Educação popular: utopia latino-americana

Moacir Gadotti
Carlos A. Torres
Organizadores

2ª edição

CORTEZ EDITORA
IBAMA MMA

Moacir Gadotti
Carlos A. Torres
Oragnizadores

Educação popular: utopia latino-americana

CORTEZ EDITORA
IBAMA MMA

Educação popular:
utopia latino-americana

Ministra do Meio Ambiente
Marina Silva

Presidente do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente
e dos Recursos Naturais Renováveis
Marcus Luiz Barroso Barros

Diretor de Gestão Estratégica
Leonardo Bezerra de Mello Tinôco

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada
sem autorização expressa dos organizadores e editores.

Edições Ibama
Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
Diretoria de Gestão Estratégica
Centro Nacional de Informação, Tecnologias Ambientais e Editoração

SCEN – Trecho 2 – Bloco B
Edifício Sede do IBAMA
CEP: 70818-200 – Brasília-DF – Brasil
Telefone: (61) 316-1065
Fax: (61) 316-1249
editora@ibama.gov.br
www.ibama.gov.br

Brasília
2003

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

Educação popular:
utopia latino-americana

Moacir Gadotti
Carlos A. Torres
Organizadores

2ª Edição

CORTEZ EDITORA

IBAMA
MMA

Revisão
Maria José Teixeira
Nara Albuquerque
Vitória Rodrigues

Tradução dos textos em espanhol da 1ª edição
Jaime Bizeh

Projeto Gráfico
Lavoisier Salmon Neiva

Capa
Carlos Eduardo Bedê

Direitos para esta edição:
CORTEZ EDITORA
Rua Bartira, 317 – Perdizes
05009-000 – São Paulo – SP
Telefone: (11) 3864-0111
Fax: (11) 3864-4290
cortez@cortezeditora.com.br
www.cortezeditora.com.br

Catalogação na fonte
Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

E25 Educação popular: utopia latino-americana / Moacir Gadotti, Carlos A. Torres (organizadores). Tradução de: Jaime Bizeh. 2. ed. – Brasília: Ibama, 2003.
370p. 16x22cm.

Inclui Bibliografia
ISBN 85-7300-158-5 (Ed. Ibama)
ISBN 85-249-0948-X (Cortez)

1. Educação. 2. América Latina. I. Gadotti, Moacir. II. Torres, Carlos A. III. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. IV. Título.

CDU (2.ed.) 37.0

Apresentação

Certamente o leitor estará se perguntando o porquê de o Ibama, um órgão de proteção ambiental, ter realizado a publicação da 2ª edição desta obra, com todos os seus textos traduzidos para o português, em co-edição com a Cortez Editora. Há de fato nexo entre proteção e defesa do meio ambiente e educação popular?

Se acreditarmos que é possível a construção de um Brasil socialmente justo e ambientalmente seguro, em que o meio ambiente ecologicamente equilibrado seja, de fato, um direito de todos e bem de uso comum, como estabelece a nossa Constituição, não há como separar o justo social do justo ambiental. Como afirmam e reafirmam os participantes do Fórum Social Mundial, um outro mundo é possível. Um outro mundo possível com múltiplas possibilidades de mundos em convivência solidária, ouso acreditar. Um mundo em que todos tenham direito à vida, mas não à vida severina de que nos fala João Cabral de Melo Neto. Um mundo onde a solidariedade tome o lugar da competição e o *ser mais* prevaleça sobre o *ter mais*.

Mas este mundo não será fruto de um big-bang e nem será criado e decretado por um grupo de iluminados. Ele será um mundo socialmente e historicamente construído, inventado e reinventado por todos aqueles que acreditam que a história é feita por pessoas reais, que não chegou ao seu fim, como querem nos fazer acreditar os defensores do pensamento único. E nada como "um paradigma teórico que surge no calor das lutas populares", conforme ensinam os organizadores desta obra, para fundamentar práticas político-pedagógicas que contribuam para a instauração de processos instituintes deste outro mundo.

Por acreditar nisto, os educadores e educadoras do Ibama vêm construindo há dez anos, com os grupos sociais envolvidos nas

atividades de gestão ambiental praticadas por esse Instituto (pescadores, pescadoras, marisqueiras, camponeses e camponesas etc.) e suas organizações; com colegas de universidades, de organizações da sociedade civil, de órgãos estaduais e municipais de educação e meio ambiente e com outras instituições parceiras – uma proposta de Educação Ambiental emancipatória e transformadora, portanto, popular, que toma o controle social como estruturante para mudar o atual quadro de degradação socioambiental no Brasil.

Por tudo isto, o Ibama junta-se à Cortez Editora e coloca esta publicação à disposição de todos aqueles que querem participar da tarefa histórica de construir um mundo de todos e não para alguns.

Brasília, 2003.

José Silva Quintas
Coordenador-Geral de Educação Ambiental

Prefácio

Agente Ambiental, Educador Popular

Hoje lembramos, com emoção, o quinto ano da morte de Paulo Freire, um semeador de palavras. Ele era uma pessoa alegre e estaria particularmente feliz hoje, se pudesse participar deste novo contexto da vida nacional, com um operário na Presidência, um momento de esperança para o Brasil. Estaria feliz por ver um dos seus sonhos realizados, mas também preocupado com a nossa grande responsabilidade de corresponder a esse sonho de luta pela construção de um país "para todos", mais justo, mais humano e "menos feio", como dizia ele.

Hoje temos uma razão a mais para celebrar a nossa esperança: a publicação deste livro pelo Ibama. Foi Paulo Freire quem sugeriu grande parte dos autores e textos aqui apresentados sobre a concepção popular da educação, a mais significativa contribuição da América Latina ao pensamento pedagógico universal.

Desnecessário realçar a importância do Ibama para a pesquisa e o desenvolvimento brasileiro no campo do meio ambiente. Devemos muito a esse Instituto, pela defesa e preservação da nossa biodiversidade. Esta publicação revela a importância que o Ibama atribui à educação popular. Ela contribuirá muito, não só para a formação de agentes, educadores ambientais populares, mas também para a educação em geral, colocando à disposição de todos um rico referencial teórico-prático.

A educação popular mede-se menos pelos palmos de saber sistematizado assimilados pelos educandos do que pela possibilidade que eles tiveram de manifestar seu ponto de vista e pela solidariedade que ela tiver criado entre eles. Daí a importância da organização coletiva.

É preciso estimular o interesse e o entusiasmo pela participação: o educador popular é um animador cultural, um articulador, um organizador da aprendizagem. O educador popular não pode ser nem ingênuo e nem espontaneísta. O espontaneísmo – princípio que consiste em ficar esperando que a mudança venha de cima, sem esforço, sem disciplina, sem trabalho – é sempre conservador. O educador popular, em contato direto com a cultura popular, descobrirá rapidamente a diferença entre espontaneísmo e a espontaneidade, que é uma característica positiva da mentalidade popular.

A educação popular consolidou-se como paradigma pelas suas grandes intuições. Entre elas, a concepção da educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento; a recusa do autoritarismo, da manipulação, da ideologização; a defesa da educação como um ato de diálogo na construção rigorosa e também imaginativa do conhecimento, da razão de ser das coisas; a noção de uma ciência aberta às necessidades populares e de um planejamento comunitário, democrático e participativo.

É essa concepção que o leitor verá desdobrada neste livro, por meio de diferentes óticas, todas elas convergentes para uma educação como prática da liberdade.

São Paulo, 2003.

Moacir Gadotti
Diretor do Instituto Paulo Freire

Sumário

Introdução
Poder e desejo: a educação popular como modelo teórico e como prática social 13
Moacir Gadotti
Carlos Alberto Torres

1 **História e prospectiva da educação popular latino-americana** 19
Adriana Puiggrós

2 **Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina** 31
Carlos Rodrigues Brandão

3 **Formas e orientações da educação popular na América Latina** 59
Luiz Eduardo Wanderley

4 **Saber popular e identidade** 79
Sergio Martinic

5 **O desafio de teorizar sobre a prática para transformá-la** 101
Oscar Jara

6 **A pesquisa participante: contexto político e organização popular** 125
Francisco Vío Grossi

7 **Desenvolvimento sociopolítico e educação comunitária** 137
Francisco Gutiérrez Pérez

8 **Mulher, desenvolvimento e educação popular** 145
Virginia Guzmán

9 **Escola pública popular** 163
Moacir Gadotti

10 **Educação popular e reestruturação econômico-política** 183
Isabel Hernández
Gustavo Fischman

11 **Potencialidades e problemas da educação popular: a qualidade dos processos de formação** 201
Sylvia Schmelkes

12 **A crise da educação: uma perspectiva a partir da educação popular** 213
María Teresa Sirvent

13 **Alfabetização e cidadania** 227
Paulo Freire

14 **Alfabetizar para libertar** 239
José Eustáquio Romão

15 **Analfabetismo e alfabetização na América Latina e Caribe: entre a inércia e a ruptura** 259
Rosa María Torres

16 **Educação de adultos e educação popular na América Latina: implicações para uma abordagem radical de educação comparada** 273
Carlos Alberto Torres

17 **A conscientização na América Latina: uma revisão crítica** 295
Marcela Gajardo

18 **Educação popular na América Latina: a teoria na prática** 307
Conclusões do Simpósio de Educação Popular, Holanda,1988.

19 **Educação popular e processos de libertação nacional na América Latina e Caribe** 321
Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae

20 **Educação popular na América Latina: crítica e perspectivas** 347
Conclusões do Seminário sobre Educação Popular na América Latina e Caribe, Bolívia, La Paz, 1990.

Sobre os Autores 367

Introdução

Poder e desejo: a educação popular como modelo teórico e como prática social

1992, ano em que se relembram os 500 anos da América, marca o encontro e a confrontação de duas culturas: a espanhola – branca, européia, greco-romana, semítica, marcada a fogo pela invasão moura, imperial – e a Americana – colorida, não-semita, comunitária. Um encontro que produziu um amancebamento de duas culturas, de onde nasceu uma nova, uma *cultura mestiça*, marcada pela violência inicial da conquista e da colonização. Uma cultura mestiça superposta à cultura originária que luta para resistir a essa invasão, mesmo depois de cinco séculos, situada incomodamente em convivência com os restos da cultura castelhana imperial e portuguesa.

Esse conjunto cultural, continuamente alterado pela inserção da América Latina no sistema mundial, é um ambiente perfeito para o desenvolvimento do *realismo mágico*, que tornou famosa a literatura de Gabriel García Marques, cada vez mais próxima, na sua descrição, da realidade que pode parecer fictícia, mas que reflete a ficticidade do real.

Em sua obra *Eva Luna*, Isabel Allende traça o itinerário de uma família de fazendeiros, seu apogeu e seu ocaso, no contexto da experiência do latifúndio chileno. Dois personagens opostos, frutos da América mestiça, aparecem: um que termina sua vida enamorado da neta do patrão e representando em sua música as ambições revolucionárias que se intensificam depois da revolução cubana, e outro que, utilizando como mecanismo de ascensão social o exército, astuto,

surge cheio de revanchismo diante do latifúndio e, ao mesmo tempo, dos setores progressistas, num jogo perverso e autocomplacente.

Dois mestiços, frutos do mesmo ato violento, que, por caminhos diferentes, confrontam a ordem cultural e política estabelecida: o primeiro, inclusive com seus dedos encurtados pela ira do patrão, é capaz de encontrar uma *utopia libertadora* na música, no amor e no risco revolucionário; o segundo, que encontrou na disciplina militar um espaço adequado para exercitar seu servilismo, aprendido desde criança, também tem uma utopia, porém uma *utopia necrófila*, individualista, egoísta, imperturbavelmente macabra em sua luta pela ascensão social. Extremos cujas origens são as mesmas.

Qual é o valor desses caracteres literários para a educação popular?

Essa é também mestiça, bronca, gaúcha, marginal, surgida de um ato violento. A *educação popular* surge como alternativa político-pedagógica para confrontar-se com os projetos educativos estatais que não representavam ou até afetavam os interesses populares. Pouco mais de vinte anos depois da *Pedagogia do Oprimido*, a qual codifica em uma frase uma história da oposição pedagógica, a educação popular segue inextricavelmente vinculada ao realismo mágico dos setores populares, e quem sabe, por isso mesmo, a educação popular é um dos marcos teóricos e práticos mais férteis da experiência latino-americana, e suas ressonâncias podem ser constatadas em realidades sociais distintas, fora da região, do Canadá à África do Sul.

É um *paradigma teórico* que surge no calor das lutas populares. Trata de codificar e decodificar os temas geradores dessas lutas, busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas. Trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza e de dar voz à indignação e ao desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do afro-americano, do analfabeto e do trabalhador industrial.

A educação popular passou por muitos momentos *epistemológico-educativos* e *organizativos*, desde a busca da conscientização até a defesa dos direitos humanos aniquilados pelas ditaduras militares, brutais e sangrentas, que custaram a vida de tantos militantes populares. Desde o otimismo guerreiro da campanha de alfabetização da Nicarágua, e o sistema de educação popular de adultos

forjado com cheiro de pólvora, até a educação popular que produz pequenas peças de artesanato, junta roupa usada, soluça com raiva resmungando ódio junto com o desempregado na periferia urbana. Desde a experiência das comunidades de base, que lendo o mundo lêem a palavra e recriam a religiosidade popular, até aqueles que buscam criar uma nova economia popular a partir das experiências de solidariedade comunitária.

O que, em cinco séculos, representa um punhado de anos de história?

Estamos muito próximos desse novo paradigma teórico para julgar suas possibilidades de futuro, sua eficiência no passado, sua atualidade no contexto da crise da dívida externa e da crise fiscal, junto com o atrofiamento do Estado e os planos de ajuste estrutural da América Latina.

Todavia, apesar dos mitos e das avaliações autocomplacentes, algumas das *intuições originais da educação popular* nos convidam a ser otimistas: a ênfase nas condições gnoseológicas da prática educativa; a educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento; a luta por uma educação emancipadora, que suspeita do arbitrário cultural, o qual, necessariamente, esconde um momento de dominação; a defesa de uma educação para a liberdade é precondição da vida democrática; a recusa do autoritarismo, da manipulação, da ideologização que surge também ao estabelecer hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e por isso ensina) e o aluno que tem que aprender (e por isso estuda); a defesa da educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, por sua vez imaginativo da razão de ser das coisas; a noção de uma ciência aberta às necessidades populares e um planejamento comunitário e participativo. Enfim, o grande número de noções que fundam a educação popular como paradigma teórico, colocando-a num plano diferente da educação tradicional, bancária, e a educação como razão instrumental indicam que nosso otimismo não é infundado.

Os textos incluídos neste livro foram escolhidos por um sem-número de razões. Refletem claramente perspectivas diversas no mosaico de interpretações da *educação popular*. Porém, perspectivas razoáveis, sérias, fundamentadas, cotejadas constantemente com a dureza dos fatos neste continente do realismo mágico. Todos refletem

uma recusa da educação do colonizador. Não uma recusa oportunista ou servil, mas uma recusa utópica e amorosa; uma recusa que aceita duvidar das próprias condições de produção científica e das certezas alcançadas para evitar a mistificação da razão prática. Uma série de perspectivas que coincidiram em várias opiniões, uma delas, a busca de uma ciência social e educativa integradora, radical, cognitiva e afetiva, e, ao mesmo tempo, heurística, consciente de que é impossível separar a ciência dos interesses humanos. Finalmente, aqui são reconhecidas também perspectivas críticas da *educação popular*.

A primeira condição para a análise da realidade é a docilidade aos dados empíricos, que são construídos socialmente e lidos a partir da teoria. Quem estudou as inúmeras experiências de educação popular conhece suas debilidades, limitações, omissões e mitos. Esses problemas não desqualificam a educação popular *in totum*, mas convidam a um esforço teórico-crítico de maior magnitude e a um esforço prático descomunal.

Como a América Latina enfrentará os problemas de seus *sistemas educacionais* na última década do milênio?

A década de 1980 parece ter sido uma década perdida. Mesmo tendo havido uma reorganização da sociedade civil e a transição para maiores liberdades democráticas, a América Latina estagnou tanto no campo econômico quanto no campo educacional. A recessão, a degradação social, o desemprego, a destruição da capacidade produtiva e o desgaste dos órgãos estatais marcaram os anos de 1980.

Como conseqüência, tivemos uma piora acentuada das condições de vida das nossas populações e uma drástica redução de investimentos nas políticas sociais, entre elas uma diminuição de 25% nos investimentos educacionais que já não eram muito altos. O rendimento quantitativo e qualitativo dos nossos sistemas educacionais baixou. Vejam-se os índices de repetência e de evasão escolar.

Não há dúvida de que a *crise* que enfrentamos na América Latina não tem precedente. No âmbito educativo, que nos concerne, em diversas reuniões intergovernamentais os educadores avaliaram e criticaram os modelos educativos latino-americanos. Contudo, as alternativas experimentadas dentro dos sistemas educativos se mostraram insuficientes para modificar a crescente deterioração dos sistemas de ensino. As estratégias reformistas não obtiveram os

resultados esperados. As mudanças têm sido poucas, e a maioria das propostas postula reformas de caráter formal. Muitas reformas tentadas nos últimos anos não constituíram alternativas transformadoras dos sistemas educativos.

Paralelamente a essas tentativas de transformação escolar, um *grande número de experiências de educação popular*, inclusive as fragmentadas e microscópicas, oferece alternativas teóricas, políticas, organizativas e educativas: a educação popular vinculada aos movimentos sociais, como no Estado de São Paulo, à comunidade educativa, como no projeto de Pais e Filhos em Santiago, no Chile; a educação popular vinculada a reformas revolucionárias do Estado, como a da Nicarágua e a de Granada; a educação indígena mapuche nos pampas argentinos; a formação de cooperativas nas agrestes montanhas Tarahumaras, no México, ou a recente campanha de alfabetização no Equador, apoiada pelo setor público e pelas organizações da sociedade civil e inspirada na melhor tradição transformadora da educação popular.

Todos esses são exemplos de *alternativas reais* surgidas no calor do talento e na transpiração de educadores populares. Seria muito extenso listar outras contribuições interessantes, produzidas pelas experiências de educação popular, como a educação popular de gênero, o sem-número de movimentos de afirmação da mulher, a vinculação entre educação popular e pesquisa participante etc.

Hoje, sobretudo após as mudanças ocorridas no leste europeu, alguns neoliberais entoam loas ao "fim da utopia", sustentados pelo desencanto com os modelos populares e socialistas. Tentam justificar o *status quo* por um pragmatismo político que não vê qualquer razão para sustentar ideais de solidariedade ou de possibilidade de outra sociedade, a não ser a existente.

Por mais enraizado que esteja no momento presente de *perplexidade paradigmática*, esse pensamento não deixa de ser iníquo, na medida que menospreza a luta de milhares de homens e mulheres, que, animados pela esperança numa humanidade emancipada, durante séculos, empenharam suas vidas e sonharam com uma ordem social fundada na justiça, contra a lei da selva. A irracionalidade e a degradação moral não podem ser consideradas pós-modernas. Ao contrário, elas representam tudo o que os homens sempre desejaram superar.

O avanço da humanidade na direção de maior liberdade, justiça e eqüidade sempre foi movido pela *utopia*. Resgatá-la de todas as formas, seja pelos ideais políticos e econômicos, seja pelas perspectivas culturais ou educacionais, como estamos tentando fazer por meio deste livro, realçando a contribuição da educação popular, significa enfrentar a irracionalidade e promover a emancipação.

Oxalá que a leitura destes textos seja útil tanto ao estudante da educação popular quanto a quem, sem preocupar-se demasiadamente com imperativos de uma prática, utiliza a educação popular como uma maneira de contradizer e resistir, no dia-a-dia, com suor no rosto e com os punhos cerrados. Está na hora de a América Latina pensar em si mesma e despertar para um projeto comum, a começar pelo projeto de sua unidade.

Nesta data em que fazemos 500 anos, nem celebração, nem resignação. Esse parece ser um conselho adequado para seguir explorando, como educadores, as possibilidades e limites da educação popular como nossa utopia, dentro desse também nosso realismo mágico latino-americano.

São Paulo, carnaval de 1992.

Moacir Gadotti
Carlos Alberto Torres

1

História e prospectiva da educação popular latino-americana

Adriana Puiggrós[1]

Uma breve retrospectiva da história recente da educação popular latino-americana nos dará uma idéia sobre as experiências e conhecimentos acumulados sobre o tema. Permitirá também que discutamos a atualidade e as perspectivas futuras das tendências à luz dos novos conflitos e das novas articulações das sociedades e dos estados nacionais latino-americanos. Esse olhar histórico retrospectivo nos protegerá dos riscos de cair na repetida e recorrente discussão "nominalista" sobre o significado da categoria "educação popular". Esta discussão ignora que os processos históricos reais modificam as relações entre o povo e a educação, de modo que não há estratégias válidas universalmente, nem uma verdade essencial que diminua as angústias dos educadores populares. A educação popular é sempre uma posição política e político-pedagógica, um compromisso com o povo face ao conjunto de sua educação e não se reduz a uma ação centrada em uma modalidade educativa, tal como a educação não formal; ou a um corte dos setores populares, como os marginalizados; ou a um grupo de certa geração, como os adultos; ou a uma estratégia determinada, como a alfabetização rural.

Durante a primeira metade do século XX, o discurso pedagógico liberal moderno continuou definindo a escolarização como um meio privilegiado para educar as grandes massas. Continuou

[1] Da Universidade de Buenos Aires.

considerando como “povo” o sujeito destinatário da instrução que deveria ser responsabilidade dos estados nacionais e utilizando como sinônimos “educação básica, pública e universal” e “educação popular”. Este discurso, porém, foi dominado pelo normativo de caráter positivista. O liberalismo pedagógico moderno desenvolveu um Sistema de Instrução Pública Centralizado (SIPCE), que produziu círculos desiguais de educação, ao mesmo tempo em que difundiu a cultura moderna para amplos setores sociais, com um movimento centrípeto que atingia o conjunto da população de um país a fim de transformá-la em cidadãos.

Existiram propostas alternativas que discutiram e combateram a hegemonia do SIPCE ou sua manipulação como instrumento de dominação social, porém nenhuma delas conseguiu construir um discurso para se contrapor a essa hegemonia, isto é, nenhuma delas conseguiu desenvolver uma linguagem, uma estratégia, uma tecnologia e uma concepção dos aspectos políticos do vínculo pedagógico e um sujeito fundamentalmente opostos. As correntes críticas que tiveram maior significado foram o anarquismo, o socialismo, o liberalismo radical (no qual se inclui a escola ativa) e o nacionalismo popular. Com intensidades diferentes, essas correntes tentaram afastar-se dos parâmetros liberais de escola. O anarquismo e o socialismo construíram o sujeito da educação popular apoiando-se no conceito de “classe social” e privilegiaram a educação dirigida às diversas gerações do proletariado. O nacionalismo popular considerou como destinatário da educação um sujeito complexo denominado Povo, que adquiriu características diferentes de acordo com cada formação social. O anarquismo, o liberalismo radical e, em alguns casos, o socialismo, avançaram até os limites da idéia moderna de educação, propondo formas de co-gestão e autogestão pedagógica, de autogoverno infantil e juvenil, espaços de avaliação coletiva feita pelos estudantes, e uma quantidade considerável de métodos de ensino/aprendizagem, onde o aluno era o artífice de sua própria educação. Salvo algumas exceções, que geralmente foram classificadas como utopias, não questionaram a idéia de escola. Os anarquistas, inclusive, adversários do estado, continuaram apoiando o vínculo escolar. Porém, a deficiência mais importante das propostas alternativas da primeira metade do século XIX no contexto latino-americano adveio das posições adotadas pelos anarquistas e socialistas, em grande parte imigrantes europeus. Eles concordaram com os liberais positivistas, ao considerar o povo da

América Latina atrasado e necessitado de contribuições de uma cultura moderna, que substituísse seu conhecimento tradicional. A educação popular desenvolvida pelos anarquistas e socialistas possuía estratégias diferentes que, em alguns casos, se aproximavam do antagonismo em relação ao discurso dominante, mas que, ao mesmo tempo, se apegavam ao modelo da instrução pública, ainda que, neste caso, com conteúdos de esquerda.

Em meados do século XX, os nacionalismos de cunho popular (1934/1940, cardenismo; 1930/1954, varguismo; 1946/1955, peronismo, entre outros) elevaram ao nível de políticas de estado a atenção aos setores tradicionalmente excluídos ou rejeitados pelo SIPCE. Alargaram as bases do sistema e multiplicaram as modalidades propostas para os setores populares, especialmente aquelas dirigidas à capacitação de mão-de-obra. O sujeito Povo ocupou um lugar central nos discursos pedagógicos oficiais e as alternativas socialistas, anarquistas e liberais radicais perderam fôlego. A obra político-educacional dos nacionalismos populares consistiu em utilizar, ao máximo, o conceito liberal, conformado no século XIX, de "sistema educativo escolar público", sem alterar a relação de "instrução pública" estabelecida entre o Estado e o Povo.

Durante o período desenvolvimentista, isto é, desde os fins de 1950 até os fins de 1960, desenvolveu-se uma luta, com intensidade crescente, entre os setores que sustentavam ser a educação do Povo um serviço que deveria ser prestado pelo Estado e aqueles que viam essa atividade como um bom negócio. Multiplicaram-se escolas e universidades privadas e as legislações de vários países foram reformadas, dando lugar a um processo de desagregação e restrição aos sistemas educativos nacionais, eliminando, especialmente, os serviços que atendiam às demandas populares. Durante esse período nasceram novos discursos antagônicos ao discurso pedagógico liberal positivista moderno. Os mais importantes foram a pedagogia socialista cubana e a pedagogia da libertação.

A pedagogia socialista cubana seguiu os cânones do modelo pedagógico soviético, vinculando a educação ao sistema político e ao sistema produtivo e orientando-a, em seu conjunto, para a educação do povo. Não transformou o sistema educativo moderno, não substituiu o vínculo pedagógico da instrução pública, nem estabeleceu um modelo baseado no diálogo, e, muito mais que os nacionalismos populares,

levou o próprio SIPCE às suas máximas possibilidades de popularização. A fonte mais decisiva da "pedagogia da libertação" foi a obra de Paulo Freire. O discurso de Freire, porém, articulou-se com outros, provenientes de experiências, tradições e formações ideológicas diversas, dando a si mesmo um novo significado e abrindo espaço a estratégias pedagógicas nem sempre semelhantes. Numa classificação global, essas propostas diferenciam-se pelos seguintes traços, que não são de todo excludentes entre si:

- Reprodução mais ou menos literal dos princípios e do método de alfabetização propostos em *A educação como Prática da Liberdade* e *na Pedagogia do Oprimido*.
- Consideração de um setor social específico como sujeito privilegiado, como, por exemplo, os camponeses, os grupos marginais urbanos, as mulheres e os adultos analfabetos.
- Mitificação da produção espontânea das massas e desqualificação do papel do educador e da cultura socialmente acumulada ou de seus dois opostos.
- Versão assistencialista que assume a terminologia de Freire, porém restabelece a relação bancária.
- A estreiteza e simplismo de militantes de organizações políticas, anulando a concepção de Freire, ao substituir a categoria "conscientização" por "politização", enfatizando a transmissão doutrinária e restabelecendo, assim, a relação bancária.
- Articulação da educação popular com estratégias políticas de transformação social, porém sem reduzi-la apenas ao aspecto político.

Na situação anterior, a forma como se concebe o sujeito pedagógico – entendido como o vínculo entre educador e educando – e a produção simbólica que surge deste vínculo possui um papel organizador. A relação é complexa e não se deveria tentar reduzi-la a um modelo dicotômico, como aquele mais usado entre os educadores, que pretende reduzir todas as possibilidades de educação a duas categorias: educação popular e educação antipopular. Este último método obriga-nos a voltar a um modelo positivista de mudança social, buscando causas únicas e significados essenciais como redutores do

conjunto da problemática. Pressupõe, também, uma continuidade entre os discursos econômicos, ideológicos, psicológicos, pedagógicos etc., e não reconhece o caráter fragmentado e disrítmico dos processos sociais; ou seja, considera a sociedade como uma totalidade sincrética e não como uma totalidade produzida por diferentes articulações, descontínuas e muitas vezes incompletas. Do ponto de vista das concepções dicotômicas, a educação popular reflete a ideologia popular, a concepção proletária da educação, cuja origem não é um trabalho teórico/prático de construção, mas a descoberta de algo já constituído universalmente. A oposição entre essa pedagogia e a educação dominante, burguesa, escolar, liberal, é postulada *a priori* como completa. O trabalho teórico torna-se desnecessário e os educadores autodenominados "populares" dedicam-se a aperfeiçoar alguns desenvolvimentos tecnológicos. O sujeito pedagógico está constituído por uma relação de transmissão entre as vanguardas políticas e um segmento de atores sociais considerado potencialmente revolucionário. Não há uma produção simbólica e a relação pedagógica é reprodutiva e instrumental. A partir dessa alternância radical, desenvolvida nos anos de 1970, a escola pública foi acusada de ser exclusivamente um mecanismo de reprodução da ideologia dominante e negou-se qualquer possibilidade de incidência de concepções pedagógicas democrático-populares em seu interior.

Avaliando a produção das correntes doutrinárias e reducionistas, vemos que centraram sua atenção no conteúdo, sem perceber que a transformação das relações político-pedagógicas é condição fundamental para a produção simbólica revolucionária. O estabelecimento de um vínculo dialógico entre o educador e o educando é sempre resultado de um triunfo dos oprimidos, sintoma de uma dura luta, e supõe a criação de novas articulações entre os conhecimentos populares tradicionais e os modernos, entre a linguagem de uns e outros, entre as experiências, entre as histórias. Nas novas formas de relação deve existir uma hegemonia dos interesses populares reais. Eles (como expressão concreta e histórica, e não mítica) – mais do que qualquer paradigma doutrinário – são os que têm de impor uma ordem à nova cultura, para cuja produção o vínculo pedagógico dialógico contribui.

A educação popular doutrinária não produziu desenvolvimentos didáticos em sua área e concentrou-se em mudar os conteúdos, ao contrário

das posições espontaneístas, que produziram um esvaziamento de conteúdos. Ambas as correntes, porém, tiveram em comum a pouca contribuição, do ponto de vista pedagógico, para a construção de uma teoria de transformação comprometida com os projetos democrático-populares.

Um dos grandes acertos de Paulo Freire foi destacar a presença do elemento político nos processos educacionais de nossas sociedades, não como simples reflexo da luta de classes, ao avançar na análise da forma específica que adquire a opressão social no interior do processo educativo, no lugar da transmissão/criação do conhecimento. Ao propor a possibilidade do vínculo dialógico**,** derrubando as teorias reprodutivistas**,** Freire proporcionou elementos que nos permitem estudar as expressões simbólicas das diferentes posições relativas do educador e do educando, e suas conseqüências para a produção, reprodução e/ou transformação da cultura. Esta foi, provavelmente, a descoberta mais importante do pensamento educacional popular latino-americano na segunda metade do século XX.

Em 1990, observa-se que as diferentes tendências da pedagogia da libertação se expandiram e chegaram até os mais longínquos lugares da América Latina. Porém, as transformações fundamentais ainda estão muito distantes. A educação não formal mais firmemente de esquerda articulou-se com processos políticos revolucionários apenas em situações particulares, como no caso de El Salvador e da Nicarágua. Na maior parte dos países, a "educação popular" promoveu mudanças na consciência política e social, no nível cultural e na capacitação dos setores oprimidos, porém não produziu diretamente a organização política. É cada vez mais evidente que sua tarefa precisa de um prazo maior do que o previsto e que seu desenvolvimento seja desigual, sofrendo demasiada influência das condições nas quais se produz.

No final dos anos de 1980, começou um deslocamento de grande parte das experiências de educação popular, a partir do campo revolucionário tradicional para um novo campo problemático, o da defesa dos direitos humanos. Nessa denominação enquadraram-se as temáticas que nas décadas anteriores haviam ficado ofuscadas pela força dos discursos políticos doutrinários. As questões da mulher, dos indígenas, das crianças, dos refugiados, dos favelados**,** das comunidades

locais, das diferentes gerações etc. despontaram como um sintoma de um processo de constituição de novos sujeitos políticos, que eram setores socialmente oprimidos anteriormente, mas que não tiveram voz nos discursos maximalistas do século. Entre seus direitos humanos, direitos do povo, começaram a despontar as reivindicações pela posse do poder como educandos e como educadores. A "educação popular", em suas diversas tendências, deve voltar a pensar em seus sujeitos.

Ao surgimento dos novos sujeitos acima referidos soma-se a ruptura que sofreram os sistemas escolares e que coloca novos desafios à "educação popular". O tímido ataque contra a educação pública, que teve início no final dos anos de 1950, transformou-se em forte pressão contra a educação como serviço, desenvolvido pelo Estado, num movimento centrípeto**,** no sentido de que deixasse de existir. O Estado, ao deixar de se responsabilizar pelas grandes massas de estudantes e docentes, em nome do futuro, da eficiência e da modernização, afasta uma grande parcela da população que os dispositivos de educação não escolar, constituídos nas décadas anteriores, estão muito longe de atender. Milhões de crianças latino-americanas somaram-se aos percentuais endêmicos do analfabetismo. Haverá filhos e netos de analfabetos, gerações descendentes dos "meninos de rua", "garotos", "panchitos", em cidades como Rio de Janeiro, Montevidéu, Santiago do Chile e Caracas.

Enquanto a informática ocupa cada vez mais espaço na sociedade, as escolas de Buenos Aires não têm tempo para dedicar-se ao ensino, porque se transformaram em restaurantes infantis e em locais de tratamento de problemas prementes das famílias e das comunidades. Os professores assumem tarefas às quais o Estado renunciou, seguindo as políticas neoliberais. A discussão sobre o maior ou menor caráter assistencial aos miseráveis e sobre o combate ao esvaziamento educacional deixou de existir. A temática da doutrinação está apenas nos círculos fechados dos sobreviventes da antiga esquerda latino-americana que se recusam a avançar.

Os grandes sistemas educacionais latino-americanos estão sendo quebrados por sistemas de descentralização que, ao invés de construir mecanismos de transferência de seu poder ao povo, são uma fachada para sua destruição.

Porém, a necessidade de sistemas pedagógicos que permi-

tam a transmissão do capital cultural acumulado pelos diversos setores sociais é cada vez mais premente. A teleinformática ainda não consolidou formas suficientemente completas, sistemáticas e flexíveis de educação das grandes massas. Enquanto isso, o espaço que a escola latino-americana ocupou durante cem anos vai se esvaziando. O povo vê suas possibilidades de adquirir a complexa cultura dominante diminuírem vertiginosamente, ao mesmo tempo em que é assimilada pelas elites, por meios escolares e não escolares.

É evidente a necessidade de uma educação pública democrática e popular, sem que, com isso, se invalide a pertinência de se incrementarem as atividades educativas realizadas por grupos da sociedade civil sem fins lucrativos. No entanto, a magnitude do desastre educacional dos anos de 1990 é tanta, que muitos destes grupos estabelecem hoje como necessária a sua intervenção em apoio ao sistema escolar, que está em frangalhos. A luta pela educação pública começa a ser assumida até pelos educadores populares mais radicais que, uma década antes, a condenavam. A dicotomia que identificava educação popular com educação não-escolar, opondo-se à educação burguesa antipopular "escolarizada", é considerada atualmente, no mínimo, caduca. Hoje, antigos e desmoralizados princípios pedagógicos, tais como a universalidade da educação básica, transformam-se em metas da educação popular.

É evidente que não se trata de voltar à velha escola normatizadora positivista, com seus mecanismos de exclusão, suas disfunções clássicas e seu modelo bancário. Mas, sim, trabalhar para criar novas estratégias que articulem o melhor da escola com o melhor da pedagogia de libertação, ou seja, o dialógico e o elemento transformador inserido no processo educativo, com a capacidade de educar as grandes massas. É necessário que toda proposta pedagógica para a América Latina consista na articulação do velho e do novo, do grupo de alfabetização e da sala de aula, do quadro-negro e dos computadores, das linguagens populares tradicionais e das linguagens mais avançadas, da transmissão e da promoção da espontaneidade. A combinação do político-acadêmico, curricular e tecnológico, proveniente de momentos históricos, espaços culturais e formações sociais diferentes, é um elemento da realidade que irá se acentuar nos próximos anos. É também um sintoma da profundidade da crise cultural de nossa época e permite identificar a mudança histórica atual com a dissimilitude, a

incoerência e a inversão das identidades, anteriores ao nascimento, sem os conflitos de uma nova identidade. Na América Latina, as desigualdades sociais tradicionais e a separação entre o povo e os setores dominantes aprofundam-se dramaticamente. O sucateamento das indústrias nacionais, a diminuição do Estado (Estado mínimo), o empobrecimento da classe média e a destruição da classe operária; o crescimento, sem precedentes, da massa de subempregados e de desempregados urbanos e rurais mudam as características dos sujeitos sociais aos quais se destinaram, durante todo o século, as propostas educativas que, a partir de uma ou outra perspectiva, denominaram-se "populares". Paralelamente, a teleinformática penetra nos mais recônditos espaços da sociedade, impactando as instituições. Contribui para gerar novos tipos de conflitos e dá origem a discursos e fragmentos de discursos pedagógicos cujas características e amplitude estão longe de terem sido desvendadas. A prudência recomenda-nos a não-condenação desses novos meios, mas a definição do campo problemático que é produzido ao se articularem com os novos sujeitos sociais, com as formas e com os novos significados que assumem os antigos meios. Se superarmos a visão já envelhecida das representações do futuro de uma população atingida pelo terrível raio de uma televisão ou idiotizada diante de um computador, surge uma complexa rede de relações entre os diferentes setores populares e os diferentes meios educacionais, escolares e não-escolares e teleinformáticos. Abrem-se novos espaços de luta.

O discurso pedagógico dos sistemas educacionais latino-americanos modernos, pretensamente homogeneizadores, envelhece e perde a eficácia em sociedades muito fragmentadas. Isso ocorreu em países com uma grande população indígena, onde a escolaridade encontrou sua limitação nas cisões político-culturais estruturais. Acontece agora em nossos países, inclusive naqueles como Argentina, Chile ou Uruguai, onde a escola havia chegado a quase toda a sociedade. Ao mesmo tempo, a distribuição da tecnologia de comunicação é desigual e o acesso aos conhecimentos mais avançados elitiza-se cada vez mais. A tendência que ganha espaço na educação é a constituição de discursos fragmentados, que têm o objetivo de satisfazer as demandas de grupos específicos ou ser produzidos por eles. A rigidez da escola moderna cria enormes dificuldades de adaptação aos novos meios tecnológicos e às novas formas de expressão.

Consideramos que o desenvolvimento da América Latina e, em particular, de seus sistemas educacionais, será mais desigual, acordado e não sincronizado nas próximas décadas do que no passado, ao mesmo tempo em que a unidade e independência nacionais e a integração regional latino-americana serão indispensáveis para garantir a existência de nossas sociedades. A partir dessas hipóteses, é possível propor que se desenvolvam estratégias destinadas a articular discursos diferentes de povos fragmentados nas salas de aula, na universidade, nos canais de televisão, nas redes de informática, nas rádios de ondas curtas, nos novos modelos de correio informatizado etc. Estendendo a essas situações novas a dialogicidade como forma de constituição do sujeito pedagógico, a luta pela apropriação da nova tecnologia faz parte da luta por uma educação popular. (É importante perceber as diferenças em relação a algumas posições antitecnológicas de esquerda, típicas dos anos de 1960 e 1970). O problema central da educação popular passa a ser as formas de constituição de um sujeito pedagógico dialógico no emaranhado pedagógico/tecnológico/cultural latino-americano.

É provável – e desejável – que uma rigorosa consciência da necessidade de pensar quase tudo de novo esteja avançando, embora isto tenha de ser feito usando como matéria-prima velhas representações e símbolos. É preciso retornar à definição de educação popular e então construir esta definição como produto da vinculação de determinações específicas, como expressão da articulação de estratégias nacionais e regionais, produto da criação de grupos concretos; como esboço que projete as tendências de maior capacidade transformadora em um caminho democrático-popular, rumo à utopia de uma sociedade justa. Nesta direção, o trabalho dos pedagogos, dos educadores populares, dos professores e da comunidade educativa em seu conjunto deveria dirigir-se para a construção de novos pactos fundadores de novas relações educacionais, de novos sujeitos pedagógicos. Ao mesmo tempo, deveria lutar para que o Estado garantisse acesso à educação para o conjunto da população; defendesse os elementos democráticos do discurso pedagógico liberal e os direitos a educação como um direito humano fundamental; lutasse para a escola se democratizar e a palavra do povo estar nos textos, nos videocassetes e nas aulas. Que caiam os muros das escolas. Que se difundam, como queriam os liberais radicais da primeira metade do século XX, as “escolas de portas abertas”. Que se impeça que o desenvolvimento da teleinformática se direcione,

definitivamente, para a segmentação hierarquizada dos públicos e para a centralização de sua produção e distribuição. Uma educação popular exige que a tecnologia centralizada não substitua os sistemas escolares que hoje se procura descentralizar. É preciso traduzir a idéia de dialogicidade em termos tecnológicos e impulsionar a produção de uma tecnologia educativa que contribua para uma forma mais horizontal dos vínculos pedagógicos, para sua produção e utilização por parte das nações latino-americanas e do povo, e para sua humanização. É preciso criar uma nova didática.

O futuro latino-americano pode ser incerto. Todo futuro o é, se abandonarmos as teorias deterministas que nos eram garantidas pela evolução ou pela revolução. Porém, uma das características da prática pedagógica é produzir homens e mulheres para um futuro hipotético. A hipótese prospectiva das sociedades democráticas e populares traz implícita a necessidade de lutar por elas, a partir de nossa posição de educadores. Trata-se de começar a construir uma nova educação popular.

Buenos Aires, dezembro de 1990.

2

Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina[1]

Carlos Rodrigues Brandão[2]

Sobre alguns nomes e silêncios

Já que o título anteriormente proposto para o documento de nossa reunião junta dois nomes que, associados à palavra *educação*, teimamos hoje em dia em separar, *popular* e de *adultos*, quero correr o risco de ampliar o que foi sugerido, e falar aqui a respeito daquilo que possivelmente não é esperado. Quero falar sobre relações que têm estado em áreas de sombra em nossas discussões no continente. Quero falar sobre silêncios que andam habitando relatórios de experiências e escritos de teoria, e, assim, retomo os mesmos dados, as mesmas definições, para propor maneiras diferentes de refletir sobre o que anda acontecendo com as diversas idéias, propostas e práticas de educação com as classes populares na América Latina.

Não é justo negar a contribuição inestimável dos estudos sobre o assunto entre nós durante os últimos anos da década de 1970 e os primeiros dos anos de 1980. No entanto, é necessário reconhecer que o avanço no pensar esse território de trabalho, que parece ter o

---

[1] Publicado na **Revista de Educação de Adultos** , México, v. 2, n. 2, 1984. Publicado em síntese em **La educación de adultos en América Latina y el Caribe**. Santiago: UNESCO/OREALL, 1984, e pelas Edições Loyola, 1987.

[2] Professor da Universidade Estadual de Campinas.

portão de entrada na *educação de adultos* e o horizonte nos frutos da *educação popular*, tem sido realizado por uma repetição de idéias que nem sempre conseguem acompanhar a própria dinâmica daquilo que desejam descrever e explicar. Dou um exemplo. Quase sempre os nossos escritos de avaliação e crítica repetem, como o missal de um rito, uma mesma ordem de explicações. A partir da análise de uma conjuntura nacional ou continental de trabalho pedagógico, ou a partir da escolha de um modelo visto como emergente, uma tipologia lógica ou histórica de tipos, modelos ou paradigmas é desenhada, de modo a separar diferenças e tornar legítima a proposta de "uma educação" nova ou renovadora. Desejando ser objetivamente científica, a demonstração acaba sendo militantemente profética. Poderia ser de uma outra maneira?

Ora, no cânon desses breviários de nossos ritos de educadores há, por exemplo, um conjunto de idéias consensuais que envelhecem entre nós. Com pequenas variações de nomes e ritmos, faz alguns anos que proclamamos que existe um paradigma de educação que oscila entre a ingênua boa intenção, que conferências internacionais, como esta que ajudamos a preparar, consagram, e a desbragada má-fé com que algumas agências nacionais as realizam. Sabemos que suas formas interligadas ou sucessivas de *educação de adultos*, *educação fundamental*, *educação não-formal*, acabam realizando pedagogicamente o que temos politicamente por costume denunciar como formas de educação *bancária*, *dominante* ou *opressora*; na melhor hipótese, uma *educação compensatória*.

Em contrapartida, temos proclamado também a existência alternativa de um modelo, que, em diferentes contextos limitados de realização de trabalho pedagógico, tem gerado inúmeras possibilidades reais de uma prática educativa *com o povo*, uma educação que quer ser autônoma e produtora de autonomia de classe, dialogal, comprometida, participante, crítica, conscientizadora, livre e libertadora. A ela temos dado o nome de *educação popular* e, não raro, o título de *educação libertadora*.

Pretendo deixar de lado o exercício de criar uma nova tipologia e, por um momento, desejo compreender de que modo se constituem as diferenças que nos permitem pensar um tipo de educação como uma variedade diferenciada de *tipos* de educação, exercidos em um mesmo domínio de práticas sociais: as do trabalho educativo com setores

populares. Já que a cada encontro continental reforçamos coletivamente nossas suspeitas sobre as relações capitalistas que governam nossas nações, e sobre seus múltiplos efeitos no trabalho do educador, prefiro deixar de lado algumas amplas categorias de explicação do que acontece e olhar para aquelas que ocorrem no interior do campo específico de nossa própria prática. E, dado que dentro dele estamos em intimidade, ao invés de pedir que desfilem com as roupas do ofício as diferentes formas de educação que nos reúnem, quero desvesti-las e ver como seus corpos ora se estreitam, ora se chocam.

Em um primeiro momento, defendo a idéia de que a *educação de adultos*, ao emergir e se estabelecer no continente, nada inova de fato. Ela apenas rotiniza e torna institucionais práticas antecedentes que pôde aproveitar, ou que recriou, das que, adversárias, ajudou a enterrar. Em um segundo momento, descrevo sem muitos dados como, à direita e à esquerda da *instituição* em que a educação de adultos se tornou, surgiram modelos alternativos para reverter a educação a uma perdida dimensão, fazendo-a retornar a uma condição de *movimento pedagógico*, com suas conseqüências práticas e políticas. Este será o lugar para opor inicialmente uma *educação permanente* a uma antecedente *educação de adultos*, para depois opor a primeira à *educação popular*. Em um terceiro momento, reflito sobre uma questão mais difícil, por ser mais contemporânea. Procuro compreender como, hoje em dia, existem projetos diferentes e, não raro, antagônicos de educação, de tal sorte que, sob a aparência de uma oposição binária, *popular* versus *de adultos*, há um novo elemento que obriga quase todas as tipologias escritas sobre o assunto a trabalharem sobre três modelos, ou sobre cinco que se reduzem a três.

Finalmente, em um último momento, abandono a análise restrita de oposições e diferenças para pensar certos princípios operativos de suas próprias existências. Reflito nas questões sobre como, no interior de *um campo político de relações pedagógicas*, se configura socialmente o lugar de um trabalho educativo. Como ele se configura por trocas de alianças, oposições, concorrências, conflitos, apropriações e expropriações entre movimentos e instituições; entre grupos e entidades; entre diferentes setores de origens, de idéias e ofícios.

Conhecemos os nomes, as metas, os números de relatórios e as diferenças que existem *nos* e *entre* os modelos de educação de/

com o povo. Saibamos começar a compreender e aprofundar coletivamente o conhecimento dos modos como funciona o *lugar social* onde eles estão[3].

A dimensão unitária: a educação de adultos

Quando, alguns anos depois da Segunda Guerra Mundial, as palavras "educação" "de adultos" chegaram do exterior à América Latina, elas quiseram, de início, traduzir o começo de novos tempos. Diante da evidência de grandes contingentes de analfabetos ou defasados escolares, e diante da suspeita de que seria justa e até mesmo produtiva a participação de sujeitos, grupos e comunidades marginalizadas nos processos sociais e econômicos do "desenvolvimento", que, entre outras, resolveria a equação de suas próprias "marginalidades", surgiram e se disseminaram propostas de uma educação dirigida preferencialmente a pessoas pobres e adultas, cujas biografias incluíam no currículo carências escolares profundas.

Consagrada em conferências internacionais periódicas, isso que veio a se chamar *educação de adultos* em um primeiro momento pareceu: 1) constituir uma experiência e um modelo pioneiro de ampla extensão dos benefícios da educação aos setores populares da sociedade; 2) conduzir para o terreno da educação a viabilidade do exercício sistemático de ações de "promoção humana", que outros domínios de práticas sociais procuravam igualmente realizar (saúde e alimentação, habitação, lazer, trabalho e comunicação); 3) integrar, pela primeira vez, os efeitos da educação ao trabalho organizado, motivado e coletivo (e comunitário) do sujeito educado em atividades de desenvolvimento: "de comunidade", "regional", "rural integrado" etc.

Os alunos do primeiro ano das escolas de serviço social aprendem que seu ofício ao longo da história passou de uma dimensão de "caso" para uma de "grupo" e, desta, para uma de "comunidade", o que equivale à passagem de operações profissionais "de assistência social" para as de "promoção social" e, daí, para as de "trabalho social". De Elsinor para Montreal e daí para Tóquio, a educação de adultos pretende haver realizado avanços equivalentes, deslocando-se de uma

---

[3] Peço a tolerância de todos para um possível abuso de exemplificação com casos de meu país. Procuro corrigir isso com o uso diferenciado de documentos procedentes de várias outras origens continentais. Por outro lado, evito descrever longamente tipos de experiência de educação popular. Estimo que outros documentos terão feito isso exemplarmente.

dimensão de integração do indivíduo na sociedade a uma dimensão de integração de comunidades na vida nacional, pela promoção dos seus indivíduos educados e, finalmente, a uma dimensão de participação de indivíduos educados em comunidades promovidas, nas esferas mais amplas de um desenvolvimento nacional[4].

Poucos anos de exercício da educação de adultos no continente permitiram, por exemplo, a Pierre Furter, reconhecer as seguintes etapas de prioridades da educação dirigida a setores populares: 1) luta contra o analfabetismo; 2) recuperação escolar; 3) promoção da vida social e cultural; 4) formação política; 5) aperfeiçoamento profissional; 6) um trabalho educativo dentro de "perspectivas atuais de desenvolvimento cultural".[5]

Documentos de agências de educação de adultos tendem a representá-la como uma iniciativa emergente, de caráter universalizante, que assume rumos e feições próprias em cada um dos mundos sociais que habita. Alguns estudos recentes corrigem essa idéia. Na realidade, sob a aparência de um tipo de amplo movimento pedagógico renovador, estamos diante de um processo sistemático de centralização de poderes e de burocratização de processos de educação *das* e *com as* camadas populares. Supondo, como a memória do colonizador costuma fazer, que emerge sobre um campo vazio de idéias e práticas e aí instaura algo novo, as primeiras agências de educação de adultos sucedem ou ocupam espaços anteriores de trabalhos educativos e de trabalhos políticos, pela educação, de uma grande importância. Primeiro: as iniciativas de criação de escolas alternativas de cunho classista para crianças, jovens e adultos trabalhadores urbanos. Tais experiências de escolas de trabalhadores, criadas e gerenciadas por trabalhadores, surgem no bojo do trabalho político e social de grupos de militância socialista e/ou anarquista, principalmente nos países que conheceram, como o Brasil e a Argentina, um início de industrialização no começo do século XX, acompanhada da chegada de grandes levas de trabalhadores migrantes da Europa. A tais iniciativas populares de uma educação escolar podem ser somados as experiências pioneiras de educação sindical e os processos sistemáticos de formação de quadros

---

[4] Ver, por exemplo, em FURTER, P. Educação de Adultos e Educação Extra-Escolar nas Perspectivas da Educação Permanente, em **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 59, n. 131, jul./set., 1973, p. 413-414.

[5] Remeto o leitor uma vez mais a FURTER, P. Da luta contra o analfabetismo ao desenvolvimento cultural, em **Educação permanente e desenvolvimento cultural**. Petrópolis: Vozes, 1974.

de militantes operários. Tais primeiras experiências de "educação dirigida aos setores populares" – fora os trabalhos de evangelização/educação da Igreja Católica e o trabalho de outras agências de mediação, desde o período das colônias – representaram um passo pioneiro no trabalho político de tornar organicamente *do povo,* práticas tradicionais de reprodução do *saber popular*, e de apropriação *pelo povo,* do saber erudito tradicionalmente usado para seu controle[6].

Segundo: a atividade desenvolvida por intelectuais e educadores em nome da escola pública. Essa foi à luta em favor de uma democratização liberal da educação e dos modos de participação do cidadão na vida nacional, pela educação, por meio do ensino escolar. Uma proposta associada à esperança de que a distribuição igualitária do saber erudito propicie uma correção na desigualdade de relações de trocas de bens e poder existentes nos outros setores da vida social. Não devemos nos esquecer de que no bojo de tal luta, que atravessou o continente entre fins do século XIX e o começo do século XX, foi onde pela primeira vez se usou de modo sistemático e militante a expressão *educação popular*[7].

Terceiro: o trabalho desenvolvido por inúmeras experiências locais, regionais e nacionais de "erradicação do analfabetismo". Tais experiências, quase sempre de duração limitada, foram executadas inicialmente por grupos da sociedade civil, em alguns lugares organizadas em *movimentos* ou *campanhas* de alfabetização.

Diferentes que sejam a origem de classe e o destino político de uma das três direções pioneiras de trabalho pedagógico *das* ou *para as* classes populares no continente, há pelo menos um indicador importante que as torna equivalentes. Todas elas são repertórios de idéias, propostas e práticas originadas e conduzidas por *movimentos de educação*. Ou então, são a *dimensão educativa* de movimentos sociais e/ou políticos das quatro primeiras décadas do século XX na América Latina.

---

[6] Em um amplo estudo de avaliação de experiência de educação popular na América Latina, Juan Eduardo García Huidobro lembra que, no interior das organizações pioneiras do movimento operário, houve "um conjunto rico de experiências de educação popular". **Aportes para el análisis de la sistematización de experiências no formales de educación de adultos**. Santiago: Unesco, 1981, p. 15.

[7] Assim, em MANTOVANI, J. **La educación popular en América**. Buenos Aires: Nova, 1958, p. 32-50; PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973, cap. 2; BEISIEGEL, C. de R. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974, cap. 2.

As escolas partidárias e as experiências de educação anarquista dos anos de 1920 no Brasil, por exemplo, são frações do trabalho político de grupos de militantes e partidos de militância operária. Surgem como experiências de difícil realização e, durante algum tempo, buscam realizar sua multiplicação como o lugar político de articulação da possibilidade imaginada de uma "outra educação" – oposta à educação escolar capitalista – criadora de um "homem novo". Nem mesmo a rotina a que a escola obriga ocultava ali um estado de luta e militância de que a educação se investia[8].

Situada em boa medida fora das lutas populares do começo do século XX, ainda que em alguns momentos se aproximassem educadores burgueses e líderes sindicais, a luta dos intelectuais liberais pela "popularização" da educação, através da constituição da *escola pública*, possui a mesma figura de um intenso movimento contra a ordem de um sistema de educação instituído e tido por institucionalmente legítimo. Esse é o trabalho realizado, seja por educadores puros, seja por militantes políticos de grupos, partidos e movimentos de contestação simbólica e política da ordem social estabelecida. Não se faz, e isso é muito importante, uma simples proposta de oferta de educação gratuita sob os cuidados do Estado. O que se propõe é toda uma re-significação do ato de educar e do lugar social da educação, como um meio fundamental de produção da cidadania e, através dela, da nação democrática, segundo moldes liberais.

Sem a mesma intensidade de militância dos casos anteriores e sem a mesma efusão de símbolos e idéias libertários, os primeiros movimentos e as primeiras campanhas de "erradicação do analfabetismo" não deixaram de tomar a mesma figura de uma mobilização alternativa do trabalho institucional e rotineiro da educação escolar estabelecida. Vejamos bem. Desde o início da colonização no continente, há uma sucessão de trabalhos de evangelização de "pobres, índios e pretos". Mas há um momento posterior em que, sobretudo sob governos emancipatórios e/ou nacional-populistas e, principalmente, em períodos

---

[8] Um documento do tempo: "Aviso – *União dos Operários Estivadores*. Trabalhadores! A União dos Operários Estivadores, convencendo-se da necessidade de propagar a instrução e a educação entre os trabalhadores, resolveu convidar os conhecidos militantes operários Domingos Passos e Henrique Ferreira a realizarem duas conferências ao dia 5 do corrente (março de 1923) – segunda-feira, às 7 horas da noite, em nossa sede. Domingos Passos falará sobre a "Instrução e Educação". Henrique Ferreira sobre a "A Mulher e a Emancipação Social". Para essa importante reunião convidamos o povo em geral e particularmente os operários organizados de Paranaguá a virem acompanhados de suas famílias. Para a *Educação*, para a *Emancipação* e para a *Instrução* devemos arrastar a nossa família; que as nossas irmãs, as nossas companheiras e as nossas filhas saibam como se devam conduzir para serem as educadoras das sociedades futuras", Miriam L. Moreira Leite. Quem Foi Maria Lacerda de Moura?, em **Educação e Sociedade**, n. 2, jan., 1979, p. 15.

de industrialização/urbanização, a tarefa de alfabetizar "em massa" surge como emergência social e gera inicialmente campanhas, movimentos e até "bandeiras". Títulos brasileiros antigos quiseram traduzir este outro estado de mobilização social por meio do trabalho educativo: *Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo*, *Cruzada Nacional Bandeira Paulista de Alfabetização*, mais tarde: *Campanha Nacional de Educação de Adultos* (1947) e *Movimento de Educação de Base* (1961). Antes mesmo que o Estado tomasse a seu cargo a "tarefa de erradicar o analfabetismo" e realizar uma educação especial em estado de missão (como as tão importantes missões culturais do México), já, aqui e ali, várias de suas práticas pioneiras haviam sido exercidas por grupos e movimentos populares ou de intelectuais.

Portanto, surgida anos mais tarde, entre nomes e sugestões novos, em aparência, uma educação de adultos emerge sobre as cinzas dos primeiros trabalhos de educação de operários entre operários, sobre o sucesso relativo da luta pelo ensino público, e atualiza a multiplicação de práticas anteriores de campanhas pela alfabetização. O que uma internacionalização oficializante patrocinada pela Unesco a partir dos anos de 1940 realiza não é a criação de uma nova maneira de a educação efetivar-se junto às camadas populares. O que ela consegue é a centralização, sob o poder do Estado, de idéias, projetos e práticas que rotinizam e alargam o poder de trabalhos pedagógicos anteriores. O que a educação de adultos faculta tornar-se legítimo é, muitas vezes, um controle maior de alternativas de trabalhos mais autônomos e contestadores. Esses são tempos em que *movimentos* viram *projetos*, e um trabalho pedagógico militante desdobra-se numa rotina de planejamentos e relatórios.

Uma progressiva extensão do alcance da educação de adultos do "cidadão integrado em seu meio" para a "comunidade promovida" e, daí, para a "sociedade transformada" não representa mais do que a diferenciação de um controle do imaginário e iniciativas das *classes populares*, em favor de discutíveis melhorias setoriais de vida das comunidades populares. Se os dados estatísticos não quiserem mentir, haverão de dizer que, salvo exceções notáveis, não se integraram sujeitos, não se promoveram comunidades e não se transformou a condição da vida popular, mas um poder autoritário ou populista descobriu novos nomes e novos meios de multiplicar o seu poder de presença na intimidade do cotidiano desta vida.

Sucedendo e, em alguns casos, ajudando a controlar movimentos autônomos de trabalho pedagógico do/com o povo, a educação de adultos foi um instrumento setorial de institucionalização de práticas antecedentes de educação *do*, *com* ou *para* o povo. Foi uma das maneiras de um setor embrionariamente militante de trabalho popular tornar-se, mais do que apenas oficial e legítimo, doméstico.

É sempre muito oportuno colocar lado a lado os escritos e os relatórios de diferentes práticas de educação com setores populares nos últimos vinte anos da América Latina. Aqueles que inicialmente constituem e, depois, anunciam variações e avanços de uma educação de adultos e de seus desdobramentos – *educação fundamental*, *alfabetização funcional*, *educação para o desenvolvimento de comunidades*, *educação não-formal* – são a evidência do que tenho chamado aqui de uma institucionalização centralizadora e rotinizante de trabalhos com comunidades populares por meio da educação. A linguagem é a de uma progressiva racionalidade empresarial, que institui a ordem e a previsão no trabalho e procura estabelecer e controlar seus efeitos como *metas* que, predefinidas, realizam-se sem ameaças de perdas de um domínio dos "promotores". Sob a aparência da necessidade de "ordem", "método", "previsão" e "rentabilidade", a educação de adultos trouxe para o terreno "da educação" o poder de uniformizar o diferente, de institucionalizar o movimento e de associar o *trabalho* político do programa, por meio da educação, a um flexível controle do trabalho político do educando pela educação.

Não é outra a razão pela qual, com algumas variações, esse amplo modelo universal de trabalho educativo com os "deserdados da fortuna" tende a apresentar-se como um paradigma no ramo, que em tudo se transforma e de que todas as outras "experiências" são repetições ou variantes.

Assim, de meados da década de 1940 em diante, um modelo diferenciável de educação de adultos irá apresentar-se como a forma legítima e institucional do trabalho educativo com os setores populares. Irá *apresentar-se*, nem sempre *existir.* Sobretudo a partir dos primeiros anos da década de 1960, emergem, ao lado dos então desdobramentos da educação de adultos, outras propostas de educação. Propostas que, com moderação européia em um caso e com uma súbita radicalidade latino-americana no outro, representam um esforço pelo retorno da educação com as classes populares e, depois, de toda a educação à sua condição de *movimento*.

A dimensão dualista: educação de adultos x educação popular

Em tipologias e histórias da *educação de adultos* nos vários países do continente, é comum que esta estranha *educação permanente* apareça como um momento ou um nome no processo de diferenciação e desdobramento da *educação de adultos*, do mesmo modo que, aqui e ali, se pensa a *educação popular* como uma modalidade apenas mais avançada de uma *educação não-formal*.

A *educação permanente* não é um desdobramento simples, ou um novo nome da educação de adultos. Ela surge como um movimento intelectual emergente que deseja a superação da educação de adultos por um redimensionamento de toda a educação. Começamos a pensar essa questão a partir de estranho reconhecimento. Ninguém melhor para introduzi-lo do que Pierre Furter, um europeu que foi, na América Latina, o principal ideólogo da educação permanente. Ao falar sobre a educação de adultos ele descobre que ela se define pelo não-ser. Para poder existir como *uma* educação ela se diferencia de *a* educação e se afirma por ser finalmente uma educação que não é.

> Em vez de dizer *o que* a educação de adultos *é*, procuramos defini-la pelo que *não é*. Assim, falamos muitas vezes de educação *assistemática*, *não*-formal, *extra*-escolar, de "out school education" etc.[9] (Os grifos são do autor).

Seis anos mais tarde, o educador Carlos Calvo volta à questão e conclui quase do mesmo modo:

> Agora, na escala axiológica da sociedade capitalista, a educação não-formal é menos do que a educação formal, posto que a primeira é concebida como "complementar de", "supletiva de", já que não tem valor em si mesma: pelo contrário, o saber que se lhe reconhece radica em que ela capacita, ou seja, em que é instrução e, não, educação. Em contrapartida, a educação formal "vale" por si, porque prepara o homem integral, o cidadão.[10]

Ora, essa evidência que causa, às vezes, algum espanto ao pudor profissional, é a própria condição da realidade da educação de adultos. Ao diferenciar-se institucional, programática e pedagogicamente,

---

[9] FURTER, P. Da luta contra o analfabetismo ao desenvolvimento cultural, em **Educação permanente e desenvolvimento**, op. cit., p. 177.

[10] Ver CALVO, C. **Educación informal y procesos educativos informales**. Pátzcuaro: Crefal, 1982, p. 1.

como um tipo especializado de educação oferecida aos excluídos prematuros da escola, ela se afirma como aquilo que, existindo à margem do sistema escolar de educação, existe para suprir emergencialmente carências dos marginalizados, deste e de todos os outros sistemas da vida social. Ao lidar com um *menos* social, ela se torna um sinal igualmente negativo daquilo que é *a* educação. Excluídos da escola e defasados da educação, sujeitos das classes populares são preparados para não serem regularmente educados, porque, em uma sociedade capitalista dependente, uma igualdade social de oportunidades de educação ameaçaria a necessidade política e econômica de desigualdade de oportunidades de participação na vida, no trabalho e no poder. Portanto, à margem de *a* educação que, na trajetória completa, forma *diferencialmente* trabalhadores, mediadores e senhores, a educação de adultos não pode realizar-se como uma espécie de plena educação especial dirigida a índios, lavradores e operários. Ela precisa ser uma educação não acidentalmente (porque o governo "não tem mais dinheiro para investir aí"), mas estruturalmente compensatória e, ao mesmo tempo, ocultadora de sua vocação de compensação atualizadora da desigualdade.

Em termos práticos, todas as críticas apenas listadas aqui apontam para a suspeita de que, sobretudo onde foi oficializada como o modelo pedagógico de uma *política de educação*, a *educação de adultos* realizou-se como estágio de emergência que ressocializou tardiamente o sujeito adulto popular não-escolarizado. Deu-lhe fragmentos de saber para que ele se converta em um cidadão educado, ainda que nunca *formado* pela educação e, muito menos, *transformado* por ela[11]. Não nos iludamos, tal como a extensão agrícola ou o desenvolvimento comunitário, a sua falta é a sua suficiência.

Por essas razões, alguns educadores preferem estabelecer, sobre este atributo essencial de *não-educação*, a diferença fundamental entre a *educação de adultos* e os modelos de educação que surgem como *movimentos de educação popular* e projetos de *educação permanente*. A diferença não está em uma cadeia de adjetivos opostos: bancária X libertadora, alienante X conscientizadora, vertical X horizontal. Está, primeiro, na vinculação institucional do projeto de educação que

[11] "Estamos diante de uma educação recuperadora", dirá o educador chileno HUIDOBRO, J. E. G., op. cit., p. 17, juízo que, imagino, é também consensual entre nós.

transforma em verbos seus adjetivos, de qualificação ideológica. Está, também, na maneira como, em função de tal vinculação, um *projeto de educação* se pensa como *a educação*. Como o trabalho político de transformar, no seu próprio interior, o trabalho e o poder do trabalho do educador.

Enquanto a *educação de adultos* é uma forma compensatória da necessidade de distribuição desigual do saber necessário, a *educação popular* quer ser um projeto radical, e a *educação permanente* quer ser um projeto moderado de re-significação política, pragmática e simbólica de toda a educação. Uma retotalização do sentido do ato de educar a partir das classes populares e do trabalho popular de transformação da ordem social, pelo menos no caso da educação popular; a partir de um projeto de universalização humanista da educação e do homem educado, no caso da educação permanente. Porque são propostas ideológicas de "uma outra educação", ambas surgem, com poucos anos de diferença, como movimentos de superação da educação de adultos, não como um de seus desdobramentos. Surgem *contra*, portanto.

Pierre Furter estava no Nordeste do Brasil ao tempo em que Paulo Freire e sua equipe da Universidade Federal de Pernambuco e do Movimento de Cultura Popular do Recife faziam os primeiros desenhos de uma *educação libertadora*. Ele reconhece três etapas da educação permanente em sua curta história: 1) como processo contínuo de desenvolvimento individual; 2) como princípio gerador de um sistema de educação global; 3) como estratégia cultural no processo de um desenvolvimento integral[12]. É principalmente neste último sentido que o movimento original de educação permanente pretende retotalizar tanto a educação quanto a própria cultura. Para ser permanente, precisa ser constantemente universalizante, aberta, absolutamente democrática e, portanto, o oposto da educação compensatória de sujeitos adultos defasados. Precisa ser o ponto de partida de uma nova educação, capaz de participar da criação de uma nova cultura. Tal como nos primeiros escritos de Paulo Freire, feitos antes de 1964, ainda no Nordeste do Brasil, a educação permanente quer abarcar todos os níveis da educação, todas

---

[12] Ver em FURTER, P. A educação permanente na perspectiva do desenvolvimento cultural, em **Educação permanente e desenvolvimento cultural**, op. cit., p. 112-50. É interessante notar que no mesmo número da revista da Universidade Federal de Pernambuco, **Estudos Universitários**, n. 4, abr./jun., 1963, onde pela primeira vez aparecem reunidos artigos pioneiros de Paulo Freire e alguns membros de sua equipe – Jarbas Maciel Jonard Muniz de Brito, Aurenice Cardoso - Pierre Furter, mais tarde ideólogo da educação permanente, publica o seu "Alfabetização e Cultura Popular na Politização do Nordeste Brasileiro".

as suas dimensões de aplicação e todos os seus sujeitos. Estamos diante de um oposto da educação de adultos.

> A educação permanente não se limita à educação de adultos, mas ela compreende e unifica todas as etapas da educação: pré-primária, primária, secundária etc. Ela se esforça, então, por considerar a educação na sua totalidade [...].
>
> A educação permanente compreende simultaneamente as modalidades formais e não-formais. Ela engloba a aprendizagem planificada bem como a acidental.[13]

Tal como foi originalmente pensado o projeto da educação permanente nunca se realizou. Seu movimento criado por educadores e intelectuais europeus e provisoriamente incentivado por alguns latino-americanos, não logrou concretizar sequer uma experiência duradoura que desse forma às suas idéias. O fato de que tenha sido trazido ao Brasil, por exemplo, poucos anos depois do golpe militar e, por conseqüência, pouco depois dos movimentos de cultura e educação popular, sugere a possibilidade de que, pelo menos na conjuntura brasileira de então, a educação permanente fosse, ao mesmo tempo, um projeto de superação da educação de adultos e uma estratégia de substituição da educação popular, cujo próprio nome não podia ser pronunciado no Brasil, sem riscos, a partir de 1968.

Enquanto uma educação de adultos gerou, nas três últimas décadas, idéias e desdobramentos de nomes, métodos e propostas que garantiam sua vigência e atualizavam uma aparência de permanente renovação, uma educação popular irrompeu como um movimento. Em determinados momentos de alguns países, como um movimento clandestino de educadores. Esse fato não deve ser esquecido.

Por exemplo, a idéia de que no interior de um espaço consagrado e institucional de educação compensatória surge uma experiência pedagógica crítica, onde a antecedente é alienante; definidamente política e progressivamente classista, onde a antecedente é difusamente "social" e se afirma como um meio de compreensão entre todos na sociedade; pedagogicamente horizontal e dialógica, onde a antecedente é vertical e controladora; libertadora, onde a educação escolar rotineira e a educação compensatória de adultos estão por vezes associadas à opressão. A educação popular surge à margem da educação de adultos e, aos poucos, afirma-se contra ela, com um vigor que as idéias

---

[13] SCHWARTZ, B., apud **L'education contre l'education**, de GADOTTI, M., Genebra: FPSE, 1977, p. 51-52, anexo da tese.

da educação permanente nunca souberam conduzir. Vários estudos atuais reconhecem momentos de radicalidade de uma oposição de que falo aqui. Uma oposição que tempos de paz querem reduzir, mas que os "dias difíceis", repetidas vezes, acentuam em vários países do continente.

Na margem esquerda de um trabalho institucional de *educação para o povo*, a *educação popular* irrompe como um movimento primeiro de renovação e, depois, de revolução do saber e de transformação do mundo pelo poder de um saber popular[14].

O lugar social que gera a educação popular na década de 1960 *é* o dos movimentos e centros militantes de educação e cultura: Movimento de Cultura Popular, Movimento de Educação de Base, Centro Popular de Cultura. Creio que assim terá acontecido em outros países do continente, onde o primeiro poder de Estado que realiza nacionalmente uma educação popular – depois de Cuba, por outros caminhos – é de tendência socialista e acaba sendo deposto pouco tempo depois de constituído. Oscilando entre a vocação populista e um compromisso de classe, a educação popular pretende significar não apenas uma forma avançada de educação do povo, mas um movimento pedagógico e, depois, um movimento popular que incorpora um movimento pedagógico. Logo, uma proposta política pela educação que é a negação da educação de adultos, assim como é a negação do sistema institucional de educação que gera e afirma a educação de adultos.

Esta última possivelmente será a diferença fundamental entre o imaginário da educação popular na década de 1960 e a dos dias de hoje. Entre estudantes, intelectuais universitários e homens de militância partidária ou "de Igreja", a educação popular emerge como um projeto próprio, como um movimento que resiste a ser apropriado pelo poder que gera e reproduz contemporaneamente a educação de adultos. Hoje a educação popular afirma-se como uma prática militante, cuja base de referência são os *movimentos sociais* de vinculação popular e os próprios *movimentos populares*.[15]

---

[14] Voltemos por um momento a Juan Eduardo García Huidobro. Ele toma partido trabalhando uma oposição que nos acompanhará aqui todo o tempo, da seguinte maneira: (O autor) "refuta a educação de adultos que tem sua base na teoria de marginalidade, por ser 'integradora' ou 'recuperadora' de pessoas marginalizadas através de programas de 'promoção popular', 'desenvolvimento comunitário' ou 'extensão agrícola', sem considerar essa situação de marginalidade do produto direto da relação socioeconômica e de um tipo atual de desenvolvimento [...] o desafio atual ou a opção do autor é a denominada 'educação popular', que tem sua base teórica na proposta de 'educação libertadora' de Paulo Freire", op. cit., p. 1.

[15] "Por *movimento popular* entendemos todas as formas de mobilização e organização de pessoas das classes populares diretamente vinculadas ao processo produtivo, tanto na cidade quanto no campo", "Documento de São Bernardo", em **Presença**, Rio de Janeiro, Cedi, 1980.

Nesse sentido, dos anos de 1960 para cá, a educação popular: 1) propõe inicialmente uma teoria renovadora de relações homem/sociedade/cultura/educação e uma pedagogia que pretende fundar, a partir do seu exercício em todos os níveis e modalidades da prática pedagógica, justamente, uma nova educação, uma "educação libertadora"; 2) realiza-se no domínio específico da educação com adultos das classes populares, a partir de onde, pouco a pouco, se define como um trabalho político de libertação popular, através também da educação e dos efeitos de um trabalho conscientizador com sujeitos, grupos e movimentos das classes populares; 3) afasta-se de ser apenas uma atividade de *escolarização popular* (por exemplo, de "alfabetização" e "pós-alfabetização") e busca meios de ser toda e qualquer prática de agentes eruditos "comprometidos" e sujeitos populares, onde há qualquer tipo sistemático de intercâmbio de saber, a partir das próprias práticas sociais populares; 4) perde sua característica original de movimento emergente de educadores e se redefine como um trabalho político de mediação a serviço de projetos, sujeitos e movimentos populares de classe ou, então, movimentos tendentes a isso. A possibilidade histórica da construção de uma nova hegemonia no interior da sociedade capitalista dependente é o horizonte da educação popular. A viabilidade de que, a partir de um efeito de acumulação *popular de saber* (o que é diferente de acumulação de *saber popular*), venha a realizar-se uma transformação da ordem da vida social popular é o horizonte que se avista no horizonte da educação popular. Por tudo isso, oposta a uma expressão do desdobramento teórico e técnico da educação de adultos, a educação popular é o seu momento de ruptura.

Este é o lugar da passagem de uma *educação para o povo*, e uma e*ducação que o povo cria*, ao transitar de sujeito econômico a sujeito político e ao se reapropriar de um modelo de educação para fazê-lo ser *a* educação do seu projeto histórico.

Assim, a educação popular é a negação da negação. É a negação de uma educação dirigida às camadas populares ser uma forma compensatória que consagra a necessidade política de manter sujeitos populares fora do alcance de uma verdadeira educação. É, portanto, a afirmação, não apenas da possibilidade da emergência de uma educação para o povo – o que implicaria a reprodução legitimada de duas educações, condição da desigualdade –, mas da necessidade de

transformação de todo o projeto de educação a partir do ponto de vista do trabalho popular.[16]

Eis um desenho que imperfeitamente pretende figurar o que foi dito até aqui. Leia nele as setas contínuas como uma relação de derivação ou de continuidade. Leia as setas cortadas como uma relação de ruptura. Nas letras maiúsculas leia os modelos de educação, via de regra, existentes como *instituição* (tomada como uma estrutura

[16] Uma exemplar síntese dos objetivos de realização da educação popular foi elaborada por dois educadores chilenos.

1) "A educação popular busca a criação de uma nova hegemonia; 2) a educação popular tem seu ponto de partida na cultura popular, que, em que pese possuir núcleos dinâmicos, é uma cultura dominada; 3) a educação popular busca a constituição do povo como sujeito político, o que supõe o trânsito de classe econômica para classe política; 4) a educação popular estabelece um tipo de relação pedagógica entre educadores e educandos que, evitando a manipulação, promove a direção consciente e a vontade coletiva", HUIDOBRO, J. E. G. e MARTINIC, S., "Educación Popular en Chile – Algunas Proposiciones Básicas", em ECO – Educación y Sociedad, 1, **La Educación Popular en Chile Hoy**, abril, 1983.

estabelecida, hegemônica, em seu campo, e afirmada como legítima) e, nas letras minúsculas, leia modelos de educação em estado de *movimento pedagógico*, ou de *movimento político* de expressão também pedagógica (intencionada como trabalho de ruptura com modelos institucionalizados e suas fontes de origem). Há três setas sem nomes. Procure-as no capítulo seguinte.

Busquemos uma síntese. Em diferentes conjunturas do continente, a atividade educativa com setores populares parece realizar-se no tempo por surgimentos de modelos direcionados e de oposições contínuas entre alguns deles: 1) quanto à sua condição social de existência (instituição consagrada X movimento emergente); 2) quanto à dimensão proposta ou oculta do projeto pedagógico (educação compensatória x retotalização da educação); 3) quanto ao lugar político do projeto no interior da questão das relações entre classes (controle do trabalho pedagógico por uma agência de mediação + integração via "promoção" das classes populares em uma ordem social estruturalmente preservada sob condições desenvolvidas x controle do trabalho pedagógico progressivamente pelos movimentos populares + participação dirigente das classes populares no processo de transformação social como realização de seu projeto histórico).

Uma primeira forma de rotinização institucionalizante surge sob o patrocínio da soma de uma instituição internacional com governos nacionais (alguns deles francamente autoritários) no continente. Ela se constitui como paradigma teórico e como instituição de realização prática de um modelo de educação de adultos. Surge após a existência antecedente de movimentos pela realização de uma educação de classe, ou pela extensão da educação às camadas populares.

Como ruptura moderada em uma direção e como ruptura radical em outra, emergem posteriormente dois modelos alternativos e contestatórios do paradigma instituído. A impossibilidade teórica e prática de realização de um dos modelos no continente coloca frente a frente a *educação de adultos* –como modo de educação para o povo, institucionalizado como legítimo – e a educação popular – como um modo alternativo de educação das classes populares[17].

---

[17] A não-realização do projeto intelectual da educação permanente não impediu que seu vocabulário deixasse heranças na educação de adultos. O Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe, elaborado pela Unesco, diz o seguinte: "Promover a formação integral, harmônica e permanente do homem, com orientação humanista, democrática, nacional, crítica e criadora, aberta a todas as correntes do pensamento universal", Santiago, Unesco, Projeto Principal, 1981.

Pelo menos no caso brasileiro, há, hoje em dia, uma recusa formal de setores da educação institucionalizada em considerar a existência alternativa daquilo que denominam "experiências radicais" da educação popular. Essa recusa política do que não pode ser incorporado a projetos oficiais e equivalentes acompanha-se de um permanente trabalho – conduzido, é preciso dizê-lo, sob as mais variadas intenções políticas e simbólicas – de aproximação, identificação e cooptação de idéias, propostas e práticas "incorporáveis" da educação popular à educação de adultos. Esse é o processo pelo qual formas hegemônicas de trabalho social ilegitimam modelos antagônicos, concorrentes e não-assimiláveis, na mesma medida que buscam recriar os termos de sua própria legitimidade com a incorporação semântica, simbólica e prática dos "elementos aproveitáveis" de um modelo concorrente, o da *educação popular*[18].

De sua parte, os setores de trabalho pedagógico militante que fazem de uma declarada educação popular sua prática política realizam, através dela, uma oposição não só à educação de adultos e a atividades equivalentes de mediação entre classes de outros setores (saúde, comunicação, desenvolvimento rural integrado), como também a todo projeto educativo hegemônico. No entanto, há sempre espaço para a articulação de elementos entre um modelo e outro, de modo que, na realidade, uma oposição simples do tipo *educação de adultos* x *educação popular* engendra, em sua própria dinâmica, a possibilidade de outros elementos, ou mesmo de outros modelos.

A dimensão dialética: educação de adultos + educação participante x educação popular

Por que motivo, ao representarem as alternativas atuais de "educação dirigida aos setores populares", quase todos os que estudaram a questão sugerem trilogias ou tipologias de cinco elementos redutíveis a três? Cito exemplos, escolhendo-os dos documentos que li ultimamente.

Michel Seguier anota três tendências de educação com setores populares: a *normalizadora*, que se identifica com as formas atuais

[18] É muito importante notar como, aqui e ali, as idéias, as propostas de realização e mesmo o método de alfabetização de Paulo Freire são incorporados, sem suas conseqüências libertárias insistentemente definidas pelo educador brasileiro, a trabalhos de educação de adultos, inclusive aqueles promovidos por entidades patronais.

de educação de adultos; a *espontânea*, que gera propostas do tipo "contracultura" ou "antieducação"; a *dialética*, que associa a revolução cultural e a autogestão à conscientização proporcionada por uma educação libertadora que incorpore a utilização crítica de instrumentos científicos de análise e de criatividade.[19]

De maneira equivalente, o educador chileno Francisco Vío Grossi reconhece a existência atual de uma educação com enfoque *culturalista*, outra com um enfoque *tecnocrático* e, finalmente, uma outra com o enfoque da *educação popular.*[20]

Alfonzo Lizarzaburu, peruano, estabelece também três "paradigmas educativos": a *educação como formação de recursos humanos*, de que os exemplos que cita são a extensão agrícola e a educação associada à variedade de programas de desenvolvimento comunitário; a *educação como participação* e a *educação popular.*[21]

Luiz Eduardo Wanderley, brasileiro, amplia em sua tipologia a idéia original de educação popular, de modo que ela abarque aquilo que em outros autores existe como paradigma diverso e/ou oposto à *educação popular*. Ele reconhece: a) uma *educação popular de orientação de integração*, que "engloba as experiências cuja ideologia se expressava no desejo de obtenção de uma 'democracia' através da educação para todos, de educação permanente para o desenvolvimento e de extensão dos direitos de cidadania e seus correspondentes deveres"; b) uma *educação popular com orientação nacional-populista*, que "congrega as experiências do período populista, caracterizado pela ideologia nacional-desenvolvimentista, onde governos, partidos e movimentos políticos mobilizaram setores das classes populares e setores modernos das classes dominantes, na luta, principalmente, pela industrialização e por uma participação ampliada das classes populares nas esferas social, econômica e política"; c) uma *educação popular com orientação de libertação*, que, por sua vez, "compreende as experiências que, com maior ou menor consciência de seus agentes, objetivamente articulou as potencialidades do povo e as valorizou como eixo central em suas atividades educativas, tentou uma crescente identificação com

---

[19] SEGUIER, M. **Crítica institucional y criatividad colectiva**. México: INODEP, 1976, p. 21.

[20] GROSSI, F. V. **Investigación en educación de adultos en América Latina**. Santiago: Unesco, 1982.

[21] LIZARZABURU, A. **La formación de promotores de base en processos de alfabetización**. Santiago: Unesco, 1981.

o povo e sua realidade cotidiana e forneceu meios para que o próprio povo se autopromovesse e auto-sustentasse".[22]

Finalmente, ao investigar a proposta e a prática de movimentos de educação popular no continente, Juan Eduardo García Huidobro, chileno, estabelece as seguintes cinco "orientações disjuntivas": 1) foco sobre a memória histórica, a identidade coletiva e a dinamização cultural; 2) foco sobre a possibilidade de síntese entre a capacitação lógica segundo termos capitalistas e a valorização da cultura popular; 3) foco sobre a participação comunitária e a "confiança em si mesmo"; 4) foco sobre as possibilidades da auto-educação popular; 5) foco sobre a construção da organização popular e fortalecimento do poder popular.[23]

Feitas as contas, leitor, estamos diante de nomeações diferentes de um possível mesmo fenômeno. Existindo no interior de sociedades desiguais, idéias e práticas de trabalhos de produção e distribuição de saber, agenciado de algum modo, precisam se colocar do ponto de vista de um projeto histórico de classe, na mediação entre elas. Precisam definir: em nome de que poder falam; que lugar reservam aos sujeitos populares a quem se dirigem (submissão, participação ou direção); que projeto histórico associam ao seu projeto pedagógico.

Tudo parece apontar a uma divisão de três modelos não necessariamente concorrentes entre si e, portanto, não só não necessariamente excedentes, mas até, pelo contrário, indispensáveis uns à existência dos outros, já que expressam, na dimensão de uma prática social chamada *educação*, divisões sociais constitutivas de *modos de educação*:

1) *Educação de adultos* = qualificação de força de trabalho subalterno; formação cívica do cidadão popular; integração do indivíduo em uma ordem social a ser preservada.

2) *Educação da comunidade* = formação de quadros de subalternos ativos em projetos e processos de mudanças qualitativas da vida social em nível comunitário; preparação crítica e criativa de sujeitos subalternos na vida social e política de uma sociedade a ser

---

[22] WANDERLEY, L. E. Apontamentos sobre Educação Popular, em **Cultura do povo**: São Paulo: Cortez e Moraes/Educ, 1979, p. 71-3.

[23] HUIDOBRO, J. E. G. **La relación educativa en proyectos de educación popular**. Santiago: Cide, 1982, p. 48.

democraticamente desenvolvida no interior de um sistema de relações de bens, trabalho e poder não alterado substantivamente.

3) *Educação popular* = participação de uma educação libertadora nos movimentos sociais de orientação popular e nos movimentos populares de libertação; conscientização etc., do militante popular constituído como *sujeito* e *classe* de condução de transformações sociais de alteração estrutural do sistema vigente.

Se existe um indicador direto de diferenças, ele é o tipo de acumulação de poder, através da acumulação de saber, a que o trabalho do educador serve. Esse é o sentido em que a *educação de adultos* tem sido, entre nós, tomada como um meio simbólico de reprodução de um poder dominante. É também o sentido pelo qual a *educação popular* se define como um trabalho pedagógico de construção de uma hegemonia popular.

Se esse ponto pode ser, afinal, tomado como base de uma reflexão que possa nos servir de indicador de diferenças fundamentais, seria possível imaginar que temos hoje em dia estas três alternativas de modelos de educação com as classes populares:

1) Modelos de educação produtores de "benefícios do saber escolar" (alfabetização, supletivo etc.), associados direta ou indiretamente a agências mediadoras de controle do trabalho de organização popular.

2) Modelos de educação associados direta ou indiretamente ao trabalho político dos movimentos populares de libertação social através da construção histórica de uma nova hegemonia.[24]

3) Modelos de educação tornados expressão de todo um sistema de trabalho educacional em sociedades transformadas pelo trabalho político das classes populares.[25]

E o que pensar daquela "forma de educação" sempre presente entre alternativas opostas? Ela não é, em suas múltiplas

---

[24] Assim, por exemplo, em um recente documento chileno: "[...] estamos diante de atividades de educação popular quando, independentemente do nome que levem, se está vinculando a aquisição de um saber (que pode ser muito particular, ou específico) a um projeto social transformador" (S. indicação do autor), **La educación popular hoy en Chile**, ECO, op. cit., p. 6.

[25] Por isso, autoridades representantes do poder popular na Nicarágua podem estabelecer estas relações: "É preciso que a Nicarágua inteira se converta em uma grande escola de educação popular. Uma escola permanente que não cesse nunca, que não perca jamais seu impulso, nem seu entusiasmo, nem seu fervor" (Sergio Ramírez). "Nossa meta é que a Nicarágua inteira se converta em uma grande escola das classes populares, cujo texto seja a prática cotidiana na revolução, em seus programas produtivos, sociais, políticos, culturais e ideológicos" (Francisco Lacayo).

variações, um termo intermediário "entre dois opostos". Ela é a permanente resultante do processo que descrevi algumas páginas atrás. Constituída com freqüência por setores liberais da sociedade de classes, é o espaço de afirmação da oposição necessária entre dois projetos pedagógicos politicamente antagônicos. Desde o ponto de vista da tipologia, que afinal não escapei de realizar, ela se afirma como o modo mais avançado da educação de adultos e, por conseqüência, pode tender a opor-se às conseqüências finais da educação popular, como também, dependendo da conjuntura, pode ser uma modalidade auxiliar de seu trabalho.

O campo pedagógico do trabalho político com as classes populares

Existe uma realidade que classificações tipológicas de paradigmas da educação resistem em ver ou, pelo menos, em denunciar. Modelos educativos não se sucedem como quadros em uma exposição. Eles são constituídos, emergem, ocupam espaços, realizam práticas, disseminam idéias, produzem efeitos, transformam-se, estabelecem alianças, entram em conflito, concorrem, agonizam, morrem, às vezes ressuscitam. A um momento podem ser um movimento emergente e

contestador do que existe estabelecido. Em um momento seguinte podem substituir, como forma de poder no interior de um campo de relações de educação, formas anteriormente instituídas e podem se tornar eles próprios uma nova instituição hegemônica. Novas formas emergentes surgirão e estabelecerão, com a antecedente, novas relações de concorrência entre a instituição e o movimento.

Todos sabemos que governos autoritários reprimem formas libertárias de educação, controlam formas participantes e patrocinam experiências controladoras. Sabemos, também, que processos de "abertura democrática", associados a imperativos de industrialização e desenvolvimento, desconfiam de modelos educativos autoritários, patrocinam os participantes e toleram os libertários dentro de limites. Sabemos, do mesmo modo, que a emergência da *educação popular*, no Brasil, resultou de fatores econômicos conhecidos, associados a um período de hegemonia populista. Somemos a afirmações conhecidas desse tipo, algumas idéias, cujo único risco será, por certo, o de exagerarem um pouco um exercício de imaginação sociológica. Já que sobre o nosso assunto quase tudo foi dito tantas vezes, ousemos colocar em questão outras idéias.

1. A história da educação dirigida a setores populares na América Latina não é linear. Formas, modelos e agências de produção/difusão de idéias, propostas e práticas não se sucedem ordenada e definitivamente. Ao contrário, sobretudo nas formações sociais mais complexas, todas as possibilidades são permanentemente atualizadas. A um mesmo momento, em uma mesma nação, modelos supostamente *ultrapassados* de educação coexistem com modelos *hegemônicos* e com modelos *emergentes*. Velhas campanhas de alfabetização dos começos do século podem, a todo o momento, reemergir do silêncio. Podem até mesmo tornar-se um trabalho de educação de massas que participa das ações políticas de fortalecimento de uma revolução popular, como acaba de ocorrer na Nicarágua.[26]

2. Ao contrário do que algumas classificações históricas fazem supor, a dinâmica das relações entre os diferentes modelos não se realiza pela superação pura e simples de uma tendência ou duas, com a produção de uma nova hegemonia educativa. Na verdade, o

---

[26] Retomo aqui, amplio e aprofundo algumas suposições escritas em um documento anterior: "Educação Alternativa na Sociedade Autoritária", um dos artigos de **O ardil da ordem**, Campinas: Papirus, 1983.

que parece fazer a dinâmica desse campo de práticas sociais de mediação é a coexistência de modelos *tradicionais* (como o trabalho noturno e escolar de freiras que há séculos alfabetizam), *hegemônicos* (as formas institucionalizadas e oficialmente tidas por legítimas, de que falei aqui o tempo todo) e *emergentes* (a educação popular de várias pequenas experiências brasileiras e a educação popular na Nicarágua de hoje).

3. O trabalho pedagógico agenciado existe no interior de um campo político de relações que se expressam através de práticas sociais e simbólicas de reprodução do saber. Determinado por fatores de ordem política e econômica conhecidos, este *campo de relações de poder e expressão de trabalho* diferencia formas e princípios sociais de articulação dos seus elementos. Diferentes agências concretas de trabalho educativo, associadas a diferentes fontes de poder-e-serviço (o Estado federal, um governo estadual de oposição, um setor avançado da Igreja Católica, um movimento de professores universitários, um movimento de estudantes, uma agência patronal de educação de operários, uma associação civil de educadores militantes, uma associação de moradores de periferia, um sindicato operário) ocupam espaços no interior desse campo de relações; estabelecem articulações com outras práticas e, em alguns casos, podem integrar-se em domínios de práticas mais abrangentes, ou submeterem seu trabalho ao delas (como o caso da "educação no desenvolvimento rural integrado"); estabelecem transações de poder político e simbólico, que vão da aliança estreita à oposição declarada; exercem, umas sobre as outras, relações de concorrência por hegemonia, por participação no monopólio do trabalho de educar, de expropriação, ou de apropriação (uma entidade patronal patrocina "cursos de método Paulo Freire"). "Se é possível afirmar com Gramsci que cada tipo de agência intelectual de mediação aspira realizar o projeto ideológico de seu interesse de origem, é possível imaginar com Weber que o interesse real de cada tipo de agência de trabalho com as classes populares é também o de ocupar e tornar legítimo seu espaço e seu estilo de ação pedagógica, em nome dos interesses políticos dos seus pólos de origem (elitização, participação, socialização), independentemente dos seus efeitos junto a sujeitos, grupos e comunidades populares onde atuem."[27]

---

[27] **O ardil da ordem**, op. cit., p.112

4. Nesse sentido, a evidente pobreza de resultados efetivos dos trabalhos consagrados de educação, e realizados pelas agências institucionalizadas e hegemônicas, permite supor que elas, em verdade, cumprem uma função política que a ação educativa oculta. Não falo aqui da costumeira idéia de controle de pessoas, grupos e comunidades populares através da difusão de idéias "alienantes" e domesticadoras. Falo da ocupação hegemônica e legitimada de espaços possíveis de trabalho coletivo, o que permite a sistemas de poder ilegitimar práticas alternativas e apresentar as suas como as únicas confiáveis ou, em casos-limite, as únicas permitidas, independentemente dos seus resultados pedagógicos e/ou sociais.

5. No entanto, as contradições internas do campo pedagógico, associadas à conjunção entre interesses de setores avançados das classes populares em participar de experiências de recriação de saber compatíveis com sua prática política e a vocação política de intelectuais militantes de participar de tais experiências, propiciam o permanente surgimento de formas emergentes (mais do que alternativas) de educações libertárias. Essa oposição que a história recente repete e diferencia em cada conjuntura da América Latina é, hoje, a relação fundamental da própria dinâmica do campo pedagógico no domínio da mediação junto às classes populares.

6. Enquanto a forma própria de trabalho pedagógico da educação de adultos é a instituição hegemônica e a agência – civil ou governamental – legitimada pelo poder constituído, a forma própria da educação popular é o movimento emergente de contestação. Um aspecto importante e muito pouco levado em conta entre nós é que, se uma das direções da tão conhecida oposição entre as duas educações é dirigida para fora do campo pedagógico (para o poder de classe de sua constituição e para o projeto de classe de sua realização), uma outra direção é voltada para dentro do campo pedagógico, e se trava no confronto permanente entre *instituição consagrada* e *movimento emergente*. Algo cujo equivalente religioso é o conflito entre o profeta e o sacerdote, entre a seita contestadora e a Igreja consagrada.

7. Em termos das implicações internas à dinâmica do campo de relações pedagógicas, uma das estratégias do modelo oficial-hegemônico é a aproximação da forma e dos fins dos movimentos emergentes através da constituição de "formas avançadas de educação

de adultos", de que o modelo aparentemente mais usual hoje, no continente, é o que chamei aqui de *educação participante* ou *educação da comunidade*. Esta é apenas uma das razões pelas quais as tipologias de descrição de uma trajetória, ou de um momento da educação com setores populares na América Latina, dificilmente escapa de pensar o real como uma trilogia de paradigmas. O importante é o fato de que, diante da definição da realização de um poder popular como projeto histórico das classes subalternas, o que existe é uma duplicação sempre recriada de uma oposição fundamental, que, variando de um contexto para outro, pode ser simplificada assim: *educação de adultos* + *educação participante* x *educação popular*.

8. O principal acontecimento verificado nos últimos anos no interior do domínio político considerado aqui é que a *educação popular* transitou de um modelo emergente de educação, com o ponto de referência em si mesmo, para uma prática emergente cujo ponto de referência é o *movimento popular*. Esse fato fundamental alterou bastante o teor das transações do campo pedagógico setorial. Usando aparentemente a mesma lógica e falando com as mesmas palavras ("conscientização", "educação crítica e criativa", "participação", "transformação"), a *educação de adultos* tem seu princípio operacional no indivíduo subalterno e seu fim estratégico na comunidade. A *educação popular* tem seu princípio operacional na comunidade popular (como o lugar social de realização do povo) e seu fim estratégico, no movimento popular (como o lugar político de realização das classes populares). Esse é o ponto da disjunção. Enquanto para a *educação de adultos* e suas variantes o sentido do trabalho pedagógico é reverter o trabalho político do movimento popular em trabalho social da comunidade local, para a *educação popular* e suas variantes o sentido do trabalho pedagógico é converter o trabalho social da comunidade local (onde habita o movimento social de comunidade) em movimento popular de dimensão política. É, também, servir à trajetória dos frutos de tal conversão. O movimento popular é a *dinâmica* da educação popular e é o *dilema* da educação de adultos.

9. O que dá sentido político à *educação popular* é sua capacidade de não só comprometer-se como uma dimensão pedagógica de produção-circulação do saber necessário com os movimentos populares, mas a de reproduzir-se, ela própria, como um movimento pedagógico. Melhor ainda, como um movimento

político de expressão pedagógica. Tudo isso junto permite acreditar que, mais do que um *programa*, a educação popular é uma *presença.* É a possibilidade de a educação ser não apenas comprometida e militante, ou ser não apenas participante e libertadora, mas ser, ela própria, uma mobilizada antecipação da libertação. Um trabalho educativo que antes de lograr realizar aquilo de que participa, luta por realizar em si mesmo aquilo que sonha concretizar no horizonte da vida social.

10. Esse é o sentido em que uma outra diferença fundamental entre os projetos e modelos opostos da educação dirigida às classes populares deve ser considerada. A educação de adultos é sempre, e irrevogavelmente, a educação do *outro*, e essa alteridade não só consagra sua dimensão dominante de mediação, como funda seu próprio sentido. Instrumento de reprodução da desigualdade, ela funda seu ser na reprodução da diferença entre o lado do educador e o lado do educando, entre a fonte de poder a que serve e o sujeito popular que controla, parecendo servir. A educação de adultos sonha fazer do sujeito popular um *outro* educado; um sujeito à imagem do educador, desde que uma imagem subalterna e domesticada.

O projeto da educação popular pretende reduzir e eliminar a alteridade constitutiva da educação de adultos. Não porque o educador venha a "ser como o povo", o que é uma questão quase sempre de teatro, mas pelo fato radical de que, no seu limite de realização, a educação popular passa a constituir uma das dimensões da própria prática social popular. Nesse sentido, ainda, ela não é tão-somente "um instrumento a serviço do povo". Ela torna-se uma *prática* – uma plena educação *popular* – de que educadores militantes participam como assessores. Torna-se um trabalho popular de produção do saber coletivo da classe e perde, portanto, sua dimensão de ser instrumentalmente "para": para conscientizar, para mobilizar, para organizar. Ao contrário, a conscientização, a mobilização e a organização populares como expressões de sua prática orgânica, constituem uma forma-limite de *educação popular*, de que o educador militante é chamado a participar. Passa a ser em si mesma e através de si uma dimensão do trabalho político popular, que resulta em acumularão do saber de classe (da tão necessária passagem interna de um saber tradicional do povo para um saber orgânico de uma classe popular). Conseqüentemente, resulta em acumulação de poder popular através do seu próprio saber. Torna-se

um trabalho político que se exerce coletivamente no domínio do conhecimento popular.

Isso é o limite da *educação popular* na sociedade de classes. Na sociedade transformada, essa dimensão se amplia e, como vimos algumas páginas atrás, toda uma educação nacional se redimensiona e retotaliza como uma forma, enfim, libertada de educação popular.

3

Formas e orientações da educação popular na América Latina[1]

Luiz Eduardo Wanderley[2]

Neste texto enfatizarei aspectos concernentes à problemática da educação popular em três direções: a) a óptica de análise pautada mais na dinâmica da sociedade civil e menos na do Estado; b) um exame centrado nos processos educativos de natureza mais assistemática e extra-escolar; e c) um enfoque dos vários movimentos de educação popular que "ganham sentido no âmbito das ideologias em que se exprimem as orientações dos grupos no poder", em suas articulações com os grupos que estão fora do poder.

Se, no dizer de Beisiegel, o adjetivo "popular" tem um uso problemático e o termo envolve alto teor de indefinição, com maior razão não menos problemático e impreciso é o significado do substantivo "povo". Antes mesmo de enfrentar os aspectos que enunciei, parece-me conveniente apresentar alguns elementos aproximativos do conceito de "povo", destacando várias abordagens diferenciadas. O objetivo é

---

[1] Este texto foi escrito originalmente como comentário ao texto-base de Celso de Rui Beisiegel, "Cultura do Povo e Educação Popular", mas ampliado para uma reflexão mais abrangente num simpósio, 'A Cultura do Povo', Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O autor é sociólogo e professor universitário e trabalhou o tema da educação popular em outros escritos, entre os quais podem ser citados: **Educar para transformar**: educação popular, igreja católica e política no movimento de educação de base, Petrópolis: Vozes, 1984; "Educação Popular e Processo de Democratização", em BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da educação popular**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1980; "Comunidades Eclesiais de Base e Educação Popular", em **Revista Eclesiástica Brasileira**, v.41, n.164, p.686-707, dez., 1981; "A Educação Popular e sua Caminhada no Brasil", em **Igreja Popular – O MEB Ontem e Hoje**, Brasília, Cadernos da AEC do Brasil, v.24, p.24-40, 1985; "Notas sobre Educação Popular", em BEOZZO, J. O. (Org.), **Curso de Verão**, Ano IV, São Paulo, Paulinas, 1990, p. 133-50.

[2] Professor da Universidade de São Paulo.

encaminhá-las para um aprofundamento posterior. As abordagens terão como critério o emprego da categoria de oposições/relações entre povo e não-povo, povo e antipovo, povo e elite, povo e indivíduo, povo e nação, e povo e classe social.

1. A primeira abordagem está ligada ao senso comum. Conota um sentimento generalizado, difuso, mas de implicações práticas evidentes, de pertencimento ou não ao povo. Por um lado, o não-povo – constituído de empresários, profissionais liberais, técnicos, intelectuais especializados etc. – se auto-identifica por um distanciamento consciente, quase sempre acompanhado de desprezo, que busca sua legitimação na posse de um saber e de um padrão de vida "civilizado", em relação ao povo – camponeses, operários, populações marginais etc., tido como "não-civilizado" ou "inferior". Povo se define por uma categoria vaga, abstrata, dos que não têm recursos, títulos, posses, e aparece sempre presente na retórica de discursos político-ideológicos e até como objeto de caridade individual, mas ausente como sujeito ativo e participante das decisões importantes e dos planejamentos – é o zé-da-silva, zé-marmita, zé-povinho e outros epítetos condescendentes. Por outro lado, quando o não-povo passa a se interessar por um comprometimento maior com o povo, em função de interesses conjunturais como eleições, por exemplo, passa-se a dispensar um tratamento mais carinhoso e receptivo para com ele – é o Povão, o "nosso" Povo etc. O povo agora já surge como algo bem mais concreto – são as populações das fábricas, dos bairros periféricos, das cidades do interior, com quem se pretende um estreitar de relações implementadas por alianças com suas lideranças e órgãos representativos, um exemplo dos quais é dado pelo fenômeno exemplar do populismo.

2. A segunda está vinculada à clássica distinção, formulada por autores como Pareto e Mosca, entre outros, dada pela dicotomia elite e massa. Essa interpretação sustenta a inevitável existência, na história, de minorias, composta pelas aristocracias, plutocracias e membros de organizações partidárias que constituem a elite governante, ou a "classe" política, em relação à massa, atomizada e desorganizada, que se acha sob o domínio da elite, domínio dado por sua superioridade. Se aceita que haja uma circulação das elites, possibilitando, desde que elas sejam "abertas", a penetração de indivíduos dos estratos inferiores e a manutenção do equilíbrio da sociedade. Povo, nesse caso, passa a

ser sinônimo de massa, a qual deve ser governada e educada pelas elites e às quais ela pode ter acesso em situações especiais de luta pelo poder entre as próprias elites, pela mobilidade social, mas sempre em número escasso.

3. A terceira diz respeito àquelas correntes que postulam a existência atual de sociedades dentro do padrão de "sociedade afluente", desenhadas como pós-industriais, programadas, de consumo de massa. Para os defensores dessa abordagem, nessas sociedades difundem-se os direitos de cidadania (civis, políticos e sociais), aumenta-se o atendimento das necessidades básicas individuais e elas se tornam mais igualitárias, com as desigualdades sociais entre superiores e inferiores se diluindo na constituição de uma imensa "classe média". A cultura de massa e a indústria cultural vão conduzindo a uma inevitável homogeneização de todos os indivíduos, que devem integrar-se em convivência na "aldeia global". Povo, para uns, então, confundir-se-ia com o conjunto dos indivíduos, cidadãos iguais de uma dada sociedade que têm interesses comuns, conflitando-se apenas por pequenas diferenças de somenos, como por exemplo de *status* social pessoal etc.; e para outros, no limite, confundir-se-ia com o "homem unidimensional", socializado por uma cultura única imposta por uns poucos, que detêm o poder, com os riscos de sua despersonalização.

4. A quarta refere-se ao tema *nacional-popular* em duas direções:

4.1 Nos períodos históricos de descolonização, as populações mobilizam-se compondo alianças entre as várias forças sociais, mesmo as que possuem interesses antagônicos, articuladas de modo peculiar em cada situação concreta, e enfrentam conflitos de maior ou menor monta com respeito às orientações ideológicas e às formas políticas organizativas em busca do objetivo comum de conquista da independência política e de sua constituição como nacionalidade nova. São conhecidas as extremas dificuldades que essas populações encontram para superar as seqüelas da relação colonizador/colonizado, e para traçar, com base em seus próprios traços culturais, um projeto de nação. Povo aqui se confunde com todos aqueles que lutam contra o colonizador na implantação da nacionalidade, organizados numa ampla frente democrática nacional; e as elites e os grupos nativos que se aliam com o exterior e constituem o braço estendido do colonizador no âmbito

interno não se amalgamam com o povo e são combatidos por ele – transformam-se no não-povo.

4.2 Obtida a independência política, principalmente nos países subdesenvolvidos do mundo capitalista, surgem novas formas de dependência econômica, cultural e mesmo política, no caso de decisões importantes que se subordinam as dos países centrais. Objetivando alcançar a nova independência nacional – agora com a realização da revolução burguesa e do desenvolvimento socioeconômico –, os setores dominantes promovem uma identificação das distintas classes sociais calcada na suposição da defesa de interesses e cultura comuns que eles apregoam como nacionais, a fim de tentar concretizar uma revolução nacional-popular. Os setores dominados, contudo, discordam dessa proposição, alegando que mascara as diferenças e os conflitos de classe, e que, ainda que se consiga maior autonomia nas relações de dependência externa, os projetos de desenvolvimento capitalista propostos não rompem com as relações internas de dominação de classe.

5. A quinta elabora uma consideração dinâmica do conceito de povo, definindo-o como um conceito aberto, conflitivo e histórico: "'Aberto' enquanto nunca é o 'sistema' e, pelo contrário, abre todo sistema (e todo 'elemento') à sua alteridade crítica; 'conflitivo' enquanto encerra em si uma rica negatividade que o dinamiza e atualiza permanentemente (a dialética 'povo/antipovo'); 'histórico' porque é no acontecer total de uma comunidade que busca seu destino, onde se conforma e se desconforma".[3] Para o autor a conformação do povo se dá num processo integral de libertação que deve ser nacional (nível externo) e social (nível interno). Resume a dinâmica nação- império e nação-povo no seguinte esquema:

IMPÉRIO	NAÇÃO	POVO
Sinarquia	Pátria latino-americana	Comunidade nacional latino-americana
País-satélite	Região dominada	Comunidade nacional
Potência estrangeira	País submetido	Conjunto de forças nacionais libertadoras
Oligarquia crioula	Setor social oprimido	Trabalhadores

[3] Cf. CASALLA, M. C. de, "Algunas Precisiones en torno al Concepto de 'Pueblo'", em Vários Autores, **Cultura popular y filosofia de la liberación**. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro, 1975.

6. A sexta analisa as sociedades das formações sociais capitalistas empregando o conceito central de classe social. Nos países subdesenvolvidos, dada a evolução das forças produtivas e as relações de produção, a lógica da acumulação do capital, a mercantilização geral das relações humanas e dos produtos do trabalho, há uma dissolução da categoria "povo" enquanto categoria histórica, que, progressiva e irresistivelmente, vai sendo superada pela de classes sociais em formação, em desenvolvimento. Nesse caso, povo vai se identificando com classes populares, classes subalternas, tendo como referência básica o proletariado como classe típica desse modo de produção, em oposição às classes dominantes, basicamente referidas à burguesia. Para as classes fundamentais, a situação específica com respeito aos meios de produção determina seus interesses objetivos e elas mantêm entre si relações assimétricas, complementares, antagônicas, do tipo dominação/subordinação. As classes populares, bem como o próprio proletariado, a partir de sua "consciência de classe" que vai sendo explicitada progressivamente, podem se organizar e ir conquistando a hegemonia intelectual e moral da sociedade civil até que, um dia, se constituam em dominantes.

Após essas ligeiras considerações, cuja preocupação não foi ser exaustiva mas de ilustrar a complexidade desse objeto de estudo, e articulando elementos a partir das últimas abordagens, ao se tratar da questão da cultura popular e da educação popular, fica claro que ela designa a *cultura do povo* e a *educação do povo*. Daí, a pergunta inicial: quem é o povo?, pois dependendo de como conceituá-lo teremos implicações teóricas e práticas diversificadas. E, com a constatação de que os textos apresentados no simpósio trouxeram contribuições mais ligadas ao tema da cultura, vou me restringir ao tema da *educação popular* em geral e, mais especificamente, no Brasil.

Buscando precisar melhor o que pretendo, algumas interrogações podem desde logo ser destacadas: pode o povo, classes populares cuja visão de mundo e consciência de classe permanecem marcadas pela hegemonia das classes dominantes, compreender de modo diferente o real? Recebendo o impacto constante dos aparelhos ideológicos do Estado e, hoje em dia com o endurecimento crescente de quase todos os controles sociais por

parte desse mesmo Estado, sob que condições elas exercitariam a direção intelectual e moral da sociedade civil? Elas conseguem, por seu espontaneísmo, sistematizar seu saber popular, elaborar sozinhas a teoria de sua prática libertadora? Ou se faz necessária a mútua fecundação do povo e dos "intelectuais orgânicos" em sua marcha histórica conjunta? Através de que mediações – partidos, movimentos, instituições, assessorias etc., elas procuraram e procuram realizar uma prática educativa racional e eficaz de acordo com seus interesses? Que serviços a universidade poderá prestar ao povo nessa orientação? Das experiências de educação popular realizadas na América Latina e no Brasil, quais as mais significativas para o trabalho dos intelectuais e pertinentes às classes populares, e que merecem ser avaliadas para servirem de apoio – com economia dos erros cometidos no passado – aos programas atualmente em curso?

Histórico

Não obstante a carência de estudos sistemáticos e o desconhecimento ou esquecimento premeditado das diferentes experiências de educação popular concretizadas no continente latino-americano, tem havido esforços individuais para reavaliá-las e examiná-las com maior rigor. Por certo, o sistema Paulo Freire, em suas variantes brasileira e latino-americana, é o mais conhecido, divulgado e interpretado na última década. Com o intuito de traçar um quadro genérico dessas experiências, aproveitamos um estudo bastante sugestivo de Carlos Rodrigues Brandão[4], que reúne em alguns quadros certas diferenças das mesmas calcadas em indicadores como: as conjunturas responsáveis, localização e clientela específica, objetivos declarados e os reais etc. Esse autor classifica-as inicialmente numa grande divisão: as formas primitivas e as formas atuais, conforme o elenco abaixo.

I. As formas primitivas

A. Campanhas de alfabetização

1. as campanhas filantrópicas e confessionais
2. as campanhas de promoção oficial

---

[4] BRANDÃO, C. R. Da educação fundamental ao fundamental na educação, em **Proposta** (Revista a Serviço da Educação de Base), Rio de Janeiro, Fase, set. 1977, suplemento 1.

B. O ensino complementar de emergência

3. o primário supletivo e os cursos de madureza

4. os cursos burocráticos e os "ginásios de pobres"

C. Os cursos profissionalizantes

5. a formação de mão-de-obra operária

6. os cursos técnico-profissionalizantes

II. As fontes atuais

D. A educação fundamental

7. os programas de instauração na América Latina

8. a educação fundamental no desenvolvimento comunitário

9. a educação fundamental no desenvolvimento socioeconômico

E. A educação popular

10. a educação de base

11. a educação popular do sistema Paulo Freire

Brandão estabelece dois pólos de origem das formas atuais de educação popular: "um na área 'anglo-saxônica' (Inglaterra, EUA, Suécia e Dinamarca) e outro na área francesa". Mostra a influência da Unesco na educação fundamental, a extensão rural como forma amplamente difundida no país, situa o Mobral e o Projeto Minerva nesse contexto abrangente e analisa a passagem da educação fundamental para o fundamental na educação popular recorrendo aos exemplos do sistema Paulo Freire e do Movimento de Educação de Base - MEB -, centrando seu enfoque neste último. Ao final, cita um tipo de programa pouco conhecido, da educação proporcionada pelos grupos populares, a si próprios, através de instituições de classe, como por exemplo, a que o operário recebe dentro do sindicato e "da sua participação pessoal em processos e momentos de *trabalho de classe"* (p. 42).

E agrupa, então, concluindo, em três categorias gerais o conjunto de programas educativos populares mencionados:

Valores de sistema	*formas primitivas de EP*	Mercado de trabalho/sistema
Valores comunitários	*formas atuais da EP*	Comunidade/ sistema
	■ educação fundamental ■ educação de base ou educação popular	Comunidade/ classe
Valores de classe	*formas populares de formação de classe*	Classe social

E formula algumas questões finais para a avaliação de programas de educação popular.[5]

Considerações gerais

As reflexões e questões que são encaminhadas a seguir exigiram um tratamento mais rigoroso e amplo, impossível de ser efetuado nos limites impostos pelas dimensões deste texto. Fornecerei apenas alguns balizamentos indispensáveis, começando por comentar os três enfoques analíticos selecionados na abertura deste trabalho e que servem de marcos para os itens posteriores.

Formas assistemáticas e extra-escolares

Um correr de olhos na enumeração das experiências de educação popular expostas, visualizando sua organização e suas formas de ação, permite perceber que na origem, formal ou mesmo tendencialmente, a forma escolar tinha a preferência, tanto por sistemas oficiais quanto por sistemas particulares de educação. Todavia, cabe mencionar o fato de que as avaliações daquelas experiências, ainda que não suficientemente confirmadas pela carência de pesquisas, evidenciam que as formas assistemáticas e extra-escolares foram mais dinâmicas, sugestivas e possibilitadoras de desdobramentos e de efeitos multiplicadores, quer das que se originaram sob essas formas, ou sob a forma escolar e, num segundo momento, se afastaram dela ou se opuseram a ela. Duas experiências ilustraram essa afirmação: as atividades

---

[5] Uma apresentação muito bem feita das orientações teóricas e metodológicas das principais experiências realizadas na América Latina e no Brasil encontra-se em BARREIRO, J. **Educación popular y proceso de concientizació**n. 2.ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1974.

desenvolvidas pelo Movimento de Educação de Base (MEB) no Brasil, no período 1961-1965, o qual, original e estruturalmente organizado em escolas radiofônicas, teve sua ação desdobrada em outras formas educativas mais flexíveis e criativas (processo definido pela expressão *animação popular*)[6]; e as atividades de mobilização popular a partir dos fundamentos teóricos de interpretação e dos instrumentos criados pelo método Paulo Freire.

Ademais, cabe registrar um adendo à enumeração proposta e acrescentar-lhe outras formas educativas populares que se praticam no âmbito dos centros de treinamento de trabalhadores, dos partidos e movimentos políticos, que são dotados de maior ou menor sistematicidade e duração.

Relações com o Estado

No que tange ao grau de autonomia ou de dependência dessas experiências com o Estado, ressaltam algumas observações. Em termos gerais, a prática mostrou que quando a experiência tendeu a crescer, se se leva em conta o tamanho da área geográfica de atuação, o volume de recursos necessários, a administração exigida e o objetivo de querer alcançar contingentes significativos da população, ela teve de estreitar a dependência com o Estado ou vincular-se a ele contratualmente, a fim de garantir sua presença como fonte certa de recursos, ou atrelar-se em seus aparatos, para poder exercer algum efeito pressionador na elaboração de políticas e participar da tomada de decisões estratégicas dirigidas ao setor educacional. No início da década de 1960, o Estado passou a operar um controle político-financeiro evidente, tanto nos casos em que ele mesmo foi a origem das experiências quanto nos casos em que instituições e grupos da sociedade civil as criaram e depois se colocaram sob seu manto protetor.

Num Estado que se marca historicamente por um extremado centralismo, que tenta dizer e impor – por múltiplos canais – quais devam ser os interesses da nação, e a qual grupo e frações de classes se

---

[6] "A animação popular é um processo de estruturação de comunidades e organização de grupos, progressivamente assumido por seus próprios membros a partir de seus elementos de lideranças. A comunidade organiza-se como conseqüência da descoberta de seus valores, recursos e suas necessidades em busca da supressão de seus problemas sociais, econômicos, culturais, políticos e religiosos, no sentido da afirmação de seus membros como sujeitos. "Movimento de Educação de Base, **O MEB em 5 anos**, Rio de Janeiro, 1965, p. 26.

acostumaram tradicionalmente a pedir tudo, a esperar dele resposta para quase todos os problemas por eles vivenciados, não causa espécie que isso tenha acontecido. Cabe destacar, entretanto, *malgré* esse comportamento, a potencialidade e em muitos casos a efetiva concretização dada pela dinâmica da sociedade civil brasileira, inclusive nos seus setores tidos como apáticos ou inexpressivos, como se exemplificou com as populações do campo. O que se observou nessas experiências conduz à seguinte proposição: em circunstâncias favoráveis, com técnicos e meios imaginosos e apropriados, contando-se com lideranças firmes e conscientes de sua missão e com a sustentação de instituições mobilizadoras, a sociedade civil articula-se, age e produz resultados imprevisíveis de lucidez, de capacidade organizativa, de diálogo e tolerância, de tenacidade na luta, e de patriotismo e vivência democrática.

Os protagonistas que participaram das experiências naquele período conheceram de perto toda a grandeza contida e represada em vastos segmentos do povo brasileiro. Perceberam também como, com seu desabrochar e consolidar, o Estado busca imediatamente institucionalizá-las e conseqüentemente controlá-las em função quase sempre de outros objetivos que não os dos grupos e classes sociais subalternas. E constataram como as classes dominantes resistem violentamente quando um processo de conscientização e participação crescente se fortalece e coloca em xeque as situações de injustiça e de opressão existentes.

Efeitos das ideologias dominantes

No campo da direção intelectual e moral da sociedade civil, dá-se por aceito que as ideologias das classes dominantes e dos grupos no poder são tão poderosas e difundidas que passam a exprimir todas as orientações importantes desses grupos e classes e a monopolizar – alienando ou substituindo – as ideologias dos grupos e classes populares. Crê-se até mesmo que os líderes internos das classes populares e os que pretendem se constituir em intelectuais orgânicos delas, mas que não pertencem a elas principalmente representantes da pequena burguesia e das chamadas “classes médias”), estão de tal modo condicionados por aquelas ideologias, a ponto de se acharem incapacitados de superá-las e vencê-las, com mais razão no caso das sociedades capitalistas subdesenvolvidas. Com relação à educação

escolar formal, fundamentalmente, há provas para demonstrar e defender a validade dessas afirmações (e o texto de Beisiegel é elucidativo nessa direção), recordando-se as exceções conhecidas e as contradições que esse processo educativo suscita em determinada situação.

Todavia, considerando-se no caso brasileiro:

- A riqueza que os movimentos de cultura popular incentivaram e trouxeram à tona de modo mais sistemático.

- A rapidez com que os camponeses e os proletários se conscientizavam e criticavam as mistificações ideológicas em que se encontravam envolvidos, no decurso das atividades educativas citadas.

- Certos matizes e elementos criativos das ideologias dominadas em se exprimir por meio de formas inesperadas.

- E as devidas ressalvas quanto ao alcance das ideologias das classes populares para uma visão de mundo globalizante e sua carência de condições de formulação teórica para uma prática conseqüente naquela conjuntura.

Poder-se-ia sugerir como primeiras pistas de reflexão para análises futuras que:

a) O povo tem uma sabedoria popular – expressa em seus códigos –, dramaturgia, religiosidade, produtos culturais e senso comum, base fundamental que deve servir de plataforma para que ele e os intelectuais orgânicos possam chegar à hegemonia da sociedade civil no processo concomitante de sua libertação social, econômica e política. Entretanto, como distinguir nestes componentes os elementos que são libertadores e os que são alienantes? Quais os critérios, as formas e os meios com que se deve contar para realizar a dificílima articulação do espontaneísmo desse povo com uma direção consciente?

b) O povo (indivíduos, grupos e classes populares) não se apresenta com uma identidade única[7]. Um problema relevante nesse particular é o da hegemonia e as conseqüentes dificuldades que se estabelecem na conquista da hegemonia intraclasses. Sobre essa

---

[7] "O próprio povo não é uma coletividade homogênea, mas apresenta numerosas estratificações culturais, variadamente combinadas; estratificações que, em sua pureza, nem sempre podem ser identificadas em determinadas coletividades populares históricas, sendo certo, porém, que o grau maior ou menor de isolamento histórico de tais coletividades fornece a possibilidade de uma certa identificação". GRAMSCI, A. **Literatura e vida nacional**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

questão, para as classes populares, recorde-se a polêmica exacerbada naquela ocasião, e que hoje ainda perdura, sobre quem devia deter a liderança na direção do processo político dessas classes, se as do campo ou se as da cidade. Consideradas em sua globalidade, interrogavam-se quais as frações dessas classes com melhores condições de dirigi-lo: o operariado industrial, os assalariados agrícolas, o campesinato, os trabalhadores autônomos?

Entre as classes dominantes, as frações da burguesia industrial e financeira estavam mais interessadas na modernização do país definida também em termos educacionais – educação para o desenvolvimento, estímulo para as campanhas de alfabetização –, em oposição aos proprietários de terras, mais tradicionais, atingidos diretamente pela mobilização no campo, que perceberam as conseqüências das possíveis transformações incentivadas por aqueles processos educativos. Resta lembrar o significativo peso das orientações ideológicas dos grupos agrários dominantes – suas idéias sobre a reforma agrária, suas atitudes face às organizações camponesas etc. – que influenciaram decisivamente os acontecimentos importantes daquela conjuntura. Quais as diferenças daquele contexto para o de hoje, com respeito ao tema da hegemonia?

c) Os agentes da educação popular (basicamente os que fizeram parte dos movimentos de cultura popular, dos centros populares de cultura, da educação de base e do sistema Paulo Freire) buscaram caracterizar os componentes ideológicos das classes populares, expressar e organizar – com graus variáveis de manipulação dependendo de cada grupo ou movimento – as ideologias dominadas em suas múltiplas formas de manifestação, empregando técnicas e métodos artesanais e criativos (nacionais) de comunicação com o povo, e utilizando meios e instrumentos ajustados à melhor divulgação dessas ideologias, para o conjunto da sociedade civil, que foram pouco a pouco ganhando amplitude e conquistando aliados. Faltam investigações que avaliem seus efeitos reais, seus limites e possibilidades.

Orientações da educação popular

Alguns pesquisadores sociais distinguem duas orientações que norteariam, em nível de grande abrangência, as experiências de educação popular aqui expostas: a) as correntes *recuperadoras*, cuja

finalidade última seria a de recuperar e integrar no sistema os "marginalizados"; b) as correntes *transformadoras*, reformistas ou revolucionárias, que pretenderiam reformas incrementais ou mudanças estruturais no sistema.

No entanto, levando em conta as considerações gerais que fiz e outras colocações sobre o assunto em tela, conviria distinguir três orientações que se configuraram no passado para as várias formas educativas, convivendo com graus variáveis de interdependência e não sendo, pois, rigorosamente exclusivas. Qual a vantagem, então, da distinção? A vantagem está em permitir uma melhor percepção dos riscos que cada uma enfrentou e em saber qual o significado da orientação básica em que se concentraram (algumas se concentram ainda hoje) as práticas educativas em relação aos interesses das classes populares.

Educação popular com a orientação de integração

Engloba as experiências cuja ideologia se expressava no desejo da obtenção da "democracia" através da difusão da educação para todos, da educação permanente para o desenvolvimento e da extensão dos direitos de cidadania e seus correspondentes deveres (às vezes ficavam só nos deveres). Essa ideologia era percebida mais na retórica dos discursos e dos planos, sendo que sua operacionalização se distanciava parcial ou totalmente da definição e dos objetivos. Tal tipo de política educativa se propunha a preparar e acelerar o desenvolvimento dos países tidos como subdesenvolvidos, pela criação e pelo aperfeiçoamento dos recursos humanos. Discursava sobre a eliminação da marginalidade social e sobre a necessidade de integração do campesinato no capitalismo, o que seria conseguido enfatizando a alfabetização como bandeira primeira de integração na cultura e no desenvolvimento, e depois com o ensino profissionalizante, com a integração escola-indústria, e com os meios de comunicação de massa como o grande meio de difusão cultural. No limite, dependendo do estágio de cada nação, objetivava a expansão e consolidação do capitalismo interno e sua compatibilização com a nova etapa do capitalismo monopolista internacional. Essa educação buscava a ampliação da hegemonia das classes dominantes burguesas e a sujeição das demais à ideologia dessas mesmas classes, sendo a que mais se distanciava dos reais interesses das classes populares. Em resumo, com essa orientação se desejava popularizar a educação oficial.

Educação popular com a orientação nacional-populista

Congrega as experiências do período populista, caracterizado pela ideologia nacional-desenvolvimentista, em que governos, partidos e movimentos políticos mobilizaram setores das classes populares em alianças com setores modernos das classes dominantes, na luta principalmente pela industrialização e por uma participação ampliada das classes populares nas esferas social, econômica e política. Identificadas por uma linguagem comum, elas se diziam situadas num mesmo denominador cujo consenso seria dado pela existência de valores e tradições englobados numa "cultura nacional" em que todos os indivíduos da nação se somam, indiferenciados no tocante às desigualdades sociais da estratificação por classes (no que se confundiria com a orientação anterior), e, portanto, com interesses iguais e convergentes no desenvolvimento do país. Da parte dos setores dominantes, essa educação tinha por intenção distribuir as benesses da educação "oficial" e, obviamente, não devia questionar sua legitimidade ou seus fundamentos ideológicos. Da parte daqueles que estavam na oposição, há que distinguir um pequeno grupo com uma visão da educação popular e uma prática mais conseqüente e um número ponderável dos que agiram no sentido de um trabalho ligado mais diretamente com o povo (ainda que não raro isso ficasse mais preso à intencionalidade do que a uma real concretização), cuja educação populista não levou a uma efetiva participação popular. Houve inclusive atitudes paternalistas de desprezo e de negação das obras culturais das classes populares, bem como de suas possibilidades de organização e de ação, em que pese o esforço despendido e um certo pioneirismo, uma rica criatividade nas formas de atuação e de mobilização, além de outros fatores positivos. Com respeito aos grupos mais conseqüentes, as experiências dessa orientação marcaram uma resistência à despersonalização e homogeneização forçada do povo. No fundo, essa educação se fundava na crença de um projeto de desenvolvimento capitalista autônomo, nacional e popular, pelo qual seus promotores se empenharam, mas que enfrentou impedimentos estruturais que foram percebidos em toda a sua crueza e de forma cristalina naquela conjuntura, ou seja, início da década de 1960 (a aliança populista rompeu-se quando setores populares passaram a reivindicar uma participação decisiva no poder, quando grupos de seus intelectuais orgânicos começaram a influir nas decisões de planos nacionais de cultura e educação popular, e

setores dominantes temerosos mudaram sua orientação de apoio àquele pacto social).

Educação popular com a orientação de libertação

Compreende as experiências que, com maior ou menor consciência de seus agentes, buscaram estimular as potencialidades do povo e valorizá-las como eixo central em suas atividades educativas, tentaram uma crescente identificação com o povo e sua realidade cotidiana e forneceram meios para que o próprio povo se auto-sustentasse e autopromovesse. Os promotores dessas experiências encontraram enormes obstáculos para levar a bom termo essa finalidade. Eles também passaram pela idéia de integração. Alguns atingiram fases de deslumbramento e até de uma certa mistificação do povo. Outros agiram, ora com mais, ora com menos intensidade nas fronteiras da massificação e da manipulação, que constituíram conseqüências de fortes tendências nas orientações anteriores (1 e 2). Porém, trabalhando com um acento especial nos processos de conscientização, de capacitação e de participação social ampla, comprometendo-se na luta pela dinamização das resistências populares contra as injustiças e a exploração, chegaram a um caminho mais realista de fecundação mútua entre os educadores-animadores e os representantes das classes populares, por meio de uma troca de saberes entre eles e de participação em práticas conjuntas de força libertadora. Está-se referindo aqui aos educadores-animadores que eram agentes dos quadros das organizações e movimentos que sustentavam e assessoravam o trabalho de educação popular mas que não pertenciam à situação de classe do povo, apesar de que um número reduzido de líderes das classes populares tivesse chegado também a exercer esse papel e, em certos casos, sua quantidade tendesse a crescer. Ainda que os objetivos de integração dos marginalizados e os de um desenvolvimento nacional e popular tivessem constituído metas dessas modalidades de educação, com maior peso nas etapas iniciais, e que no geral tivessem optado por uma linha reformista, certos grupos problematizaram e criticaram os fundamentos da ordem capitalista e propuseram mudanças estruturais. Só em casos minoritários chegou-se a formular propostas de mudança no próprio sistema. Pode-se atestar que, ressalvadas as dificuldades de avaliação desse tipo de educação popular, dado o exíguo tempo de sua existência, ela foi a que mais tentou exprimir os anseios e os interesses

de setores das classes populares, com aproximação mais ou menos autêntica.

Questões para estudos e pesquisas futuras

1. As experiências significativas de educação popular na América Latina e no Brasil comprovaram que o povo sabe acumular historicamente, tem sua sabedoria, suas formas de expressão próprias, sua lógica do mundo cotidiano, sua simbologia e sua linguagem. Reafirmaram o fato de que no modo de as classes subalternas articularem o real há elementos alienantes e elementos progressistas, inovadores. Evidenciaram que o surgimento da consciência crítica parte desse saber popular e que a vivência da opressão concreta é um dos condicionantes fundamentais a partir do qual a consciência o forja (tanto para o povo quanto para os intelectuais orgânicos), permitindo com o tempo vencer as ambigüidades, perceber as contradições que existem na realidade e desvendar as determinações reais. Concomitantemente, e no interior da mesma trajetória, os intelectuais avançaram em seu trabalho teórico.

Não teria havido aqui uma distorção e afastamento do saber acumulado historicamente pelas teorias? Resta uma avaliação rigorosa por fazer, mas adiantando, é possível dizer que com base nesses marcos é que as teorias são testadas em sua validez histórica. Os intelectuais produzem conhecimento reconstruindo o real, buscando a explicação e previsão, aplicando conceitos e categorias de interpretações dados por suas teorias e modelos, trabalhando para estruturá-los e hierarquizá-los de conformidade com as variações históricas, ou redefinindo os existentes, ou criando novos, sempre como conseqüência da interação teoria/prática. E nesse sentido o trabalho da educação popular foi e é realmente fascinante. O conteúdo e as formas das práticas dos intelectuais e suas relações com as classes populares são questões que se repõem historicamente e, de forma singular, em cada formação social concreta.

2. Em relação ao campo, essas práticas educativas trouxeram também resultados que não foram ainda perfeitamente assimilados. Elas serviram para desmistificar certas teses de que o atraso, a ignorância e as características de vida das massas rurais impedem-nas de forma quase determinista de se transformarem em sujeitos críticos e participantes nos diversos níveis da sociedade inclusiva. O trabalho realizado atestou as

estimulantes qualidades de comunicação encontráveis em seu meio, a inventividade de muitos em encontrar respostas para os problemas práticos da vida e a capacidade de alguns em se organizar e agir politicamente, quando lhes são dadas condições mínimas. O que se faz preciso é acreditar que eles podem se transformar em cidadãos plenos e se exercitar para a vida democrática, desde que se estabeleçam as condições e que se aja conseqüentemente com a crença (é claro que a crença perde sentido quando se localiza apenas na oratória fácil e nos discursos populistas, no sentido negativo do termo, ou na demagogia pura e simples).

3. Uma condição relativa ao trabalho dos intelectuais com o povo reporta-se a determinadas qualidades pessoais e coletivas que esses intelectuais devem ter nas atitudes e comportamentos da sua prática efetiva junto ao trabalho de libertação das classes populares, ou seja, é necessária sua identificação pela consciência e pela prática com as classes populares, o que implica a obtenção de novas adesões para a hegemonia das classes a que se quer vincular organicamente. Para ganhar a confiança e o respeito mútuo do povo, principalmente para vencer a desconfiança das palavras inúteis e das falsas promessas a que os trabalhadores em geral se acostumaram, exige-se dos intelectuais um esforço permanente de sobrepujar modos de agir e de pensar adquiridos historicamente em nosso país, configurados no que se tem cognominado de uma "filosofia tutelar" (exemplificada, entre outras, pelas características de autoritarismo, de paternalismo, de clientelismo, de individualismo e de elitismo), que impede a solidariedade fundamental para a comunhão de interesses e tem servido para atrasar a história irreparavelmente. As próprias organizações de apoio ao trabalho educativo desenvolvido tiveram também de se reestruturar sob formas ágeis e flexíveis para serem eficazes e, a cada momento, se defrontaram com tensões de como conciliar centralização e descentralização (relacionamento entre os setores locais, estaduais, regionais e nacional), burocratização e liberdade de iniciativa (dificuldades de conjugar as práticas do pessoal administrativo com as dos animadores, supervisores, monitores etc.). Em resumo, importa equacionar quais devem ser as modalidades mais adequadas de treinamento dos agentes educadores e de sua organização institucional, formal ou informal.

4. A prática educativa é eminentemente política (caráter que inclui, é claro, as práticas de educação popular), embora se possa

analiticamente analisá-la em seus componentes específicos. A partir das relações entre a educação e a mudança social, os investigadores registraram a influência conservadora das instituições escolares, seu papel no processo de socialização dos indivíduos, sua função na reprodução e distribuição dos agentes na divisão social do trabalho e na inculcação ideológica, crendo alguns, contrariamente, que ela constitui um meio de estimular outras forças de mudança e até mesmo provocá-la.

Sobre essas relações e aproveitando os elementos suscitados pelas experiências de educação popular, vale a pena encaminhar determinadas questões que merecem estudo ulterior:

4.1 A questão do *ritmo* desigual na articulação das várias estruturas da realidade concreta. As experiências provaram, inicialmente, que é possível acelerar a dinâmica ao nível da estrutura ideológica sem correspondência com a das estruturas econômica e política. O uso de métodos pioneiros de aprendizado e de conhecimento comprovou a viabilidade de "queimar etapas" no processo de conscientização e que os conscientizados são capazes, num tempo razoável, de liberdade de escolha e de participação ativa.

4.2 A "aceleração" do processo no quadro de crise geral vivida no período fez ver a importância da análise de *conjuntura*, pois ela define os marcos de ação possível. Mesmo os grupos que se detiveram numa análise histórico-estrutural, minimizaram a análise da correlação de forças sociais. Uma crítica das lideranças e grupos de vanguarda no contexto latino-americano, ainda que trazida à luz *ex post facto*, tem evidenciado clareza dos intelectuais para certas análises e sua incapacidade para encaminhar soluções, tendo por conseqüência um empobrecimento da ação política.

4.3 A dinâmica das práticas educativas situou a complexidade da *articulação do superestrutural* com o *infra-estrutural*, as possibilidades de autonomia relativa do ideológico e os efeitos de retorno que ele produz nas demais estruturas, seus condicionamentos e os limites a que se circunscreve quando se age limitado ao seu nível, ou quando se ignoram as determinações dos outros níveis. Nessa linha, as experiências brasileiras e seus desdobramentos na América Latina, bem como algumas específicas de certos países latino-americanos, exemplificaram de maneira cristalina a carência de um projeto político compatível com as

proposições feitas no campo ideológico e que a "aceleração" do processo conscientizador, do modo como foi desenvolvido, sem respaldo nas condições econômicas e políticas, não poderia ficar impune (as experiências foram extintas; as que sobreviveram tiveram de modificar substancialmente os objetivos, organização e formas de atuação; e novas surgiram, de cunho oficial, mais ajustadas aos padrões dos projetos governamentais ora vigentes; umas poucas refazem o itinerário anterior, nos moldes passados ou gestando outros adaptados às atuais circunstâncias, sofrendo pressões e resistindo a perseguições de todo tipo, com imensas dificuldades).

4.4 Os *riscos* de uma ação restrita ao campo do ideológico. Por uma parte, houve inclinação de um grande número dos agentes das práticas educativas populares em favorecer uma posição *culturalista* no processo de mudança social, ou seja, pensar que as transformações das relações básicas da sociedade tenham como motor principal a educação, a tomada de consciência.

Por outra parte, houve a tendência de certos setores em centrar a transformação na pessoa individual (às vezes, definindo pessoa por concepções naturalistas e idealistas) e em estimular a *ação individual* como o meio principal para a mudança social.

Outro risco percebido foi o de *massificação* e *manipulação* por parte inclusive dos indivíduos e grupos que trabalhavam com técnicas não-diretivas e que sustentavam em todas as propostas a liberdade de opções dos conscientizados. Quando, porém, eles foram pressionados por outros movimentos e grupos de orientação diferentes, tiveram de tolerar as alianças e compromissos típicos de jogo político, e vencer batalhas de disputa pelo poder (eleições de sindicatos, municipais, posse de áreas para desenvolver suas atividades etc.), onde o embate local é mais acirrado. No caso dos grupos de linha cristã, um fato expressivo se deu nessa linha em relação com a religiosidade popular: enquanto os dirigentes em geral se formaram nos quadros da Ação Católica Especializada, numa fase (1960-1964) de intensa discussão interna sobre a vida cristã do leigo e seu engajamento no mundo secular, na qual um dos pontos de conflitos constantes com a hierarquia girava em torno da questão de maior autonomia e liberdade de ação do leigo, esses membros transpuseram essa temática para fora da Igreja defendendo também a autonomia para todos os indivíduos. Em conseqüência, por

zelo argumentavam que não se devia "impor" a evangelização para o povo sem condições de discernimento, e que não se podia utilizar um instrumental "público" (recursos governamentais) com objetivos particulares de uma confissão religiosa, no caso, o catolicismo. Assim, debatia-se a validade de precipitar as etapas de conscientização no campo, acompanhada de um processo de secularização, com um certo desrespeito e afastamento da religiosidade popular na pedagogia empregada, sendo esse um dos elementos fundamentais na formação do povo brasileiro. Alguns militantes chegaram a radicalizar nesse particular, com efeitos nefastos para a própria ação.

5. Um saber-conhecimento foi se acumulando naquele curto período histórico, desconhecido ainda em toda a sua globalidade e que está solicitando uma investigação completa que recupere a memória social, inclusive para ajudar as atividades educativas de hoje, as quais retomam um grande número de elementos das experiências passadas, revivendo erros e acertos. Como essa reflexão pode voltar ao povo? Cabe à educação popular transferir um código ou criar condições de uma produção científica *para* o povo ou *com* o povo? Pergunta-se: a que classe serve nossa produção científica? Como sistematizar práticas não textualizadas? Como operar um saber-instrumento que oriente a prática popular?

4

Saber popular e identidade[1]

Sergio Martinic[2]

Introdução

Em pouco tempo a América Latina completará 500 anos, contados do momento em que dela se tomou consciência universal. A partir de então, a tragédia e a esperança desta parte do mundo não deixaram de tentar criar outro tipo de existência.

"Olha-me bem, reconhece-me, até quando irei esperar-te?", diz Arguedas[3], expressando, a partir das raízes mais profundas, a esperança não realizada: o reconhecimento de uma identidade que nos faça olhar com espanto nossa própria originalidade.

---

[1] Apresentação realizada no III Seminário Latino-Americano de Pesquisa Participativa, São Paulo, 14 a 17 de outubro de 1984. Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), em HERNÁNDEZ, I. et al. **Saber popular y educación en América Latina**. Buenos Aires: Búsqueda, 1985, p. 139-62.

[2] Educador popular do Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Santiago do Chile, Cide.

[3] "No huyas de mi, doctor, acércate!
Mirame bién, reconóceme. ¿Hasta cuándo he de esperarte?
Acércate a mí, levántame hasta la cabina de tu helicóptero.
Yo te invitaré el licor de mil sávias diferentes; la vida de mil plantas que cultivé en siglos,
desde el pie de las nieves hasta los bosques donde tienen sus guaridas los osos salvajes.
Curaré tu fatiga que a veces te nubla como bala de plomo; te recrearé com la luz de las cien flores de quinua,
com la imagen de su danza al soplo de los vientos; con el mundo; te refrescaré com el agua limpia que canta y que yo arranco de la pared de los abismos que templan com su sombra a nuestras criaturas (...)" José María Arguedas, "Llamado a Algunos Doctores".

Tradução livre:
Não fujas de mim, doutor. Aproxima-te!
Olhe-me bem, reconheça-me. Até quando terei de esperar-te?
Aproxima-te de mim, leva-me até a cabine de teu helicóptero.
E convidar-te-ei a tomar o licor de mil seivas diferentes; à vida de mil plantas que cultivei durante séculos, desde o sopé das neves até os bosques onde se escondem os ursos selvagens.
Curarei tua fatiga que às vezes te pertuba como bala de chumbo; deleitar-te-ei com a luz das cem flores de quinua, com a imagem de sua dança ao roçar dos ventos; com o mundo; refrescar-te-ei com a água limpa que canta e que arranco da parede dos abismos que temperam com suas sombras nossos seres(...) José Maria Arguedas, "Llamado a Algunos Doctores".

Esse é o contexto no qual situamos o tema que nos preocupa. Contexto ao qual se acrescenta a crise de um paradigma de interpretação insuficiente e o desmoronamento de modelos de desenvolvimento que só empobreceram mais nossa precária situação. Muito mais que uma discussão epistemológica, a busca de uma opção alternativa de interpretação resume a ansiedade de poder compreender o acontecer de nossas sociedades, compreensão na qual também estamos envolvidos.

Trata-se, pois, de criar novos parâmetros para entender uma realidade que era desconhecida para nós, ou melhor, que não foi possível conhecer a partir de uma teoria que definiu a sociedade como um sistema. Esta converte todo o produto social em uma ordem natural, separada da história e dos homens que o construíram.

A imagem da sociedade, de seus processos, de suas transformações, dos problemas que o paradigma predominante construiu como seu objeto distanciaram-se enormemente do movimento histórico da sociedade.

Todos aqueles processos que não se enquadravam na definição que essa perspectiva instituiu como real foram considerados fatos anedóticos, subjetivos, imaginários, como acontecimentos sem significado para a concepção de ciência na qual se baseavam.

Declarou-se a validade universal dos caminhos seguidos pelas sociedades industrializadas e até seu modo de vida nos foi apresentado como ideal a atingir. E, para não ferir nosso orgulho, definiram-nos como sociedades em transição, em desenvolvimento, categorias compreensíveis apenas do ponto de vista da racionalidade de quem as criava.

O discurso que caracterizou as partes mais importantes das forças progressistas da América Latina não é menos angustiante. A partir dele, nossa situação foi definida como próxima daquelas sociedades nas quais a revolução tinha sido vitoriosa.

Mais ainda, aplicaram-se os mesmos parâmetros de interpretação, estabeleceram-se analogias históricas e determinou-se, tanto no discurso como na teoria, o comportamento que os atores de nossas sociedades deveriam ter.

O desenvolvimentismo e sua mentalidade modernista, de um lado, e o marxismo aplicado mecanicamente, de outro, não perceberam

as mediações históricas e os horizontes a partir dos quais os homens constroem sua própria interpretação.

Ambos os sistemas, embora de naturezas diferentes, foram concebidos como teorias fechadas e acabadas. A realidade ficou presa a esquemas que não permitiam sua reformulação, ou desenvolvimento, quando não eram suficientes para explicar os fatos sociais em toda sua complexidade e originalidade.

Porém as sociedades nem sempre reproduzem com eficácia as idéias dominantes. Há movimentos quase incontroláveis que tentam estabelecer outros parâmetros de interpretação, ultrapassar os limites estabelecidos para criar ou atualizar, de uma forma diferente, o conhecimento que a sociedade acumulou sobre si mesma.

Nesta década esses processos foram colocados definitivamente em pauta.

É difícil resumir as inúmeras contribuições e reflexões originais que surgiram na América Latina.

Em todos os campos e dimensões do saber pode-se identificar um pensamento que reelabora o pensado em outros continentes, produzindo afirmações de igual criatividade e validade. Uma nova maneira de fazer política, educação, pesquisa social, filosofia, são alguns exemplos que se enquadram nos processos descritos.

Nesse contexto é muito importante a subjetividade do povo. E, mais especificamente, seu próprio saber, as interpretações que constrói para dar sentido à sua existência e explicá-la.

Essa temática ocupa um lugar central na prática educativa e nos processos de pesquisa participativa. Nessas experiências é que a produção de novos conhecimentos procura, com uma grande sensibilidade, recolher e construir nossa síntese cultural.

O que este texto propõe, sem pretender esgotar a discussão, são alguns elementos que possam contribuir para a interpretação do que chamamos conhecimento ou saber popular.

Em geral, ele é considerado um produto quase homogêneo do pensamento. Folclore, senso comum, conhecimento empírico, conhecimento tradicional, sabedoria e filosofia popular são conceitos que, aparentemente, se referem à mesma coisa.

Nossa primeira proposta é estabelecer uma diferença. É claro que ela não está isenta da arbitrariedade de qualquer formulação analítica.

A hipótese básica é que o saber expressa aquilo que, socialmente, um grupo ou a sociedade institucionalizam como real. Por exemplo: o que sabemos hoje sobre o inconsciente não nos permite negar que os sonhos constituem uma forma particular de realidade.

Saber que uma árvore é sagrada não é uma simples imaginação, mas um acontecimento real para as pessoas que compartilham uma mesma visão do mundo. A explicação mítica da origem das coisas e das instituições é tão real quanto a observação que um médico faz das células de um organismo. Enfim, o conhecimento interpreta e organiza a experiência das pessoas e permite, por sua vez, o reconhecimento coletivo de uma mesma noção de realidade.

Porém, a relação e a experiência que os sujeitos têm com o estabelecido socialmente como realidade não são homogêneas. Há realidades diferentes, experiências de significados diferentes, planos da realidade quase opostos. A passagem de um tipo a outro está submetida a complexos sistemas de controle e de interpretação social.

A diferença que se faz, em nossas sociedades, entre o público e o privado, entre o profano e o sagrado, mostram realidades distintas e também práticas e normas diversas. Cada uma definirá seu próprio saber e institucionalizará os modos de conhecer e interpretar.

É importante distinguir – no horizonte dos setores dominados da sociedade – tipos de saber que expressam realidades e processos de elaboração diferentes.

Em primeiro lugar, situamos um saber necessário para a vida cotidiana. Este se baseia em objetivações por meio das quais os sujeitos definem o real e uma interpretação comum de suas experiências.

Em seguida, há um saber que vai além do fato concreto e que transcende o aqui e agora do sujeito. Constitui uma elaboração que se baseia em princípios de pensamento de maior abstração e generalidade. É o que chamamos de sabedoria popular. Por fim, desenvolvem-se alguns aspectos que outorgam ao saber popular um caráter orgânico. Fazem parte dos processos de formação de identidades coletivas e são produtos da elaboração crítica que os homens têm de sua própria visão de mundo.

Essas diferenças não pretendem negar as relações e intercâmbios que se estabelecem entre cada uma das dimensões consideradas. Ao considerá-las, queremos contribuir com elementos para uma discussão que, sem dúvida, é muito mais complexa. Devemos avançar numa reflexão que nos permita aprofundar o alcance e o sentido que o saber popular adquire no contexto das experiências de pesquisa participativa. Queremos contribuir para este debate.

Saber popular como conhecimento necessário à reprodução das classes dominadas

Uma primeira aproximação do saber popular situa-se no âmbito da vida cotidiana dos sujeitos.

Trata-se, assim, dos conhecimentos, das maneiras de compreender e de interpretar que são necessárias para um desenvolvimento social adequado. É o acervo de conhecimentos que, entre os setores populares, garante a reprodução e produção do mundo social ao qual se pertence.

Este conhecimento proporciona um conjunto de objetivos, certezas e parâmetros que permitem ao sujeito compreender sua experiência e fazê-la inteligível para os outros. É um conhecimento compartilhado, que é produzido e continua sendo real enquanto possibilita um reconhecimento coletivo.

O saber, desse ponto de vista, é indispensável para dar sentido às experiências e interpretá-las, e dele deriva não apenas uma maneira de pensar, mas, também, uma maneira de agir (Ochoa, 1976, p. 55).

Gramsci fala de um senso comum cujo mérito é identificar "a causa exata e simples ao alcance da mão" (Gramsci, 1975, p. 33). Agnes Heller (1977) prefere o conceito de saber cotidiano e Berger e Luckman (1978), o de senso comum. Em essência, referem-se à mesma coisa: o saber ou conhecimento intersubjetivo, implícito e em cujas certezas se encontram os parâmetros para codificar e decodificar as interações que os sujeitos estabelecem entre si e com a natureza.

Este conhecimento transcende o indivíduo como um ser particular. É um saber, segundo Heller (1977), independente do patrimônio de um só sujeito, e corresponde, principalmente, ao saber de uma época ou de um estrato social, que deve ser interiorizado para

que os sujeitos tenham um desempenho adequado no mundo social ao qual pertencem.

Por isso, adquire também um caráter *normativo*, porque os homens e as mulheres devem apropriar-se dele para fazer parte de um determinado "sistema de identidade" (Brunner, 1981, p. 62). O saber, assim constituído, permite a integração de todos os sujeitos em um mesmo modo de pensar e de agir (Gramsci, 1975).

A linguagem, e a maneira específica de falar do grupo, é a principal objetivação. Não se trata apenas de um sistema de comunicação, mas estrutura também uma maneira particular de compreender e interpretar o mundo.

É também um saber cotidiano todo aquele conhecimento de que o sujeito necessita para realizar sua prática produtiva. A utilização dos instrumentos, o conhecimento do ciclo da natureza, das doenças de seus animais, das regras de comercialização e do trabalho comunitário são apenas alguns dos aspectos que um camponês precisa conhecer.

Por outro lado, se uma pessoa não conhece o funcionamento de sua comunidade, o sentido e as obrigações que impõe a hierarquia existente, dificilmente poderá ser percebida como um indivíduo que faz parte dela. Enfim, as normas de lealdade, a solenidade e o sentido das celebrações, as obrigações dos homens e das mulheres, as disciplinas e a moral prevalecente podem ser lidos como fatos que se baseiam em um conjunto de pressupostos e de conhecimentos que o sujeito deve interiorizar.

O saber cotidiano precede, em grande parte, o sujeito. É anterior a ele e, portanto, assumido como verdade, como certeza básica.

Saber que o conhecimento cotidiano é verdadeiro não se refere apenas a um juízo de tipo cognitivo. Tal afirmação implica em um momento ético (Heller, 1977, p. 377). Numerosos exemplos mostram como o saber do povo, expressado em provérbios, refrães, ensinamentos ou conhecimentos específicos, implica não apenas em um "saber fazer" mas também em um "deve ser feito assim". Mais ainda, existem verdadeiros sistemas de controle e sanções na aplicação do conhecimento adquirido.

O saber cotidiano está estreitamente vinculado à ação e à prática

dos sujeitos. Nesse sentido, é um saber imediato (Pozo, 1983), que permite resolver problemas práticos, não constituindo uma ordem própria, autônoma, dos fatos ou coisas às quais se refere (Heller, 1977, p. 333).

É, pois, um saber adequado à atuação concreta e, como tal, é produzido e atualizado por meio da experiência. Esse conhecimento fundamenta-se no empirismo, "no experimentalismo e na observação direta" (Gramsci, 1975, p. 33), e nisso está radicada sua validade.

Grande parte do saber médico popular ou da prática produtiva de um camponês fundamenta-se no empirismo. Somente uma experiência prática que demonstre o contrário poderá alterar o conhecimento que é difundido tradicionalmente na comunidade.

Esse vínculo tão próximo da prática produz vários corpos de saber pouco relacionados entre si e uma diversidade de conhecimentos necessários em situações, regiões, grupos e estratos sociais diferentes. O saber cotidiano é, pois, inseparável daquelas estruturas que definem os limites nos quais se desenvolve a prática social dos sujeitos. Assim como o saber necessário de um pescador é muito diferente do de um operário industrial, há uma distância muito maior entre o acervo de conhecimentos das classes dominadas e o das classes hegemônicas em uma sociedade determinada.

Esse conhecimento não é estático e não está isento de uma permanente recriação. O que um grupo social deve saber em uma época é diferente do de outra. Por exemplo: saber ler e escrever ou ter uma escolaridade mínima é hoje uma condição básica para conseguir trabalho na cidade. Produzir em uma terra danificada e submetida a um intercâmbio desigual com o mercado obriga à utilização de um conhecimento técnico não pertinente nem necessário em uma época em que as condições eram diferentes.

A prática confere um caráter histórico ao conhecimento cotidiano, apesar de que partes importantes do mesmo permaneçam quase imutáveis.

Há um saber que se torna socialmente adequado em circunstâncias, lugares e tempos determinados. Isto lhe confere *relevância* em determinados campos de conhecimentos. Outros, no entanto, podem ficar esquecidos na memória, já que perderam sua pertinência. O saber se atualiza de forma coletiva e adquire novos significados permanen-

temente. Por isto, não é tão importante sua origem, mas a apropriação e o uso que a comunidade faz dele.

Às vezes, um conjunto de conhecimentos, uma certeza ou uma característica cultural do povo, pode ter tido origem em outra classe ou em outra época. Porém permanece na subjetividade, não como mera sobrevivência, mas com um conteúdo que adquiriu um novo significado, passando a ter uma nova função (Lombardi Satriani, 1978, p. 68), já que se adequou ao desempenho concreto dos sujeitos. Como disse Gramsci, as características tornam-se populares quando se adequam "à maneira de pensar e de sentir do povo".

No seio do povo existe uma divisão social do saber necessário. A divisão do trabalho e as atribuições sociais que geram hierarquias internas incidem na produção de diversos saberes especializados.

Por exemplo, o conhecimento de um artesão pode assumir tal grau de complexidade que, para adquiri-lo, se requer um longo treinamento. Toda a coletividade não precisa desse conhecimento para reproduzir-se cotidianamente.

O mesmo ocorre com o conhecimento especializado de um "machi", de um curandeiro ou daquele saber que atribui a "um principal", a um ancião, àqueles sujeitos aos quais se recorre para dirimir disputas e conflitos comunitários. Socialmente, reproduz-se a função de tais personagens, mas não circula em toda a comunidade o saber que se lhes atribui. Tal acesso está socialmente controlado e reservado somente para alguns membros da comunidade.

Em resumo, com esta primeira aproximação queremos destacar a importância do saber enquanto acervo de conhecimentos, imprescindível para a reprodução da vida social dos sujeitos.

Quando falamos de reprodução, não nos referimos somente à satisfação das necessidades básicas, como a alimentação e a reposição da energia gasta, mas também às dimensões que se referem à ordem e ao mundo social construído.

Este saber cotidiano permite tanto resolver problemas práticos quanto garantir o desempenho social adequado.

Consiste em abstrações, verdades e certezas compartilhadas, que a partir das ações dos sujeitos são interpretadas e adquirem sentido.

Referimo-nos, basicamente, a um saber instrumental, legitimado pela prática e que se apresenta ao sujeito como algo dado. É uma opinião socialmente estabelecida sobre as coisas, empírica e emocionalmente vinculada a elas.

Esse vínculo, porém, não esgota a complexidade do tema. O saber popular pode também transcender o âmbito empírico e instrumental, convertendo-se em um corpo autônomo estruturado logicamente.

Não nos preocupa, porém, apenas o conhecimento popular como abstração, mas como saber que abrange uma totalidade na qual os sujeitos se reconhecem como identidade coletiva. Trataremos desta questão nos capítulos seguintes.

O saber como elaboração: a sabedoria popular

O papel do saber popular na vida cotidiana nos obriga a destacar uma de suas dimensões: o caráter objetivado dos conhecimentos, das certezas e do acontecer simbólico enquanto constitutivo do acervo de conhecimentos, a partir do qual se tipifica, se interpreta e se dá sentido às interações sociais.

Nesse sentido, o saber abrange os conhecimentos necessários para a reprodução cotidiana da vida social. Por meio dele os sujeitos expressam suas maneiras particulares de pensar e de agir, reconhecendo-se como parte de um sistema de conformidade**,** de um grupo social que subsiste graças à reciprocidade interpretativa.

Todo este conhecimento, necessário para o desempenho na vida cotidiana, é "um objeto de pensamento, uma construção extremamente complexa" e exige abstrações de natureza muito complicada (Schutz, 1974, p. 35).

Sem pretender esgotar o tratamento dessa complexidade, é necessário colocar alguns aspectos sobre o momento de elaboração e produção do referido saber.

É possível identificar no saber popular, que é necessário para a vida cotidiana, conhecimentos que se apóiam em uma elaboração que transcende o necessário para a vida prática. Vai além do que se interioriza como certeza preestabelecida.

Há conjuntos de conhecimento que têm uma autonomia com relação à prática e às coisas a que se referem. Há uma elaboração que, acima do conhecimento cotidiano, reconstrói e ordena a experiência de acordo com certas regras e princípios de pensamento.

Reservamos o termo sabedoria popular para aqueles conhecimentos que apresentam um grau de sistematização cujos princípios e regras se apóiam em sistemas metódicos de pesquisas.

Este saber é adequado não somente para enfrentar problemas e acontecimentos em circunstâncias determinadas, mas também os transcende, constituindo verdadeiros princípios de ordem mais geral, que terminam por ser válidos em diversas condições e momentos da prática social dos sujeitos. A legitimidade que adquire baseia-se em sua racionalidade, constituindo verdadeiras proposições lógicas elaboradas à margem do saber oficial e de seu caráter científico.

Mais ainda, este conhecimento não tem apenas uma estruturação lógica, mas corresponde a um sistema global de compreensão, onde o que se sabe sobre uma coisa ou fenômeno se relaciona e é comparado com outros, integrando-os em um sistema cognitivo mais amplo.

Agnes Heller (1977) afirma que no conhecimento cotidiano existe também um espaço onde se geram atitudes que favorecem a reconstituição e a interpretação da experiência em um nível mais abstrato e totalizador.

A dúvida em relação ao que existe e o prefigurado; a contemplação e o prazer estético; a descrição da qualidade das coisas e dos fatos; a classificação e a experimentação são atitudes *teoréticas* presentes também na vida cotidiana e que favorecem a produção de um tipo de conhecimento que recorre a princípios mais gerais de síntese e coerência.

Entre os povos "primitivos", como demonstraram numerosos estudos antropológicos, existe um conhecimento acumulado que tem uma estrutura racional e que foi produzido por meio da experimentação, do controle e da comparação.[4]

---

[4] Entre outros destacamos os estudos clássicos de Lévy-Bruhl (1947), Radin (1960) e Lévi-Strauss (1965).

Malinowski, por exemplo, assinala a existência de uma ciência entre os povos ágrafos baseada em um sólido corpo de regras e conceitos. Tal conhecimento se apóia na experiência e é derivado dela mediante um processo lógico. Este autor afirma: um indígena, ao construir sua canoa, "não tem apenas o conhecimento prático da flutuação, da potência, da alavanca, do equilíbrio (...), não tem apenas que obedecer a essas leis quando está no mar, mas tem de ter em mente os diferentes princípios também quando constrói a canoa" e ensina seus ajudantes no momento da fabricação (Malinowski, 1948, p. 163).

Os conhecimentos que as culturas "primitivas" possuíam sobre astronomia, navegação, agricultura, sistemas de irrigação, medicina e cálculo, entre outros, constituíam verdadeiros sistemas de interpretação, de explicação e predição baseados em rigorosos métodos de observação e inferência.

Mais ainda, é possível identificar conhecimentos filosóficos que respondam às perguntas sobre a essência das coisas e do sentido do homem, levantando dúvidas sobre uma cosmovisão religiosa que permeava a cultura de uma sociedade inteira. Tal é o caso, entre outros, dos sábios "nahuas" no México antigo (Leon Portilla, 1979).

Entre os setores dominados da sociedade, e reconhecendo uma heterogeneidade de práticas de produção e reprodução do saber, é possível identificar um tipo de conhecimento que também apresente uma estruturação lógica e que descanse em sistemas amplos de compreensão dos fenômenos.

Como disse Brandão (1983), estes conhecimentos, embora não sigam da mesma forma os princípios das ciências oficialmente estabelecidas, não deixam de possuir uma estruturação lógica e ser produtivos e eficazes para seus usuários; respondem, assim, a estruturas de causalidade próprias (Fals Borda, 1981), a regras particulares de organização e de justificação (De Witt y Gianotten, 1983).

Constituem um tipo de saber no qual é possível identificar enunciados, conceitos e séries de escolhas teóricas. Não são conhecimentos "amontoados uns com os outros, procedentes de experiências, tradições ou descobertas, unidos somente pela identidade do sujeito que as gera. São aqueles a partir dos quais podem se construir proposições coerentes, desenvolver descrições mais ou menos exatas, promover uniões, desdobrar teorias." (Estrella, 1978, p. 22).

O exemplo mais claro desse tipo de saber é a medicina popular.

Existe um saber médico que se fundamenta em conhecimentos do corpo e uma concepção das doenças e transtornos psíquicos que se apóia em suposições, conceitos e explicações coerentes. Não se trata apenas de um conjunto de receitas empíricas que circulam oralmente, mas de princípios que geram um tipo de prática reconhecida socialmente como eficaz.

Os fundamentos e significados desse sistema de conhecimento foram estudados por diversos autores (Fernandez, 1977; Foster, 1978; Estrella, 1978, entre outros). Sua importância é reconhecida não apenas por ser um sistema paralelo à concepção médica oficial, mas também por ser um conhecimento que interage com ele (Menéndez, 1981).

Outro exemplo desse tipo de conhecimento é o que advém das práticas produtivas agrícolas de camponeses e indígenas na América Latina.

Em condições de subsistência e de relações desiguais no intercâmbio com o mercado, desenvolvem-se verdadeiras estratégias que visam a maximizar os poucos recursos disponíveis com o objetivo de garantir a sobrevivência. A avaliação que se faz dos recursos disponíveis, da qualidade da terra, das condições climáticas etc. apóia-se em um conhecimento que vai além da mera repetição das práticas conhecidas e interiorizadas.

Como afirma Johnson (1977), o conhecimento que os camponeses têm de seu meio e das alternativas possíveis para sua melhor utilização é muito mais amplo que suas possibilidades de adaptá-los.

Toledo (1980) afirma que os camponeses se relacionam, basicamente, com um meio natural e com um outro transformado pelo trabalho. A produção deve adequar-se permanentemente às condições dos ecossistemas, tentando harmonizar o montante de suas necessidades com a quantidade dos produtos.

O resultado dessa interação é um saber que diz respeito a um tipo de prática produtiva na qual é possível ao homem ter uma relação harmônica com a natureza.[5]

---

[5] O tema é aprofundado em FILP et al., 1980.

Enfim, é possível acrescentar diversos exemplos que transcendem o conhecimento instrumental e que aludem às artes, à história e a outras dimensões da vida social nas quais é possível localizar esses núcleos de sabedoria mais gerais e sustentados por um sistema global e lógico de compreensão.

A existência de uma racionalidade e de princípios que fundamentam essa sabedoria diz respeito a uma forma própria de elaboração e de conhecimentos, como também de processos particulares de atribuir novos significados ao saber produzido fora desses sistemas de compreensão e de sua apropriação.

Na vida cotidiana, os sujeitos interiorizam as elaborações e conhecimentos herdados e, simultaneamente, recriam e rearticulam os conhecimentos que, por exemplo, foram produzidos nas instituições científicas do conhecimento hegemônico. O resultado é um saber especializado socialmente reconhecido por uma coletividade.

Saber popular como saber orgânico

Cabe agora observar o saber popular a partir de outra perspectiva, que articula e dá sentido às duas acepções anteriores. É inevitável considerá-la ao situar historicamente os processos de produção, circulação e apropriação de conhecimentos entre as classes dominadas. Esta nova dimensão diz respeito às relações que o saber popular estabelece com uma visão de mundo no qual encontra sua síntese e coerência. Deste modo, o conhecimento constitui um veículo particular pelo qual se geram e se atualizam identidades coletivas na sociedade.

Com isso queremos destacar, por um lado, a *participação* que tem o conhecimento popular nos significados últimos de reconhecimentos coletivos e, por outro, enfatizar sua importância na demarcação de um "sistema de limites simbólicos e culturais frente aos outros" (Brunner, 1981, p. 41).

A análise desse significado do conhecimento popular requer o tratamento de dois tipos de processos estreitamente vinculados entre si. De um lado, aqueles por meio dos quais o conhecimento participa da reprodução de estruturas lógicas e formas de pensar definidas socialmente e, de outro, os processos que se referem à elaboração intelectual dos grupos que participam da constituição de identidades coletivas na sociedade.

Ao delimitar essa análise no campo dos processos de produção simbólica das classes dominadas, as duas dimensões adquirem uma articulação complexa. Deverão ser considerados não apenas a produção e a reprodução nos limites do social**,** mas também os processos específicos pelos quais os extratos dominados constituem-se em classe, em identidades coletivas e reproduzem sua própria elaboração intelectual e simbólica sobre o mundo. Assim, é difícil separar produção e reprodução dos sentidos na prática social dos sujeitos.

O saber popular faz parte de um paradigma. Mais ainda, é entendido e produzido a partir de um horizonte que define os parâmetros em cujo limite se move a interpretação que constrói sobre si mesma uma sociedade ou grupo social, e o atualiza.

Mesmo que o saber popular fique reduzido ao conhecimento necessário da vida cotidiana, ele também participa de estruturas mais amplas, que lhe dão sentido. A necessidade de uma síntese e de uma imagem unitária do mundo que, muito mais do que a prática, seja coerente, é uma necessidade da vida cotidiana. (Heller, 1977, p. 357). Desse modo, o saber e a produção de conhecimentos não podem se desvincular das disposições conceituais, das estruturas de pensamento ou, simplesmente, dos temas de uma época, mediante os quais se conhece o que social e historicamente é definido como realidade. Assim sendo, o saber participa e contribui, socialmente, na interpretação de uma sociedade.

Durkheim (1968) enfatizou a sociedade como "consciência total"; sede das representações coletivas; das idéias e sentimentos; de um sistema de categorias lógicas e de classificação e, sobretudo, de um consenso moral, que permitem ao homem elaborar seu pensamento. Assim, o conhecimento não é apenas função do sujeito que conhece, mas nele atuam estruturas classificadoras *a priori*, verdadeiras marcas que a sociedade deixou no indivíduo.

Uma hipótese semelhante preocupa aquela escola antropológica que enfatiza o caráter *normativo* da cultura.

Referimo-nos aos culturalistas norte-americanos, tais como R. Benedict, M. Mead, R. Linton, M. Herscovits, entre outros.[6]

---

[6] Uma revisão crítica desta tradição é encontrada em KHAN, 1975 e GIMÉNEZ, 1982.

Nessa perspectiva, a cultura aludirá a "pautas", "modelos", "esquemas de comportamento", que configuram a personalidade e o comportamento dos sujeitos. É uma totalidade que está acima deles e que é interiorizada, moldando e orientando, de forma inconsciente, a conduta social dos indivíduos.

As identidades constituem uma característica genérica que remete, em determinadas ocasiões, a uma essência. Por exemplo, Kroeber afirma que a identidade entre os camponeses define-se por seu apego à terra e a suas plantações. Redfield (1966) outorgará essa identidade à participação que o camponês tem em uma "pequena tradição" na qual a comunidade de valores tradicionais dá sentido a seu desempenho social e às representações que elabora sobre sua experiência.

Para Foster (1974), a orientação cognitiva do camponês é a "imagem do bem limitado". O universo social, econômico e natural é percebido como um meio onde todas as coisas desejadas existem em uma quantidade finita, limitada e os bens são sempre escassos. Esse modelo supõe certas categorias de compreensão e dá sentido às escolhas que o sujeito deve fazer em seu comportamento social.

Enfim, o saber, a partir desta perspectiva, está estruturado de tal modo que, na prática, é a atualização do definido e prefigurado socialmente por disposições e orientações cognitivas quase naturais e imutáveis.

Há uma total desconexão entre cultura e sociedade e ausência de mediações que existem na estrutura social e no comportamento dos sujeitos.

A cultura adquire autonomia em relação a outros processos sociais e, mais ainda, apresenta-se como uma *s*upratotalidade. Por outro lado, imagina-se uma eficácia tal nos mecanismos de reprodução, que o comportamento individual sempre é atualização do prefigurado.

O sujeito participa da tradição, não tem intenções de inovar, e qualquer mudança altera o equilíbrio estabelecido e institucionalizado.

Enfatiza-se o caráter histórico da cultura e, conseqüentemente, o papel ativo que o sujeito tem em sua criação. É outro modo de participação nos processos de produção e reprodução do saber na totalidade que lhes dá sentido.

Serão processos específicos, por meio dos quais se participa da construção e da distribuição de identidades sociais. Mais ainda, o conhecimento será o elemento constitutivo da identidade, por meio do qual os atores delimitam seus parâmetros de interpretação e definem o que, socialmente, será considerado como real.

Existem complicados sistemas por meio dos quais a sociedade controla e legitima as relações e processos de produção do saber. O que pode ser conhecido, e o modo através do qual um conhecimento adquire validade, não escapa da administração e da disciplina que impõe a versão hegemônica sobre o modo de conhecer o que se constitui como real.

Os processos de aculturação, por exemplo, são trágicos, não apenas pela violência física em que estão implicados, mas, além disto, pela ordem simbólica que estabelece uma nova definição de realidade, do sagrado, do universo e que cria, sobre bases desconhecidas, um cosmo no qual se está obrigado a participar.

> "... e agora o que diremos?
> o que deveremos dizer a vossos ouvidos?
> por acaso somos algo?
> somos gente comum...
> somos perecíveis, somos mortais, deixem-nos morrer,
> deixem-nos perecer,
> já que nossos deuses morreram".[7]

Este é o clamor dos sábios "nahuas" diante dos primeiros frades que chegaram ao México antigo, em 1524. Sahagún registrou, no belo e dramático livro "Los Calloquios", este testemunho de auto-afirmação em face de um mundo que se fundamentava em uma definição desconhecida da realidade.

O sagrado se transforma em profano; importantes corpos de conhecimentos são considerados uma superstição; a reciprocidade no intercâmbio e na propriedade comum da terra tornam-se uma tradição arcaica frente à expansão do mercado e da propriedade individual. Enfim, os exemplos de processos permanentes de redefinição do válido, do legítimo, do real, são numerosos. A concepção da realidade e o saber que se impôs negou outras realidades e outros saberes**.** Não

---

[7] Texto encontrado em PORTILLA, 1979.

tiveram outra alternativa senão recorrer ao mito "para viver o sonho oculto de um passado incompleto e de um futuro desejável como forma de vida" (Vega, 1981, p. 275).

Os conflitos de nossas sociedades podem ser entendidos como as disputas sobre as certezas ou as verdades, "o regime da verdade da sociedade, os tipos de discurso que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros, os mecanismos e as instituições que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos".[8]

Esses processos constituem aspectos centrais da noção de hegemonia proposta por Gramsci. O bloco dominante não se sustenta apenas pela força, mas pela sua capacidade prática de geração de consenso. Constitui-se, assim, em direção política e moral da sociedade.

Todas as agências e mecanismos da sociedade civil através dos quais o bloco hegemônico difunde e recria sua hegemonia não reproduzem, unilateralmente, a concepção do mundo dominante. Isto significaria outorgar a tal concepção uma eficácia tal que impediria compreender o conflito e a mudança social.[9]

Pelo contrário, tais agências reproduzem também as contradições da mesma sociedade e constituem espaços onde diferentes concepções de mundo disputarão os sentidos últimos e fundadores da ordem social.

A possibilidade histórica da transformação social, para Gramsci, apóia-se na negação do objetivismo presente no marxismo predominante da época.

Gramsci não concebeu as classes como totalidades já existentes e definidas pelo lugar ocupado na estrutura produtiva. Em vez disso, colocou outra instância – a sociedade civil – na qual as classes se conformam como tais.

Os sujeitos não são apenas participantes e reprodutores da visão de mundo da qual participam, mas podem ser seus críticos e criadores de sua própria concepção.

O sujeito é considerado filósofo, acrescenta Gramsci, não apenas pelo fato de pensar, mas também por possuir uma concepção criticamente coerente do mundo (Gramsci, 1975, p. 12).

---

[8] FOUCAULT, M. Verité et pouvoir em **L'Arc**, n. 70, 1978, citado por LANDI, 1981, p. 174.

[9] Um maior desenvolvimento desse tema é encontrado na interessante análise de MILIBAND, 1978.

Os sujeitos – termo que devemos entender em seu sentido coletivo – podem ser autônomos e críticos diante de uma realidade onde as construções sociais se constituíram como se fossem conseqüências da "ordem natural". Negam, assim, a existência de uma realidade estabelecida por si mesma, entendendo-a em sua "relação histórica com os homens que a modificam" (Gramsci, 1975, p. 31).

Esta afirmação, apoiada em *As teses sobre Feuerbach*, de Marx, permite compreender *os núcleos de conhecimento* presentes na concepção de mundo, no senso comum das camadas dominadas da sociedade.

Tais núcleos marcam o princípio da cisão e da autonomia histórica com relação à visão de mundo hegemônico. É o ponto de partida que projeta uma classe como vontade coletiva que transcende sua particularidade e os interesses corporativos para converter-se em um momento ético, em classe universal.

O saber orgânico é elemento constitutivo desses núcleos. Corresponde aos processos mediante os quais as classes dominadas elaboram seu próprio saber e definem os sentidos da autocompreensão**.**

Por isso, participa e encontra sua síntese nas identidades que constituem os processos de disputa da hegemonia. As classes, ou um bloco histórico-moral, conformam**-**se e afirmam-se na diferença. Constróem *um nós* a partir do qual se organizam e produzem os conteúdos que orientarão a prática social.

A saber popular orgânica expressa os fundamentos de uma realidade diferente e de um modo de interpretar que confere perfil à identidade.

Como linguagem e forma de pensar, expressa um mundo diferente daquele da cultura dominante e participa de uma cultura potencial da qual resulta nova totalidade e nova síntese social. Esta pode não resultar em outra cultura hegemônica, e suas características podem ou não sobreviver em uma nova situação social (Najenson, 1982). Representa, porém, uma alternativa, uma possibilidade, cuja realização final dependerá do conjunto de processos que definem a criação de uma nova sociedade.

Conclusões

Tentamos situar os processos que constituem diferentes interpretações do saber popular. As que aqui se propõem não são as únicas existentes e nem mesmo foram tratadas exaustivamente. São apenas pontos de partida para uma discussão mais ampla.

Apresentam-se elementos que nos permitem produzir distinções de uma noção que freqüentemente se nos apresenta como uma realidade homogênea. Tal afirmativa sustenta-se na negação total do pensamento do povo ou em sua valoração exclusiva, desconhecendo ambas as tendências, os complexos processos de produção, circulação e apropriação do saber.

Deixamos de apontar vários temas que, necessariamente, devem ser considerados para tratar o problema colocado. Por exemplo, as acepções de saber que diferenciamos são inseparáveis dos processos de transmissão e de todas as relações sociais que o produzem e o recriam. Existem princípios geradores de saber que se apóiam em estruturas sociais que precisam ser analisadas em profundidade.

Por outro lado, temas como a constituição de uma consciência crítica ou, ainda, aqueles relativos ao arcabouço da nação, contextualizam o problema abordado em um sentido mais amplo.

O saber popular refere-se, assim, a realidades múltiplas e participa, com diferente alcance e profundidade, das formas particulares que o povo adquire para dar sentido a sua existência. Tudo o que ele expressa, em outras palavras, é substancial para a definição do que é real, crível e realizável em sociedades e momentos históricos determinados.

Pela mesma razão, o saber não é estático e nem sempre é mera reprodução ou contestação do já existente. Há campos e espaços de saber que reconhecem uma articulação com o nacional, com o estabelecido socialmente, e outros que participam organicamente dos processos constitutivos de identidade que se estruturam com autonomia na sociedade.

Mesmo que o saber popular se nos apresente como conhecimentos dispersos e pouco integrados, isto não impede entender a particular coerência e racionalidade que se constrói a partir do ponto de vista da prática social popular. O conhecimento de tais dimensões é

um imperativo para pensar o mundo a partir de uma perspectiva diferente, que se apóia na história do povo e de nossa América Latina.

Isso transforma as práticas de pesquisa participante em uma tarefa complexa. Não se trata de descobrir e registrar o conhecimento popular, mas de contribuir, com imaginação, para sua própria sistematização.

Daí a necessidade de novas bases epistemológicas, de conceitos e categorias que nos permitam revelar estruturas de pensamento onde o mágico é apenas uma maneira de viver o real.

Bibliografia

BERGER, P.; LUCKMAN, T. **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu, 1978.

BRANDÃO, C. R. La participación de la investigación em los trabajos de educación popular. In: VEJARANO, G. (Comp.). **La investigación participativa en América Latina**. México: Crefal, p. 89-110, 1978.

BRUNNER, J. J. **La cultura autoritaria en Chile**. Santiago: Flacso, 1981.

De WITT, T.; GIANOTTEN, V. Investigación participativa en un contexto de economía campesina. In: VEJARANO, G. (Comp). **La investigación participativa em América Latina**. Mexico: Crefal, p. 225-78, 1983.

ESTRELLA, E. **Medicina aborigen**. Quito: Época, 1978.

FALS BORDA, O. La ciencia y el pueblo. In: FALS BORDA, O. et al. **Investigación participativa y praxis rural**. Lima: Mosca Azul, 1981, p. 19-47.

FERNANDEZ, F. A. **Antropología, cultura y medicina indígena en América Latina**. Buenos Aires: Conjunta S. R. L., 1977.

FILP, J. et al. **Percepción ambiental em los Andes del Sur**. Santiago: Cide, Universidad Católica de Chile, 1980. (Mimeo.)

FOSTER, G. M. La sociedad campesina: la imagen del bien limitado. In: WAGLEY, Ch. (Comp.). **Estudios sobre el campesinado en América Latina**. Buenos Aires: Periferia, p. 57-90, 1974.

_____. **Medical antropology**. Berkeley: University of California, 1978.

GIMÉNEZ, G. **Para una concepción semiótica de la cultura**. Ponencia presentada al Encuentro Nacional Sociedad y Culturas Populares. México: UNAM, Xochimilco, 5-9 de julio de 1982.

GRAMSCI, A. **El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce**. México: Juan Pablos Editor, 1975.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona. Ediciones Península, 1977.

JOHNSON, K. J. **Do as the Land Bids.** A study of Otomí Resouce – Use on the Eve Irrigation. Clark University, 1977, PhD, XIII-533 p.

KHAN, J. S. **El concepto de cultura**: textos fundamentales. Barcelona: Anagrama, 1975.

LANDI, O. Sobre lenguaje, identidades y ciudadanías políticas. In: LECHNER, N. (Comp.). **Estado y política en América Latina**. México: Siglo XXI, p. 172-98, 1981.

LEÓN PORTILLA, M. **La filosofía Náhuatl**. México: UNAN, Instituto de Investigaciones Históricas, 1979.

LÉVI-STRAUSS, C. **El Pensamiento Salvaje**. México: F.C.E., 1965.

LOMBARDI SATRIANI, L. M. **Apropriación y destrucción de la cultura de las clases subalternas**. México: Nueva Imagen, 1981.

MENÉNDEZ, E. **Clases subalternas y el problema de la medicina denominada tradicional**. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores em Antropología Social, 1981.

MILIBAND, R. **Marxismo y política**. México: Siglo XXI, 1978.

NAJENSON, J. L. Cultura, ideología y demicidio. In: CAMACHO, D. et al. **América Latina**: ideología y cultura. San José: Flacso, p.51-82,1982.

OCHOA, J. **Educación y organización del conocimiento**. Tesis (Doctoral en Sociología) - Bélgica, U.C. de Lovaina, Instituto de Ciencias Políticas y Sociales 1976. (Mimeo.)

POZO, H. **Inteligibilidad y sentido del trabajo con pobladores**. Documento de trabajo n. 193. Santiago: Flacso, 1983.

RADIN, P. **El hombre primitivo como filósofo**. Buenos Aires: Eudeba, 1960.

REDFIELD, R. **El mundo primitivo y sus transformaciones**. México: F.C.E., 1966.

SCHUTZ, A. **El problema de la realidad social**. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.

TOLEDO, V. M. Intercambio ecológico e intercambio económico em el proceso productivo primario. In: **Problemas de biosociología**. México: Nueva Imagen, 1980.

VEGA, J. E. **La conquista del reino de este mundo**. Lima: DESCO, 1981.

5

O desafio de teorizar sobre a prática para transformá-la[1]

Oscar Jara[2]

Apresentamos neste documento algumas considerações sobre a educação popular na América Latina, com a intenção de contribuir para o debate sobre o tema. Não são formulações conclusivas, mas pontos de uma pauta a ser enriquecida através da troca de idéias e experiências. Estas considerações são produto de uma sistematização e reflexão sobre a prática que um conjunto de companheiros vem desenvolvendo na América Central, nos últimos três anos, por meio de um programa coordenado pelo Alforja.[3]

A educação popular: um conceito em busca de definição prática

Atualmente, em quase todos os países de nosso continente, podemos encontrar um grande número de centros, instituições e programas de "educação popular". Múltiplas atividades de capacitação,

---

[1] Documento apresentado no Encontro Internacional de Educação Popular pela Paz realizado em Manágua, Nicarágua, em agosto de 1983. MED-CEAAL, Higlander Center, em HERNÁNDEZ, I. et al. **Saber popular y educación en América Latina**, Buenos Aires: Búsqueda, 1985, p. 39-65.

[2] Educador popular e sociólogo peruano. Trabalhou em diversas regiões do Peru em programas de educação popular com operários, camponeses e comunidades, entre 1969 e 1980. Desde então, trabalha na América Central como coordenador do Programa de Educação Popular Alforja.

[3] O Alforja é um programa de educação popular coordenado e realizado em parceria pelas seguintes organizações: Centro de Estudos e Promoção Agrária da Nicarágua; Centro de Estudos e Ação Social Panamenho; Centro de Capacitação Social do Panamá; Centro de Comunicação Popular de Honduras; Instituto Mexicano de Desenvolvimento Comunitário e Centro de Estudos e Comunicações e Publicações Alforja da Costa Rica, que o coordena.

comunicação e formação política são realizadas em bairros, sindicatos, cooperativas ou comunidades camponesas de nossos países. Porém, face ao enorme crescimento que estas experiências conheceram sobretudo nos últimos 15 anos, existe, permanentemente, a preocupação sobre a necessidade de se definir, com maior precisão, o que entendemos por educação popular.

Isto se deve, fundamentalmente, ao fato de que as atividades educativas tiveram um desenvolvimento maior que a teorização sobre as mesmas. Assim sendo, muitos grupos limitaram-se a uma definição implícita de seu trabalho, orientando suas atividades educativas "em uma perspectiva de libertação das classes populares". Isso geralmente foi acompanhado por uma ausência de sistematização das próprias experiências, tanto por falta de tempo para realizá-la, como pela impossibilidade da troca de experiências com outros grupos, ou pela falta de elementos claros de análise para repensá-las criticamente.

As poucas reflexões teóricas realizadas sobre o caráter e o papel da educação popular, por outro lado, não foram difundidas para a maioria dos grupos e para os trabalhos de base, por terem ficado restritas a algumas instituições especializadas ou por não terem linguagem e formato adequados.[4]

Em resumo, quando falamos de educação popular na América Latina, encontramo-nos diante de dois fatores: por um lado a existência, não de uma teoria, de um método ou de uma idéia chamada "educação popular", mas da existência de um inegável *fato político* que está influenciando, por diferentes formas, o avanço dos movimentos populares em nosso continente. Por outro lado, *a indefinição teórica* de seu significado, seu papel e suas perspectivas.

Esta situação leva-nos à necessidade urgente de avançar na *elaboração de uma teoria da educação popular a partir da América Latina,*

---

[4] Isto não significa, porém, desconhecer o importante e crescente esforço para enfrentar o problema de uma fundamentação teórica e de sistematizar e coordenar experiências que uma série de grupos e instituições de vários países vem realizando ultimamente. Como exemplo, citamos, entre outras, uma série de reuniões nacionais e regionais realizadas nos últimos anos: três encontros nacionais no Peru, convocados por TAREA, em 1979, 1980 e 1981; duas jornadas intensivas no México, convocadas pelo SEPAC, em 1978 e 1979; um encontro nacional em Honduras, organizado por CENCOPH e CODINAGE, em 1979; dois encontros centro-americanos convocados pelo CENAP, em 1978 e 1979; um encontro latino-americano convocado por CELADEC, em 1980. Além disto, foram estabelecidas coordenações de grupos de educação popular na Bolívia, Peru, Honduras e México, e também em nível sub-regional, como a CEPCA e o Alforja na América Central. Foram feitas várias publicações regulares para impulsionar o debate teórico e metodológico sobre educação popular, entre as quais estão: **Aportes**, na Costa Rica; **Chaski e cultura popular**, no Peru; Unidade y linea, no México; **Comunicação popular**, na Colômbia; **Cadernos do CEDI** e **Proposta**, no Brasil; **Chamiza**, no Equador; **Praxis**, no Panamá etc.

não com um interesse especulativo ou acadêmico, mas com um objetivo fundamentalmente prático: elaborar uma concepção global e coerente que nos permita orientar o *sentido* e as *formas concretas* que deve assumir a tarefa de levar a cabo um processo de ação e reflexão consciente entre as organizações populares, com vista à transformação revolucionária da sociedade.

Para alcançar esse objetivo é preciso retomar de forma sistemática o sem-número de experiências que se realizam nos diversos países e, sobretudo, inseri-las no contexto social e histórico no qual surgiram e evoluíram. (Não é possível compreender nenhuma experiência de educação popular isolada do momento histórico que está vivendo concretamente o movimento popular de um determinado país). Assim sendo, os objetivos e formas de trabalho que um programa de educação popular pode propor hoje no Chile, em um período de resistência, não podem ser equiparados com os que propugnam um programa da Nicarágua ou do Equador. Da mesma forma, para entender o caráter das experiências e debates que se realizam hoje neste campo no Brasil, é necessário situar-se no contexto de repressão e isolamento que durante muitos anos ali vigorou. As atividades que um programa de educação popular pode formular hoje em Honduras não apenas terão características diversas das que poderiam ter sido formuladas há três anos, mas serão diferentes das que podem ser formuladas no Panamá por um grupo similar.

Assim, elaborar uma teoria de educação popular inserida no contexto histórico da América Latina exige um esforço que ultrapassa uma mera "definição" de conceitos e uma formulação que seja aceita pela maioria. Essa elaboração significa levar a cabo um processo de concordâncias e confronto entre as experiências que ocorrem em diferentes contextos nacionais e regionais e dos avanços teóricos surgidos nestes contextos. Poderemos verificar os pontos de coincidência entre as mesmas que nos apontem perspectivas e orientações comuns e que terão como base os elementos unitários de nosso processo histórico latino-americano, respeitando, porém, as formas particulares que esse processo teve em cada país.

Trata-se, portanto, de construir um conceito de educação popular cuja formulação não seja rígida e universal, mas que sirva como um guia para a ação, orientando de maneira particular – e diferente –, adequada às diversas atividades educativas.

É por isso que acreditamos que, ainda que a "educação popular" seja um conceito em busca de definição, é a sistematização e a teorização das experiências que nos permitirão assumir uma concepção global que deverá encontrar sua definição concreta e prática diante de cada realidade particular, em cada momento histórico específico.

Indicações de aproximação histórica para a educação popular latino-americana

Está para ser escrita uma história da educação popular em nosso continente. Assinalaremos apenas alguns indícios de aproximação que devem ser considerados para compreender historicamente seu significado e seu papel no movimento popular latino-americano.

Nas origens do proletariado industrial

A educação popular não é um fenômeno recente. No início do século, encontramos algumas de suas raízes no amplo e complexo processo da organização operária que se deu em nossos países com o surgimento e desenvolvimento do proletariado industrial.

As origens do movimento operário latino-americano, tanto em sua expressão sindical quanto no surgimento de partidos com uma orientação de classe proletária, estão repletas de experiências educativas ligadas diretamente às exigências da organização classista da classe operária. Elas propunham a superação das tendências corporativas, gremialistas e anarquistas, na busca de uma alternativa revolucionária ao próprio sistema capitalista que dera origem ao proletariado.

Nesse período, surgem, como instâncias organizadas do movimento operário, escolas sindicais, universidades populares, amplos movimentos artísticos e culturais, assim como intensas atividades de propaganda e de imprensa classista, como aparatos ideológicos de classe em clara luta contra os aparatos ideológicos da nascente burguesia e das classes oligárquicas tradicionais.

Esse processo geralmente não é levado em consideração quando nos referimos à história da educação popular. Seria muito interessante recuperar todas essas experiências para reconstruir uma memória histórica mais precisa desse período e das particularidades que teve em cada país.

A contribuição de Paulo Freire

É indubitável que, na década de 1960, a experiência e o pensamento de Paulo Freire, surgidos durante o período populista de Goulart, marcaram um ponto de referência fundamental.

Suas formulações de uma educação libertadora e da "conscientização" como processo de mudança de consciência orientado para a transformação social, mesmo tendo sido formuladas inicialmente a partir de uma ótica mais humanista que política e sem uma clara definição de classe, impuseram uma mudança teórica e metodológica radical em relação às experiências de educação de adultos anteriores.

Assim, o pensamento de Freire chegou a significar uma alternativa às correntes extra-escolares que, logo após a II Guerra Mundial, foram estimuladas a criar programas educativos de acordo com os interesses de expansão do capitalismo dependente: os programas de extensão agrícola, de desenvolvimento comunitário, de "educação fundamental e funcional " etc. A partir de então, elas seriam consideradas por muitos como "tradicionais", "mercantilistas", visando sobretudo o lucro e mantenedoras de uma situação de opressão e alienação, às quais se oporia uma educação "popular", "dialógica", "conscientizadora", tendente à libertação da opressão. (Esta crítica se estenderia também a todo o sistema escolar capitalista incentivado, em parte, pelas formulações de Illich e Vasconi, entre outros).

O método psicossocial de alfabetização, criado por Freire, logo estaria em moda em quase todo o continente. O mesmo ocorreu com o conceito de "conscientização", que começou a ser usado – e continua sendo até hoje – com os significados mais diversos.

Em todo esse período, há praticamente um total desconhecimento da experiência educativa cubana, produto do isolamento imposto pelo imperialismo àquela nação, apesar da primeira revolução socialista da América ter aberto, sem dúvida, um novo período político no continente, marcado pelo incremento da luta popular antiimperialista.

A redefinição política da educação popular

Na década de 1970, especialmente no cone sul, a dinâmica de mobilização e organização de massas que propõe um projeto histórico alternativo aos modelos de dominação oligárquicos, reformistas e desenvolvimentistas, levou ao questionamento das formulações iniciais

de Freire nas quais a tomada de consciência crítica (através da "conscientização") aparecia como um momento anterior à ação organizada, como uma ação meramente cultural e problematizadora. (O próprio Freire iria redefinindo sua concepção, a partir de sua experiência no Chile e, sobretudo, na Guiné-Bissau. Suas novas formulações, porém, não tiveram a difusão nem a influência das anteriores.)

A grande quantidade de experiências educativas que apareceram nesse período irá se encontrando e se articulando progressivamente, com a mesma dinâmica organizativa dos setores operários, camponeses e comunitários. Muitos grupos já não viam a atividade educativa separada da atividade político-organizativa, fundamentalmente porque as ações de educação popular começaram a ser realizadas por exigência do próprio processo organizativo e da mobilização de massas.

Dá-se, nesse período, uma crescente participação no movimento popular de muitos grupos cristãos inspirados pela linha renovadora de Medellin e pela Teologia da Libertação. Grande quantidade de programas de caráter promocional ou desenvolvimentista muda sua orientação no sentido de uma linha mais ligada às tarefas políticas.

Mais importante, porém, seria o surgimento, nas próprias organizações de massas, de instâncias e formas de educação popular a serviço direto de suas necessidades de formação de quadros dirigentes e das próprias bases (tais como bibliotecas populares, centros de comunicação comunitários, centros de formação operária, grupos de teatro e música popular, cursos sindicais, boletins informativos, publicações de opinião classista etc.).

Assim, a educação popular será, progressivamente, considerada como *uma parte importante do processo organizativo,* uma atividade com a qual as organizações políticas e de massas se relacionam, porque é típica de centros e instituições especializadas.

Torna-se mais claro, igualmente, pela própria experiência vivida, que a consciência espontânea das massas populares não pode se transformar em consciência "crítica" apenas pela existência de um processo educativo que problematiza sua realidade. Descobre-se que *o fator educativo fundamental não é o processo pedagógico em si, mas as ações de luta* (às vezes mais espontâneas, às vezes mais organizadas),

com as quais o povo intervém vitalmente na história. A educação popular não é um momento anterior à tomada de consciência, após o qual se passaria à ação consciente. A educação popular é um processo permanente de teorização sobre a prática, ligado, indissoluvelmente, ao processo organizativo das classes populares.

Em qualquer caso, é a dinâmica da ascensão do movimento popular que impulsionará a criação de programas, instâncias e formas de educação popular, com o objetivo de compreender e orientar as ações de massas diante do movimento histórico em que se vive. Isso ocorrerá com intensidade e características diferentes em países como o Peru, Equador, Bolívia, Panamá, El Salvador e Guatemala.

Em síntese, não será a existência de correntes pedagógicas renovadoras que impulsionará a expansão da educação popular. As exigências objetivas do movimento de massas é que irão estimular a redefinição política das concepções educativas.

A revolução sandinista abre novos horizontes

Com o triunfo popular da revolução sandinista dirigida pela FSLN (Frente Sandinista de Libertação Nacional), inicia-se um novo período histórico na América Latina. No campo da educação popular, abrem-se também novos horizontes teóricos e práticos.

Imediatamente depois do dia 19 de julho de 1979, a revolução enfrenta como tarefa prioritária *a educação política das massas*, com o objetivo de transformar uma consciência anti-somozista e antiamericana em uma autêntica consciência de classe e antiimperialista, capaz de apropriar-se teoricamente do sentido histórico de toda a prática da luta revolucionária que o povo nicaragüense tinha travado desde a epopéia de Zeledón e Sandino e, ao mesmo tempo, apontar os rumos da construção de uma nova sociedade.

Mesmo assim, enfrenta a necessidade de vencer o analfabetismo de mais da metade da população, impulsionar programas nacionais de educação em saúde, de capacitação técnica e organizativa, de formação de quadros intermediários em todos os campos. A educação popular será uma prioridade nas organizações de massas e de muitos ministérios, porque ela deverá possibilitar a participação consciente, ativa e organizada de todo o povo nas tarefas revolucionárias.

Encontramo-nos aqui novamente com o fato de que o fator educativo fundamental não é a ação pedagógica em si, mas o próprio processo revolucionário. O desafio consiste em que os programas de educação popular possam responder realmente às grandes necessidades e exigências objetivas do processo histórico.

Foi necessário, igualmente, enfrentar a complexidade das novas condições, nas quais os programas nacionais devem ser unitários, porém diversificados, em função de realidades regionais particulares; a capacitação técnica não pode ser meramente tecnicista, mas também política, de modo a permitir a participação dos trabalhadores na gestão de uma nova economia; a formação de quadros deve ser sólida teoricamente, porém enraizada na prática concreta de suas tarefas de direção e educação de massas; os programas educativos devem ser conduzidos por uma orientação política clara, porém devem suscitar e alimentar o desenvolvimento da criatividade e iniciativa das massas; é preciso enfrentar o diversionismo ideológico, produto das características da sociedade anterior e da manipulação de setores contra-revolucionários, sem cair no verticalismo dogmático. Em síntese, enfrentar o desafio de criar um modelo educativo novo e em permanente movimento, que responda à realidade nova que está sendo criada revolucionariamente, pela participação massiva do povo.

A revolução sandinista, por meio da cruzada nacional de alfabetização, das jornadas populares de saúde, dos programas de capacitação e formação dos ministérios e organizações de massas, abriu um grande leque de possibilidades para a educação popular na América Latina. Buscou-se nelas o *efeito multiplicador* que a ação educativa deve ter, formando capacitadores que absorvam os elementos teóricos, metodológicos e técnicos que lhes permitam reproduzir em suas bases, de maneira criativa, o processo educativo dos conhecimentos. (Assim, por exemplo, foram realizados programas de educação com agentes multiplicadores participantes de uma oficina "matriz", em nível nacional. Após a oficina, reproduziram o processo com outros agentes multiplicadores, tendo sido capacitadas de 80 a 100 mil pessoas em todo o país.)

As experiências da Nicarágua revolucionária começaram a repercutir em outros países da região, evidentemente com características diferentes, confirmando, porém, que ainda há muitos caminhos abertos

pela história para a educação popular em nosso continente, que é preciso descobrir e sistematizar.

Fortalecer as organizações de classe: objetivo principal da educação popular

Para sermos coerentes com as pistas da análise histórica apresentada no item anterior, teremos de concluir que não faz sentido nos aproximar de uma concepção da educação popular na América Latina, nem pelo lado das possíveis modalidades que o processo educativo possa assumir (extra-escolar ou escolar, formal ou informal), nem pelo lado dos métodos, técnicas ou procedimentos que sejam utilizados (seminários, oficinas, audiovisuais, teatro, trabalho em grupos etc.), mas pela *localização do caráter de classe do processo educativo*, pela definição dos interesses de classe aos quais responde (não supostamente em suas formulações, mas na prática concreta que desenvolve em um determinado contexto histórico da luta de classes).

Por isto, achamos que o termo "popular" não é mais que uma referência a esse *caráter definitivamente classista,* que situa o processo educativo como um processo ligado às necessidades, exigências e interesses das classes populares.

Nas experiências mais desenvolvidas de educação popular não se coloca, atualmente, apenas o objetivo de fortalecer a consciência "crítica" nas massas populares. Coloca-se, de forma muito mais precisa, que se trata de fortalecer e desenvolver uma *consciência de classe* nas massas populares de nosso continente. Porém, o que significa fortalecer e desenvolver a consciência de classe?

A consciência de classe não é medida pelo nível de instrução escolar, nem pela capacidade de memorizar definições ou conceitos "revolucionários". A consciência de classe não é medida também pela "clareza política" individual que este ou aquele membro das classes populares desenvolve. É sempre uma consciência social ou coletiva, que se expressa em determinado grau de organização de classe como manifestação consciente da prática que realiza. *A consciência de classe não existe, pois, senão como prática organizada, consciente, de classe.*

A formação e o desenvolvimento da consciência de classe supõem uma inter-relação dialética de fatores estruturais e superestruturais; objetivos e subjetivos. Ocorre no processo de constituição de

uma “classe em si”, determinada por sua posição no processo produtivo em “classe para si”, através de uma prática social e histórica a partir dessa posição, que lhe permite organizar-se e unificar-se: configurar-se realmente como classe social. Desse modo, a consciência de classe não está desligada da prática de classe, já que “a consciência não pode ser outra coisa a não ser o ser consciente, e o ser dos homens é seu processo de vida real”.[5]

A formação e desenvolvimento da consciência de classe não se dão, portanto, no puro terreno ideológico ou pedagógico, isolado da vida material, simplesmente porque a superestrutura político-ideológica de uma sociedade é o lugar onde se configuram as forças da consciência e da vontade como apropriação ativa do processo histórico material que se dá na estrutura socioeconômica.

Assim, o terreno da consciência de classe não é o terreno das “idéias classistas” independentemente da prática de classe, mas o terreno onde essa prática coletiva torna-se consciente para poder transformar-se a si mesma, intervindo ativa e organizadamente na transformação estrutural da sociedade. Porque “é na prática que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder temporal de seu pensamento. A disputa em torno da realidade ou irrealidade do pensamento, isolado da prática, é um problema puramente escolástico”.[6]

Por isso, o processo de formação e consolidação das organizações de classe (econômicas, políticas e culturais) é o que nos interessa fundamentalmente.

Organizando-se de acordo com seus próprios interesses, para lutar por eles, as massas superam a dispersão e o isolamento. A organização permite exercitar ações coletivas autônomas e auto-suficientes que fortaleçam a confiança em suas próprias possibilidades. A organização permite planejar, experimentar, avaliar e criticar coletivamente ações de luta concretas que vão fortalecendo sua identidade como classe. A organização, diante das tarefas do presente, tem de levar em conta as experiências do passado e descobrir assim as raízes de uma memória coletiva que recobra atualidade e sentido. As

---

[5] MARX, K. **La ideologia alemana**. Montevideo: Pueblo Unido, 1973, p. 26.

[6] MARX, K., **Tese 2 sobre Feuerbach**.

ações organizadas permitem descobrir que não bastam as conquistas imediatas para satisfazer os interesses de classe, mas que é necessário orientá-las para a realização de um processo histórico alternativo ao atual: a construção de uma nova sociedade de onde desapareçam a exploração econômica, a dominação política e a dependência cultural.

Em resumo: a organização e a consciência de classe serão a expressão de uma prática histórica consciente de transformação integral e radical da sociedade, que abrangerá tanto as estruturas como as mentalidades, tanto as circunstâncias materiais como os homens que vivem, pensam e agem sobre elas. Porque "a consciência da mudança das circunstâncias com a da atividade humana, ou a mudança dos próprios homens, só pode ser concebida e entendida racionalmente como prática revolucionária".[7]

Esse processo também não está determinado mecanicamente por leis imanentes ao desenvolvimento das contradições econômicas. Este determinismo absoluto nos levaria a manter-nos em total passividade, anulando toda a iniciativa política para intervir na história com vista à construção do seu futuro.

A formação e a consolidação da organização de classe supõem, portanto, a existência de um esforço ativo, ordenado, sistemático de análise, estudo e reflexão sobre a prática. *Este é o lugar e o sentido da educação popular.* Por isto é que, nesses termos, o objetivo da educação popular de fortalecer a consciência de classe dos setores populares não pode significar outra coisa senão *impulsionar uma ação educativa, a partir do interior da mesma prática política libertadora, como uma dimensão necessária da atividade organizativa das massas.*

Por essa razão, as modalidades e formas que pode assumir a educação popular são múltiplas e variadas, dependendo das necessidades, características e exigências do movimento popular do qual faz parte. Seu papel será o de descobrir a razão de ser da prática das massas, no nível em que ela se dê, para dar-lhe uma perspectiva estratégica.

Mesmo que toda a atividade educativa seja política, a educação popular aparece como eminentemente política, já que não procura conhecer ou contemplar a realidade do lado de fora, mas

---

[7] MARX, K., **Tese 3 sobre Feuerbach**.

pretende descobrir seu sentido a partir do interior do movimento histórico, intervindo ativa e conscientemente em sua transformação, fazendo da atividade espontânea das massas *uma atividade revolucionária, isto é, uma atividade teórico-prática.*

A educação popular será popular na medida que – efetiva e praticamente – seja uma arma que permita às classes populares assumir, organizadamente, com lucidez e paixão, seu papel de sujeitos ativos na construção da história.

A questão metodológica na educação popular: aplicação do método dialético à pedagogia de massas

> *Da percepção viva ao pensamento abstrato e deste para a prática, este é o caminho dialético do conhecimento da verdade, do conhecimento da verdade objetiva.*
>
> Lenin, *Cadernos Filosóficos*

Existe hoje na América Latina uma grande inquietação no sentido de esclarecer a questão da metodologia na educação popular. Muitos educadores populares e quadros de formação política esbarram com o problema de como fazer para executar eficazmente seu trabalho.

Há uma constatação generalizada de que as técnicas expositivas são ineficazes para o trabalho de base, sobretudo para o trabalho em setores que não tiveram uma formação acadêmica ou escolar ou que a tiveram apenas no nível básico. Muitos dirigentes ou intelectuais que realizam atividades de formação em sindicatos, bairros ou comunidades camponesas acham que sua linguagem e sua forma de comunicar-se (através de exposições orais ou de leitura e análise de texto) não motiva o grupo nem permite atingir os objetivos de seus programas. Buscam, então, novas fórmulas e novas técnicas que resolvam a questão.

Cremos que esta preocupação é válida, mas também que o problema metodológico vai muito além do uso desta ou daquela técnica.

A questão metodológica tem de ter como referência o *processo de conhecimento que deve ser realizado para apropriar-se criticamente da realidade e transformá-la.*

Realizar um processo educativo significa colocar em prática uma determinada teoria do conhecimento, uma vez que a ação educativa em si mesma *é um processo de criação e recriação dos conhecimentos.* Nossa concepção metodológica (isto é, nossa concepção sobre a lógica interna do processo de educação popular) é baseada na *teoria dialética do conhecimento*: partir da prática, teorizar sobre ela e voltar à prática; partir do concreto, realizar um processo de abstração e voltar de novo ao concreto.

Em geral, este processo é expresso em termos "físicos". Afirma-se, por exemplo: "elevar-se à abstração, à teoria" e "baixar ao concreto, à prática". Pensamos que, mesmo mantendo essa simbologia física, o movimento deveria ser: "descer ao abstrato, à teoria" e "elevar-se ao concreto, à prática".

O processo de abstração não consiste em elevar-se a um mundo ideal que está acima da realidade. O que a abstração nos permite é penetrar nas raízes da realidade concreta, descobrir seu movimento interno, suas causas e suas leis, "invisíveis" à percepção direta. Desta forma, situamos a realidade concreta e imediata em sua relação com o conjunto da realidade social e histórica. Assim, poderemos voltar novamente à superfície dos fatos concretos para agir sobre eles com uma visão rica e complexa que nos permita intervir lucidamente em sua transformação.[8]

O processo de conhecimento tem como *ponto de partida, sempre a prática*, que é a que nos fornece os dados sensoriais: a "percepção viva" da realidade objetiva, como diz Lênin. Deste ponto de partida, a abstração permite-nos realizar um ordenamento lógico dessas

---

[8] Quando Marx aplica o método dialético de análise e crítica da economia política, assinala: "o concreto é concreto, já que constitui a síntese de numerosas determinações, ou seja, a unidade da diversidade [...]. É para nós o ponto de partida da realidade e, portanto, da intuição e da representação [...] as nações abstratas permitem reproduzir o concreto pela via do pensamento [...] o método que consiste em transportar o abstrato ao concreto é, para o pensamento, a maneira de apropriar-se do concreto, ou seja, a maneira de reproduzi-lo sob a forma do concreto pensado [...]".
Usando o exemplo da análise da população, vimos que ela não é possível de ser entendida se analisadas superficialmente as classes que a compõe e, por sua vez, essas classes não têm sentido se ignoram os elementos sobre os quais repousam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital etc.
Estes últimos pressupõem a troca, a divisão do trabalho, os prédios etc. Se, em conseqüência, começasse simplesmente pela população, teria uma visão caótica de conjunto, mas se procedesse mediante uma análise cada vez mais simples: partindo do concreto que eu percebera, chegaria a abstrações cada vez mais sutis para desembarcar nas categorias mais simples. Neste ponto,seria necessário retornar sobre nossos passos para chegar de novo à população. Mas agora não teríamos uma idéia caótica do todo, mas um rico conjunto de determinações e relações completas [...]. **Fundamentos da Crítica da Economia Política**, "Introdução", Havana: Instituto do Livro, 1970, tomo I, p.38.

percepções, relacionando-as entre si, chegando a formular conceitos. Dessa forma, descobrindo as contradições internas da realidade social, podemos *elaborar deduções e juízos próprios, passando do conhecimento empírico a um conhecimento racional teórico.*

Essa compreensão racional deve ser verificada novamente na prática para nela confirmar a validade, a verdade objetiva do conhecimento, buscando fazer nossa ação efetiva, consciente, corresponder com as leis históricas que são independentes de nossa vontade. *A prática social, assim, será, ao mesmo tempo, a fonte dos conhecimentos e o critério de sua verdade.*

Portanto, a teoria, dentro dessa concepção, é sempre um guia para a ação e não um conjunto de especulações vazias. A descoberta e a elaboração de conceitos abstratos se realizam sempre com a finalidade de permitir-nos fazer análises particulares sobre situações concretas que orientarão ações práticas. O conhecimento das leis da história e da sociedade não é feito para absolutizá-lo e formalizá-lo em dogmas universais, mas para utilizá-lo no sentido de tornar racional e eficaz a ação sobre essas mesmas leis, impulsionando conscientemente o processo histórico em função dos interesses de classe das massas populares.

Teorizar, porém, não significa fazer um tipo de reflexão qualquer. Significa:

a) Em primeiro lugar, *realizar um processo ordenado de abstração* que permita passar da aparência exterior dos fatos particulares a suas causas internas – estruturais e históricas – para poder explicar-nos sua razão de ser, seu sentido. Este processo de abstração não pode ser, portanto, imediato, nem espontâneo, mas deve fazer-se através de aproximações sucessivas, o que implica seguir, necessariamente, um percurso ordenado de análise e síntese, para torná-lo coerente.

b) Em segundo lugar, significa *chegar a adquirir uma visão totalizadora da realidade,* na qual cada elemento seja captado em sua articulação dinâmica e coerente com o conjunto: essa unidade complexa e contraditória é que constitui a realidade concreta (inter-relação dialética entre os fatores econômicos, políticos e ideológicos, historicamente determinados). Trata-se, pois, de perceber e entender cada fenômeno

particular dentro do movimento que o relaciona com a totalidade social em um momento histórico concreto.[9]

c) Em terceiro lugar, deve permitir *obter uma visão crítica e criadora da prática social.* Isto é, adquirir uma atitude de questionamento sobre o processo causal dos fatos e sua dinâmica interna, que leva a aprofundar, ampliar e atualizar constantemente o conhecimento que se tem sobre eles. Isto, por sua vez, significa uma exigência de permanente incentivo à capacidade criadora e à reelaboração dos elementos de interpretação teórica, para adequá-los às novas circunstâncias e, portanto, orientar de maneira efetiva e realista a nova ação sobre elas. O conhecimento teórico, nessa dinâmica, deixa de ser uma mera "compreensão" *do que acontece* para converter-se em um instrumento de crítica em poder das classes populares, o que permitirá dirigir a história *para o que deve acontecer*, de acordo com seus interesses.[10]

d) Em quarto lugar, esse processo de formação teórico-prática deve levar amplos setores das massas populares *a adquirir a capacidade de pensar por si mesmas.* Assim poderão assumir convicções próprias e não estarão simplesmente esperando que outros "interpretem" corretamente os acontecimentos, para aceitá-los passiva e dogmaticamente. Esta própria convicção, racional e firme, será a base real sobre a qual poderá estabelecer-se uma vontade política que impulsione organicamente as ações de classe para além de uma pura emotividade não reflexiva**.** Isto quer dizer que deverá estabelecer-se uma autêntica mística de classe, capaz de comprometer todas as energias vitais – inclusive a própria vida – na construção de uma nova sociedade, que só se tornará

---

[9] Isso supõe entender a própria realidade como totalidade concreta, como a única forma que se nos apresenta: como um todo estruturado e dialético, no qual pode ser compreendido racionalmente qualquer tipo particular. A respeito, z Kosik: "(...) cada fenômeno pode ser compreendido como elemento do todo. Um fenômeno social é um fato histórico enquanto é examinado como elemento de um determinado conjunto e possui, portanto, uma dupla função que o converte, efetivamente, em fato histórico: por um lado, definir-se a si mesmo e, por outro, definir o conjunto; ser simultaneamente produtor e produto; ser determinante e determinado, ser revelador e decifrar-se; adquirir seu próprio e autêntico significado e dar sentido a algo diferente. Esta interdependência e mediação da parte e do todo significa, ao mesmo tempo, que os fatos isolados são abstrações, elementos artificialmente separados do conjunto, que, apenas mediante seu acoplamento ao conjunto correspondente, adquirem veracidade e concretude (...) a concretude dialética da totalidade não só significa que as partes encontram-se em uma interação e conexão internas com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificadoem uma abstração situada acima das partes, já que o todo só se cria a si mesmo em interação com elas", em KOSIK, K., **Dialética do concreto**, Grijalbo, 1976, p. 63 e 66.

[10] Neste sentido, Gramsci, que sublinha fortemente o papel ativo do homem como sujeito da história, que a compreende através de sua intervenção ativa, afirma que as classes populares "não só compreendem a contradição, mas colocam a si mesmas como elemento da contradição, elevam esse elemento ao nível de princípio de conhecimento e, portanto, de ação", em GRAMSCI, A. **O materialismo histórico e a filosofia de Benedetto Croce**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1973, p.101.

efetiva se for produto de uma "criação heróica" das classes populares. Porque "nenhuma grande obra humana é possível sem a cumplicidade, mesmo com sacrifício, dos homens que tentam construí-la".[11]

Para levar a efeito essa capacidade de apropriação científica da realidade, a educação popular só poderá ser realizada como uma atividade sistemática que pressupõe rigor científico em sua formulação e execução. A teorização sobre a prática imediata, e a partir dela, deve obedecer a um processo metodológico coerente e ordenado, com perspectivas de continuidade e permanência, se quiser descobrir-se na prática social histórica atuando sobre seu movimento.

Uma concepção metodológica da educação popular, baseada na teoria do conhecimento, não tentará, portanto, "aprender" de cor as leis da dialética, nem as definições de "mais-valia", "modo de produção", "luta de classes". Procurará, ao contrário, levar adiante um processo de abstração que permita chegar a descobrir que as leis históricas e os conceitos são *categorias teóricas* destinadas à interpretação e transformação da realidade em que se vive.

Em síntese, a concepção metodológica dialética da educação popular observa as situações concretas que surgem da prática com o intuito de analisá-las, fazer deduções, confrontá-las com outras experiências, conceituá-las, fazer juízos críticos etc., no sentido de orientar eficazmente as ações de classe sobre essas mesmas situações. Enfim, a metodologia dialética, ao fazer-nos exercitar um processo sistemático, teórico-prático do conhecimento das realidades concretas, deve levar-nos a pensar dialeticamente para, desse modo, podermos enfrentar novas e diferentes situações que a própria prática irá exigindo que conheçamos e transformemos.

Com base nessas considerações é que se colocam as diferentes modalidades e os diversos métodos e técnicas específicas que podem ser utilizadas para aplicar esta concepção metodológica nas atividades concretas de educação popular.

Trataremos deste e de outros aspectos no item seguinte (sempre como pautas de reflexão que elaboramos a partir de nossa experiência coletiva, principalmente na realização de *seminários de capacitação metodológic*a para quadros de educadores).

---

[11] MARIÁTEGUI, J. C. **Mensaje al Congreso Obrero**, janeiro de 1927.

Questões pedagógicas

Formação para a autoformação

Baseando-nos nas considerações anteriores, podemos afirmar que a educação popular não se reduz a um número determinado de eventos ou atividades específicas de formação ou capacitação, mas que é *um processo permanente de teorização sobre a prática que, por sua vez, se insere em um processo que é o avanço histórico do movimento popular.*

Isso implica em que as atividades de formação estejam dentro de uma estratégia de consolidação das organizações de classe que dará sentido ao trabalho dos educadores populares. Deverão, portanto, ter sempre uma perspectiva de continuidade no interior das organizações de massas, por meio da qual as classes populares e seus dirigentes poderão apropriar-se *não apenas dos conteúdos teóricos, mas também dos fundamentos metodológicos, das técnicas e dos procedimentos didáticos,* para recriá-los e dar-lhes nova vida em seu trabalho cotidiano (em suas assembléias, reuniões, atividades organizativas, meios de comunicação popular etc.).

Desse modo, toda atividade de formação deverá voltar-se para a autoformação e toda atividade de capacitação deverá ser pensada em função do efeito multiplicador que possa ter nas massas.

Neste sentido, nossa experiência tem encontrado muito estímulo no processo de capacitação realizado com quadros multiplicadores, isto é, com os dirigentes intermediários de organizações de base, que têm responsabilidades educativas em suas diferentes zonas ou localidades. Assim, seu processo de formação como educadores populares vai se realizando fundamentalmente ao longo de sua própria prática de coordenação de escolas sindicais ou em oficinas de capacitação camponesa e de moradores de bairros populares.

Isto implica, evidentemente, em um processo demorado, no qual há um monitoramento de quem incentiva esta dinâmica, bem como a realização de eventos de reflexão e sistematização coletiva para refletir criticamente sobre ela e enriquecer-se com as experiências de outros companheiros. Este monitoramento permitirá *medir o grau de autonomia* adquirido pelos educadores de base, uma vez que aprendem com sua criatividade e com as conquistas e dificuldades que têm de enfrentar em situações específicas.

Necessidade de programas sistemáticos de formação

Aplicar a concepção metodológica dialética nas atividades educativas pode assumir formas muito variadas. Cada contexto social e cada grupo concreto de participantes exigirá que criemos uma forma concreta de aplicá-la. Não existe, portanto, um "modelo" ou "esquema" que possa ser generalizado a todas as experiências. Há, no entanto, algumas pistas que podem ser consideradas:

- Como se deve partir sempre das necessidades concretas e demandas específicas de um determinado grupo ou setor, é preciso que se realize com eles uma *pesquisa temática* que nos permita descobrir os conteúdos fundamentais a serem trabalhados. Aqui, as várias técnicas de pesquisa participativa podem ser muito úteis para verificar não apenas as necessidades objetivas de uma organização, como também as necessidades que elas expressam a partir de suas demandas. Neste sentido, o "momento de pesquisa" já faz parte do próprio processo educativo e não se esgota em uma fase anterior a ela, mas é permanente em todo o processo de formação.
- É preciso considerar também o grupo de *participantes* específico com o qual se vai trabalhar; seu nível de consciência, suas características como setor de classe, suas experiências práticas etc.
- Outro elemento que pode variar muito é o da *duração* das atividades educativas, que podem ser feitas em um dia, várias vezes por semana, um evento intensivo (seminário ou oficina) que dura vários dias etc.

Esses elementos: os temas a trabalhar, os participantes e a duração das atividades, nos permitirão definir *objetivos concretos* a serem obtidos em um determinado programa de formação.

Para que este programa seja sistemático, deve ter um fio condutor que dê unidade e coerência a todo o conjunto. Daí a importância de estabelecer *eixos temáticos* que cruzem os vários temas particulares. Um eixo temático nos permitirá partir dos elementos mais simples e conhecidos para os mais complexos; do próximo para o distante; do concreto para o abstrato; do particular para o geral.

O eixo temático possibilita também ir "agregando" cada novo conhecimento ao conhecimento já existente, em um processo lógico de aprofundamento progressivo. Etapas sucessivas de conceituação irão, assim, se desenvolvendo.

Por exemplo: um plano de formação para trabalhadores agrícolas da cultura de algodão pode assumir como eixo temático o processo produtivo onde se dá sua prática de trabalho e de organização, e em torno do qual gira sua vida cotidiana e, através dele, trabalhar diferentes temas econômicos, políticos, ideológicos, científicos etc.

Poder-se-ia ter, por exemplo: fases do processo produtivo (produção, comercialização, consumo, insumos, maquinário, exportação, importação); agricultura e indústria; relações técnicas de produção; condições de trabalho/condições de vida (alimentação, habitação, problemas sanitários); pragas do algodão, agrotóxicos, prejuízos para a saúde; noções de química; problemas de saúde na região; reivindicações dos trabalhadores algodoeiros – relações sociais de produção, história de sua organização, características da organização de classe, classes sociais, modo de produção capitalista etc.

Para que este processo de reflexão, a partir da prática, não se reduza a conceitos gerais, é preciso *novamente regressar ao ponto de partida,* visto agora à luz dos elementos teóricos, para enfrentá-lo com tarefas e ações concretas. Assim, o processo dialético de teorizar a partir da prática para transformá-la orienta, por meio de uma "lógica interna", todo o programa de formação, articulando-o permanentemente com a realidade concreta e cotidiana. É um programa sistemático, não porque se baseia em um "sistema" de conhecimento que iremos aprender, mas porque permite-nos penetrar na totalidade da realidade de forma coerente e articulada, por meio de um processo ativo, teórico-prático de transformação social, a partir do momento concreto da história em que nos encontramos.

A experiência que tivemos na implementação desse tipo de programa permite-nos afirmar que a formação que se adquire é muito mais sólida do que quando os conteúdos teóricos são "transmitidos" em sua formulação pura, mesmo que o educador exponha idéias com clareza.

O que acontece é que se consegue desenvolver um processo no qual os conhecimentos já existentes são ativamente reafirmados, modificados ou deixados de lado, de maneira consciente. Em muitos casos,

encontramo-nos com participantes que fazem observações do tipo: "agora, sim, entendo o que significa (...)" ou "vimos como organizar nossas próprias idéias" ou "o que é importante é que nós mesmos chegamos a essa conclusão". Porque estes novos conhecimentos não foram "transmitidos" por ninguém. Nós os fomos descobrindo em um processo de ensino/aprendizagem coletivo e dinâmico, que exigiu um enorme esforço de apropriação teórica. Isto é, sem dúvida, a melhor garantia de que o processo educativo continua porque, ao adquirir novos conhecimentos, adquiriu-se a capacidade de teorizar.

O papel do educador e das técnicas participativas

Em todo esse contexto, podemos ver agora o papel que as diferentes técnicas didáticas e o educador popular devem desempenhar.

As técnicas de comunicação educativa podem ser muito diferentes. Várias delas devem, inclusive, ser usadas nos programas de formação. O mais importante, porém, é que elas sejam consideradas apenas como instrumentos, como ferramentas que, logicamente, devem corresponder à concepção metodológica dialética e existir em função dos objetivos da educação popular.

Por isto, as técnicas que podemos utilizar deverão ser sempre técnicas *ativas e participativas,* que incentivem a reflexão e intervenção de todos os participantes. É claro que, para escolhê-las, é necessário levar em conta o tipo de participantes no processo educativo e usar a mais adequada para o tratamento que cada tema requer.

Nesse sentido, em nossa experiência, a utilização de sociodramas, mímicas, jogos de papéis, dinâmicas de grupo, audiovisuais e filmes, cartazes e leitura coletiva de textos, têm sido extremamente úteis. Para algumas pessoas, mais acostumadas a estilos de formação acadêmicos, à primeira vista podem parecer "passatempos" sem seriedade. Porém, é possível obter com eles um nível de assimilação de um tema bem maior do que com uma explanação após a qual é aplicada uma prova.

É evidente que não é apenas importante a técnica adequada, mas *a forma como é utilizada.* Um sociodrama que não é bem preparado, um filme que é projetado sem discussão posterior, uma dinâmica de grupo que levante elementos de um debate mal conduzido são um fracasso. Não se trata, portanto, de usar técnicas "modernas" para fazer com que uma atividade educativa seja "agradável".

Trata-se de incentivar a participação e reflexão organizada do grupo, para se chegar, após um processo coletivo, a conclusões claras sobre os temas que estão sendo tratados. Trata-se de gerar uma dinâmica de análise e síntese que pressupõe um esforço ativo e permanente de interpretação.

Considerando, pois, as técnicas didáticas como instrumentos de trabalho, como armas "da educação", e não como táticas ou estratégias da mesma, reafirmamos que é importante:

- Conhecê-las bem e saber utilizá-las.
- Dirigi-las com vista ao alcance de um objetivo preciso.
- Devem estar ao alcance das organizações populares para que possam usá-las com criatividade.
- Perceber as características particulares de cada uma, suas possibilidades, seus limites.
- Ter imaginação e criatividade ao aplicá-las, para assim poder adequá-las e modificá-las de acordo com as características particulares do grupo e de acordo com a dinâmica que a reflexão assuma.

Por isso é que, na aplicação da metodologia dialética, *o educador desempenha um papel fundamental,* tanto no planejamento metodológico do programa de capacitação como em seu desenvolvimento efetivo.

Os educadores são os responsáveis pela condução da reflexão do grupo ordenadamente (não para impor suas idéias, mas para orientar o desenvolvimento do pensamento coletivo e incentivar a participação). Deverão usar o plano original com muita flexibilidade, podendo, inclusive, mudá-lo radicalmente, se for necessário, para garantir o correto desenvolvimento do processo educativo e a realização dos objetivos propostos.

A condução correta de um programa de formação manifestar-se-á não só na condução da sua seqüência geral, mas também, de forma direta, na coordenação de cada técnica. A forma como se dirige um debate, a decodificação de um sociodrama ou um filme, o debate sobre os resultados de uma dinâmica de vida, será fundamental para se chegar, ou não, à descoberta dos conceitos que desenvolvam (ou

"desenrolem") a lógica dialética interna da aplicação de cada técnica. Para tanto, o coordenador deve conhecer suficientemente o tema para poder conduzir o processo de aprofundamento em relação ao mesmo.

O coordenador está ali não para "ensinar o que sabe aos que não sabem", mas para aprender junto com o grupo. Certamente, não terá uma participação neutra, porque tem sua própria opinião, que deve manifestar, porém não como quem mostra definitivamente a verdade ou o erro sobre o que está sendo discutido. Sua função é ativa, não meramente "usar a palavra". Deve orientar o debate, incentivar com perguntas aquilo que está sendo discutido no grupo, centrar a discussão sobre o tema para que não haja dispersão, sintetizar o conjunto de opiniões e devolvê-las ao grupo para que seja aprofundado, dar sua opinião, quando achar conveniente, para que a reflexão avance.

Dessa forma, na aplicação da metodologia dialética, não há uma distância entre "mestre" e "aluno", mas uma relação horizontal e diagonal de ensino-aprendizagem coletivo.

Muitos educadores políticos preocupam-se com o fato de que este processo não garanta a "correção" da linha política e que possa dar lugar ao diversionismo ideológico. Consideramos que, ao contrário, a transmissão vertical e dogmática de formulações e verdades absolutas, que devam ser aprendidas e aceitas, atenta contra a correção de uma verdadeira linha política de massas, porque carece da necessária "apropriação" dos conhecimentos que torna sólida qualquer afirmação teórica.

Sem dúvida, este processo exige um tempo maior do que um processo meramente expositivo. (O tema que poderia "ser dado" em uma exposição de uma hora e meia com dez minutos de perguntas, poderá requerer o trabalho do grupo durante um ou dois dias, porém o resultado, em termos educativos, será muito mais consistente, tanto para os participantes como para o educador.)

Uma reflexão final

Tentamos apresentar, numa certa ordem, algumas idéias e pautas de reflexão que vimos fazendo a partir de nossa experiência.

Nosso esforço se justifica e tem sentido, na medida que acreditamos firmemente que a educação popular na América Latina é

um fato político que tem perspectivas nunca imaginadas. O desafio de aprender a partir de nossa história e das múltiplas experiências, que dia a dia ocorrem em nossos países, é um desafio que devemos assumir plenamente como parte da responsabilidade que nos cabe de poder dar nossa contribuição, da forma mais consistente possível, à causa da libertação dos povos de nosso continente e de todo o mundo.

6

A pesquisa participante: contexto político e organização popular[1]

Francisco Vío Grossi[2]

A pesquisa participante tem sido definida como um enfoque na pesquisa social, mediante o qual se busca a plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com o objetivo de promover a transformação social para o benefício dos participantes da mesma. Estes participantes são os oprimidos, marginalizados, explorados. A pesquisa participante, portanto, é uma atividade educativa, de pesquisa e de ação social.[3]

Esta definição, como outras similares que foram publicadas recentemente, despertou a atenção e o entusiasmo dos cientistas sociais, os educadores populares e os ativistas sociais.

Isso implica em um esforço para desenvolver um enfoque capaz de resolver a permanente tensão entre o processo de geração do

---

[1] Este capítulo apresenta numa síntese algumas conclusões mais importantes do Seminário Latino-Americano de Pesquisa Participativa no Meio Rural, realizada na cidade de Ayacucho (Peru), em 1980. Seu título original foi "Investigación Participativa: Precisiones de Ayacucho" e foi publicada em Investigación participativa y praxis rural editado por Mosca Azul, Lima, Peru, 1981. Porém, dada a atualidade de muitas de suas formulações, decidimos reproduzi-lo aqui. Uma vez que esclarecemos este ponto, decidimos por eliminar do texto toda referência à reunião de Ayacucho. Em HERNANDEZ, et al. **Saber popular y educación en América Latina**. Buenos Aires: Búsqueda, 1985, p. 115-27.

[2] Pesquisador, educador popular e secretário geral do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), com sede em Santiago do Chile.

[3] Esta definição foi o resultado da reunião internacional sobre pesquisa participativa, convocada pelo Conselho Internacional de Educação de Adultos, realizada em Toronto, em julho de 1977.

conhecimento e o uso desse conhecimento, entre o mundo "acadêmico" e o mundo real, entre os intelectuais e o povo comum, entre a ciência e a vida, entre a teoria e a prática.

O projeto de pesquisa participante, que foi desenvolvido pelo Conselho Internacional de Educação de Adultos, constatou em diferentes regiões do mundo, particularmente na Ásia, África e América Latina, que essa definição preliminar tem contribuído para o desenvolvimento de um debate que enriqueceu sua conceituação, lançou luz sobre aspectos metodológicos e abriu novos caminhos. Porém, ao mesmo tempo, originou o desenvolvimento de algumas tendências que se apóiam em concepções, se não absolutamente errôneas, pelo menos insuficientes.

Consideramos que, se tais tendências continuam desenvolvendo-se, poderemos observar a evolução de algumas fragilidades na análise social semelhantes às experimentadas na região durante os anos de 1960.

Este trabalho, portanto, analisará as insuficiências dessas tendências, para depois discutir alguns elementos relacionados com o estudo entre a pesquisa participante e a organização popular, e finalmente será apresentada a questão da pesquisa participante diante do contexto social, como uma maneira de introduzir o assunto de sua viabilidade no interior de sociedades capitalistas dependentes.[4]

Tendências, autocrítica e algumas definições

As tendências às quais nos referimos podem ser definidas como manipuladoras, só formalmente participativas, e, se desejar, espontaneístas e ingênuas. Pela sua descrição se tentará introduzir um enfoque mais preciso da pesquisa participante, seu papel dentro do processo de desenvolvimento e suas limitações internas.

A corrente que chamaremos de *observação participante* (porque é, de fato, uma extensão desta técnica antropológica) surge vinculada à oposição que a pesquisa participante faz da existência da objetividade e da neutralidade valorativa, da maneira que foram definidas

---

[4] Para melhorar a apresentação deste trabalho, foram omitidas as notas bibliográficas específicas. Porém, é necessário dizer que as idéias aqui expostas foram influenciadas por trabalhos de Orlando Fals Borda, Alfredo Molano, Ernesto Cohen, Félix Adam, Bud Hall, Luis Rigal, Anton de Schutter e Paul Oquist. Porém, a responsabilidade pelo texto é só do autor.

pelo empirismo. Ela é relativista, com o que enfatiza a importância dos valores e da ideologia no processo de produção de conhecimentos. Ou seja, quando se aumentam os graus de participação dos objetos estudados, a pesquisa se enriquece, ao incorporar mais plenamente as representações próprias das pessoas e grupos sociais na análise. A pesquisa torna-se mais científica.

Alguns deram uma ênfase excessiva a essa contribuição da pesquisa participante, e com isto tenderam mais para uma extensão da observação participante que a um processo de geração de conhecimentos a partir das comunidades, para a transformação e a libertação popular. Com as antigas técnicas e novas palavras persiste-se em separação entre sujeito e objeto de pesquisa, e com isto se acentua o viés dominador de tais práticas. Um instrumento como a pesquisa participante, que foi elaborado para libertar, é transformado assim em um novo e mais eficiente meio de dominação.

Alguns ativistas e trabalhadores sociais pretenderam ver na pesquisa participante *um enfoque que pode lhes permitir melhorar a "colocação" de suas próprias concepções sobre o desenvolvimento e a mudança nas comunidades*. O truque de usar as pesquisas como meio de difusão foi aplicado até por vendedores de cosméticos. Desta vez, porém, a atividade era enriquecida com a fascinação que gera a palavra "pesquisa", tão longe do vocabulário comum como torres de marfim. Colocar o objeto da pesquisa no cenário de que é sujeito, é uma forma nova e mais sofisticada de manipulação, quando o que se pretende é, novamente, a imposição de idéias e conceitos.

Outros grupos, sem dúvida mais honestos, se entusiasmaram com as idéias de transformação social e participação que a pesquisa participante propõe. De alguma forma imaginaram que a utilização de ambos os conceitos tem como conseqüência imediata sua transformação em uma posição radical e revolucionária. Isto não é necessariamente assim, como sabemos todos que trabalhamos com comunidades.

Em primeiro lugar, falar de transformação social atualmente não é ser muito preciso. A realidade social é dinâmica e está em uma situação de mudança permanente. É tão variável que, mesmo quando a mudança não se produz com a fluidez necessária, os próprios setores dominantes se preocupam em introduzir modificações limitadas para que, como se diz em *el Gatopardo*, "tudo permaneça igual". Em segundo

lugar, a idéia de participação também é hoje insuficiente. Ela pode conduzir-nos indistintamente à integração social ou à mudança radical. Não vale a pena deter-nos nesta questão, porque ninguém que trabalha nessa área deixou de sentir frustração ao verificar que a participação da comunidade não se manifesta senão no desenvolvimento de tendências para a manutenção do *status quo.* Mais ainda, quando o processo de geração de conhecimentos é adequadamente dirigido pela comunidade, no sentido de uma ação transformadora, a informação que é gerada pode ser útil às elites dominantes para avançar na precisão de sua análise e, portanto, na tensão e aprofundamento de sua dominação.

Essas correntes de *observação participante,* de *manipulação* e *espontaneísmo ingênuo* se originaram, pelo menos em parte, por causa de nossas próprias dificuldades de caracterização da pesquisa participante, a falta de precisão da idéia de participação e as limitações do conceito de ação transformadora. Vamos por partes.

Quando definimos a pesquisa participante, mesmo que nunca o tenhamos explicitado assim, alguns entenderam que propúnhamos para ela uma nova alternativa de participação e de ação diante de formas clássicas. Isto era parcialmente correto e parcialmente incorreto. Era correto enquanto pretendíamos contribuir para a abolição da distância tradicional entre sujeito e objeto de pesquisa, entre conhecimento popular e conhecimento científico. Não só postulávamos uma revalorização do saber acumulado pelo povo, mas sustentávamos que o processo de geração do conhecimento poderia ser uma continuidade que ia desde o saber popular ao saber científico e que os papéis do sujeito e do objeto podiam se fundir na pesquisa participativa. Negávamos, assim, o positivismo lógico. Alguns, porém, foram mais além e acreditaram que, implicitamente, estávamos também nos opondo a outro método, o materialismo histórico. Fomos acusados de integracionistas.

A pesquisa participante não é, e nem pretende ser, um novo sistema ideológico e científico acabado, alternativo ao materialismo histórico. Ao contrário, aspira iniciar a pesquisa do concreto, partindo do ponto de vista do povo, em direção a uma transformação social que elimine a pobreza, a dependência e a exploração. Esta afirmação exige que nos detenhamos um momento para a análise de alguns de seus componentes.

O materialismo histórico é, entre outras coisas, um método de pesquisa da realidade destinado a detectar as principais tendências de mudança e orientar a ação. Nunca pretendeu ser um conjunto de respostas finais prontas, que originem instruções permanentes para a ação, qualquer que seja o contexto regional, social ou político. É uma forma de observar a realidade para transformá-la.

Os "manipuladores" não levaram em conta esta diferença, incluindo alguns enfoques radicais. Para eles, o materialismo histórico indica o que está mal e o que deve ser feito. Portanto, é necessário "difundir" as receitas com a solução. As técnicas de difusão mais eficientes indicam que o povo deve "fazer suas" as idéias, participando na redescoberta do que foi elaborado para ele. Confundindo a ciência com metodologia, essas atividades de esclerose ideológica e política caem na manipulação mais ortodoxa.

Por outro lado, os espontaneístas ingênuos entendem que é preciso sacralizar o saber popular quando a pesquisa participante fala que a observação e a análise devem ser feitas a partir da representação da própria comunidade. "O povo tem todas as respostas porque dispõe do verdadeiro conhecimento", afirmam. Nada mais longe da verdade. Se essa afirmação fosse verdadeira, não necessitaríamos nem de educação popular, nem de ativistas, nem mesmo da pesquisa participante. Aceitar essa afirmação equivale a negar a existência e a eficiência de todo o aparelho de dominação ideológica dos setores hegemônicos. Durante séculos o povo foi "ideologizado**"** para ser incapaz de descobrir sua própria realidade e de mobilizar-se para sua transformação. A pesquisa participante justamente tenta começar um processo de "desideologização" que permita ao povo separar os elementos de sua cultura que lhe foram impostos e que são úteis ao *status quo*, descobrir sua própria situação socioeconômica e orientar sua ação para superar a situação de opressão a que tem sido submetido.

Em outras palavras, esse processo lhe permitirá distinguir, definitivamente, as contradições secundárias que existem no interior da sociedade, localizar a contradição principal e agir levando-as em conta. O "investigativo" da pesquisa participante colabora na utilização do método diante de uma realidade específica e a "participante" contribui para que este processo comece precisamente *a partir* do ponto de vista ou estágio em que o povo se encontra num determinado momento e lugar. Estas são suas contribuições mais significativas.

Finalmente também devemos avançar para uma maior precisão da idéia de "transformação social". Já nos referimos à dimensão de nossa insuficiência quando dissemos que até para manter o *status quo* necessitamos mudar.

Fals Borda & Freire enfrentam adequadamente o problema, adotando a concepção hegeliana de "práxis". Ela não significa qualquer ação, mas se circunscreve àquela atividade dirigida para a mudança social estrutural. A pesquisa participante não se propõe a contribuir para o desenvolvimento de qualquer atividade, mas se vincula intimamente com um determinado campo de ações que levam à mudança das condições últimas, que geram a pobreza, a dependência e a exploração.

Rechaçadas as vertentes de observação participante, manipulativa e espontaneísta, a pesquisa participante surge como uma contribuição para integrar a subjetividade do povo em uma análise científica adequada à magnitude da tarefa de transformação social na qual todos estamos empenhados.

A pesquisa participante e a organização popular

Sustentar a idéia de que basta o povo "conhecer" para que se mobilize é uma ingenuidade na qual muitas vezes caíram os intelectuais. É necessária uma instância mediadora que operacionalize a práxis.

Ela não pode ser a própria pesquisa, a menos que seja participativa. A unidade básica entre a teoria e a prática que é proposta pela pesquisa participante passa, necessariamente, por uma organização popular capaz de conduzir o processo em seu conjunto.

Quando se fazem este tipo de afirmações, os intelectuais interessados perguntam: "Como devo me relacionar com a comunidade? Que devo ou não fazer? Como devo comportar-me para que a comunidade dirija por si mesma o processo de pesquisa participante? Qual é meu papel como pesquisador participativo?".

É muito difícil entregar "receitas" de ação. Qualquer pessoa que tenha trabalhado seriamente com comunidades operárias, camponesas ou em favelas estará de acordo em afirmar que os grupos sociais de base percebem com facilidade tanto a origem de classe das pessoas de fora como sua confiabilidade ou não. O nível de comunicação

que se estabelece está, em geral, determinado pela maneira como a comunidade percebe que a pessoa pode dar certas contribuições e o grau de lealdade para com os objetivos a curto e longo prazo que a própria comunidade definiu. Normalmente não necessitam que um advogado amigo cultive a terra, por exemplo, porque há consciência do nível de informação que possuem sobre determinadas áreas (neste caso, a agricultura) em relação a outras áreas. O ponto de encontro não é o nível da atividade específica, mas o nível de afinidades básicas com o projeto comum, que implica em reconhecimento da liderança que se dá à organização e do papel subordinado do "pesquisador".

Isto nos leva a questionar a própria procedência desse tipo de perguntas. Sua formulação parece mostrar que continua se apoiando sobre a separação entre os papéis do sujeito e o objeto da pesquisa e, portanto, também sobre a diferenciação no valor do conhecimento científico diante do conhecimento popular. Persistem as barreiras psicológicas, emocionais e, no fundo, de classe, que pretendem assumir o ponto de vista do povo, com todos os deveres e direitos que isto implica. Se opto por assumir o ponto de vista do povo e submergir-me em sua cultura, os problemas de comunicação se resolverão como conseqüência da própria dinâmica que gera uma decisão desta natureza. Essa dinâmica nos ensinará que, com o tempo, começa a surgir um novo direito, do qual sequer suspeitávamos a existência, que é o direito de falar pelo povo. Se me integrei com o povo e rompi as diferenças entre sujeito e objeto, começo a ver a fusão de ambos os papéis.

Enquanto isso acontece, o "pesquisador" deve avaliar seu papel específico enquanto tal. Devido ao acesso que teve à informação sobre o valor e a utilidade do método e sobre a utilização das técnicas concomitantes é capaz de fazer interrogações mais relevantes, que orientem a busca da comunidade.

O tema das relações entre os intelectuais e a organização, tão antigo como as lutas populares, deve ser resolvido mais pelo lado dos intelectuais do que das organizações de massas. Os atritos que surgiram, historicamente, em torno da definição do papel da direção e a autonomia relativa da ciência apoiaram-se geralmente em atitudes espontaneístas ingênuas ou de um conteúdo ético mais próprio da formação liberal do que de uma imersão no mundo popular. Quando esta imersão realmente ocorre, desaparecem as tensões e surge o intelectual orgânico, como o chamou Gramsci, capaz de participar ativa

e plenamente na luta comum.

A teoria e a prática intermediadas pela organização popular se encontram, desta maneira, finalmente na práxis.

A pesquisa participante e o contexto político: a questão da viabilidade

Situados da maneira acima descrita — a pesquisa participante e o papel dos "pesquisadores" —, é preciso fazer alguns comentários sobre a relação entre a pesquisa participante e o contexto social político em que se desenvolve. Em outras palavras, trata-se de assinalar os limites e as possibilidades que o sistema que pretende questionar e transformar lhe sinaliza, com o objetivo de definir sua própria viabilidade em uma determinada situação.

Quando se inicia a discussão sobre a viabilidade da práxis no interior das sociedades capitalistas e dependentes, a primeira tentação é assumir que os setores hegemônicos como tais oporiam resistência total a um tipo de ações que se dirigem a desafiar essa dominação. Nossa experiência nos mostra que não ocorre necessariamente assim. Existem muitas possibilidades de atuar no contexto vigente.

Qualquer análise dessa problemática, por outro lado, não pode ser feita senão dentro dos limites que impõe um marco de referência da pesquisa participante que enunciamos: a própria práxis. Do contrário, haveria o risco ocorrido tantas vezes que, em nome da possibilidade de "fazer alguma coisa", se faça tantas concessões que termina-se "não se fazendo nada substancial". Por outro lado, temos sido testemunhas de tentativas muito interessantes e audazes que são destruídas pelo sistema, justamente porque saíram das fronteiras do permitido pelas elites dominantes locais, nacionais e internacionais. Estudar o problema da viabilidade da pesquisa participante é, então, enfrentar o problema dos limites impostos pelos parâmetros que determinam o funcionamento do sistema, para ir gerando transformações parciais em direção à transformação global.

Essa tarefa implica assumir que as diferentes facções dos setores dominantes não mantêm, necessariamente, um alto grau de unidade em torno da definição de interesses comuns. Estes podem ser contraditórios, o que gera espaços mais ou menos amplos de ação para

a transformação. Por outro lado, este esforço exige conhecer as restrições específicas que estes grupos hegemônicos impõem aos setores oprimidos. Da análise destes fatores dependerão as possibilidades de ação da pesquisa participante em um determinado contexto social. A seguir são apresentadas algumas idéias, gerais e preliminares, que podem ser úteis para a elaboração de um modelo de determinação dos graus de viabilidade para a ação existentes em um determinado momento.[5]

Parte-se do princípio de que a pesquisa participante, como se afirmou com insistência, seja um processo permanente de observação, análise e ação, no qual os participantes avançam constantemente para níveis cada vez mais superiores de precisão na análise e, portanto, de consciência. No processo ascendente da transformação estrutural pode ser definida como o *objetivo estratégico* a ser atingido a médio ou longo prazo. Na presente fase de desenvolvimento, trata-se de utilizar os instrumentos que a pesquisa participante oferece para acercar-se, tanto quanto possível, do objetivo estratégico.

O novo nível assim atingido deve ser consolidado tanto no plano material quanto no da consciência.

O que se segue é a proposição de uma estratégia de sete etapas inter-relacionadas para a análise dos possíveis níveis de ação em determinada região. Elas devem ser entendidas como uma proposta preliminar a ser utilizada dentro do caráter dialético de que se reveste a pesquisa participante.

Primeira aproximação para a efinição do objetivo estratégico

A fase inicial é a de definir um objetivo estratégico provisório a partir das necessidades e expectativas da própria comunidade.[6]

É provisório porque, com alguma possibilidade, surgirão objetivos que respondem mais à existência de algumas contradições secundárias que da contradição principal. Seu maior ou menor nível de provisoriedade dependerá do grau de desenvolvimento da consciência e do nível de precisão na análise que a comunidade tenha atingido até

---

[5] Elas surgiram de um trabalho no qual o autor participou no Estado de Guárico, na Venezuela.

[6] É importante recordar que estas etapas foram desenvolvidas pela própria organização popular.

esse momento. Em outras palavras, se esse nível é elevado, o objetivo provisório estará mais próximo do definitivo que no caso contrário. O importante é que esse nível inicial nos permita partir da situação atual de comunidade, incorporando seus pontos de vista.

Análise dos obstáculos locais

A segunda fase relaciona-se com o estudo dos obstáculos locais, que impedem de atingir o objetivo. Esta fase permitirá a localização de um conjunto de variáveis locais que servirão de base para um diagnóstico global em nível micro.

Análise dos obstáculos extralocais

Esta terceira fase inicia o processo de redimensionamento da realidade local em função da qual participa ao elaborar quais as causas extralocais que criam obstáculos ao alcance do objetivo provisório.

Elaboração de uma estrutura causal

Com o conjunto desordenado de causas de diferentes níveis que criam obstáculo ao alcance do objetivo provisório, propõe-se seu ordenamento em torno das relações causais entre si. A realização deste processo permitirá revelar tanto a existência da contradição principal como a localização e hierarquização das secundárias. Desta forma, o processo de investigação propriamente dito começa a alcançar sua plenitude, isto é, a análise de um conjunto aparentemente caótico de fatos e fenômenos sociais, ao qual se aplica um método que permita o reordenamento lógico e entrelaçado da variedade, em função da determinação da dinâmica da mudança social. Este processo abrirá caminho para as duas fases simultâneas seguintes.

Determinação do objetivo estratégico

Ele surge precisamente da localização da contradição principal.

Determinação dos diferentes níveis de viabilidade

Surgem tanto da análise da estrutura causal como da localização das contradições secundárias, a observação dos interesses que há por trás de cada uma delas, isto é, a estrutura de classes. E, finalmente, das implicações que uma modificação de uma ou mais variáveis pode ter sobre o funcionamento do sistema em seu conjunto.

Determinação dos objetivos táticos e ação em curto prazo

Fase que permitirá avançar para um estado superior em nível material e de consciência, o qual permitirá também começar o ciclo novamente, desta vez em outro estágio de desenvolvimento.

Existe, porém, um elemento que, para um leitor alerta, não deve ter passado despercebido. Continua sendo uma interrogação para nossa equipe. Os caminhos alternativos parciais e viáveis podem contribuir para consolidar as condições que se opõem às mudanças de estrutura e a postergar a etapa de maturação para a realização de tais mudanças. A concretização do objetivo estratégico pode ver-se assim, mais que impulsionada, retardada.

Nos parece difícil avançar além dos limites descritos. Por ora, sabemos apenas que as possibilidades abertas diante de nós são principalmente duas: continuar discutindo sobre as reformas estruturais para provar sua necessidade, como se o conhecimento fosse por si mesmo capaz de transformar a realidade, ou atuar coletivamente sobre ela usando sua potencialidade e ultrapassando suas limitações, para conseguir, mais cedo do que tarde, a vitória final. Consideramos que a pesquisa participante optou pela segunda alternativa.

7

Desenvolvimento sociopolítico e educação comunitária

Francisco Gutiérrez Pérez[1]

Definição do problema

Ao acentuar-se as contradições nas sociedades capitalistas dependentes, a crise econômica/social tende a se agravar e a se expressar no espaço sociogeográfico que denominamos "comunidade". A maioria dos problemas, como por exemplo, os relativos à renda e ao emprego, extrapolam o âmbito familiar para transformar-se em problemas comunitários. Isto significa que a dimensão da comunidade – que vai muito além da dimensão individual e familiar – constitui uma contribuição substantiva e nova nos processos educativos inerentes ao desenvolvimento sociopolítico. Precisamente pelo seu potencial político, produtivo e organizacional, os poderes imperativos estabelecidos do sistema, inclusive nas democracias representativas, não têm tido muito interesse em se promover e se desenvolver. Com freqüência, interessa-lhes precisamente o contrário. É por isto que as comunidades em geral, em especial suas organizações, não têm uma estratégia de enfrentamento de crises e também não tem conseguido recriar formas participativas que garantam a presença responsável das comunidades (ou comunas) no desenvolvimento sociopolítico do país. Comprovamos que o processo cotidiano de recriar a identidade comunal deixa de fluir precisamente pela complexidade, neutralidade e dispersão das organizações locais.

---

[1] Diretor do Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación (ILPEC), Costa Rica.

Acentuam-se as tendências à desintegração comunal, tanto no interior das próprias comunidades (pela multiplicação de grupos e associações improdutivas) quanto no exterior, pelas emigrações e pela perda de formas de solidariedade coletiva. No que diz respeito à desintegração interior, acaba sendo tão surpreendente a rotina, o estereótipo, a rigidez e, em conseqüência, a falta de participação real e a improdutividade de muitas dessas instituições, que longe de favorecer a vida comunitária, "na verdade criam um obstáculo ao incremento da vida democrática nas comunidades".[2]

Por outro lado, devemos considerar que o Estado, por meio de suas instituições, enfatiza as ações relacionadas à "auto-ajuda" comunitária. Isto se refere, especialmente, à promoção de grupos associativos de produção ou empresas que buscam formas de melhorar a renda e o emprego nas comunidades. Além da fragilidade puramente econômica dessa resposta, cabe assinalar:

a) Por ser uma resposta parcial – produtivista – não contém elementos suficientes para:

- restaurar a identidade comunitária;
- preparar uma transição cultural.

b) Na realidade, por tratar-se de uma multiplicidade de respostas localizadas e dispersas, de nenhum modo oferece uma saída à crise por parte da entidade comunitária nacional.

Em face da abundância dessas colocações, devemos saber que tais "modelos de produção" (comunitária, grupal, familiar), mesmo que sejam vistos pelos impulsionadores dos mesmos como contribuições para a democratização econômica e a geração de emprego, na prática não são formas de apaziguamento político, de geração de emprego a baixo custo, de ocupação de mão-de-obra desocupada em terras de baixa produtividade, de transferência de custos de infra-estrutura e manutenção, assim como de liberação de custos das cargas sociais.

Como conseqüência, a promoção desses grupos produtivos tem implícito um mal congênito, ao manter a atual estrutura produtiva com uma roupagem moderna, desconhecendo os objetivos e a natureza sociopolítica de todo o processo de desenvolvimento humano.

---

[2] **Democracia y participación**: una experiencia de comunicación participativa. ILPEC, Imprensa Nacional, p. 127, 1985.

Educação socialmente produtiva

Diante das propostas produtivistas (marcadamente economicistas), propomos uma *educação socialmente produtiva* pela possibilidade de resgatar a visão global da produção. Produzir é *gerar relações sociais de produção.* A produção comunitária *é* identidade comunitária na medida que supõe uma intencionalidade e um modelo social de desenvolvimento. O desenvolvimento não é somente um fenômeno econômico, mas um aspecto da criação contínua do homem em todas as suas dimensões, desde o crescimento econômico até a concepção do sentido dos valores e a finalidade da vida. Dando como suposto esse modelo e os perfis do novo homem e da nova sociedade – se é que podemos afirmar que é por meio do trabalho produtivo e pela práxis a que este trabalho dá lugar – é que os homens, criativamente, darão forma à sua própria história. Esta educação socialmente produtiva pressupõe fazer da educação o elemento integrador e aglutinador de todo o processo que garanta que esses homens e esses grupos produtivos cheguem a ser os atores reais e conscientes dos processos sociais.

Este tipo de processo supõe:

Uma educação participativa

A participação, quando é real, necessariamente é educativa. Em outras palavras, a participação educa, uma vez que ela propicia níveis cada vez mais elevados de consciência e organização. Na medida que se produz essa participação consciente e orgânica do grupo comunitário, acontecerão, na mesma medida, ações concretas de transformação social, visto que se está conseguindo influir, direta ou indiretamente, na transformação da realidade.

A participação nos grupos produtivos comunitários leva à gestão feita pelos próprios associados, tanto dos processos de produção quanto os de organização. Em sua lógica extrema, a participação suporia a autogestão e a autodeterminação como princípios regentes da dinâmica do grupo comunitário produtivo.

Educação criadora (expressão criadora)

A educação integrada/integradora do trabalho produtivo é essencialmente educativa no momento em que consegue transformar o homem no sujeito aglutinador de todo o processo. O homem se educa

na medida que, pelo trabalho associado, cria e se recria intersubjetivamente.

Esse é o aspecto diferenciador da educação, que busca com que o homem e a mulher assimilem a realidade, transformando-a (recriando-a) da "educação" que se limita a "assimilar" o mundo, copiando-o e reproduzindo-o.

O primeiro tipo de educação tem vocação para gerar um novo sistema social; o segundo tipo é utilizado para manter e consolidar o atual sistema. Somente com o primeiro tipo será possível capacitar e promover grupos com possibilidade de se inserir de forma criativa e comunitária na trama social. Essa expressão ou percepção do mundo como exigência existencial é potencializada e atualizada pelo encontro com os outros homens. Por isso, a educação no trabalho produtivo tem de ser, necessariamente, comunitária.

Educação praxiológica

A reflexão comunitária da própria prática constitui-se no momento culminante e desencadeante do processo educativo.

A ausência de práxis indica que um grupo comunitário não está se educando. Essa é a pedra fundamental de seu *avançar político*. Pode ocorrer a produtividade sem práxis, mas o que não pode ocorrer sem práxis é o conhecimento (realização) humano e o compromisso político.

> "A educação na práxis é uma ação transformadora, consciente, que supõe dois momentos inseparáveis: o da ação e o da reflexão. O primeiro, como ponto de partida na medida que a ação parte de uma certa forma de consciência e conduz a uma nova forma de consciência, mais esclarecida, mais plena."[3]

O enfrentamento dialético ação/reflexão é o que dá origem à mudança, tanto do nível de consciência quanto da estrutura social.

Educação comunitária

É importante precisar que o homem é visto como gestor do processo somente se ele trabalhar associativamente. Daí a questão da educação *socialmente produtiva*. Nessa concepção educativa, o crescimento e a produtividade não têm que ser vistos apenas do ângulo

---

[3] PÉREZ, F. G. **Educación como praxis política**. México: Siglo XXI Editores, 1984, p. 182.

de desenvolvimento e crescimento como um âmbito de desfrute e de liberdades individuais, mas como a possibilidade de gerar formas organizacionais que promovam o desenvolvimento sociopolítico.

> "Ao refletir-se sobre casos concretos da problemática produtiva e organizacional de cada dia, (práxis) surgirão, por meio da gestão, as soluções mais otimizadas e adequadas. O crescimento de sua consciência organizativa será, portanto, produto da luta por superar seus problemas e por aprender em sua práxis e por meio de conflitos que a vida organizativa dá vida à organização e força à vontade coletiva."[4]

Nesse crescimento orgânico está inserido o potencial político no qual o grupo comunitário deve devolver à entidade comunitária nacional. Isto não é nada mais que a busca por "respostas criativas para resolver as contradições que criam obstáculo à conquista de uma sociedade diferente". Não se buscará como "aprender a ser", e como se adaptar a uma sociedade pronta, senão como "chegar a ser" uma sociedade que está por criar-se.

Em alguma medida, o que aqui estamos propondo é um projeto educativo alternativo que faça possível transcender a "racionalidade" de nossa sociedade "irracional". Trata-se de um projeto educativo que tem como base não a escola e o sistema educativo, mas a célula comunal como um elemento social com capacidade para gerar e concretizar um projeto histórico-nacional.

Componentes do currículo

O currículo, por meio do qual os grupos comunitários podem se impor diante da crise econômica promovendo, ao mesmo tempo, um adequado desenvolvimento sociopolítico, tem que:

- Partir da própria realidade (diagnóstico participativo);
- Fundar-se em uma visão sociopolítico global;
- Buscar a transformação da realidade;
- Ser colocado em prática por meio de estratégias metodológicas adequadas.

---

[4] PÉREZ, F. G. **Acercamiento teórico a la educación socialmente productiva**. San José, Costa Rica: Policopia ILPEC, [s.d]., p. 26.

Diagnóstico participativo

O objetivo do diagnóstico participativo é gerar as informações e os conhecimentos necessários para identificar os problemas e necessidades que o grupo comunitário enfrenta. Há de se ter presente que a prática nos ensina que as necessidades são de dois tipos: as que são sentidas pelo grupo comunitário, que podem corresponder a problemas reais ou não reais, e as necessidades que não são sentidas, mas que são reais.

O diagnóstico participativo, ao envolver no processo de pesquisa os beneficiários, propicia a objetivação não apenas das necessidades sentidas, mas também das reais e não sentidas.

Esse diagnóstico traz consigo, como um segundo produto importante, a priorização das necessidades, a identificação dos recursos e a formulação dos objetivos.

Somente a partir desse segundo momento poderá ser programada a abordagem de cada um dos problemas priorizados.

A estratégia metodológica (pedagogia da comunicação) torna possível o tratamento participativo, de modo que o grupo possa ir do esclarecimento das relações causais e estruturais até o planejamento e geração de ações.

O diagnóstico participativo, mesmo quando tem um momento inicial, é um processo contínuo que gera um conhecimento que se enriquece à medida que a realidade se transforma.

Visão sociopolítica global

Os problemas sociais não ocorrem em abstrato. Muito pelo contrário, concretizam-se em uma sociedade historicamente determinada, isto é, localizada em coordenadas precisas de espaço e tempo. Esse é o motivo pelo qual os grupos produtivos comunitários não podem e nem devem ser considerados como projetos exclusivamente econômicos, mas como projetos sociais que demandam soluções globais.

Um grupo comunitário tem razão de ser enquanto possui um potencial político como parte de uma entidade comunitária nacional. É por isso que o modo orgânico de atuar de um grupo comunitário tem que se fundar na utopia social, isto é, na utopia concebida como a

antecipação de uma sociedade melhor do que a presente. Essa visão utópica é, em conseqüência, a referência obrigatória que motiva e alimenta a atuação orgânica do grupo comunitário.

Transformar as relações de produção e o nível de consciência

O processo de educação socialmente produtiva ganha sentido na medida que contribui para a transformação das relações de produção e a construção e consolidação das novas relações sociais.

Porém, isso não acontece em abstrato, nem é conseqüência da ação de educadores externos. Nesse aspecto, cabe assinalar a importância da organização e produção comunitária, tendo em vista a satisfação das *necessidades básicas* que são, ou deveriam ser, um pré-requisito para a mudança social. Tem que se ter em mente que em muitos casos a *organização produtiva* comunitária surge da necessidade e da descoberta de que essa necessidade é comum. "Não existe um processo prévio de consciência que desemboque na organização. Todo processo educativo, tudo o que ocorre no tocante à transformação da consciência, se dá a partir da organização para a satisfação das necessidades básicas."[5]

Parte-se de uma necessidade básica (diagnóstico participativo) e da sua satisfação por intermédio de uma atuação orgânica, que deve significar ao mesmo tempo uma transformação da consciência como requisito para a transformação social. É por este motivo que a educação socialmente produtiva está inserida como "um movimento dialético que casualmente liga a consciência humana à estrutura social, mas que reverte sobre a transformação desta, intermediada pela ação, refletindo intersubjetivamente o momento propriamente educativo."[6] Em outras palavras, a transformação da consciência deve ocorrer como conseqüência da reflexão dialógica (intersubjetiva) fundada nas atividades de transformação da realidade.

Por outro lado, o êxito tanto na transformação da própria prática quanto da realidade constitui o alimento necessário (retroalimentação) para a transformação da própria consciência. "Tudo isto no

---

[5] CÉSPEDES-GUTIÉRREZ, **Investigación y evaluación de experiencias innovadoras en educación de adultos**. OEI, ILPEC, 1986, t.1.

[6] Idem, p. 131.

sentido de que o processo produtor de consciência popular é a própria prática política das classes populares no nível em que esta se realize e em direção de níveis políticos cada vez mais integradores."[7] Acreditamos que um currículo fundado no desenvolvimento sociopolítico deve se constituir em "um espaço onde os próprios setores populares desenvolvam (expressem, critiquem, enriqueçam, reformulem, valorizem) coletivamente seu conhecimento, suas formas de aprender e explicar os acontecimentos da vida social."[8]

Consideramos que esta citação de Beatriz Costa resume admiravelmente a ação transformadora na linha sociopolítica que buscamos.

---

[7] BRANDÃO, C. R.Educación alternativa en la sociedad autoritaria. Santiago de Chile, **ECO**, n. 17, Servicio de Documentación, 1988.

[8] COSTA, B., citada por BRANDÃO, R. em op. cit., p. 22.

8

Mulher, desenvolvimento e educação popular

Virginia Guzmán[1]

Introdução

A abordagem do tema deste artigo é, provavelmente, diferente dos outros artigos deste livro. É a de uma profissional comprometida com os interesses das mulheres e que pesquisa as práticas sociais de homens e mulheres para elucidar os mecanismos mediante os quais se reproduzem as hierarquias sexuais. Os estudos estão destinados a compreender a existência de uma hierarquia social específica – baseada no gênero – e a delinear alternativas que diminuam ou eliminem as desigualdades de gênero.

Dessa perspectiva abordei o tema de Desenvolvimento – Mulher, Educação Popular – Mulher. A abordagem aqui apresentada não é, portanto, a de uma educadora popular conhecedora dos principais problemas, contribuições e significados da educação popular. Assim, corre o risco de situar-se fora de uma seqüência ordenada de debate e de explorar temas que, de acordo com os educadores populares, pertencem a diversos contextos de discussão e análise. Entretanto, pode ter a vantagem do tema estar sendo abordado a partir de um olhar externo, porém próximo, de quem não participou de todos os debates a respeito, mas que ficou impressionado por algumas das dimensões da educação popular.

---

[1] Pesquisadora do Centro de la Mujer Peruana "Flora Tristán", Lima, Peru. Em DAM, A. Van; MARTINIC, S.; GERHARD, P. (Org.). **Educación popular en América Latina**: crítica y perspectivas. La Haya: CESO, 1991, p. 105-22.

Nos últimos anos, surgiu em mim um interesse específico em entender, por exemplo, os intercâmbios que ocorrem nos espaços de convergência de mulheres de diferentes classes sociais. Espaços do qual fazem parte, principalmente, as educadoras populares, as promotoras de projetos e os grupos de mulheres organizadas em torno da questão da sobrevivência ou desenvolvimento.

Em primeiro lugar, farei referência aos diferentes significados que a educação popular tem assumido, as práticas educativas que foram geradas e suas implicações no reconhecimento ou desconsideração dos problemas e necessidades próprios das mulheres. Em seguida, analisarei as condições que têm favorecido a percepção da mulher como sujeito da educação, com interesses específicos que decorrem de sua posição subordinada nas relações sociais de gênero.

Em segundo lugar, me afastarei do nível do discurso, das formulações, das expectativas e metas, para passar a analisar as práticas e resultados dos Projetos de Desenvolvimento e Educação Popular, provenientes das Organizações Não-Governamentais (ONGs), e dirigidos a mulheres. Em terceiro lugar, analisarei as contribuições e limites da educação popular para satisfazer as necessidades educativas das mulheres.

Mulheres e educação popular: um resumo

Como bem assinala Joan Scott, aqueles que pretendem codificar o sentido das palavras lutam por uma causa perdida, pois as palavras, as idéias e as coisas que significam têm uma história[2]. É este o caso da educação popular. José Bengoa esclarece os significados que esse conceito assumiu de acordo com as concepções que os inspiravam e as práticas educativas diferenciadas a que deu lugar[3]. Esses conceitos e práticas têm incidido sobre a situação da mulher: há menos de uma década as hierarquias sexuais não eram levadas em conta e continuavam a ser reproduzidas ou, no melhor dos casos, eram apenas reconhecidas como parte integrante do setor popular. Apenas recentemente, a educação popular reconheceu a especificidade das relações de gênero e a discriminação sexual.

---

[2] SCOTT, J. Genre: une catégorie utile d'analyse historique, em Le Genre de l'histoire. **Les cahiers du grif**, n. 37/38, Éditions Tierce, Primavera, 1988.

[3] La educación para los movimientos sociales, en DAM, A. Van; OOIJENS, J.; GERHARD, P. (Ed.). **Educación popular en América Latina**: la teoría en la práctica. La Haya: CESO, Paperback, n. 4, 1988.

Uma breve história. a ausência da mulher no discurso e nas práticas

Nos anos de 1950, os estados latino-americanos interessados em modernizar seus países tentam difundir "os conteúdos educativos mais modernos" a grupos de adultos "marginalizados", para integrá-los e homogeneizar a sociedade. Essa prática educativa desvaloriza os conhecimentos tradicionais e não se preocupa em modificar as condições que produzem e reproduzem a marginalização. Não questiona o *status quo* nem a situação da mulher. Adapta-se à divisão sexual do trabalho e às funções socialmente atribuídas a homens e mulheres.

Nos anos de 1960, no momento em que ocorrem amplas mobilizações populares e existe um consenso nos setores intelectuais e políticos da necessidade urgente de mudanças estruturais radicais, Paulo Freire desenvolve suas proposições centrais abordando o tema da educação popular. Não se trata, afirma Freire ao criticar as concepções do passado, de distribuir conhecimento, mas de conseguir que o educando passe a ser sujeito da educação, tome consciência de sua situação e aprenda a partir de suas próprias vivências e experiências.

Os partidos políticos de esquerda também propõem e implementam novas modalidades de educação popular. Inspiram-se, inicialmente, em Lênin e depois em Gramsci, cujas concepções permitem uma maior aproximação às proposições de Freire, ao reconhecer o saber popular e postular a necessidade do consenso e da gestão de uma nova hegemonia.

As novas propostas educacionais transcendem, então, o campo educativo e passam a fazer parte de uma corrente de caráter cultural, social, que questiona o *status quo*, que associa a educação à mudança social. É talvez por isso que os debates e contribuições da educação popular têm destacado mais sua contribuição à geração de relações sociais justas do que aos aspectos pedagógicos.

Não têm sido analisadas em profundidade as relações entre as concepções e práticas educativas com a mulher. Sabe-se, no entanto, que durante os anos de referência (1960-1970) não se dava importância às desigualdades, sexuais e étnicas, então consideradas como secundárias, derivadas e inclusive perturbadoras. Grande parte das atividades educativas estavam orientadas para os grupos produtivos do

campo e da cidade, camponeses e operários, excluindo-se, desta maneira, as mulheres que se situam em espaços sociais diferentes daqueles ocupados pelos homens. O modelo do educando era masculino e, a partir dele, eram avaliados e analisados os comportamentos das mulheres.

Junto à nova corrente, crítica e questionadora, o estado continua implementando programas de promoção de cunho tradicional dirigidos às mulheres, para que melhorem o desempenho de suas tarefas. Os poucos programas de alfabetização dirigidos à mulher fracassavam ao não considerar as condições de subordinação da mulher que, como veremos, limita suas possibilidades educativas.[4]

A mulher como sujeito de desenvolvimento e de educação popular

A partir de 1975, a confluência de processos sociais de diferentes naturezas gera as condições para pensar a especificidade da mulher, suas necessidades e interesses de gênero.

Novos movimentos sociais na Europa, nos Estados Unidos e na América Latina sacodem as antigas concepções ideológicas compartilhadas pelos setores progressistas de cada um dos países. Revelam as limitações dos paradigmas do conhecimento e, na esfera política, as limitações da compreensão da política, do partido e dos processos de mudança. E mostram a importância das contradições antigamente negadas (sexo e etnia) e da importância dos novos espaços e instituições sociais, para gerir novas identidades e sujeitos sociais, não ficando este espaço ocupado apenas por sindicatos e os partidos. Sobre esta questão Félix Guattari afirma[5],

> os partidos e sindicatos tentavam, nos anos de 1960, igualar opiniões, fazer com que as pessoas se identificassem em torno de programas e imagens comuns. Os movimentos sociais, mesmo quando têm um grande trabalho de massas [...] não se caracterizam por buscar o consenso, e sim por um tipo de atuação que qualifico como sendo analítica. Não se trata exatamente de uma interpretação psicanalítica, mas de um fenômeno de ruptura com as significações existentes e dominantes".

---

[4] Apesar disto, a modernização e expansão do sistema educativo formal diminuíram a distância entre homens e mulheres no que se refere à escolaridade em todos os seus níveis.

[5] GUATTARI, F. **As novas alianças**: movimentos sociais/movimentos alternativos. Um Debate com Félix Guattari, em Desvios, n. 5, março, 1986.

Ao ritmo dessas mudanças, a educação popular necessita e enriquece seus conteúdos. Atualmente, está direcionada a fortalecer os movimentos sociais, a educar para a diferença, a promover, portanto, a criatividade e o desenvolvimento pessoal. Interessa-lhe, ainda, contribuir com as correntes sociais, culturais e de opinião que fortalecem a sociedade civil e aumentam a capacidade de realização de acordos e de moderação do conflito.

O movimento feminista contribuirá significativamente para esse processo: questiona fortemente os conceitos e paradigmas que organizam o conhecimento social e o caráter das ciências que divide a realidade, empobrecendo-a em disciplinas; evidencia o erro das dicotomias que separam o público do privado, o produtivo do reprodutivo, o trabalho do não-trabalho; enfatiza a importância da rotina cotidiana na reprodução do sistema, mas também o questionamento e subversão da ordem social, reivindica o papel das mulheres e da subjetividade nos processos sociais.

Enfim... dentro dos objetivos deste artigo, nos interessa destacar duas dimensões: a incidência das feministas e do feminismo nos organismos de desenvolvimento que irão elaborar novas propostas sobre a relação desenvolvimento/mulher e na construção de um novo discurso enriquecedor para interpretar e elaborar a experiência de subordinação compartilhada por mulheres de setores populares.

As concepções de desenvolvimento

Em meados dos anos de 1970, as expectativas depositadas na modernização, no crescimento e na distribuição dos benefícios ao conjunto da população diminuem. Os organismos de desenvolvimento propõem novos modelos que associam desenvolvimento e eqüidade, formulam uma nova estratégia – a das necessidades básicas – e, finalmente, propõem o estabelecimento de uma Nova Ordem Internacional[6]. O Estado continua tendo um papel importante ao ser o responsável por impulsionar as mudanças no acesso aos recursos, realizar reformas institucionais e propiciar a transformação econômica e política em âmbito internacional e nacional.

---

[6] Na década de 1960, as concepções vigentes associavam o desenvolvimento ao crescimento e postulavam o conhecido efeito da ascensão social. Na década de 1970, ao contrário, insiste-se na importância de associar crescimento com eqüidade, e atender aos efeitos distributivos das estratégias de desenvolvimento. Em 1974, propõe-se a necessidade de uma Nova Ordem Internacional, e, em 1975, é delineada a estratégia das necessidades básicas.

Essas novas concepções dão um rosto humano ao desenvolvimento e possibilitam que se revele a presença da mulher nesse contexto.

Como bem assinala Patricia Portocarrero[7], ao focalizar a atenção nas necessidades básicas, os diferentes agentes de desenvolvimento "viram-se obrigados a se perguntar quem, tanto na família quanto na comunidade, estava mais diretamente encarregado de supri-las". Emergem, então, as mulheres, que são consideradas pela primeira vez como verdadeiros agentes econômicos no interior de suas famílias, concebidas como uma unidade.

A presença do movimento feminista[8] se faz sentir nas conferências convocadas pelas Nações Unidas para abordar o tema da mulher, em 1975, 1980 e 1985. Em 1975, ano que assinala o início da "década da mulher", as participantes concordam com a necessidade de eliminar as discriminações contra a mulher, de integrá-la ao desenvolvimento em igualdade de condições e oportunidades com os homens e de garantir a igualdade entre os sexos. Destacam o pouco conhecimento que existe sobre a situação da mulher e aconselham a realização de pesquisas e diagnósticos sobre diferentes assuntos. Finalmente, para compensar a força dos usos e costumes, propõem programas educativos de diferentes índoles e a elaboração de uma legislação antidiscriminatória nos níveis econômico, educacional e trabalhista, que serão subscritos pelos diferentes governos.

Como pode ser facilmente deduzido, as novas propostas propiciam o encontro da educação popular e do desenvolvimento. Efetivamente, as propostas aprovadas nos organismos internacionais enfatizam a importância de programas educativos na transformação da situação da mulher, em programas orientados à transmissão de conhecimento, à mudança de valores e atitudes e à geração de liderança. Ao estarem os programas de desenvolvimento dirigidos a mulheres pobres, devem buscar novas metodologias apropriadas a sua situação. A educação popular proporciona-lhes ferramentas ao sugerir uma metodologia que parte da experiência e vivência das mulheres. Por sua

---

[7] Mujer en el desarrollo: historia, límites y alternativas, em **Mujer y desarrollo**. Balances y propuestas. IRED, Flora Tristán, fevereiro, 1990.

[8] Fundamentalmente das européias e dos EUA na conferência de 1975, e das latino-americanas em Copenhague, em 1980, e em Nairobi, em 1985, no final da "década da mulher".

vez, os programas de desenvolvimento oferecem à educação popular as possibilidades de mudança da situação da mulher, da família e da comunidade, satisfazendo uma de suas metas.

Uma nova institucionalidade: as ONGs

A partir da década de 1980, as ONGs promovem o crescente interesse das agências de desenvolvimento dos setores populares e implementam um número crescente de projetos de envergadura cada vez maior. As razões de seu crescimento não são objeto deste artigo, porém nos interessa ressaltar que se tornam, de certa forma, interlocutores alternativos ao Estado nos países sob governos ditatoriais, ou que atravessam uma profunda crise institucional por ineficiência e corrupção.

As novas políticas de desenvolvimento recomendam a realização de projetos direcionados às mulheres, motivo pelo qual um número significativo de ONGs começa a direcionar suas ações a este "novo grupo beneficiário". Por outro lado, surgem ONGs de mulheres com o objetivo específico de transformar e melhorar a situação da mulher, ao minorar as desigualdades de gênero. Em breve, as ONGs passam a ser espaços privilegiados a partir dos quais se implementam projetos de desenvolvimento e educação popular orientados a mulheres pobres.

São vários os fatores que configuram um novo espaço que articula a educação popular com os projetos de desenvolvimento dirigidos a mulheres, dentro desta nova institucionalidade: as ONGs.

A crise econômica dá um grande poder de convocação a esses projetos. Efetivamente, as mulheres donas de casa, encarregadas da reprodução e do consumo familiar, sem maiores possibilidades de trabalho, estão dispostas a se organizar para coletivamente abordar a questão da sobrevivência. Vivenciam um Estado incapaz de atender as necessidades de serviços básicos, de infra-estrutura e de intermediar a pressão coletiva dos cidadãos.

Os organismos de desenvolvimento classificam os projetos dirigidos às mulheres basicamente dentro de duas estratégias: de bem-estar e de eqüidade.

Os *projetos de bem-estar*, de acordo com esses organismos, orientam-se à satisfação das necessidades de amplos setores da população, motivo pelo qual incluem as mulheres de setores pobres. A

elas é atribuída a realização de atividades que garantam o bem-estar familiar e comunitário e que ampliem sua participação social. Para facilitar a realização das novas atividades, implementam-se serviços que aliviam as tarefas domésticas.

Na América Latina esses projetos têm objetivos mais específicos, a favor das mulheres, destinados a revalorizá-las e aumentar sua auto-estima. Procuram satisfazer suas necessidades imediatas, o que implica ajudá-las para um melhor e mais fácil desempenho de suas tarefas como mães, esposas e cidadãs. As estratégias de ação são definidas com elas, propiciando-se a organização das mulheres e o desenvolvimento de formas de convivência e de tomada de decisões democráticas, diferentes de suas experiências imediatas. Além disso, as organizações lhes permitem elevar sua pressão junto ao Estado. Finalmente procuram integrar as organizações ao movimento popular.

Os *projetos de eqüidade,* por sua vez, de acordo com os mesmos organismos de desenvolvimento, tentam melhorar a produtividade das atividades femininas no mercado e, no âmbito doméstico, propõem programas de capacitação e de educação, dirigidos a mulheres, com a finalidade de incrementar suas oportunidades de emprego, representação e de ação política. Na América Latina esses projetos têm destacado, como objetivo importante, a conscientização das condições de subordinação das mulheres, a geração de uma nova identidade de gênero e a articulação das organizações em um movimento amplo de mulheres.

As diferenças entre esses projetos refletem-se nos conteúdos de capacitação e nas ações implementadas. Os projetos de bem-estar transferem conhecimentos específicos e instrumentais sobre saúde, nutrição e autogestão, bem como várias habilidades para resolver problemas concretos. São previstos momentos de reflexão sobre a realidade social e a situação de uma mulher como cidadã. Finalmente, assessoram as mulheres no desenvolvimento da organização, no tratamento de conflitos internos e no manejo de relações institucionais.

Os projetos de eqüidade escolhem como temas de capacitação aqueles que põem em evidência a subordinação feminina: a sexualidade, a socialização, o trabalho doméstico e remunerado, as relações de poder dentro e fora da família e a participação social e pública. Difundem as datas do calendário feminista: o Dia da Mulher, o Dia da Não-Violência, comemoração do Dia do Trabalho Doméstico. Realizam também, com outro

enfoque, conteúdos úteis para a satisfação de necessidades básicas: saúde, educação, desenvolvimento urbano, rural, serviços etc.

A proposta metodológica, em sua formulação, não varia substantivamente. Em ambos os casos, trata-se de partir da experiência e vivência das mulheres e dos problemas concretos para organizar a transmissão de conhecimento. A produção do novo conhecimento é um processo coletivo que as mulheres devem acompanhar, na medida do possível. O conhecimento parte da prática, ascende à teoria e retorna à prática. A dinâmica interna deve propiciar relações horizontais e democráticas entre as integrantes do grupo e entre elas e as educadoras, além de autonomia e independência em relação aos grupos organizados.

Inicialmente, esses projetos foram percebidos como antagônicos, sobretudo quando foram debatidos dentro do falso dilema: classe ou gênero. Não obstante, sua implementação gera um processo que transcende os objetivos propostos e cria condições para a convergência entre eles e entre as feministas e educadoras populares.

As práticas

As conquistas

Entre as formulações e a realidade, entre as expectativas e as realizações, existe sempre uma distância. Diversos fatores e processos intervêm, configurando resultados inesperados ou piores que o esperado. Esse é o caso das políticas implementadas em favor da mulher.

Em 1985, no Fórum de Nairóbi, concluiu-se: é verdade que se avançou muito em tornar a mulher visível, em valorizar sua importância no âmbito produtivo e na formulação de um novo tipo de legislação antidiscriminatória, mas os problemas mais agudos não foram resolvidos. A mulher encontra-se, inclusive, em pior situação do que antes: os índices de analfabetismo aumentaram, a educação não se ampliou e nem melhorou suas oportunidades de emprego, a nova tecnologia freqüentemente a expulsa do mercado de trabalho e os governos não cumprem a legislação por eles subscrita.

Na América Latina, a situação não tem sido diferente. De acordo com as sucessivas avaliações das promotoras em encontros e seminários, os projetos de bem-estar não têm melhorado substantivamente a qualidade de vida das mulheres. Porém, têm servido para dar-lhes visibilidade e valorizá-las.

Em geral, para além de suas intenções, os projetos de bem-estar permitiram à mulher se distanciar do isolamento doméstico, ampliar suas redes sociais e contar com um espaço de participação e comunicação adulta, no qual trocam experiências, muitas vezes dolorosas e expressivas, sobre a gravidade da subordinação de gênero e vão reconstruindo por meio da linguagem, da elaboração e da interpretação conjunta, sua precária auto-estima pessoal.

A articulação de diferentes grupos cria um novo tipo de institucionalidade que, mesmo precária, dá visibilidade às mulheres como grupo e permite a seus dirigentes interagir com instituições privadas e estatais e ter uma visão e informação mais precisa do funcionamento social. A gestão pelas mulheres, de serviços sociais, torna pública sua capacidade de gestão e, de alguma forma, incrementa sua legitimidade social para participar na formulação de políticas sociais.

Desta forma e quase sem terem esse objetivo como proposta, como assinala Annette Backhaus[9], estes projetos foram se vinculando às necessidades imediatas das mulheres com aquelas derivadas de sua situação de mulher: maior auto-estima, segurança pessoal, espaço social próprio, formas e canais de participação visível e valorizada na comunidade. As educadoras e promotoras vêem-se então pressionadas a se abrir às colocações de gênero para abordar seu trabalho. Além disso, muitas acabam reconhecendo a subordinação como algo geral, não sendo exclusiva das mulheres pobres.

Os projetos de eqüidade têm contribuído decididamente para identificar e diferenciar as necessidades das mulheres como gênero e a questionar algumas das bases que sustentam as hierarquias sexuais: a divisão sexual do trabalho, a apropriação da sexualidade feminina, a socialização e distribuição desigual de poder entre homens e mulheres. Isto vem proporcionando às mulheres um discurso que lhes permitiu compartilhar, dar novo significado e elaborar suas biografias. Desta forma, têm propiciado a formação de uma experiência de gênero, com referência à qual as mulheres se identificam enquanto mulheres submetidas a relações particulares na sociedade.[10]

---

[9] BACKHAUS, A. **La dimensión de género en los proyectos de promoción de la mujer**: necesidad y reto. Lima: Fundación Friedrich Naumann, 1988.

[10] LOBOS, E. S. Las Mujeres en los espacios públicos. Los Movimientos populares en la sociedad brasileña contemporánea, en **Caminando**: luchas y estrategias de las mujeres, Tercer Mundo Isis Internacional, Edición de Mujeres, n. 11, 1989.

Os limites

Após quase dez anos, o entusiasmo e, pode-se até dizer, a mitificação das possibilidades e potencialidades do movimento de mulheres de setores populares, desenvolvido em torno da sobrevivência, dá lugar a um discurso mais pessimista que ressalta suas debilidades e limitações. O tempo transcorrido demonstra a complexidade dos problemas e o agravamento da crise e violência em países como o nosso, as limitações estruturais das organizações de mulheres para resolver questões tão complexas como, por exemplo, a pobreza.

A subordinação genérica

Os projetos de bem-estar, ao organizar as mulheres em torno de seus papéis tradicionais, as valorizam e legitimam no âmbito familiar e socialmente, uma vez que aperfeiçoam e tornam mais eficientes suas tarefas produtivas: restaurantes populares, comitês de saúde, programas de alimentação em seus bairros.

Certo é que, avançando lentamente, as necessidades de gênero se fazem presentes e o fato de realizar as tarefas domésticas de forma organizada enfraquece a sujeição exclusiva ao marido e dá força para manejar conflitos familiares e inclusive de vizinhança. Mas se a contradição entre o papel doméstico e as necessidades de gênero adquirem certa intensidade, a mulher tende a renunciar aos benefícios obtidos. Muitas são as mulheres que, pressionadas por conflitos familiares, afastam-se da organização. Desta forma, o papel tradicional, eixo mobilizador e organizador, pode, igualmente, transformar-se em um fator de desmobilização e desorganização e diminuir as possibilidades das mulheres de reconhecer seus direitos.

Por outro lado, ao não diferenciar as necessidades de gênero das necessidades da família e da comunidade, as novas atividades as sobrecarregam de trabalho e tensão. Pesquisas e entrevistas realizadas com mulheres da população urbana do Programa de Promoção da Mulher em Lima, Peru, revelam que o cansaço, o excesso de trabalho e as tensões são motivos de queixa e preocupação permanente.

Vendo por outra perspectiva, o fato de que as mulheres atendem às necessidades sociais de sobrevivência infantil, alimentação, saúde e educação, reforçando assim a associação serviço/mulher/trabalho gratuito, condiciona a aceitação pelas instituições do excesso

de trabalho e do trabalho gratuito das mulheres como algo natural e benéfico para elas.

Finalmente, ao não abordar temas tais como divisão sexual do trabalho ou sexualidade e participação política, deixam sem questionamento as hierarquias sexuais no âmbito da sociedade, que se expressam na desigualdade de oportunidades e responsabilidades, na concentração do emprego feminino em poucas áreas, nas diferenças de remuneração, de acesso ao poder e na persistência de diferentes formas de violência doméstica.

Os projetos de eqüidade enfrentam problemas diferentes. A discussão coletiva e de experiência de vida das mulheres têm suscitado resistência e temores dos maridos, dos homens das famílias e das próprias organizações de bairro. Além do mais, submetem as organizações de mulheres a uma intensidade de conflito muitas vezes difícil de manejar. As mulheres têm, então, se retirado dos grupos. Por outro lado, a discussão orienta-se mais no sentido de identificar os problemas do que de esclarecer como resolvê-los, quais os mecanismos que produzem e reproduzem a discriminação sexual. Também não elucidam, suficientemente, a trama de relações sociais que sustenta a subordinação genérica. Finalmente, não têm prestado suficiente atenção a problemas do desenvolvimento geral, cujo tratamento se enriqueceria caso fosse analisado a partir de uma perspectiva de gênero.

O alcance dos benefícios. A universalidade e o direito

Em geral, os projetos pretendem satisfazer as necessidades das mulheres sem perturbar a dinâmica social ao seu redor nem fortalecer hierarquias sociais, sem levantar fronteiras entre o novo espaço aberto e os outros, onde transcorre a vida das mulheres. Não obstante, tais intenções permanecem, em vários sentidos, no âmbito do discurso. Os projetos de desenvolvimento têm um alcance limitado e um caráter piloto e experimental que restringe a universalidade de seus benefícios.

a) Não podem cobrir nem satisfazer as necessidades do conjunto das mulheres.

É necessário escolher algum grupo como beneficiário, o que, independentemente das intenções do projeto, distingue e diferencia um novo grupo dentro da comunidade.[11] Se forem muitos projetos e estiverem

pouco articulados entre si, formam-se subgrupos de mulheres, aquelas que trabalham com tal ou qual ONG, ou aquelas que integram o programa X ou Y do Estado ou da Igreja. Essa situação tende a suscitar uma relação de concorrência entre os grupos e a fortalecer a dependência ou o clientelismo perante a instituição que promove o projeto.

Também as mulheres, com a finalidade de acessar os recursos materiais e simbólicos que canalizam os projetos, se integram simultaneamente a vários grupos. Esses efeitos não desejados interferem no desenvolvimento da consciência do direito à satisfação de necessidades básicas, e, portanto, diminuem a possibilidade do Estado e outras instituições de considerarem essas necessidades como objeto de políticas sociais de cobertura universal. Felizmente, o caráter de massas, que algumas organizações de sobrevivência possuem no país, e a rede de relações que costuraram entre elas equilibram esse efeito e pressionam a favor da universalidade dos direitos.

b) Existe uma exclusão de determinadas categorias de mulheres. Os programas estão dirigidos às mulheres pobres. Na ausência de iniciativas públicas e políticas em favor de todas as mulheres, há uma tendência de identificar a subordinação genérica com as mulheres pobres, o que dificulta o reconhecimento social de caráter universal desta desigualdade social e obscurece as necessidades de outros grupos de mulheres.[12]

A maioria dos projetos busca a participação de mulheres donas de casa acima de 30 anos, que resolveram, de alguma forma, o problema do cuidado das crianças e contam com tempo para dedicar à organização.[13] Por motivos diferentes, estão excluídas as mulheres jovens, as jovens com filhos ou aquelas com intensas jornadas de trabalho. Os projetos trabalham, portanto, com a categoria de mulheres que aceitam mais o papel doméstico, deixando de lado outras categorias que talvez pudessem desenvolver, com mais força, o questionamento à discriminação sexual, não somente na esfera privada, familiar e

---

[11] A respeito, ver MARTINIC, S. Reflexión crítica de la educación popular: una mirada desde los participantes, em DAM, A. Van; OOIJENS, J.; GERHARD, P. (Ed.). **Educación popular en América Latina**: la teoría en la práctica. La Haya: CESO, Paperback, n. 4, 1988.

[12] Chama atenção, por exemplo, que experiências tão interessantes como as do Restaurante Popular não sejam analisadas à luz de uma reivindicação clássica do movimento de mulheres: a socialização das tarefas reprodutivas, a desprivatização do trabalho doméstico.

[13] Essas idades e características são uma constante em diferentes tipos de projetos nacionais e estrangeiros.

comunitária, mas também na esfera pública, do trabalho e da representação política.

Entre as mulheres que participam das atividades propostas pelas organizações, existem também diferenças que podem reproduzir-se dentro do espaço educativo. Como bem assinala Sergio Martinic, as relações dentro do grupo não podem ser nunca de total horizontalidade, e na esfera do comportamento e atitudes, inclusive na esfera do discurso, essas diferenças e hierarquias se reproduzem. As mulheres de origem urbana, com maiores níveis de instrução, freqüentemente são escolhidas como dirigentes; as mulheres de origem andina ou rural permanecem como mulheres de base, subordinadas às dirigentes. São estas últimas as que se beneficiam em maior medida do conhecimento social produzido no grupo: a identificação das diferentes instituições e dos caminhos para solucionar os problemas.

c) Observa-se um fechamento do programa sobre si mesmo. Os programas estão dirigidos a grupos de base, de federações ou de coordenadoras de organizações. As propostas e atividades são implementadas com estes grupos sem considerar, muitas vezes, a experiência acumulada no meio, nem as conseqüências das ações em mulheres não organizadas. Ao não considerar isso, a implementação de ações em prol da qualidade de vida de um grupo de mulheres pode prejudicar outras mulheres ao interferir com as atividades que habitualmente realizam no âmbito da prestação de serviços pessoais, saúde, alimentação, cuidado de crianças para obter meios de subsistência. Por outro lado, raramente utilizam a informação e avaliações de experiências similares realizadas em outros lugares.

A experiência e os conhecimentos acumulados permanecem, por conseguinte, encapsulados sem que seja possível utilizá-los nas instâncias estatais e outras instituições quando se formulam projetos e políticas sociais. Somos então testemunhas da fragmentação de experiências, da duplicação de esforços e recursos, de um tratamento disperso e pouco especializado dos problemas.

As promotoras ou educadoras, pressionadas a resolver os problemas do grupo beneficiário, vêem-se obrigadas a focalizar sua atenção na possibilidade de êxito da sua ação e desenvolvem uma atitude pragmática que dificulta a abstração dos fatores de êxito ou fracasso da experiência.

As limitações estruturais das organizações de sobrevivência femininas. A pobreza, um problema complexo

As organizações de sobrevivência têm surgido em interação com determinadas instituições que têm canalizado recursos para garantir sua sobrevivência. A resposta maciça aos projetos evidencia, sem dúvida, o grande potencial organizativo das mulheres. No entanto, se são convocadas a realizar tarefas complexas, destinadas ao fracasso, esse potencial organizativo pode se enfraquecer e se frustrar. Em períodos de intensificação dos efeitos da crise, e, portanto, de redução dos recursos disponíveis, as dirigentes precisam gastar tempo e energia localizando recursos, descuidando assim, das outras dimensões e das relações internas das organizações; ao mesmo tempo, seus planejamentos são extrapolados facilmente pela pressão de novas mulheres que procuram as organizações em busca de serviços mínimos. Os projetos de sobrevivência correm o risco de depositar nos ombros das mulheres a solução de problemas que, por sua complexidade, merecem a atenção coordenada de instituições estatais, privadas e das próprias organizações, para fazer o uso racional de recursos e elaborar propostas mais viáveis e globais.

Os programas de educação popular e as necessidades educativas das mulheres

É conhecido o profundo significado que a educação tem para as mulheres, especialmente de setores populares. Para muitas, seus baixos níveis educacionais são conseqüência direta de ser mulher, produto de um tratamento desigual em relação aos seus irmãos ou da vontade expressa dos pais de excluí-la de determinados trabalhos e espaços públicos e de mantê-la em seu estado de sujeição.[14]

Educar-se é uma forma de superar uma antiga vivência de injustiça, de postergação e um meio de reconstruir a auto-estima, a segurança e obtenção de reconhecimento social. A esse significado profundo unem-se outros compartilhados pelos setores populares: a educação como meio de mobilidade social.

---

[14] Os testemunhos a respeito são ilustrativos: as melhores oportunidades educativas são destinadas aos homens e a educação entendida como sendo libertinagem, para as mulheres, ou a realização de seus papéis de mãe, esposa ou filha, amante de sua família.

Os princípios da educação de gênero e a metodologia proposta (participativa e dialógica) têm se revelado úteis ao favorecer a expressão das vivências, promover a elaboração conjunta dos sentimentos de falta de valorização e insegurança, além de identificar os obstáculos que enfrentam, derivados da condição de gênero.

Diversos estudos concluíram que os fracassos dos programas[15] de alfabetização, ou de escolaridade, estão mais associados aos obstáculos físicos, materiais e ideológicos – onde atua a educação popular – do que à falta de motivação das mulheres face aos métodos, à qualidade e situação dos professores ou aos recursos disponíveis. O temor dos maridos de perder poder ante uma mulher letrada, seus esforços conscientes ou inconscientes, abertos ou sutis de dissuadi-las, o temor das mulheres ao ridículo ou de perder o afeto de seus maridos explicam grande parte das deserções. A falta de mobilidade física, os riscos do translado noturno e a pesada e longa jornada de trabalho inibem e criam obstáculos à escolaridade feminina.

Uma metodologia que une o conhecimento ao afeto tem conseqüências profundas e duradouras. Efeito positivo, se a experiência promove realmente a expressão, a integração e a força interna. Efeito ambíguo, se gera dependência, pelo alto conteúdo afetivo dessas situações, e reforça atitudes manipuladoras e hierárquicas[16].

Pesquisas sobre as interações que ocorrem no espaço educativo têm colocado em evidência o papel privilegiado dos educadores e promotores em definir e organizar a experiência, em fixar as normas de relação e avaliar os resultados. Independentemente do discurso, o educador define a situação e fixa as pautas e os educandos fornecem as experiências.

Em síntese, o promotor(a) ou o educador(a) goza de um grande poder. A flexibilidade e a liberdade, outra característica positiva da educação popular apreciada por mulheres, podem dar espaço a interpretações abusivas que levam à não planificação e não explicitação de normas, regras, conteúdos, metas e objetivos. Isto retira segurança do grupo e poder de controle sobre os trabalhos educativos. Igualmente, favorece relações baseadas em lealdades e dependências.

---

[15] STROMQUIST, N. **Mujer y analfabetismo**. Interjuego de pobreza y subordinación genérica School of Education, Univeristy of Southern California.

[16] Ver MARTINIC, S., op. cit., 1988. Ver PEDERSEN, C. H. **Nunca antes me habían enseñado eso**: capacitación feminista. Lima: Carolina Carlessi, 1988.

Em relação aos conteúdos transmitidos, a educação popular tem a virtude de começar por aqueles que têm utilidade na vida diária. Não obstante, na ausência de planificadores e currículos que promovam a profundidade do saber, as capacitações, se repetitivas, podem permanecer em um patamar superficial e não melhorar as oportunidades da mulher na sociedade. Programas sistemáticos em torno da saúde, educação e alimentação poderiam facilitar, por exemplo, o ingresso de mulheres a trabalhos remunerados na gestão de serviços comunitários.

Atacar a subordinação genérica, superar a menos-valia derivada da escassa escolaridade e melhorar o poder de negociação com os homens exige delinear programas educativos que contemplem, com a profundidade necessária, a metodologia e conteúdos da educação dirigida a mulheres. Exige transcender o intercâmbio de experiências, passar do conhecimento oral ao escrito, aprofundar e dar acesso a conhecimentos especializados, que garantam possibilidades de trabalho e suscitem o reconhecimento social. Como diz Nelle Stromquist: "mesmo que a consciência de gênero não dependa da alfabetização, é claro que o desenvolvimento de maiores níveis de consciência requer um tipo de informação que possa existir independentemente do tempo e do espaço, isto é, informação escrita".[17]

Para cumprir essas exigências, a educação popular deve percorrer um novo caminho. Apesar da vastidão da experiência acumulada, é pouco o conhecimento produzido, publicado e difundido. Questões tão importantes como as dinâmicas de grupo, a construção de normas de convivência dentro dos grupos, o papel dos comportamentos, das atitudes e o discurso nos processos educativos têm sido escassamente tratadas. Também não se tem escrito sobre os mecanismos de discriminação sexual, apesar das(os) educadoras(es) populares terem acesso privilegiado aos testemunhos de histórias de vida. São pouco conhecidas suas propostas metodológicas e, por isso mesmo, difíceis de difundir e de serem contestadas dentro dos sistemas formais de educação que, queira-se ou não, têm grande apoio.

Esses sistemas educativos, como já dissemos, excluem as mulheres. Nesse sentido, a educação popular não tem desenvolvido ainda uma forte vontade política nem tem pensado na educação formal. Questões tão importantes como a co-educação; a transmissão de

[17] STROMQUIST, N., op. cit.

conteúdos autoritários e hierárquicos, nos âmbitos sexual, étnico e cultural, que reproduzem os sistemas de dominação; a segregação sexual e social de oportunidades não foram objeto de reflexão da educação popular.

Queremos, finalmente, fazer uma breve menção à situação das educadoras e promotoras em suas instituições. Freqüentemente, o trabalho com mulheres adquire um *status* marginal dentro das instituições; as promotoras são pressionadas a realizar múltiplas atividades sem ter tempo suficiente para sua formação e para refletir sobre sua experiência. Raramente podem combinar o processo educativo com a pesquisa. Como forma compensatória, refugiam-se nos grupos que são fontes de gratificação, ou em uma posição antiteórica, que impede articular prática e teoria para formular novas perguntas que abram espaço para respostas úteis ao conjunto social.

9

Escola pública popular

Moacir Gadotti[1]

Nas últimas décadas no Brasil, o esforço coletivo de elaboração teórica da educação, vinculada ao movimento social, sindical, popular e cultural, vem indicando uma direção nova, que é aquilo que tenho chamado de "escola pública popular" ou "escola única popular". Trata-se da escola pública estatal, mas com o controle social que tende à autogestão escolar. As considerações, críticas, propostas e posições desenvolvidas até aqui, apesar da multiplicidade de teses defendidas, apontam para duas direções fundamentais e opostas. Poderíamos dizer que uma aponta para o passado e a outra, para o futuro; que uma é conservadora e a outra, progressista[2].

Os conservadores alinham-se na defesa do ensino privado, na sustentação de algumas teses da concepção pluralista de escola, e mesmo uma grande parte deles defende hoje uma competente escola pública burguesa. Isso mostra que de alguma forma, como sustenta Demerval Saviani, encarar os ensinos privado e público como duas modalidades separadas que se contrapõem em bloco é um equívoco.

Por outro lado, os progressistas encontram-se majoritariamente entre os defensores da escola pública, mas igualmente em algumas escolas particulares e confessionais. Não defendem a escola

---

[1] Professor da Universidade de São Paulo.

[2] Retomamos, neste capítulo, o que vimos defendendo em diversos momentos e, mais especificamente, no texto elaborado para mestrado na PUC/SP, em 1987, com o título: Uma só escola para todos: escola pública popular. Essas idéias foram expostas e discutidas em vários congressos nos últimos anos. Publiquei uma primeira versão no primeiro número da revista **Educação Municipal**, editada pela Editora Cortez, em 1988. Em GADOTTI, M. **Uma só escola para todos**: caminhos da autonomia da escola. Petrópolis: Vozes, 1990, p. 165-83.

pública burguesa, mas uma escola pública criada e mantida pelo Estado, sob o controle da sociedade civil; portanto, uma escola pública autogovernada. Em outras palavras: uma *escola única popular*[3].

Qual a melhor escola? Qual a mais verdadeira?

Se aceitarmos o princípio de que não existem verdades absolutas, e se aceitarmos, igualmente, o ponto de vista das classes emergentes, o futuro da educação aponta para a escola única popular. Essa parece a direção, o ponto de vista com menos chances de errar.

Só o Estado[4] pode dar conta do nosso atraso educacional

É particularmente visível a *deterioração progressiva* da educação pública no Brasil nas últimas décadas, apesar da considerável expansão quantitativa das vagas no primeiro grau.

Essa queda no nível de ensino tem sido usada como argumento pelos que defendem o ensino privado. Temos repelido esse argumento privatista sem deixar de reconhecer as deficiências da escola pública. Como já nos alertava Florestan Fernandes, no início da década de 1960, democratizar o ensino não significa apenas expandir a rede de escolas, mantendo os "padrões elitistas" e o "privilégio social". "O ensino precisa ser democrático na sua estrutura, na mentalidade dominante, nas relações pedagógicas e nos produtos dos processos educacionais."[5]

Essa deterioração percorre o mesmo caminho da deterioração da qualidade de vida da maioria da população brasileira.

Segundo o censo demográfico de 1980, dos 23 milhões de crianças com idade entre 7 e 14 anos, 33% (7,5 milhões) não freqüentavam a escola e, das que freqüentavam, 27,6% (6,3 milhões) se encontravam defasadas em relação à idade. Significa que mais de 60% dessas crianças não têm acesso regular ao ensino fundamental garantido pela Constituição.

---

[3] A expressão "escola popular" é usada pela primeira vez, de modo sistemático e militante, como categoria pedagógica, na luta pela escola pública deflagrada por intelectuais e educadores latino-americanos no fim do século XIX e começo do século XX, BEISEIGEL. **Estado e educação popular**, p. 27-58; e PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**, p. 53-155.

[4] O Estado, o entendemos como entendia Gramsci: a soma da sociedade civil e da sociedade política, a soma das associações, dos sindicatos e dos movimentos com o aparelho governamental propriamente dito. Soma não significa identificação, mas unidade de contrários, não necessariamente antagônicos. Sem as pressões da sociedade civil, a sociedade política não muda. A política sem a consciência crítica da sociedade civil torna-se ditadura.

[5] FERNANDES, F. A democratização do ensino In: BARROS, R. S. M. de. (Org.). **Diretrizes e bases da educação**, p. 162-64.

Por outro lado, aquelas que têm acesso recebem um ensino de baixa qualidade: 52% da população brasileira têm menos de dois anos de escolaridade, o que significa, na prática, um *analfabetismo funcional.* Esses dados precisam ser relacionados com o estado social da população economicamente ativa. Segundo estudo de Hélio Jaguaribe[6], 64,7% da população economicamente ocupada, incluindo os sem rendimentos, encontram-se em níveis que variam da miséria (até um salário mínimo) à estrita pobreza (até dois salários mínimos). Se ainda for acrescentado um dado – 49,6% da população brasileira têm menos de 20 anos de idade –, veremos que o problema da educação pública é extremamente grave: um verdadeiro "problema de segurança nacional". Entretanto, os governos que tivemos até agora, incluindo a Nova República, não levaram a sério a questão da educação. Se ela fosse realmente levada a sério merecia *medidas enérgicas*, como a tomada, por exemplo, contra a erosão inflacionária, dos chamados choques heterodoxos (apesar de seus efeitos discutíveis).

Mas é necessária a participação da sociedade

A história recente da nossa educação mostra, de um lado, o Estado autoritário, que pretendeu resolver os problemas educacionais sem a participação popular e sem a participação dos educadores, portanto, pela via tecnoburocrática, por meio de grandes projetos ou campanhas que redundaram em fragorosos fracassos, como foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), um "movimento" puramente estatal com fins político-promocionais e de controle social das periferias urbanas e das zonas rurais.

Por outro lado, as incipientes iniciativas dos governos chamados "democráticos", partindo de uma crença mágica no poder do Estado tentaram enfrentar o mesmo problema do fracasso escolar com *soluções técnicas*, como foi o caso do Ciclo Básico no Estado de São Paulo, mas sem prestar atenção especial ao problema da participação e da mobilização da população interessada (pais e alunos) na solução do problema. Mobilizaram a máquina do Estado – muitas vezes como meio de promoção político-partidária, como antes fazia a ditadura –, mas sem criar raízes, nem no nível da organização dos educadores, nem no nível da organização de pais, alunos e população.

---

[6] JAGUARIBE, H. e outros. **Brasil, 2000**: para um novo pacto social, São Paulo: Paz e Terra, 1986.

O fracasso de tais iniciativas não se fez esperar. Apesar das boas intenções e do esforço de alguns educadores, o caso de São Paulo é típico: o índice de evasão da primeira para as segundas séries – momento máximo de elitização do ensino brasileiro – continuou praticamente o mesmo. E acrescente-se que o esforço não só foi concentrado na preparação do professor das séries iniciais: a promoção da primeira para as segundas séries era automática, isto é, não havia reprovação.

Um programa que deseja não ficar na superficialidade do problema precisa atacar tanto as causas internas (formação do magistério, melhores salários, condições de trabalho na escola pública etc.) quanto as externas (organização de pais, alunos e população). Está claro que o valor atribuído à educação pelos pais é determinante no *fracasso* ou *êxito* escolar dos filhos[7].

Um programa de educação popular na escola pública não pode ter êxito se não responder primeiro à questão: como envolver os pais e a comunidade, como fazer com que a comunidade (interna e externa) assuma o projeto, que só pode ser coletivo, de enfrentamento da questão da evasão e da exclusão do aluno das camadas populares? Daí que tais programas devem, necessariamente, incluir formas de participação como, por exemplo, os conselhos de escola, com caráter deliberativo, e os Conselhos Municipais de Educação.

Transformar a escola pública estatal em escola pública popular

Existem, hoje, educadores que pensam numa escola alternativa, que seria uma "escola pública não-estatal": o Estado fornece os recursos e a comunidade assume o controle. O perigo que vejo em tais fórmulas é que se baseiam na crença de que o Estado sempre será autoritário ("repressão concentrada" na antiga expressão de Marx). Não acreditam na conquista de um Estado verdadeiramente democrático. Com isso desobrigam o Estado de assumir verdadeiramente a educação e, pior, oferecem argumentos ao chamado ensino empresarial, cuja lógica é regida pelo lucro.

---

[7] Borsotti,C. A.; Braslavsky, C. Hacia una teoria del fracaso escolar en familias de estratos populares In: MADEIRA, F. R.; MELLO, G. N. de. (Org.). **Educação na América Latina**: os modelos teóricos e a realidade social. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1985, p. 203-29.

Minha posição quanto a esse tema fundamental da educação brasileira, e creio também latino-americana, é de que o ensino regular, para ser democrático e popular, deveria ser inteiramente gratuito e universal, de livre acesso a todos, em todos os níveis, público e leigo, criado e mantido pelo Estado, obrigatório em sua fase inicial (não menos de oito anos), ministrado na escola pública estatal, não burocratizada, mas crítica, criativa, numa palavra, *autônoma*, isto é, sob a hegemonia da população. A educação – como a saúde, o transporte, a notícia, o solo urbano e rural, a alimentação, o trabalho e a moradia – é um bem social e, em conseqüência, não pode ser objeto de lucro.

Enquanto houver ensino regular pago, privado, confessional ou não, não haverá igualdade de oportunidade para todos, porque haverá sempre escolas de ricos (que podem pagar) e escolas de pobres (que não podem pagar). Haverá APMs (Associação de Pais e Mestres) ricas e pobres, comunidades ricas e pobres. A escola não acabará com as diferenças sociais, é certo. Mas a existência do ensino regular pago reforça as diferenças e é hoje peça fundamental na manutenção dessas diferenças.

É preciso defender e estimular a *liberdade de ensino*, de um lado, no que se refere a toda e qualquer forma de ensino não regular e, de outro, no que se refere à possibilidade de manifestação em todas as escolas públicas de qualquer confissão religiosa ou credo político. Essa escola pública, popular e democrática, só pode ser uma conquista da população organizada, jamais uma doação do Estado capitalista.

Compreendido isso é que na zona leste de São Paulo, onde moram cerca de três milhões de pessoas, na sua maioria trabalhadores pobres das indústrias, do comércio e de serviços, iniciou-se um grande movimento por uma escola pública popular, em todos os níveis, cuja história apenas começa a ser contada. Essa escola pública está sendo construída coletivamente, desde 1980, pelo chamado Movimento de Educação na Zona Leste, que vem mobilizando a população em torno de seu direito à educação. Seus protagonistas – jovens, mulheres, trabalhadores e crianças – "tecem os fios de uma luta invisível que, ao ser reconstruída, permite desmistificar certas idéias que consideram o movimento da história realizado somente a partir do Estado, dos detentores do poder, dos portadores das grandes idéias e da ação de grupos minoritários".[8]

---

[8] CEDI. O caminho da escola: luta popular pela escola pública, **Cadernos do CEDI**, n. 15, São Paulo, dez., 1988 (quarta capa).

Existe certamente na América Latina, e não só no Brasil, um grande *movimento emergente* que valoriza a experiência cotidiana, que coloca acima de tudo a qualidade de vida como objetivo educacional. Portanto, que prioriza a satisfação das necessidades básicas das camadas populares: saúde, moradia, trabalho e alimentação. Uma educação que não ignora o estado de miséria social e política das populações marginalizadas. Esse movimento deverá exercer uma profunda influência na própria concepção da escola pública latino-americana.

A escola está inserida nesse contexto de luta, ela está inserida num movimento histórico mais geral. Cada escola, em suas próprias contradições, é uma versão local desse grande movimento histórico-social. O popular, o regional, o local está, por isso, intimamente ligado ao nacional e ao internacional. O problema da escola pública é, em grande parte, o problema de tornar popular o "público", de elevar o popular ao nacional[9]. O comunitário, o popular, é um verdadeiro sinal dos tempos. Anuncia uma nova vontade política, que recoloca o Estado a serviço da população, e não o contrário[10].

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pode representar uma nova chance para a escola pública

A luta pela melhoria do ensino público é antiga. Em sua história encontram-se avanços e recuos. Embora os republicanos no final do Império tivessem defendido a bandeira da escola pública, apenas na década de 1920, com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, é que a primeira grande batalha foi travada. Os Pioneiros da Educação Nova puderam inscrevê-la definitivamente no texto constitucional de 1934. Mas a primeira derrota chega logo com a legislação autoritária do governo Getúlio Vargas. Com o fim do Estado Novo, ressurge a luta pelo ensino público e gratuito, uma luta que dura quinze anos e que acaba com um acordo (uma traição, segundo Florestan Fernandes) com os privatistas, consagrado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Mesmo assim ela representava

---

[9] CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1986.

[10] Como diz Rosa María Torres, "o êxito ou o fracasso de uma ação educativa não se enraíza, em última instância, nem em questões econômicas, nem em questões técnicas, mas na existência ou não de uma firme vontade política com capacidade para organizar e mobilizar o povo em torno do projeto educativo". **Nicarágua**: revolución popular, educación popular, México: Editorial Línea, 1985, p. 90.

um avanço que a política educacional do regime militar pós-64 não permitiu que fosse muito longe. A ditadura consagrou a política de privatização do ensino, em particular do ensino superior. Em 1963, 20% apenas do ensino superior era pago. Atualmente essa média ultrapassa 80%. Hoje existe um casamento perfeito entre os interesses do Estado capitalista e os interesses privados em educação superior, haja vista os conglomerados de escolas de jornalismo e fundações privadas que recebem grande volume de recursos governamentais.

Não se trata agora de reproduzir a luta dos pioneiros da Educação Nova, das décadas de 1920 e 1930, nem de reproduzir os métodos de discussão da Lei de Diretrizes e Bases. Não se trata, tampouco, de refazer o caminho das Convenções Operárias em Defesa da Escola Pública do início da década de 1960. A conjuntura é outra. Os educadores e os estudantes brasileiros já dispõem de organizações suficientemente fortes para enfrentar essa batalha, como ficou demonstrado no episódio da rejeição do anteprojeto para a reforma universitária do Ministério da Educação e Cultura. Além da Andes (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior) e da Fasubra (Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras), devemos mencionar a CPB (Confederação dos Professores do Brasil), a Ubes (União Brasileira de Estudantes Secundaristas), a UNE (União Nacional dos Estudantes), e as numerosas entidades de educadores, entre elas a Ande (Associação Nacional de Educação), a Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), entidades de áreas afins, e o movimento sindical e popular que vem defendendo o ensino público e gratuito. Faltava-lhes apenas uma articulação orgânica, que foi favorecida em 1987 com a Constituinte, com a criação do Fórum Nacional da Educação em Defesa do Ensino Público e Gratuito. Esse fórum continua depois da Constituinte para coordenar e acompanhar a discussão da nova Lei de Diretrizes e Bases, bem como para possibilitar a organização e a mobilização popular.

Uma proposta tática para começar: universidade pública para alunos da escola pública

Além das propostas das entidades, existem grupos de estudos dos partidos políticos que vêm acumulando reflexão sobre o assunto, bem como de congressos de universidades. Poucas são, entretanto, as propostas realmente ousadas. Com o intuito de debater

com elas, gostaria de sugerir uma outra, que, em essência, é muito simples e, provavelmente, polêmica: lutar para que, transitoriamente, até a conquista da unificação escolar, o acesso à escola pública superior seja permitido prioritariamente àqueles alunos provenientes da escola pública do primeiro e segundo graus e engajar, desde já, a universidade pública num grande movimento histórico-social de recuperação da educação pública, eliminando progressivamente os exames vestibulares.

A situação do ensino público chegou a tal ponto que medidas paliativas de nada adiantarão. A escola privada de caráter puramente empresarial, governada pela lógica do lucro, precisa desaparecer numa sociedade verdadeiramente democrática, bem como a escola pública estatal que visa unicamente a legitimar o poder da classe dominante burguesa. Daí propormos uma escola pública popular cujas características básicas enunciamos mais à frente. Entretanto, em nome da "liberdade de ensino", não podermos destinar recursos públicos para instituições privadas. Garantir a liberdade de ensino significa garantir que as escolas confessionais, que visam à difusão de suas ideologias, possam fazê-lo livremente, mas com seus próprios recursos ou daqueles que subscrevem seus credos, e não à custa do paternalismo do Estado e do ensino regular pago.

A educação é um *direito conquistado* no regime burguês e não um *objeto de consumo*. O fim da iniciativa privada que pratica a pilhagem e a acumulação capitalista vendendo educação é também uma conquista da sociedade democrática, que ainda não atingimos entre nós. Na história recente da educação brasileira, o exemplo das boas escolas confessionais tem sido usado por esses traficantes para justificarem seus empreendimentos comerciais. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961, sob o pretexto da "defesa da liberdade de ensino", abriu caminho para a exploração comercial da educação, impedindo, na prática, o desenvolvimento da escola pública. A escola pública em todos os níveis é de fundamental importância na luta da classe trabalhadora. A escola pública, entre nós, ainda goza de uma relativa autonomia, onde o combate por uma sociedade de iguais existe com a presença e a voz dos trabalhadores, já que os meios de comunicação social, em especial a televisão, são dominados quase inteiramente pelos interesses da classe burguesa. O professor transformou-se num profissional de massa.

Ela é importante não só porque é um *espaço de luta* possível, mas também porque é o local privilegiado onde o trabalhador pode elaborar sua cultura, desenvolver seus interesses e preparar-se intelectualmente para enfrentar o grande desafio de transformar-se de governado em governante. É evidente que não é esse o compromisso da escola pública burguesa. Mas é nesta *velha escola* que a contradição terá lugar gerando a *nova escola* voltada para os interesses da maioria trabalhadora. Mas para isso é preciso que ela esteja lá e que o acesso permaneça garantido.

As classes populares não têm acesso à educação em todos os níveis, e sua única chance é conquistar a escola pública em todos os níveis. Todos estamos de acordo em que o ensino superior público é freqüentado quase que exclusivamente pelas camadas mais privilegiadas da sociedade: em 1981, dos candidatos chamados ao vestibular da Fuvest, 73,9% não trabalhavam. Dos 26,1% dos inscritos que trabalhavam o dia todo, 10,4% foram chamados. Dos 43,1% que estudaram em curso de segundo grau oficial, 41% foram aprovados; dos que estudaram em colégio particular (41,1%), 46,3% foram chamados[11].

É preciso *inverter o sinal*, corajosamente, e lutar por essa inversão; é preciso ultrapassar definitivamente a política educacional da ditadura, que foi a política da privatização. Minha proposta, portanto, é de que a universidade pública seja destinada àqueles que estão na escola pública desde o início. Para dar *oportunidades iguais* para todos, o Estado precisa oferecer *condições diferentes*, favoráveis àqueles que não foram favorecidos até agora.

Isso supõe um sistema nacional integrado de ensino público

É assim que vejo uma possibilidade de superação da dicotomia entre ensino público e ensino privado. Mas, para isso, é preciso criar um *sistema nacional de ensino público articulado*, hoje inexistente. E a prova está nessa dissociação entre o ensino básico e o ensino superior público. Por isso, as universidades devem engajar-se imediatamente num grande movimento de recuperação e moralização da escola pública como um todo, começando em casa. Creio que um bom início para a universidade se moralizar é se ocupar do ensino

[11] Relatório da Fuvest comprova: estudantes pobres são uma minoria na USP, **Diário do Povo**, Campinas, São Paulo, 17 de maio de 1981.

público básico. Não é possível que ela continue, como no regime autoritário, absolutamente indiferente à situação alarmante do ensino básico. Seria melhor fechá-la. Por que não entregar a recapacitação do magistério às universidades públicas e extinguir essa estrutura burocrático-fisiológica dos chamados "órgãos centrais" das Secretarias de Educação? Esses órgãos deveriam, pelo menos, ser descentralizados para ficarem mais próximos das escolas, e a maioria de seus técnicos, professores comissionados, deveria voltar às salas de aula. Não porque esses técnicos sejam incompetentes – embora esses também sejam freqüentes, porque nomeados pelo fisiologismo político –, mas porque a política educacional da ditadura "inchou a cabeça, faltando pés": ampliou o poder dos técnicos em detrimento da autonomia da escola[12].

Por outro lado, não significa que a universidade só tenha coisas a ensinar. Não. O sistema educacional deve ser uma rua de mão dupla. A universidade tem muito a aprender nesse processo de capacitação e recapacitação, como ficou demonstrado pelos numerosos cursos realizados pelos convênios entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e a Unicamp. As universidades encontram-se demasiadamente voltadas sobre si mesmas, sobre seus problemas e sobre sua própria "crise". Como a educação é uma totalidade, parece inevitável que a superação da crise educacional deva surgir do enfrentamento conjunto de toda a sua problemática[13].

Essa proposta serve apenas para iniciar um debate. Defendo-a porque vejo nela algumas *vantagens*. A principal é que seria uma chance de melhorar o ensino público, sobretudo o básico. As classes médias que não têm condições de pagar escolas superiores privadas procurariam matricular seus filhos nas escolas públicas, forçando o governo a ampliar a oferta de vagas e melhorar a qualidade. Por outro lado, estimularia os alunos provenientes das classes populares a prosseguirem até o ensino superior, hoje um sonho remoto. Aquelas escolas superiores confessionais que se dizem sem fins lucrativos seriam estimuladas a se *publicizarem* e se *laicizarem* progressivamente.

---

[12] GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia**: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1985, p. 104.

[13] GADOTTI, M. **Educação e compromisso**. Campinas: Papirus, 1985, p. 116.

Como diz José Arthur Gianotti,

> ninguém está propondo que todas as escolas privadas e confessionais se tornem leigas, tão logo recebam fundos públicos, mas não tem sentido o dinheiro do povo servir para coonestar crimes contra a liberdade de pensamento. Daí a necessidade de que fundos públicos sejam gastos publicamente, de sorte que um grupo confessional perca o controle de sua escola ao pedir socorro financeiro ao Estado. A escola é dele: ou mantém sua independência ou se junta a um esforço coletivo pela educação nacional.[14]

Alguns poderiam objetar que isso levaria a uma deterioração da *qualidade de ensino* universitário. Eu argumentaria contra, afirmando que não será porque as classes populares terão acesso ao ensino superior que este baixará de qualidade. Aliás, o argumento da qualidade de ensino tem sido usado sempre para impedir o acesso dessas classes ao ensino superior. Lembro que em 1911 as faculdades de medicina e de direito do Rio de Janeiro instituíram exames de ingresso, justamente porque estavam preocupadas com o número de candidatos. Não queriam estender as vantagens do título de "doutor" para muitos, para garantir o privilégio de poucos. O argumento utilizado por essas faculdades foi a defesa da qualidade de ensino.

Observe-se que a viabilidade de uma proposta como a que enunciamos só é possível na medida que for assumida pelo movimento social.

Escola única, oniforme, unificada. Uniforme, não!

A questão da escola pública não se reduz apenas ao acesso e à permanência como querem alguns educadores. Essa questão é indissociável da qualidade de ensino e da resposta à pergunta: que escola queremos?

Segundo Lorenzo Luzuriaga, em seu livro *História da Instrução Pública*, a educação pública passou por diversas fases históricas: a educação pública religiosa, proposta no século XVI pela reforma protestante e que visava à formação do "cristão"; a educação estatal (séculos XVII e XVIII), da época da "Ilustração" e do "despotismo esclarecido", cujo objetivo era a formação do "súdito", em particular a do militar e a do funcionário; a educação pública nacional (séculos XVIII e XIX), fruto da Revolução Francesa, baseada nos princípios da laicidade,

[14] GIANOTTI, J. A. Por uma nova escola pública. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 20 de setembro de1986, p. 3.

gratuidade, universalidade e obrigatoriedade, cujo objetivo era a formação elementar, cívica e patriótica do "cidadão". Luzuriaga distingue a escola pública democrática, predominante na primeira metade do século XX e cujo objetivo era a formação do "homem completo".

Luzuriaga não faz uma análise político-ideológica da educação e por isso equivoca-se quando sugere que a escola pública da segunda metade do século XX seja "supranacional e universal, sob a égide da Unesco". Sua obra é de 1950. A burguesia não tem um projeto de educação *para todos*. Como já dizia Marx, "isso de educação popular (para todos) a cargo do Estado (burguês) é completamente inadmissível" (as expressões entre parênteses são nossas). É preciso não esquecer que a burguesia, ao chegar ao poder, retirou da Igreja o encargo da instrução pública para, através dela, legitimar sua visão do mundo. Essa educação é "popular" apenas no que concerne à *disciplinação* (objetivo da escola pública burguesa) das classes populares, para terem uma fé servil na classe dirigente do Estado e assimilarem sua ideologia, tornando-se massa de manobra a serviço da acumulação capitalista. Só uma educação socialista pode ser verdadeiramente democrática e popular, isto é, universal.

Não se pode negar, contudo, a possibilidade de avanços no interior do Estado burguês. Para isso é preciso ampliar a hegemonia (controle, comando) da sociedade civil, sobre a educação pública, "retirando-a da tutela do estado", como dizia Marx. É preciso tirar hoje o controle do processo educativo das mãos do Estado para que seja exercido pela sociedade civil organizada. Nisso a educação pública pode desempenhar um papel importante na construção de uma efetiva *soberania popular*, articulando as lutas pedagógicas com as lutas sociais, pela emancipação de toda a sociedade. É preciso romper com a concepção tecnoburocrática e empresarial da escola pública que privilegia a racionalização, a burocratização, a divisão social e técnica do trabalho e a fragmentação do saber.

Uma escola pública popular deverá ter uma gestão democrática: a co-gestão hoje, para se chegar amanhã a uma verdadeira autogestão. Essa proposta supõe a criação de conselhos populares, democraticamente eleitos e com caráter deliberativo, em todos os níveis (municipal, estadual e nacional), cuja principal tarefa não é fiscalizar o cumprimento da lei, como ocorre hoje com os Conselhos de Educação, mas promover a educação popular por meio de planos de educação com caráter popular, uma educação descentralizada, crítica e criativa.

Ao Estado (em todos os níveis) caberia garantir a execução desses planos por recursos controlados pela base.

Primitivo Moacyr, analisando o nascimento da instrução pública no estado de São Paulo, no século XIX, constata a responsabilidade municipal, sobretudo na fiscalização das escolas. Havia vários tipos de escolas públicas: a "Preliminar", a "Complementar", a "Escola-Modelo", o "Campo Escolar" ou "Reunião de Escolas", "Escolas Provisórias", "Escolas Isoladas" e as "Escolas Normais". Muitos dos problemas dessas escolas, apontados por ele, persistem até hoje: falta de condições materiais, falta de capacitação de professores.

Mas o que chama a atenção na extensa obra desse autor é que as escolas fiscalizadas pela comunidade mais próxima (e não como é hoje, por uma burocracia centralizada) exercem papel mais educativo (apesar do nome "inspetor") e têm mais agilidade na solução dos problemas. O inspetor era nomeado pela Câmara Municipal.

A escola popular, defendida desde a Proclamação da República pelo discurso oficial como expressão da "igualdade de oportunidades educacionais" e do "direito de todos à educação", enfrentava o problema da *diversificação* escolar. Cresceu cada vez mais a luta popular por uma escola *unificada*, que acabou sendo reduzida a uma escola *unificadora* e *burocratizada*, e por isso incompetente. Uma *escola pública popular* deve resgatar a qualidade da escola controlada pela comunidade, onde a decisão sobre a escola fique *com ela*, e não entregue aos devaneios e ao lirismo tecnológico dos planejadores. É o resgate da autonomia de cada escola.

É claro que o termo "autonomia" significa muitas coisas. Tecnocratas, anarquistas, comunistas, proletários, humanistas e cientistas o utilizam numa pluralidade de sentidos. Para uns significa "descentralização" (os tecnocratas), para outros, a negação do Estado (os anarquistas). Para uns ela se resume na criação de "conselhos" e para outros, numa "maneira de ser". Não queremos optar por nenhuma delas. Não podemos separar a idéia de autonomia de sua significação política e econômica, isto é, capacidade de decidir, dirigir, controlar, portanto, de *autogovernar-se*, de ser plenamente cidadão, ou, como costuma dizer Marilena Chauí, "de afirmar direitos e criar deveres". Isso implica a participação direta nas decisões. Nesse sentido, a eleição direta dos diretores das escolas pela comunidade escolar e não-escolar é uma garantia de instituições escolares menos uniformes e com um mínimo de comportamento democrático.

Uma *escola pública autônoma* tem maiores chances de garantir a qualidade de ensino do que uma escola obediente, submissa e burocratizada.

A escola pública estatal, como ocorre hoje, é realmente de má qualidade e extremamente burocratizada. É preciso ampliar as possibilidades de ela própria elaborar seus planos, seu projeto pedagógico.

Autonomia não significa abandono. Significa o Estado possibilitar os recursos materiais e humanos para que a escola possa realmente fazer uma escola democrática e não optar pela miséria. Escola popular não significa escola pobre e abandonada.

Para evitar o *regionalismo* será preciso que a descentralização seja articulada com um plano mais amplo, que irá se modificando com o avanço das forças populares. É preciso evitar também o *corporativismo* que coloca antes de tudo a questão: "quanto vou ganhar?". Não significa que essa questão seja secundária. Significa apenas que ela deve ser articulada com a questão dos fins da escola. Os liberais procuram reduzir a questão da escola a uma questão orçamentária. Só uma sólida formação política evitaria reivindicações corporativas. A educação não paira no céu. Ela está ligada à sociedade. O corporativismo isola a questão da educação da questão social. A educação está ligada à questão da terra (reforma agrária), ao endividamento (interno e externo), à questão da natureza do Estado, ao desemprego, à doença, à falta de transporte, às condições de sobrevivência etc.

Só uma escola pública realmente popular poderá promover mudanças. Isso exige, certamente, o fortalecimento da sociedade civil, que reúne as diversas categorias de educadores e trabalhadores em serviços públicos educacionais. Será preciso evitar, numa proposta como esta, a pulverização da educação pública, que é a proposta educativa da burguesia, como é apresentada, por exemplo, pelo economista norte-americano Milton Friedmann, que defende nos Estados Unidos a volta às escolas paroquiais do século XVIII e a privatização do ensino sob o controle dos pais.

Uma escola pública popular deverá ser uma escola de tempo integral para alunos e professores; que seja também uma escola do trabalho e do lazer. O trabalho infantil deveria ser abolido; só pode ser formativo quando articulado com a escola: desde cedo a criança deve habituar-se ao trabalho manual, superando a dicotomia entre este e o trabalho intelectual, entre a educação formal e a educação não formal. Essa formação integral é dada pelo trabalho.

Numa sociedade democrática todo trabalhador que estuda, alternando estudo e trabalho, precisa reduzir seu tempo de trabalho. Aumenta dia a dia o número de *estudantes trabalhadores*. As alternativas oferecidas até agora (cursos supletivos, cursos noturnos) não resolveram o problema do rendimento escolar desses alunos. Uma alternativa nova é a que vem sendo defendida por João Cardoso Palma Filho, com a redução da jornada de trabalho para o aluno trabalhador. Segundo ele, "essa jornada não deveria ser superior a seis horas diárias e às empresas seria permitido abater do salário-educação, sem necessidade de criar novos tributos".[15]

Na primitiva educação assistemática, a escola era livre, ligada ao "lazer" (*schola*), à "alegria", baseada na convivência, na comunicação, no diálogo, na tradição oral, na arte e na cultura. O ensino era transmitido pela demonstração prática. O mestre era aquele que testemunhava, mostrava o que sabia, isto é, aquilo que sabia fazer. A Igreja foi a primeira instituição a utilizar a escola como aparelho ideológico na formação do Estado teocrático. Nada mais unitária do que a escola catequética dos primeiros cristãos. Mas foi só a Revolução Francesa que estruturou a concepção de escola unitária, como educação única estatal. O Estado burguês torna-se educador. Aqui o desenvolvimento da personalidade só é possível com a participação no desenvolvimento do Estado, esse "espírito absoluto", na expressão de Hegel. O educando precisa apenas recuperar a compreensão *a posteriori* de um conhecimento já concluso, já sistematizado para ele, o que revela o caráter afirmativo e "burguês" dessa concepção da escola. A escola única proposta pela burguesia era, na prática, uma escola divisionista: era a escola científica e política para a burguesia e a escola religiosa para as classes populares, portanto, uma escola mistificadora, ou seja, uma escola crítica e criativa para a burguesia e uma escola uniformizadora para as classes populares.

A idéia de uma *escola única* evoluiu para a de *escola democrática*. Um grupo de educadores franceses num manifesto publicado em 1918, a definia como a escola que une "as humanidades com o ensino profissional", uma escola igual "para ricos e para pobres". Essa escola, diziam esses educadores, "não é compatível com a escola livre, particular, nem é tampouco a escola uniforme". A escola única, socialista e democrática, na concepção gramsciana, deve ser "crítica e criativa", deve ser, portanto, essencialmente interrogativa, superando a dicotomia entre

---

[15] PALMA FILHO, J. C. Jornada de Trabalho Menor Pode Melhorar o Desempenho Escolar. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 11 de janeiro de 1987, p. 28.

a teoria e a prática, entre saber e consciência, entre o ato de aprender e o ato de ensinar, o conhecimento conhecido e o conhecimento novo, entre o saber popular e o saber erudito, entre a formação escolar e a formação não-escolar etc., que são as dicotomias de uma escola burguesa.

Gramsci propõe, por isso, a superação dessa escola que forma uns para serem governantes e outros para serem governados. Propõe a escola unitária que forma trabalhadores capacitados para o trabalho e para o governo, sintetizada na fórmula: "técnico + político".

Uma *escola única popular* não deverá ser confundida com uma escola uniformizada, formando cabeças em série; deverá ser o local de um sadio pluralismo de idéias, uma escola moderna; uma escola alegre, competente, científica, séria, democrática, crítica e comprometida com a mudança; uma escola mobilizadora, centro irradiador da cultura popular, à disposição de toda a comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la.

Na concepção/realização liberal burguesa, o fim da escola está em si mesma como difusão do conhecimento, buscando a racionalidade instrumental em detrimento dos fins ético-políticos. Como dizia o educador liberal John Dewey: "O fim político da educação é mais educação". Ao contrário, na concepção dialética e popular, o saber adquirido na escola, imprescindível para o cumprimento de suas finalidades, não é um fim em si mesmo, é um instrumento de luta. O fim da educação, numa óptica socialista, é a formação da consciência crítica e a organização e transformação social.

As forças que poderão construir a escola pública popular

Uma transformação necessária de educação nacional precisa juntar, antes de mais nada, as forças que até agora lutaram por uma educação para todos, democrática e de boa qualidade.

Identificamos essas forças em torno de dois *movimentos básicos: o movimento em defesa da educação pública e o movimento por uma educação popular*. O primeiro, mais concentrado na educação escolar formal; o segundo, predominantemente no setor da educação informal e na educação de jovens e adultos. Unir essas forças enraizadas na nossa história da educação apresenta-se para nós como uma estratégia necessária para realizar, com sucesso, a *revolução democrática*

na educação. O isolamento e o antagonismo dessas duas forças têm emperrado o avanço maior da universalização e transformação da educação no Brasil.

Essa estratégia baseia-se na constatação de que os projetos educacionais, por melhores que sejam, mas elaborados apenas por especialistas e não enraizados no movimento vivo da educação, sempre fracassaram, mesmo os projetos que dispunham de grandes investimentos, como foi o caso do Mobral.

Em 1989, realizamos para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais uma pesquisa que evidenciava, com clareza, a existência dessas duas grandes forças vivas na educação brasileira. Qualquer novo projeto de educação deverá passar por elas, contar com elas, surgir da unidade delas.

Notamos que essas duas forças estão presentes ao longo de toda a nossa história da educação. O primeiro embate se deu entre a *Ratio Studiorum* dos primórdios da educação jesuítica brasileira e o *movimento iluminista,* que culminou com as *reformas pombalinas*, em meados do século XVIII. A expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, é uma prova desse confronto. Quem pagou a conta do conflito foi a educação brasileira.

No século XIX, sob influência da Revolução Francesa, nasce o movimento pela *escola pública liberal*, que tem em Rui Barbosa seu maior representante, o qual propôs adotar no Brasil o modelo norte-americano. A Revolução Francesa propunha uma *escola pública nacional*, leiga, gratuita, universal e obrigatória, com o objetivo de formar o *cidadão*. Assim tencionava superar, de um lado, a *escola pública religiosa*, cujo objetivo era a formação do *bom cristão* (como defendia Lutero), e de outro, a *escola pública estatal*, cujo objetivo era a formação do *súdito*, em particular o militar e o funcionário.

Na primeira metade do século XX, tivemos o conflito entre o *ensino público* e o *ensino privado.* O primeiro defendido pelos liberais, como Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, e o segundo defendido pelas igrejas, em particular a católica, e pelos novos empresários da educação que encontravam na igreja uma justificação para o seu comércio. Entretanto não podemos encarar o ensino privado e o público como duas modalidades que se contrapõem em um bloco. Nos dois blocos encontramos hoje defensores da escola pública. Não a escola pública burguesa, mas uma escola com *caráter popular* e com uma nova *função social*. Nessa nova concepção da educação, o papel específico da escola não é a apropriação individual do conhecimento, mas a geração de uma nova qualidade do conhecimento ligada a uma nova qualidade de vida, pela formação da solidariedade de classe.

Essa união de forças desembocaria no que chamamos de *Escola Pública Popular,* rompendo com a atual dicotomia entre o ensino público e o privado, gradativamente superada por um *Sistema Unificado de Educação Pública*, como foi proposto por 27 entidades em Brasília, na primeira semana de agosto de 1988. Esse poderia ser o projeto que, de certa forma, unificaria a luta dessas numerosas entidades aqui analisadas, superando o isolamento, a fragmentação, e conservando, ao mesmo tempo, sua autonomia.

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o futuro do Plano Nacional de Educação, terreno sobre o qual essas entidades hoje se movem, podem constituir a grande oportunidade para realizar essa unidade e incorporar esse movimento como força propulsora de mudança.

10

Educação popular e reestruturação econômico-política

Isabel Hernández[1]
Gustavo Fischman[2]

Introdução

A educação popular teve, e ainda tem, um escasso desenvolvimento na Argentina, fruto de nossa controvertida história política. Apesar do debate deste conceito ter-se iniciado muito cedo entre nós[3], a educação popular, como movimento, nunca chegou a gerar em nosso meio uma corrente de peso, nem política nem pedagógica, principalmente se a comparamos com o desenvolvimento alcançado em outros países da América Latina (Chile, Peru, Brasil), ou inclusive em algumas sociedades capitalistas centrais, em que é conhecida pelo nome de pedagogia crítica ou radical (Giroux, 1990).

Ao contrário, em nosso país, diariamente ganham consenso as posturas que, com um marcado ceticismo ou uma passiva resignação,

1 Pesquisadora do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas e Técnicas (Conicet). Diretora da Área Socioantropológica no Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Buenos Aires (CEA-UBA).

2 Pesquisador Assistente do Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Buenos Aires (CEA-UBA).

3 Já em 1849, SARMIENTO, D. F., publicava **Educación Popular**, Santiago, Chile: Ediciones J. Belín, e incorporava ao título de sua obra o conceito de "educación pública", a qual: "ficou constituída em direito dos governados, obrigação do governo e necessidade absoluta da sociedade, remetendo-se diretamente a autoridade, a negligência dos pais, forçando-os a educar seus filhos ou provendo dos meios {...}". Quase um século e meio mais tarde, consideramos que o "direito a aprender" vai mais além das legítimas reivindicações enunciadas por Sarmiento, e deve tender a fortalecer aos setores populares na busca deste e de outros objetivos mais ambiciosos. Por isso optamos por outro conceito mais amplo de educação popular, de cuja análise temos nos ocupado em trabalhos anteriores (HERNÁNDEZ, I. et al. 1985; FISCHMAN, & HERNÁNDEZ, I. 1990).

colocam o Movimento de Educação Popular no terreno do passado ou, curiosamente, no terreno de uma utopia mal conceituada (Tamarit, 1990). Este pessimismo reforça muito entre os educadores, a aceitação passiva da "cultura de ajuste": manifestação cotidiana do elevado custo social a que nos submetem as atuais políticas de reestruturação econômica.

Não pretendemos, com isto, minimizar a gravidade da crise estrutural, nem desconhecer, por outro lado, as críticas que têm sido formuladas com fundamento ao Movimento de Educação Popular, sobretudo no que diz respeito a seu suporte teórico metodológico (R. M. Torres, 1988). Pelo contrário, propomos encarar e recolocar esses assuntos recuperando a linguagem crítica, que, sem apelar ao voluntarismo, nos permita, por um lado, "repensar" nossa sociedade, e por outro lado, alimentar nossa compreensão dos processos educativos, na sua relação com os interesses específicos dos setores populares, cada vez mais postergados pelo "ajuste".

Por isso, pretendemos retomar aqui alguns eixos de discussão sobre temas que, em nossa opinião, não têm sido suficientemente abordados pela pedagogia crítica e cuja problemática tampouco foi resolvida no âmbito da práxis política e educativa do Movimento de Educação Popular na América Latina, muito especialmente na Argentina.

Não se trata, portanto, de analisar de forma exaustiva o contexto em que ocorrem nossas reflexões, nem descrever os fatores estruturais de incidência no campo educativo, tarefa que, por outro lado, também tem sido objeto de nossa análise em alguns trabalhos anteriores (Hernández et al., 1985; Hernández, 1987; Fischman & Hernández, 1990 e 1991).

Restringimos o espaço deste artigo à abordagem de alguns aspectos pontuais, que a nosso ver e nesta conjuntura, nos oferecem uma chave para interpretar o momento de refluxo que parece atravessar o Movimento de Educação Popular em nosso país. Nos referimos então a três grandes problemas:

a) A relação entre as experiências de educação popular e a prática educativa formal e institucionalizada.

b) O atual comportamento político e sindical do setor docente.

c) O caráter de "o popular" em nosso meio.

Sistema educativo formal e educação popular

Muito tem sido dito e escrito, nos últimos anos, sobre a potencialidade democratizadora da educação e do papel que cabe aos diferentes agentes educativos neste processo. Hoje, no entanto, são tão deficitárias as políticas sociais do Estado e é tão forte o embate da "ideologia" do "fim das ideologias" (Fukuyama, 1990) que até se coloca em questão o consagrado "direito à educação pública e gratuita".

A Argentina é um país que até uma década atrás ostentava um nível educativo comparável com o de qualquer sociedade central e boa parte de seus indicadores macroeconômicos acompanhavam esse fenômeno. Obviamente, o país não se situava neste ranking exclusivamente pela graça e gentileza de nossos setores dominantes, mas em grande medida pelo fruto de uma história de luta: conflitos e demandas a partir dos quais hoje podemos contabilizar importantes conquistas em favor dos setores populares.

Sem dúvida, a possibilidade de freqüentar a *escola* foi sempre considerada uma conquista inexpugnável das maiorias trabalhadoras e hoje, mais do que nunca, a *escola pública e gratuita* é atacada, restringida e é freqüentada quase que exclusivamente pelos setores comunitários mais deteriorados socialmente e de maior empobrecimento econômico.

No entanto, estes mesmos grupos que, por meio da história de nosso país, apostaram de forma maciça nos benefícios da educação como sendo um meio idôneo para a obtenção de bem-estar e, até certo ponto, de ascensão social, assistem hoje, desorientados e desorganizados, à sucatização e, às vezes, à perda deste direito elementar.

Obviamente, a desmobilização política geral de nossa sociedade não é alheia a esse fato. Mas acreditamos que, em parte, tal situação se vê agravada pela atual desorientação do setor docente que, comprometido por embates sistemáticos sobre seus salários, não consegue convocar, mobilizar, articular alianças nem conciliar interesses com suas bases de apoio imediatas: os alunos e a comunidade. Assim sendo, também não conseguem articular *estratégias* válidas em defesa dos interesses básicos de nenhum dos setores envolvidos.

Entendemos que tal situação é, por um lado, produto da conjuntura e, por outro, responde ao divórcio que historicamente tem mantido boa parte dos docentes do sistema educativo formal diante dos interesses dos setores populares, tanto no plano macropolítico quanto na vida cotidiana das instituições escolares.

Isto explica o fato de que, em nosso meio, a educação popular como movimento contemporâneo tenha se definido a partir dos educadores politicamente comprometidos com o *dever ser*, um sentido abstrato que marca a "meta" que deve alcançar a prática social educativa ligada à transformação social. Isto é, que nunca foi entendida *a partir do concreto*, a partir de um diagnóstico do nosso sistema educativo nacional e a partir da realidade de seus protagonistas.

O curioso é que também não se fez uma leitura fidedigna, no âmbito não formal de desenvolvimento, das escassas experiências que em nosso meio, há mais de uma década, se vem autodenominando de educação popular. Daí decorre a impossibilidade de articular ambas as realidades e também a incapacidade, inclusive, de identificar uma experiência de educação proveniente do âmbito formal, não formal, público ou privado.

Há alguns anos definimos a educação popular como:

> uma práxis social que se inscreve no interior de um processo mais amplo do que o meramente educativo, e que busca que os setores populares se constituam em um sujeito político, consciente e organizado. Por tal motivo, a educação popular constitui-se numa alternativa que pretende estreitar as relações entre a educação e a ação organizada dos setores populares. Por isso, trata-se de uma práxis social: uma atividade educativa, de pesquisa, de participação e de ação social (Hernández et al., 1985, p.19).

Estimávamos, ainda, que a educação popular poderia:

> constituir-se em um agente democratizador, e em um instrumento válido para efetivar o exercício cotidiano de muitos dos direitos que todo Estado democrático se propõe a preservar (Hernández et al*.,* 1985, p. 186).

Por outro lado, e desde nossa realidade nacional, afirmávamos enfaticamente que:

> uma experiência educativa, de acordo com as características que anteriormente assinalamos e que, fundamentalmente, responda aos

> interesses e às necessidades objetivas e subjetivas[4] dos setores populares, mesmo que esteja sob direção do sistema educativo formal é uma experiência de educação popular (Hernández et al*.,* 1985, p. 23).

Essas afirmações, em que pese o tempo transcorrido, continuam suscitando discussões e antagonismos[5] e merecem hoje, mais do que nunca, alguma especificação.

A *escola* oficial esteve sempre caracterizada por ser um ambiente de encontro entre a hegemonia do Estado e as demandas das classes subalternas: cenário que se constitui a partir da confluência de interesses divergentes (ao menos aprioristicamente).[6] É em cada "escola" onde a educação se materializa, isto é, que "cada escola é produto de uma permanente construção social" (Ezpeleta & Rockwell, 1985, p. 170)).

Nessa construção social da realidade escolar, como é óbvio, contam tanto as ações que tendem a reafirmar os processos e interesses políticos hegemônicos de aceitação e do seu reforço quanto as outras práticas que permitem visualizar estratégias diferentes: desde as que se destacam em franca oposição até as que oferecem velada ou passiva resistência.

Diante dessa realidade nos perguntamos: por acaso o educador popular não deveria aqui assumir a tarefa de detectar e canalizar condutas e ações com o objetivo de propiciar mudanças substanciais no âmbito escolar, tanto em atenção às necessidades sentidas por seus alunos e pela comunidade marginalizada quanto em função de suas próprias reivindicações como trabalhador da educação?

---

4 "Por necessidade subjetiva se entende um estado de carência sentida e percebida como tal por indivíduos e por grupos. Por necessidade objetiva se entende os estados de carência que os indivíduos afetados tenham de si mesmos.Estes conceitos se apóiam na diferenciação da tradição marxista entre interesses subjetivos e objetivos. Por outro lado, é importante, tanto epistemológica como metodologicamente, explicitar a diferença entre as que são propriamente necessidades e as que são satisfações das mesmas. Finalmente, na medida em que as necessidades comprometem, motivam e mobilizam as pessoas são também potencialidade" (SIRVENT et al., 1990, p.82).

5 O impacto de alguns fatos recentes no cenário latino-Américano dá consistência à nossa caracterização do sistema educativo formal como um âmbito potencialmente apto para o desenvolvimento de experiências de educação popular. Nos referimos, entre outras, à experiência de Paulo Freire e sua equipe no município de São Paulo (Brasil), ou à ação de alguns sindicatos docentes que, na América Latina, tornam seus os postulados da educação popular. A título de exemplo, o Fecod colombiano, por meio de seu Movimento Pedagógico, sustenta em "A escola pública": "Ligar os projetos pedagógicos alternativos a um norte de reforma educativa, cultural e social que permita fazer dela um instrumento de luta e ao mesmo tempo um ideal em direção a uma nova sociedade" (MEJÍA, 1988, p. 46).

6 Dizemos aprioristicamente porque entendemos que a ação do Estado está além de suas funções de reprodução e controle social. No seu caráter de fornecedor de serviços aos setores populares, em situações determinadas e precisas, pode chegar a conciliar interesses e necessidades.

Em função desta pergunta, Raymond Williams (1982) expõe a necessidade de examinar o grau de distância entre as condições de uma prática contra-hegemônica e as relações sociais organizadas em função da sustentação da hegemonia. Afirma que o grau de autonomia e oposição será definido em função da "distância relativa" entre tais práticas alternativas e as hegemônicas. Esta hipótese leva o autor a afirmar que:

> É evidentemente mais fácil apresentar os elementos de uma tradição alternativa ou inclusive de uma tradição antagônica, nas relações mais laxas e gerais de todo um processo cultural, do que, por exemplo, organizar um sistema educativo alternativo e especialmente antagônico. (Williams, 1982, p. 175).

Em função de nossos objetivos resgatamos a colocação anterior como um elemento que marca os limites atuais das experiências de educação popular de nosso país. Por sua vez, nos abre uma interrogação sobre o caráter dos deflagradores que poderiam gerar práticas educativas contra-hegemônicas, tendo em conta o potencial de manutenção do *status quo*, que caracteriza as tradicionais ações escolares em nosso meio. Passaremos agora a aprofundar este tema, a partir de outra perspectiva.

"Ajuste" econômico e descentralização: as lutas políticas e sindicais dos professores

Existe certo consenso de que os setores populares participam do sistema social global da "reprodução": pedem escolas que sejam o mais semelhantes possíveis às das classes dominantes, como um esperançoso meio de promoção social, e paralelamente reconhecem a pobreza da oferta oficial (Fernández Enguita, 1990; Giroux, 1990).

O Estado, por sua vez, responsabiliza os setores populares pelo fracasso da *escola* pública como se fosse devido exclusivamente a "deficiências naturais", inerentes à origem social dos beneficiários, ao mesmo tempo em que pretende reiniciar de forma inamovível, sem reformas nem questionamentos, ciclo após ciclo, o circuito da "reprodução". Não nos escapa que estes processos encontram alguns marcos de inflexão. Mas ainda recolheremos outros dados para chegar a este ponto.

Diariamente comprovamos que, na maioria das experiências de educação popular geradas dentro ou fora da *escola* pública, surgem

visíveis surpresas entre educadores e promotores quando elaboram seus projetos a partir do que *a priori* consideram "saber popular". Eles recebem pressões para desenvolver seu trabalho com base nos conteúdos e métodos próprios do sistema oficial, de acordo com as orientações que são "uma mistificação do saber escolar". Isto é, nem sempre os setores populares estabelecem conflitos em torno de conteúdos ideológicos e, freqüentemente, não distinguem, de imediato, os mecanismos arbitrários de imposição cultural, alheios a sua própria cosmovisão. Ao não admitirmos esta realidade, estaríamos subestimando o impacto das manifestações ideológicas e culturais hegemônicas.

No entanto, e é neste ponto que o cenário torna-se mais complexo e perde sua tendência à linearidade, com o recente surgimento de situações de conflito de outra envergadura e de caráter diferente dos conhecidos nas décadas anteriores (Hernández et al., 1985; Hernández, 1987), e que se verificam dia a dia. Trata-se de demandas pontuais, articuladas sobre diversos eixos e conteúdos: protestos diante da descontinuidade de um serviço, ou reações, por vezes fora de época, diante do corte e/ou limitação de algum tipo de benefício. Esses conflitos têm começado a aflorar no decorrer do último ano em escolas, bairros etc., isolados entre si.

Talvez seja pertinente a questão: qual é o novo núcleo que possibilita antagonismos e qual seria, então, o cenário capaz de propiciar uma experiência de educação popular?

O *direito à educação* é um ponto de partida indiscutível. É uma reivindicação dos setores populares que continuam pressionando para ter acesso à *escola*, na qual continuam exigindo capacitação para possibilitar opções de ascensão social, o que implica, acima de todas as coisas, *manter-se dentro do sistema*.

Com o fim do "Estado de Bem-Estar Social", com a enorme restrição do gasto público, essa permanência representa toda uma conquista que devemos interpretar como uma expressão particular de continuidade de reivindicações históricas, que em nosso país são uma forte tradição: a de *educação do Povo é prioritária.* Isto significa, na verdade, oferecer uma formação para aceitar as regras do jogo do regime político "democrático" e do sistema de produção capitalista.

No entanto, esta longa *tradição* que, como todas, pressupõe uma continuidade *desejada e não necessária* (Williams, 1982), parece

estar entrando em uma etapa de crise aguda desde o momento em que a direção neoliberal que hoje define o "projeto político/educacional" em nosso país deixa de considerar o sistema público de educação como sendo um instrumento privilegiado para garantir a reprodução da hegemonia (Puiggrós, 1990).

Ainda perante as tentativas de (des)conhecimento por parte dos setores dominantes desta relação (simbólica e desejada) entre educação e democracia, não é possível negar que a democracia não pode fundar-se em nenhuma outra autoridade que não seja a dos próprios cidadãos. Inclusive o impacto que tem em nossa sociedade a idéia de *democracia,* consideravelmente forte, ao se re-introduzir no imaginário social depois de uma década de ditadura militar:

> o lugar do poder se converte em um espaço vazio; a referência a um avalista transcendente desaparece, e com ele a representação da unidade substancial da sociedade [...]. Abre-se, assim, a possibilidade de um interminável processo de questionamento: não existe nenhuma lei que possa ser cumprida, com disposições que não estejam sujeitas à contestação, ou com fundamentos que não possam ser colocados em questão [...]. A democracia inaugura a experiência de uma sociedade que não pode ser detida ou controlada, na qual o povo é proclamado soberano, porém, com uma identidade que nunca será definitivamente dada e que permanecerá latente. (Laclau & Mouffe, 1987, p. 186).

Essa realidade, na Argentina, é indiscutível. A preocupação pela manutenção e consolidação da democracia, ainda que em seus aspectos mais formais, é uma *necessidade sentida e valorizada* pela grande maioria dos setores populares.

Porém, junto com a demanda pela manutenção e aprofundamento da democracia, aspira-se uma melhor distribuição de renda e uma melhor qualificação profissional. A formação política e profissional ajusta-se ao imaginário social do capitalismo democrático e refere-se, diretamente, às funções que, historicamente, foram atribuídas à escola.

Como expressa Carlos Alberto Torres, comentando as contribuições de Carnoy & Levin:

> As escolas são um espaço de conflito devido ao duplo papel de preparar trabalhadores e cidadãos. A preparação de cidadãos em uma sociedade democrática baseia-se na promessa da igualdade

> de oportunidades e o respeito aos direitos humanos que, freqüentemente, é incompatível com a preparação necessária para levar a cabo os processos de trabalho em um sistema trabalhista dominado por grandes corporações econômicas. Por um lado, espera-se que as escolas eduquem os cidadãos ensinando-lhes seus direitos perante a lei e sua obrigação de exercer estes direitos por meio da participação política. Por outro lado, também se espera que as escolas treinem os trabalhadores, ensinando-lhes as habilidades fundamentais e forjando a personalidade característica que lhes permita funcionar em um sistema social de trabalho autoritário. Isto requer a negação do mesmo sistema de direitos que os converte em cidadãos.

Em síntese, a tensão histórica entre essas duas dinâmicas tem como resultante que as escolas fazem parte de um Estado que é ao mesmo tempo capitalista e democrático, e esta dicotomia cria um tipo particular de luta social (dentro do sistema educativo) que se vincula com a luta social mais ampla (Torres, 1989, p. 36).

Considerar este ponto como um dos possíveis eixos de antagonismo e de conflito dentro do atual sistema escolar argentino é essencial para que se possa fazer a articulação entre a luta pedagógica e a política. Paralelamente, permite harmonizar interesses e admitir alianças entre os educadores e a variada gama de setores da sociedade que hoje vêem os seus direitos elementares ameaçados.

Contudo, é conveniente aprofundar o caráter dos conflitos e tentar captar sua especificidade. É preciso ter presente que as demandas e mobilizações por serviços educativos que, de forma inorgânica, começaram recentemente a se multiplicar por toda parte, especialmente nas áreas mais pobres do país, diferenciam-se em relação ao passado pelo menos por duas características essenciais e distintas:

- por um lado, observa-se um plano de reivindicações pontuais sempre na tentativa de *manter-se no espaço da escola,* que se produz na escala do cotidiano público. As manifestações são de caráter mais "social do que políticas e de classe" e estão restritas, atualmente, a espaços locais. Pareceria que à descentralização administrativa corresponde uma certa descentralização dos conflitos. Mais adiante voltaremos a este tema .
- por outro lado, a disputa ideológica em torno do caráter funcional e da intencionalidade política da *escola* que,

usualmente, tem acompanhado em nosso meio as mobilizações assinaladas, tem produzido antagonismos profundos dentro do sistema. Portanto, aqueles antagonismos que deveriam ocorrer em um espaço definido como público/político, comprometendo a sociedade em seu conjunto, restringem-se à sua expressão mínima. São patrimônios dos espaços acadêmicos e de direção política de nível nacional, e raramente local.

Se, para a primeira característica acima exposta nos atrevemos a afirmar que, enquanto continuarem as restrições, continuarão aumentando as ações e as mobilizações; no segundo caso a complexidade da realidade nacional nos torna mais cautelosos. Em particular, e como já assinalamos, pelas características da atual crise que enfrenta o setor docente em sua luta política e sindical.

Atualmente, a renda mensal de um professor primário é quatro vezes menor do que a de um operário industrial médio. Um professor titular universitário com dedicação parcial (seis horas semanais) recebe, por mês, menos da metade do que recebe um professor de segundo grau. Por sua vez, os altos custos da atual política econômica de "ajuste" e as propostas de flexibilização trabalhista do atual governo têm como alvo os sindicatos estatais e, em particular, os sindicatos de professores.

Precisamos somar a isto as condições de trabalho dos professores de ensino fundamental e médio; a continuidade de muitas atividades de caráter administrativo para serem realizadas pelos educadores; os enfoques existentes sobre capacitação profissional e promoção; a oposição ao trabalho com as bases docentes por parte de diversos níveis da direção educativa. Isto gera uma grande falta de profissionalização dos professores, o que redunda em protestos e greves concentradas, basicamente, em reivindicações de caráter salarial.[7]

O modelo de organização institucional do sistema de educação popular em nosso país – descentralização de funções na esfera local e

---

7 O último ano, 1990, foi o segundo da década em relação ao total de greves registradas no país: 855 conflitos sindicais. Apesar disso, não foi registrada nenhuma greve geral.

Em 1990, 60% dos conflitos sindicais (517) aconteceram no setor público. 20,8% (178) na área de serviços e 18,7% (160) na área industrial. Durante o período de 1985-1990, os funcionários públicos liderados pela "Asociación de Trabajadores del Estado" (ATE) e a "Unión del Personal Civil de la Nación" (UPCN) ocuparam o primeiro lugar em quantidade de conflitos laborais em 1986, 1987 e 1988, enquanto que os docentes passaram ao primeiro lugar em 1989 e 1990. Instituto Unión para la Nueva Mayoría, em **El Clarín**, Buenos Aires, 6 de janeiro de 1991, p. 10.

concentração de poder na tomada de decisões no âmbito estadual ou nacional – gera problemas insolúveis *especialmente para os professores.* Não podemos esquecer que, entre nós, a descentralização administrativa na educação ocorreu no final da década de 1970, não como conseqüência de maturidade organizativa, que levaria à federalização de maneira programada, mas como produto do déficit fiscal do Estado central.

Essa situação torna tão difícil a alternativa de resolver com dignidade o reconhecimento profissional básico e necessário para as mínimas necessidades de sobrevivência, que muitos dirigentes docentes se inclinam a pensar que, desta forma, cria-se sérios obstáculos às possibilidades de dar conteúdos mais substantivos, no plano social e político, às reivindicações do setor.

No entanto, advertimos que esta colocação, por si só, é contraditória:

> A conscientização não é propriamente o ponto de partida do compromisso. A conscientização pode ser mais precisamente definida como um produto do compromisso. Eu não me conscientizo para lutar. Lutando eu me conscientizo (Freire et al., 1987, p. 114).
>
> A mobilização por motivos estritamente salariais fortalece a organização e compromete os níveis de consciência política de seus protagonistas (Hernandez, 1987, p. 149).
>
> Embora a paralisação das aulas possa adquirir um caráter de uma "doce greve" (uma maneira de ter férias no meio do semestre) para alguns professores e estudantes, o mais importante é que ela dê "lições de democracia", que as assembléias de professores e de estudantes sejam uma instância de participação concreta, nas quais se debata a questão salarial dentro de um marco de leitura crítica da realidade do sistema social e educativo e da crise que atravessamos (Moacir Gadotti, em Freire et al., 1987, p. 98).

Esses eixos, em nosso entendimento baseados no *direito à educação por parte dos setores populares e no direito a um digno reconhecimento profissional por parte dos docentes,* que se apresentam como os detonadores da crise, podem constituir na atualidade, indiscutivelmente (e de fato isto está ocorrendo), em núcleos motivadores de ações de educação popular.

Passemos agora a tratar de algumas questões complementares que ajudam a esclarecer as afirmações anteriores.

Os setores populares e a educação popular no cenário da reestruturação

A questão da intencionalidade política da educação popular em relação ao conceito dos denominados "setores populares" constituiu, desde suas origens, um dos eixos centrais de discussão dentro do Movimento de Educação Popular.

Em trabalhos anteriores (Hernández et al., 1985; Hernández, 1987; Fischman & Hernández, 1990 e 1991), utilizamos a denominação "setores populares" a partir de uma perspectiva, preponderantemente política (e, na falta de uma melhor categoria sociológica), a uma conjunção de atores sociais de singular importância estratégica para a concepção de um projeto transformador e de promoção da inclusão na América Latina. Referimo-nos aos camponeses, ao proletariado industrial, às classes médias empobrecidas, aos conglomerados marginais urbanos e somamos aos protagonistas dos movimentos sociais que lutam por reivindicações específicas, aqueles que transcendem as reivindicações de classe e defendem prerrogativas de gênero, de idade, étnicas ou ecológicas, entre outras.

A respeito, nos parecem válidas as reflexões de Arturo Warman:

> Ainda não criamos o instrumental teórico para chamar estes conglomerados populares das cidades de "lumpens", classes médias baixas, economia informal […]. *Estamos tão mal nas ciências sociais que sequer encontramos um nome de classe para este grupo* que, na América Latina, tem uma incrível importância, sem dúvida superior, qualitativamente, à do proletariado industrial e, em muitos casos, já muito superior à dos camponeses. Então, penso que *um desenvolvimento popular na América Latina teria que ocorrer no âmbito de uma aliança igualitária entre estas classes*. E que, se é que já podemos começar a pensar nisto, esta aliança confluiria para um modelo de desenvolvimento da sociedade que não tem nada a ver com outros processos históricos, que terá de ser essencialmente diferente pelo reconhecimento de múltiplos atores. Todos os nossos modelos são de um único ator, seja a burguesia, seja o proletariado […]. (Warman, 1985, p. 4, grifos dos autores).

Enquanto a reestruturação econômica imposta à nossa sociedade torna o cenário das decisões políticas cada dia mais *excludente*,

nos parece válido pensar ao menos em um modelo alternativo que reconheça e possibilite a satisfação da necessidade de *inclusão* de amplos direitos sociais.

Seria inócuo fazer uma lista dos diferentes atores sociais para atingir o objetivo acima enunciado. Não acreditamos nem que a soma de suas forças por si só seja suficiente para elaborar um modelo alternativo. Em todo caso, é prioritário e imprescindível começar a pensar politicamente, aceitando que estamos diante de *racionalidades sociais diferentes* (Brunner, 1990), que podem se identificar em torno de um projeto comum, somente com a condição de admitir que o mesmo seja *heterogêneo* e *mutante*.

É necessário considerar que hoje em dia o "popular", este tipo de "cultura da resistência", que para alguns serviria de remédio para os embates da atual reestruturação do capitalismo periférico, não é patrimônio de um único ator social "[...] nem possui nenhuma transcendência, nem se localiza em algum lugar, nem faz parte de alguma antologia" (García Canclini, 1990, p. 21).

Por esses motivos, é imperativo aprofundar o conhecimento dos interesses específicos de cada um dos segmentos desse conglomerado social a que chamamos de setores populares. É necessário estudar a particularidade de suas reivindicações setoriais, o comportamento político diante do cenário plural de cada conjuntura, a possibilidade de consolidar alianças inclusivas de longo prazo e de potencial transformador:

> Creio que qualquer tentativa transformadora em um mundo como o de hoje tem de vir da confluência de setores com problemas diferentes que possam encontrar caminhos de coincidência, ou talvez, como se dizia na época, "atacar juntos para andar separados" (Fernández Enguita, 1990, p. 81).

Isto implica redimensionar, na complexa Argentina atual, o estado de consciência política de cada um dos diversos extratos da classe operária industrial, do comércio e dos serviços urbanos (em especial os trabalhadores do Estado); das classes médias ou setores da pequena e média empresa; dos favelados e "sem-teto"; dos trabalhadores rurais assalariados; dos médios e pequenos produtores das economias regionais empobrecidas; das comunidades indígenas e dos protagonistas dos mais variados movimentos sociais: os jovens e as mulheres que lutam por reivindicações específicas; os grupos religiosos ou que sofrem discriminação étnica; os que defendem o meio ambiente, a paz e os direitos humanos.

Por sua vez, no bojo dessa etapa de reestruturação política, baseada essencialmente na transnacionalização econômica e cultural que retira cada vez mais capacidade de decisão autônoma dos governos nacionais, abre-se, paralelamente, outro grande desafio diante de nós: a necessidade de articular *novos sujeitos políticos em nível continental* pela via da integração latino-americana.[8]

Se a união destas forças, por meio de uma plataforma política comum, é a garantia do fortalecimento e da consolidação da democracia em nosso país e na América Latina, devemos conhecer as divergências internas dos movimentos políticos progressistas e tentar prever as condutas de cada setor diante de cada aliança tática.

Um complexo jogo de variáveis intervem nesta proposta, no campo popular, desorientando e desmobilizando: os problemas da conjuntura, muitas vezes fruto da geração irreal de expectativas quanto à recuperação da vida institucional e democrática; um crescente desgaste por reivindicar, sem resultados positivos; o aumento das reivindicações sociais diante de uma incapacidade de resposta estatal que ameaça tornar-se crônica (nostalgia do Estado de Bem-Estar Social); certa desqualificação recíproca entre os diferentes segmentos, de caráter mais estrutural.

Apesar de existir certa consciência de que hoje, *politicamente*, necessitamos mais do que nunca fazer referência aos "setores populares" como um todo, nossa experiência de trabalho recente nos mostra divergências preocupantes de caráter inter e intra-setorial. "Unidade na diferença" é uma palavra de ordem aceita, porém difícil de ser alcançada no campo político das forças progressistas[9]. A demora na elaboração de um projeto participativo e transformador decepciona, alimenta o personalismo e cristaliza as negativas aspirações por poder.

---

8 "Acredito que a grande tarefa para a América Latina, apesar desta tendência à fragmentação, é precisamente gerar uma corrente contrária, não para se opor à transnacionalização, mas para criar um sujeito político que permita que este fenômeno da assimilação, por parte da América Latina, dos avanços da revolução científica tecnológica e das possibilidades permitidas pela abertura do comércio internacional e do desenvolvimento dos setores legítimos de produção em cada país, se realizem com uma orientação para o crescimento deste continente que responda satisfatoriamente às necessidades da população." (ALMEYDA, 1990, p. 12).

9 "Durante os últimos anos da ditadura militar, a contradição principal em termos estratégicos era indiscutível: os mais amplos setores do povo argentino estavam abertamente contra a apropriação ilegítima do poder por parte das forças armadas. O processo eleitoral e a democratização de nossas instituições começaram a abrir brechas, às vezes insuperáveis, entre diferentes grupos que em determinado momento se mantiveram unidos ante o inimigo comum, que, apesar de suas diferenças táticas, agora se enfrentam e se dividem porque perderam de vista o caminho de luta comum que os unia. Como tal perderam também essa homogeneidade que os unia nas ações, a tal ponto que, atualmente, encontram dificuldades para visualizar a si mesmos, taticamente, como uma única frente." (HERNÁNDEZ, I. et al., 1985, p. 25).

No que diz respeito a esse fenômeno, valeria a pena que nos detivessemos em um aspecto: a identidade cultural e a consciência nacional latino-americana são, em nosso país, temas para reflexão. O genocídio indígena e a abertura de fronteiras para a imigração marcaram nossa história. O sentimento nacional, despojado dos valores próprios de uma consciência política de classe, produz inúmeras desqualificações dentro do próprio campo popular.

Atitudes discriminatórias, estereotipadas na linguagem por meio de nomes pejorativos do tipo "*cabecita negra*", "favelado", "gringo", "negro", "índio", "galego", "*tano*", "ruço", incidem negativamente nas condutas políticas cotidianas e na possibilidade de alianças duradouras entre os diferentes setores das classes menos favorecidas.

Em cada uma das nossas experiências educativas, seja qual for o setor específico a que estejam dirigidas, descobrimos uma visível incidência desse tipo de fatores (ligados de alguma forma a contradições secundárias), que afetam direta e permanentemente o nosso trabalho. Inclusive foram estes problemas os que, em mais de uma oportunidade, nos alertaram sobre a dificuldade de tornar realidade o tão mencionado papel de "facilitadores" dos processos de mudança social[10], e a intencionalidade política que tem guiado e continua guiando nossas experiências de educação popular.

Por todas estas razões, e para terminar, acreditamos que enquanto os educadores não conseguirem avançar na superação da "mistificação do saber popular" ou na sua "desqualificação apriorística"[11], extremos que conduzem a um mesmo equívoco, não conseguirão reverter a marcada desconfiança que gera neles a aceitação do papel político que, conscientes ou não, desempenham em suas tarefas docentes. Os eixos dos conflitos cotidianos que vivem são

---

[10] Não desconhecemos as numerosas críticas e reparos que suscita certa falta de precisão, ao fazer referência a processo de "transformação social e/ou da realidade", as quais, na maioria dos casos, compartilhamos. Não obstante, acreditamos que tais críticas devem operar como obstáculo epistemológico ou como problema a ser resolvido em cada situação concreta, não como critério de invalidação metodológica diante da produção do conhecimento ou de incapacidade para a ação política.

[11] A esse respeito, GROSSI, F. V., 1981, p.23, afirma: "Os espontaneístas entendem que é necessário sacrificar o saber popular quando a pesquisa participativa fala que a observação e a análise devem ser feitas a partir da representação da própria comunidade. O povo tem todas as respostas porque dispõe do verdadeiro conhecimento. Nada mais longe da verdade. Se isso fosse verdade, não precisaríamos nem de educação popular, nem de ativistas, nem sequer da pesquisa participante [...]. O que a pesquisa participante tenta é iniciar um processo de desideologização que permita ao povo separar os elementos de sua cultura daqueles que tenham sido impostos e que são funcionais ao status quo [...] Acrescentaríamos: criticar aqueles que ainda são considerados 'específicos' e com 'certa autonomia', pois podem ser geradores de condutas políticas de caráter regressivo".

desprofissionalizantes e despersonalizantes e gerados pela vida escolar. Não transcenderá, portanto, o nível local e a estreiteza das reivindicações pontuais.

Por último, sentimos que é necessário combater o ceticismo, o que, em nossos âmbitos acadêmicos, desemboca facilmente na ironia ante cada reflexão ou ação social que apela à subjetividade interpretativa ou ao compromisso público. Roger Bartra (1987, p. 83) é da opinião de que "a melancolia é a cor complementar da ironia". Estamos convencidos de que o é da resignação.

Henri Giroux é um pouco mais duro que nós:

> De certa forma, a natureza profundamente antiutópica de grande parte da teoria educativa radical contemporânea deve-se ao isolamento de seus representantes dos movimentos sociais amplos e das forças críticas sociais, assim como ao pessimismo daqueles acadêmicos que desconfiam de toda forma de luta ou esforço teórico que possa surgir em outras esferas públicas que não a universidade (Giroux, 1990, p. 62).

Bertold Brecht em seu *Galileu Galilei* diz que: "a miséria é velha como as montanhas e desde o púlpito e a cátedra predica-se que é também indestrutível como as montanhas. Por isso nossa nova arte da dúvida cativou as multidões" (Brecht, 1985, p. 89).[12]

Não existem verdades absolutas, nem forma de legitimar as múltiplas misérias de um sistema social injusto. A educação, em nenhum momento alheia a tais misérias, oferece-nos, uma vez mais nestes tempos e neste meio, um cenário propício para a dúvida. Temos diante de nós, o desafio de Brecht em seu *Galileu.*

Bibliografia

ALMEYDA, C. ¿Hacia la conformación de um sujeto político Latinoamericano? David y Goliath. **Revista del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales** (CLACSO), Buenos Aires, año XIX, n. 56, 1990.

BARTRA, R. **La jaula de la melancolía. Identidad y metamorfosis del Mexicano**. México: Grijalbo, 1987.

[12] Agradecemos à Gabriela Gruder por ter nos lembrado das palavras de Bertold Brecht.

BRETCH, B. **Galileo Galilei**. Buenos Aires: Ed. Teatro Municipal General San Martin, 1985.

BRUNNER, J. J. Reportaje. **Revista de Crítica Cultural**, Santiago, Chile, 1990.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. Escuela y Clases Subalternas. In: **Educación y clases populares en América Latina**. México: CIE/DIE, 1985.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. ¿Resistencia, estrategia de oposición o compensación?. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, año II, n. 2, 1990.

FISCHMAN, G.; HERNÁNDEZ, I. Especifidad étnica y educación. **Revista Argentina de Educación**, Buenos Aires, año VIII, n. 13, 1990.

_____. Indigenous movements, ethnic epecificity, and education in Latin América. In: TORRES, C. A. UCLA (guest editor). Special issue of **New Education, Latin American Education and Social Change**. Melborne, Austrália, 1991.

FREIRE, P.; GADOTTI, M.; GUIMARÃES, S.; HERNÁNDEZ, I. **Pedagogía**: diálogo y conflicto. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1987.

FUKUYAMA, F. ¿El Fin de la Historia?. In: **Doxa, Cuadernos de Ciencias Sociales**. Buenos Aires, año I, n. 1, 1990.

GARCÍA CANCLINI, N. Escenas sin territorio: estética de las migraciones e identidades de transición. **Revista de Crítica Cultural**, Santiago, Chile, 1990.

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales**. Barcelona: Paidós-Mec, 1990.

GROSSI, F. V. Investigación participativa: precisiones de ayacucho. In: **Investigación participativa y praxis rural**. Lima, Peru: Mosca Azul, 1981.

HERNÁNDEZ, I. (Comp.). **Saber popular y educación en América Latina**. Buenos Aires: CEAAL/Búsqueda, 1985.

_____. Educación: crisis y realidad. In: **Nuevo Proyecto**. Buenos Aires, n. 3/4, 1987.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista**: hacia una política de democracia radical. España: Siglo XXI, 1987.

MEJÍA, M. R. Transformando la escuela desde la investigación. In: **Investigación participativa**: 4º Seminário. Recife, Brasil, 1988.

PUIGGRÓS, A. Sistema educativo, Estado y Sociedad Civil en la reestructuración del capitalismo dependiente. El caso Argentino. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, año II, n. 2, 1990.

SIRVENT, M. T.; CLAVERO, S.; FELDMAN, M. La demanda educativa de los sectores populares. **Revista Argentina de Educación**, Buenos Aires, año VIII, n. 13, 1990.

TAMARIT, J. El dilema de la educación popular: entre la utopía y la resignación. **Revista Argentina de Educación**, Buenos Aires, año VIII, n. 13, 1990.

TORRES, C. A. Educação e teorias da reprodução social: revisão e crítica. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Teoria e crítica da educação**. Brasil: Artes Médicas, 1989.

TORRES, R. M. **Discurso y práctica en educación popular**. Quito, Ecuador: Ciudad, 1988.

WARMAN, A. No podemos transformar nuestra ignorancia de la realidad en inexistencia de lo existente. David y Goliath, **Revista Del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales** (CLACSO), Buenos Aires, año XVI, n. 50, 1985.

WILLIAMS, R. **Cultura**: sociología de la comunicación y del arte. Barcelona: Paidós, 1982.

11

Potencialidades e problemas da educação popular: a qualidade dos processos de formação

Sylvia Schmelkes[1]

Introdução

Ao organizar as reflexões em torno da questão da qualidade dos processos de formação promovidos a partir da educação particular, tem-se procurado ordenar a informação procedente de algumas tentativas de documentar e sistematizar projetos realizados em diversos países da América Latina, assim como recuperar algumas das experiências pessoais e do Centro de Estudos Educativos (CEE) com a finalidade de identificar alguns dos pontos fortes e fracos que aparecem como constantes ao largo deste espectro extensivo/intensivo.

Este exercício de senso comum permite dar somente um primeiro passo em direção a uma discussão sobre a qualidade dos processos de formação promovidos a partir da educação popular. O passo seguinte, de maior envergadura, implica definir o que se entende por qualidade da educação popular. Neste sentido, esta reflexão pretende somente fazer algumas contribuições.

---

[1] Subdiretora Técnica do Centro de Estudos Educativos (CEE), México, DF, México. Em DAM, A. Van; MARTINIC, S.; GERHARD, P. (Org.). **Educación popular en América Latina**: crítica y alternativas. La Haya: CESO, p. 167-77, 1991.

As potencialidades qualitativas da educação popular a partir de seus pontos fortes

Refere-se a três pontos fortes suscetíveis de serem potencializados com o objetivo de elevar a qualidade dos processos da educação popular que parecem essenciais. O primeiro deles tem a ver com a clareza da opção das organizações e das pessoas dedicadas à educação popular, que se encontra estreitamente relacionado com uma forma de ver a realidade e o processo de mudança. O segundo se refere à especificidade da educação popular em relação ao estilo próprio de trabalho, ao modo de fazer as coisas, que, no processo de sua avaliação, tem alcançado um notável grau de consenso entre diversas organizações e em diversas latitudes do subcontinente. O terceiro refere-se à função social desempenhada pela educação popular e as organizações que a promovem.

A clareza da opção

Talvez a maior força qualitativa potencial das organizações dedicadas à educação popular encontre-se na crescente clareza, em meio a uma enorme heterogeneidade, em sua opção e utopia. Esta crescente clareza estabelece os parâmetros de referência fundamentais para a contestação de seus objetivos e de seus êxitos. Portanto, é essencial mencioná-la numa discussão sobre a clareza de seus processos.

Sua opção fundamental é pelos pobres, pelos setores menos favorecidos da sociedade. Os valores essenciais que orientam sua ação referem-se ao desenvolvimento pleno das potencialidades do ser humano e de todos os seres humanos, e à conquista da justiça social, que é condição para permitir este desenvolvimento. Nas palavras de John Jairo Cárdenas, "a opção preferencial pelos mais pobres implica não somente uma atitude de compromisso ético diante deles, mas também é um reconhecimento de que a pobreza é conseqüência da injustiça social que prevalece em nossas nações."[2]

Existe na base destas organizações uma opção pela construção de uma democracia – não como forma do Estado, mas como utopia – que parta da força das bases. Trata-se de uma democracia, como define Cariola[3], mais profunda, mais humana e viável mesmo que,

---

[2] CÁRDENAS, J. J. **Procesos de democratización y roles de las ONGs**. Lima: IRED/DESCO, 1989.

talvez, mais lenta de construir. Uma ação para uma democracia duradoura fundamentada em valores humanos essenciais: na solidariedade, na responsabilidade, na liberdade e na justiça. Descobre-se a geração de uma estratégia própria dessas organizações; uma estratégia que se propõe a criar poder na escala micro, mais do que a tomar o poder na escala macro. "Agora se dá ênfase na busca da auto-suficiência e na organização, não a partir de cima, do Estado, mas das sociedades civis a partir das bases."[4]

A partir desta perspectiva, as organizações situam-se como protagonistas na "[...] transição histórica de um passado onde o povo não exerceu seus direitos de decidir sobre seu destino, nem pôde defender seus interesses fundamentais, e um futuro onde, mediante suas organizações, possa fazê-lo."[5]

Conjuntamente com o processo evolutivo anterior, é necessário sinalizar que vem ocorrendo um processo simultâneo de reconhecimento e auto-reconhecimento das organizações não-governamentais para o desenvolvimento, ou das instituições privadas para o desenvolvimento social, como também são chamadas, como setor da sociedade civil com características específicas e próprias. Não são o mesmo que as organizações populares, apesar de que seu fortalecimento faz parte de seus objetivos. Não são redutíveis a elas. São protagonistas dos processos de transformação e desenvolvimento, como parte da sociedade civil, do mesmo modo que, desde sua perspectiva, também o são as organizações populares que buscam fortalecer.

A própria evolução pela qual tem passado a visão das pessoas e instituições que têm trabalhado com setores populares durante as últimas quatro décadas é indicativo de suas potencialidades qualitativas, na medida que representa uma superação e uma decantação de visões anteriores que foram tendenciosas e parciais. Portanto, representa também uma incorporação gradual da complexidade crescente do conhecimento social acumulado. Correndo o risco de simplificar o processo, pode-se identificar um caminho já percorrido ao longo de linhas contínuas, como as seguintes:

---

[3] CARIOLA, P. **Del macetero al potrer**o: experiencias de educación popular y reflexiones para su masificación. Santiago: CIDE, p. 36, 1985. (Mimeo.)

[4] SÁNCHEZ, G. **El proceso de institucionalización de las ONGs**. Lima: IRED/DESCO, 1990.

[5] SOTELO, J. **Nosotros también hacemos historia con el movimiento popular**. Lima: IRED/DESCO, p. 6, 1989.

a) da visualização da pobreza como um fenômeno individual a seu reconhecimento; como a manifestação de um conjunto de problemas de natureza estrutural;

b) conseqüentemente com o processo interior, as organizações que trabalham com setores populares têm transitado de um conceito unilateral e linear dos processos de desenvolvimento em direção a uma visualização complexa e multifacetada dos mesmos. Do simples têm avançado em direção ao complexo; das soluções parciais avançaram em direção às globais;

c) em parte também, como resultado do reconhecimento da complexidade das causas da pobreza, as instituições têm transitado da promoção ao acesso aos bens e serviços em direção à organizações populares com capacidade de autogestão;

d) em decorrência, têm sido feitas exigências de capacidade e eficácia às organizações que trabalham com setores populares, de tal forma que essas têm evoluído desde realizar ações mais espontâneas e informais ao desenvolvimento de processos mais planejados e sistemáticos. Como corolário deste processo, descobrimos uma notável passagem de ações de pessoas "de boa vontade" para uma crescente profissionalização das equipes que as integram;

e) tudo isso tem tido um forte impacto na forma como estas instituições interagem com os setores populares. Aí, os caminhos já percorridos mais notáveis são encontrados nos processos de abandono de formas impositivas e verticais de relacionamento e promoção, em direção a métodos participativos que têm por pressuposto um profundo respeito pela cultura e os conhecimentos dos beneficiários, por suas idéias e as manifestações de seus interesses e necessidades. Abandonam-se os processos centrais e uniformes e favorecem-se os descentralizados e flexíveis. Há uma opção clara por privilegiar o desenvolvimento de baixo para cima.

A especificidade de seu modo de proceder

Com esse processo evolutivo tem havido uma crescente especificidade das organizações dedicadas à educação popular. Existem ações que lhe são próprias e que são claramente distinguíveis das realizadas em outras instâncias, como o Estado, os partidos políticos e a Igreja enquanto tal. Seu modo de fazer as coisas as distingue de outro

tipo de instâncias sociais e políticas. Novamente, simplificando as tendências dominantes, as seguintes idéias parecem definir sua identidade e seu papel social:

a) a relação social que estabelecem com os destinatários é de caráter primário, afetivo, de confiança entre as partes[6]. A estas organizações interessa-lhes "o pequeno e o unitário: que esta pessoa com nome e sobrenome recupere a dignidade, se rebele contra a injustiça e consiga condições de maior eqüidade. Mas também lhe interessa a organização, já que sem ela não se tem força e fora dela não se consegue a consciência [...]"[7]. Independentemente das dimensões e dos impactos esperados, o desenvolvimento pessoal e local é sempre um objetivo ao qual não se pode renunciar e sobre o qual não se pode transigir.

b) nesta relação sempre está presente uma intencionalidade educativa explícita e, portanto, uma determinada relação pedagógica, ainda que não se trate de experiências principalmente educativas ou de capacitação[8]. A intencionalidade educativa explícita varia de acordo com o objeto de aprendizagem. Porém, existe um objetivo educativo que sempre está presente, que é a participação. Educa-se *a partir* da participação, e educa-se *para* a participação. Por sua vez, a relação pedagógica diferencia-se pelo diálogo e pela relação horizontal entre educador e educando; pela valorização da cultura, dos conhecimentos e das experiências prévias dos destinatários; pela flexibilidade nos limites entre o conhecimento especializado e o conhecimento cotidiano e operacional, por favorecer o processo cíclico de reflexão crítica – ação – reflexão, entre outras características. Os processos educativos vinculam-se à solução de problemas concretos dos participantes, porque o conhecimento obtido tem sentido na medida que tem uma capacidade transformadora da realidade. Visto que isto não é tarefa individual, mas sim coletiva, o espaço privilegiado para que ocorra o aprendizado é no grupo, semente ou gérmen da organização.

c) a organização baseada na participação ativa e consciente dos integrantes é, para essas instituições, forma e base; é objetivo e

---

[6] GÓMEZ, S. Nuevas formas de desarrollo rural en Chile (Análisis de las ONG), en **Una puerta que se abre**. Santiago, Taller de Cooperación al Desarrollo, p. 75, 1988.

[7] SOTELO, J., op. cit., p. 05, 1998.

[8] Ver CHATEAU, J.; MARTINIC, S. Educación de Adultos y Educación Popular en la Última Década, en **Una puerta que se abre**, Santiago, Taller de Cooperación al Desarrollo, p. 180, 1988.

forma de trabalho. A organização, por sua vez, deve ir avançando em autonomia e capacidade de autogestão. Por este motivo, para as instituições os *processos* são mais importantes do que os resultados. Caso se obtenha um processo participativo e organizativo real, haverá possibilidades de que as organizações enfrentem outros problemas de forma democrática, independentemente de ter obtido ou não, de forma cabal, o objetivo concreto em torno do qual surgiu a organização inicial. De fato, o objetivo é que se gerem novos objetivos[9] no próprio seio da organização.

d) os projetos de educação popular procuram criar as bases, tanto da continuidade quanto da extensão de sua ação, a partir da estratégia de ação que geralmente implica na formação de dirigentes ou monitores locais capazes de assumir partes cada vez mais importantes na promoção e fortalecimento do processo organizativo. A confiança nas capacidades dos próprios destinatários é a essência desta possibilidade.

A função social da educação popular
e das organizações que a promovem

A especificidade das organizações que trabalham com setores populares, seu estilo próprio de trabalho, o tipo de opção que fazem e os objetivos que se colocam, tem permitido que, por meio da análise de suas conquistas, sua função social vá se esclarecendo, sua necessidade vá ficando patente e seus desafios para o futuro sendo definidos. Algumas destas questões que estão se tornando consenso são as seguintes:

a) as organizações que trabalham com setores populares operam em pequena escala. Seu campo de influência direto é, conseqüentemente, marginal. Sua possibilidade de impacto global está em sua capacidade de inovar, experimentar e demonstrar, ao próprio governo, a outras instâncias sociais e, sobretudo, às organizações populares, possibilidades alternativas – no âmbito de valores descritos – de resolver problemas.

b) a função destas organizações não é, principalmente, a de substituir o governo. Sua função é trabalhar na formulação e aplicação

[9] CARIOLA, P., op. cit, p. 35, 1985.

de alternativas de desenvolvimento microrregional desde a base, demonstrando eficácia não somente no produtivo, mas no social.

c) também não é função destas organizações assumir a representação das organizações populares. Ao invés disso, sua função vai se definindo na direção do fortalecimento dos setores populares em sua interação com outros atores sociais, na busca por alternativas de solução para aqueles que não têm acesso a soluções. O sentido estratégico destas organizações é fortalecer a sociedade civil. Isto é, gerar uma corrente antiautoritária a partir da rede formada pelas organizações populares[10].

As fragilidades da educação popular no desenvolvimento de processos

Assim como a potencialização dos pontos fortes acima descritos seja talvez garantia de melhoria na qualidade dos processos que se busca gerar, a identificação, enfrentamento e superação das debilidades são condições sem a qual esta melhoria qualitativa se faz difícil. A seguir, vamos listar as fragilidades que – a partir da leitura que faço das experiências existentes e de um exercício de autocrítica – consegui identificar como sendo tanto onipresentes quanto persistentes:

a) Talvez uma das debilidades mais paradoxais da experiência em educação popular seja que, como protagonistas dos processos, não sabemos o que sabemos. O que se quer explicar com isto é que temos sido pouco capazes de fazer uma reflexão sobre nosso aprendizado a partir dos processos, e, portanto, somos muito lentos no processo de acumulação de conhecimento no que diz respeito aos processos de mudança social pretendidos. A persistência deste fenômeno faz com que, enquanto debilidade, virem-se contra nós e limitem nossa eficácia. Na medida que a eficácia seja componente essencial da qualidade, esta debilidade é preocupante.

Os educadores populares têm recorrido mais à pesquisa participante do que aos processos de sistematização – com confrontação teórica – da prática e aos processos de pesquisa/ação. A pesquisa participante tornou-se um método altamente efetivo na elevação de níveis de consciência e em favor do compromisso da ação solidária e

[10] CÁRDENAS, J. J., op. cit., 1989.

organizada. Sem dúvida gera conhecimento, mas este conhecimento gerado é mais sobre a realidade externa que se busca transformar do que sobre os próprios processos de mudança e de transformação que a pesquisa participante pretende gerar.

Os esforços de sistematização permitiram dar enormes saltos qualitativos naquilo sobre o que se sabe e sobre o que se faz. Infelizmente, são muito escassos, difundidos insuficientemente e, o que é pior, talvez insuficientemente assimilados. Por outro lado, seu desenvolvimento tem permanecido limitado àquelas experiências onde é possível obter informação processual suficientemente documentada, ou graças a pesquisadores com acesso a informações sobre diversas experiências.

O recurso à pesquisa/ação, que supõe a fundamentação teórica das hipóteses de transformação – convertidas em hipóteses de trabalho – que se submetem à prova verificável na ação, tem sido muito menos freqüente nos processos de educação popular. Nós temos privilegiado este tipo de pesquisa. Apesar de existirem avanços importantes, tanto na geração de novos conhecimentos como em matéria de contribuições metodológicas[11], há uma série de dificuldades que ainda não foi possível superar. Entre elas, as seguintes:

- O problema da contínua tensão entre a pesquisa e a ação. Fica difícil para o pesquisador ao encontrar-se imerso na ação, não se dedicar, exclusivamente, a alcançar os resultados desejados sem manter a perspectiva e distância necessárias para observar, registrar, interpretar e sistematizar as condições e processos por meio dos quais aqueles se vão alcançando. Habitualmente, o pesquisador se inclina mais na direção de um dos dois pólos e a tensão dificilmente se resolve.
- A necessidade de incorporação de técnicas de pesquisa que assegurem rigor em cortes temporais, com a possibilidade de explicar os resultados mediante o acompanhamento, usando o recurso da pesquisa qualitativa, que, dificilmente, ultrapassa o anedótico e o jornalístico, tem como conseqüên-

[11] Ver SCHMELKES, S.; LAVÍN, S. El CEE y la Investigación-Acción en Educación, em **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, v. 18, n. 3/4 (terceiro e quatro trimestres de 1988, p.129).

cia uma insegurança na formulação de resultados com a finalidade de difundir e generalizar. Disto decorre que, muitas vezes, esses projetos devem se conformar com os êxitos da transformação direta que, apesar de sua grande riqueza, não permitem transcender a outros âmbitos de ação.

b) Esse último ponto tem estreita relação com um dos problemas assinalados em várias ocasiões, como a questão da escala em projetos de educação popular. Já havíamos mencionado que, por definição, praticamente a educação popular se desenvolve em escala micro. Mas seus objetivos não são apenas microssociais, mas principalmente macrossociais.

Manter um trabalho intensivo, transformador de pessoas, grupos e comunidades e, ao mesmo tempo, propor-se transformações sociais, implica um salto que não foi resolvido nem do ponto de vista teórico nem do ponto de vista operacional. Neste último aspecto, as disputas entre experiências feitas em locais diferentes, luta pelo poder, os dogmatismos estéreis e as atitudes neutras infundadas de alguns dos protagonistas dos processos de educação popular, impõem limitações adicionais à prova da estratégia micro/macro. Não se trata, fundamentalmente, que as organizações dedicadas à educação popular aumentem, quantitativamente, suas atribuições, mas sim que as estratégias de transferência dos modelos e metodologias já provadas sejam concebidas e testadas de forma tal que possam ser utilizadas por outras instâncias sociais tais como o governo, a Igreja, os partidos políticos e, principalmente, outras organizações e movimentos populares. Parece que o desafio se apresenta também na capacidade crescente de definir estratégias de transformação social capazes de transcender os estreitos limites dos beneficiários diretos; estratégias que estendam uma ponte entre a utopia e os procedimentos relativamente estáveis, a partir de uma certa realidade socioeconômica, para ir aproximando-se dela.[12]

Existe um claro problema de eficiência nos projetos de educação popular, no sentido mais estritamente econômico do termo. Com exceções muito importantes, o custo dos resultados propriamente econômicos (individuais e sociais) dos projetos de educação popular é muito alto. É verdade que este problema parece estar sendo superado

[12] SCHMELKES, S. **Postalfabetización y trabajo en América Latina**. Pátzcuaro: CREFAL/OREAL-UNESCO.

na medida que a educação popular torna-se mais complexa e se profissionaliza, não obstante, parece que há ainda um longo caminho a percorrer no sentido de aumentar a eficiência técnica de sua ação. Não basta mostrar a eficácia qualitativa dos processos alternativos e dos métodos inovadores. É preciso demonstrar que se consegue qualidade com a mesma ou maior eficiência e eficácia com que outras instâncias sociais alcançam apenas quantidade. Isto é ainda mais urgente na medida que as organizações de educação popular são chamadas cada vez mais a oferecer serviços profissionais ao movimento popular.

c) Existe nos processos de educação popular um problema de articulação entre as diversas esferas das tarefas da sociedade, apesar de que, quando se falava da evolução dos processos gerados, mencionava-se a tendência à universalidade *versus* a linearidade ou a univocidade das ações. Tudo indica que isto tem ocorrido apenas parcialmente, e que se tende, um pouco mais, a propor ações diversas do que articulá-las e integrá-las. Isso se observa com muita clareza na relação entre o estritamente educativo e os processos produtivos e organizativos, que são os que se privilegiam. Assim, quando a alfabetização ou o ensino das matemáticas, ou qualquer ação de transmissão seqüenciada ou sistemática de habilidades e conhecimentos está presente no projeto de educação popular, estas parecem conduzir-se com sua própria lógica, isoladas do processo central que poderia ser enormemente favorecido com uma maior articulação entre os processos. Dificuldades similares são observadas na relação entre processos de revalorização cultural e outros tipos de processos mais econômicos ou políticos. O desafio parece estar na crescente capacidade de fazer convergir processos relacionados com os direitos fundamentais do ser humano, tais como a educação, alimentação, saúde, trabalho, moradia e participação política. E, não como ponto de chegada, mas como plataforma de partida na educação popular.

d) Por último, refere-se à dificuldade que parece contrapor o objetivo de autogestão com a realidade de dependência da organização na relação com um promotor ou grupo de promotores. Há pelo menos um aspecto crítico que limita a crescente autonomia das organizações populares diante da equipe de educadores que com ela colaboram: a incapacidade do educador popular de gerar as condições para que se conduza, em forma de autogestão, o próprio processo educativo, informal, no qual ele baseou sua atividade. Desta forma, mesmo que se

possa garantir que nos grupos populares os maiores avanços são na aprendizagem, nem sempre isto se reflete no ato da aprendizagem. Aprende-se, mas não se tem consciência de que se está aprendendo. Por outro lado, a atividade do educador popular, quando se encontra imerso na promoção de processos organizativos, nem sempre é explicitamente educativa. Somente na medida que isso ocorra pode transferir-se às organizações populares a função da educação informal permanente e o método que a torna possível e que é essencial para o seu avanço.

Conclusão: elementos para a definição da qualidade nos processos de educação popular

O levantamento feito de pontos fortes e fracos dos processos de educação popular não pretende ser exaustivo. Pretende apenas trazer elementos para uma definição de *qualidade* nestes processos. Recapitulando, pode-se assinalar que, entre os elementos constitutivos dessa definição, há os seguintes parâmetros para avaliar os avanços:

- Uma clareza na opção pelos pobres, pelo desenvolvimento integral de cada um individual e coletivamente, de suas famílias, de seus grupos, de suas comunidades e de suas organizações, que se situa ao nível dos valores.
- Clareza no que diz respeito a: a partir de onde (análise da realidade), até onde (utopia) e quais os caminhos possíveis para a ação (estratégia).
- Clareza no processo de mudança (tomada de consciência, participação, organização, autogestão, articulação) que vai ocorrer nesses caminhos possíveis (metodologia da educação popular).
- Contínua preocupação com a absoluta congruência axiológica e metodológica de cada um dos passos anteriores.
- Constante busca de uma verdade dinâmica (atitude científica com relação aos processos de mudança pretendida), que implica uma explicitação fundamentada, mas aberta, das aparentes certezas (hipóteses de trabalho), uma disposição (de mentalidades e mecanismos) para pô-las à prova, e um compromisso de socializar o conhecimento gerado.

- Uma incansável preocupação pela eficiência qualitativa dos processos e pela eficiência quantitativa, econômica e social, dos resultados.

12

A crise da educação: uma perspectiva a partir da educação popular

María Teresa Sirvent[1]

Introdução

Estamos atravessando um momento de profunda crise que afeta a sociedade como um todo, tanto em seus aspectos econômicos, políticos e sociais quanto nos relativos a seus valores e conhecimentos. É uma crise que tem impacto também na educação popular[2]. Estamos muito longe da década da esperança, da utopia, da "década das certezas", que foi a de 1960. As mudanças que estão se operando na Europa Oriental, assim como os acontecimentos históricos de Cuba e da Nicarágua[3], nos propõem perguntas sobre os modelos do futuro que podemos esperar ou sonhar. A crise não é

---

[1] Da Universidade de Buenos Aires.

[2] Para discussões sobre a diversidade de conceitos e práticas que coexistem dentro do campo da educação popular e os elementos comuns nelas identificados, ver: HERNÁNDEZ, I. et. al., **Saber popular y educación en América Latina**. 4. ed., Buenos Aires: Búsqueda-CEAAL, 1985, 188 p.; SIRVENT, M. T., **Educación Popular en Argentina, conferência pronunciada na Casa de la Amistad Argentino-Cubana**, outubro, 1989 (mimeo.); TORRES, M. R., **Discurso y práctica en educación popular**. Quito, Ecuador: Centro de Investigaciones, CIUDAD, 1988, 97 p.

A partir da perspectiva da autora deste artigo, as origens da educação popular na Argentina remontam às ações de educação de adultos ligadas às origens do proletariado industrial e do movimento operário no final do século XIX e início do século XX. A década de 1960 foi testemunha da consolidação conceitual na América Latina desse movimento educativo. Além das diversidades de enfoque, existe consenso em aceitar como traços comuns, entre outros: seu caráter pedagógico-político; seu caráter popular em relação ao sujeitos de sua ação (setores populares); seus objetivos (instrumento de apoio à organização popular e à construção de seu projeto político-social); as dimensões cognitivas (objetivação coletiva e crítica da realidade) e de transformação de suas práticas; a centralidade da participação, a integralidade, a continuidade e a sistematização científica na implementação de suas ações.

somente econômica, social ou política, mas também é uma crise de esperança; nos invade um fatalismo determinista que, como tal, inclusive paralisa nossa possibilidade de pensar de maneira reflexiva e antecipar esquemas de ação.

Nossa perspectiva é colocar-nos ante a crise, numa tentativa de identificar aqueles aspectos e contradições do momento atual que desafiam a teoria e metodologia da educação popular, e obrigam a repensar suas prioridades e práticas[4]. Desejamos construir propostas e oferecer alternativas viáveis.

Educação popular e democracia

Não se pode falar da educação popular em um vazio histórico. Definir seu perfil atual implica um desafio para pesquisadores, educadores e trabalhadores dessa área. Desde os anos de 1983-1984 estamos nos perguntando sobre a relação entre educação popular e democracia[5]. Foi crescendo, nos encontros de educação popular na América Latina, uma tendência à revalorização da democracia como tal, fato impensável na década de 1960, quando se desprezava a democracia formal e se falava em democracia real com base em um discurso teórico marcado por uma visão das mudanças na sociedade como mudanças revolucionárias totais.

Naqueles encontros e debates dos anos 1983-1984, havia um consenso entre os colegas latino-americanos no que diz respeito à defesa da democracia formal, ou constitucional, como condição de sua efetivação. É verdade que falávamos de processos de democratização para identificar e modificar as raízes do autoritarismo

---

[3] A autora deste artigo foi testemunha, como integrante do grupo de análise política da OEA, do processo eleitoral nicaragüense durante os meses de janeiro e fevereiro de 1990. As observações,documentos consultados e entrevistas realizadas (com líderes políticos e bases do sandinismo e da oposição, autoridades militares, eclesiásticas e dos conselhos eleitorais etc.), são fonte de uma série de interrogações e reflexões para a nossa aprendizagem histórica. O balanço pessoal não é pessimista; mas, ao contrário, prevalece o impulso que dá a consciência ou inconsciência de estarmos vivendo um novo momento de busca e criatividade. Como diz Fernando Calderón: "A crise também é uma oportunidade". **David y Goliath** (CLACSO), ano XIX, n. 56, abril, 1990, p. 2.

[4] João Francisco de Souza formula em seu livro o desafio de reconceitualização da pedagogia como teoria da educação, elaborada pela reflexão sobre os problemas socioeducativos de determinada sociedade em seus momentos de crise. SOUZA, J. F. de, **Uma pedagogia da revolução**: São Paulo: Cortez , 1987, p. 198.

[5] GROSSI, F. V.; BORDA, O. F.; DELPIANO, A. **Educación Popular y Política en América Latina** (Foro-Panel), Educación Popular y Democracia, Santiago do Chile, n. 1, CEAAL, 1989 (Série); SIRVENT, M. T. Educación, Proyecto Político y Estilo Tecnológico, em ALBORNOZ, M.; KREINER, P. (Ed.), **Ciencia y tecnología**: estrategias y políticas de Largo Plazo, Buenos Aires: Eudeba, 1990, p. 247-56.

ancorado em nossa vida cotidiana, em nossa sociedade civil e em suas organizações. Considerava-se que a democracia formal criava condições estruturais para avançar em outros processos democráticos.

Fazia-se referência a uma democracia caracterizada pela participação real da população nas decisões que afetavam sua vida cotidiana e por um avanço progressivo em direção à conquista de uma sociedade mais igualitária, justa e autônoma.

De uma perspectiva educacional, esses traços também eram percebidos como orientadores de processos de aprendizagem, na medida que a participação, a igualdade e a autonomia de uma sociedade demandam aprendizados concomitantes dos membros que a compõem[6].

No que diz respeito à Argentina, e com base em nossas pesquisas, dizíamos, em 1988, que se fazia necessário:

> ampliar o significado do político para a vida cotidiana, para a construção de valores e relações sociais alternativas em uma sociedade civil, que é necessário democratizar como condição e resultado – determinante e determinado – da mudança. Nesta ampliação de significado do político, a educação e a transformação social são redimensionadas. Assume-se que o processo de construção democrática deve ocorrer também e, fundamentalmente, na sociedade civil e em suas múltiplas organizações. É nesse plano da cultura, das formas de vida cotidiana, das características das organizações populares, das estruturas das representações sociais, onde se joga o futuro democrático [...][7].

O debate e a luta pela democracia são antigos, mas atualizam-se constantemente quando são analisadas as características esperadas para nossas democracias em documentos do Pentágono[8] e quando nos enfrentamos com as agudas contradições de nossa democracia atual.

---

[6] SIRVENT, M. T. **Democracia y educación**: una perspectiva cultural sobre el caso Argentino, palestra realizada no Mid-Term Conference Research Committee on Sociology of Education – International Sociological Association, Salamanca, Espanha (mimeo.), 23 a 26 de agosto de 1988, p. 1-2.

[7] SIRVENT, M. T. **Educación, Proyecto Político y Estilo Tecnológico**, p. 254.

[8] Documento "Una Estrategia para América Latina en los 90", preparado por especialistas do Pentágono, encomendado pelo Conselho de Segurança InterAmericano, mencionado em João Francisco de Souza, Movimento Popular: Espaço de Educação para uma Hegemonia e Produção de Conhecimento, palestra apresentada no XII Congresso Mundial de Sociologia, Research Committee on Sociology of Education – ISA, Madri, Espanha, 9-13 de julho de 1990.

O agravamento dos índices de pobreza e de miséria, a concentração de riqueza e, em conseqüência, o empobrecimento de grandes setores da população implicam um aumento crescente da marginalização do acesso aos bens e serviços societários[9].

Em trabalhos anteriores[10], assinalávamos que a noção de participação real contrapõe-se a um modelo de desenvolvimento caracterizado por uma dupla marginalização: "o estar fora do" acesso aos bens e serviços sociais e "o estar à margem do" processo de tomada de decisões que determina a distribuição de tais bens e serviços, isto é, à margem de uma participação real que possibilite a incidência efetiva em uma transformação da natureza desigual dessa distribuição. O que está em jogo é o poder institucional e suas estruturas monopólicas. Acrescentávamos que, em nossas sociedades, a marginalização ou exclusão dos processos de protagonismo social da maioria da população garante a produção e manutenção da desigualdade social.

A persistência e o agravamento dessa situação na Argentina denotam os componentes ou os termos de uma das contradições que enfrentamos. Como outros pesquisadores assinalam[11], surge uma contradição instalada estruturalmente em nossa sociedade entre os processos que deveriam ser politicamente promotores de inclusão, no âmbito das democracias recuperadas, e de planos econômicos socialmente excludentes de importantes setores sociais da população.

A inclusão política, em termos da participação real inerente a uma sociedade democrática, implica na transformação de reivindicações e de interesses, especialmente dos setores populares[12] em questão de

---

[9] Ver SIRVENT, M. T. **Democracia y educación**: una perspectiva cultural sobre el caso Argentino. op. cit.

[10] Ver SIRVENT, M. T. op. cit.; SIRVENT, M. T. Modernidad y Educación: Notas para una Redefinición, em Plural, ano II, n. 5, novembro, 1986, p. 19-25; SIRVENT, M. T. **Educación, Trabajo y la Formación del Ciudadano**, palestra apresentada na Reunião de Coordenação do Projeto Especial de Educação – Produção em Zonas Urbanas Marginalizadas, OEA – Ministério da Educação do Brasil, Olinda, Pernambuco, Brasil, 23 a 29 julho de 1986.

[11] CALDERÓN, F., **David y Goliath**, ano XIX, n. 56, abril, 1990, p. 2; RIGAL, L. Algunas reflexiones sobre rducación popular y estado, palestra apresentada no XII Congresso Mundial de Sociologia, Research Committee on Sociology of Education – ISA, Madri, Espanha, 9-13 de julho de 1990.

[12] Não é nossa intenção fazer referência neste trabalho à problemática teórico-empírica da especificidade dos diversos setores englobados genericamente sob a categoria de setores populares, nem ao debate sobre este conceito, o de classe social ou o de classe operária, mesmo quando reconhecemos que estudos desse tipo requerem a definição do sujeito popular ao que se está fazendo referência. É evidente que a realidade atual exige uma análise mais complexa e completa da condição classista de nossa sociedade.

tratamento institucional e público[13]. É evidente que esta inclusão abalaria o programa econômico hegemônico e os setores sociais nacionais e internacionais que dele se beneficiam.

A respeito do tema, colocávamos em um trabalho recente[14] sobre a demanda educativa dos setores populares, que nem toda demanda se converte em uma questão de tratamento institucional ou público. Assume-se a existência de mecanismos sociais e institucionais que "previnem" ou "inibem" o reconhecimento de necessidades que atentam contra o *status quo* e dificultam sua expressão em demandas coletivas ou seu acesso às instâncias da tomada de decisões. Nossa vida cotidiana como cidadãos e, inclusive, como professores e pesquisadores em nossas áreas de ação, nos proporciona múltiplos exemplos desses mecanismos. A literatura em ciências políticas analisa a respeito os chamados processos de *non-decision making*[15], por meio dos quais uma demanda social pode ser abortada em diferentes momentos, não chegando a se tornar objeto de debate no espaço das decisões institucionais e coletivas.

Uma "não decisão" é uma decisão resultada da supressão da demanda por considerá-la uma ameaça latente ou expressa aos valores e interesses da estrutura de poder institucional. O desenvolvimento da teoria das "não decisões" assume a existência, nos sistemas políticos, de um conjunto predominante de valores, crenças, rituais, procedimentos institucionais que operam sistemática e consistentemente para beneficiar certas pessoas ou grupos em detrimento de outros.

Dessa perspectiva, os mecanismos de "não decisão" são meios pelos quais demandas por mudanças na atual distribuição de benefícios e privilégios, institucionais e sociais, podem ser mantidas encobertas, sufocadas e abortadas antes que tenham acesso ao espaço relevante de tomada de decisões.

---

[13] Para mais detalhes, ver SIRVENT, M. T.; CLAVERO, S.; FELDMAN, M. A. La demanda educativa de los sectores populares: propuesta de categorías para su análisis, palestra apresentada no Seminario de Demandas de Educación de los Sectores Populares, Luján, Buenos Aires, 22-23 de março de 1990, em **Revista Argentina de Educación**, ano VIII, n. 13, abril, 1990, p. 79-92.

[14] SIRVENT, M. T.; CLAVERO, S.; FELDMAN, M. A., op. cit.

[15] BALBUS, I. D., The concept of interest in pluralist and Marxian analysis, Politics and Society, New York, Columbia University, fevereiro, 1987, v. 1, n. 2; BACHRACH, P. e BARATZ, M., **Power and Poverty**. Theory and Practice, New York, Oxford University Press, 1970; MANKOFF, M., "Power in Advanced Capitalism Society: A Review Essay on Recent Elitist and Marxist Criticism of Pluralist Theory, em **Social Problems**, 1978; MERELMAN, R., "On the Neo-Elitist Critique of Community Power", **American Political Science Review**, n. 62, junho, 1968, p. 451-60; MILIBAND, R., **The State in Capitalist Society**, New York, Basic Books, 1969.

Esses mecanismos de "não decisão" podem adotar diferentes formas. A mais direta e extrema é a coação como meio para prevenir que demandas por mudança na ordem estabelecida entrem no processo político. Direto, porém menos extremo, é o exercício do poder[16] em termos de ameaça de sanções positivas ou negativas – lançadas contra o iniciador de demanda potencial considerada arriscada ou contrária ao *status quo*. As ameaças podem ir de uma intimidação até a coaptação[17]. Uma terceira forma indireta de "não decisão" é aquela que invoca uma norma, regra ou procedimento precedente. Por exemplo, uma demanda por mudança pode ser desqualificada ou não legitimada ao ser rotulada como "de esquerda", "ação de provocadores", de "elementos infiltrados", "antipatriotas", "imoral", "demagogia barata" ou que viola uma determinada regra ou procedimento. O tratamento das demandas também pode ser adiado, remetendo-as a comitês ou comissões para um detalhado e prolongado estudo.

Uma quarta e mais indireta forma de "não decisão" é "privatizar o conflito", ou seja, defini-lo como alheio ao campo de intervenção institucional pública; como, por exemplo, considerar o domínio das grandes empresas econômicas sobre as pequenas como um conflito privado, apoiando-se sobre os fundamentos do sistema da livre empresa.

Táticas como essas, aparentemente efetivas para sufocar demandas, são particularmente bem-sucedidas, quando são empregadas contra grupos fracamente organizados, com dificuldades para enfrentar a demora.

Aparecem evidências desses mecanismos no âmbito das associações da sociedade civil, dos organismos do Estado e inclusive nas instituições educativas. Nossa preocupação, então, não é apenas com quem decide mas também como se decide e quem se beneficia da decisão.[18]

---

[16] Neste sentido, assumem-se os conceitos de Poder como relação, apresentando três características: a) existe um conflito entre valores ou sobre o curso de uma ação entre A e B; b) B aceita os desejos de A; c) B aceita por temor de que A o prive de um valor ou valores que B considera muito mais valiosos que aqueles que teria obtido se não tivesse aceito. Ver BACHRACH, P.; BARATZ, M. **Power and poverty**, op. cit.

[17] "Coaptação" é um mecanismo para manter e estabilizar uma organização por meio do processo de absorção de novos elementos na estrutura política ou de liderança existente. O termo foi introduzido por Philip Selznick, em SELZNICK, P., **Américan Sociological Review**, fevereiro, 1948.

[18] Ver SIRVENT, M. T., **Democracia y educación**, op. cit. Reflexões sobre a importância de aprofundar o problema das instituições e sobre o interesse de estudar como se governa ou qual é o modo de exercício de poder em uma sociedade podem ser encontradas em ARDILI, B., **Intelectuales y Política**. Una Perspectiva Socialista Latinoamericana, em **David y Goliath**, revista de CLACSO, ano XIX, n. 56, abri, 1990, p. 27-35.

A democracia não perdeu seu caráter classista. As elites que detêm o capital mantêm sua hegemonia e seu domínio.

É preciso analisar o espaço democrático como um espaço de luta de interesses e as possibilidades de intervenção da educação popular na configuração do mesmo.

> A democracia avança no jogo de interesses entre as classes sociais e se manifesta no exercício plural das funções de decisão e de direção [...].
>
> Na construção da democracia popular, a classe trabalhadora, em seus diversos segmentos, deve interferir nas decisões e na direção da sociedade (soberania popular), para o que se faz necessário o acesso à informação como condição da abertura democrática. Este acesso não se restringe ao consumo, mas implica na produção de informação e em sua livre circulação[19].

Essas reflexões sobre a democracia nos conduzem à questão educacional enquanto processo de transmissão, produção, apropriação e acumulação de conhecimentos nos setores populares, seja por meio da organização popular, seja pela escolaridade formal. A educação popular é reconhecida como um possível instrumento na construção do poder e da participação popular no jogo democrático. A participação real é aqui entendida como um processo histórico de conquista, ruptura cultural e aprendizagem, de crescimento dos setores populares em sua capacidade de realizar seus interesses e objetivos específicos e de expressão dos mesmos em um projeto de sociedade. Significa também conceber a relação entre educação e cultura popular[20] como um processo dialético onde a apropriação crítica do saber

---

[19] SOUZA, J. F. de, **Movimento popular**, op. cit., traduzido por SIRVENT, M. T., p. 13.

[20] Está sendo preparado um trabalho pela equipe de catedráticos de Educação Não Formal: Teorias e Modelos, do Departamento de Ciências da Educação (María Teresa Sirvent, Rosario Badano e Sandra Clavero), sobre uma análise da educação popular na Argentina associada à história do movimento operário e como componente da confrontação/tensão "cultura popular"/"cultura de elite".Buenos Aires tem uma história de organizações e associações voluntárias criadas por grupos de vizinhança, desde o final do século passado, vinculadas à educação de jovens e adultos. Estas associações têm se caracterizado por: a) Serem criações coletivas associadas aos movimentos migratórios do final do século XIX e início do século XX, reflexos do pensamento operário socialista e anarquista. Apresentam-se como expoentes de uma cultura popular ancorada em raízes européias. Contudo, procuram integrar-se à nova terra e, para isso, o acesso à "Cultura", com C maiúsculo, e ao livro significava a possibilidade de ocupar um melhor espaço na sociedade. Passam a ser também um canal de participação política para um setor da sociedade que não encontrava mecanismos de expressão no âmbito político daquela época; b) assim, foram instâncias de socialização política e de educação de adultos especialmente para o trabalhador autodidata. Seu auge ocorreu nas décadas de 1920, 1930 e parte da de 1940; c) até a década de 1940 acompanham outras expressões da cultura operária contestatória, também influenciada pela migração anarquista e socialista: as greves, a organização de sindicatos, as lutas internas, a consolidação de uma federação operária; d) começa sua decadência em meados da década de 1940. Nos anos 1960 e 1970 voltam a aparecer novas associações voluntárias, associadas também a novas expressões do movimento popular, que foram, de maneira geral, ferozmente reprimidas durante a ditadura militar.

científico em confrontação com o saber popular pode estar incidindo na construção e configuração da cultura popular[21], em um espaço onde as culturas são concebidas não como "formas de vida" separadas, mas como "formas de luta" que se cruzam constantemente[22].

As considerações anteriores nos levam a repensar nossa preocupação sobre educação, democracia e sociedade civil, tendo em conta as contradições já referidas e os limites que as mesmas colocam às práticas de educação popular.

Devemos nos situar no cenário caracterizado por contradições que geram limitações objetivas à participação real e que dificultam a conquista da mesma por parte dos setores populares.

Seguimos considerando, como âmbito de ação prioritário, a sociedade civil e suas organizações[23], na medida que fortalecer a democracia como foi acima assinalado, é fortalecer a capacidade dos setores populares para a sua participação real na esfera pública; o que implica intervir em sua capacidade de articulação de reivindicações e interesses e de sua influência nas políticas públicas.

Pensar em opções concretas exige assinalar algumas das características da sociedade civil da qual estamos falando.

Educação popular e sociedade civil

Vários trabalhos coincidem ao apresentar uma grave situação de "fragilidade da sociedade civil". Fala-se em fenômenos de atomização, fragmentação, desmobilização, apatia participativa e desencanto político que pareceriam envolver hoje o campo popular em nosso país[24].

---

[21] Ver, a esse respeito, a análise de GUTIÉRREZ, L. H.; ROMERO, L. A., Sociedades Barriales, Bibliotecas Populares y Cultura de los Sectores Populares: Buenos Aires, 1920-1945, em **Desarrollo Económico**, v. 29, n. 113, abril-junho, 1989, p. 33-62.

[22] HALL, S. Notas sobre la Desconstrucción de lo Popular, em SAMUEL, R. (Ed.)., **Historia popular y teoría socialista**, 2. ed., Barcelona: Editorial Crítica-Grijalbo, 1984, p. 93-110.

[23] Não se trata, de forma alguma, de negar a importância político-educativa do Estado e da sociedade política, mas de ressaltar que o processo de construção democrática deve ocorrer também, e muito fundamentalmente, na sociedade civil e em suas múltiplas organizações. Ver a respeito: HUIDOBRO, J. E. G. En torno del Sentido Político de la Educación Popular, em MADEIRA, F. R. e MELLO, G. N. de (Coord.)., **Educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1985, p. 231-72.

[24] Surge uma certa coincidência a respeito dos trabalhos apresentados ao XII Congresso Mundial de Sociologia, na sessão Movimentos Populares e Educação, coordenada por María Teresa Sirvent. Ver, para mais detalhes, os seguintes trabalhos apresentados: SOUZA, J. F. De. **Movimiento popular**, op. cit; FEIJOO, M. del C. e RUBINICH, L., **Bajar la Cultura al Pueblo; Tomar la cultura del pueblo**: un estudio sobre ideologías culturales; RIGAL, L. **Algunas reflexiones sobre educación popular y estado**, op. cit; SIRVENT, M. T., CLAVERO, S. e FELDMAN, M. A., **Movimientos populares, demandas sociales y educación popular**.

Os grandes sujeitos históricos latino-americanos, como a classe operária, estão vivendo um processo de fragmentação, e os movimentos sociais encontram-se em processo de desorganização e atomização[25]. Na Argentina, esses processos são evidências das dificuldades e obstáculos estruturais para a sociedade se recompor, após os longos anos de ditadura e repressão que produziram um desmembramento quase total do tecido de nossa sociedade civil.

Pesquisas realizadas no Instituto de Ciências da Educação, em um bairro de Buenos Aires[26], mostram algumas das dimensões que determinam a denominada "debilidade da sociedade civil". Essas informações, de 1987-1988, significativas em grupos operários e na classe média baixa, estariam sinalizando traços, na vida cotidiana e de associações, inibitórios de um fortalecimento da rede organizativa dos setores populares e de sua constituição como sujeitos políticos da democracia. Esses dados foram interpretados em termos de "múltiplas pobrezas"[27]: "pobreza de proteção" diante da violência internalizada nas relações sociais cotidianas, as gangues, a ameaça e o medo como padrão de relacionamento; "pobreza de entendimento", fazendo referência aos fatores que tornam difícil a utilização da informação e a reflexão sobre a mesma; que dificultam a construção da memória coletiva dos setores populares, a modificação de visões desqualificadoras sobre o próprio grupo social – "os da favela", "os do interior", "os cabeças" etc. – ; "pobreza política" ou de participação, em relação aos fatores que inibem a participação nas diversas instâncias sociais, políticas ou sindicais existentes ou a criação de novas formas de organização.

Dizíamos, em 1988, que "é politicamente pobre o cidadão que esqueceu sua história, que não compreende o que está acontecendo, nem porque está acontecendo, que fica esperando a solução

---

[25] Idem, Ibidem.

[26] SIRVENT, M. T. e sua equipe de pesquisa do Instituto de Ciências da Educação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. Será publicado em breve nos Cuadernos de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación, sob o título "Diagnóstico Sociocultural del Barrio de Mataderos". Ver SIRVENT, M. T. **Educación no formal**: sistemas de poder y participación, Relatório CONICET, 1986-1987 e 1987-1989.

[27] Quando se fala de situação de pobreza, isto é feito à luz de uma interpretação do próprio conceito. Não se limita a um conceito de pobreza que se refere exclusivamente à situação daquelas pessoas que podem ser classificadas abaixo de um determinado nível de renda e de insatisfação das necessidades básicas de sobrevivência; sugere-se não falar em pobreza, mas sim de POBREZAS, fazendo referência a um sistema de necessidades fundamentais, entre as quais incluem-se a de participação, pensamento reflexivo, criação ou recriação, autovalorização de si e do grupo a que pertence, proteção. A partir desta perspectiva, qualquer necessidade humana que não é adequadamente satisfeita revela uma pobreza social e pode gerar patologias coletivas toda vez que extrapolar os limites críticos de intensidade e duração. DEMO, P. **Pobreza política**, Brasília, (mimeo.), 1987; SIRVENT, M. T., **Democracia y educación**, op. cit.

paternalista, que não se organiza para reagir, não se associa para reivindicar, não se congrega para influir [...]".[28]

Existem evidências que mostram a relação entre essas características e as estruturas autoritárias de gestão nas associações de bairro, sindicatos e partidos políticos. Aparecem em nossos trabalhos, por exemplo, estilos de lideranças de dirigentes, às vezes muito bem preparados para a negociação, porém fortemente distanciados das bases; estilos de lideranças congruentes, nos casos analisados, com as expectativas das próprias bases sobre o perfil esperado do dirigente[29].

Os dados mostram também fenômenos de "coaptação", de manipulação institucional, mecanismos de "não decisão" e instâncias de participação simbólica[30], que enfraquecem a organização popular, sua capacidade de articular reivindicações e elaborar estratégias de pressão face às mesmas.

Evidências significativas nos mostram uma série de fatores que debilitam o componente educativo da organização popular e nos colocam como parte do difícil e desafiante cenário onde pretendemos fazer uma intervenção pedagógica. Eles são vistos tanto da perspectiva institucional das ações intermediárias – estruturas autoritárias, relações de poder cotidianas, controle da informação institucional, manipulação, "coaptação", problemas internos e rupturas, discriminação, rivalidades interinstitucionais etc. – como da perspectiva das práticas culturais e representações sociais dos atos envolvidos – medo de participar, fragmentação e "esquecimento" da história de lutas sociais e políticas, sensação de impotência para modificar a realidade social, visões que desqualificam ou ameaçam a participação ("[...] precisa-se de uma mão

---

[28] SIRVENT, M. T. **Democracia y educación**, op. cit., p. 250; DEMO, P. **Pobreza política**, op. cit. De outras perspectivas, parece também perceber o retorno, nas maiorias excluídas, a modelos paternalista-autoritários e a busca de experiências "messiânicas" que detenham a decadência.

[29] O perfil esperado de um dirigente atual, em onze pesquisas, associa-se mais com as características de um especialista em relações públicas, que tem que conseguir apoio econômico e político das instituições da sociedade global, do que com as características necessárias para uma liderança associada ao crescimento participativo das bases populares e do bairro.Ver mais detalhes em SIRVENT, M. T.; TOUBES, A. e SANTOS, H. Proyecto Experimental de Participación de Instituciones de Enseñanza Superior en el Desarrollo Comunitario en el Área de la Educación de Adultos, Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; UNESCO, 1987, cap. IV.

[30] Estão sendo diferenciadas formas reais de participação associadas à incidência em todos os processos da vida institucional e na natureza das decisões, de formas aparentes ou simbólicas, que geram nos indivíduos e grupos a ilusão de exercer um poder inexistente. É o "como se..." participativo.Para mais detalhes, ver SIRVENT, M. T. Estilos Participativos: Sueños o Realidades, em **RAE**, ano III, n. 5; SIRVENT, M. T. **Democracia y Educación**, op. cit.; SIRVENT, M. T., Educación, Proyecto Político y Estilo Tecnológico, op. cit., p. 252.

forte"; "[...] não podemos perder autoridade"); a busca constante do mito ou da figura intocável a quem se pode apegar e depender etc.

Essa intervenção pedagógica deverá incidir em um "rearranjo" do tecido da sociedade civil e de sua configuração como espaço de crescimento da capacidade de participação real dos setores populares.

Isso implica, por exemplo, em práticas educativas que apóiem a recuperação da "memória coletiva"; o fortalecimento das organizações populares em sua capacidade de identificar demandas e conversão das mesmas em questão institucional e pública; a objetivação e a análise da prática coletiva associativa e a criação de formas alternativas de gestão e de relações sociais democráticas nas associações populares, sindicatos e partidos políticos[31].

Está se colocando ênfase nesse recorte de ações, por um lado no fortalecimento dos conhecimentos e capacidades necessárias para a participação na esfera pública; para esse "saber fazer" do protagonismo, que possibilite a constituição de demandas coletivas e contrabalance os mecanismos de manipulação e de *non-decision making*. Por outro lado, na busca e reconstrução da identidade coletiva de um campo fragmentado.

A educação popular deve procurar sua necessária atualização no que diz respeito às novas realidades que vêm configurando o panorama político-social da América Latina e, especificamente, da Argentina.

Alguns autores assinalam os riscos da "despolitização" das práticas de educação popular ante as limitações objetivas e as contradições sociais assinaladas. É uma ameaça real, especialmente se consideramos o aumento previsível dos níveis de repressão social que a política de ajuste econômico pode demandar do poder político.

> Voltaremos às catacumbas da "ilegalidade" ou a práticas de desenvolvimento comunitário, assistencialistas, carentes do componente político relacionado com as ações de educação popular?[32]

---

[31] Para mais detalhes, ver nota 23.

[32] RIGAL, L. **Algunas Reflexiones sobre Educación Popular y Estado**, op. cit.

É necessário pensar e precisar com maior rigor alguns dos termos desse dilema. Por enquanto, podemos avançar somente na seguinte reflexão: os riscos de "despolitização" das práticas de educação popular não vêm somente das limitações objetivas de nossas democracias, mas também de pontos críticos associados com simplificações, distorções, mistificações e até ampliações desmedidas, experimentadas nos últimos quinze anos pelo conceito e por nossas práticas de educação popular[33]. Estes pontos críticos precisam ser revisados por nós, teórica e metodologicamente, para enfrentarmos os desafios colocados. Podemos citar, entre outros:

- Um tipo de espontaneísmo ou praticismo refletido no rechaço da teoria e na carência de reflexão sobre a educação popular enquanto prática pedagógica (objetivação da prática).
- Carência de sistematizações e avaliações que sejam capazes de nos dar entendimento do realizado no país e seu impacto social e educativo.
- Falta de clareza, distorção e simplificação da complexidade conceitual que está por trás dos postulados teóricos e metodológicos da educação popular[34] (exemplos: noções de práxis, totalidade concreta, dialética do conhecimento etc.).
- Definições pouco precisas, ambíguas ou muito gerais de "o popular", "setores populares", "povo", que não dão conta da complexidade social e dos entrecruzamentos da realidade. O mesmo se aplica às formulações sobre "transformação social".
- Distorções na noção de participação que tenham sido assimiladas com *laissez-faire* ou ausência de normas e de disciplinas de trabalho, excluindo de sua caracterização – por uma aparente incompatibilidade – conotações de

---

[33] Ver nota 1.

[34] Tem-se assinalado, em várias oportunidades, que muitas vezes as tentativas de "traduzir" o marco teórico em metodologias de ação acabaram por formar verdadeiras correntes para as quais a "educação popular" se reduz a uma série de técnicas e dinâmicas que se aprendem em oficinas, em grupos e de forma agradável, por meio de sociodramas, chuvas de idéias, cartões e jogos, e onde se aprende coletivamente, sem que ninguém ensine a ninguém, partindo "da prática", teorizando sobre ela e retornando a ela para "transformá-la". As técnicas ficam separadas de seu marco teórico-metodológico e transformam-se em fórmulas absolutas. Ver TORRES, R. M. **Educación popular**. Un Encuentro con Paulo Freire, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1988.

eficácia, eficiência e produção; redução da participação a técnicas de dinâmica de grupo, que têm levado a desconhecer o caráter sociopolítico e institucional da mesma, a confundir níveis de participação, a descuidar dos objetivos educativos do grupo ou do conhecimento necessário para uma participação real (a participação sem informação facilita a manipulação), a negação da diferença de papéis e funções em nome de uma mal definida ou falsa igualdade, ao não perceber, em síntese, o processo de aprendizagem, ruptura cultural e conquista inerente à participação.

- Confusões na concepção da relação "saber técnico-científico/saber popular"; idealização e desconhecimento das contradições, componentes e natureza do "saber popular" e rechaço acrítico do conhecimento técnico-científico; dificuldades originadas do esforço para a realização de uma produção coletiva de conhecimentos que implique na superação/síntese de ambos os âmbitos do saber.
- Os pontos anteriores têm conduzido a um tipo de "populismo pedagógico" que não apenas desconhece o significado político da informação e do conhecimento, mas minimiza e inclusive anula o papel ativo do educador.
- Reduzido acúmulo de pesquisas no campo da educação popular, com a agravante de equívocos e noções erradas no desenvolvimento de pesquisas participativas que descuidaram do componente de geração de conhecimento, próprio de toda a pesquisa[35].
- Esta "atualização" da educação popular requer também a elaboração de estratégias que concretizem, por um lado, os avanços teóricos verificados no que diz respeito à superação de anomalias percebidas anos atrás como excludentes no

[35] Vários autores têm assinalado que, em linhas gerais, a pesquisa na América Latina é uma atividade que ainda não se integra totalmente no âmbito da educação popular, seja nos centros que se dedicam a implementar programas de educação popular, seja em institutos e centros de pesquisa educativa.DELPIANO,A. em sua palestra apresentada no Seminário/Oficina: La Investigación Educativa en América Latina; Posibilidades de Producción de Insumos de Alto Impacto con Recursos Escasos, organizado por FLACSO, área Educación y Sociedad, Buenos Aires, 27-30 de agosto de 1990, assinalava a necessidade de aprofundar e priorizar as pesquisas na área de educação popular, considerada até o presente como sendo "o parente pobre". Ver também: SIRVENT, M. T. Investigación participativa: mitos y modelos, **Cuadernos de Investigación**, 1, Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1988; 2. ed., 1989; 3. ed., 1990.

âmbito da educação popular, tais como: Estado *versus* Organizações Não-Governamentais; Educação Formal *versus* Educação Popular; por outro lado, a inserção da educação popular nas relações entre sociedade civil – sociedade política que esta democracia permite.[36]

[36] Ver entre outros: BECA, C. E. **Educación Popular en América Latina**: Tendencias Actuales, Contribuciones y Limitaciones, palestra apresentada na 13ª Reunião Técnica de Adultos do PREDE-OEA, Ministério de Educación y Justicia, Buenos Aires, 1-9 de outubro, 1987; RIGAL, L. **Democracia, Escuela Pública y Educación Popular**: Convergencias y Dilemas, palestra apresentada no Seminário/Oficina sobre Educación Popular en América Latina, La Paz, Bolívia, julho, 1990; SIRVENT, M. T. e LUCARELLI, E. **Una Visión Analítica de la XIII Reunión de Educación de Adultos sobre la Problemática de la Alfabetización**, I. 2. Estado y Sociedad Civil en el Área de la Educación de Adultos y la Educación Popular, OEA (mimeo.), setembro, 1988, p. 14 e ss.; SIRVENT, M. T. **Educación no formal**: sistemas de poder y participación, relatório CONICET, agosto, 1989.

13

Alfabetização e cidadania[1]

Paulo Freire[2]

É interessante observar a maneira pela qual se combinam ou se relacionam os termos da frase em que a conjunção *como*, valendo *enquanto*, *na qualidade de*, estabelece uma relação operacional entre *alfabetização* e *formação da cidadania*. É verdade que o bloco *elemento de formação* ameniza um pouco a significação da força que, de certa forma, se empresta à alfabetização no corpo da frase. Seria mais forte ainda se disséssemos: a alfabetização como formadora da cidadania.

Por outro lado, se faz necessário neste exercício relembrar que cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, e que cidadania tem a ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão.

Buscar a inteligência da frase significa de fato indagar em torno dos limites de alfabetização como prática capaz de gerar nos alfabetizados a assunção da cidadania ou não. Implica pensar também nos obstáculos com os quais nos defrontamos na prática e sobre os quais ou sobre alguns dos quais espero falar mais adiante.

Considerando que a alfabetização de adultos, por mais importante que seja, é um capítulo da prática educativa, minha indagação se orienta no sentido da compreensão dos limites da prática educativa, que abrange a prática da alfabetização, bem como dos obstáculos referidos.

---

[1] Em **Educação Municipal**. São Paulo: Cortez/CEAD/UNDIME, n. 1, maio, 1988, p. 6-15.

[2] Professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A primeira afirmação que devo fazer é de que não há prática, não importa em que domínio, que não esteja submetida a certos limites. A prática, que é social e histórica, mesmo que tenha uma dimensão individual, se dá num certo contexto temporal e espacial e não na intimidade das cabeças das gentes. É por isso que o voluntarismo é idealista, pois se funda precisamente na compreensão ingênua de que a prática e sua eficácia dependem apenas do sujeito, de sua vontade e de sua coragem. É por isso, por outro lado, que o espontaneísmo é irresponsável, porque implica a anulação do intelectual como organizador, não necessariamente autoritário, mas organizador sempre, de espaços, para o que é indispensável sua intervenção. Voluntarismo e espontaneísmo têm ambos, assim, sua falsidade no menosprezo aos limites. No primeiro se desrespeitam os limites porque nele só há um, o da vontade do voluntarista. No segundo o intelectual não intervém, não direciona, cruza os braços. A ação se entrega quase a si mesma, é mais alvoroço, algazarra. Nesse sentido, voluntarismo e espontaneísmo se constituem como obstáculos à prática educativa progressista.

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a claridade política dos educadores com relação a seu objeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político, assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico.

Não posso reconhecer os limites da prática político-educativa em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de *a favor de quem a pratico*. O *a favor de quem pratico* me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o *contra quem pratico* e, necessariamente, o *por que pratico*, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar.

A compreensão crítica dos limites da prática tem a ver com o problema do *poder*, que é de classe e tem a ver, por isso mesmo, com a questão da luta ou do conflito de classes. Compreender o nível em que se acha a luta de classes em uma determinada sociedade é indispensável

à demarcação dos espaços, dos conteúdos da educação, do historicamente possível, portanto, dos limites da prática político-educativa. Uma coisa, por exemplo, foi trabalhar em alfabetização e educação de adultos no Brasil no final dos anos 50 e começo dos anos 60. Outra foi trabalhar em educação popular durante o regime militar.

Uma coisa foi trabalhar no Brasil na fase do regime populista, que, por sua própria ambigüidade, ora continha as massas populares, ora as trazia às ruas, às praças, o que terminava por lhes ensinar a vir às ruas por sua conta. Outra foi trabalhar em plena ditadura militar com elas reprimidas, silenciadas e assustadas. Pretender obter no segundo momento o que se obteve no anterior na aplicação de uma certa metodologia revela falta de compreensão histórica, desconhecimento da noção de limite.

Uma coisa foi trabalhar no início da ditadura militar, outra nos anos de 1970. Uma coisa foi fazer educação popular no Chile do governo Allende, outra é fazer hoje. Uma coisa foi trabalhar em áreas populares no regime de Somoza na Nicarágua, outra é trabalhar hoje com seu povo se apossando de sua história.

O que quero dizer é que uma mesma compreensão da prática educativa e uma mesma metodologia de trabalho não operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isso que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas. Em outras palavras, devo descobrir, em função do meu conhecimento tão rigoroso quanto possível da realidade, como aplicar de forma diferente um mesmo princípio válido do ponto de vista de minha opção política.

A leitura atenta e crítica da maior ou menor intensidade e profundidade com que o conflito de classes vai sendo vivido nos indica as formas de resistência possível das classes populares, em certo momento; sua maior ou menor mobilização, que envolve sempre um certo grau de organização. A luta de classes não se verifica apenas quando as classes trabalhadoras, mobilizando-se, organizando-se, lutam clara e determinadamente, com suas lideranças em defesa de seus interesses, mas sobretudo com vistas à superação do sistema capitalista. A luta de classes existe também latente, as vezes escondida, oculta, expressando-se em diferentes formas de resistência ao poder das classes dominantes. Formas de resistência que venho chamando de “manhas”

dos oprimidos, no fundo, “imunizações” que as classes populares vão criando em seu corpo, em sua linguagem, em sua cultura. Daí a necessidade fundamental que tem o educador popular de compreender as formas de resistência das classes populares, suas festas, suas danças, seus folguedos, suas lendas, suas devoções, seus medos, sua semântica, sua sintaxe, sua religiosidade.

Não me parece possível organizar programas de ação político-pedagógica sem levar seriamente em conta as resistências das classes populares. É preciso entender que as formas de resistência envolvem em si mesmas limites que as classes populares se põem com relação à sua sobrevivência em face do poder dos dominantes. Em muitos momentos do conflito de classes, as classes populares, mais imersas que emersas na realidade, têm em sua resistência uma espécie de muro por trás do qual se escondem. Se o educador não é capaz de entender a dimensão concreta do medo e, discursando numa linguagem já em si difícil, propõe ações que ultrapassam demasiado as fronteiras da resistência, obviamente será recusado. Pior ainda, poderá intensificar o medo dos grupos populares. Isso não significa que o educador não deva ousar. Precisa saber, porém, que a ousadia, ao implicar uma ação que vai mais além do limite aparente, tem seu limite real. Se falta este à percepção do grupo popular, não pode faltar ao educador.

Em última análise, quanto mais rigorosamente competentes consideremos a nós mesmos e a nossos pares, tanto mais devemos reconhecer que se o papel organizador, interferente, do educador progressista não é jamais o de alojar-se, de armas e bagagens, na cotidianidade popular, não é também o de quem, com desprezo inegável, considera nada ter a fazer com o que lá ocorre. A cotidianidade, Karel Kosik deixou-o muito claro em sua *Dialética do Concreto*, é o espaço-tempo em que a mente não opera epistemologicamente em face dos objetos, dos dados, dos fatos. Dá-se conta deles, mas não se apreende a razão de ser mais profunda dos mesmos. Isso não significa, porém, que eu não possa e não deva tomar a cotidianidade e a forma como nela me movo no mundo como objeto de minha reflexão; que não procure superar o puro *dar-me conta* dos fatos a partir da compreensão crítica que dele vou ganhando.

Às vezes, a violência dos opressores e sua dominação se fazem tão profundas que geram em grandes setores das classes

populares a elas submetidas uma espécie de *cansaço existencial*, que, por sua vez, está associado ou se alonga no que venho chamando de *anestesia histórica*, em que se perde a idéia do amanhã como projeto. O amanhã virá hoje, repetindo-se o hoje violento e perverso de sempre. O hoje, do ontem, dos bisavós, dos avós, dos pais, dos filhos e dos filhos destes que virão depois. Daí a necessidade de uma séria e rigorosa "leitura do mundo", que não prescinde de, pelo contrário, exige uma séria e rigorosa leitura de textos. Daí a necessidade de competência científica que não existe por ela e para ela, mas a serviço de algo e de alguém, portanto contra algo e contra alguém. Daí a necessidade da intervenção competente democrática do educador nas situações dramáticas em que os grupos populares, demitidos da vida, estão como se tivessem perdido seu endereço no mundo. Explorados a tal ponto que até a identidade lhes foi expropriada. É preciso deixar claro, até mesmo correndo o risco de repetir-me, que a superação de uma tal forma de estar sendo por parte das classes populares se vai dando na práxis histórica e política, no engajamento crítico nos conflitos sociais. O papel, porém, do educador nesse processo é de imensa importância.

Recentemente, em conversa comigo – em que falava de sua prática numa área castigada, sofrida, da periferia de São Paulo, numa pré-escola que funciona em salão paroquial e de cuja direção hoje fazem parte representantes das famílias locais – me descreveu a educadora Madalena Freire Weffort um dos seus momentos de intervenção. O Caso de Madalena tem a ver com as reflexões que fiz anteriormente.

Rodando a escola, perambulando pelas ruas da vila, seminua, sujo na cara que escondia sua beleza, alvo de zombaria das outras crianças e dos adultos também, vagava perdida, e o pior, perdida de si mesma, uma espécie de menina de ninguém. Um dia, diz Madalena, a avó da menina a procurou pedindo que recebesse a neta na escola, dizendo também que não poderia pagar a quota simbólica estabelecida pela direção popular da escola. "Não creio que haja problema", disse Madalena, "com relação ao pagamento. Tenho, porém, uma exigência para poder receber Carlinha: que me chegue limpa, banho tomado, com um mínimo de roupa. E que venha assim todos os dias e não só amanhã". A avó aceitou e prometeu que cumpriria. No dia seguinte Carlinha chegou à sala completamente mudada. Limpa, cara bonita, feições descobertas, confiante.

A limpeza, a cara livre das marcas de sujo sublinhavam sua presença na sala. Em lugar das zombarias, elogios dos outros meninos. Carlinha começou a confiar nela mesma. A avó começou a acreditar também não só em Carlinha, mas nela igualmente. Carlinha se descobriu; a avó se redescobriu.

Uma apreciação ingênua diria que a intervenção de Madalena teria sido pequeno-burguesa, elitista, alienada ou populista. Como exigir que uma criança favelada venha à escola de banho tomado?! Madalena, na verdade, cumpriu seu dever de educadora progressista. Sua intervenção possibilitou à criança e à sua avó a conquista de um espaço, o da sua dignidade, no respeito do outros. Amanhã será mais fácil a Carlinha se reconhecer, também, como membro de uma classe toda, a trabalhadora, em busca de melhores dias.

Sem intervenção não há educação progressista. Mas a intervenção do educador não se dá no ar. Dá-se na relação que estabelece com os educandos no contexto da escola ou da rua, que, por sua vez, se situa num contexto maior, em que os educandos vivem sua cotidianidade na qual se cria um conhecimento feito de pura experiência. A atividade docente da escola que visa à superação do saber de pura experiência não pode, porém, como disse antes, recusar a importância da cotidianidade. É preciso sermos um pouco mais humildes quando nos referirmos a esse saber – o feito de experiência.

Participei em maio de 1987 do Primeiro Tribunal do Menor, em Teresina, Piauí, a que acorreram umas 7 mil pessoas. Entre as testemunhas havia três crianças, chamadas geralmente de “menores carentes”, que falaram de sua vida, de seu trabalho, da discriminação que sofrem, do assassinato de seus companheiros. E o fizeram com ótimo domínio de linguagem, com clareza, com sabedoria e às vezes com humor. “Se diz”, afirmou um deles, “que nós, as crianças, somos o futuro do país. Mas não temos nem presente”, concluiu com um sorriso leve.

A preocupação com os limites da prática, no nosso caso, da prática educativa enquanto ato político, significa reconhecer, desde logo, que ela tem uma certa eficácia. Se não houvesse nada a fazer com a prática educativa não havia por que falar de seus limites. Da mesma maneira, não havia forma de falar dos seus limites se ela tudo pudesse. Falamos dos seus limites precisamente porque, não havendo alavanca

de transformação profunda da sociedade, a educação pode algo no sentido dessa transformação.

Tenho dito várias vezes, mas não é mau repetir agora, que não foi a educação burguesa que criou a burguesia, mas a burguesia que, emergindo, conquistou sua hegemonia e, derrocando a aristocracia, sistematizou ou começou a sistematizar sua educação que, na verdade, vinha se gerando na luta da burguesia pelo poder. A escola burguesa teria de ter, necessariamente, como tarefa precípua, a de dar sustentação ao poder burguês.

Não há como negar que essa é a tarefa que as classes dominantes de qualquer sociedade burguesa esperam de suas escolas e de seus professores. É verdade. Não pode haver dúvida em torno disso. Mas o outro lado da questão está em que o papel da escola não termina ou se esgota aí. Esse é um pedaço apenas da verdade. Há outra tarefa a ser cumprida na escola, apesar do poder dominante e por causa dele – a de desopacizar a realidade enevoada pela ideologia dominante. Obviamente, essa é a tarefa dos professores e professoras progressistas que estão certos de que têm o dever de ensinar competentemente os conteúdos, mas também estão certos de que, ao fazê-lo, se obrigam a desvelar o mundo da opressão. Nem conteúdo só, nem desvelamento só, como se fosse possível separá-los, mas o desvelamento do mundo opressor por meio do ensino dos conteúdos. O cumprimento dessa tarefa progressista implica ainda, de um lado, a luta incansável pela escola pública; de outro, o esforço para ocupar seu espaço no sentido de fazê-la melhor. Essa é uma luta que exige claridade política e competência científica. É por isso que, ao perceber a necessidade de sua competência e de sua permanente atualização, o educador e a educadora progressistas têm de criar em si mesmos a virtude ou a qualidade da coragem. A coragem de lutar por salários menos imorais e por condições menos desfavoráveis ao cumprimento de sua tarefa.

Consciente dos limites de sua prática, a professora progressista sabe que a questão que se coloca a ela não é a de esperar que as transformações radicais se realizem para que possa atuar. Sabe, pelo contrário, ter muito que fazer para ajudar a própria transformação radical.

É aí, ao saber que tem muito que fazer, que não está condenada ao imobilismo fatalista, imobilismo que não é capaz de

compreender a dialeticidade entre infra e supra-estrutura, que o problema dos limites à sua prática se põe a ele ou a ela. É exatamente a esse nível crítico que, recusando a visão ingênua da educação como alavanca da transformação, recusa igualmente o desprezo por ela, como se a educação fosse coisa a ser feita só "depois" da mudança radical da sociedade.

É aí também que deve começar a intensificar-se sempre um grande e bom combate: o de fazer educação popular na escola pública, não importa o grau. É esse o momento também em que o educador progressista percebe que a claridade política é indispensável, necessária, mas não suficiente; como também percebe que a competência científica é necessária, mas igualmente não suficiente.

Numa listagem cuja ordem não significa maior ou menor importância, vou agora tratar de alguns dos obstáculos com os quais nos defrontamos na prática educativa e a respeito dos quais devermos estar alertas.

A distância demasiado grande entre o discurso do educador e sua prática, sua incoerência, é um desses obstáculos. O educador diz de si mesmo que é um progressista, discursa progressistamente e tem uma prática retrógrada, autoritária, na qual trata os educandos como puros pacientes de sua sabedoria. Na verdade, sua prática autoritária é que é seu verdadeiro discurso. O outro é a pura sonoridade verbal.

Obstáculo também à prática progressista, como salientei antes, é a posição que às vezes se pensa ser o contrário positivo da autoritária e não é: a licenciosa, em que o educador se recusa a interferir como organizador necessário, como ensinante, como desafiador.

Não menos prejudicial à prática progressista é a dicotomia entre a prática e a teoria, que ora se vive em posição de caráter basista – em que só a prática em áreas populares é válida, funcionando como uma espécie de passaporte do militante –, ora só é válida uma teorização academicista ou intelectualista. Na verdade, o que devemos buscar é a unidade dialética, contraditória, entre teoria e prática, jamais sua dicotomia.

A questão da linguagem, no fundo, uma questão de classe, é igualmente outro ponto em que pode emperrar a prática educativa progressista. Um educador progressista que não seja sensível à

linguagem popular, que não busque intimidade com o uso das metáforas, das parábolas no meio popular, não pode comunicar-se com os educandos, perde eficiência, é incompetente. Quando me refiro aqui à sintaxe, à estrutura de pensamento popular, à necessidade que tem o educador progressista de familiarizar-se com ela, não estou sugerindo que ele renuncie à sua, como também à sua prosódia para identificar-se com o popular. Seria falsa esta postura: populista e não progressista. Não se trata de que o educador passe a dizer "a gente cheguemos". Trata-se do respeito e da compreensão *a* e *por* uma linguagem diferente. Não se trata tampouco de não ensinar o chamado "padrão culto", mas de, ao ensiná-lo, deixar claro que as classes populares, ao aprendê-lo, devem ter nele um instrumento a mais para melhor lutar contra a dominação.

O problema da sintaxe nos remete ao da estrutura do pensamento, à sua organização. Pensamento, linguagem, concretude, apreensão do concreto, abstração, conhecimento.

Nisso se acha outro ponto de estrangulamento da prática progressista. A formação intelectual do educador o leva a pensar a partir do abstrato, dicotomizado do concreto. Por isso é que me parece mais preciso dizer que sua formação o leva a descrever mais o conceito mesmo do objeto. Na sintaxe ou na organização popular do pensamento se descreve o objeto e não o seu conceito. Se se pergunta a um estudante universitário o que é favela, sua tendência é, usando verbo conotativo, descrever o conceito *favela*. Se se faz a mesma pergunta a um favelado, sua tendência é descrever a situação concreta da favela, usando o termo *ter* na negativa. "Na favela nóis não *tem* água, farmácia" etc.

O militante progressista que vai à área popular tende a fazer um discurso sobre a mais-valia em lugar de discuti-la com os trabalhadores, surpreendendo-a na análise do modo de produção capitalista, quer dizer, na análise da própria experiência do trabalhador. É a partir daí que o educador pode mais tarde dar aula sobre a mais-valia.

Disse-me certa vez um amigo, o jovem educador mexicano Arturo Orneles, que, pretendendo fazer a construção de um círculo, já não me recordo com que objetivo, após haver marcado no terreno quatro pontos cuja ligação daria a redondez, pediu a três camponeses com certa experiência de construção que fizessem a obra. Poucos dias depois o amigo voltou ao terreno e nada havia sido feito. Os homens diziam

que, na verdade, não sabiam como realizar, como construir a redondez. O amigo insistiu em que poderiam fazer e marcou novo encontro para ver como iam as coisas. No dia acertado, voltou e encontrou dois círculos de estacas fincadas no solo com a distância de uns 50 centímetros entre um e outro. Foi discutindo com os homens sobre a utilidade dos dois círculos de estacas que eles perceberam que, retirando as estacas, poderiam demarcar o terreno com cal e facilmente cavar o chão e fazer o alicerce.

Foi preciso, primeiro, partindo de uma pura vaguidade sobre a redondez, fazê-la concretamente para depois apreendê-la em abstrato e, assim, voltar ao concreto. Construí-la.

Certa vez, num encontro que tive em São Luís do Maranhão com intelectuais que atuavam em áreas rurais e urbanas com trabalhadores populares, ouvi dois depoimentos sobre os quais vale a pena pensar. Depoimentos em torno da linguagem e do saber popular. O primeiro falava de uma reunião entre um grupo de camponeses, e o outro, de educadores profissionais, em que se tentava uma avaliação do trabalho então se realizando. "Em pouco tempo, 'diz o informante', os intelectuais começaram a preocupar-se com pormenores técnicos de sua prática e a distanciar-se da realidade concreta. De repente, então, 'continua o informante', um dos camponeses diz: 'do jeito que as coisas vão não vai dar para continuar nossa conversa, porque enquanto vocês *aí* tá interessado no *sal,* nós *cá*, referindo-se aos camponeses, tá interessado no *tempero* e o sal é só uma parte do tempero".

O segundo se referia ao esforço que fizera para ser aceito por uma comunidade eclesial de base, na esperança de obter a permissão de experimentar a si mesmo nas reuniões com os camponeses: na terceira tentativa foi finalmente aceito. Iniciada a reunião, o camponês que liderava pediu que se apresentasse e, em seguida, conta o segundo informante, dirigindo-se a ele disse: "Amigo, se você veio aqui pensando que ia ensinar nóis a derrubar o pau, nóis tem que dizer a você que nóis não tem precisão. Nóis já sabe derrubar o pau. O que nóis quer saber é se você vai estar aqui na hora do tombo do pau".

Um dos obstáculos à nossa prática está aí. Vamos às áreas populares com os nossos esquemas "teóricos" montados e não nos preocupamos com o que já sabem as pessoas, os indivíduos que lá estão, e como sabem. Não nos interessa saber o que os homens e as

mulheres populares conhecem do mundo, como o conhecem e como nele se reconhecem. Não nos interessa entender sua linguagem em torno do mundo. Não nos interessa saber se já sabem derrubar o pau.

Interessa-nos, pelo contrário, que "conheçam" o que conhecemos e da forma como conhecemos. E quando assim nos comportamos, prática ou teoricamente, somos autoritários, elitistas, reacionários, não importa que digamos de nós mesmos que somos avançados e pensamos dialeticamente.

Que a alfabetização tem a ver com a identidade individual e de classe, que ela tem a ver com a formação da cidadania, tem. É preciso, porém, sabermos primeiro que ela não é a alavanca de uma tal formação: ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania. Segundo, é necessário que a tomemos e a façamos como um ato político, jamais como um *que fazer* neutro.

13

Alfabetizar para libertar[1]

José Eustáquio Romão[2]

Introdução

Em 1985, o apelo lançado na 23ª Reunião da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) encontrou eco na Assembléia Geral das Nações Unidas que, por meio da Resolução 42/104, proclamou 1990 como o *Ano Internacional da Alfabetização* (AIA), a fim de "contribuir para aumentar a compreensão da opinião pública mundial sobre os diversos aspectos da alfabetização e promover a intensificação dos esforços por difundir a alfabetização e a educação"[3].

Registrando a dramática situação do analfabetismo e/ou analfabetismo funcional, particularmente nos "países em desenvolvimento", a Unesco desfaz qualquer pretensão comemorativa e vincula a proclamação do AIA à preparação de um plano de ação para ajudar os estados-membros a erradicar o analfabetismo antes do ano 2000[4].

Estado-membro do terceiro mundo e com alarmantes índices de analfabetismo, o Brasil, não podendo se omitir, respondeu, no nível da sociedade política, em dois momentos:

---

[1] Este texto foi produzido para servir de base à Comissão Nacional do Ano Internacional de Alfabetização (1990), do qual resultou o documento "Alfabetizar e Libertar".

[2] Professor da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais.

[3] UNESCO. **1990**: Año Internacional de la Alfabetización (AIA), ED/ILY/88.10, documento de información, out. 1988, p. 1.

[4] Idem, ibidem.

1. A Assembléia Constituinte determinou a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental nos dez primeiros anos da promulgação da Carta Magna.

2. O presidente da República criou, no Ministério da Educação, a Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização, encarregada de coordenar nacional- mente os programas e atividades relativas ao AIA.

Porém, a primeira resposta pode se tornar letra morta se a sociedade civil não exigir o cumprimento dos dispositivos constitucionais e não se somar ao esforço governamental para enfrentar o desafio; também a segunda pode ser comprometida, se não puder contar com a reflexão e contribuição crítica de toda a comunidade educativa brasileira, e transformar-se num colegiado de programação de eventos comemorativos.

Não temos por que nos orgulhar de quase 30 milhões de analfabetos, em torno de 6 milhões de crianças fora da escola e de milhares de analfabetos funcionais.

Entre propor uma política nacional de alfabetização e apoiar, mobilizar e provocar o debate em tomo da questão, a comissão nacional optou pela segunda alternativa, convicta de que são das pessoas e dos grupos interessados, ou que militam na educação, que devem surgir as propostas e as diretrizes para a formulação de política de alfabetização e de educação básica para toda a sociedade brasileira.

Foi com base nessa proposta de trabalho que foi elaborado este documento, composto não de propostas, mas de informações, de discussão de conceitos (preconceitos) consagrados no senso comum e de questões suscitadoras de respostas ao imenso desafio do analfabetismo neste liminar do século XXI.

RT AAC LMDANIU
OD AON TRINCEAIOLAN AD
ÃBFLAAEAIOTZÇA

(Ao tentar ler o que está “escrito” acima, você acaba de ter a sensação que um analfabeto tem, diariamente, nas relações com um mundo cada vez mais grafocêntrico.)

Documento básico

Este documento dirige-se a todos que:

1. Repudiam o descaso das autoridades com a educação.

2. Exigem o compromisso do poder público com a universalização da alfabetização e da educação básica no país.

3. Admitem não estarem ainda imunizados pela insensibilidade e pelo individualismo.

4. Entendem que a dívida social do analfabetismo deve ser debitada na conta de todos os alfabetizados.

5. Reconhecem que todo o ser humano é capaz de aprender e de ensinar.

6. Percebem que a educação é um processo no qual se trocam experiências e informações e, por isso, exige pluralidade de concepções.

7. Aceitam a escola como o espaço de organização da reflexão sobre as determinações sociais, no sentido de instrumentalizar os educandos para neles interferirem, em vista de seus interesses e direitos.

8. Consideram a superação do desafio da alfabetização de crianças, jovens e adultos como precondição da eqüidade, do desenvolvimento e da democracia.

9. Convencem-se de que somente pela mobilização e organização populares em torno da discussão de analfabetismo é que se pode formular uma necessária política de educação para a sociedade brasileira.

10. Comprometem-se com uma luta sem tréguas pela universalização da educação básica no Brasil até o ano 2000.

A perversidade do contexto

Dados de uma realidade

Embora reconhecido como a oitava potência econômica do mundo ocidental, o Brasil apresenta um triste espetáculo educacional no conjunto de todas as nações do mundo:

a) Contribui com cerca de 10% de todas as crianças que não têm acesso à escola.

b) Possui, aproximadamente, 3,5% de todos os analfabetos do mundo.

c) Constitui parcela significativa das centenas de milhares de crianças e adultos que têm acesso mas não completam programas de educação fundamental.

Essas carências e distorções têm relação direta com problemas mais globais:

a) Uma dívida externa de quase 120 bilhões de dólares.

b) Uma dívida interna que caminha para os 10 trilhões de cruzados.

c) Uma dívida social que supera as anteriores somadas e que se manifesta em vários aspectos da vida da maioria da população, e que apresenta:

- Uma das mais injustas distribuições de renda e da propriedade agrária do mundo.
- Remuneração do trabalho abaixo do salário mínimo definido (29,3% da população economicamente ativa).
- Dualidade monetária para a remuneração do capital (com vantagens) e do trabalho (com arrocho).
- 11 milhões de habitantes sem moradia decente.
- Quase a metade dos lares brasileiros sem água potável, e apenas 28% deles com esgoto.
- Apenas um médico por 2 500 habitantes, e 9% de mortalidade infantil.

Ler, escrever e calcular criticamente essa realidade; organizar a reflexão sistemática sobre ela e permitir o acesso ao conhecimento, às habilidades e à tecnologia, que possibilitem uma nova intervenção dos educandos nessas determinações sociais, na busca da reversão de seu sentido, é tarefa dos educadores/libertadores brasileiros de hoje, pois o conhecimento é afirmação do que se é e contínua travessia para o que se pode ser.

Especificamente no setor educacional, a ausência de políticas consistentes e articuladas, a falta de planejamento orgânico, o aumento das áreas de sombra na aplicação dos recursos e a centralização das decisões e da gestão provocaram:

- Clientelismo e fisiologismo na distribuição dos recursos vinculados à educação.
- Improvisações e imediatismos, às vezes inspirados em modismos administrativos.
- Descontextualização e despolitização do ato pedagógico.
- Timidez nos processos de inovação educacional.
- Relações rigidamente hierarquizadas no sistema educacional, com a conseqüente exacerbação burocrática.
- Consumo da maior parte dos recursos nas atividades-meio.
- Solução de continuidade nos planos, programas e projetos.

A formulação de consistentes políticas de alfabetização e de educação básica requer a análise dos dados da realidade educacional que vivemos (sofremos), para que os pontos de estrangulamento, as distorções e as carências sejam enfrentados e superados.

Pré-escola ou depósito de crianças

Até a década de 1960, o pré-escolar limitou-se, praticamente, à rede privada. O modelo de desenvolvimento econômico modernizador-conservador implantado no país a partir do golpe de 1964, exigiu maior atenção do poder público para esse nível de educação, particularmente porque, através de uma concepção muito em moda na época, nele se enxergaram funções equalizadoras e compensatórias, capazes de diminuir o fracasso escolar na alfabetização e na educação fundamental. Diminuir a reserva potencial de analfabetos e de analfabetos funcionais da escola regular, por falta de "prontidão" e por suas carências socioeconômicas, passava pela eficácia do pré-escolar[5].

---

[5] Não foi outra a intenção do Programa Cidades de Porte Médio (CPM-BIRD), conveniado pelo governo brasileiro com o Banco Mundial, e cujo segmento educacional se limitava ao pré-escolar (com a exigência de projeto de avaliação de eficácia) e à rápida profissionalização.

Entretanto, mesmo considerando sua expansão nos últimos anos e sem questionar a concepção que lhe serviu de referência, o pré-escolar ainda apresenta grandes distorções no Brasil:

- Atendimento de parcela insignificante (menos de 6%) da população na faixa etária de 0 a 6 anos.
- 37% das crianças atendidas provêm de famílias com renda superior a cinco salários mínimos.
- Maior expansão da matrícula na rede municipal – exatamente a que conta com menos recursos financeiros e humanos qualificados.
- Concentração da expansão nas regiões mais desenvolvidas.
- Diminuição da oferta na rede pública, apesar da expansão municipal (incapaz de compensar o declínio de oferta da rede estadual).
- Predominância de modismos e "achismos" nas concepções pedagógicas, sem pesquisas, cientificamente consolidadas, de clientelas específicas.

Não está resolvida a questão da alfabetização do pré-escolar. Há os que a consagram como redenção do ensino e os que a condenam como verdadeiro sacrilégio pedagógico neste nível de ensino.

Não será essa uma falsa polêmica, já que parte de um idealismo que considera a criança abstratamente?

A contextualização, isto é, a construção de modelos de pré-escolar a partir das clientelas concretas, não permitiria uma visão sociogênica a ser combinada com as conquistas da teoria psicogenética, e não facilitaria uma melhor abordagem da questão numa sociedade essencialmente grafocêntrica?

Incontestavelmente, a educação infantil, com finalidades em si mesma e como etapa preliminar de educação básica, não pode estar ausente de qualquer discussão que vise à formulação de políticas de alfabetização da criança.

Reservada à família quase a exclusividade da responsabilidade da educação da criança de 0 a 6 anos de idade, em época não muito distante, hoje isto não é mais possível.

Escola fundamental ou celeiro de analfabetos

Mesmo alcançando uma escolarização de 83% da população de 7 a 14 anos de idade, o ensino fundamental apresenta uma série de problemas que colaboram para a elevação dos índices de analfabetismo e de analfabetismo funcional no país. Entre eles, destacam-se:

- Concentração progressiva das matrículas na rede municipal, sem a correspondente descentralização dos recursos.
- 4,4 milhões de crianças de 7 a 14 anos de idade ainda são excluídas da escolarização nesse nível.
- Déficit invisível de quase 4 milhões, correspondente aos alunos matriculados nos chamados "turnos intermediários", com redução da jornada escolar em todos os turnos.
- Um dos menores anos letivos e uma das mais curtas jornadas escolares do mundo.
- Repetência elevada, especialmente na primeira série (média de 53,7%), exatamente onde deve ocorrer a alfabetização.
- Evasão (expulsão), geradora de uma escolaridade média nacional de 4,5 anos (variação de 5,6 no Sudeste urbano para 1,6 no Nordeste rural).
- Má formação e má remuneração, exatamente mais agravadas na alfabetização e no ensino fundamental.

Obrigatório e gratuito às escolas públicas, cujo acesso constitui direito público subjetivo, independentemente de idade de quem o busque, o ensino fundamental ou universaliza o atendimento ou continuará a ser o celeiro de analfabetos nos próximos anos.

Atenção especial deve ser dada à crescente "municipalização" da matrícula nesse grau, para que as demais instâncias governamentais co-responsabilizem-se por um *custo-padrão-qualidade* que garanta o mínimo de equalização das condições de permanência. Pensar as alternativas técnicas, estratégicas e financeiras para o aporte de recursos necessários à garantia de um padrão de qualidade em toda a rede pública é tarefa imediata. Aqui, a questão da qualidade confunde-se com a da quantidade, e mais emergencial ainda é diagnosticar a capacidade instalada, os dados sobre recursos humanos habilitados para, cruzados com as demandas sociais de educação básica, informa-

rem a racionalização necessária aos planos plurianuais de investimentos e à otimização dos recursos disponíveis. É que ao lado das carências resultantes de déficits reais há o prejuízo da demanda em benefício do desperdício.

Progressiva extensão da obrigatoriedade e da gratuidade ao ensino de níveis subseqüentes deve ser projetada, uma vez que restabelece o dinamismo da concepção de educação necessária – "básica", não por uma definição de grau, mas *básica* para o pleno exercício da cidadania e para o desempenho profissional em uma sociedade de complexidade crescente e com um sistema econômico e produtivo moderno.

No entanto, enquanto a universalização de um mínimo não for alcançada, o poder púbico não estará cumprindo com a sua responsabilidade quanto à eqüidade. Por outro lado, mesmo que esse mínimo varie na proporção das alterações sociais, é necessário estabelecer terminalidades intermediárias, fixadas com base nas diferenças contextuais e pessoais.

> *É necessário eliminar a síndrome dos* cursos incompletos, *nos quais a maioria dos brasileiros é "diplomada".*

Ao lado das carências e distorções da estrutura educacional (só por força de expressão poder-se-ia falar em sistema educacional brasileiro), é necessário refletir sobre os mecanismos intra-escolares do ensino fundamental regular, responsáveis, em grande parte, pela reprodução indefinida do analfabetismo, uma vez que expulsam milhões de brasileiros da escola, por meio do ciclo perverso da repetência e da evasão. Este ciclo se constrói de:

- Princípio – submissão das crianças à aprendizagem da leitura escrita e dos cálculos ao mesmo tempo e em período predeterminado.
- Meio – reprovação das crianças que não satisfazem à exigência anterior.
- Fim – expulsão ("abandono" ou "evasão") das crianças após sucessivas repetências.

> *Quando a criança abandona o sistema escolar é porque já abandonou o próprio desejo de aprender a ler, escrever, contar e calcular.*

Embora pareça ato meramente técnico-pedagógico, a reprovação é um ato político, porque atinge desigualmente as crianças de origens sociais diferentes, incidindo sobre as mais pobres. Por isso, constitui o mais poderoso mecanismo intra-escolar de reprodução e agravamento da seletividade social.

Escola democrática é a que reconhece os avanços e considera os tropeços da criança como construções de sua trajetória pessoal no processo de aprendizagem.

No entanto, a reprovação – sempre debitada na conta da criança – é considerada algo natural, inevitável, e até desejável, em benefício da qualidade de ensino. "Afinal, os fracassados revelam sua incapacidade diante das exigências da escola". Colocando-se na perspectiva da criança, o fracasso não seria da escola, pela incapacidade de ensinar? Julgar, sem considerar o processo de crescimento (psicossociogenético) não é desrespeitar a inteligência e afetividade da criança?

Consagrados no senso comum, alguns (pre)conceitos acabam sendo introjetados pela própria criança que, misturando complexo de inferioridade e culpa, torna-se indiferente ou "rebelde" e acaba aceitando o fracasso que a escola lhe impõe, e este a marcará para o resto da vida.

Trazer esses preconceitos, essas falácias, esses mitos ao debate poderá facilitar uma compreensão mais ampla do fenômeno da repetência e da evasão, certamente grandes responsáveis pelo elevado índice de analfabetismo no país.

1º Mito: "Os alunos não podem passar de ano sem saber ler, escrever, contar e calcular".

Não é verdade! Aprender a ler, escrever, contar e calcular é um processo contínuo, que se inicia antes da primeira série, sistematiza-se nela e prolonga-se por toda a vida da pessoa, dando-se em ritmos diversos, em decorrência das diferenças pessoais e das experiências que cada um traz de seu meio. Não tem sentido punir uma criança que precisa de mais tempo.

A reprovação não elimina as causas das dificuldades que se erguem no caminho da aprendizagem, pelo contrário, exacerba-as.

2º Mito: “Promover todos os alunos tira o estímulo dos mais estudiosos e favorece o desinteresse dos menos estudiosos”.

Não é verdade! Esse preconceito está vinculado à não funcionalidade do saber escolar, isto é, ao estímulo “estudar para fazer prova e passar de ano”. Incentiva-se a busca do conhecimento, não para a construção de projetos de vida, mas como uma espécie de *dopping* na corrida para a nota. Mesmo nas séries iniciais, o aluno percebe que o que é ensinado na escola pouco tem ou terá a ver com sua vida.

Estudar para a prova é uma motivação artificial que deve ser desencorajada.

3º Mito: “A qualidade do ensino diminui quando todos os alunos são promovidos”.

Não é verdade! A pesquisa e a prática têm comprovado que a baixa qualidade do ensino se deve a outras causas:

- Falta de transparência nos propósitos pedagógicos.
- Desinformação e equívocos sobre teorias e práticas pedagógicas.
- Isolamento do professor no trabalho.
- Tradicionalismo – por força da inércia, inibição da criatividade e insegurança nas inovações.

O sistema de promoção não tem relação com a qualidade de ensino, mas com os critérios de discriminação.

4º Mito: “Quando todos os alunos são promovidos, acontece que muitos passam sem saber nada”.

Não é verdade! Saber é a capacidade de imaginar, de criar, de indagar, de exercer competências decorrentes da história de vida de cada um, de estar em paz, de viver. Não há prazos predeterminados para suas etapas.

Sistematizar conhecimentos em um currículo pode ser critério único para julgar o que uma criança sabe? Além disso, não é na seqüência regular de seu curso que a criança vai preenchendo as lacunas e consolidando o que aprendeu? O contrário não é o bloqueio desse processo?

5º Mito: “Os pais não concordam que seus filhos passem sem saber nada”.

Não é verdade! “Informados” pelo preconceito da autocracia do sistema de promoção, os pais se preocupam, é claro. Porém, *informados* de que os filhos sabem algo, de que, apesar das dificuldades, alcançaram progresso em outros aspectos, desenvolveram-se emocionalmente nas relações humanas, na aquisição de hábitos importantes para sua formação, não reagirão de maneira diferente?

Informados sobre os sucessos e dificuldades dos filhos, os pais são excelentes colaboradores do processo de ensino-aprendizagem que se dá na escola.

6º Mito: “É um bem que se faz ao aluno, obrigando-o a repetir a série” (chega-se mesmo a admitir que professor competente é o que mais reprova).

Não é verdade! Pesquisas têm demonstrado que a garantia de recuperação e de melhor aprendizagem é prejudicada pela reprovação, porque gera no aluno:

- Perda de interesse e de autoconfiança.
- Tendência à exclusão e ao isolamento.
- Introjeção do rótulo de fracassado.
- Movimento tendencial à evasão.

Nos países que adotam critérios fixos e rígidos de promoção, a maioria dos alunos ou não conclui a educação básica sem repetição ou abandona a escola.

7º Mito: “É impossível trabalhar com turmas heterogêneas, em que alguns sabem ler e outros não”.

Não é verdade! Separar alunos “fortes” de “fracos”, “rápidos” de “lentos”, “promovidos” de “repetentes”, “novatos” de “antigos”, formar enfim “turmas homogêneas” tem permitido uma melhor aprendizagem? “Reclassificar” e “remanejar” alunos eliminam suas diferenças pessoais? E o lado “perdido” não tem recaído, predominantemente, sobre as crianças pobres?

Independentemente da organização dada pela escola, as turmas nascem e permanecem heterogêneas.

8º Mito: “Quando todos os alunos sabem que vão passar, o professor perde a autoridade”.

Não é verdade! A afirmação não revela a insegurança de quem constrói a própria autoridade no temor que desperta no aluno? Também aqui as pesquisas e a prática revelam que o respeito dos alunos é conquistado quando o professor substitui o temor e a ansiedade por estímulos positivos, como o reconhecimento do valor do aluno como pessoa. Revelam ainda que maiores possibilidades de aprendizagem ocorrem com a promoção dos alunos.

Mais digno do que reprovar será capacitar o professor para alfabetizar a criança em qualquer instante de seu desenvolvimento.

> *Por medo, o aluno até estuda. Mas dificilmente assimila o que estuda.*

Educação de Adultos para a Libertação ou Alienação

Movimentos iniciados nos anos 40 do século XX no Brasil, como a Campanha Nacional de Alfabetização, inauguraram a preocupação do Estado brasileiro com a educação de jovens e adultos marginalizados da escola na idade própria. Integrada e simultaneamente, entidades não-governamentais desenvolveram esforços no mesmo sentido, como o Movimento de Cultura Popular, o Movimento de Educação de Base (final da década de 1950).

Após o golpe de 1964, os governos militares institucionalizaram o esforço de alfabetização, com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Ao mesmo tempo, a Cruzada ABC, desencadeada pelos diversos grupos da igreja protestante, aliava a alfabetização a programas assistencialistas (distribuição de alimentos).

Enquanto os movimentos anteriores ao golpe entendiam a educação de adultos como instrumento de conscientização e de intervenção transformadora na realidade social, os posteriores revelavam nítida preocupação com a integração social de todos os brasileiros, isto é, voltavam-se para o modelo desenvolvimentista conservador e dependente.

Essa intencionalidade revela-se mais claramente no Ensino Supletivo, instituído e regulamentado em capítulo específico da Lei nº 5.692, de 15 de agosto de 1971, que estabeleceu as Diretrizes e Bases

da Educação Nacional. Quatro modalidades supletivas foram criadas:

1. Suplência: para os excluídos e marginalizados da escola regular na idade própria.

2. Qualificação profissional: preparação de contingentes populares para a rápida inserção no mercado de trabalho.

3. Aprendizagem: claramente voltada para a formação do exército trabalhador de reserva.

4. Suprimento: "versão brasileira da educação permanente"[6], visava à atualização da mão-de-obra às demandas progressivamente tecnológicas dos processos produtivos.

Embora a concepção formal colocasse o Suprimento como a função mais importante, a Suplência tornou-se predominante.

> *Essa "disfuncionalidade" para os idealizadores do sistema educacional da ditadura revela que as camadas populares, atraídas pelos valores proclamados pelas elites (critérios de ascensão social), negam o que lhes é reservado na prática (critérios de discriminação social).*

A educação de jovens e adultos no período pós-golpe introduz, entre outras distorções:

- Os recursos financeiros, ou derivam de instáveis resultados de incentivos fiscais (Mobral, Fundação Educar) ou representam parcela ínfima da despesa realizada na função educação e cultura (0,5%, de 1982 a 1985).
- Concebido como dispositivo paralelo ao sistema regular de ensino, o supletivo careceu de organicidade, recursos humanos específicos, continuidade de ações, infra-estrutura etc.
- O voluntariado e o tímido apoio às entidades não-governamentais revelam o descompromisso governamental, além de provocar uma ação meramente pontual e desarticulada no plano nacional.

---

[6] CHAGAS, V. **Educação Brasileira**: o ensino de /º e 2º Graus. São Paulo: Saraiva, 1978, p. 371.

- As funções compensatória e equalizadora, presentes, inclusive, na diversificação programática do Mobral (educação para a saúde, cultura, profissionalização, educação comunitária e até pré-escolar!) foram neutralizadas pela falta ou má aplicação dos recursos.
- A ausência de acompanhamento, avaliação e pesquisa impediu a reorientação do ensino no sentido de suas necessidades (ou mesmo de objetivos proclamados).

Uma política de educação de jovens e adultos exige reflexão sistematicamente crítica dos esforços até aqui despendidos, pois a falta de clarividência pode transformar as camadas populares de vítimas em cúmplices inconscientes de sua própria alienação.

Esperança: superação da miséria presente

Perspectivas

Graças à mobilização e organização da sociedade civil, mudanças expressivas sinalizaram-se no horizonte brasileiro, dado que alcançamos um patamar institucional consubstanciado em:

- Restauração do estado de direito.
- Eliminação da censura e afirmação da liberdade de pensamento e de imprensa.
- Restituição das liberdades democráticas, com o direito de livre associação e reivindicação.
- Substituição de discriminação pelo pluralismo ideológico.
- Elaboração e promulgação de uma nova Constituição, que, embora possa ser aperfeiçoada, apresenta no conjunto o potencial de uma sociedade pós-moderna.
- Realização de eleições em todos os níveis de governo.
- Processo de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação, com ampla participação dos segmentos sociais.

O pensamento pedagógico brasileiro desenvolveu concepções de alfabetização e de educação básica que têm sido estudadas e aplicadas em outras partes do mundo com grande sucesso.

Conquistamos avanços constitucionais no capítulo da educação, entre os quais destacam-se:

- Gestão democrática da escola pública.
- Vinculação e subvinculação de recursos públicos para a alfabetização e a educação básica.
- Responsabilidade, com real possibilidade de punição da autoridade que não atender ao direito público subjetivo de acesso ao ensino público, obrigatório e gratuito.
- Manutenção do salário-educação para o financiamento da educação fundamental.

Acrescente-se o mandato de injunção, poderoso mecanismo de garantia do exercício dos direitos e liberdades constitucionais, na falta de norma regulamentadora que o torne inviável.

No entanto, o patamar social em que se encontra a maioria da sociedade brasileira ergue inúmeros obstáculos à participação mais efetiva de todos no processo de formulação de políticas e planos educacionais. Ampliar a mobilização e organização da comunidade educacional, em especial, e da sociedade civil, como um todo, até mesmo para eliminar a defasagem entre o plano legal e a realidade socioeconômica, é condição imprescindível para a elaboração de diretrizes e propostas destinadas a uma conseqüente *política e planos nacionais de educação*.

Direitos são conquistados; não são concedidos. Para que o Brasil não continue sendo cemitério legal. MOBILIZAÇÃO!

Enfrentando desafios

1. Alfabetização e cidadania

Por determinações estruturais mais amplas – econômicas em última instância, mas também políticas, sociais e culturais –, alguns são excluídos, outros conseguem sobreviver e outros ainda logram melhor êxito no processo de alfabetização.

Assim, não é possível discutir um projeto de alfabetização e de educação sem discutir as interações entre os processos de desestruturação/estruturação econômicos, político-jurídicos e culturais e os processos educacionais.

Cabe, então, perguntar:

a) Como desenvolver essa discussão, hoje, no Brasil?

b) É possível uma alfabetização de crianças, jovens e adultos, sem que o Brasil passe por transformações profundas no nível econômico, político, social e cultural?

c) Como construir uma alfabetização transformadora, que contribua para o exercício da cidadania aqui e agora?

d) É possível fazer avanços significativos na alfabetização, sem que o Brasil resolva os impasses relacionados à propriedade da terra, ao trabalho e à distribuição de bens materiais e culturais? Como?

e) Que projeto de alfabetização devemos construir, se não queremos o fortalecimento do Estado, mas o da sociedade civil e, portanto, a cidadania de todos – crianças, jovens e adultos?

2. Alfabetizar é...

Alfabetizar não é apenas transmitir letras e números. Não se limita a ensinar códigos. Muito mais do que isso, diz respeito à leitura do mundo, à produção da palavra. Para tanto, sabe-se que crianças, jovens e adultos só aprendem a ler e a escrever lendo e escrevendo, ou seja, praticando ativamente a leitura e a escrita.

a) Para que garantir a todos o acesso à leitura/escrita?

b) É possível desencadear um processo de alfabetização sem um projeto que torne efetiva a prática da leitura/escrita?

c) Como ler e escrever, a não ser lendo e escrevendo?

d) Uma alfabetização voltada para a cidadania só pode existir a partir e em função de uma política pública que vise à emancipação, à tomada de consciência crítica sobre a realidade em que vivemos?

3. Responsabilidade pela alfabetização

Ao lado da rede pública de ensino, inúmeras são as iniciativas de agências não-governamentais que se dedicam à alfabetização de jovens e adultos (e até de crianças) no Brasil. É fundamental promover a melhoria da qualidade, a expansão e a articulação dessas ações, de

modo a congregar esforços, otimizar recursos. Necessitamos de mais e de melhores escolas. Necessitamos de mais e de melhor alfabetização.

a) Quem deverá formular e implementar as políticas urgentes de alfabetização?

b) De que maneira os órgãos públicos da educação poderão resolver os graves impasses relativos a suas estruturas e a seu funcionamento?

c) Como ampliar a jornada escolar, garantindo a permanência dos alunos e a continuidade e o trabalho em equipe dos professores?

d) Como equipar as escolas e outros espaços imprescindíveis para o trabalho com a lecto-escrita

e) Como articular instâncias governamentais e não-governamentais, enfrentando as divergências existentes?

f) Como atuarão as universidades e os centros de pesquisa para que o conhecimento sobre a alfabetização aí desenvolvido elimine a distância que o separa da prática da alfabetização no ensino formal e não-formal?

4. Recursos humanos qualificados e respeitados

Uma política conseqüente de alfabetização exige uma orgânica política de capacitação de seus recursos humanos, além de um compromisso sério com a valorização do magistério, tanto pela dignidade da remuneração quanto pelas condições de trabalho necessárias.

a) Como superar a precariedade de recursos humanos e a falta de continuidade das políticas públicas para o setor?

b) Que estratégias serão necessárias para que os professores tenham uma prática coerente e consistente?

c) De que maneira é possível atuar no sentido de transformar a prática pedagógica real, considerando-se a extensão continental do país?

d) Como reverter as aviltantes condições de remuneração e de trabalho da maioria dos professores brasileiros?

5. No dia-a-dia é que as coisas acontecem

Dizer a uma criança que ela está errada porque construiu a frase "nóis vai..." é violentar o processo cultural que ela traz de seu meio. Certamente passará na cabeça dela que todos de sua família e de seu meio estão errados, porque falam dessa maneira. Porém, na alfabetização do seringueiro, no interior da Amazônia, talvez seja muito importante que ele aprenda a cotação da borracha na Bolsa de Nova York para não ser enganado no preço.

A alfabetização e a educação básica devem propiciar o acesso ao conhecimento produzido por todos ao longo da história, mas deve, simultaneamente, considerar o que o educando traz do que foi produzido no interior das relações sociais e no cotidiano das práticas do meio social de que procede.

a) Como articular o conhecimento que deve ser apropriado por todos os conhecimentos resultantes das vivências concretas dos alfabetizandos?

b) Que metodologias as escolas formais e não-formais desenvolverão para lidar com essa diversidade e com esse novo saber?

c) Existirá um "melhor método de alfabetização", ou será necessário descobrir a multiplicidade de saídas possíveis?

d) Como enfrentar a marginalização e a discriminação (sexual, étnica, ideológica, por idade, cultural, social etc.) para possibilitar o espírito crítico, a criatividade e a autonomia?

> *A presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento*[7].

Brasília, novembro de 1989.

[7] FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 61.

Nota final

O autor redigiu este texto que, na primeira versão, contou com a colaboração de Thereza Penna Firme e Sônia Kramer, particularmente na estruturação dos "mitos" e na formulação das questões de "Enfrentando Desafios".

O texto "Alfabetizar e Libertar", resultante do enriquecimento propiciado pelas discussões com todos os membros da comissão, infelizmente, não foi assumido pelo Ministério da Educação à época, embora seus representantes tivessem acento na comissão e esta fosse constituída por um decreto subscrito pelo presidente da República e pelo ministro da Educação.

Retiramos do documento a proposta metodológica de sua implementação, hoje evidentemente superada quanto ao cronograma, que previa uma fase de discussão municipal, uma estadual e, finalmente, a realização de um Congresso Nacional da Educação Básica, com vistas à elaboração de uma Declaração Nacional e de um Plano de Ação.

Resolvemos publicar a primeira versão, e não o documento final da comissão, entre outras razões, por:

1. Estarmos convencidos de que a versão original mantém sua atualidade, pois, embora os demais membros da Comissão Nacional tenham oferecido o melhor de sua contribuição, a diversidade de posições, ao se buscar uma consolidação conciliada, prejudicou um radicalismo (sem sectarismo) necessário, conforme comprovou o destino dado ao documento pelas autoridades federais.

2. Teríamos muita dificuldade em obter a autorização de todos os demais membros (representantes das mais diversas entidades organizadas no plano nacional) para a publicação.

3. O documento final, mesmo que o Ministério da Educação não tenha dado a ele a importância devida é de sua propriedade. E se o próprio Ministério não se empenhou em publicá-lo...

As contribuições constantes desta versão original, cujos créditos se devem às duas educadoras já mencionadas – e eu acrescentaria as sempre judiciosas e penetrantes observações do professor Celso de Rui Beisiegel – não eximem o autor de toda a responsabilidade pelas idéias nelas exaradas.

Juiz de Fora, março de 1992.

15

Analfabetismo e alfabetização na América Latina e Caribe: entre a inércia e a ruptura[1]

Rosa María Torres[2]

Quando se fala em analfabetismo, automaticamente menciona-se cifras, e quando estas cifras são colocadas no contexto mundial diz-se que, comparativamente, a América Latina e o Caribe formam a região com as porcentagens mais baixas de analfabetismo absoluto (15,2%).

Visto do interior dessa região, no entanto, esse dado pesa, tanto pelo que revela quanto pelo que oculta. Por trás dessa asséptica porcentagem estão mais de 42 milhões de pessoas, grandes disparidades entre países, e entre setores e grupos dentro de cada país, assim como uma problemática ainda não quantificada e sequer totalmente assumida, mas, sem dúvida, de grandes proporções: o analfabetismo funcional, que não consta das estatísticas, afeta igualmente crianças, jovens e adultos, e tem a ver não somente com a ineficácia do nosso sistema escolar, mas também com a falta de consistência e continuidade das ações de alfabetização de adultos.

As possibilidades de cumprir com a meta de um mundo alfabetizado até o ano de 2000 viraram fumaça. No que diz respeito à América Latina e ao Caribe, estimativas recentes calculam que a região chegaria ao final do século com uma taxa de analfabetismo

---

[1] **Revista Perspectivas**. Paris: Unesco, n. 77, 1990.

[2] Do Instituto Fronesis, Quito, Equador.

absoluto de 11%, o que continuaria representando cerca de 40 milhões de pessoas acima de 15 anos (Schiefelbein et al., 1989). Outros advertem que, se não forem revertidas as tendências atuais, "não somente se deterá o progresso em muitos países, mas também o número de analfabetos se incrementará de um modo alarmante" (Cárceles, 1990).

Já é conhecido o argumento de que as previsões feitas pela Unesco foram demasiado otimistas, baseadas nas tendências de escolarização crescentes da década de 1970. No entanto, essa explicação é incompleta e parcial: evidentemente não fracassaram somente as quantidades, mas também as *qualidades* que teriam sido necessárias para garantir o ritmo e o avanço esperados. Em todo caso, tudo indica que não se trata mais de forçar a realidade (ou as estatísticas) para atingir uma meta impossível, e menos ainda de fixar novas metas sem fundamento. É o momento de assumir com seriedade a *planificação* de uma *estratégia* fundamentada em *avaliação* atualizada e confiável, e, evidentemente, em uma *vontade política* capaz de garantir a viabilidade de tal estratégia. Destacar estes termos tão freqüentemente utilizados no jargão usual sobre o tema tem o sentido de salientar que, longe de serem realidades dadas, constituem pontos críticos cuja resolução depende, em grande medida, da possibilidade de avançar nesse terreno.

Os indicadores da inércia

No contexto mundial de crise – e assumindo que esta tem sido a região mais afetada por tal crise – a Unesco considera que são alentadores os avanços educacionais da última década, que coincidem com os dez primeiros anos do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe e seus três grandes objetivos: ensino básico universal, alfabetização universal e melhoria da qualidade da educação. Registram-se como conquistas, em particular, o crescimento da educação pré-primária, o acesso quase universal à educação básica e o avanço obtido na superação do analfabetismo absoluto, em boa medida como resultado do incremento nas taxas de acesso à escola primária (Schiefelbein et al.,1989).

Essa região é conhecida por sua longa e rica história, vinculada à alfabetização de adultos, campo gerador de movimentos

educacionais renovadores de ampla repercussão como os que marcaram a década de 1960 e a primeira parte dos anos 70 em torno da "educação libertadora" e as colocações iniciais de Paulo Freire. O atual movimento de "educação popular", expressão de um processo dialético de continuidade e ruptura com aquelas colocações, resume hoje um novo movimento de busca por uma realidade que mostre inequivocamente a necessidade de superar a teoria e a prática que têm começado a revelar os sinais de estancamento e inércia[3].

Um ponto crítico foi a desvinculação – conceitual e operativa – entre os três objetivos do Projeto Principal, favorecida pela própria enunciação de três objetivos separados. O certo é que há uma tendência de encarar a alfabetização principalmente como alfabetização de adultos e a ver a esta como um universo fechado, desligado da escolarização básica e do melhoramento da qualidade da educação, o que tem dificultado uma visão globalizadora que integre o não acesso à escola e o fracasso escolar como dimensões próprias e essenciais do analfabetismo. Outro ponto crítico – destacado na perspectiva mundial como muito característico dessa região – tem sido a descontinuidade das ações, estreitamente relacionada à descontinuidade do governo.

Afortunadamente, o espírito triunfalista, junto com os fáceis esquemas de erradicação do analfabetismo, tem começado a ceder. Esta história latino-americana de alfabetização e seus resultados estão mostrando que é necessário enfrentar essa problemática com muito mais seriedade, sabedoria e rigor que no passado, sincronizando o discurso e os fatos, a teoria e a prática, a quantidade e a qualidade, a ideologia e a pedagogia, a vontade política e o conhecimento técnico, dentro de uma visão sistêmica, integral e estratégica que supere os curtos prazos, as medidas isoladas e as ações pontuais que tendem a predominar. Tudo isso tem impedido o aprofundamento da compreensão da problemática e de suas vias de resolução, contribuindo à distorção e à simplificação do fenômeno do analfabetismo e do processo de alfabetização, expressos, entre outros, na redução do problema a uma questão de números e indicadores descritivos de um processo cujos mecanismos, no fundamental, continuam sem ser desmontados.

---

[3] Em trabalhos anteriores, temos desenvolvido uma análise mais detalhada sobre a questão. Pode se ver em particular: TORRES, R. M. **Educación popular**: un encuentro con Paulo Freire, 1986; **Discurso y práctica en educación popular**, 1988; e **Alfabetización de adultos en América Latina**: problemas y tareas 1990.

Os desafios da ruptura

Recolocar e conceituar melhor o campo

A imprecisão e ambigüidade em que se têm mantido os próprios conceitos de *analfabetismo* e *alfabetização* têm contribuído para uma série de problemas, entre eles a proliferação de *termos* (freqüentemente superpostos ou parcialmente superpostos) para descrever os diferentes estados e níveis que mediam o eixo analfabetismo-alfabetização, tais como *analfabetismo absoluto*/*puro*/*regressivo*/*em desuso*/*funcional*, ou os de *analfabeto*/*semi-analfabeto*/*semi-alfabetizado*/*neo-alfabetizado*, assim como as dificuldades de comparabilidade dos dados na esfera internacional, dada a ampla e variada gama de critérios com que cada um define o "analfabeto" e o "alfabetizado", em cuja definição intervêm categorias diversas (idade, inclusão ou não da aritmética, nível de desempenho da leitura-escrita, e inclusive anos de escolaridade).

Tal imprecisão tem contribuído para reforçar os reducionismos correntes associados a noções de *analfabetismo* e *alfabetização,* vinculadas fortemente a:

a) O mundo *adulto* (fala-se de analfabeto em geral a partir dos quinze anos de idade, mas não de uma criança analfabeta).

b) A categoria de *analfabetismo absoluto* ou *puro* (se reconhece como analfabeto aquele que se autodeclara como tal, o que por sua vez associa-se à ausência total de escolaridade).

c) O âmbito educativo e, mais estritamente, *de instrução* (o analfabetismo se associa à ausência ou à deficiência de instrução, articulada por sua vez ao redor do eixo escolaridade, da mesma forma que alfabetização associa-se automaticamente à escolaridade).

d) O âmbito da educação *não formal* (o termo alfabetização é reservado comumente para ações diferentes a das modalidades educativas formais e inclusive externas ao sistema educativo formal).

Todas essas reduções fazem parte do conhecimento comum sobre o problema, sendo compartilhadas e manejadas por planificadores e quadros diretivos de alto nível. Elas estão atuando no pano de fundo, refletindo problemas conceituais e operativos não resolvidos, reproduzindo falsas concepções. A redução a *adultos* refere-

se à dificuldade real para assumir o analfabetismo como uma problemática enraizada na escolaridade infantil, vinculada às deficiências de acesso e qualidade da escola primária. Isto, unido à redução *ausência de escolaridade*, ajuda a entender a resistência para assumir que quem foi à escola pode não saber ler nem escrever, e quem nunca o fez pode "saber" (em particular e em geral). A mistificação do aparelho educacional formal como único espaço legítimo de educação dificulta compreender a vasta problemática do analfabetismo e, em particular, a problemática do analfabetismo funcional, a potencial sabedoria do analfabeto e ignorância do alfabetizado, a própria possibilidade de aprender fora da escola e de não aprender dentro dela. Da mesma forma, a redução da *carência instrucional* é coerente com a atitude efetiva de relegar as dimensões não-institucionais na explicação do analfabetismo e no tratamento da alfabetização, tendendo a isolar um e outro de seu contexto mais amplo.

No entanto, reduzida à categoria de "alfabetização de adultos", a problemática da alfabetização ficou virtualmente deixada em mãos dos educadores de adultos. Isto, na esfera governamental, significa geralmente delegar o problema e sua resolução a departamentos de alfabetização/educação de adultos tradicionalmente marginais dentro do organograma e do funcionamento dos ministérios de educação, desprovidos de recursos econômicos e materiais, com recursos humanos desconsiderados e burocratizados[4].

Assumir a questão da qualidade

Na medida que o analfabetismo tem se definido em torno do eixo quantidade de escolaridade, sem dar atenção à qualidade dessa escolaridade, ficam excluídas duas dimensões da problemática que estão estreitamente relacionadas com a questão da qualidade: *o fracasso escolar* e o *analfabetismo funcional.*

O quantitativismo, acentuado dentro do campo educativo, tem desenvolvido no âmbito da alfabetização sua própria lógica e seqüela conhecida de vícios: o uso político das cifras, a falta de rigor na mensuração e o manejo das estatísticas, a corrida pelos números como prova contundente de resultados, a redução da avaliação a uma conta

[4] Não é pouco freqüente, por isto, a constituição de organismos independentes do Ministério da Educação ou de estruturas ad hoc para a realização de programas e campanhas de alfabetização de adultos, procurando, desta maneira, garantir operacionalidade e agilidade à ação.

numérica, as experiências dinâmicas e complexas que acabam resumidas em indicadores quantitativos. Os analfabetos contam como números a serem somados ou subtraídos. A evasão escolar é considerada como um obstáculo que se interpõe no cumprimento da meta e não como um fenômeno social a ser explicado e encarado. Saber ler e escrever passa a ser um dado definido entre o sim e o não, em vez do longo processo de aprendizagem que supõe etapas e graus diferenciados. Importa mais saber a quanto se reduziu o índice de analfabetismo que saber se os somados e os subtraídos aprenderam, o que aprenderam e para que servirá o que aprenderam.

No entanto, freqüentemente vemos que problemas facilmente atribuídos a quantidades insuficientes (financiamento, pessoal, tempo, locais, veículos, docentes, alunos, tiragem etc.) estão relacionados, em última análise, com problemas de qualidade: qualidade dos recursos humanos, dos materiais didáticos, da formação dos docentes, dos métodos e conteúdos, dos sistemas de avaliação, da vontade política, da capacidade ou da assessoria técnica, da planificação e da avaliação etc.

A questão da qualidade é particularmente crítica no terreno dos recursos humanos, que atualmente é o principal obstáculo para qualquer possibilidade de avanço, da cúpula até a base. A deterioração da qualidade do magistério é um fenômeno que afeta em graus diversos mas de forma crescente toda a região. Estimativas recentes colocam uma média de 20% de repetição na escola primária – advertindo a subestimação na maior parte dos países – concentrada no primeiro grau (entre 40% e 50%) (Schiefelbein, op. cit.), o que confirma o peso crucial do aprendizado da leitura/escrita no fracasso escolar.

A formação dos docentes, definitivamente, ocupa um lugar prioritário para a retificação dessa situação. A formação dos professores do sistema formal é importante. E, mais ainda, considerando que este é um dos setores prioritários, tradicionalmente convocados às tarefas de alfabetização de adultos. A partir da perspectiva desta última, torna-se indispensável repensar globalmente os estreitos esquemas de capacitação que vêm ocorrendo, ampliando sua concepção em direção a uma autêntica estratégia de formação que supere as ações isoladas e pontuais, os aspectos meramente metodológicos ou técnicos, ou, então, a árida reprodução de teorias e ideologias que já têm demonstrado seu esgotamento.

A recuperação do pedagógico em sua especificidade

À medida que a problemática do analfabetismo e a alfabetização tenderam a adquirir uma dimensão fundamentalmente político-ideológica, perde-se de vista sua especificidade como campo de intervenção pedagógica. A questão e a discussão em torno do *método* têm dominado a trajetória da alfabetização nessa região. Tal discussão reproduz um diálogo de surdos que, em boa medida, distrai a atenção do terreno especificamente didático. A didática da leitura/escrita tem se mantido ancorada em velhos conceitos, métodos e técnicas que contribuem para criar obstáculos à conquista de uma leitura e uma escrita compreensivas, base de toda alfabetização genuína. As importantes pesquisas que estão sendo realizadas no campo infantil mostram a necessidade de uma verdadeira revolução pedagógica nos métodos de ensino da leitura e da escrita, demarcada por uma nova compreensão do que significa o processo de aquisição da linguagem escrita, seus usos sociais e culturais, seus fundamentos psicopedagógicos e lingüísticos.

A necessidade de diagnosticar, planejar e avaliar

A avaliação, como a pesquisa ou a especialização são práticas raras e até dificultadas dentro desse campo. Governantes e políticos querem números, não explicações. A avaliação é, em geral, uma convicção e uma luta dos técnicos, que enfrentam, freqüentemente, a falta de valorização e de exigência social no que diz respeito aos resultados e à necessária responsabilidade ante os mesmos. Em matéria de aprendizado da leitura/escrita, tanto no caso da escola quanto dos programas de adultos, não é incomum que relatórios governamentais e não-governamentais acabem atribuindo os problemas a limitações financeiras e a fatores externos, quando não aos próprios sujeitos, potencialmente beneficiários, a quem se atribui a auto-exclusão ou o fracasso.

Destaca-se, por sua ausência, a avaliação de resultados de aprendizagem. Os dados que costumam ser apresentados ao final de campanhas e programas de alfabetização de adultos geralmente registram como sendo finais os dados iniciais (matrícula), evitando o problema da evasão escolar (usualmente entre 30% e 50%), e contabilizando como "alfabetizado" simplesmente quem completou a

cartilha ou participou do programa. O mesmo se pode dizer da escola, principal fonte de analfabetos funcionais estatisticamente inexistentes.

A falta de confiabilidade da informação sobre analfabetismo, cada vez mais destacada como um problema mundial, inclui nessa região desde técnicas e procedimentos inadequados de medição até o manuseio pouco rigoroso, e, inclusive, deliberadamente distorcido das estatísticas para uso político. Tudo isso no contexto da falta de avaliação objetiva das ações de alfabetização empreendidas e das declarações sobre o "êxito" que costumam acompanhá-las.

Construir uma informação relevante e confiável é, portanto, ponto de partida, na medida que é condição para um planejamento eficiente. Isto não somente em relação ao contexto estatístico e aos indicadores descritivos tradicionais, mas de muitos outros âmbitos onde é preciso, inclusive, começar a fazer estudos específicos: a problemática lingüística, étnica, cultural, econômica, social, organizativa, política etc., fazendo cruzamento com regiões, setores ou grupos determinados e encarada a partir de temáticas-chave, tais como as motivações e expectativas vinculadas à alfabetização, que costumam estar ausentes no momento do diagnóstico e do planejamento. Uns e outros, freqüentemente, são feitos sobre a base de números brutos, suposições e intuições, mais do que sobre a base de conhecimento objetivos.

Avaliar rigorosa e criticamente o feito até hoje é parte de um requerimento e uma tarefa coletiva. Isto exige começar a instaurar procedimentos e mecanismos específicos destinados a uma avaliação tanto de processo quanto de resultados e impacto, que cumpra com a função e o objetivo finais de toda avaliação: a responsabilidade frente aos resultados, o que implica não somente dá-los ao amplo conhecimento, mas também retroalimentar com eles a ação.

Em direção a uma visão sistêmica
e a uma estratégia integral

A precariedade da conceituação e da delimitação teórico-prática do campo, unida a seus tradicionais vieses e ênfases, têm dificultado uma compreensão e uma ação integrais, contribuindo para estabelecer separações arbitrárias onde deveria haver articulação e falsas opções onde não se pode escolher.

Uma firme vontade política pouco pode fazer sem uma equipe humana qualificada e comprometida, capaz de aproveitá-la e orientá-la. De pouco adianta uma bem pensada estratégia pedagógica sem um aparelho organizativo/administrativo eficiente ou sem uma política de comunicação eficaz e coerente. Esta deve ser articulada com base em uma dinâmica e criativa estratégia mobilizadora, sem apoiar-se na aridez e rigidez dos conteúdos e da metodologia de ensino propostas.

Por melhor delineado que esteja, não há material didático que supra os vazios de uma deficiente formação docente. Grandes e pequenos fracassos em todos os campos, dos níveis mais baixos até os mais altos, em geral são causados pelas fragilidades de uma informação superficial, incompleta e pouco confiável, de um planejamento inconsistente ou até inexistente.

Como podem ser considerados vitoriosos os programas e as campanhas de alfabetização que são concluídos sem deixar garantida que sua continuidade vá mais além do que os níveis elementares de aprendizado alcançáveis por meio de uma ação pontual? Separar alfabetização de pós-alfabetização e de educação básica resulta tão absurdo e nocivo como separar a problemática do analfabetismo adulto da alfabetização infantil e do sistema escolar, ou como separar universalidade e qualidade da educação.

Há um certo tempo está sendo enfatizada a questão das prioridades. O próprio contexto de crise econômica tem reafirmado a velha tese que coloca como prioridade a educação infantil, o que por sua vez leva a retirar impulso e legitimidade da alfabetização de adultos. Não se trata, certamente, de abandonar esta última, mas sim de renová-la e redimensioná-la, localizando seu papel compensatório e complementar à educação básica, evitando as ilusões do passado, que atribuíam a campanhas e programas de alfabetização de adultos a chave para a resolução do analfabetismo. Ao mesmo tempo, o peso da escola pública como principal instituição alfabetizante, assim como a crescente desigualdade interna do sistema educativo – que vai aprofundando as diferenças de qualidade entre a educação pública e a privada (Tedesco, 1990) – definem claramente a primeira como prioritária. Por outro lado, a concentração de analfabetismo adulto em determinados países (cerca de 50% corresponde ao Brasil; República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Honduras e Haiti têm índices superiores à média regional),

zonas geográficas (rurais e marginais urbanas), setores sociais (camponeses, indígenas e mulheres) e grupos etários (acima de 40 anos) mostra, objetivamente, a necessidade de concentrar esforços e priorizar populações-alvo.

Em parte alimentado pela incompreensão e até mesmo pela negação da problemática do analfabetismo funcional, tem se instalado um conceito gradualista que propõe resolver primeiro o analfabetismo absoluto e deixar o funcional para mais adiante. Tudo indica a necessidade de revisar esse processo que, em última análise, corresponde ao esquema de "primeiro a quantidade, depois a qualidade". Na maioria dos países da região, o analfabetismo absoluto tem baixado a níveis toleráveis, enquanto estima-se que tenha crescido, consideravelmente, o analfabetismo funcional, como resultado não apenas da obsolescência dos métodos de ensino e a deterioração da qualidade docente, mas também do poderoso impacto e irradiação dos meios de comunicação, especialmente a televisão.

Estabelecer prioridades seletivas supõe exigências maiores de informação. Mais de um programa de alfabetização de adultos se propõe a priorizar as zonas rurais, apesar da magnitude insuspeita de analfabetismo na esfera urbana ou planejado um programa bilíngüe para a população indígena, que tem manifestado sua preferência por um programa em idioma oficial, ou priorizado grupos etários que mostram não ser os mais interessados na oferta, ou realizado programas específicos para mulheres, nos lugares onde havia um alto índice de alfabetização feminina, reações ou obstáculos sérios para o envolvimento efetivo das mulheres etc. etc.

Dar atenção especial à problemática indígena é fundamental, considerando que boa parte dos países da região possui realidades multiétnicas, plurilíngües e pluriculturais, particularmente a Bolívia, o Equador, a Guatemala, o México e o Peru. Isso exige não somente vontade política, mas também maior consistência no conhecimento científico-técnico vinculado a essa problemática. As considerações de ordem étnicas, culturais e lingüísticas, não têm pertinência unicamente em contextos indígenas. Barreiras ideológicas e culturais, que funcionam como obstáculos ao trabalho educativo e à alfabetização em particular – notoriamente o racismo e o machismo –, estão enraizadas no profundo desconhecimento de questões elementares culturais e lingüísticas, que

deveriam, de fato, ser incorporadas a todo plano de formação docente e debatidas no conjunto social.

Priorizar, efetivamente, não equivale a optar por ações atomizadas e localizadas. Uma das vantagens comparativas que permite a modalidade de campanha massiva, e que nos dá a compreensão, em boa medida, de seu potencial sucesso e impacto, é precisamente a possibilidade de localizar a questão e a ação em um perfil e numa dinâmica nacionais para além dos limites da campanha e dos atores diretamente envolvidos nela. Acontece que as mudanças requeridas para tornar viável uma estratégica de superação do analfabetismo supõem profundas transformações educativas e sociais que não podem ser feitas à margem de uma consciência, uma informação e um debate amplos, na medida que supõem não apenas mudanças internas no processo pedagógico, mas mudanças de mentalidades, valores e práticas, sem os quais as próprias propostas educativas renovadoras não encontram receptividade nem opinião favorável.

Da mesma forma que a liberação feminina não pode ser encarada como um problema exclusivo das mulheres, ou a interculturalidade como um problema exclusivo dos setores indígenas, o analfabetismo e a alfabetização não dizem respeito unicamente aos analfabetos. A possibilidade de uma alfabetização socialmente produtiva e relevante passa não somente por uma incidência nos processos de ensino em sala de aula ou por uma distribuição maciça de materiais de leitura aos adultos alfabetizados, mas também por uma valorização coletiva da aprendizagem e do estudo, por uma redescoberta da função social da leitura/escrita no contexto de toda a sociedade e de todo o sistema escolar.

São muitas e variadas as frentes que precisam ser enfrentadas. São muitas as limitações objetivas e subjetivas, humanas e materiais a serem consideradas. Diante da magnitude do problema, surgem duas posições básicas: a dos que consideram ser necessário esperar a revolução para universalizar a educação, para uma mudança profunda na orientação, conteúdos e métodos de ensino; e a posição daqueles que, em nome de um confortável pragmatismo, aconselham evitar as metas ambiciosas, pôr os pés no chão, ir por partes, respeitar o tempo necessário. Ambas as posições levam ao imobilismo.

É positivo que objetivos e metas sejam ambiciosos se são encarados responsavelmente. O realismo, freqüentemente, nada mais é do que um disfarce para os caminhos fáceis, os círculos viciosos, a inércia. Neste caso, objetivos e metas *devem* ser mais responsavelmente ambiciosos do que no passado, pois já não resta tempo para perder nem margens para paliativos. A expansão da escolarização está se revertendo como tendência (Cárceles, 1990). A deterioração da qualidade da educação na região é notória e crescentemente expressada de forma muito gráfica no incremento dos índices de repetição e fracasso escolar, a ponto de afirmar-se que "a América Latina constitui hoje a região com maiores taxas de repetição escolar" (Tedesco, 1990, p. 6). Assim, se não tomamos hoje medidas drásticas para retificar o curso dos acontecimentos, o ano 2000 nos encontrará não somente com maiores índices de analfabetismo absoluto e funcional, mas também com indicadores educacionais mais alarmantes do que os atuais, e com uma lacuna técnico-científica e cultural muito maior com relação ao mundo desenvolvido.

A estratégia mundial recentemente lançada "Educação para Todos" veio estabelecer um novo marco referencial para localizar a luta pela alfabetização. Um marco dinamizador e contextualizador, na medida que proporciona um ambiente de revalorização e impulso à educação, mobilizando consciências e recursos, removendo esquemas, articulando quantidade e qualidade, acesso e aprendizado efetivo, e colocando este último como eixo e critério central do processo educacional. Esse novo contexto, ao colocar no centro a prioridade de uma educação básica, contribui para devolver à alfabetização sua verdadeira dimensão, colocando-a não como meta em si mesma, mas como o que é: componente essencial de toda a educação básica, apenas uma das dimensões específicas do processo educacional, arbitrariamente segmentado em alfabetização + todo o resto.

A construção de uma nova vontade política

Se o analfabetismo é expressão de uma sociedade injusta e de um sistema educacional elitista e ineficiente, a luta pela alfabetização supõe o compromisso com uma mudança social e educativa de grande profundidade e conseqüências. Falar de "vontade política" é, então, falar de uma vontade de mudança para realizar uma melhoria substancial da educação e das condições de vida da população.

Em uma região caracterizada por uma histórica descontinuidade dos projetos e ações educativas, sujeitos à instabilidade, aos curtos prazos e aos mecanismos clientelistas tão próprios de nossa forma de lidar com a política, a "vontade política" inclui a capacidade para promover e obter uma coordenação nacional em torno de um objetivo educacional, ultrapassando os períodos de governo, as diferenças partidárias ou ideológicas, pensando em um objetivo comum como região, como país e como povo. Esta "vontade política", a se constituir, tem a ver não somente com os dirigentes ou os políticos profissionais, mas também com a própria sociedade, suas organizações e instituições, sem cujo consenso e participação ativa é impensável qualquer mudança.

Empreender a reforma educativa estrutural requerida pelos nossos países, formar recursos humanos sólidos em todas as esferas, acumular experiência e conhecimento, generalizar e consolidar processos para além das experiências isoladas ou dos projetos-piloto, melhorar significativamente os processos de planejamento, gestão e avaliação exigem novas bases de relação entre o político e o técnico, mecanismos efetivos de coordenação entre Estado e sociedade civil e compromissos políticos que superem os cálculos eleitorais ou as soluções em curto prazo.

Bibliografia

CÁRCELES, G. World literacy prospects at the turn of the century: is the objective of literacy for all by year 2000 statistically plausible?. **Comparative Education Review***,* v. 34, n. 1, febrero, 1990.

SCHIEFELBEIN, E.; TEDESCO, J. C.; LIRA, R. R. De; PERUZZI, S. La enseñanza básica y el analfabetismo en América Latina y el Caribe: 1980-1987. **Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, n. 20, UNESCO-OREALC, diciembre, 1989.

TEDESCO, J. C. **Estrategias de desarrollo y educación**: el desafío de la gestión pública. Santiago: UNESCO-OREALC, septiembre, 1990. (Mimeo.)

16

Educação de adultos e educação popular na América Latina: implicações para uma abordagem radical de educação comparada[1]

Carlos Alberto Torres[1]

Abordagem da educação de adultos comparada radical na América Latina?

Apesar da importância da problemática da educação de adultos na região[3], a pesquisa educacional demonstrou que os fatores decisivos da educação de adultos são seu individualismo metodológico, seu raciocínio tecnocrático e economicista nas políticas, sua abordagem

---

[1] Versão revisada de um trabalho apresentado no Congresso Mundial de Educação Comparada, realizado no Rio de Janeiro, em julho de 1987, e publicado no International **Journal of Lifelong Education**, Inglaterra, v. 9, n. 4, 1990. Tradução de Rudolf Wiedemann.

[2] Professor da Universidade da Califórnia, Los Angeles.

[3] Fontes estatísticas indicam que 120 milhões dentre 380 milhões de habitantes na América Latina vivem abaixo da linha de pobreza. Desses 120 milhões de pessoas, no mínimo a metade deles vive na linha da miséria ou abaixo dela. Como Pablo Latapí destaca "a correlação entre pobreza e falta de educação também é confirmada. A maioria dos chefes de família dos pobres ou dos indigentes tem três anos ou menos de escolaridade, e a pobreza diminui drasticamente quando o chefe de família completou a educação primária" (LATAPÍ, 1987, p. 7). O analfabetismo absoluto é ainda muito alto: até 1980 somente 13 países tinham uma taxa de analfabetismo abaixo de 10% da população total; 10 países tinham uma taxa de analfabetismo entre 10 e 24,9% da população total (México e Brasil, entre eles); e 6 países tinham taxas de analfabetismo maiores de 25% da população total (Haiti tinha uma taxa de analfabetismo maior do que 50% da população total). As mulheres, a população rural e as minorias étnicas continuam a ser os segmentos mais analfabetos da população (UNESCO-CENTE, 1982).

de estudos de casos específicos ou por projeto, sua ênfase normativa e prescritiva, em vez de um foco explicativo e analítico e seus preconceitos aistóricos e antiteóricos.

Uma abordagem mais dinâmica e talvez mais próxima das premissas fundamentais da educação comparada radical é a educação popular na América Latina[4]. A demanda por democracia, participação e organização político-econômica dos pobres e uma autonomia maior das comunidades, como é usualmente aceito em programas de educação popular, levou a um desvio drástico dos caminhos tradicionais na educação de adultos.

Abordagens de educação popular tendem a ser mais coletivas do que individualistas, tendem a ter um raciocínio mais político do que tecnocrático e elas têm um respeito básico para com a história das comunidades e as tendências históricas numa determinada sociedade. Infelizmente, com exceção da publicação dos resultados de seminários regionais, que analisam experiências diferentes de educação não formal, e de alguns estudos adicionais (por exemplo, os de García Huidobro, 1982; Gajardo, 1985), uma abordagem comparada como prática de pesquisa nessa perspectiva está ainda ausente, e as possibilidades de construir uma teoria de educação popular parecem ter alcançado o auge, difícil de ser superado (Latapí, 1984). Enquanto não há um "impasse" na diversidade das práticas de educação popular, existem problemas fundamentais e crescentes de conceitualização, metodologia, pesquisa, avaliação e, sobretudo, teorização.

Este artigo propõe que uma sociologia política da educação popular de adultos pode ser um bom ponto de partida para uma abordagem comparada radical. De uma perspectiva heurística, afirma-se que além do estudo das relações entre o poder político, a autoridade política e a educação popular de adultos, existe a necessidade de uma definição sistemática do campo de estudo, a necessidade de contar com dados comparativos confiáveis e, sobretudo, de desenvolver uma teorização sistemática e consistente.

---

[4] Educação popular não é um conceito comum para o público anglo-saxão e europeu. Na seção seguinte isso será discutido em detalhes. [Para os norte-americanos, o termo "radical" significa progressista, de esquerda, ou marxista, dependendo do contexto. (N. da T.)].

Educação de adultos e educação popular na América Latina: algumas observações

Vamos tomar como ponto de partida para a discussão a perspectiva desenvolvida por Thomas J. La Belle num livro recente e importante, e vários artigos sobre educação não formal (La Belle, 1986; 1987a; 1987b). La Belle aborda três assuntos muito relevantes para o estudo comparativo de educação de adultos: 1) as relações entre as promessas e os resultados de paradigmas teóricos na área ao confrontar com suas aplicações práticas; 2) as relações entre a retórica e a realidade nos programas; e 3) o assunto de quem subvenciona e quem controla a educação não formal.

La Belle identifica três paradigmas dominantes de educação não formal na América Latina: "formação de recursos humanos", "educação popular" e "luta armada de guerrilhas". A *formação de recursos humanos*, inspirada pela teoria de capital humano, tenta desenvolver na população adulta as capacidades que parecem ser necessárias para aumentar suas oportunidades de mobilidade dentro de seus campos atuais de trabalho, prepará-los para novos empregos, ou simplesmente procura torná-los mais eficientes e produtivos nos seus empregos atuais por meio da reciclagem das suas capacidades atuais. Em outras palavras, esse paradigma de educação de adultos inclui formação profissional ou de mão-de-obra incluindo formação através da prática e formação para empregos específicos), divulgação de inovações incluindo extensão agrária e educação sanitária), programas de alfabetização e de "desenvolvimento" comunitário incluindo as áreas conceitualmente diferentes de "educação cooperativa" e empreendimentos "comunitários").

A *educação popular* visa desenvolver nas classes mais desfavorecidas da sociedade algumas das capacidades que foram consideradas necessárias para a sobrevivência ou lhes ajudariam a viver de uma maneira mais produtiva – ou sobreviver – dentro da ordem social existente e, finalmente, desafiá-la como um todo. Nesse sentido, os objetivos principais desse paradigma, apesar de suas origens latino-americanas, são semelhantes àqueles da problemática radical da educação da classe operária na Europa (Thompson, 1980; Thomas, 1982).

Isso inclui "alfabetização", que obviamente tem uma dimensão mais política no sentido da pedagogia de Paulo Freire (Freire, 1970; Giroux, em Freire, 1985: XIX-XX) e que constituiu uma preparação para a ação política da população por meio de um programa de conscientização. Essas idéias são muito semelhantes aos objetivos originais de programas como os das "150 Horas", na Itália, ou o de "Segunda Chance de Aprendizagem" (Yarnit, em Thompson, 1980, pp. 174-218). O desenvolvimento entre os adultos de capacidades organizacionais e de realização de programas ajuda-os a usarem recursos próprios para melhorar efetivamente sua qualidade de vida, desafiando a ordem social e política existente. Nesse sentido, alguns autores afirmaram que esse paradigma tem objetivos muito semelhantes aos do Movimento Sarvodya, em Sri Lanka, ou aos do Movimento de Ciência Popular, na Índia (Zacharian, 1986).

A *luta revolucionária de guerrilha* é a definição que La Belle dá à *"educação popular" desenvolvida em sociedades em transição social* ou nas zonas liberadas de sociedades em guerra civil na América Latina. Ao nosso ver, esse paradigma se identifica com o que aconteceu na China, em 1940; na Argélia, antes da retirada dos franceses do país; e em El Salvador ou nas Filipinas hoje. Sendo o objetivo diferente, essas abordagens, com certo grau de modificação, foram utilizadas em sociedades pós-revolucionárias como Cuba e Nicarágua, na América Latina, e China e, em menor escala, também tentadas na Tanzânia[5].

Esses três paradigmas estão situados no contexto de teorias de mudança social. La Belle, aceitando a classificação desenvolvida originalmente em 1959 por Ralf Dahrendorf, e extensivamente usada na taxionomia de paradigmas educacionais (1976) de Ronald Paulston, distingue duas abordagens mutuamente excludentes: teorias baseadas no consenso e teorias baseadas no conflito. La Belle complementa seu esquema analítico identificando dois modos alternativos de entender o processo ensino-aprendizagem: uma abordagem prescritiva e uma abordagem processual da aprendizagem.

---

[5] La Belle não considera nas suas análises aqueles programas, muito comuns na América do Norte, que poderiam ser chamados de leisure time (tempo livre) ou cultural training (formação cultural). Isso inclui os programas desenvolvidos para promover temas como floricultura, pintura ou culinária entre a população que tem muito tempo livre disponível e precisa desenvolver suas habilidades, o que poderia permitir-lhe usar o tempo de maneira mais criativa. Na América Latina esse tipo de programa é uma prerrogativa da burguesia ou da classe média alta, muito menos relevante e numerosa do que, por exemplo, no Canadá e nos Estados Unidos.

Educação popular na América Latina: uma "criança maliciosa" das sociedades dependentes?

A discussão de La Belle e suas análises do papel da educação popular, principalmente realizada por organizações não-governamentais (ONGs) na América Latina, sustentam que a educação popular na América Latina, apesar da sua retórica radical, tem um caráter reformista, paliativo na sua formulação, práxis e perspectiva histórica. A exceção, segundo La Belle, é a educação popular incorporada numa estratégia de luta de guerrilhas. Ele argumenta que:

> Os motivos pelos quais a educação popular pode ser mais paliativa e retórica do que direcionada para a mudança estrutural incluem uma falta de tradição política ao nível local que apóie lutas populares ou movimentos políticos [...] Quando existe tal ação política, muitas vezes ela é estreita e controlada pelos setores dominantes. Além disso, a educação popular falha ao efetuar a mudança estrutural por causa do limitado espaço social e político acessível, dentro do qual pode iniciar tal mudança. Por outro lado, os grupos dominantes freqüentemente determinam o espaço dentro do qual tal mudança é permitida e o educador popular tem pouca experiência de superação de tais limites. Um terceiro motivo por que tais programas falham em alcanças seus objetivos de mudança estrutural é que eles não têm os quadros teóricos necessários para direcionar sua implementação face à adversidade e oposição (La Belle, 1986, p. 214).

Concordo plenamente com as análises de La Belle das falhas da educação popular e dos motivos pelos quais essa agenda não tem tido pleno sucesso na América Latina até agora. Porém, não se deve esquecer que os movimentos de educação popular estão sempre numa relação dialética de subordinação/desafio/cooptação com as classes dominantes e o Estado. Assim, as dinâmicas, intensidade e nível de conflitos sociais, bem como a resolução desses conflitos – e o destino da educação popular – tomarão formas diferentes em diferentes sociedades dependentes.

É muito comum abordar o estudo da América Latina e do Caribe como uma entidade inteira, como uma região com uma história comum de desenvolvimento social e econômico e com um destino comum. Mesmo em algumas abordagens holísticas, às vezes, ignoram-se as especificidades históricas de cada país, e na busca de qualidades comuns a maioria das diferenças marcantes não é considerada criticamente.

Sempre há uma relação de troca entre estudos específicos

elaborados e conduzidos cuidadosamente e estudos comparativos de maior escala.

Nessa situação, as variáveis contextuais são extremamente importantes ao explicar diferenças regionais e entre os países. Uma das vantagens principais de qualquer macroteoria de educação comparada, tal como a possibilidade de recorrer a estudos de teoria de dependência na América Latina, é a possibilidade de explicar tendências principais de desenvolvimento numa determinada região. A idéia de uma relação centro(s)/periferia(s), quando se considera a educação popular na América Latina, ajudará a explicar a interconexão entre um determinado paradigma, as variáveis contextuais e a especificidade histórica de uma determinada sociedade.

O grau de êxito ou de fracasso de um paradigma de educação popular deve ser relacionado com vários fatores, entre eles: a) a configuração histórica da formação social segundo sua posição no sistema capitalista mundial, e, assim, as relações de dependência/interdependência dessa sociedade; b) o grau de luta política numa determinada formação social; e c) a qualidade organizacional dos movimentos e classes sociais. Se um dos aspectos fundamentais das práticas educacionais é seu caráter político, então a natureza do sistema político e o Estado deveriam ser considerados quando se explica o êxito ou o fracasso da educação popular. Antes de entrar nessa discussão, é importante categorizar brevemente os tipos básicos de sociedades dependentes na América Latina.

Dentro de uma perspectiva de dependência, dois tipos de sociedades têm sido identificados; sociedades onde: a) *o sistema produtivo foi controlado nacionalmente*, e por isso a acumulação é o resultado da apropriação de recursos e exploração do trabalho de fontes nacionais, e a produção é orientada para os mercados internos e externos (Argentina, nos anos de 1960 e início dos anos 70; Brasil e México pós-revolucionário são casos em questão); e b) *dependência em situações encrave*, onde a acumulação é promovida por interesses estrangeiros e capital com origem no exterior, e onde todo o processo de acumulação é orientado para o mercado externo (as repúblicas centro-americanas e do Caribe serão bons exemplos de economias de encrave)[6].

---

[6] Cardoso e Faletto identificam dois tipos de situações de economias de encrave, uma situação onde empresas estrangeiras assumem o controle de empresas que foram criadas e expandidas por empresários locais (como a mineração de cobre no Chile), ou situações nas quais as empresas foram criadas por investimentos estrangeiros sem qualquer participação inicial de empresários locais. Esta última situação implica a perda do controle da burguesia local sobre os setores fundamentais da economia, exemplificados na produção de nitrato no Chile, guano no Peru, grãos na América Central e Panamá, ou a situação básica da Venezuela antes do auge do petróleo (CARDOSO & FALETTO, 1979). ["Encrave" é uma área de um país situada no interior de outro. (N. da T.).]

Evidentemente, as situações de dependência em que os empresários locais, os grupos de interesses especiais e o Estado têm mantido um controle mais firme sobre os meios de produção permitiram, a longo prazo, que o país operasse com maior controle nacional sobre o sistema produtivo, menos sujeito, assim, às intervenções e aos controles diretos "externos". Não é por acaso que revoluções bem-sucedidas na América Latina aconteceram, na maioria dos casos, em sociedades de encrave ou semi-encrave e não em sociedades em processo de industrialização controlada nacionalmente[7].

Assim, é importante discutir a constituição de movimentos sociais (como a educação popular) no contexto de uma diversidade de situações de dependência estrutural na América Latina. Tal análise esclarecerá por que alguns movimentos de educação popular seriam derrotados ou tomariam um caminho "reformista" na região, enquanto outros contribuiriam com as lutas revolucionárias e posteriormente determinariam o rumo da nova educação numa sociedade em transição (Armove, 1986, p. 45-71).

Primeiro: vou sustentar que qualquer definição de *educação popular como reformista* e *educação para a luta de guerrilha como revolucionária* tende a polarizar excessivamente meios legais contra meios extralegais na reforma educacional e na luta política. Ao mesmo tempo, tende a produzir uma imagem opaca da distinção entre as estratégias educacionais e as táticas políticas em qualquer projeto de mudança social. Nesse sentido, La Belle distinguiu dois paradigmas de educação popular que são, eu diria – em termos da sua filosofia, metodologias, metas e orientação política –, o mesmo constructo[8] político-pedagógico em duas diferentes situações sociais.

Segundo: as estratégias perseguidas por diferentes movimentos sociais, pela educação popular e pela luta revolucionária de guerrilha, correspondem simplesmente a resoluções diferentes das contradições produzidas pela situação de dependência e pelas dinâmicas de conflito político. Como disse acima, descrevendo o paradigma da

---

[7] Por exemplo, o professor Roxborough afirma que "um trabalho comparativo sobre as revoluções em Cuba e na Bolívia sugere que o sucesso das elites revolucionárias na consolidação do poder e na radicalização dos seus programas é inversamente correlacionado com a força e a radicalização política do trabalho organizado. O caso nicaragüense parece, à primeira vista, corresponder a essa proposição geral" (ROXBOROUGH, 1986, p. 15).

[8] Eu uso a palavra "constructo" aqui, de acordo com o sentido dado por Joel Samoff. Para ele "o ponto mais importante é quando o paradigma sugere uma posição neutra para o pesquisador e os resultados dos estudos não o implicam. A orientação alternativa sustenta que tal neutralidade não é possível. O ponto de partida, em sua seleção de assuntos e métodos, revela, por si mesmo, o compromisso do pesquisador com as idéias e com os resultados. Os objetos específicos de estudos são entendidos dentro dessas idéias e resultados esperados, que, por outro lado, em vez de serem ignorados, tornam-se o sujeito de debate científico e ético (e devo acrescentar, político)" (SAMOFF, 1982, p. 107-109).

luta de guerrilha, esta é finalmente a forma que os movimentos de educação popular assumirão em algumas sociedades, especialmente nas sociedades de encrave. O corolário dessa afirmação é que a educação popular – na sua formulação original ou como parte da luta revolucionária de guerrilha – se oporá na sua filosofia política, nos seus objetivos e métodos a qualquer paradigma – tal como formação de recursos humanos –, para que seja orientada para a mudança "evolucionária", gradativa e para a transformação de sociedades por meio de processos de modernização.

Terceiro: a investida básica da educação popular é seu objetivo de produzir a reorganização da base social do poder nas comunidades e na sociedade em geral (La Belle, 1986, p. 210-13). Nesse sentido, quero afirmar que os movimentos de educação popular fazem parte de uma subversão discreta (e freqüentemente aberta), que tem sido e – eu receio – continuará a ser confrontada na América Latina não somente com ideologias alternativas, mas também com força e repressão. Isso acontece porque a educação popular desafiou as estruturas sociais existentes e está ligada a alternativas educacionais da classe operária (por exemplo, no Chile, Gajardo, 1974, p. 29-55).

Quarto: o fracasso evidente de muitos programas de educação popular em alcançar sua meta final de organização, participação e conscientização dos despossuídos na América Latina não pode ser inteiramente atribuído às falhas endógenas desse constructo – que na realidade são muitas, como seus promotores admitem. Muitas vezes era também o resultado de intervenções violentas "externas" por parte do Estado – o exemplo "clássico" é o fim dos experimentos com o método Paulo Freire no Brasil e a repressão aos educadores populares após a queda de Goulart, em 1964.

Quinto: por outro lado, as críticas de La Belle à educação popular são contundentes e está na hora de se ter uma visão histórica e uma análise histórico-política detalhada dos movimentos de educação popular na América Latina[9]. É certo que:

---

[9] Para começar, a pesquisa da educação popular está na direção da avaliação crítica dos programas e dos resultados e de um reexame crítico das experiências históricas que foram chamadas de alternativas frente à escola convencional ou ao sistema tradicional da educação de adultos. Nesse sentido, a tipologia de Pablo Latapí para uma avaliação qualitativa é muito útil (LATAPÍ, 1984). Igualmente importante é a discussão crítica de Rosa Maria Torres sobre a educação popular, considerando a experiência nicaragüense (TORRES, 1986), e, embora ainda preliminar e com necessidade de um embasamento mais teórico, o esforço de Adriana Puiggrós e associados para identificar e analisar as experiências históricas da educação popular na Argentina, no México e na Bolívia merece ser elogiado (PUIGGRÓS et al., 1987; PÉREZ, 1987).

1) Visto em retrospectiva, existe falta de análise política e experiência em equilibrar as possibilidades de sucesso de educação popular, como uma estratégia para fazer avançar os interesses anticapitalistas, particularmente em sociedades dependentes controladas nacionalmente. Um dos maiores dilemas da educação popular é que ela poderia trabalhar melhor para alcançar seus objetivos quando governos democrático-liberais estão no poder e os direitos humanos básicos são respeitados. Porém, quando os objetivos principais são alcançados, isto é, a conscientização política das massas, a criação de formas alternativas de organização econômica e controle político dos recursos da sociedade, o movimento político em geral – numa combinação perversa com outras dimensões cruciais da crise política secular em algumas sociedades latino-americanas – pode contribuir para corroer as democracias sempre frágeis e incompletas da América Latina[10].

2) Esses fracassos da educação popular como alternativa demonstram as dificuldades de se implementar uma abordagem antiautoritária direcionada e progressista em sociedades onde o autoritarismo não é somente uma característica do estado dependente capitalista, mas está também enraizado na sociedade civil.

3) Finalmente, o drama da educação popular é político. É refletido nas dificuldades de implementar a combinação de ações espontâneas com liderança, associando assuntos pedagógicos com temas políticos, num amálgama coerente em consonância com o processo geral de transformação da sociedade. Até hoje a experiência bem-sucedida das comunidades cristãs de base no Brasil, nos anos de 1970 e 1980, destaca-se como experimento muito solitário.

Sexto: afirma-se que a educação popular, antes de qualquer mudança radical das condições políticas e sociais, poderia ser considerada como movimento de ação cultural, isto é, práticas de resistências. Porém, quando uma mudança radical na organização social

---

[10] Como Bonnie Caine (1975) sugere, seguindo a análise de Glen Dealy, talvez uma das maiores dificuldades na discussão do conceito de democracia na América Latina seja o de assumir que ela tem um caráter político pluralista inevitável. Ele ilustra particularmente a discussão de Glen Dealy sobre as democracias pluralistas contra as democracias monísticas: "Os norte-americanos sentem que a base da democracia verdadeira é o pluralismo político: isto é a representação e a propagação de uma pluralidade de interesses [...]". Por outro lado, "os países latino-americanos tinham, no passado, muita coisa em comum: um rei, um sistema de lei e administração, uma religião (o judaísmo e o protestantismo não foram tratados como religiões, mas como heresias), um sistema militar, uma língua entre sua população governante efetivamente e uma abordagem geral da educação" (DEALY, 1974, p. 74-75). Por isso, diz-se que os países latino-americanos desenvolveram-se sob um sistema democrático monístico, isto é, "a centralização e o controle de interesses potencialmente competitivos" (idem, p. 73).

do poder acontece, a educação popular poderia ser considerada um movimento de revolução cultural. Em outro contexto, Freire destacou: "Ação cultural é desenvolvida em oposição à elite que controla o poder, enquanto a revolução cultural acontece em harmonia total com o regime revolucionário, apesar do fato de que a revolução cultural não deveria ser subordinada ao poder revolucionário" (Freire, 1970, p. 51).

Existem conjunturas sociais onde a educação popular é essencialmente uma força contra-hegemônica, uma ação cultural libertadora. Porém, em outro momento histórico, a educação popular pode participar da construção de uma nova hegemonia e exercer uma ação cultural relacionada com a construção de um novo poder. Quero destacar novamente que os aspectos básicos da educação popular nos dois casos, bem como os métodos pedagógicos e as estratégias políticas em geral, permanecem os mesmos. A diferença, porém, está na aliança política que controla o Estado, o grau de radicalização da sociedade civil, e as relações dialéticas entre organizações não-governamentais, organizações de massas, o Estado e o movimento de educação popular[11].

Que tipo de reformas é proposto pelos movimentos de educação popular? Levin & Carnoy (1985, p. 225) identificaram quatro tipos de reforma educacional: micropolíticas, macropolíticas, microtécnicas e macrotécnicas. Segundo a distinção de Carnoy & Levin, o programa básico dos movimentos de educação popular pode ser considerado uma proposta ampla com conseqüências de longo alcance para a reforma macropolítica e educacional. Nesse caso, a meta final é reformar não somente o sistema escolar ou os serviços de educação de adultos, mas também o lugar de trabalho, e tentar mudar o modelo de dominação política, inclusive as relações sociais na educação – entre os educandos e os educadores – e o intercâmbio intersubjetivo entre os seres humanos num sentido mais amplo.

Que tipo de reformas é proposto e como é a relação entre essas reformas, as dinâmicas do lugar de trabalho e as contradições do poder social? A educação popular deveria ser estudada no contexto de uma teoria de poder e do Estado, para compreender suas raízes

[11] Provavelmente La Belle estaria de acordo com o último ponto quando afirma: "Parece que o motivo por que a educação não formal deu contribuições tão relevantes para os movimentos pré e pós-revolucionários em Cuba e na Nicarágua tem a ver com sua interação com as estruturas sociais dessas sociedades, enquanto a transformação radical de tais estruturas oferece um impulso para uma distribuição mais igualitária do poder e dos recursos [...]" (1986, p. 243).

dinâmicas e seu programa político subjacente. De outra forma, ficaremos com o dilema da educação popular que Thomas J. La Belle apresenta ao leitor: a educação popular parece estar em tensão entre um programa educacional de conscientização psicológica (bastante ineficaz) e um projeto orientado estruturalmente (e eficaz) de transformação educacional que somente pode acontecer no contexto de luta armada.

Quem subvenciona e quem controla a educação não formal? a necessidade de uma sociologia política de educação não formal

O enfoque principal de La Belle é o fosso entre a retórica e a realidade na formulação e realização de programas de educação não formal e particularmente quem subvenciona e controla tais programas. Ele tenta identificar a relação entre os que estão fora e os que estão dentro dos programas de educação não formal e como isso afeta a organização, a administração e o desempenho de tais programas:

> Durante toda a discussão dessas três abordagens da educação não formal para o desenvolvimento, o tema recorrente dos limites estruturais, ligado ao controle externo sobre a vida dos pobres, parece ser primeiramente responsável pelo fosso existente entre retórica e realidade [...] Dado que a retórica subjacente à maior parte dos esforços na educação não formal defende o desenvolvimento autônomo, a iniciativa local e a independência; a compreensão da dialética entre a retórica e a realidade exige uma exploração sistemática dos caminhos pelos quais os programas são formulados e do interesse ao qual eles servem (La Belle, 1986, p. 258).

Essa é uma questão polêmica que La Belle coloca corretamente. Porém, na medida que ele se preocupa principalmente com as teorias que inspiram ou guiam um determinado programa ou serviço e a distância entre a prescrição e a implementação, não presta muita atenção às relações entre projetos de educação não formal e o Estado ou políticas públicas.

Talvez a maneira como La Belle delineia os assuntos significativos na educação não formal não leve a estudos de políticas nessas áreas. Mas a mesma questão que ele coloca no final do seu livro – quem subvenciona e quem controla a educação não formal? – exige uma sociologia política da educação não formal, levando assim a análise além das comparações e contrastes entre programas, teorias e

abordagens, e entrando no campo da tomada de decisões, planejamento político e implementação política.

Como já afirmamos, sem uma sociologia política de planejamento da educação não formal não será possível explorar nitidamente as relações entre os que estão fora e os que estão dentro, especialmente (mas não exclusivamente) nos programas subvencionados pelo governo. Tal análise é necessária para investigar os motivos que estão por trás do crescimento de um determinado conjunto de programas de educação não formal, como os programas foram desenvolvidos historicamente (por quem, quais objetivos) e como se relacionam com a clientela a qual eles servem (Torres, 1987).

Enquanto a maioria dos programas de educação de adultos permanece uma atividade controlada, subvencionada, regulamentada, financiada e, às vezes, certificada pelos Estados capitalistas na América Latina, e enquanto a educação popular pertence à área de organizações não-governamentais, desafiando ou intensificando o controle do Estado sobre espaços sociais e educacionais específicos, é essencial perguntar-se sobre a explicação dos determinantes da formação da política educacional.

Nesse caso, certas dimensões analíticas diferentes devem ser explicitadas, tais como: 1) os objetivos do Estado e as metas políticas; 2) a dimensão e a forma da organização burocrática; 3) as ideologias da burocracia educacional envolvidas no planejamento político, como determinantes internos do planejamento político; 4) resultados políticos materiais e não materiais; 5) o papel da política educacional, e a política de educação de adultos particularmente, dentro da política pública em geral; e 6) as lutas dos grupos e classes sociais para resistir às práticas hegemônicas do Estado capitalista. Se esses grupos estão de alguma maneira inseridos na máquina do Estado, a tarefa consistirá em estudar como eles tentaram consolidar ou ampliar suas posições e quais são as estratégias perseguidas para ligar as práticas do Estado na educação de adultos às práticas de educação popular (Torres, 1987, p. 19).

Implicações para uma abordagem radical da educação comparada de adultos

A discussão precedente destacou muitos assuntos e temas significativos que merecem um exame minucioso de uma pesquisa radical

comparada na educação de adultos. Eu gostaria de discutir nesta parte somente quatro problemas principais associados à pesquisa de educação de adultos e de educação popular. Eles podem ser denominados assim: 1) o problema com a definição do campo de estudo; 2) o problema causado pela necessidade de desenvolver uma sociologia política comparada de educação de adultos; 3) a qualidade dos dados na pesquisa comparada; e 4) a pesquisa comparada e a construção de teoria na educação de adultos.

O primeiro problema é de definição. O que é educação de adultos? É possível usar educação não formal e educação de adultos como termos intercambiáveis? O conceito de educação não formal é mais freqüentemente usado nos meios acadêmicos americanos e por algumas organizações internacionais, como o UNICEF e o Banco Mundial, enquanto o termo "educação de adultos" é mais freqüentemente usado na Europa e na América Latina e na UNESCO? Esta é simplesmente uma ambigüidade terminológica ou semântica ou tem implicações teóricas amplas na definição do mesmo objeto de estudo? Finalmente, a educação popular é simplesmente um dos paradigmas alternativos usados na educação não formal de adultos?

Primeiro, e sobretudo,o problema com as definições na educação de adultos tem a ver com a natureza amorfa do campo e sua desestruturação relativa em oposição ao sistema escolar. A escola formal tem um forte "sabor" institucional. Suas práticas são associadas a importantes estruturas e sistemas na sociedade. Eles enquadram um amplo arranjo de tipos e níveis de atuação, que são muito "visíveis" em termos de instituições e práticas. Têm procedimentos de certificação definitivos e muitas vezes um currículo acadêmico formalizado e atividades extracurriculares. Em geral dirigem-se a uma clientela muito diversa, com heterogeneidade de classe social, especialmente nos níveis inferiores do sistema educacional público, universal e obrigatório.

Ao contrário, práticas de educação de adultos existem e acontecem em qualquer lugar. Elas não são – e talvez não possam ser – sujeitas a somente um único quadro de instituições, por exemplo, agências dentro de um Ministério de Educação ou de um Ministério de Agricultura. Elas não são tão estruturadas em termos de currículo e certificação. Além disso, as práticas e políticas curriculares na educação de adultos tendem a ser planejadas de maneira diferente da do ensino

formal. Às vezes, o currículo surge a partir de uma necessidade social ou responde à pressão social ou demanda social mais do que o pensar racional e o planejar. Às vezes, o currículo é inserido num conjunto mais amplo de metas como, por exemplo, na educação sindical ou na educação para a paz. Finalmente, a educação de adultos dirige-se geralmente a clientelas sociais muito específicas: os níveis inferiores da estrutura da classe social. Assim, suas ofertas acadêmicas são raramente consideradas programas de prestígio, mas programas de "segunda classe", um tipo de educação de segunda oportunidade.

Em segundo lugar, o mesmo conceito de educação de adultos aponta para três elementos diferentes: a) um campo para uma determinada prática educacional; b) um "subsistema" específico de educação; e c) um campo de investigação erudita. Como John Lowe enfatizou, existe confusão e uma grande ambigüidade em relação aos objetivos, funções e meios da educação de adultos:

> O termo é usado geralmente com três conotações separadas: primeiro, para designar a educação de adultos; segundo, para descrever coletivamente todas as pessoas e agências num país, ou globalmente, que providenciam a educação de adultos; terceiro, para especificar um campo de estudo acadêmico (Lowe, 1975, p. 20).

Por isso, é possível afirmar que há um conflito terminológico. Alguns termos que poderiam ser considerados semelhantes, sinônimos ou relacionados à educação de adultos incluem: educação não formal, educação à distância, educação aberta, educação contínua, educação permanente, educação extra-escolar ou educação popular. É fundamental classificar precisamente, de uma perspectiva teórica e não somente como um exercício taxionômico, os diferentes sujeitos de estudo na educação de adultos e modos relacionados. Isso levará, de alguma maneira, a estudos comparados mais significativos, tão necessários na educação de adultos[12].

---

[12] La Belle analisa a educação popular fundamentalmente de uma perspectiva da sua autopressuposição ou autodeclaração e sua retórica subjacente. Outras alternativas de estudo comparativo podem ser exploradas. Por exemplo, poderia ser possível considerar não somente a ideologia mas também a formação dos seus profissionais, mentores e educadores; as metodologias usadas na maioria dos casos, isto é, participativas ou não-participativas; as ligações e relações entre macroexperiências na educação popular e macroexperiências em regiões e em nível nacional; as ligações e relações entre os chamados movimentos de educação popular e outros movimentos sociais, por exemplo, ecologistas, movimentos feministas, desarmamento nuclear etc.; as relações entre as metas percebidas e as finalidades, e os meios implementados; as relações entre as tarefas educacionais explícitas de um dado projeto com as tarefas organizacionais e objetivos da mobilização social; a clientela diferenciada agrupada sob o rótulo de "popular", isto é, as diferentes classes "populares" e grupos que presumivelmente são a clientela preferencial ou os afetados pelas políticas na educação popular; o financiamento da educação popular púbica, semiparticular, particular, internacional etc.

Um segundo problema está na natureza política da educação e na necessidade de uma sociologia política de educação de adultos não formal e popular. Como Claus Offe enfatiza, a sociologia política trata de dois complexos de fenômenos: poder social e autoridade política. Por isso, ele afirma que duas questões fundamentais precisam ser tratadas nessa disciplina: "Como as relações de poder social são traduzidas em autoridade política, e como, por outro lado, a autoridade política processa e transforma essas relações de poder dentro da sociedade civil" (Offe, 1985, p. 1).

Num livro recente de Shor e Freire (1987) há uma discussão renovada da "politicidade da educação", a natureza política interna de todas as atividades educacionais, sobretudo na educação de adultos, devido às suas metas políticas explícitas. Como essa "politicidade da educação" é traduzida nos programas? Como o poder social é refletido nas metas dos programas da educação de adultos, bem como nos seus resultados práticos na vida cotidiana da clientela de educação de adultos? Em que medida as metas para a tomada do poder pelos pobres e a mobilização/organização da classe popular têm um impacto no conceito da autoridade política e negociação política/luta política, que é mantida na estratégia política geral que apóia um dado programa? O movimento em direção à participação poderia ser manipulativo? Finalmente, em que medida as micro e macroexperiências de educação não formal e popular têm contribuído para transformar as relações de poder dentro de uma determinada sociedade civil? Especialmente, qual é a relação de poder estabelecida entre os dois complexos do capital cultural[13] no funcionamento de uma específica experiência de educação popular, isto é, o capital cultural dos educadores da classe média e o capital cultural das classes populares, a clientela pobre? Essas são algumas das perguntas que deveriam ser examinadas pela sociologia política de educação de adultos.

Para abordar essas e outras questões importantes, a sociologia política de educação de adultos deveria *primeiro* desenvolver uma teoria do Estado capitalista e da luta política em formações sociais

[13] O conceito amplamente conhecido como "capital cultural", atribuído à obra de Pierre Bourdieu e outros, foi definido adequadamente da seguinte maneira: (os) "diferentes conjuntos de competências lingüísticas e culturais que indivíduos recebem como herança por meio das fronteiras de classe da sua família. Uma criança recebe como herança da sua família aqueles conjuntos de significados, qualidades de estilo, modos de pensar e tipos de disposição que são atribuídos a um determinado valor e status social em concordância com aquilo que a(s) classe(s) dominante(s) etiqueta(m) como capital cultural mais valorizado" (ARONOWITZ & GIROUX, 1985, p. 80).

industrialmente avançadas e em formações sociais dependentes. *Segundo,* é fundamental discutir as implicações de conceitos, tais como sistema político, regime político, formas de Estado, políticas de acumulação contra políticas de legitimação e o papel da educação de adultos no controle social. *Terceiro,* é importante analisar os papéis da educação de adultos na recomodificação econômica[14] de formas de trabalho, que não são mais (ou nunca foram) parte dos mecanismos de mercado das sociedades capitalistas. *Quarto,* é importante discutir as implicações da presença de uma variedade de movimentos sociais numa dada formação social e a questão da elaboração da política em tais movimentos sociais, particularmente na educação de adultos – não somente como reação às políticas do Estado, mas também como políticas afirmativas. *Quinto,* como há leis alternativas de formação de política, proponho que particularmente o conceito de uma lei de progressão das burocracias seja importante para entender a política do Estado na educação de adultos. *Sexto,* as relações entre a educação de adultos e as ideologias são igualmente importantes: em que medida as políticas e as práticas da educação de adultos constituem subjetividades políticas? Se for o caso, com quais objetivos e em nome de quem?

Um terceiro problema tem a ver com a qualidade de dados. Como Hank Levin vem afirmando há muito tempo, dados são prisioneiros políticos dos governos. Quando se precisa de uma comparação transcultural e transnacional, não é sempre – talvez raramente – possível apresentar dados significativos que tenham sentido nas comparações. Por exemplo, na educação de adultos um dos problemas principais é a mesma definição de alguns termos, tais como analfabetismo absoluto, analfabetismo funcional, analfabetismo marginal ou semi-analfabetismo.

Os grupos-alvo, onde a informação é obtida, são muitas vezes diferentes em países diferentes. Às vezes, os dados são levantados entre pessoas maiores de 15 anos de idade; às vezes, entre pessoas maiores de 12 anos. A definição e a medida dos conceitos também variam amplamente. Enquanto muitos países optaram pela autodeclaração de alfabetismo, somente poucos verificaram as capacidades de leitura,

[14] O trabalho é uma mercadoria no processo da produção e reprodução capitalista. Offe sugeriu os conceitos de comodificação e recomodificação para destacar o fato de que formas "decomodificadas" de organização social da mão-de-obra e do valor produzido pela sociedade estão crescendo quantitativamente. Essas formas decomodificadas de vida tendem cada vez mais a tomar-se um problema de estabilidade social a ser enfrentado por meios políticos, na medida que tais grupos sociais, excluídos da forma de vida social de salário-trabalho, porém igualmente sujeitos às relações da dominação capitalista, representam um potencial para uma rebelião de forma especial.

escrita e matemática da sua população. É claro que isso significa problemas sérios para estimar a dimensão real e as características cognitivas de analfabetos numa sociedade.

Esse é também o problema de credibilidade de algumas estatísticas proporcionadas por agências estatais. Sobretudo quando essas agências prevêem avanços importantes na "luta contra o analfabetismo no país", mas de fato todo o programa educacional está relacionado a lutas interburocráticas para a alocação de recursos do governo. Da mesma forma, pesquisadores tornam-se suspeitos quando as informações estão a serviço da promoção de um programa político específico dentro de um dado regime político, como foi o caso do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) no Brasil, entre 1970 e 1983, ou o caso do México – especialmente nos anos pré-eleitorais, quando as lideranças do PRI definiram os pré-candidatos para a presidência. Resumindo, a inflação e a distorção de dados na educação de adultos podem ser mais a norma do que a exceção.

Em sociedades em transformação social esse problema do acesso aos dados, e de sua confiabilidade (sem falar da compatibilidade), coloca obstáculos insuperáveis. Desejo ilustrar isso usando um exemplo do novo livro de Robert Arnove (1986), talvez a melhor análise feita até agora da educação na Nicarágua revolucionária[15].

Quem já fez pesquisa empírica na educação, especialmente em sociedades do Terceiro Mundo, sabe que dados do governo, e por causa disso qualquer fonte de dados agregados, não são impecáveis. Receio que a Nicarágua, mesmo após a revolução, não seja uma exceção. Geralmente se aceita na América Latina que a fonte mais confiável de dados é o censo nacional, que é efetuado aproximadamente a cada dez anos nos diferentes países. Na área de educação, uma fonte menos confiável são as estatísticas contínuas que são levantadas pelo Ministério de Educação – enquanto essas estatísticas são amplamente usadas no planejamento político, não é uma exceção encontrar mudanças drásticas e reformulações nas estimativas e até nos dados cronológicos após uma mudança de governo.

O último censo geral da população na Nicarágua foi realizado no começo dos anos de 1970. Além disso, com a intensificação da guerra

[15] Essa parte foi tirada do meu ensaio sobre o livro de Arnove (TORRES, I987b).

no Norte, em 1983, o Ministério de Educação e o governo em geral eram incapazes de levantar dados confiáveis em muitas áreas críticas do país, com exceção talvez daqueles que se registraram para votar nas eleições gerais de 1984 (quase 1,2 milhão de pessoas), que providenciaram informações estatísticas significativas sobre os nicaragüenses com mais de 16 anos de idade[16].

Alguns dos mesmos relatórios estatísticos apresentados desde 1979 são contraditórios, sem nenhuma explicação sólida. Por exemplo, o *Anuário Estatístico de Nicarágua* para 1984 (p. 186) relata que 33 mil estudantes estavam matriculados nas escolas de educação superior, enquanto o Consejo Nacional de la Educación Superior (CNES), Direção de Planificação, fazia projeções de 37.304 estudantes no seu *Programa de 1984*. Arnove, baseado num relatório do Ministério de Educação, e percebendo corretamente que os números não eram compatíveis com os dados publicados pelo CNES, relatou que 41.237 estudantes estavam matriculados, em 1984, em quatro universidades, um *campus* de extensão e doze centros de formação técnica (Arnove, 1986, p. 109).

O *Anuário Estatístico de Nicarágua* de 1984 publica um número sobre a educação primária que inclui uma aceleração, mas não inclui a educação pré-primária como consta incorretamente no anuário (Carnoy & Torres, 1990). Também os relatórios sobre as despesas com educação não são consistentes, até na mesma fonte, com uma diferença de um ano: compare, por exemplo, os números para o orçamento de educação como porcentagem do orçamento governamental total dados pela *La Educación a Tres Años de la Revolución,* do Ministério de Educação (1982), e os mesmos índices na mesma publicação de 1983. Eles diferem muito no que se refere aos números do período 1979-1982 que ambas as publicações incluem.

A maioria dos números de Arnove sobre despesas e salários são indicados em córdobas, a um valor nominal que evidentemente não foi corrigido pela inflação. Por exemplo, diz que:

> O aumento mais dramático aconteceu nas despesas governamentais para a educação superior. Em 1979, o último ano do governo Somoza, 58,3 milhões de córdobas foram liberadas para as despesas com educação superior do ano seguinte. Até 1984 as

[16] Essa informação foi-me providenciada pelo professor Fred Judson, da Universidade de Alberta.

> alocações eram sete vezes maiores e incluíam tanto instituições públicas como particulares; o financiamento estatal da educação superior era responsável por 94% das despesas totais. Em 1978 o apoio estatal por estudante era de 1.524 córdobas, até que em 1984 subiu para 12.259 córdobas, um aumento oito vezes maior do que no período pré-revolucionário (Arnove, 1986, p. 109).

Embora esteja de acordo com a argumentação dos dirigentes da educação sandinista no aumento da alocação de recursos para a educação, eu me pergunto em que medida a inflação foi considerada quando a taxa exata de crescimento foi calculada, especialmente quando um jornal canadense informa que em 1987 um jantar para duas pessoas num restaurante médio em Manágua custava 10 mil córdobas, um pouco menos do que o custo total de um estudante de educação superior em 1984 *(The Globe and Mail,* terça-feira, 31 março de 1987, p. A10).

Cabe aqui uma palavra de advertência quando se manipulam dados estatísticos desse gênero. Felizmente, Robert Arnove foi além do jogo dos números e nos oferece diversas observações qualitativas, reconhecimento e informações que podem melhorar as incertezas dos dados e fatos não tão claros em sociedades em transição[17].

Finalmente, o problema principal para uma educação de adultos radical comparada é a teorização. Esse é um campo atormentado por fé, descrições e prescrições, mas não por análises profundas. Existe uma pobreza relativa de teoria no campo – talvez menos na América Latina e na Europa do que na América do Norte, Ásia e África[18].

Gostaria de sugerir que existe uma necessidade de afirmar o papel da educação de adultos frente aos problemas de legitimação e acumulação de práticas e políticas em sociedades capitalistas. Por isso, dois assuntos teóricos principais estão em questão aqui: primeiro, a educação de adultos como parte do processo geral de reprodução da divisão capitalista do trabalho e da reprodução técnica da mão-de-obra e, por isso, o papel da educação de adultos em atividades econômicas e nas estratégias de sobrevivência dos pobres. Segundo, a educação

---

[17] Afirmamos que nessas sociedades é impossível obter dados empíricos concretos e, por isso, a única opção é realizar estudos qualitativos e históricos. De uma perspectiva metodológica pluralista e tomando em consideração minha preferência pelos estudos longitudinais e históricos de boa qualidade, eu diria que aceitar com resignação a impossibilidade de levantar dados empíricos é simplesmente uma perspectiva derrotista na pesquisa social.

[18] O livro recente de YOUNGMAN, F. **Adult Education and Socialist Pedagogy** (1986), é como um pássaro muito raro nesta rea. É uma tentativa muito válida – apesar dos seus problemas e falhas – para preencher a lacuna na teorização sobre a educação de adultos de uma perspectiva socialista.

de adultos como parte dos processos de controle social e da construção de um consenso efetuada por governos democráticos ou por governos ditatoriais. O outro lado dessa moeda é a educação de adultos relacionada com a legitimação e/ou tipos hegemônicos de análise e as práticas contra-hegemônicas e discordância da oposição.

Essas duas questões teóricas precisam ser levadas a sério na discussão do papel e das funções da educação de adultos, dos resultados dos programas e das políticas ou do destino da educação popular como alternativa.

Para concluir, quero sublinhar que sem uma teorização boa, sem dados razoavelmente corretos para estudos comparados, sem definição consistente do campo e uma abordagem político-sociológica, o campo da educação de adultos continuará sendo uma área dominada por práticas empíricas e por pensadores e planejadores políticos míopes. Se não forem abordados os assuntos mencionados acima, estudos radicais comparados de educação popular de adultos não farão nenhuma diferença na formação política.

Bibliografia

ARNOVE, R. **Education and revolution in Nicaragua**. New York: Praeger, 1986.

ARONOWITZ, S.; GIROUX, H. **Education under Siege. The conservative, liberal and radical debate over schooling**. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, 1985.

CAINE, B. **Participatory research**: research with historic consciousness. Working Paper n. 3, Participation Research Project. Toronto, ICAE, 1975.

CARDOSO, F. H.; FALETTO, E. **Dependency and development in Latin America**. Los Angeles & Berkeley, The University of California Press, 1979.

CARNOY, M.; LEVIN, H. **Schooling and work in the democratic state**. Stanford, California, Stanford University Press, 1985.

CARNOY, M.; TORRES, C. A. **Education and social transformation in Nicaragua**: 1979-1986, a ser incluído em CARNOY, M. & SAMOFF, J. (Orgs.). Education and Social Transition, 1990.

DAHRENDORF, R. **Class and class conflict in industrial society**. Stanford, Stanford University Press, 1959.

DEALY, G. The Tradition of Monistic Democracy in Latin América. **Politics and social change in Latin America**: The Distinct Tradition. Amherst, University of Massachusetts Press, 1974.

FREIRE, P. **Cultural action**: a dialectical analysis. México, CIDOC, notebook 1004, 1970.

GAJARDO, M. Capacitación Sindical y Conciencia Campesina. **Revista del Centro de Estudios Educativos**. CEE, México, v. IV, n. 2, p. 29-55, 1974.

_____. **Teoria y práctica de la educación popular**. México, CREFAL/ Prede/OEA/IDRC, 1985.

GARCÍA HUIDOBRO, J. E. **Alfabetización y educación de adultos en la Región Andina**. Pátzcuaro: México, CREFAL/UNESCO, 1982.

GIROUX, H. Introduction. In: FREIRE, P. **The politics of education, culture, power and liberation**. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, 1985, p. XI-XXV.

LATAPÍ, P. **Tendencias de la educación de adultos en America Latina**: una tipología orientada a su evaluación cualitativa. Pátzcuaro, México: CREFAL, 1984.

_____. **Hacia una economia campesina alternativa. El modelo productivo**. Querétaro, México (PE-OEA/92 — Documento de Trabajo),1986.

_____. **Poverty and adult education in Latin America. Prospects for year 2000**. Edmonton, Alberta: University of Alberta, 1987. (Mimeo.)

LOWE, J. **The education of adults**: a world perspective. Toronto: The Unesco Press-OISE, 1975.

OFFE, C. **Disorganized Capitalism**. Cambridge: Polity Press, 1985.

PAULSTON, R. **Conflicting theories of social and educational change. A typological Review**. University Center for International Studies, University of Pittsburgh, 1976.

PÉREZ, H. O. **La pedagogía de la libertación en la Argentina, 1962-1976. Apuntes para una historia**. Buenos Aires, 1987. (manuscrito não publicado)

PUIGGRÓS, A.; JOSÉ, S.; BALDUZZI, J. **Hacia una pedagogía de la imaginación en America Latina**. Buenos Aires, 1987. (manuscrito não publicado)

ROXBOROUGH, I. Nicaragua. Labour. History and Politics. **LSE Magazine**, n. 72, 15 nov. 1986.

SAMOFF, J. Class, Class Conflict, and the State in Africa. **Political Science Quarterly**, v. 97, n. 1, p. 105-27, primavera 1982.

SHOR, I.; FREIRE, P. **A pedagogy for liberation**. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, 1987.

THOMAS, J. E. **Radical adult education**: theory and practice. Nottingham: Departament of Adult Education, University of Nottingham, 1982.

THOMPSON, J. (Ed.). **Adult education for change**. London: Hutchinson, 1980.

TORRES, C. A. Toward a Political Sociology of Adult Education. An Agenda for Research on Adult Education Policy-Making. **Occasional Paper Series** n. 5, Department of Educational Foundations, Centre for International Education and Development, University of Alberta, 1987.

_____. **Education under fire**: Nicaragua 1979-1985. Compare, 1990.

TORRES, R. M. **Educación popular**: un encuentro con Paulo Freire. Quito, Ecuador: CECCA-CEDECO, 1986.

UNESCO-CNTE, México. **Dimensión Cuantitativa de la Situación del Analfabetismo en América Latina**. 1982.

YARNIT, M. **150 Hours**: Italy's Experiment in Mass Working-Class Adult Education. In: THOMPSON (Ed.). op. cit 1980, p. 192-218.

_____. **Second Chance to learn, Liverpool**: class and adult education. In: THOMPSON (Ed.). op cit. 1980, p. 174-91.

ZACHARIAH, M. **Revolution through Reform**. New York: Praeger, 1986.

YOUNGMAN, F. **Adult Education and Socialist Pedagogy**. London: Croom Helm, 1986.

17

A conscientização na América Latina: uma revisão crítica[1]

Marcela Gajardo[2]

A noção de conscientização, tal como foi conceitualizada por Paulo Freire e outros estudiosos brasileiros, foi deixada de lado ao final dos anos de 1960. Para alguns, porque não deu os resultados esperados, nem em termos de transformação das culturas subalternas ao favorecer a capacidade de mobilização autônoma dos setores populares, nem em termos de garantir o aprendizado do adulto analfabeto. Para outros, porque tanto a idéia quanto o método da conscientização foram incluídos no conceito de educação popular, com o que se designa aquelas experiências educativas que, em diferentes campos, se postulam com a finalidade de contribuir para a formação de movimentos populares autônomos. Movimentos com capacidade de apropriar-se de espaços sociais e políticos, e de enfrentar, organizadamente, os poderes institucionais do Estado reivindicando direitos e necessidades básicas. Tais práticas são entendidas como um tipo de educação que conscientiza e, esta última, como sinônimo de educação política.

O certo, no entanto, é que as bases teóricas que originalmente sustentaram esta proposta metodológica modificaram-se substancialmente. Por sua vez, as experiências inspiradas no método da conscientização fecharam seu ciclo de desenvolvimento antes que

---

[1] Em GAJARDO, M. **La concientización en América Latina**: una revision crítica: México, OEA/CREFAL, 1991, p. 121-130.

[2] Da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Santiago, Chile.

seus resultados pudessem ser avaliados. Persistiram, no tempo, os vazios e imprecisões inerentes a esta proposta sem que fosse possível resgatar sua contribuição para o desenvolvimento de uma educação a serviço dos setores populares, seus limites e possibilidades em diferentes contextos e em diversas conjunturas. Adotaram-se os princípios metodológicos da proposta sem submetê-los a uma análise crítica nem observar os resultados obtidos com o método. Ilustrativo do anterior, é que não apenas grande parte de seus princípios metodológicos, mas também o próprio termo da conscientização faz parte do ideário dos movimentos latino-americanos de educação popular, ao mesmo tempo em que muitos dos esforços de elaboração teórica no campo da educação de adultos e da educação popular a consideram como um importante ponto de referência, seja para aceitá-la, modificá-la ou deixá-la de lado.

Este é um ponto que interessa recuperar.

Foi assinalado anteriormente que um dos problemas mais sérios na teoria e na prática da educação conscientizadora centrava-se na falta ou não de explicitação de um referencial teórico sobre o qual se sustenta esta proposta.

Os estudo citados neste texto e a informação obtida para sua elaboração deixam em evidência, no entanto, a influência do pensamento desenvolvimentista na construção teórico-metodológica desta proposta educacional. Nela se atribuía à educação de adultos um papel central em tudo que diz respeito aos processos de modernização, na integração social pela via dos valores compartilhados, assim como na democratização do acesso a bens e benefícios sociais. Esta visão da educação e suas funções entrou em crise perto do final dos anos de 1960 e surgiram, então, novos modelos de interpretação sobre realidades e processos socioeconômicos e políticos. Eles, no entanto, não foram aceitos nem pelos que formularam o método da conscientização, nem por aqueles que o utilizaram como estratégia educativa. Quando muito, chegou-se a substituir alguns conceitos e idéias das teorias desenvolvimentistas por outros, de teorias materialistas e "reprodutivistas", sem modificar substancialmente a prática, seu objeto e objetivos.

Atualmente, sabe-se que alguns desses problemas poderiam ter sido remediados ao situar essas práticas no marco do desenvolvimento histórico dos processos de educação de adultos e de educação

popular na América Latina. Estes não se iniciaram, como muitos imaginam, na década de 1960. Já no fim do século XIX, ocorreram sucessivos esforços realizados tanto por organismos do Estado como por entidades da Igreja e organizações populares a fim de fazer da educação um instrumento possível de ser utilizado para diminuir as distâncias existentes entre diversos grupos sociais e ampliar o âmbito de ação e a autonomia política dos setores populares.

Os esforços para universalizar o ensino básico, transformando-o em um elemento unificador da construção dos Estados nacionais, são exemplos da afirmação acima. Como o são, também, as demandas educativas dos trabalhadores, incluídas como parte constitutiva das plataformas de ação dos movimentos operários e camponeses no final do século passado e em décadas mais recentes, mesmo quando se deva reconhecer que muitos desses esforços adquiriram uma orientação diferente daquelas propostas originalmente pelos seus iniciadores. Estes, no entanto, legaram uma experiência valiosa para a formulação de políticas educacionais que levem a diminuir os índices de analfabetismo e não-freqüência às escolas nos países da região latino-americana e a impulsionar programas educativos que tenham como finalidade satisfazer demandas e aspirações populares.

Muitos desses esforços são qualificados, atualmente, como práticas "integracionistas" contrapostas às que são consideradas práticas de educação "libertadora" e conscientizadora ou, genericamente, como práticas de educação popular.

O que muitos pretendem ignorar, no entanto, é o caráter "libertador" que muitas vezes tem, para os setores populares, o ato de apropriar-se dos espaços institucionais, assim como dos conhecimentos, habilidades e destrezas necessárias para incorporarem-se como atores dos processos de transformação político-social. A história da América Latina está cheia de exemplos a respeito. Países onde a utilização de tais espaços tem permitido ao movimento popular e suas organizações defender reivindicações e demandas educacionais, abrindo, por sua vez, possibilidades efetivas tanto para a emergência e consolidação de novos movimentos sociais quanto para a instauração de programas educativos elaborados, executados e avaliados por suas próprias organizações.

É verdade que, em um número considerável de países, as tendências democratizantes e participativas, próprias da expansão do

capitalismo periférico nos anos de 1960, cederam à imposição de regimes autoritários e à conseqüente perda dos direitos adquiridos pelas organizações populares, por meio de longos processos de luta e negociação. Persistiu nesses grupos a percepção da educação como via privilegiada para participar da política e integrar-se à vida nacional.

O legado da conscientização

Mesmo que não apareça nos textos, é esta a aspiração de Paulo Freire e de alguns movimentos de educação e cultura popular durante a década de 1960. A partir dela, começa-se a elaborar, teórica e metodologicamente, a idéia da conscientização. É esta aspiração que se perde nos anos de 1970 e que, atualmente, tenta-se recuperar, não sem tropeços e dificuldades. Tropeços e dificuldades que são produtos dos rumos adotados pelos processos de educação popular, compostos por uma grande heterogeneidade de projetos que voltam a proliferar à margem da teoria. Ou, pelo menos, sem explicitar os pressupostos subjacentes, que são os únicos que possibilitam uma avaliação de sua contribuição tanto aos processos de transformação político-social como ao desenvolvimento da teoria pedagógica.

Repetem, assim, o itinerário da conscientização durante a década de 1960 e início dos anos 70. Nestes anos, ela teve o valor de ser portadora de uma estratégia educativa que situava em uma mesma linha de objetivos a prática política e os processos de aprendizagem. Além disso, essa estratégia se operacionalizava em um método de ação. Ela, porém, não conseguiu construir-se sobre bases sólidas, nem reformular sua teoria à luz das novas correntes de pensamento e do debate, que se desenvolveu a partir das mudanças ocorridas nos países latino-americanos e da emergência de novos modelos de interpretação dos fenômenos socioeducativos.

Isso adquire especial importância se pensarmos nos resultados obtidos na prática com o método em tudo o que for relativo à mudança de percepções e comportamentos e aos processos de tomada de consciência. Hoje se reconhece, e em algumas experiências se assume como um fato, que a reflexão crítica sobre processos, relações sociais e aprendizagem, inserida na perspectiva do poder, abre todo tipo de expectativas e gera demandas de diferentes tipos. A conscientização em décadas passadas – como hoje algumas experiências de

educação popular e pesquisa participativa – não oferece alternativas sobre como satisfazer tais expectativas e demandas.

Sabe-se que são poucas as experiências que avançaram, ou avançam, sobre os caminhos que vão nessa direção. Sabe-se, também, que, em um número considerável de experiências, mais do que aprender a ler e a escrever, os grupos se "conscientizaram", tornaram-se sujeitos sociais e políticos, mas logo caíram na frustração frente à tarefa de enfrentar tanto o poder do Estado quanto outros poderes institucionais. Na maioria das vezes, ocorre uma radicalização política que age mais rapidamente sobre os educadores do que sobre os educandos, o que leva à perda do poder de convocação educacional, que geralmente é o que interessa aos setores populares.

Em décadas passadas, a ausência, ou não-explicitação, de um referencial que tornasse possível canalizar o potencial dos grupos "conscientizados" agravava-se quando essas experiências não estabeleciam vínculos com categorias globais ou parciais de desenvolvimento educativo, mudança social ou projetos políticos que se propuseram como objetivo mobilizar e contribuir para a organização política das classes populares. Numa proposta que subordinava o aprendizado a processos mais amplos de participação sociopolítica, esse vazio aparecia como um nó górdio. Muitos daqueles que desenvolveram programas de conscientização, convenceram-se, de uma vez e para sempre, da necessidade de estabelecer metas políticas e de definir uma estratégia de poder que conduza à conquista dos fins propostos.

É verdade que houve algum avanço perto do final dos anos de 1960 e começo dos anos 70, mas ele nem sempre aconteceu com o sucesso esperado. O excesso de ideologização do discurso político-pedagógico impediu uma articulação entre as demandas populares por educação e outras reivindicações básicas, e o que efetivamente se oferecia aos grupos sociais. Muitas vezes, a distância entre a classe política e as classes populares foi difícil de superar, o que se manifestava em uma desarticulação freqüente entre as práticas educativas e as estratégias de poder propostas naquele momento. Esta situação começou a se modificar a partir da reversão das tendências de modernização social e sua substituição por estilos de autoritarismo político. A partir desse momento, ficou clara a importância dos contextos sociopolíticos nos quais surgem e se desenvolvem as políticas e os movimentos de educação com setores populares.

Como já se viu, esses não ocorrem da mesma forma em contextos autoritários ou de imobilidade política e em sociedades onde existem margens para a expressão e a participação popular. Os contextos variam, adquirem conotações diversas e condicionam métodos e meios educativos, assim como a relação educativa dentro dos processos pedagógicos.

A conscientização é um dos exemplos mais claros a respeito. O que foi viável em um determinado contexto e numa conjuntura particular pode resultar absolutamente inviável em outro, havendo possibilidade, no entanto, de reeditar-se ali onde ocorram as condições para tal ou ressurgir sobre novas denominações.

Isso tem acontecido na maioria dos países latino-americanos, onde os movimentos de educação popular continuam vendo nas práticas "conscientizadoras" uma forma renovada de fazer política e uma alternativa para romper com os moldes da educação tradicional.

O legado a esses grupos da experiência acumulada no campo da conscientização é importante. Muitos foram os erros cometidos a partir da aplicação do método, mas houve também acertos. Acertos que alguns sintetizam na idéia de renovação dos métodos de ação política e pedagógica e suas estratégias metodológicas.

No que diz respeito aos primeiros, assinalamos que:

- Ao tomar como ponto de partida os níveis de consciência realmente existentes e propiciar o respeito à cultura popular, revaloriza-se a experiência e o saber dos setores populares, possibilitando pensar na satisfação de suas necessidades e interesses a partir de projetos compatíveis com seus níveis de consciência e daquilo que constitui sua realidade concreta, cotidiana.
- Ao incentivar os grupos a refletir sobre sua realidade e seus problemas, buscando soluções para os mesmos, favorece-se a autonomia política desses grupos e o desenvolvimento de sua capacidade de organização, aspectos importantes tanto para os movimentos que executam programas – com base em um projeto político pré-existente ao qual se convoca os setores populares – quanto para aqueles em que a ênfase está colocada na construção de um sujeito político coletivo,

capaz de gerar um projeto alternativo ao do poder constituído.

- Ao incentivar a participação e a reflexão crítica sobre práticas e processos sociais, fomenta-se o desenvolvimento de uma consciência popular sólida frente à manipulação ideológica de que, freqüentemente, os setores populares são objeto.
- Ao fomentar a participação na gestão e no desenvolvimento do processo educacional, assim como no diagnóstico, planejamento, execução e avaliação de projetos que os beneficiem, contribui-se para o exercício da democracia e à ruptura com a verticalidade própria de relações autoritárias entre dirigentes/dirigidos, e as relações paternalistas entre os poderes institucionais e os movimentos populares.

Os pontos anteriores são elementos distintivos de renovação político-educacional e nos informam sobre algumas contribuições da experiência acumulada pelos movimentos de educação popular e de adultos, mais particularmente daqueles que adotaram alguns dos princípios teórico-metodológicos da conscientização.

No âmbito metodológico, também é reconhecida a contribuição do método da conscientização ao desenvolvimento de estratégias educativas que :

- Situam a produção e a comunicação de conhecimentos como momentos de um mesmo processo que, por um lado, apontam para uma compreensão global da realidade vivida pelos setores populares e, por outro, para uma análise objetiva das determinantes estruturais que incidem na mencionada situação.
- Rompem com o clássico binômio sujeito/objeto da educação (educadores/educandos; pesquisador/objeto da pesquisa), substituindo-o por atores com papéis diferenciados, capazes de definir cursos de ação em função de uma realidade concreta e compartilhada, assim como determinar o tipo de conhecimentos que se deve adquirir para realizá-los.
- Sustentam as práticas de produção e comunicação de conhecimentos numa base, ou grupo organizado, e valorizam a contribuição educacional das organizações populares, à

medida que as atividades com elas desenvolvidas não culminem em uma resposta de ordem teórica mas, sim, na geração de propostas de ação expressas em uma perspectiva de transformação sociopolítica.

Teoricamente, esses são princípios compartilhados pelos movimentos latino-americanos de educação popular e de adultos dos quais Paulo Freire também faz parte. Na prática, no entanto, existe um tipo de consenso que diz respeito a muitas dessas experiências, passadas ou em curso, que nem sempre se fazem sobre a base de um conhecimento sólido da experiência acumulada, seja no âmbito da alfabetização e da pós-alfabetização ou em projetos mais amplos, de cunho socioeducativo. Hoje se reconhece que nem o método da conscientização nem os estilos participativos de pesquisa e ação educativa, em qualquer uma de suas vertentes ou versões, são de fácil aplicação. E pode-se constatar a presença, novamente, de vazios teóricos e imprecisão conceitual, o que conduz aos já conhecidos sentimentos de frustração e negação que caracterizaram algumas experiências de conscientização.

Nesse sentido, a prática da conscientização em décadas passadas, as atuais tendências no campo da educação popular e a pesquisa participativa convergem para um ponto comum: ambas se equiparam, mais do que como um modelo, como um processo que, enraizado na realidade das classes populares, tenta levar à prática um conceito educacional sustentado em princípios de transformação sociopolítica. Apesar de hoje somente poder-se vislumbrar alguns de seus alcances e perspectivas, ambas as práticas representam uma forma de resposta ao desafio de um trabalho educacional baseado no enfoque sociopolítico da educação e da criação cultural, da qual podem ser resgatadas algumas lições úteis para pensar a educação como um fator coadjuvante na construção de sociedades mais eqüitativas, justas e igualitárias.

Perspectivas futuras

A partir da perspectiva anterior e em termos de desenvolvimento futuro dessas práticas educativas, é necessário realçar que a conscientização, durante mais de uma década, alimentou e provocou mudanças na forma de fazer e de pensar a educação de

adultos e, mais especificamente, a educação de adultos dos setores populares. Talvez ela pertença a uma época passada, e já não exista nem as condições, nem a vontade para colocá-la em funcionamento novamente. Inclusive os textos que falam de sua origem e sua evolução parecem estar, hoje, defasados em relação ao modo com o qual têm sido desenvolvidas a teoria e a prática educativa com setores populares neste continente.

Atualmente, e como já se tem visto por meio de alguns exemplos de países e experiências, não existe um princípio educacional nem nenhuma coesão básica ou enfoque compartilhado sobre o futuro da educação dos setores populares. Sequer existe um conceito claro e preciso para dar a compreensão do que, hoje, se conhece por processo de educação popular. Esta situação se vê agravada pela mudança de cenários e pela diversidade de situações que se apresentam de país a país.

Comum a eles é a persistência dos problemas e das desigualdades educacionais, que afetam os setores mais dominados de cada sociedade e que cada vez se manifestam com mais força.

A esse respeito, basta mencionar somente que o analfabetismo na América Latina continua crescendo em números absolutos. Persiste o baixo rendimento dos sistemas educacionais, e estes raramente se adaptam para atender às necessidades e interesses dos setores populares. Paradoxalmente, continua-se insistindo na realização de "campanhas" de alfabetização, comprovadamente inadequadas, e descuida-se das necessidades e demandas daqueles grupos da população que vivem em condições de pobreza e dependência. Raramente modificam-se os sistemas escolares para evitar o atraso pedagógico e a evasão escolar, mesmo sabendo-se que ali germina o analfabetismo puro e funcional.

A busca de soluções para tais problemas não é fácil, particularmente se considerarmos que estamos falando de um contingente imenso, que não consegue satisfazer sua mínimas necessidades, entre elas a educação em suas diferentes formas e níveis. Tais necessidades foram concebidas como direitos dos cidadãos e deveres do Estado, como bem o reivindicam os movimentos populares e outros movimentos sociais, entre eles os de educação e de cultura popular. Hoje, no entanto, são poucos os países onde o Estado consegue responder a essas demandas. Emergem, por outro lado,

movimentos que elaboram e executam estratégias sustentadas em suas próprias potencialidades e recursos, mas que, como já foi demonstrado, alcançam resultados pequenos frente à magnitude dos problemas. Em alguns países tem-se conseguido impulsionar uma ação articulada entre esses movimentos e outras entidades da sociedade civil com organismos do Estado, o que traz vantagens evidentes para cada uma das partes. Em outros, porém, não se consegue ainda a mencionada articulação, com evidentes desvantagens para um e outro setor.

Tudo depende dos diferentes contextos sociopolíticos em que se desenvolvem essas práticas. Não existe articulação possível entre os atores em sociedades onde existem estilos autoritários de governos e onde a tarefa prioritária dos movimentos de educação popular se orienta em direção à reconstrução do tecido social e na restituição da qualidade de sujeitos políticos aos grupos que tenham sido privados dela. No entanto, isto não impede o reconhecimento de que o Estado continua sendo um elemento-chave na definição e formulação do modelo de desenvolvimento educativo e no estabelecimento dos tipos de serviços educacionais oferecidos aos setores populares; e que a educação em geral, e a dos setores populares em particular, constitui um espaço onde interagem processos de conflito e negociação. Um espaço político cuja utilização não depende somente do ponto de partida, mas também da força que, dentro dele, adquirem os diversos atores sociais e seus respectivos projetos de organização social.

Caso se observe a realidade das numerosas e dispersas práticas de educação com setores populares que existem no continente e os traços predominantes das mesmas, pode-se constatar, facilmente, que não é essa a premissa sobre a qual se sustentam tais práticas. Contrariamente ao que acontecia nas décadas passadas, quando o Estado desempenhava um papel aglutinador de esforços, assiste-se hoje a um crescimento disperso e fragmentário da ação educacional em geral e da educação popular em particular, sem que se consiga compreender seus limites e possibilidades, principalmente quando afirma localizar-se na perspectiva do poder e da transformação social.

Existe, em geral, uma falta de clareza teórica sobre as finalidades e funções de uma educação a serviço dos setores populares, assim como a ausência de um ou mais princípios educacionais que possam operar como elemento de coesão. A isto se soma a falta de

clareza sobre as reivindicações possíveis e a elaboração de estratégias que permitam a esses grupos apropriar-se dos espaços existentes na sociedade.

A reflexão sobre tais problemas é um desafio do tempo presente. É necessário avançar na formulação de um referencial teórico no qual basear as propostas de mudança educacional e redimensionar o papel atribuído até agora às práticas de educação popular em qualquer uma de suas formas ou níveis. Redimensionar, também, o valor e o potencial das formas organizativas dos movimentos e organizações populares e o papel que, inevitavelmente, deverão desempenhar o Estado e a sociedade civil de assumir as reivindicações, proposições e tendências que surgem no interior dos movimentos sociais sem pretender substituí-los. Do mesmo modo, faz-se necessário recuperar a especificidade da prática educacional e analisar, a partir uma perspectiva política, a função da educação e da escola para atender demandas e interesses.

Construir nessa perspectiva necessariamente implica ocupar-se, junto aos movimentos populares, da formulação de estratégias que permitam satisfazer as reivindicações seculares dos setores populares por uma educação democrática. Uma educacão que possibilite a emergência de novas modalidades de expressão e proposição de novos desafios ao Estado. Uma educação que busque o justo equilíbrio entre direção política e criatividade popular. Uma educação que permita socializar aspectos da linguagem e da cultura popular para utilizá-los como códigos coletivos de comunicação social. Uma educação cujo controle não escape aos movimentos sociais e às organizações populares. Em síntese, uma educação que, sem perder de vista os objetivos da transformação sociopolítica, permita aos setores populares reivindicar seus direitos básicos, negociar em igualdade de condições e continuar na sua luta por uma mudança de condições.

À medida que se avance nessa direção, talvez se esteja avançando também em direção ao cumprimento dos objetivos que, historicamente, têm como proposta a educação popular na América Latina, e nos quais ressoam ainda os ecos da conscientização, quando se reivindica para todos e cada um dos membros de uma sociedade o direito a ler e a escrever, o direito a analisar e criticar, o direito a imaginar e criar, o direito a interpretar a realidade e a decidir sobre os rumos da história.

18

Educação popular na América Latina: a teoria na prática[1]

As conclusões aqui apresentadas baseiam-se em discussões, análises e reflexões feitas sobre as apresentações dos participantes e das colocações elaboradas nas mesas de trabalho durante o último dia do simpósio. Referem-se aos princípios e objetivos gerais da educação popular, a metodologia, o papel do educador, da pesquisa, da educação popular para mulheres e a relação agências/ONGs.

Princípios gerais

Mudança sociopolítica

Uma diferença elementar entre a educação popular e os outros sistemas de educação é a dimensão política da primeira. A educação popular é uma crítica à sociedade atual e está dirigida à mudança da realidade, com suas estruturas e relações sociopolíticas existentes. A dimensão política não é entendida como uma luta pelo poder ou como um processo em que certo movimento popular toma o controle da sociedade, mas como a criação de "espaços de poder" em que os grupos de base possam realizar suas próprias ações e políticas no conjunto da sociedade. É uma mudança na maneira de interpretar os problemas e as ações que se realizam.

---

[1] Conclusões do Simpósio de Educação Popular organizado pelo CESO (Centro para o Estudo da Educação nos Países em via de Desenvolvimento), realizado em Haia (Holanda), de 27 de junho a 3 de julho de 1988. Participaram desse simpósio: José Bengoa, Jan van Bentum, Jany v. d. Berg, José De Bernardi, Ricardo Cetrulo, Anke van Dam, Janny van Es, João Feres, Ana Fernández Saravía, Vera Gianotten, Willy Gianotten, Willy Koudstaal, Jorge Laffitte S., Marc Lammerink, Cecília Loría Saviñón, Sergio Martinic, Jan Ooijens, Efrén Orzco, Gerhard Peter, Theo Pietersen, Antonio Pizá, Jorge Razeto, Javier Reyer, Corine Straatsma, Ximena Valdés, Ton de Wit, Patricio Yáñez y Berta Zúñiga. Em DAN, A. Van; OOIJENS, J.; GERHARD, P. **Educación popular en América Latina**: la teoría en la práctica. La Haya: CESO, p. 255-66, 1988.

No processo educativo, a transferência de conteúdos e métodos aos grupos de base tem que ser realizada de uma forma que garanta o controle das ações pelos próprios integrantes dos grupos. Este processo contribui para o incremento do conhecimento da realidade pelo grupo, o que, por sua vez, aumenta seu poder para dirigir o processo de mudança social.

Cabe destacar que a educação popular não pode estar pré-estabelecida como uma fórmula ou receita que deve ser "vendida" às bases; tem de ser construída com elas, como sujeitos/objetos do processo. Caracteriza-se por utilizar o diálogo como forma de conhecimento da situação.

Por mais que existam fortes críticas ao Estado – por exemplo, a educação popular se contrapõe às formas tradicionais de assistência e subsídio –, não exclui, de antemão, uma colaboração com ele. O Estado é visto como uma instituição que tem obrigações com os setores populares, que devem ser reivindicadas e exigidas por eles.

Também não se exclui uma cooperação com os partidos políticos. Mesmo admitindo as críticas profundas que poderiam ser feitas, eles têm uma função importante no processo político. No entanto, na educação popular deve questionar, permanentemente, seu comportamento.

No processo educativo, a articulação da teoria e da prática exerce um papel importante. A discussão atual centra-se na valorização destes dois conceitos básicos do método dialético que é empregado.

Assinalou-se que na educação popular existe um discurso teórico que se auto-alimenta quando ela não se realiza na prática. É necessária uma revalorização desta última, para descobrir suas próprias riquezas e evitar a estagnação no discurso. Somente assim é possível avançar em direção a estratégias mais adequadas de ação.

O processo de mudança social é um processo, necessariamente, de longo prazo, mantendo as forças sociais em uma atitude crítica frente ao poder e formulando propostas independentes. Existe uma tensão permanente entre a busca por soluções de problemas imediatos e a referência constante à amplitude da situação de mudança no longo prazo.

Grupos de base e autonomia

É necessário analisar os processos de transferência que se dão nos projetos de educação popular. Até que ponto consegue-se a autonomia e o controle dos grupos de base nos projetos que se realizam? E até que ponto é uma instância de articulação para a construção de movimentos sociais?

Um dos propósitos da educação popular é alcançar a autonomia dos grupos de base. Esta é entendida como a ausência de dependência e se refere ao controle e à capacidade de decisão que os participantes têm, o que não significa falta de colaboração e de trabalho conjunto. A autonomia não está vinculada, necessariamente, à ausência do educador ou do agente externo.

Na relação dos grupos de base com educadores ou agentes externos, geralmente são estes últimos que buscam autonomia organizativa do grupo, sem refletir sobre o perigo de perder o acesso a recursos, informação e conhecimentos úteis para a sobrevivência e para o aumento de poder do grupo na sociedade. No entanto, parece difícil obter uma autonomia plena dos grupos de base quando os recursos e o conteúdo de um projeto estão sob o controle da instituição.

Nas experiências em que as instituições de apoio trabalham com organizações que têm uma certa trajetória e que transcendem os objetivos do projeto do grupo de base, costumam surgir conflitos, já que as organizações formulam demandas e exigências às instituições de apoio sobre as quais nem sempre existe consenso.

Embora seja verdade que o espaço educacional é um espaço de participação, isto não implica que a educação popular seja uma instância de articulação para a construção de movimentos sociais. Para poder falar em movimentos sociais, temos que analisar a dimensão política da atuação dos grupos de base. Neste sentido, há uma tendência a mistificar a existência de movimentos sociais, quando na realidade trata-se somente de pequenos grupos desarticulados, sem dimensão política e sem identidade.

Aquisição de conhecimentos

A educação popular parte da própria experiência e do conhecimento proveniente dos grupos de base. Ao mesmo tempo, o

processo educacional implica em um processo de intervenção em que os conhecimentos do grupo (o saber popular) e os do educador se enfrentam. O confronto de duas visões coloca o problema de um novo modo de produzir conhecimentos. O resultado do enfrentamento do educador com os participantes do grupo de base é uma relação educativa, em que o educador possui certo poder. É indispensável que o educador esteja aberto à compreensão do saber dos participantes do grupo, para não chegar a formas de autoritarismo e dominação dentro dessa relação.

Assinala-se a importância da superação do conhecimento parcial da realidade e do predomínio das aparências sobre a própria realidade. Por isso, a educação popular precisa de conhecimentos de todo o tipo, tanto aqueles provenientes das instituições acadêmicas quanto dos que resultam da relação educando/educador. Isto supõe transformações muito profundas em nossa forma de conhecer: de transmissão/recepção à construção dos conhecimentos com outros.

Quando a educação popular é dirigida para mudança ou transformação da realidade, o educador precisa entrar em um processo em que chegará a uma percepção que permita entender a essência dessa realidade (a explicação multicausal), que está radicada, fundamentalmente, nas relações cotidianas.

Na educação popular a transformação precisa ser um processo permanente e sistemático. Tem-se mostrado a necessidade de espaços de reflexão em sua prática, integrando esses momentos com a dinâmica da vida da instituição. Para concretizar isto, as instituições devem superar o ativismo como única forma de educação.

Tradição versus *modernização*

Anteriormente, ficou estabelecido que os próprios conhecimentos e a própria experiência dos grupos são os pontos de partida do processo educacional. Pode haver problemas com a chegada de elementos que vêm de fora do grupo, sejam eles novas tecnologias, influências diferentes da própria identidade cultural ou das experiências na esfera local.

Em relação aos conceitos “tradição” e “modernização”, fica claro que reduzi-los a uma dicotomia absoluta é uma forma de “superideologização” da luta social. Sempre existe o perigo de colocar

a discussão de problemas sob uma ótica em que a opção é exclusivamente favorável ao tradicional ou ao moderno, o que indica uma atitude reducionista.

A tarefa do promotor é a atividade pedagógica, isto é, expor, problematizar e analisar as conseqüências e os efeitos dos elementos modernos que se apresentam antes de chegar a uma decisão. Esta não deve ser automática, a favor da tradição ou do moderno.

A exigência da contextualização na educação popular oferece a segurança de dar direção ao grupo até a criação de resultados novos, superando orientações e mentalidades acríticas ou sectárias, buscando soluções, tanto para o problema imediato quanto para o de longo prazo.

A metodologia

O processo metodológico

Um processo baseado em modelos esquemáticos e rígidos não traz soluções para os problemas da educação popular, o que torna necessária uma reflexão crítica.

Existe um descuido na análise dos aspectos metodológicos da educação popular. Geralmente fala-se pouco do método e de como e quando as coisas são feitas. Muitas vezes a metodologia é entendida como um conjunto de técnicas e se dá pouca atenção ao "como conhecemos" e ao "como aprendemos". No entanto, a metodologia não deve ser entendida como um conjunto de técnicas, mas como um conceito de trabalho. As técnicas devem ser consideradas somente como um instrumento, um dispositivo provocador, desencadeador de processos de reflexão e análise, de construção coletiva de conhecimento. Por isso, recomenda-se capacitar os educadores não apenas na utilização das técnicas, mas também na concepção que as sustentam.

A valorização do conhecimento proveniente dos grupos populares contribuiu consideravelmente para a mudança social, criticando as tendências autoritárias. Porém ela não foi capaz de resolver a difícil relação entre a teoria e a prática. Existe uma tensão entre ambas que precisa ser superada para garantir um novo avanço.

A metodologia da educação popular tem, como ponto de partida, a participação coletiva para a construção de novos conhe-

cimentos. O processo de formação inicia-se na prática e, teorizando a partir dela, retorna a uma nova prática.

Geralmente, insiste-se na análise dos processos mais do que na dos resultados. Estes últimos devem ser levados mais em conta, já que são tão importantes quanto o próprio processo. A metodologia deve ser coerente com os resultados esperados.

A integralidade

Nas discussões sobre educação popular utiliza-se freqüentemente o termo "integralidade" como uma das características de sua metodologia, sem especificar o seu significado. Durante o simpósio, foram constatadas diferentes maneiras de entender a integralidade.

Para alguns, o conceito refere-se a uma visão global que incorpora em uma única ação muitos dos aspectos da vida dos grupos populares (saúde, organização, produção etc.). No entanto, não é conveniente ver a integralidade como a soma de dimensões da realidade, já que se descuidaria, assim, da articulação e da profundidade do trabalho em problemáticas específicas.

Na verdade, "integralidade" refere-se a uma integração da multiplicidade das ações e dos aspectos que, necessariamente, têm de ser abordados em um processo educativo/organizativo, desde o menor e local até o regional ou nacional.

A integralidade é uma forma de enfrentar a ação. É um referencial teórico, uma conceitualização que organiza as diferentes dimensões da realidade de forma coerente. Porém, no âmbito dessa conceituação, o educador seleciona ou destaca umas dimensões em relação a outras, e nelas concentra seu trabalho. Uma atitude metodológica integral implica agregar os elementos de acordo com as necessidades ou exigências colocadas pela prática.

Formulação de conteúdos

Na escola se aprendem conteúdos abstratos. Diferentemente, na educação popular incluem-se conteúdos vinculados à solução de problemas concretos e específicos. Trata-se, na verdade, da definição e da produção de conteúdos qualificados para a ação. O grupo que se beneficia da educação popular não é homogêneo; pelo contrário,

caracteriza-se por uma extrema complexidade interna. O reconhecimento dessa heterogeneidade e o fato dos próprios sujeitos populares terem expressado, por meio de diferentes movimentos sociais, essas diferenças poderiam atribuir à educação popular um papel importante como educação para a diversidade.

Nos processos educativos, é necessário haver uma organização explícita dos conteúdos. O elemento surpresa deve ser eliminado.

O papel do educador

É notável a falta de avaliações adequadas que mostrem a natureza e as características das atividades educativas que se realizam na educação popular. Pouco se sabe sobre as relações pedagógicas que se estabelecem entre educadores e participantes. Quais são as percepções e expectativas dos grupos? E quais são as mudanças provocadas pelas experiências pedagógicas na vida cotidiana dos participantes?

Constatam-se dois tipos de experiências educativas que, ao mesmo tempo, definem diferentes papéis para o educador. Umas enfatizam a "animação" e o educador assume o papel de "facilitador", relegando a formação a um segundo nível. Outras experiências enfatizam a capacitação, e o educador assume o papel de formador. Neste último caso, o educador é um especialista. Deve conhecer a matéria que trabalha: investigar e aumentar seus conhecimentos, recorrendo à ciência ou a uma análise profunda de sua própria prática.

É recomendável superar a fase de animação para passar a uma fase de formação e capacitação, na qual o educador assume o papel especializado. Deve haver maior transparência na relação educacional, onde se explicitam as metas e as seqüências a serem seguidas.

Apresenta-se como tema de discussão a adoção de uma posição antiteórica, que muitas vezes é acompanhada pela impossibilidade de resolver problemas de origem técnico-produtiva na formação.

Questiona-se a horizontalidade e a falta de hierarquia que muitas vezes se explicitam nos discursos dos projetos. Tende-se a confundir a valorização da igualdade em termos afetivos e humanos com a igualdade pedagógica. Esta última não existe: educador e participante assumem tarefas específicas e diferentes.

O que existe é uma diferenciação entre "educador" e "educando" no plano pedagógico. A não diferenciação de papéis leva a falsas posturas "de base" e democratistas, tais como "ninguém educa ninguém". Com isto, chega-se a um imobilismo por falta de condução e contribuições ao processo.

Muitas vezes o discurso da educação popular nega o caráter especializado do educador, o que afeta a eficácia e a transparência da relação educativa dentro do projeto. Na discussão do simpósio, enfatizou-se a importância de estudar mais esse ponto e, particularmente, a relação existente entre a dimensão instrutiva e a dimensão normativa do trabalho pedagógico.

É importante ressaltar o caráter de "intervenção" que existe em qualquer experiência de educação popular. Isto significa que se atua em uma realidade com o objetivo de produzir mudanças ou resultados numa direção, geralmente determinada com antecipação. O educador atua de um modo especializado, conta com conhecimentos e métodos úteis para o desenvolvimento do trabalho proposto e com certo poder na relação educativa que estabelece com os participantes.

O educador é um profissional

O educador não é um profissional no que diz respeito a possuir um título universitário, mas pelo domínio das habilidades e destrezas que deve utilizar. A profissionalização deve incorporar as contribuições da ciência ou da academia para elevar os níveis técnicos e de formação. A educação popular não deve ser uma educação de segunda classe. Para que seja "de primeira", no entanto, deve colocar mais ênfase no científico e não somente no ideológico.

O promotor, como pessoa-chave na educação popular, necessita profissionalizar a sua atividade. A educação popular merece rigor e seriedade metodológica. Requer, também, uma supervisão adequada e, em geral, as instituições deveriam estar atentas aos direitos e interesses dos promotores, para lhes dar respostas mais coerentes. Existe uma distância excessivamente grande entre a direção das instituições e a realidade do promotor.

A formação do promotor é indispensável para evitar cair em dogmatismos. Estes sempre são uma defesa ante à insegurança. Portanto, uma formação para esse tipo de educação popular supõe

capacitação para assumir a relatividade histórica e para eliminar o caráter incontestável de falsos conceitos absolutos, permitindo, assim, pensar em uma realidade sempre mutante.

A tarefa do educador popular é ter uma visão mais integral dos problemas populares, com respostas profissionais e específicas, necessária para a solução dos problemas concretos. Seu desafio é ajudar a unir em uma mesma ação dois aspectos: os subjetivos (individuais, pessoais, existenciais) com as necessidades de grupo.

Essa atitude é a garantia de um processo de contextualização do conhecimento, isto é, deve-se procurar que as demandas provenham do grupo popular e não dos oferecimentos eventuais das ONGs.

Atualmente a universidade não cumpre essa função capacitadora com ênfase na contextualização. Independentemente dos conteúdos que ensina, ela não faz nem a crítica de sua teoria da aprendizagem (o modo de produção de conhecimento), nem a da racionalidade científica, a base na qual estão estruturadas as diferentes profissões. Isto não nega a eficácia de cada profissão dentro dos limites da parcela dos conhecimentos adquiridos: o médico, na cura dos corpos; o engenheiro, na construção etc. Significa apenas que, com esse tipo de conhecimento, não se chega a uma transformação da realidade política que exija uma nova racionalidade e que seja capaz de superar esta fragmentação do conhecimento.

Daí surge a necessidade de "reformular as profissões" como parte da formação de promotores. A universidade forma profissionais funcionais ao sistema. A educação popular tem que ajudar o profissional a melhorar junto com os setores populares. É precisamente por meio de uma relação nova (que rejeita a dominação/dependência socialmente definida) entre profissional e grupos populares que ambos vão reestruturar e iniciar a criação de uma cultura alternativa. Mas isto supõe, obviamente, algo mais do que uma ação improvisada. Supõe a formação de promotores com a seriedade e a amplitude necessárias.

A pesquisa

Mesmo que geralmente se reconheça a necessidade de uma análise crítica da educação popular – para não se limitar à repetição das próprias experiências provenientes dos projetos implementados –, não existe consenso no que diz respeito a quais caminhos precisam ser percorridos para se chegar à introdução das inovações necessárias.

Sugere-se formular algumas questões de avaliação ou valorativas que ajudem a identificar aspectos positivos e negativos dessas práticas educativas. Tais observações ou conclusões constituem um antecedente importante para revisar a pedagogia da educação popular.

Existem nas ONGs diferentes formas de articular as atividades de pesquisa com as de ação. Em geral, há uma distância entre aqueles que pensam e aqueles que fazem as coisas. Com freqüência, a sistematização está isolada da prática dos promotores e é realizada em outras instâncias institucionais. É recomendável a revisão do conceito de sistematização para verificar em que medida nos tem sido útil como instrumento analítico, de que forma tem afetado nossas práticas e de que modo tem gerado práticas novas. Isto não significa eliminar a sistematização, mas analisar sua utilidade real.

Toda pesquisa requer um termo de referência para se chegar à compreensão da realidade. O que importa, posteriormente, é legitimar tal interpretação. Uma primeira validação se obtém com a própria consistência interna da pesquisa. Uma segunda é obtida quando as interpretações e hipóteses construídas voltam aos próprios sujeitos investigados. Esse contraste permite validar algumas proposições e ampliar o significado das mesmas.

Destaca-se a importância da pesquisa qualificada, necessária e rigorosamente reversível ao grupo popular. Para isto, é necessária uma maior relação interna, funcional e formalmente estabelecida entre pesquisa e ação. Deve-se buscar a complementação e articulação entre ambas. Além disso, o pesquisador tem de estar atento para que sua linguagem e demais instrumentos de comunicação sejam acessíveis a todos.

A educação popular (e suas instituições) não pode oferecer uma alternativa de governo de poder popular, porque falta pesquisa e grau de capacitação. Porém, se não se oferece alternativas, se cria um vazio. Deve-se buscar uma fonte de motivação para que os centros de educação popular e os intelectuais analisem a situação e para que se produzam novas perspectivas.

Em relação à pesquisa, sugere-se estar informado sobre as diferentes correntes pesquisadoras relacionadas com os problemas colocados na educação popular. Além da pesquisa participativa, é necessário assumir outras formas e temas de pesquisa relevantes para a educação popular.

As agências (de financiamento) deveriam apoiar projetos de pesquisa das práticas (de ações) que se realizam. Assim daria-se mais atenção a:

- Aquisição de conhecimentos sobre a realidade concreta dos grupos populares, que implica também em detectar as causas dos problemas que eles enfrentam.
- Uma análise da prática da educação popular, para sair da superestimação do metodológico e a implícita restrição de técnicas.
- Formas de pesquisa diferentes da pesquisa participante.

É estranho que o problema educacional, em seu sentido estrito, tenha sido, paradoxalmente, um dos problemas menos investigados na educação popular.

A educação popular com mulheres

Apesar da problemática da mulher estar implícita em todos os pontos anteriores, surgem perguntas específicas sobre a experiência com os grupos de mulheres. Conhece-se pouco sobre o processo de transição do pequeno grupo ao movimento feminista. A recuperação da identidade é um eixo importante, tanto como o é o processo que permite a vinculação a um movimento social mais amplo, sem perder essa identidade.

Projetos produtivos

No que diz respeito à realização de projetos produtivos para mulheres, tem-se insistido na necessidade de problematizar a fundo esta opção nas ONGs: fazer com que as mulheres trabalhem ainda mais, sem levar em conta a sua já extensa jornada de trabalho? Analisando este problema, confirmou-se que as mulheres pagam os gastos das crises econômicas sem, explicitamente, colocarem-se a contradição entre a melhoria de vida da família e a piora de sua situação. Nesse mesmo sentido, deve-se questionar o fato de que as mulheres optem por desenvolver tarefas manuais. Não responderia isto a um "dever ser" da mulher?

Seria interessante analisar como o Estado e as ONGs reproduzem, por meio de programas locais e políticas nacionais, os mecanismos de subordinação das mulheres. Isto merece, no curto prazo,

uma pesquisa profunda. Além disso, os projetos produtivos deveriam ser avaliados em termos de resultados econômicos.

Organizações sociais e movimento de mulheres

A relação entre grupos de base, organizações sociais e o movimento de mulheres é uma questão essencial para ser discutida. Sobre a questão dos movimentos sociais na América Latina, fala-se deles mais como um desejo do que como uma realidade. O movimento de mulheres, apesar de seus problemas, é um dos mais desenvolvidos e tem possibilidades reais de existência.

O movimento social de mulheres deve ser explicitado de maneira tal que os pequenos grupos encontrem mais força em um referencial de um movimento maior.

Um movimento autônomo de mulheres pode representar melhor seu setor específico da sociedade, e sua autonomia é uma condição necessária para provocar mudanças na família, nas organizações sociais e na política.

A mulher como moda

A "moda" de incluir a questão da mulher como tema de atuação em qualquer ONG não contribui, necessariamente, para a geração de um processo de emancipação da mulher. Se o problema de gênero não for colocado como temática central nas ações educativas, as ONGs provavelmente estarão colaborando na reprodução das condições de subordinação em que vivem as mulheres. Por este motivo, é necessário aprofundar a proposta educativa de gênero, com a finalidade de outorgar uma especificidade ao trabalho educativo com mulheres, retomando a noção de educação para a diferença, que, contrariamente à educação formal, não tentará homogeneizar populações, sexos e raças em uma identidade específica. Neste sentido, o papel da educação popular deve fazer referência à relação entre a identidade dos sujeitos e a mudança social.

Propostas educativas

Existem grandes coincidências nas diferentes experiências educativas. Ao mesmo tempo, fica claro que devem ser evitadas aquelas propostas educativas que tentem homogeneizar todas as mulheres.

Somente é válida a proposta que oriente os processos educativos em direção à consideração das diferenças existentes em cada grupo, como resultado de sua inserção específica em uma realidade determinada e de seu condicionamento como mulher.

Isso só é possível quando a pesquisa e o estudo de problemáticas de casos concretos são realizados como tarefas fundamentais do trabalho educativo. É daí que surgem a riqueza de conteúdos e as propostas metodológicas que realmente respondem à problemática específica. Avançar no sentido mencionado é retomar a recuperação da identidade como eixo articulador do processo educacional com mulheres.

No passado, o estudo da problemática das mulheres não teve um grande apoio, por isto, até recentemente, eram muito poucos os materiais disponíveis. Atualmente, enfatiza-se a importância de uma adequada pesquisa como fonte de informação e retroalimentação educativa. Mesmo que esta tenha tido recentemente um impulso maior, ainda resta muito por fazer.

Um elemento crucial no processo educativo para a re-conquista de si mesmas em busca da construção de uma nova identidade é a sua recuperação histórica na organização, no bairro, na sociedade, em sua história pessoal. A possibilidade da "re-significação" passa necessariamente por uma reelaboração do passado. É possível afirmar que, nos diferentes países, o trabalho educacional deve integrar o âmbito pessoal, familiar, de trabalho, da comunidade e da organização. Neste processo, luta-se por articular o que a sociedade tem se empenhado em separar: o âmbito público do privado. Reivindica-se que em qualquer processo educacional a questão da sexualidade e da recuperação do corpo perdido, assim como a transformação dos afetos, são elementos essenciais e próprios das mulheres.

Os problemas que são de interesse comum, e que deverão ser aprofundados na reflexão e na pesquisa sistemática dos processos educativos, referem-se às seguintes perguntas:

- Quais são os momentos e elementos necessários no processo de transição do pequeno grupo ao movimento feminista?

- Quais são as formas que permitem a vinculação ao movimento social amplo, sem que isto signifique a perda da identidade e a subordinação das demandas ao conjunto?
- Como responder às demandas educativas das mulheres que buscam desenvolver alguma habilidade ou destreza, sem que isto signifique que se fomentem e se reproduzam os mecanismos de subordinação que estão implícitos no papel feminino?
- É possível que os projetos econômicos retomem um novo sentido em relação à participação das mulheres?

Finalmente, existe ampla coincidência na percepção de que todas essas experiências devem confluir em um mesmo caminho de busca, onde o objetivo comum seja a recuperação de um novo projeto de sociedade (para as mulheres), onde não exista nenhum tipo de opressão econômica, nem social, nem política, nem cultural, nem afetiva, e onde, igualmente, se inclua a proposta de transformação das relações no âmbito privado, origem da opressão da mulher.

Relação Agências/ONGs

A relação entre agências e ONGs deve ser entendida como uma cooperação em que se respeita a autonomia e a especificidade de cada uma delas, e não apenas como uma contribuição financeira. Considera-se que, para ambas, é importante contextualizar as ações.

Enfatizando os conteúdos da cooperação, as ONGs devem desenvolver sua especificidade e perfil particular. Ao mesmo tempo, devem conhecer as características da agência financiadora com a qual querem relacionar-se. Conhecendo a contribuição específica de cada uma, pode-se evitar a priorização de "modas" temáticas ou de ação.

No diálogo entre ONGs e agências, dá-se muita importância às expectativas de resultados visíveis e no curto prazo. Recomenda-se a manutenção de certa estabilidade nas linhas gerais de trabalho das ONGs, para não provocar cortes ou interrupções nos programas de ação que elas apóiam. Indica-se a necessidade de analisar e avaliar as experiências – incluindo os fracassos – das ONGs, com a finalidade de melhorar suas práticas.

No que diz respeito às relações entre as ONGs**,** nota-se a falta de coordenação e, às vezes, a existência de competência, fatores que dificultam a organização de grupos populares.

19

Educação popular e processos de libertação nacional na América Latina e Caribe[1]

As três partes que compuseram este Seminário: Metodologia e Conteúdos da Educação Popular; Processos Educativos na Dinâmica dos Processos Organizativos; e Educação Popular e Projeto de Libertação correspondem aos três grupos temáticos que se formaram após o primeiro momento de troca de experiências entre os educadores populares de quinze países latino-americanos e caribenhos, a saber: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, Cuba, Equador, Haiti, México, Nicarágua, Panamá, Peru, República Dominicana e Uruguai.

METODOLOGIA E CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO POPULAR

Introdução

O presente texto deve ser considerado um documento de trabalho. Não tem outra pretensão senão a de recolher os resultados do intercâmbio de um grupo sobre o tema, nem outro propósito, a não ser o de convidar outros grupos a prosseguirem em uma reflexão que sabemos inicial e inacabada.

O método de trabalho utilizado originou-se de um intercâmbio de experiências, a partir do qual se chegou a um conjunto de critérios

[1] Esse texto foi produzido durante a realização do Seminário Taller "Educação Popular e Processos de Libertação na América Latina e Caribe", realizado em Havana, de 23 de junho a 3 de julho de 1988, e traduzido pelo CEPIS – Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae (São Paulo).

mais comuns. O relato das experiências foi deliberadamente omitido. Este procedimento tem o inconveniente de deixar passar em silêncio a heterogeneidade e a variedade das práticas de educação popular e de esconder as incoerências e precariedades que elas possuem.

Depois da troca de experiências, foram selecionados três aspectos para aprofundamento:

- Processos sistemáticos de formação;
- Materiais educativos e comunicação popular; e
- Apropriação da ciência pelo povo.

Só se conseguiu tratar dos dois primeiros aspectos.

Processos sistemáticos de formação

Ao tratar deste primeiro tema, constatamos que tínhamos mais experiência de escolas de formação de quadros políticos, de dirigentes sindicais e de educadores populares, assim como de formação de professores, escolas metodológicas, cursos noturnos, comunidades de base, ensino técnico-agropecuário, escolas primárias para crianças, e também por meio de Ministérios da Educação (Cuba e Nicarágua).

Dentro de uma preocupação comum pela educação sistemática, com conteúdo e formas políticas revolucionárias, observou-se uma grande riqueza nas especificidades, tanto pelos ângulos de abordagens, setores, como pelo emprego de determinados métodos, técnicas e procedimentos. Algumas questões que podem servir para um posterior aprofundamento:

- Levar em conta a lógica com que integramos nossos métodos e conteúdos.
- A pluralidade de métodos necessários e a importância de que se integrem em uma concepção metodológica mais global, que tenha em conta objetivos, conteúdos etc.

Aqui se vislumbra um esforço para superar o tecnicismo, o pedagogismo, o dinamiqueísmo e outras formas reducionistas da questão metodológica que parcializa a metodologia.

- A integração de diversas dimensões do fato educativo (política, ideológica, pedagógica, cultural, comunicativa,

investigativa, lúcida etc.) em uma concepção e prática coerentes: é necessário aprofundar a teoria do conhecimento e dos modos de produção do mesmo, e também a relação entre o conhecimento histórico e a criação e recriação de conhecimentos. Estes dois últimos temas aparecem com força a partir das experiências do conjunto.

- O desafio de uma metodologia como a da educação popular, que se desenvolveu principalmente em grupos de base, frente à necessidade do trabalho de massas.
- A contradição ou tensão entre as demandas conjunturais e estruturais; entre a apropriação de conteúdos (núcleos básicos dos mesmos) e o desenvolvimento de capacidades, atitudes e autonomia cognoscitiva; entre elementos componentes de uma concepção educativa, como são as técnicas e a concepção do conhecimento como construção e aprendizagem.
- Uma preocupação em incorporar a avaliação e a validação como uma atividade educativa durante todo o processo. Poderíamos falar da dimensão avaliativa da educação.
- O problema da incorporação, em nossas práticas, dos conhecimentos criados, recriados ou apreendidos nos processos de educação sistemática.
- Os riscos de funcionalismo e positivismo nas concepções do conhecimento e da relação teoria-prática, que geraram como resposta a busca de uma coerência metodológica com a dialética.
- A busca de uma relação entre cientificidade, organicidade, criatividade, criticidade e autonomia cognoscitiva. É comum a busca de integralidade.
- O perigo de uma prática mecanicista na aplicação dialética, assim como de um movimento pendular entre a planificação e a participação.

Vinculação teoria-prática

Vê-se a necessidade de que quem conduz os processos educativos de aprendizagem e de produção de conhecimento esteja

pessoal e diretamente relacionado com as práticas sociais, a partir das quais busca-se acompanhar tais processos. Dessa forma, evita-se, por um lado, reduzir-se a certo praticismo e, de outro, a certo teoricismo.

- A teoria deve constituir um instrumento de trabalho a vincular-se constantemente com a prática e preparar o educando que buscamos formar.
- A prática social é muito rica e coloca à teoria exigências que a enriquecem constantemente.
- No trabalho educativo, há que se ter em conta os objetivos previstos; em uma aula é necessário vincular teoria e prática para formar um homem que pense, que atue, que seja capaz de transformar a realidade; na educação popular é necessário considerar essa vinculação no sentido de preparar o homem para a luta, para a conquista de espaços cada vez maiores no contexto latino-americano.
- Observou-se a necessidade de trabalhar mais a relação teoria-prática. Falou-se de uma teoria que *vai sendo* e que não só *é.* De um processo de construção de teoria. Isso quer dizer que a teoria não é um bloco rígido e fechado.
- Muitas vezes, na prática, aplicamos a lógica formal e o funcionalismo. Diante disso coloca-se como exemplo o *taller,* como uma das formas que permitem a apropriação de conhecimentos, propiciando o desenvolvimento de uma prática educativa dialética.

Quanto ao princípio de partir da prática, viu-se que não só é um recurso pedagógico para reconstruir os conceitos, mas que é ponto de partida essencial em uma concepção que vê os educandos como produtores de conhecimentos, de teoria, e não como meros depositários de um saber universal. Isso é sintetizado em: "Ler Marx a partir da realidade concreta; a realidade a partir de Marx, buscando inclusive novas categorias para ler Marx e a realidade".

Vemos como mais importante um saber que consiste em *saber fazer* que um saber de tipo escolástico, abundante em informações, mas pouco modificador da prática.

Foi preciso que falássemos de prática social, conceito mais abrangente que o mero fazer, e que em sua complexidade leva em conta

questões como o marco teórico, a leitura do contexto, os objetivos explícitos e implícitos no fazer. Daí que o diagnóstico da prática possa ter vários pontos de entrada ou abordagem.

Não só possuímos conhecimento como também os conhecimentos nos possuem.

Sempre ouvimos a partir de nossa história pessoal e grupal, desde nosso marco teórico.

Sobre relações de poder

No sistema de ensino-aprendizagem dão-se relações de poder e o tipo de poder condiciona a relação pedagógica; então o problema central consiste em saber como se dá esse poder, a serviço de quem, como se democratiza.

Valoriza-se a necessidade de transformar o poder que exerce todo educador em poder real, no sentido de que os educadores estejam preparados do ponto de vista teórico e em suas experiências práticas.

Analisou-se, além disso, que na relação de poder é necessário o processo de retroalimentação constante entre educando/educador. Nesse sentido, as técnicas desempenham um papel importante para converter os educandos em sujeitos ativos do processo de ensino.

Igualmente, o processo de avaliação deve constituir o balanço crítico e autocrítico do grupo e do educador. Isso permite, também, o desenvolvimento da auto-avaliação.

Nos países onde existem ditaduras, o poder também se expressa na escola, pois o educador é o representante do poder existente.

No trabalho de educação popular, essa relação é complexa, porque é necessário levar em conta o fato de que se deve desenvolver a consciência de poder nos diferentes grupos com os quais se trabalha. Existe o perigo de utilizar a dinâmica participativa de maneira formal. Há que se ter em mente que se deve ensinar aos diferentes grupos a decidir o que fazer, a partir da própria produção de conhecimentos. Isso permitirá a orientação cada vez mais democrática dos conhecimentos e da forma de atuar. É preciso ter uma compreensão clara da projeção metodológica, em que um elemento importante é a seleção dos conteúdos, tendo como perspectiva a verdadeira vinculação da teoria com a prática no contexto específico de cada grupo e cada país.

Como se determinam os conteúdos?

Assinalou-se que não se pode elaborar *a priori* os conteúdos e que eles têm uma relação de dependência com os objetivos que nos propomos. Falou-se da necessidade de partir dos interesses mais particulares dos educandos, mas tendo em conta os interesses mais gerais. Considerou-se este como um tema-chave, mas complicado.

Constatava-se que, em geral, parte-se de uma concepção fragmentária, por matérias ou disciplinas. Via-se a superação disso procurando-se manter na definição de conteúdos uma educação básica ligada a uma construção dos mesmos conteúdos a partir da análise da ação social.

Considerou-se a necessidade de alguns conteúdos básicos estáveis em sua programação, mas, ao mesmo tempo flexíveis em seu desenvolvimento. Trata-se de conteúdos sistemáticos, científicos, que devem ser vistos e construídos de modo relacionado, os de caráter cultural com os de caráter técnico-profissional e com os de caráter ideológico. Nunca se deve esquecer a posição ideológica dos conteúdos. Há que se trabalhar o caráter atual dos mesmos.

Quando realizamos uma opção por um conteúdo devemos elaborar a seqüência de tratamento do mesmo, de acordo com a necessidade concreta, não só imediata, mas também estratégica.

Devemos levar em conta a cientificidade dos conteúdos e superar o empirismo redutor, tendo sempre presente o projeto estratégico. Não podemos ficar na teorização da prática, mas incorporar articulada e coerentemente o saber universal.

Uma contribuição importante na tarefa de articular conteúdos de forma sistemática é o do denominado *eixo temático,* que é o eixo articulador entre um ou vários temas gerais e as particularidades. O tema geral ou temas gerais são formulações globais, e os eixos temáticos se mantêm durante todo o processo. Desse modo, pode-se ter melhores possibilidades de conseguir que os processos de aprendizagem e produção de conhecimentos se inscrevam realmente no dinamismo da lógica dialética. Para poder levar adiante essa alternativa é necessário considerar a estruturação de uma proposta coerente e factível.

Ao falar de conteúdo, não devemos esquecer que um conteúdo central é a própria recuperação metodológica, que tem a ver

com as reais possibilidades de apropriação do poder de gestão dos educandos na educação.

Os materiais educativos

O que são?

Os materiais educativos possuem um caráter instrumental, portanto, há que se superar uma visão reducionista que os absolutiza. Isso, que parece muito óbvio, só é entendido se os materiais incorporam-se a um processo que possui clareza metodológica e que concebe a si mesmo como uma tarefa de produção de conhecimentos. Também é preciso esclarecer que afirmar o caráter instrumental dos materiais não implica que não sejam necessários, nem que sejam ideologicamente neutros.

Para quê?

- Os materiais serviram para romper barreiras operativas, que, às vezes, impediam a apropriação da proposta metodológica da educação popular.
- Eles facilitaram a intercomunicação entre as experiências de educação popular na América Latina.
- Constatou-se que o uso de materiais, acompanhado da formação de educadores de base, teve um efeito multiplicador. Isso permitiu a existência de experiências mais amplas e com um certo nível de massa.
- A criação de materiais, com a participação dos setores populares, permite um encontro entre o conhecimento científico-técnico e o conhecimento popular.
- Os materiais encurtam a distância entre educador e educando, fato que permite a participação e a expressividade populares. Além disso, permitem a recreação coletiva da realidade.
- Os materiais favorecem a aprendizagem recíproca, como um primeiro passo do processo, ao qual incorpora-se posteriormente a contribuição do conhecimento historicamente acumulado.

- Algumas experiências mostram como os materiais podem favorecer uma relação recíproca entre vanguarda e massa.

Também podem ajudar para que uma luta concreta não se isole e ganhe solidariedade de outras organizações e setores sociais.

- Os materiais educativos devem favorecer a discussão crítica e o debate.

Como são?

- Os materiais devem partir da cultura dos grupos que os utilizarão e adequar-se a seus códigos lingüísticos, gráficos etc., assimilando a subjetividade dos participantes. Também devem incorporar elementos da cotidianidade e dos costumes populares (por exemplo, o humor).
- Os materiais permitem que se expresse, de forma organizada, o conhecimento disperso dos participantes e os ajuda a organizá-los. De fato incorporam um conjunto de categorias que permite aos participantes serem melhores observadores de sua realidade.
- São preferíveis os materiais que apresentam conteúdos de modo sugestivo, provocando a análise e a discussão, aos materiais que buscam persuadir verticalmente.
- Além de resgatar a realidade dos participantes, os materiais devem dar lugar a um distanciamento crítico da mesma.
- As melhores técnicas são as que mais adequadamente refletem a dimensão conflitiva da vida e da sociedade.
- Para permitir uma apropriação contextualizada em diversos grupos, os materiais devem ser abertos na forma de tratar seu conteúdo.

Quem os produz?

- Foram relatadas experiências significativas que permitiram que diversas organizações e movimentos escrevessem suas experiências de luta e as difundissem.
- A investigação prévia da cultura do grupo contribui para melhorar a qualidade dos materiais que são produzidos. Além

disso, os melhores materiais resultam de um longo processo, que supõe etapas de elaboração e validação.

- É importante salientar que muitas produções culturais presentes na sociedade, tais como programas de televisão, artigos de jornais, canções etc. podem ser utilizados como apoio em processos educativos.
- Com relação a seus produtores, distinguiu-se entre materiais produzidos por organizações e grupos populares, outros criados por educadores profissionais e aqueles elaborados de forma conjunta.
- Não se tem valorizado suficientemente os materiais produzidos pelos setores populares, materiais que podem ter incorporado uma grande variedade de códigos que permitem resgatar a memória visual latino-americana.

Como são usados?

Entre os critérios para a escolha de técnicas e materiais com os quais se vai trabalhar, recordou-se o seguinte:

- Eles são escolhidos de acordo com o propósito que se quer conseguir: diagnóstico, teorização, busca de caminhos de ação etc., e de acordo com o conteúdo temático que se quer tratar.
- Também devem ser levadas em consideração as características objetivas e subjetivas do grupo, o momento de seu desenvolvimento e o contexto em que se insere.
- É importante a variedade, bem como evitar o abuso e a repetição de técnicas.

Com respeito ao trabalho de grupo, advertiu-se sobre a generalização dessa modalidade de trabalho, o que pode acarretar em perigo de desvirtuá-lo e torná-lo rotineiro. Sugeriu-se que o trabalho de grupo incorpore o trabalho individual; que as propostas de trabalho feitas aos grupos sejam muito claras e que sínteses sucessivas sejam realizadas no decorrer do processo, recorrendo a diversas técnicas de comunicação (dramatizações, canções, cartazes etc.).

Devem-se explicitar os motivos pelos quais se escolhe uma determinada técnica ou o material educativo, para permitir que o grupo se aproprie da totalidade do processo metodológico.

Há experiências que enfatizam a maior efetividade dos materiais utilizados para favorecer uma relação interpessoal e grupal do que os que se dirigem aos indivíduos de forma atomizada e anônima.

Problemas e desafios

Como massificar nossa experiência?

Temos conhecimento de uma crescente produção de materiais educativos, mas desconhecemos o uso real que se faz deles. Dever-se-ia iniciar um sério processo de avaliação e acompanhamento dos materiais produzidos.

Muitas organizações populares vêem-se impedidas de criar seus próprios materiais por problemas econômicos. Como obter os recursos? É possível chegar ao autofinanciamento?

Os materiais educativos são materiais de apoio, de complementação ou de substituição do processo educativo?

Os materiais deveriam ter maior circulação. Não é possível atingir esse propósito tendo por base os circuitos comerciais. Para atingi-lo, dever-se-iam imaginar formas baseadas na criação de circuitos militantes, nos quais os membros das organizações divulguem os materiais que produziram, ou de redes de experiências de educação popular, por meio das quais, além de intercambiar materiais, se possa comunicar a fundamentação metodológica que os sustenta.

Para valorizar os materiais produzidos pelos setores populares é importante publicá-los e propiciar meios para sua circulação.

A presença crescente da computação em nossas sociedades obriga-nos a perguntar-nos sobre as possibilidades e limites que teria sua utilização em processos de educação popular.

Como utilizar técnicas participativas em grupos maciços (por exemplo, um congresso da CUT—Central Única dos Trabalhadores, que reúne oito mil delegados)?

A comunicação como processo

O que é?

É um recurso metodológico em si mesmo (não só uma ferramenta) integrado como processo sistêmico no processo de educação popular.

O processo de comunicação é essencialmente um processo educativo, intimamente ligado à organização do povo.

É um processo de comunicação horizontal em dois sentidos, participativo, que intercomunica pessoas, grupos, comunidades, organizações, setores, e que cresce com a própria dinâmica social.

A comunicação alternativa popular ou participativa representa uma opção de comunicação a partir do campo do povo frente à pressão da comunicação dominante.

As experiências de comunicação popular foram geradas, algumas vezes, no âmbito de organizações zonais, comunitárias, de bairros, sem intervenção de grupos de apoio externo.

Parte de...

A comunicação entendida como processo parte da cultura do povo, de sua memória coletiva, da afirmação de sua identidade (comunitária, de classe, gênero etc.).

Parte da linguagem e dos códigos da expressão popular. Parte da necessidade de romper o silêncio a que o povo foi submetido para retomar o exercício da palavra (em seu sentido comunicacional mais amplo), para aprender a expressar-se e a escutar, isto é, a comunicar-se.

O papel da arte é importante no marco da integralidade da educação do homem, como fator que globaliza o processo comunicacional a partir de uma perspectiva que integra o intelectual e o emocional.

Busca...

Constituir um recurso para a geração coletiva do conhecimento pela atuação em diferentes níveis (grupal e de massa) e diferentes alcances (local, zonal, setorial, nacional etc.).

O fortalecimento da identidade como recurso no processo de interação cultural.

A revitalização de cultura do povo.

O desenvolvimento da capacidade própria de expressão na busca da linguagem total.

A desmistificação dos meios e mensagens na constituição de atitudes críticas.

Reconhecer os lugares da comunicação cotidiana para enriquecê-los (a rua, os ambientes comunitários).

No estratégico...

Busca a apropriação dos instrumentos e meios de comunicação.

Busca a massificação a partir da base, multiplicando experiências de apropriação dos instrumentos de comunicação, e se apóia na geração crescente de processos de comunicação.

Desafios...

É um desafio ganhar espaços nos meios de comunicação de massa, em contextos nos quais não pode ocorrer o processo de apropriação (Chile).

O desafio da busca de massificação apresenta o perigo de ter como eixo a mediação eletrônica e não a base social.

Outro desafio é como trabalhar com grupos maciços, isto é, com coletividades numerosas.

É necessário distinguir o processo de comunicação na educação popular do uso conjuntural dos meios de comunicação de massa.

Constitui um desafio vincular o processo de apropriação dos instrumentos e meios ao projeto político revolucionário do movimento popular.

OS PROCESSOS EDUCATIVOS NA DINÂMICA DOS PROCESSOS ORGANIZATIVOS

Relação entre os processos educativos e organizativos

Constatamos que a problemática da relação entre processos educativos e processos organizativos foi pouco discutida e socializada. As experiências de educação popular priorizaram mais os aspectos metodológicos relacionados aos processos educativos em si do que os relacionados com os processos organizativos.

Dessa maneira, as reflexões metodológicas correm o perigo de defasar-se das exigências do momento histórico e das demandas do movimento popular.

Os contextos específicos condicionam o grau de desenvolvimento das organizações populares e do trabalho de educação popular. No curso dos processos organizativos é necessário definir o papel do esforço educativo e a forma em que se põe em prática.

As modificações econômicas e sociais que se produziram no continente, assim como as novas formas de dominação política e ideológica, fizeram surgir novas realidades, novas dinâmicas e novos atores sociais que provocam a crise de algumas turmas e estilos de organização atuais e colocam novos desafios que o trabalho de educação popular deve levar em conta.

1. Como o trabalho de educação popular pode ajudar os processos unitários e/ou de construção da vanguarda, tendo em vista que a atual situação do continente torna complexo o conceito clássico de vanguarda (partido) e obriga a reconhecer várias formas de lideranças?

2. Como contribuir para a articulação entre reivindicações específicas e objetivos estratégicos?

3. Como colaborar para dinamizar o processo de busca de novas formas organizativas e para a recriação das já existentes?

Sobre a relação entre processos educativos e organizativos faltou aprofundar a reflexão sobre o caráter e as causas da crise organizativa à qual fazemos referência, considerando as transformações nos Estados dos países da América Latina.

O Trabalho educativo nas novas condições de dominação ideológica

Em meio à crise estrutural e à conjuntura de crise, por meio das quais se desenvolve o capitalismo na América Latina, está se produzindo um crescimento – inclusive qualitativo – da reprodução ideológico-cultural da dominação, maior que as condições de reprodução econômica do capital.

São estes alguns eixos dessa forma de dominação:

- O descrédito político.
- Propostas de pactos sociais para encobrir a luta de classes.
- Utilização política das iniciativas e necessidades de sobrevivência.
- Exaltação do individualismo.
- Penetração de seitas religiosas.
- Doutrina empresarial do livre fluxo e aplicação de novas tecnologias de informação (transmissão direta por satélite, redes de telecomunicação, sistema de vídeo comercial, bases e bancos de dados etc).

Diante dessa situação, o trabalho de educação popular encontra duas alternativas:

a) ser arrastado por uma democratização capitalista que amplia a base do consenso para a dominação, ou

b) constituir parte de um processo de democratização popular que luta contra as bases da dominação.

No atual processo latino-americano, surgem experiências organizativas de reagrupamento de novos atores sociais que nascem das bases; entretanto, reconhecemos que existe uma tendência a fomentar a fragmentação dos setores populares em múltiplos e pequenos grupos desmobilizados, que sequer se colocam a importância de construir uma nova sociedade.

Muitos desses grupos, ao buscar diferenciar-se do discurso centralizador e dogmático, caem em uma postura espontaneísta que nega a intencionalidade libertadora da atividade educativa e sobrevaloriza até tal ponto as formas democráticas que termina sendo mais autoritária que as próprias formas mais dogmáticas e ortodoxas.

Esse discurso espontaneísta é assumido por alguns intelectuais como uma forma de isolar-se, de não incidir nos processos de construção de vanguarda. Finalmente, isso conduz a um posicionamento que termina por atribuir à educação popular o papel de nova vanguarda.

Nesse contexto, devemos reivindicar o conceito de alternativa para evitar que seja utilizado como sinônimo de desarticulado e

inorgânico, e afirmar seu caráter antimonopolizador, anticolonialista e revolucionador da ordem existente.

Coloca-se a nós como desafio alcançar maior coesão ideológica (que não anula a existência do pluralismo nesse campo), maior organicidade política e estar presentes também em outros campos da vida social (sistema escolar, meios de comunicação de massa etc.).

Dentro dessa linha, é fundamental que nos apropriemos da experiência histórico-revolucionária latino-americana, particularmente das revoluções de Cuba e Nicarágua.

Ficou pendente aprofundar a reflexão sobre o caráter dessas novas formas de dominação, levando em conta a capacidade do aparato ideológico já instalado em cada país e quais as novas estratégias de dominação que buscam preencher vazios. Ainda que constatemos uma maior agressividade por parte do imperialismo, não podemos absolutizar a idéia de que existe uma total planificação e coerência em suas estratégias e perder de vista as determinações dos contextos nacionais.

Para o movimento popular, constitui um desafio central contar com uma proposta própria frente a essas novas situações.

Relação entre centros[2], organizações populares e partidos políticos

1. Constatamos uma tensão importante em nossa prática educativa e entre a *profundidade* do trabalho em setores populares e o *alcance* do mesmo. Diante disso, vemos:

a) Essa tensão está claramente mediatizada pelo contexto no qual a prática educativa se realiza, o que coloca a necessidade de considerar:

- A trajetória das organizações e do movimento popular, ampliando nossa visão sobre as formas em que isso se expressa (nem sempre tem um caráter centralizado). Ao mesmo tempo, devemos considerar as expressões populares não-orgânicas (mobilizações e manifestações de massa) frente às quais nossa prática educativa apresenta-se precária.

---

[2] Entendemos por "centro" as diversas instâncias – institucionalizadas ou não – nas quais se desenvolve o trabalho de educação popular.

- A clareza do projeto revolucionário, considerando que em muitos de nossos países há uma crise de projetos, o que nos coloca o desafio de recolher, do senso comum, aqueles elementos democratizadores da vida social.
- A existência ou não de uma vanguarda e sua capacidade hegemônica, reafirmando que esta pode ser uma frente, uma organização social etc.

b) Alguns caminhos que permitem enfrentar esta tensão:

- Uma análise permanente da conjuntura nacional, que permita fazer opções e fixar prioridades de ação como instâncias de educação popular.
- A capacidade de reprodução e multiplicação dos processos educativos, por parte dos centros, mas principalmente a partir das organizações populares.
- O intercâmbio e o trabalho conjunto entre organizações populares e centros para definir as prioridades e as formas de implementar a ação educativa.
- A formação de quadros dirigentes das organizações populares que assegure a continuidade dos processos educativos como parte de seu próprio processo organizativo.
- Nos casos em que existe uma instância orgânica centralizada e representativa, o trabalho educativo que os centros realizam na base deve buscar estabelecer uma relação dialética com os níveis de direção e a linha organizativa da mesma.
- Quando não existem essas instâncias, os centros devem propiciar a aproximação e o encontro entre organizações de base como forma de apoio à instalação dessas instâncias.

Ante o perigo de antepor os interesses institucionais aos das organizações, é necessário reafirmar o ponto de vista de que os protagonistas principais do trabalho de educação popular devem ser, não os centros, mas as próprias organizações populares, ainda que não estejam articuladas nem contem com um projeto estratégico (sem desconhecer o papel importante que os centros podem cumprir para consolidar esse ponto de vista).

Nesse panorama, nos casos de Cuba e Nicarágua, onde a revolução triunfou e onde se pode contar com uma vanguarda hegemônica no poder, a penetração das ações educativas nas massas está garantida. O desafio que se coloca ao trabalho de educação popular é conseguir a relação entre o global e o específico, garantir a participação consciente de todos e assegurar relações democráticas nos processos educativos.

2. Constatamos uma segunda tensão que se dá entre a *autonomia* das distintas instâncias e sua *organicidade* em torno de um *projeto comum*.

Esse aspecto é fundamental, tanto no debate das organizações populares como dos centros, e tem a ver com os espaços e limites da ação de cada um. Parece-nos importante promover uma reflexão conjunta sobre esse problema, reflexão que gere níveis de acordo, nos quais se respeite a autonomia relativa de cada instância, mas seja garantido o caminho conjunto em vista de um objetivo comum.

Constatamos, entretanto, alguns perigos:

- Que, nos casos em que a organização popular é débil, os educadores populares dos centros pretendam substituir o papel dos dirigentes.
- Que os educadores populares assumam uma postura externa, no sentido de crer que só nós somos "educadores" e não reconhecer que estamos nos educando e nos formando nesse processo.
- Que nos critérios de seleção das pessoas que trabalham nos centros conte só o nível profissional e não seu compromisso com o projeto de libertação.
- Que a ação dos centros gere uma relação de dependência por parte das organizações populares.
- Que se fomente uma atitude antipartidária no interior dos centros que bloqueie os processos de constituição de uma vanguarda (com isso não queremos desconhecer o fato de que militantes políticos trabalham em muitos centros, e que essas instâncias deram uma importante contribuição ao trabalho político).

- Que se desconheçam o papel e a forma qualitativamente distinta que assume o trabalho educativo quando é desenvolvido por uma instância ou organização popular e se pretenda que seja simples reflexo da ação dos centros.

É necessário debater e aprofundar a relação agências de financiamento/centros. Aquelas cumprem um papel fundamental quanto à viabilidade do trabalho dos centros. Entretanto, nem sempre seus interesses coincidem com os do projeto popular.

A integralidade da formação e como se expressa a partir de nossas práticas

O trabalho de educação popular deve impulsionar e gerar processos integrais de formação nos quais se articulem conteúdos, métodos, valores e estilos de condução que envolvam todas as pessoas que participam desse processo.

O objetivo dessa integralidade não se esgota na prática especificamente pedagógica, porque toda a ação deve ter uma dimensão educativa.

Ao ser a prática social o ponto de partida dos processos de formação integral, os conteúdos se definem de acordo com os interesses e as necessidades de cada setor. Desse ponto surgem não só os conteúdos, mas também o conjunto de relações sociais que estão presentes na vida cotidiana: não só aspectos intelectuais e de conhecimento, mas também elementos afetivos, relações humanas, estímulos e motivações grupais e pessoais, a memória histórica coletiva e a própria identidade cultural.

Isso nos permite situar os processos de formação em relação às condições que acontecem nos grupos e em toda a sociedade. Os métodos organizativos – isto é, as formas de trabalho que se implementam para considerar e desenvolver a organização – são métodos de direção que devem ser apropriados pelos dirigentes e pela base. De acordo com essa visão integral, surge a exigência de adequar o organizativo e o educativo às situações concretas, utilizando aqueles métodos que melhor permitem integrar todas as pessoas.

Os métodos de trabalho não podem ser esquemas já definidos, que se aplicam mecanicamente, pois é necessário investigar,

no trabalho com as massas, quais são os mais adequados em cada momento.

Os estilos de condução, que são as atitudes que os dirigentes põem em prática na dinâmica cotidiana de seu trabalho organizativo, são as formas de relação entre os diferentes níveis, setores e pessoas da organização. Eles devem expressar valores humanos fundamentais que vão se implementando e sendo aprendidos durante todo o processo integral de formação.

Os estilos de condução devem ser postos em prática em função de:

- Situações concretas das quais se parte.
- Objetivos que se pretende alcançar.
- Tarefas a cumprir.
- Execução das mesmas.
- Avaliação para aprender com a experiência.

Por isso, os estilos de condução devem ser flexíveis e variáveis de acordo com as mudanças de cada nova situação. Para conduzir, há que se ganhar a maioria, sua mente e seu coração. Entretanto, isso não significa fazer sempre o que a maioria pensa, porque o que se pretende é um trabalho popular e não populista.

Quanto ao papel da crítica e da autocrítica, cremos que, para serem efetivas, devem assegurar-se de determinadas condições:

- Que existam um ambiente e uma relação de confiança.
- Que todos estejam comprometidos na conquista de um objetivo comum.
- Que se faça mediante um processo gradual.

A crítica e a autocrítica devem abarcar o conjunto de relações que intervêm em um processo organizativo (desde o pessoal até o político e o ideológico), e serem entendidas como parte de um processo mais geral de avaliação para não isolar o individual da tarefa coletiva. Destaca-se aqui a exemplaridade como fator de formação e autoformação.

Cremos na importância da recuperação da experiência histórica de formação de nossos dirigentes como elemento básico de

aprendizagem, no qual possamos descobrir os fatores que intervieram nessa aprendizagem para aplicá-los intencionalmente nos processos de formação. Mas nesse sentido ainda trabalhamos pouco.

Uma vez que os processos de formação atuais ocorrem em contextos diferentes daqueles em que se formaram os dirigentes, não se pode fazer uma transposição mecânica. A tarefa seria fundamentalmente de sistematização.

Portanto, não se trataria de mera transcrição do processo vivido por eles, mas de descoberta e explicitação da lógica e dos fatores que intervieram no processo em seu contexto específico.

Esse trabalho, quanto a seu objetivo, deve ser feito com consciência por todos que dele participam. E será necessário ter métodos e técnicas concretos para saber como fazê-lo, e como aplicar criativamente esses fatores nos atuais processos de formação.

EDUCAÇÃO POPULAR E PROJETO DE LIBERTAÇÃO

A reflexão e a discussão sobre este tema tiveram seu ponto de partida na identificação de uma grande quantidade de problemas relativos às condições nas quais se enfrentam a formulação e a realização dos projetos de libertação na América Latina e no Caribe, e algumas de suas características e conteúdos.

Os aspectos abordados na discussão correspondem às preocupações que surgem de nossa prática, entendendo que elas nem sempre são compartilhadas por todas as correntes da educação popular. Trata-se, em todo o caso, de problemas e preocupações que devem ser resolvidos no seio das organizações sociais e políticas do povo.

A estreita relação que temos com essas organizações nos envolve em seus desafios e, neste sentido, temos refletido sobre as contribuições da nossa prática educativa aos projetos de libertação.

Nossa reflexão, claramente insuficiente, ainda foi ordenada em torno de oito aspectos, comprometidos, julgamos, com a elaboração e a implementação de projetos revolucionários.

Relações Estado – Sociedade civil

Em nossos países, nos últimos anos, houve ampliação e fortalecimento da sociedade civil, refletidos tanto em novas organizações

sociais e políticas como em revalorização dos espaços e expressões culturais e ideológicas de diversos atores sociais. Por sua vez, os Estados transformaram suas estruturas e mecanismos de dominação.

Dessa realidade, desprende-se para o movimento popular o desafio de fazer uma nova leitura das relações entre sociedade civil e Estado, e conhecer o funcionamento e o manejo dos aparatos deste último. Nesse desafio está implícita uma aprendizagem do exercício do poder.

Por serem as experiências de educação popular práticas que se realizam em diversos âmbitos da sociedade civil, elas podem trazer uma contribuição ao enfrentamento desse desafio. Para isso, é necessário sistematizar os modos em que, cotidianamente, os setores populares vivem sua relação com o Estado, assim como as formas que desenvolvem para enfrentá-lo, e tornar conscientes os riscos de que suas práticas substituam a função estatal ou fiquem restritos somente ao nível local. Em seus conteúdos, os processos educativos podem colocar ênfase no desvelamento do caráter classista do Estado e seus novos mecanismos de dominação.

Na busca de respostas a esses problemas, a educação popular pode contribuir por meio do reconhecimento do novo que se vai aprendendo das experiências revolucionárias do continente.

A emergência de novos fatores

A experiência acumulada por nós, que nos dedicamos à educação popular em nosso continente, torna-nos especialmente sensíveis à emergência de novos e diversos atores sociais que se mostram capazes de somar ao sujeito histórico do processo de libertação (movimentos de bairros, setor da economia informal, mulheres, jovens, comunidades e movimentos cristãos). Tal fato, que algumas vezes a esquerda tradicional não reconhece, coloca uma série de novos desafios ao movimento, tais como:

- Investigar mais profundamente a realidade desses setores para conhecer suas condições de vida, suas disposições subjetivas e esclarecer quais os mecanismos de dominação e exploração os afetam.
- Incluir e harmonizar as aspirações e reivindicações específicas desses novos setores com o conteúdo do projeto revolucionário.

- Buscar a superação da fragmentação e a construção da unidade mediante o reconhecimento do capitalismo como o inimigo comum que, de diferentes formas, oprime, explora e marginaliza a todos.

- Resgatar e integrar, na elaboração deste projeto, as formas específicas de luta e organização dos novos atores, entre os quais se destacam a conquista de espaços e estilos de gestão direta de suas necessidades ao nível local, assim como as novas e criativas soluções que vão encontrando.

Tendo se dedicado amplamente ao trabalho educativo com esses setores, as práticas de educação popular têm sido um dos fatores que contribuíram para seu crescimento e sua irrupção na cena política.

Nossas experiências de educação popular nos levaram à valorização dessas iniciativas populares locais, cuja novidade os movimentos de libertação devem recuperar para seus projetos.

Nos processos educativos e organizativos, ao partir da análise da realidade, as experiências de educação popular têm ajudado esses setores a conhecerem a si mesmos, suas situações e a se tornarem capazes de expressar-se e fazer-se reconhecer.

As experiências de educação popular devem, portanto, comprometer-se também na colaboração com o movimento popular na superação dos desafios assinalados, incluindo-os em seus conteúdos e práticas educativas.

Vemos, por último, outra contribuição na extensão das práticas de comunicação popular, como uma forma de reforçar a capacidade de expressão desses setores e favorecer sua articulação com outros atores populares.

A articulação entre o nacional, o democrático e o popular

A articulação entre o nacional, o democrático e o popular é um desafio pendente na maioria de nossas sociedades. Às dificuldades próprias da conformação histórico-cultural de nossos povos somou-se um sistema de dominação profundamente antidemocrático e antipopular. Os setores dominantes, em nome de uma suposta unidade nacional, negaram os valores democráticos e excluíram os setores populares.

As experiências autoritárias das últimas décadas aprofundaram a desintegração nacional e a violação dos direitos econômicos, sociais e políticos das grandes maiorias. Os processos de recuperação da democracia, sem uma perspectiva de transformação da sociedade, tendem a fazer-se à custa dos interesses e demandas do povo. A esquerda, por outro lado, em suas propostas de mudança social nem sempre conseguiu dar respostas aos problemas da nação e do exercício da democracia.

O principal desafio dos movimentos populares na América Latina, em sua relação com os projetos de libertação, é, então, conseguir articular esses três elementos. A luta pelo socialismo deve conduzir ao aprofundamento da democracia, pondo no centro os valores e interesses do povo e fazendo desta uma tarefa nacional.

As experiências de educação popular, devido a sua concepção educativa e metodológica, contêm potencialidades em relação a esse desafio, tanto pelo privilégio que as vincula às relações democráticas e participativas em seu trabalho formativo, como pelas dimensões investigativas que suas práticas contêm e que contribuem a uma melhor compreensão dos valores, interesses e aspirações dos distintos setores sociais que compõem o povo. Em seus conteúdos, podem incorporar mais intencionalmente aqueles elementos que fazem parte dos problemas nacionais e das tarefas democráticas. Estender a discussão desses aspectos às organizações populares e aos seus dirigentes facilitaria o debate político a esse respeito e possibilitaria um aprofundamento do conteúdo democrático dos projetos de libertação. Trata-se de dar novos conteúdos à democracia e da necessidade de uma formação radicalmente democrática dos setores populares e revolucionários, reforçando os valores de igualdade e participação e valorizando a diversidade.

Os desafios da estratégia

Uma das principais dificuldades que enfrentam os setores populares na formação e implementação de seus projetos de libertação é o esboço de uma estratégia que articule reivindicações imediatas com os objetivos a longo prazo. Coloca-se também o problema de ligar os avanços na sociedade civil com os avanços na luta pelo poder no interior do Estado. Esses desafios comprometem a definição da relação vanguarda/massas, partido/Estado, movimento popular/cultura política.

As práticas de educação popular, por sua metodologia, intencionalidade e concepções, podem contribuir para o conhecimento das realidades nacionais, capacitar o movimento popular em sua localização na perspectiva tática e estratégica, assim como abordar políticas alternativas ante os problemas específicos de cada país.

Dessa maneira, buscamos contribuir para uma elaboração estratégica, cujas propostas interpretem e comprometam setores populares por sua coerência diante da realidade e pela viabilidade dos objetivos que colocam.

Os processos de construção da vanguarda

A construção das vanguardas entre os povos da América Latina é um processo necessário para a elaboração de seus projetos de libertação. A superação de algumas deficiências, tais como o dogmatismo, a autoproclamação e os métodos verticalistas, é alcançada quando se impulsionam a elaboração e a reelaboração, a cada momento, da estratégia junto ao povo, quando se desenvolve a educação das massas deixando-se educar por elas e quando se adotam métodos e estilos democráticos, participativos, que convertem a vanguarda em parte do povo, reconhecida por ele, que vê mais longe e propõe o caminho a seguir.

A educação popular deve somar-se a esse processo, com a aplicação de sua concepção e seus métodos que, partindo da prática social e das realidades concretas das pessoas, possibilita uma capacitação mais profunda de suas necessidades, aspirações e interesses. Deve contribuir também para a formação integral das pessoas, atendendo às suas distintas dimensões, valorizando os aspectos subjetivos, culturais e particulares. Finalmente, deve buscar a preparação de indivíduos críticos, criativos, capazes de favorecer um diálogo permanente entre vanguarda e massas e de permitir uma identificação ativa e consciente destas com aquela, em um exercício autêntico e coletivo do poder popular.

Tradição histórica e valores culturais

Entre os fatores que contribuem para a formulação dos projetos de libertação, além das necessidades e demandas que surgem da realidade atual dos setores populares, estão as tradições históricas

do povo e seus valores culturais. Estes, por sua vez, são elementos essenciais para a recriação das identidades populares afetadas pelas transformações históricas de nossas sociedades e pelos efeitos da dominação.

Fazer parte desse desafio significa, para a educação popular, aprofundar as experiências de resgate e valorização das tradições históricas da luta, das diversas formas de organização que o povo cria, e de reconhecimento e valorização de sua própria cultura.

A dimensão continental

Os povos da América Latina estão sob um mesmo projeto de dominação imperialista. Não se pode dar resposta a esse projeto de dominação somente em nível local ou regional. É necessário articular um projeto de libertação que tenha a capacidade de englobar as lutas do continente latino-americano unitariamente. Nesse sentido, os regimes revolucionários construídos pelos povos de Cuba e da Nicarágua são um fator dinamizador dos projetos de libertação no continente.

No caso do Caribe e da América Central, essa integração se faz ainda mais vital por serem países pequenos e dependentes e por terem menos capacidade de resistir por si sós às opressões do imperialismo.

As determinações comuns entre os povos da América Central e entre os do Caribe, as relações do México e do Brasil com os povos vizinhos, as vinculações regionais dos países andinos e do Cone Sul exigem que os projetos de educação popular incorporem conteúdos educativos que valorizem a projeção regional e latino-americana como uma contribuição aos esforços comuns e reforcem a solidariedade com os povos em luta.

O homem novo

Finalmente, coloca-se para o conjunto do movimento de libertação e para as experiências de educação popular o desafio – mais central, profundo e duradouro: a construção do homem novo, que é, ao mesmo tempo, objetivo a alcançar e também, enquanto processo já iniciado, condição necessária para que avance a luta por uma nova sociedade.

O homem novo não existirá plenamente enquanto existam contradições entre os interesses e aspirações individuais e as exigências de solidariedade, de busca do bem de todos. O homem novo será aquele que tenha sua felicidade em ser como os demais e para os demais, que como indivíduo só se realize plenamente na fraternidade para a qual não admite limites nem fronteiras.

A experiência da revolução cubana nos ensina que só a construção de um homem novo já em processo pode conquistar resultados gigantescos, no plano de solução de necessidades básicas do povo, no plano da economia, da capacidade de mobilização e de defesa. Mas também, para que se consolide e avance em vez de estancar-se, a revolução tem que prosseguir sem descanso em sua mais difícil tarefa: o aprofundamento da construção do homem novo.

Os desafios que foram apontados tampouco podem ser enfrentados sem que, desde os primeiros passos da luta, se vá criando no povo e sua vanguarda em formação os valores próprios do homem novo.

Isso implica reconhecer e dar espaços para que se desenvolvam, se precisem, se purifiquem, as forças e elementos já presentes na cultura e na prática do povo, que contribuam para essa construção. Implica reconhecer e valorizar a contribuição específica do cristianismo e dos cristãos, que na América Latina se integram na luta pela libertação por meio da sua leitura do Evangelho, e cujos valores coincidem com os do homem novo a construir. Também implica manter viva a memória dos heróis e mártires do povo, como exemplo e fonte de permanente inspiração.

No desenvolvimento da tarefa histórica de elaborar seu projeto e conquistar o poder para realizá-lo, os homens e mulheres que lutam têm necessariamente que desenvolver seu espírito crítico, sua criatividade, inconformismo, atitudes inovadoras e antiburocráticas e comportamentos impostos pela ideologia do capitalismo.

Está claro que a vocação mais própria das práticas de educação popular é a de servir a essa dimensão do processo de libertação.

20

Educação popular na América Latina: crítica e perspectivas[1]

Introdução[2]

Nas palestras e discussões do seminário constatou-se uma crise tanto no discurso quanto na prática da educação popular. Esta crise se expressa, por um lado, na insuficiência do discurso para falar e explicar a ação e, por outro, nos problemas que afetam as próprias práticas e sua especificidade no novo contexto social e político da região. No entanto, cabe assinalar, tal análise não nega os desenvolvimentos e contribuições desse movimento educativo, mas, pelo contrário, resgata seus postulados e aprendizagens para redefini-los ante os desafios colocados pela nova realidade da América Latina.

Chegou-se a um consenso nas nossas discussões no que diz respeito a educação popular que, como tendência geral, foi construindo um discurso ligado a uma leitura das dimensões estruturais da dominação e do funcionamento da sociedade, que deixou pouco

---

[1] Conclusões do Seminário Taller sobre Educação Popular na América Latina e no Caribe, realizado em La Paz, Bolívia, de 9 a 14 de julho de 1990. Participaram desse seminário: Teresa Alem, Jorge Aliaga, Rosario Anze, José Antonio Arrueta, Jean Marie Belis, José Bengoa, Víctor Hugo Cárdenas, María Cartagena, Eduardo Castillo, Ricardo Cetrulo, Anke van Dam, Walter Delgadillo, Gabriel J. Delgado, Janny van Es-Scheffer, Benito Fernández, Nelly Fernández, Moacir Gadotti, Sergio Gallardo, Hipólito Genao, Lilian Goytia, Virginia Guzmán, Américo Huanca, Ximena Michicao, Sergio Martinic, Beatriz Matter, Marco Raúl Mejía, Vicente Mendoza, Walter Milligan, Sergio Nilo, Edgar Paz, Gerhard Peter, Theo Pietersen, Juan Carlos Pimentel, Juan Podestá, Pedro Queiroz, Luis Rigal, Gilberto Río, Jorge Rivera, Rosario Rosa, Fernando Salas, Margarita Salina, Ana María Sánchez, Sylvia Schmelkes, Burckhard Sievers, José Subirats, Gloria Torres, Pedro Vera y Bernardo Vino. Em DAM, A. van; MARTINIC, S.; GERHARD, P. **Educación popular en América Latina:** crítica y perspectivas. CESO, p. 297-316, 1991.

[2] Estas conclusões foram elaboradas a partir dos informes redigidos por cada um dos grupos de trabalho do seminário. Os relatórios receberam várias observações e correções na sessão final de discussão e foram incorporados nesta redação. No entanto, como editores deste volume, assumimos a responsabilidade por ter feito várias mudanças, para fins de exposição do texto, tentando não alterar, na substância, os conteúdos do debate.

espaço para analisar, teoricamente, problemas da vida cotidiana e dos processos de constituição da subjetividade dos sujeitos. Realmente, os objetivos de mudança social levaram, rapidamente, à adesão a uma série de premissas originadas no marxismo, para permitir a compreensão das estruturas de poder econômicas e políticas. Descuidou-se, no entanto, da compreensão da natureza simbólica das práticas educacionais, suas especificidades pedagógicas e as características dos cenários e processos cotidianos nos quais elas transcorriam.

Em relação à ação prática dos processos educativos, o seminário destacou a necessidade de revisar sua especificidade e rigorosidade interna. Constatou-se, por um lado, a diversidade de práticas que se identificam como educação popular, o que indica a rica variedade de experiências que se desenvolveram e também a pouca especificidade que assume o conceito. No que diz respeito a seu rigor interno, destacou-se o desconhecimento existente sobre a qualidade dos processos de aprendizagem que ocorrem nessas experiências; a falta de sistematização e de pesquisa sobre as estratégias educativas implementadas e sobre seus resultados; e o impacto nos grupos populares com os quais se trabalha.

Essa discussão tem como pano de fundo o novo contexto econômico e político que afeta a maior parte dos países da América Latina. Este será caracterizado pelos seguintes traços gerais: processos particulares de democratização em vários países submetidos durante anos a ditaduras militares; predomínio e consolidação, na maior parte da região, de políticas econômicas neoliberais; e a emergência de atores e movimentos sociais que propiciem novas formas de fazer política e de questionar as estruturas de poder da sociedade. Por outro lado, e não poderia estar ausente do contexto de nossa discussão, considerou-se o impacto da crise dos socialismos reais na América Latina. Apesar das preocupações da educação popular, que sempre estiveram ligadas à busca de uma democratização profunda e participativa de nossas sociedades, a crise do socialismo obrigou a questionar uma parte importante de seus paradigmas e utopias.

Resumindo, o novo contexto histórico e as insuficiências constatadas na trajetória da educação popular obrigaram a colocar importantes desafios para enfrentar o enorme trabalho nos anos de 1990.

Na América Latina, e como conseqüência das políticas neoli-

berais, consolidaram-se as fissuras sociais e econômicas existentes. O Estado terá problemas para financiar e enfrentar, a partir de suas políticas sociais, tais problemas. A política e a ação dos atores sociais considera cada vez mais importantes as dimensões vinculadas à cultura e à vida cotidiana dos sujeitos, tais como a identidade cultural dos grupos sociais; sua vida social e organização em nível local; o desenvolvimento da mulher e dos jovens. Enfim, problemáticas que destacam a relevância do poder local e da construção de novas práticas culturais e comunicativas em nossas sociedades.

Esses traços do novo contexto abrem um enorme espaço de trabalho para as práticas de educação popular, tradicionalmente promovidas pelas organizações não- governamentais. Porém, para melhorar a eficácia dessas ações é necessário revisar muitos dos conceitos teóricos e metodológicos que estão subjacentes em sua fundamentação e, sobretudo, abrir-se criativamente para novas áreas de trabalho, tanto com as organizações sociais quanto com as instituições do Estado.

As questões analisadas no seminário colocam interessantes pistas nesse sentido. Por um lado, existe uma clara ênfase em melhorar a qualidade dos processos educacionais que se implementam. Isto implica analisar, com maior profundidade, os processos de aprendizagem que se promovem; o problema da transmissão de conhecimentos e sua articulação com o saber popular; a transferência dos recursos simbólicos e materiais e a relação de autonomia ou dependência que estabelecem as ONGs com as organizações sociais. É interessante constatar como a problemática do Estado surge com importância no debate dos educadores populares. Hoje em dia essas práticas pedagógicas estabelecem a necessidade de uma clara cooperação com as instâncias estatais e encontram em tais espaços um novo cenário, no qual podem obter resultados importantes para a solução dos problemas dos setores populares e o desenvolvimento de sua identidade e poder na sociedade. A vinculação dos projetos de educação popular com a escola pública, com os municípios ou com as políticas sociais que se implementam constituem alguns exemplos dessa nova tendência de trabalho.

A seguir, vamos desenvolver essas questões, o que nos possibilitará a compreensão das principais conclusões derivadas da discussão dos grupos de trabalho do seminário.

Educação popular e a construção de um novo discurso

Um discurso ideologizado e a aceitação de um modelo de racionalidade sustentado, quase que exclusivamente, na lógica econômica, foi um modo habitual de analisar a realidade durante a década de 1980. Podemos dizer que, embora tenha permitido uma certa exposição crítica da realidade, não foi suficiente para encontrar as vias para sua transformação[3]. A análise foi feita de uma ótica fundamentalmente economicista e, geralmente, fundada em uma visão simplista e reducionista do marxismo. O fato de assumir esse paradigma sem fazer as devidas críticas teve uma série de conseqüências para as práticas e reflexões da educação popular. Entre elas destacam-se as seguintes:

a) Uma excessiva ideologização que não permitiu abordar a prática concreta e cotidiana do trabalho pedagógico. A educação popular tem um bom discurso para a análise estrutural da sociedade e para fundamentar politicamente sua ação. No entanto, e paradoxalmente, carece de categorias e de interpretações de similar precisão e generalidade para analisar sua prática pedagógica, para sistematizar suas experiências, enfim, para fazer circular, entre aqueles que impulsionam esse tipo de projetos, os resultados, êxitos e dificuldades das estratégias metodológicas que se desenvolvem[4].

b) Entendeu-se a realidade somente a partir de categorias macroestruturais, onde o micro – espaço mais freqüente das práticas da educação popular – foi entendido como uma realidade homogênea originada ou reflexo do espaço macro. Essa interpretação tem impedido a compreensão, por exemplo, das relações particulares de poder que existem em uma localidade rural ou em um bairro urbano; a lógica de funcionamento da economia dos camponeses que, sem perder suas particularidades, articula-se com o mercado; os processos por meio dos quais se transmite e circula o saber prático e moral dos grupos populares; os modos de ser mulher em uma comunidade aymara, quechua, maya ou mapuche; os processos e mecanismos por meio dos quais os grupos se articulam e colocam suas reivindicações às agencias estatais locais ou regionais.

---

[3] A questão é analisada com maior profundidade nos artigos de MEJÍA, M. R. "Educación Popular en América Latina: En Busca del Rigor para Definir su Calidad"; RIVERA, J. "Educación Popular Étnica y Modernización"; e FERNÁNDEZ, B. "Problemas, Potencialidades y Retos de la Educación Popular en Bolivia en la Década de los 90".

[4] Nesta questão são importantes as contribuições de SCHMELKES, S. "Potencialidades y Problemas de la Educación Popular en torno a la Calidad de los Procesos de Formación"; e de NILO, S. "Evaluación de la Educación No Formal: Apuntes Metodológicos", sobre categorias de análises e avaliação dos projetos.

c) Ao desconhecer ou ao não contar com as categorias para fazer uma análise deste tipo de processos, os projetos de educação popular têm reproduzido sua própria exterioridade. Isto é, os projetos têm sido organizados mais em função dos discursos e características das instituições do que como resultado de uma negociação com as organizações de base. Por outro lado, existe pouca transferência de recursos materiais e simbólicos e, definitivamente, o poder dos educadores não tem sido questionado ou redefinido nas ações pedagógicas que se implementam[5].

Hoje em dia surgem diferentes campos alternativos para o desenvolvimento de um novo paradigma, que desloca a economia como princípio articulador das interpretações e coloca no centro a linguagem e a cultura. No fundamental, afirma-se que em uma sociedade democrática é necessário reconhecer as identidades e propiciar processos que contribuam para a inter-relação dos atores e suas culturas. Trata-se de propiciar uma lógica de comunicação, mais do que econômica, centrada na inter-relação, no interesse privado e na concorrência. Essa nova perspectiva e os resultados das pesquisas assumem a estreita vinculação entre linguagem e ação, abandonando, assim, a discussão entre sujeito e objeto, entre teoria e prática.

Ainda é cedo para dizer que estamos perante um novo paradigma consolidado e difundido. Porém, somos testemunhas de uma época na qual se avança em direção a novas concepções da sociedade e da prática dos sujeitos. É importante aproximar as discussões da educação popular às reflexões que se realizam em outros campos e esferas do saber. Nesse tipo de diálogo, a educação popular pode enriquecer a interpretação de suas práticas e, ao mesmo tempo, contribuir com experiências e reflexões. Entre tais contribuições, destacam-se:

a) O resgate e a valorização do cotidiano como dimensão política, a importância da experiência vivida e da lógica própria do mundo cotidiano. A partir desse horizonte percebe-se de outra forma a sociedade e seus processos macrossociais.

b) O resgate das lógicas socioculturais sobre a lógica econômica – própria do modelo neoliberal – para entender, por exemplo,

---

[5] A questão da transferência e do poder dos educadores é desenvolvida com mais detalhes nos artigos de MARTINIC, S. "Transferencia y Lógicas de Acción en los Proyectos de Educación Popular"; e CÁRDENAS, V. H. "Algunas Reflexiones sobre Cambio Cultural y Educación Popular".

o funcionamento das economias de subsistência; a racionalidade das estratégias que se implementam para poder sobreviver e obter recursos de apoio; o sentido de numerosas ações sociais que permitem compreender os processos de formação de lideranças locais; a reprodução e a recriação de identidades de grupos populares que estabelecem de uma outra forma o problema da eficácia e da razoabilidade[6].

c) A contraposição da ética do modelo neoliberal – de mercado, baseada no individualismo e na competência – com a utopia da educação popular, fundada na ética da comunicação, do diálogo, da responsabilidade social, da democratização, da justiça, da igualdade de direitos etc., que potencializa o comunitário e o solidário.

d) O resgate e a revalorização do conceito pedagógico de educação popular, que tem colocado em prática formas eficazes de aprendizagem para adultos; a transmissão de conhecimentos relacionados ao saber próprio dos grupos e suas experiências cotidianas, trabalho em grupo, vinculação de conhecimento com a produção etc.

Questões metodológicas da educação popular

Freqüentemente fala-se da metodologia como se ela pudesse ser reduzida a técnicas, jogos de simulação e dinâmicas de grupo que ocorrem em um projeto de educação popular. Esquece-se, assim, a discussão sobre o conceito de realidade e de aprendizagem que está subjacente em qualquer técnica. O caráter participativo de um projeto não se define pelo uso de uma ou outra técnica, mas sim pela organização e concepção global do processo educativo.

Assumindo essa perspectiva, as discussões do seminário colocaram a necessidade de aprofundar a análise das relações entre os pressupostos e a lógica da metodologia da educação popular, do pensamento popular ou do grupo cultural com o qual se trabalha. Tem-se demonstrado em muitos projetos que, apesar da utilização de uma metodologia participativa, os saberes técnicos que transmitem ou as ações que promovem não conseguem se relacionar com a lógica do pensamento popular e sua forma particular de estabelecer causalidades

---

[6] Este tema é mais aprofundado nos artigos de DELGADILLO, W. "La Educación Popular en el Sindicato y la Educación Popular de las Instituciones; Contrastes y Perspectivas en el Caso de Bolivia", e de SCHMELKES, S.

e explicações. Por exemplo, existe uma distância considerável entre o saber "científico" de um técnico agrícola, de um médico ou de um professor de contabilidade com os saberes práticos e acumulados por um camponês para cultivar sua terra, para explicar uma doença ou para realizar uma complexa operação de cálculo sem recorrer aos procedimentos formais e legítimos. Os modos de classificar e ordenar a experiência no tempo e no espaço são diferentes. Se os saberes não se "conectam" em suas estruturas profundas, isto é, no plano de seus códigos de produção, limita-se a possibilidade de um enriquecimento mútuo e de uma verdadeira comunicação intercultural.

Esse tipo de processos explica, por exemplo, porque em muitos casos, os grupos populares não se "apropriam" dos saberes e procedimentos metodológicos tal como são transmitidos e conceitualizados pelos educadores[7]. Em outros, resulta evidente o desencontro de expectativas ou a invasão cultural, muitas vezes inconsciente, que um projeto realiza ao atuar entre grupos culturais diferentes[8]. Esse problema tem sido documentado com seriedade no caso dos projetos que se realizam com grupos indígenas, com camponeses, e também com mulheres[9]. Neste último caso destacou-se que as distinções de gênero têm sua particularidade no interior de culturas, tais como a aymara ou quechua.

Diante desses problemas, o educador "participativo", com freqüência, nega sua própria participação no processo educativo por temor de invadir ou transmitir um saber alheio aos dos grupos. Não oferece suas respostas e conhecimentos a perguntas e indagações de um grupo e reduz sua atuação à direção técnica ou metodológica de uma reunião. O conteúdo e a qualidade de seu trabalho educacional deixam de ser um problema com o qual se preocupar. Esta atitude nega o caráter de articulação e comunicação do processo pedagógico, evita o conflito e desconhece o poder que o educador exerce, por meio de sua presença e controle da metodologia, ao trabalhar com um grupo.

Existiu consenso nas discussões do seminário em assumir esta problemática com a profundidade que se requer. Para isso, é

---

[7] Ver o artigo de MARTINIC, S.

[8] Neste contexto, são interessantes os artigos de ARRUETA, J. A. "Reflexiones sobre Educación Popular y Cambios Culturales en Bolivia", e de CÁRDENAS, V. H.

[9] Ver, por exemplo, o artigo de GUZMÁN, V. "Mujer, Desarrollo y Educación Popular".

necessário realizar processos de pesquisa cujos resultados alimentem a formação dos educadores.

A Transformação de saberes e o problema da autonomia

Todos os projetos pretendem transferir seus conhecimentos e procedimentos metodológicos aos grupos com os quais trabalham. Mais ainda, em muitos deles faz-se tentativas de que os próprios grupos possam formular novos projetos e continuem seu trabalho de um modo autônomo, sem o apoio de educadores ou de uma ONG.

Nas discussões do seminário, foi destacada a idéia de que a transferência implica uma relação mútua e que o processo afeta tanto a educandos quanto a educadores.

A transferência, então, é um conceito que se insere em uma perspectiva que considera os projetos como um espaço no qual se expressam interpretações e identidades culturais diferentes. Cada um dos atores envolvidos tem sua própria especificidade, perspectiva e linguagem. Deste modo, na trajetória da interação entre educadores e educandos, transcorre uma verdadeira prática de negociação cultural e de reinterpretação dos conteúdos e procedimentos de trabalho.

No entanto, nas estratégias dos projetos, não se costuma incorporar essa idéia de intercâmbio e negociação. Geralmente, os educadores definem o procedimento por meio do qual transmitem os conhecimentos, orientações valorativas e recursos para os participantes, mas não contam com uma estratégia ou metodologia para recuperar e sistematizar os aprendizados e conhecimentos que adquirem por meio da experiência prática. A conseqüência é que não existe uma reflexão apropriada às categorias e à linguagem dos educadores sobre sua prática, negando-se aí a possibilidade de desenvolver sua própria especialidade e especificidade no trabalho educativo[10].

Essa perspectiva de relação ativa entre educadores e educandos, com processos recíprocos de transferência e apropriação, coloca de outra forma o problema da autonomia dos grupos populares.

Geralmente, os educadores a entendem como sendo o controle independente dos participantes sobre a gestão e recursos para

---

[10] Esta problemática da transferência foi mais aprofundada no artigo de MARTINIC, S.

sua ação. No entanto, e de acordo com a experiência prática dos projetos, poderia existir uma autonomia dos grupos populares, isto é, um controle sobre as ações que se desenvolvem, mantendo uma relação ativa com os educadores no que diz respeito à gestão e aos recursos de um projeto. Por exemplo, quando uma organização popular decide realizar certa estratégia produtiva, para a qual fará determinada demanda ao Estado, pode necessitar do apoio especializado dos educadores para melhorar tecnicamente suas propostas, administrar os recursos que consegue ou avaliar as ações que foram programadas. Esse tipo de relação não deve ser entendido, necessariamente, como uma dependência, mas sim como uma relação de cooperação – ou inclusive de aliança – que vai se transformando ao longo do tempo.

Desse modo, é possível, e desejável, pensar os projetos como programas de ação que pressupõem a existência de atores diferentes, onde as relações de controle e de poder se transformam com o tempo. A autonomia que os setores populares vão construindo depende, entre outros fatores, da capacidade de um projeto de: a) transferir um procedimento metodológico que crie confiança nas capacidades e conhecimentos de cada um dos atores; b) gerar espaços e momentos de discussão para a tomada conjunta de decisões; e c) ter confiança no risco e no conflito, quando os grupos populares ou os educadores sentem-se comprometidos com alternativas de ações diferentes.

Esse diálogo ativo e crítico é o que permite o reconhecimento da diferença do outro e o crescimento da autonomia no marco de uma comunicação intercultural.

Cultura e educação popular

O campo de trabalho específico da educação popular é o simbólico ou o cultural. De forma geral, entende-se por cultura o "modo de vida" ou a base da visão de mundo de um grupo ou sociedade. Nas colocações e discussões do seminário, tentou-se avançar em direção a uma definição mais operacional do conceito. Entende-se por cultura a produção e transmissão dos significados que um grupo constrói para orientar sua ação na sociedade. É a dimensão simbólica, por meio da qual os grupos constroem suas identidades, se comunicam e reconhecem suas diferenças e identificações.[11]

[11] O tema da cultura é abordado nos artigos de CETRULO, R. "Cambio Cultural y Educación Popular", e de ARRUETA, J. A.

Na história da América Latina, os processos culturais estão associados, precisamente, à negação da diversidade e à difusão da homogeneidade[12]. Inclusive, a modernidade tem sido entendida como a imposição de uma única lógica, como racional e legítima, subordinando e destruindo as outras lógicas e formas de pensar por serem "primitivas", "não racionais" ou "alienadas"[13]. Exemplos dessa imposição foram a conquista dos espanhóis associada à evangelização dos missionários; a consolidação dos Estados nacionais, vinculada à uniformidade lingüística; e a modernidade associada a uma visão "científica" da realidade ou articulada pelas leis do mercado. Esses processos têm aprofundado as distâncias sociais internas, adiado o desenvolvimento e empobrecido as culturas nacionais na sua capacidade de produzir consensos profundos e legítimos na sociedade. Enfim, tais políticas culturais não permitem a construção de uma diversidade de sujeitos e de bases éticas e lingüísticas, onde eles se comuniquem, se reconheçam e se expressem em toda sua riqueza e complexidade.

A educação popular possui a intuição de valorizar e trabalhar a diversidade. Dispõe de um momento pedagógico onde os grupos populares elaboram seus conhecimentos e desenvolvem sua expressividade. No entanto, em sua trajetória também tem contribuído para a reprodução das diferenças culturais que se criticam. Por exemplo, quando eleva à condição de absoluto o valor exclusivo do pensamento popular, da "classe trabalhadora", das "minorias étnicas" ou da "base".

Nesses casos, obstaculiza-se a reflexão crítica das próprias interpretações e concepções dos grupos com os quais se trabalha e se impede o acesso a um saber universal, que não é patrimônio exclusivo das classes hegemônicas. Não se socializam os códigos e recursos simbólicos que incrementam o poder dos grupos populares para comunicar-se em sociedade e levar à prática as ações planejadas a partir de sua linguagem e experiência cultural.

Nas discussões do seminário, a problemática indígena ocupou um amplo espaço. Constatou-se que muitas vezes a análise é feita a partir de uma perspectiva classista ou étnica de maneira unilateral. Com a finalidade de não impor uma visão ocidental ou externa, não foram analisados os processos de diferenciação e transformação que

---

[12] Ver o artigo de CÁRDENAS, V. H.

[13] A questão da modernidade relacionada ao tema indígena está mais desenvolvida no artigo de RIVERA, J.

têm sofrido as próprias culturas indígenas e a posição que elas ocupam nas dinâmicas de poder regionais e nacionais. Por outro lado, também se indicou que, muitas vezes, o processo de educação popular leva implícita uma mensagem ocidental. Como já foi assinalado, a metodologia pedagógica freqüentemente não se relaciona com os princípios que organizam o pensamento das culturas indígenas, e as estruturas organizacionais e de liderança propostas se opõem às formas históricas que estas têm assumido em uma determinada comunidade. Enfim, a educação popular deve fazer uma leitura crítica de si mesma para contribuir com um novo tipo de análise que permita compreender, por exemplo, as relações econômicas, de classe e de gênero a partir das culturas indígenas; e estas, a partir das dinâmicas de poder e de conflito da sociedade nacional[14].

Por último, o seminário concluiu pela necessidade de assumir o problema da modernidade a partir de uma perspectiva diferente. Até agora este tem se associado à uniformidade cultural, ao desenvolvimento industrial e à predominância dos princípios neoliberais em todas as esferas da sociedade[15]. A recolocação da cultura como princípio articulador da sociedade e espaço da comunicação e do encontro de nossa diversidade abre possibilidades imensas para a criação de uma nova cultura política, que democratize profundamente as dinâmicas de nossas sociedades. Tal perspectiva não se opõe ao desenvolvimento e ao crescimento econômico.

Estado, poder e educação popular

A transformação das estruturas de dominação tem sido a preocupação central da educação popular. A dominação é analisada não somente como um problema econômico, mas também como um problema cultural. Especificamente, a educação popular tenta transformar as estruturas simbólicas, que reproduzem a dominação, nas práticas cotidianas dos sujeitos, contribuindo assim para a criação de uma nova cultura política para orientar as ações das organizações. Essa nova cultura política tem como centro o reconhecimento da diversidade e a construção de alternativas de ação a partir de horizontes culturais próprios de cada ator social. O objetivo é incrementar o poder e a eficácia

[14] Ver o artigo de CÁRDENAS, V. H.

[15] Ver o artigo de RIVERA, J.

das organizações em seus âmbitos específicos de ação e em sua capacidade de incidir nos conteúdos e procedimentos que assumem as políticas sociais elaboradas pelo Estado.

O Estado é entendido como uma instância mediadora entre a sociedade civil e a sociedade política. Nele expressam-se e reproduzem-se as contradições e diversidades que existem na sociedade. O Estado não é percebido como um mero instrumento de dominação de uma classe por outra, nem tampouco sua transformação implica também na tomada de "assalto" dele mesmo. A perspectiva assumida pela educação popular insere-se, na verdade, na tradição que valoriza os processos de construção de hegemonia como dimensão-chave da mudança social e na transformação constante de uma pluralidade de poderes que coexistem e se inter-relacionam[16].

A trajetória da educação popular permitiu o desenvolvimento de um novo conceito de poder. No entanto, ainda estamos longe de uma sistematização e reflexão clara sobre o tipo de poder que os projetos têm construído e, em particular, sobre os processos e os mecanismos que são necessários utilizar para que as novas formas de poder local tenham relevância em um espaço nacional e incidam nas estruturas maiores, tais como o governo, o parlamento e na prática dos partidos políticos.

Em várias das palestras apresentadas, oferecem-se interessantes experiências que dão uma contribuição a essa perspectiva. Muitas das práticas da educação popular em um espaço físico, tal como o bairro, a comunidade ou a região, colocam agora a questão do poder local como problema central a ser abordado. O desenvolvimento local, por sua vez, abre uma nova perspectiva para o trabalho das ONGs na relação que estas têm com as organizações sociais e com o Estado.

É interessante também ressaltar a importância das experiências que valorizam o direito e sua prática nos grupos populares como um espaço educativo. As leis e o seu desconhecimento pelos grupos populares são um dos principais instrumentos culturais de dominação. Realizar uma reflexão crítica da prática e da concepção das leis, como a capacitação para seu conhecimento e uso, permite incrementar o poder dos grupos afetados por elas em numerosas

---

[16] Ver o artigo de CETRULO, R.

dimensões de sua vida cotidiana. Estas experiências abrem uma nova perspectiva de trabalho dirigida àqueles que elaboram e ditam as leis e àqueles que as põem em prática. No seminário, foram apresentados exemplos interessantes sobre o trabalho dos advogados e as ações de educação cívica realizadas em alguns países com a metodologia da educação popular[17].

Por último, foi exposto em nossas discussões que a educação popular pode incidir na elaboração e na execução das políticas sociais nas sociedades em que ocorre um profundo processo democratizador de suas instituições. Nesse sentido, esclareceu-se que as ONGs não são as donas da educação popular, e que práticas com similar orientação podem ser implementadas pelas instâncias estatais que assumem os problemas a partir de uma perspectiva macro e massiva. A participação dos grupos populares na elaboração de sistemas de aplicação de políticas foi considerada uma contribuição importante à transformação da sociedade. Como experiências que contribuem nesse sentido, destacam-se as que se desenvolvem na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Brasil[18], e as ações realizadas pelos movimentos de mulheres em diversos países na América Latina. As mulheres têm conseguido, com diferentes graus de desenvolvimento, transformar sua problemática privada e cotidiana em uma questão de discussão pública e objeto de políticas sociais. Em alguns países, estão sendo organizadas instituições estatais da mulher, ou tem se conseguido novos espaços de poder, nos quais podem ser delineadas políticas globais e legislativas que debilitem usos e costumes patriarcais e que sensibilizem a sociedade para as questões da opressão da mulher. Existe aqui um novo espaço de trabalho para os projetos de educação popular[19].

Educação popular e escola pública

A escola tem um lugar específico no campo cultural, que consiste em democratizar a cultura, o acesso ao conhecimento e à

---

[17] Ver, por exemplo, os artigos de TORRES, G., "Reflexiones en torno a Algunas Prácticas Jurídicas con Sectores Poblacionales"; de VERA, P. "Propuesta de Educación Ciudadana para la Democracia"; e de CASTILLO, E. "Educación Popular y Estado: Una Experiencia de Trabajo con Pueblos Indígenas".

[18] Esta experiência está mais profundamente explicada no artigo de GADOTTI, M., "Educación Popular y Estado".

[19] Ver sobre a questão da mulher nos projetos de educação popular os artigos de DAM, A. Van, "¿Existe una Metodología de Género?", e de GUZMÁN, V.

ciência. Esta função é cumprida de forma desigual, reproduzindo, assim, por meio das relações de saber, as relações de poder na sociedade.

A educação popular ocupa outro espaço, geralmente fora da escola, contribuindo, na verdade, para um questionamento crítico das relações de saber com o propósito de incrementar o poder dos grupos populares.

A educação popular tem dado sua contribuição para a solução de problemas decorrentes das políticas educativas atuais. Por exemplo, numerosos projetos assumem os problemas das crianças com dificuldades de aprendizagem; de crianças e de jovens que se vêem obrigados a abandonar a escola (por exemplo, casos no Brasil, Bolívia, Chile, Colômbia e Peru); ou o caso de jovens que precisam de uma especialização técnica para poder encontrar um lugar no campo ocupacional. Nesta perspectiva, a educação popular permite desescolarizar o problema da educação, oferecendo respostas frente às insuficiências da escola.

Além dessas experiências, abre-se hoje em dia um novo espaço de cooperação entre a escola e a educação popular, que não nega os âmbitos específicos de competência e de lógica institucional de cada uma dessas instâncias. A educação popular não substitui o trabalho da escola, mas pode contribuir para a melhoria de sua qualidade ao oferecer uma prática de ação vinculada à comunidade e aos contextos culturais dos grupos populares[20].

A função da educação popular não é encher o vazio criado pelo que o Estado não faz, mas contribuir para a apropriação, pelo povo, daquilo que o Estado faculta ou para a organização da reivindicação do que deveria ser proporcionado e não é oferecido. Isto, aplicado ao sistema educacional formal, implica numa crítica à teoria atual da privatização que, em seu ponto central, supõe que os pais financiem os custos se querem ter uma educação de qualidade. A leitura que vem da educação popular é diferente. O Estado deve oferecer aos setores populares uma educação de qualidade que seja referida à realidade cultural e à situação dos educandos.

Tal como foi pensada pelos sistemas nacionais de educação, a escola pública tinha como ideal uma noção de democratização que

[20] RIGAL, L. em seu artigo "Democracia, Escuela Pública y Educación Popular: Convergencias y Dilemas", desenvolve este tema.

unia universalidade a homogeneização cultural. Ocultava, desse modo, uma imposição cultural ao negar a heterogeneidade cultural.

O projeto que a educação popular propõe à escola pública consolida seu ideal democrático, partindo do reconhecimento e valorização da diversidade e da heterogeneidade cultural. A escola, por meio de uma nova relação com a comunidade e com os serviços públicos, pode ser um agente eficaz e competente para que os grupos populares desenvolvam sua identidade e aumentem seu poder na sociedade[21].

Essa proposta pode materializar-se na elaboração do *curriculum, na* relação pedagógica e na organização do sistema escolar.

Uma relação madura entre a educação pública e a educação popular pode ser muito fecunda. Por um lado, a primeira dá à segunda a possibilidade de massificar e replicar suas microexperiências; por outro, a educação popular pode, a partir do específico e do cotidiano, contribuir para a elaboração do *curriculum* e dos conteúdos, de modo que eles não estejam desligados das realidades específicas e das atribuições que permitem aos setores populares ser protagonistas na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

É necessário transformar a função social da escola, que tem estado tradicionalmente ligada à transmissão de um conhecimento previamente definido, em função da integração social. O acesso ao saber universal não deve implicar no acesso a um saber abstrato, desligado do contexto cultural e social. O desafio teórico e metodológico é pensar como o *curriculum* pode conter o universal e, ao mesmo tempo, permite a expressão dos saberes particulares.

A qualidade educacional exige mudanças não apenas nos conteúdos e metodologia, mas na concepção de educação e de aprendizagem que se realiza. Por meio do trabalho com os professores e do desenvolvimento de movimentos pedagógicos pode-se construir uma escola mais competente. É bem verdade que existem experiências importantes nesse campo (Colômbia, Brasil, Chile, Cuba, entre outros), mas não existe ainda uma teorização e uma prática elaboradas sobre a articulação da educação popular no interior da escola.

---

[21] Ver os artigos de GADOTTI, M., MEJÍA, M. R. e RIGAL, L.

Gênero e educação popular

Na maioria dos programas de educação popular, a mulher tem sido considerada como um tema, como um problema em si, associado à pobreza ou aos sistemas de classe. Desta perspectiva, superar a pobreza e democratizar a sociedade resolveria os problemas da mulher.

Em nossas discussões, foi estabelecido que essa forma de abordar a situação da mulher é errônea, na teoria e na prática. Desconhece a experiência e o saber que foram acumulados na vida concreta das mulheres, já problematizadas e teorizadas na esfera das Ciências Sociais, da História e da Psicologia, entre outras[22].

Essa abordagem não resolve, planejadamente, a questão da posição subordinada das mulheres; não responde, sistematicamente, às necessidades, aspirações e conflitos na esfera familiar (sexual, trabalho doméstico, participação na decisão e elaboração do projeto familiar), na esfera do trabalho (acesso restrito ao mercado de trabalho, ocupações mais precárias e menos valorizadas), da educação, das instituições etc.

Por tais razões, insiste-se no caráter relacional da situação da mulher. Este é um produto da relação social desigual (concentração de oportunidades e de posições de poder e prestígio dos valores), que estabelece os homens e as mulheres nas diversas culturas, que configura identidades sociais, formas de comportamento, organização da vida social e da vida simbólica, no que diz respeito às representações da masculinidade e da feminilidade.

É necessário aprofundar o conhecimento dos mecanismos existentes de discriminação sexual, para enfraquecer e suprimir as hierarquias sexuais e garantir um desenvolvimento mais integral, menos conflitante, mais harmônico e justo entre mulheres e homens.

O problema de gênero incide em toda a vida social e, por isso, foi recomendado em nossas discussões analisar as diferentes questões da educação a partir dessa nova perspectiva de gênero. O

---

[22] O tema da mulher é analisado no artigo de GUZMÁN, V.

problema de gênero deve ser tratado em todos os espaços de trabalho da educação popular e não constituir um espaço delimitado. É necessário criar tanto um espaço próprio para as mulheres e também um misto, de cooperação e ação conjunta.

Dentro desse espaço de cooperação, é preciso que as mulheres, junto com os homens, construam uma nova forma de poder. As mulheres não querem o poder para si mesmas, mas uma nova estrutura de poder com o homem. Trabalhar com mulheres implica trabalhar em conjunto, incorporando o homem ao trabalho da mulher. Homens e mulheres estão envolvidos em outras relações sociais igualmente opressivas, que geram pontos de encontro e solidariedade entre eles. Compreender realmente a situação das mulheres exige considerar como essas diferentes hierarquias sociais se articulam em sua situação de vida. Assinalamos que existe falta de pesquisas sobre o tema.

Em geral, afirmamos que a educação popular, ao trabalhar a partir de uma perspectiva de gênero, deve considerar as diversidades culturais e a solidariedade entre homens e mulheres como classe e etnia. Não se trata de impor um modelo único, mas sim de construir, no interior de cada cultura, relações de gênero mais igualitárias.

Em países como a Bolívia, a questão da mulher não pode se separar da questão das etnias, porque ser aymara pode ser mais importante do que ser mulher. Para poder estudar e analisar mais profundamente este tema de ser mulher em culturas diferentes da cultura ocidental é necessário buscar novas categorias de análise.

Ademais, é preciso utilizar um olhar histórico, para ver as fases de desenvolvimento do problema. Sem a perspectiva histórica, fica a tentação ao eterno retorno. Os participantes do seminário assinalaram a necessidade de investigar, descobrir e potencializar mais a contribuição específica da mulher ao movimento popular. Existe uma participação elevada das mulheres nas organizações sociais, e tem se valorizado mais as questões vinculadas à subjetividade, às experiências do mundo privado e às relações de poder que se vive no interior de uma organização. Deve haver uma articulação entre gênero e movimento social que não negue a especificidade das contribuições de homens e mulheres.

A formação dos educadores populares

Uma das conclusões do seminário, e que reforça a questão já colocada em seminários anteriores, faz alusão à necessidade de assumir o problema da formação dos educadores.

Em primeiro lugar, é necessário reconhecer a diversidade de agentes que intervêm como educadores nas experiências de educação popular. Por um lado, encontram-se os profissionais e técnicos que promovem essas experiências a partir dos âmbitos institucionais aos quais pertencem e, por outro, os educadores cuja origem se encontra nas organizações sociais e que recebem um treinamento específico para realizar seu trabalho pedagógico. Ambos têm problemáticas comuns de trabalho, mas também é necessário reconhecer a especificidade e especialidade de cada um nas ações que realizam.

De certa forma, está se configurando na América Latina uma rede de organizações não-governamentais especializadas no trabalho educativo, que reúne profissionais provenientes de diferentes disciplinas. A prática educativa e o trabalho com um método participativo questionam muitas das bases da formação desses profissionais, mas não se consegue nem o tempo nem a possibilidade para elaborar, com maior profundidade, uma alternativa de função que consolide um perfil diferente de exercício profissional para advogados, médicos, assistentes sociais, sociólogos, professores etc. No entanto, nos último anos, tem-se acumulado um saber sobre a gestão e a administração de projetos, planejamento de ações pedagógicas e pesquisas socioculturais que poderiam ajudar no mencionado processo de formação.

Por outro lado, os educadores que se formaram por meio da prática desse tipo de projetos também tendem a "profissionalizar-se" em seu trabalho. As atividades de promoção e de animação social constituem, para muitos, uma alternativa de trabalho e, ante os novos desafios de eficácia e maior abrangência do trabalho educacional, demandam uma formação mais técnica do que ideológica, colocando importantes desafios para aqueles que promovem essa forma de ação educativa.

Perante tais questões e desafios, resulta evidente a necessidade de realizar maiores pesquisas sobre o trabalho da educação popular. Pesquisas não apenas da realidade socioeconômica, mas,

fundamentalmente, do mundo simbólico da cultura, das concepções do mundo, valores etc. Esse modelo de pesquisa é parte essencial de uma prática intercultural que respeita a diferença.

Nas discussões do seminário, reiterou-se que as agências de cooperação deveriam desenvolver estratégias que permitam superar a dissociação entre fazer educação popular ou pesquisar para a educação popular. Dissociações que têm obrigado a educação popular a recorrer a leituras externas a ela para preencher seus vazios de pesquisa e de análise das práticas que realiza.

Em resumo, tem-se que evitar reproduzir a divisão entre teoria e prática. Os educadores que estão na prática da educação popular também estão fazendo teoria, mas lhes falta o tempo e as ferramentas conceituais e metodológicas que aprofundem seu trabalho de reflexão. O seminário recomenda uma maior especialização para o educador nessa linha. Essa especialização aumenta sua legitimidade e poder de discussão perante aqueles que querem manter essas políticas num circuito marginal e pouco relevante.

Isso nos leva a formular algumas perguntas:

Qual é o tipo de capacitação e formação que requer a educação popular para avançar na materialização de discursos específicos? Como superar na prática a esquizofrenia entre ser educador popular e ser agrônomo, médico ou economista? Como favorecer, a partir da educação popular, não somente a transmissão, mas também a produção de conhecimentos específicos?

O que foi dito refere-se à formação do educador popular na dimensão do conhecimento. Porém, pensamos que, além disso, a educação deve englobar outros níveis. Um deles é o da reformulação do conceito de poder. Não podemos afirmar que tentamos criar uma sociedade alternativa, ou, inclusive, antecipá-la no nível micro, se não conseguimos superar na prática a concepção clássica do poder vigente na sociedade.

Sobre os Autores

Adriana Puiggrós, argentina, doutora em educação pela Universidade Autónoma do México. UNAM, professora na Universidade de Buenos Aires, autora entre outros livros de: *Imperialismo* y *Educación en America Latina* (México, Nueva Imagen, 1980), *La Educación Popular en America Latina: Origenes*, *Polémicas* y *Perspectivas* (México, Nueva Imagen, 1984) e *Hacia una Pedagogía de Ia Imaginación en* America *Latina* (1987).

Carlos Alberto Torres, argentino, doutor em educação internacional e desenvolvimento pela Universidade de Stanford, professor da Escola de Pós-graduação em Educação da Universidade da Califórnia, Los Angeles (UCLA). Autor e editor de numerosos livros, incluindo, mais recentemente: *A Política da Educação Não Formal na América Latina* (São Paulo, Paz e Terra, 1992), *Sociologia Política da Educação* (São Paulo, Cortez, 1993) e, em co-autoria com Daniel A. Morales-Gómez, *Education, Policy and Social Change: Experiences from Latin America* (New York, Praeger, 1992).

Carlos Rodrigues Brandão, brasileiro, antropólogo, professor na Universidade Estadual de Campinas. Trabalhou no MEB (Movimento de Educação de Base). Autor de numerosas obras, entre elas: *O que é o Método Paulo Freire* (São Paulo, Brasiliense, 1981), *Lutar com a Palavra* (Rio de Janeiro, Graal, 1982) e *Casa de Escola* (Campinas, Papiros, 1983).

Francisco Gutiérrez, nasceu em Burgos, na Espanha, em 1928. Fez pós-graduação em estética e história cinematográfica. Fundador do ILPEC (Instituto Latino-Americano de Pedagogia da Comunicação). Atualmente é diretor regional da ICEA (Associação Internacional de Educação Comunitária), com sede na Costa Rica. Autor de numerosas obras, entre elas: *El Lenguaje Total* (Bogotá, 1972), *Pedagogía de la Comunicación* (Buenos Aires, Humanitas, 1975) e *Educación como Práxis Política* (México, Siglo XXI, 1984).

Francisco Vío Grossi, chileno, pesquisador, educador popular. Foi presidente do CEAAL (Consejo de Educação de Adultos da América Latina). Atualmente é diretor do Centro EI Canelo de Nós (Chile) e presidente do ICAE (International Council of Adult Education). Autor de *Investigación en Educación de Adultos en America Latina: Evaluación, Estado* y *Resultados* (Santiago, OREALC, 1982) e de *Educación Popular, Sociedad Civil* y *Desarrollo Alternativo* (Santiago, CEAAL/Editorial Aconcagua, 1988).

Gustavo Fischman, argentino, licenciado em ciências da educação, pesquisador do Centro de Estudios Avanzados da Universidade de Buenos Aires (CEA-UBA). Autor, juntamente com Isabel Hernández de *La Ley* y *Ia Tierra: Historia de un Despojo en Ia Tribu Mapuche de Los Toldos* (Buenos Aires, Centro Editor de Ia América Latina, 1990).

Isabel Hernández, argentina, pesquisadora do CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Diretora da área socioantropológica do Centro de Estudios Avanzados da Universidade de Buenos Aires (CEA-UBA). Autora de numerosos livros, entre eles: *Sociedade Indígena e Educação: Uma Aplicação Bilíngüe do Método Paulo Freire* (São Paulo, Cortez, 1981), em co-autoria com Osvaldo Cipolloni, *EI Educador Popular y Ia Vida Cotidiana: Dos Experiencias entre Comuneros Mapuche* (Buenos Aires, CEAAL, 1985) e editora do livro *Saber Popular y Educación en América Latina* (Buenos Aires, Búsqueda – CEAAL, 1985).

José Eustáquio Romão, brasileiro, professor adjunto do Instituto de Ciências Humanas e de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, diretor do Instituto de Desenvolvimento de Educação Municipal (IDEM). Autor de *Poder Local e Educação* (São Paulo, Cortez, 1993) e co-editor, juntamente com Moacir Gadotti, do livro *Município e Educação* (São Paulo, IDEB/Cortez/lPF, 1993). Presidiu a Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização no Brasil em 1990.

Luiz Eduardo Wanderley, brasileiro, sociólogo, professor titular da Faculdade de Ciências Sociais da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e professor doutor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Foi diretor da URPLAN e do IRLA e reitor da PUC-SP (1984-88). Autor de vários artigos e livros, incluindo *Educar para Transformar: Educação Popular, Igreja Católica e Política do MEB* (Petrópolis, Vozes, 1984) e *O que é Universidade* (São Paulo, Brasiliense, 1991, 7ª edição).

Marcela Gajardo, chilena, pós-graduada em sociologia pela Universidade de Essex (Inglaterra). Trabalhou como consultora em organizações como OEA, UNESCO e IICA. Entre suas publicações mais recentes se encontram: *Teoria y Práctica de la Educación Popular* (Pátzcuaro, México, CREFAL, 1985), *Ensenãnza Básica en las Zonas Rurales* (Chile, 1988) e *La Concietización en America Latina: Una Revisión Crítica* (Pátzcuaro, México, CREFAL/OEA, 1991). Atualmente é pesquisadora na FLACSO (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais).

María Teresa Sirvent, argentina, doutora em sociologia e educação, professora titular da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. Pesquisadora do CONICET (Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas). Autora de artigos e livros sobre suas experiências e reflexões na área de educação popular, entre eles: *Educação Comunitária* (São Paulo, Brasiliense, 1984) e *Investigación Participativa: Mitos y Modelos* (Universidade de Buenos Aires, 1989).

Moacir Gadotti, brasileiro, educador, doutor em ciências da educação pela Universidade de Genebra (Suíça). Foi coordenador do MOVA-SP (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo, 1989-1991). Atualmente é professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e diretor do Instituto Paulo Freire. Autor de numerosos livros, incluindo, mais recentemente: *Paulo Freire: Su Vida y Su Obra* (Bogotá, CODECAL, 1991), *Diversidade Cultural e Educação para Todos* (Rio de Janeiro, Graal, 1992) e *Pedagogía da Práxis* (1993).

Oscar Jara, peruano, sociólogo e educador popular, coordenador da Rede Centro-Americana de Educação Popular ALFORJA. Trabalha com camponeses e operários, habitantes de bairros e educadores populares. Autor de vários livros e artigos sobre educação popular, entre eles: *Educación Popular: La Dimensión Educativa de la Acción Política* (Panamá, CEASPA-ALFORJA, 1981) e *Los Desafíos de la Educación Popular* (San José, ALFORJA, 1984).

Paulo Freire, brasileiro, educador, nascido em Recife, em 1921, hoje cidadão do mundo. Exilado em 1964, trabalhou no Chile, nos Estados Unidos e no Conselho Mundial de Igrejas (Genebra, Suíça). Fundador do IDAC (Instituto de Ação Cultural), com sede em Genebra. Foi consultor de diversos países africanos no período pós-libertação colonial. Regressando ao Brasil, depois de 16 anos de exílio, ministrou cursos em várias universidades de São Paulo. Recebeu o título de Doutor *Honoris Causa* de dezenas de universidades no Brasil e no exterior. Entre suas numerosas obras, devem ser destacadas: *Educação como Prática da Liberdade* (1967), *Pedagogia do Oprimido* (1970) e *Pedagogia da Esperança* (1993).

Rosa Maria Torres, equatoriana, pedagoga e lingüista, diretora do Instituto Fronesis, com sede em Quito, assessora de organismos e programas educativos em diversos países latino-americanos. Atualmente trabalha como consultora do UNICEF (New York). Autora de diversos livros, entre eles: *Nicaragua: Revolución Popular, Educación Popular* (México, Línea, 1985), *Educación Popular: Un Encuentro con Paulo Freire* (Buenos Aires, Bibliotecas Universitárias, 1988) e *Discurso e Prática em Educação Popular* (Ijuí, UNIJUÍ, 1988).

Sergio Martinic, chileno, educador popular, membro do CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación), com sede em Santiago do Chile. Autor de *Saber Popular: Notas Sobre Conocimientos y Sectores Populares* (Santiago, CIDE, 1985) e *El Otro Punto de Vista: La Percepción de los Participantes de la Educación Popular* (Santiago, CIDE, 1988). Editou, com Anke van Dam e Gerhard Peter, o livro *Educación Popular en America Latina: Crítica y Perspectivas* (La Haya, CESO, 1991).

Sylvia Schmelkes, mexicana, diretora técnica do Centro de Estudios Educativos (CEE). Autora de vários artigos sobre educação de adultos e educação rural e de quatro livros. O mais recente é *Postalfabetización y Trabajo en America Latina* (Pátzcuaro, México, UNESCO/OREALC/CREFAL, 1990).

Virginia Guzmán, chilena, psicóloga e socióloga, membro do Centro de la Mujer Peruana "Flora Tristán" e pesquisadora do Centro de Estudos da Mulher de Santiago (Chile). Autora de nove livros.