a sua acção, perspectivando a articulação entre um local globalizado pelas políticas e um mundo global que necessita da diversidade das mobilizações locais dispersas.

No meio de tudo isto, como se posiciona o educador comunitário? A sua preocupação é veiculada por pendoros assistencialista, imediatista e localista? Ou, ao invés, o seu posicionamento é no seio de um esforço de educação mobilizadora e organizativa para a defesa e progresso dos direitos económicos, sociais e culturais das comunidades locais?

Vamos ver quais as lições que as populações locais, nos dão sobre esta matéria.

1. INTRODUÇÃO

Durante os últimos 20 anos desenvolvi actividades profissionais e culturais, de diversa ordem, no campo daquilo a que, mais tarde em Portugal, se veio a chamar de *Educação Comunitária*. Entre 1980 e 1990, a tónica foi colocada na actividade de pesquisa, recolha ou simplesmente acção pontual, junto de pequenas comunidades rurais, no interior do Algarve e Alentejo, visando primordialmente o conhecimento e a divulgação do vasto património cultural local. Entre 1990 e 2000, este tipo de actividade de certa forma institucionalizou-se, ou seja, foi desenvolvido de forma hierarquizada e programada no seio de diversas instituições da administração local e regional, ou no âmbito do movimento associativo, sobretudo naquele que se designa habitualmente de desenvolvimento local.

¹ Docente da Universidade do Algarve | hramund@ualg.pt

² Comunicação apresentada ao I Congresso Ibero-Americano e Africano de Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário, Vila Real de Santo António, 17-19 Maio 2002. Edição da Câmara Municipal de VRSA.

Esta actividade, quase sempre a ritmo alucinante, envolvendo diferentes projectos e acções conjuntas e parcerias, coloca-nos numa espiral de voluntarismo e basismo, que acaba por confundir muitas vezes o sentido da acção. Não há tempo para parar, reflectir sobre a prática, teorizar, de forma a desenvolver uma acção centrada numa práxis adequada a cada contexto de intervenção. Este reconhecimento - de ausência de pressupostos teóricos - é agravado pela ausência de sistematizações claras e decisivas sobre o trabalho de educação comunitária, em Portugal e no Algarve em particular. Pouco se escreve sobre esta actividade profissional, pouco se sistematiza das experiências, volumosas e criativas que têm vindo a ser desenvolvidas, sobretudo desde o início dos anos 90. A minha ida para a universidade, para o curso de Educação e Intervenção Comunitária, insere-se neste simples objectivo - suportar teoricamente e sistematizar uma prática, que pretende ser pensada teoricamente e servir de alimento ao desenvolvimento dessa(s) mesma(s) teoria(s).

É esse esforço que pretendemos aqui realizar. Sem qualquer interesse megalómano, de criar teoria ou propor conselhos paternalistas para a acção, mas sobretudo reflectir sobre a prática, de forma crítica e contextualizada à nossa realidade conjuntural, e de acordo com os problemas do mundo contemporâneo.

2. EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA E EDUCADORES

A educação comunitária é um conceito polissémico, dada a sua grande diversidade ideológica, política, contextual ou histórica. De qualquer modo, vários autores apontam muitos pontos em comum, às variadas tipologias deste conceito: um espaço de solidariedade das populações, como medida da união e organização para defesa dos seus direitos; uma oportunidade de reinvenção de práticas escolares reflexivas e críticas; um potencial mobilizador para almejar uma sociedade mais humana e solidária (Fonseca, 1996). Uma das marcas decisivas, no desenvolvimento da educação comunitária, é o papel desempenhado pela personagem do educador comunitário: é ele que dá a cara à profissão, defende as teorias e aplica os métodos. É ele, ou ela, que responde pelos fracassos, as angústias e as hesitações. Em diversos contextos, os educadores comunitários assumem papéis muito diferenciados, de acordo com as vicissitudes do lugar, do tempo, da instituição, dos seus sentimentos, da sua formação humana, do seu posicionamento político. Por isso o educador comunitário é tão díspare, pouco sujeito a normativos profissionais ou a valores conjunturais. Esta diversidade é reflectida por Silva (1996), quando traça o perfil comum dos educadores comunitários.

Apresenta-os como alguém que desenvolve uma actividade existencial em paralelo com a profissional; como tendo *uma postura idealista*; e por fim como apresentando uma *identidade* própria, muito clara, sem grandes ambiguidades sociais.

Ao pensarmos na realidade portuguesa, e em particular tomando como referência o trabalho de educação comunitária conhecido no Algarve, podemos reflectir, em conjunto, sobre o trabalho dos educadores comunitários, as suas funções, as suas dimensões profissionais, os seus valores políticos e culturais.

Quais poderão ser então, no nosso ponto de vista, essas vertentes de acção? Quais poderão ser os posicionamentos dos educadores comunitários, nos contextos contemporâneos?

Tentaremos desenvolver estas problemáticas a partir de quatro eixos complementares: *informar e comunicar; mediar e concertar; educar e politizar; e organizar e emancipar.*

3. INFORMAR/COMUNICAR

No nosso tempo é indiscutível o papel da informação, no conjunto das decisões que implicam a nossa vida quotidiana. A rapidez e efemeridade da notícia, a amplitude do impacte do evento, a mediatização do facto, o directo enganador da participação, são mecanismos que levam muitos analistas a considerar que o nosso tempo já não é o do pós-modernismo ou o do capitalismo tardio, mas o da era da informação, ou da sociedade de informação (Lash, 1999). Mesmo aqueles que o contestam acreditam que o poder informacional é o veículo para a sociedade de conhecimento (Melo, 1996 e 1997; Cabral, 1999). Em entrevista recente ao *El País*, Célio da Cunha (2002), da UNESCO, fala da necessidade da leitura como única forma de passar da sociedade de informação à sociedade do conhecimento.

As comunidades desfavorecidas, rurais, excluídas, ou minoritárias, periféricas aos centros de informação e decisão *et pour cause* periféricas ao poder, estão completamente alijadas de participação, nos problemas imediatos do seu percurso social. Por exemplo, a partir de um trabalho comunitário, que está a ser desenvolvido num pequeno monte (lugar serrano) da freguesia de Alte, no concelho de Loulé, se chega à conclusão que um dos principais inibidores da participação e organização social é a falta de informação: sobre medidas e acções pensadas ou não para o lugar, sobre possibilidades de intervir, sobre formas e mecanismos de organização para a defesa dos seus interesses.

Por isso, é aceitável referir-se que compete aos educadores comunitários uma eficaz prestação de informação, um verdadeiro serviço público, a partir das suas funções nas instituições da administração ou das organizações da sociedade civil, formais ou informais. Mas esta informação, legislativa, política, económica, tributária, cultural, agrícola, deve ser decodificada e sistematizada, de acordo com os parâmetros e códigos culturais e educativos das comunidades. Não basta entregar a informação, é preciso traduzi-la em conjunto com a população, a partir dos seus saberes, competências e experiências de vida. Esse é o acto educativo da educação comunitária. O Centro Brito de Carvalho, instalado na antiga escola primária de Salir/Loulé, uma parceria entre a Câmara local, a associação In Loco e a Direcção Regional de Agricultura, é a prova de que em meio rural, isolado e distante dos centros informativos, é possível desenvolver uma acção de informação eficaz e ao serviço dos interesses locais: informação sobre legislação, financiamentos, práticas agrícolas, pode ser disponibilizada e adequadamente transferida para o contexto local.

A comunicação, que se estabelece entre quem fornece a informação e quem a utiliza, é um mecanismo interactivo que promove a acção comunitária. Não nos basta falar, é preciso sobretudo ouvir. Só assim é possível atenuar a violência simbólica da informação (Cabral, 1999; Lash, 1999); só assim é possível desenvolver um espírito crítico nas populações a partir da selecção de informações, da sua marca política de classe, do seu objectivo de poder. Dessa forma, o conhecimento, algo que é construído pelo desenvolvimento psicológico e educativo do sujeito, pode ser um conhecimento construído em conjunto, entre o educador e a população com a qual se irmana (Freire, 1989). As comunidades estão cansadas de ser inquiridas pelos investigadores, que as encaram como objectos de laboratório científico. Aos educadores comunitários cabe também o papel, primacial, de mostrar com os seus trabalhos, que sujeito e objecto são ambos, que podem andar lado a lado, a partir das diversas situações educativas, contextualizadas como forma de criar conhecimento conjunto para a mudança. E assim, ambos mudam. Os resultados da investigação ou do trabalho, se emanam do local de investigação, devem a ele ser devolvidos e aí assumidos pelos novos sujeitos da acção.

4. MEDIAR/CONCERTAR

Como sabemos as comunidades não são homogéneas. A sua implantação num determinado território implica uma rede de relações sociais, que representa um conjunto de relações de poder hierarquizado, bem definido. O educador comunitário trabalha no seio

deste intrincado mecanismo de disputa, de cooperação para o bem comum e de conflito pela busca de poder simbólico, social ou económico. Quase sempre, a norma será a de identificar sentidos de pertença entre os membros da comunidade, num sentido ideológico ou classista de intervenção. Aqui, o trabalho do educador é um trabalho de classe e pouco tem de comunitário. Como as comunidades têm a componente do conflito e este pode ser encarado como o verdadeiro *leit-motiv* da transformação social (Marx, 1974; Touraine, 1996) então, o posicionamento do educador comunitário pode ser o de pugnar por algo difuso como o bem comum, segundo a ideia de que, é mais aquilo que une a comunidade do que aquilo que a divide.

Este é um processo permanente de mediação e concertação, a que os educadores estão sujeitos. E essa acção, tanto decorre no seio das comunidades como num plano intermédio entre estas e as instituições. A base de trabalho pode mesmo ser o conflito local, que serve de mecanismo para integrar os vários interesses em presença. Como habitualmente, os interesses dos desfavorecidos ou discriminados, social ou culturalmente, estão mais distantes dos padrões ditos normais dos direitos sociais. Se entendemos estes direitos, como a satisfação de necessidades fundamentais, então a acção do educador é aproximar a solução das necessidades comunitárias, dos direitos normativos já existentes noutros grupos sociais.

Quando se colocou a proposta de transformar a antiga escola primária da Pena/Salir, no concelho de Loulé, num Centro de Educação Ambiental, a população dividiu-se, entre uma memória cultural identitária do seu percurso e uma necessidade de transformar e actualizar o usufruto de um equipamento em abandono. Foi necessário mediar este conflito que envolvia população local, associações e administração. As reuniões participadas pela população, originaram uma solução de consenso que interessou a todos: criar um centro de educação ambiental, também aberto e participado pela população, através do usufruto para as suas actividades religiosas, culturais e económicas.

Grande parte dos educadores comunitários desenvolve a sua actividade profissional no quadro institucional da administração, local e central (Câmaras, Juntas, organismos desconcentrados da administração central). Grande parte da sua actividade é vocacionada para a intervenção junto de comunidades territoriais ou de interesse, ou para pequenos grupos sociais ou minoritários, em territórios regionais ou periféricos aos centros de decisão institucional. Este é um trabalho extremamente complexo e que requer extremos cuidados. Dois problemas podem, normalmente, advir deste trabalho: o da representatividade e o da expectativa.

Sabemos que em grande parte das instituições, que têm por missão prestar serviço público a qualquer nível, os decisores (eleitos locais, directores de serviços), bem como grande parte dos técnicos, não têm por hábito regular deslocar-se às comunidades para se inteirar dos problemas locais. Essa é uma queixa recorrente das comunidades que apenas recebem as habituais visitas eleitorais. Ora, o educador comunitário vocacionalmente integra esta via de apostolado e muitas vezes é ele que assume uma representatividade - falsa, como sabemos - perante as comunidades. Estas, encaram este técnico como um interlocutor válido para as suas grandes necessidades e elencam perante ele todo um rol de reivindicações, apelos, protestos. Quase sempre é difícil fugir deste papel porque, perante qualquer comunidade, o que está patente é o poder da instituição como tal e por isso, o poder das soluções dos problemas. Cabe ao educador comunitário esclarecer claramente a situação e munir-se de mecanismos que lho permitam ouvir as necessidades da comunidade e apresentá-las de forma precisa, servindo de interlocutor e intermediário entre as aspirações comunitárias e os órgãos de poder. O objectivo deste mecanismo é concertar os interesses em presença, entre comunidades e instituições, em que o educador deve funcionar como catalisador das soluções. Apresenta propostas, relatórios, projectos, emanados e discutidos com as comunidades, de forma a viabilizar soluções a partir das obrigações institucionais da sua entidade. O melhor é que as propostas tenham um suporte comunitário, através da presença de elementos prestigiados, das lideranças informais locais, dos próprios eleitos (presidentes de Junta, por exemplo). Melhor ainda seria que essas propostas fossem assumidas por organizações locais - já existentes ou a criar - de forma progressiva e de acordo com as necessidades e dinâmicas locais. Repare-se que dessa forma o educador está mais protegido, porque muitas vezes é discriminado por este posicionamento reivindicativo e está sujeito a pressões políticas, transferências profissionais, etc. Por outro lado, a concertação entre os interesses locais e as obrigações públicas institucionais é produzida localmente, através das suas potencialidades organizativas que levam a uma maior autonomia e a uma redistribuição de decisão e, por consequência, de poder.

Esta questão introduz e articula-se com a próxima: a expectativa. A presença do educador comunitário junto de associações locais, em reuniões amplas de debate sobre problemas locais, ou numa simples visita, cria um conjunto de expectativas nas populações locais, demasiado sujeitas à dimensão assistencialista das políticas públicas e ao domínio exógeno da resolução de problemas locais. O que se espera é que todos os problemas relatados sejam resolvidos o mais depressa possível. É esse o anseio legítimo das

comunidades. Contudo, grande parte das vezes o que acontece é que tudo isso é para esquecer, entre prioridades políticas definidas sem participação, por uma minoria detentora das decisões. Este é um cuidado extremo a ter. Não se pode prometer uma expectativa que não se irá concretizar. E deve mostrar-se que a demanda das reivindicações comunitárias é um caminho complexo de avanços, recuos e desvios que deverá ser trilhado pelas populações locais, se possível com o estímulo enriquecedor do educador comunitário. Uma das formas de conseguir esta participação é antecipar as decisões. As comunidades devem ter algo a dizer sobre as grandes decisões das instituições públicas. Questões como o orçamento participativo, os conselhos municipais ou consultivos, os secretariados interassociativos, as discussões públicas dos projectos, as comissões locais de acompanhamento, são instrumentos fundamentais para o desenvolvimento da participação e da autonomia local. Exemplos como os das Caldas da Rainha sobre o urbanismo, de Alte/Loulé sobre a revitalização da aldeia, ou outros, mostram que há um longo caminho que é preciso percorrer.

Pode estar em causa, nesta questão, aquilo que vários autores referem como a tentativa do Estado dissociar-se da sua responsabilidade pública, dotando a sociedade civil de um conjunto de responsabilidades sociais, sem contrapartidas financeiras. Esta seria a forma, segundo afirmam, de esvaziar o Estado em detrimento de um crescente e poderoso sector privado, em que a sociedade civil seria apenas o mecanismo de transição. Mas, em polo contrário, também se afirma que sem uma sociedade civil forte, assente num conjunto de mecanismos de participação, cidadania e autonomia, não é viável um Estado ou uma sociedade democrática forte (Santos, 1994; Lima, 2000).

A propósito da intermediação entre as populações e o Estado, Cunha (1991, citado por Fonseca, 1996), chega a afirmar o interesse do Estado em incentivar a participação popular ou associativa, como forma de atenuar pressões imediatas ou produzir efeitos eleitorais. De qualquer modo, Fonseca (1996) reafirma este aviso como um alerta aos agentes comunitários sem negar a importância das participações comunitárias.

Uma das experiências de participação comunitária em que estivemos envolvidos foi a dos encontros de desenvolvimento local em meio rural, realizados em três freguesias do interior do concelho de Loulé. Esses encontros, que serviram para debater os principais problemas e soluções das comunidades, foram desenvolvidos segundo uma metodologia qualitativa em que a tónica foi dada ao auto-diagnóstico, em formato de fórum comunitário. Mais do que um produto, alcançado no final do dia do encontro, o que foi relevante foi todo o processo de construção do mesmo, em que o papel principal foi desempenhado pelas populações locais

ou pelos seus líderes formais ou informais. No caso vertente, o processo originou a deslocação dos eleitos municipais e dos técnicos aos locais, de modo a concertar as reivindicações *in situ*. Para além das medidas discutidas, aprovadas e executadas a partir dos encontros, o interesse primordial foi colocado no processo educativo, o qual desenvolveu autonomias, incrementou cidadanias, organizou interesses comuns, transformou e qualificou vidas.

O problema da concertação também se põe no trabalho dos educadores que desenvolvem actividade no seio de organizações da sociedade civil, designadamente nas Associações e em particular nas IPSS's, Instituições Particulares de Solidariedade Social. Parece-nos que, neste caso, o trabalho de concertação se coloca numa intermediação entre as comunidades residenciais e as direcções associativas. Repare-se que deve haver um estímulo de participação dos designados utentes, bem como dos seus familiares, nos processos de orientação dos serviços. Esta é uma situação particularmente ambígua, em que o educador se move no meio de dois eixos de intervenção, em que é menos clara a detenção do poder. E neste caso o educador não é sócio ou dirigente da associação, mas um seu empregado, sujeito a ordens hierarquizadas, que executa junto da comunidade de residentes.

5. EDUCAR/POLITIZAR

A educação comunitária é uma prática onde cabe toda a diversidade de formatos educativos formais, não formais, informais ou comunitários. Uma acção em que se privilegia a educação extra-escolar, em contexto educativo externo à formalidade institucional, mas absorto num contexto de pedagogia de situação conjuntural. Numa sociedade em que se privilegia e endeusa os códigos culturais eruditos da leitura e da escrita, todas as acções educativas no contexto comunitário são pautadas por este normativo. Por isso é importante que se perceba que os valores, as identidades e os afectos comunitários têm normalmente outros suportes e mecanismos. Neste quadro, os saberes populares - oriundos da tradição oral, da aprendizagem dos ofícios artesanais, das relações de parentesco e de vizinhança - são decisivos para a aprendizagem do conhecimento, que se pode construir a partir desses vectores educativos. O fortalecimento de uma sociedade civil forte, suporte de uma democracia estável e humanizada, pode e deve provir, também, das experimentações destas aprendizagens orgânicas, baseadas nos saberes ancestrais populares.

Mas o que é evidente, é que não é possível pensarmos a educação comunitária sem uma componente política decisiva; sem olharmos a educação como acto político necessário à construção dessa democracia. E para isso é necessário contextualizar a nossa acção, inseri-la numa perspectiva clara de articulação entre o trabalho local e a globalidade das propostas. Senão, estaremos a criar pequenas ilhas de sucesso local, mais tarde destruídas pela maré globalizadora das políticas centrais. Hoje, devemos entender os mecanismos de afirmação do *status quo* e da transformação social como planetários. Já não são só as questões ambientais que se devem discutir num contexto global. São todos os direitos sociais que hoje devem ser localmente globalizados e a educação comunitária, politizada e democratizada, deve ter isso em conta. Toda a actividade comunitária deve saber integrar as propostas locais numa perspectiva de política nacional e considerar esta como um ramo de política mais vasto, tendo como tronco as políticas centrais europeias.

Quando se avançou com o projecto da Casa Memória d'Alte, para a aldeia com o mesmo nome, no concelho de Loulé, a qual integrava um pequeno museu local dedicado ao trabalho do esparto - planta utilizada na confecção de diferentes artefactos tradicionais - a população local questionou fortemente o facto de se recordar memórias de miséria e de luta pela sobrevivência. Neste quadro, foi preciso proceder a um debate profundo sobre as condições sociais, económicas e políticas dos anos 40 a 60, de forma a enquadrar claramente esta proposta num contexto sócio-político. Como resultado dessa discussão, foi montado um polo museológico participado pela população local, que o encarou como repositório de uma memória histórica que deveria ser assumida e entendida, enquanto tal. Essa foi a única forma de se compreender a necessidade de uma defesa da identidade local, de forma a perspectivar um futuro de maior qualidade de vida.

É claro que o educador comunitário desfaz, neste âmbito, as velhas ideias da independência e da objectividade sociais. O seu capital humano, cultural e político só lhe permitem agir de acordo com um princípio: o da afirmação da necessidade de mudança social das comunidades desfavorecidas, minoritárias nas problemáticas, maioritárias na pobreza, maioritárias no trabalho, minoritárias no poder.

6. ORGANIZAR/EMANCIPAR

Hoje é claro, que a organização da sociedade em estruturas formalizadas de defesa e valorização dos direitos sociais, é um passo indispensável e decisivo para o reforço da

democracia representativa e participada. Muitos autores veiculam esta ideia da centralidade dos movimentos sociais na vida política democrática (Touraine, 1996). O incremento da participação em todas as áreas do trabalho social - no qual a educação comunitária desempenha um papel de destaque - tem como corolário a organização dessa participação numa profusão associativa de tipo novo. Surgem associações de defesa do ambiente, de valorização do património, de desenvolvimento local. As problemáticas contemporâneas originaram o aparecimento, mais recente, de associações ligadas à Sida, à Toxicodependência, aos direitos humanos, à defesa dos emigrantes. O sector associativo, que integra uma alternativa ao Estado e ao sector privado da economia, é ainda difuso, desorganizado e instável. Mas mesmo este facto prova a sua autonomia e muitas vezes a sua oposição ao Estado e a outras instituições políticas, como afirma Touraine (1996). No Algarve, o movimento associativo dá sinais de alguma representatividade, sobretudo nos campos do associativismo ambiental, do desenvolvimento e juvenil. Recentemente surgiram, também, associações de defesa dos direitos de minorias emigrantes, em Faro e Portimão. Algumas das acções associativas são já desenvolvidas em parceria e as temáticas surgem abordadas articuladamente a nível nacional ou mesmo transnacional.

Nestas iniciativas de base participativa, em que as populações participam de forma real e não simbólica (Sirvent, 1999), podem e devem estar os educadores comunitários. Não faz sentido pensar o trabalho da educação comunitária fora destas organizações não governamentais. Sem qualquer prurido de liderança, permitindo que o movimento respire, mas deixando o estímulo, a facilitação, a parceria, a proposta de organização, a divulgação. A participação dos educadores comunitários pode ajudar, assim, a que diversos mecanismos de inibição como o clientelismo, a intermediação, a cunha e o carreirismo, possam atenuar-se, permitindo uma verdadeira representatividade das lideranças e uma autonomia de poder (Sirvent, 1999).

Este percurso dos movimentos sociais, numa certa via de utopia (Touraine, 1996), pode estimular o caminho emancipatório das comunidades e de cada um de nós. O que se pretende é que as comunidades locais percorram o caminho de uma autonomia que lhes permita tornarem-se sujeitos da sua própria história. Um caminho não determinista, sujeito a pequenos avanços e recuos, mas onde a luta pela resolução dos seus problemas quotidianos, a transformação das necessidades em direitos, a busca de mecanismos de representatividade colegiais, podem levar à verdadeira participação real, de corpo inteiro, a uma historicidade participada (Touraine, 1996; Sirvent, 1999).

A temática multidimensional e complexa da vida do educador comunitário não se esgota aqui, longe disso. Quisemos apenas deixar um contributo para uma reflexão que teremos de fazer, com brevidade, sobre o assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABRAL, M. V. (1999), “Teoria crítica & *informationcritique* (comentário também crítico à conferência de Scott Lash)”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, pp. 31-37.
- CUNHA, C. (2002), *El País*, p. 27
- FONSECA, J. P. (1996), “Educação comunitária e estrutura de poder no Brasil” in J. SILVA (Org.) *Educação Comunitária: Estudos e Propostas*, S. Paulo, SENAC, pp. 27-56
- FREIRE, P. (1989), *Educação Como Prática da Liberdade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra
- LASH, S. (1999), “Crítica da Informação”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, pp. 13-30
- LIMA, L. (2000), “Educação de Adultos e Construção da Cidadania Democrática: Para uma crítica do gerencialismo e da educação contábil”. In L. LIMA (Org.), *Educação de Adultos - Forum II*, Braga, Universidade do Minho, pp. 237-255
- MARX, K. (1974), *Trabalho Assalariado e Capital. Salário, Preço e Lucro*, Porto, Publicações Escorpão.
- MELO, A. (1996), “Educação Permanente ou Materialismo Crescente?”, *Noesis*, 37, pp. 4-6
- MELO, A. (1997) “Educação de Adultos vista por...”, *Noesis*, pp. 50-56
- SANTOS, B. S. (1994), *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*, Porto, Afrontamento
- SILVA, J. (1996), “Educação comunitária: caracterização do campo” in J. SILVA (Org.) *Educação Comunitária: Estudos e Propostas*, S. Paulo, SENAC, pp. 11-26
- SIRVENT, M. T. (1999), *Cultura Popular y Participación Social- Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*, Buenos Aires-Madrid, Miño y Dárla Editores.
- TOURAINÉ, A. (1996), *O Retorno do Actor*, Lisboa, Instituto Piaget.