

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANA LÚCIA NUNES PEREIRA

**EDUCAÇÃO POPULAR E CONTEMPORANEIDADE:
caminhos, desafios e possibilidades**

Salvador
2009

ANA LÚCIA NUNES PEREIRA

**EDUCAÇÃO POPULAR E CONTEMPORANEIDADE:
caminhos, desafios e possibilidades.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Liana Gonçalves Pontes Sodré

Co-orientador: Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Júnior

Salvador
2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

P489 Pereira, Ana Lucia Nunes.
Educação popular e contemporaneidade [manuscrito] : caminhos, desafios e possibilidades. / por Ana Lucia Nunes Pereira. – 2009.
98 f. ; 29 cm.
Printout (fotocópia).
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I, 2008.
“Orientação: Profa. Dra. Liana Gonçalves Pinto Sodré; Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Júnior, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.”

1. Educação popular. 2. Trabalho. 3. Formação do educador popular. I. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I. II. Sodré, Liana Gonçalves Pontes. III. Lima Junior, Arnaud Soares. IV. Título.

CDD 370.193

ANA LÚCIA NUNES PEREIRA

**EDUCAÇÃO POPULAR E CONTEMPORANEIDADE:
caminhos, desafios e possibilidades.**

Dissertação aprovada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Liana Gonçalves Pontes Sodré – UNEB /UFBA (Orientadora)

Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Júnior – UNEB (Co-orientador)

Prof. Dr. Luíz Gonzaga Gonçalves - UFPB

Prof. Dr. Eduardo José Nunes Fernandes - UNEB

Salvador, 27 de agosto de 2009.

Aos Educadores Populares que estão
aqui, ali e em todos os lugares.

AGRADECIMENTOS

O aprendizado que tive ao longo dessa pesquisa de mestrado me revelou caminhos que ainda não havia trilhado, me permitiu ver a luta de educadores que resistem, se organizam, aprendem e transformam. Com suas histórias, ao longo do percurso dos estudos, sofri, resisti, mas, acima de tudo, acreditei na possibilidade da construção de uma outra sociedade: mais justa, solidária e democrática.

Ao me lançar neste caminho, logo percebi que seria impossível percorrê-lo sozinha sem o apoio de um grupo de pessoas, às quais deixo meus sinceros agradecimentos...

A Deus pela sua presença constante me dando força e coragem para seguir em frente.

À Prof^a. Dr^a. Liana Gonçalves Pontes Sodré, Professora Orientadora desta pesquisa, pelas significativas orientações e paciência nos momentos de rebeldia. Você merece todo meu respeito e também o meu afeto.

Ao Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Júnior que, com muito respeito e carinho, me acolheu em seu grupo de estudo para orientar esta pesquisa. Obrigada pelos momentos de desequilíbrio que me causou.

Ao Prof. Dr. Eduardo José Fernandes Nunes, participante da banca de qualificação deste trabalho, pelas valiosas sugestões.

Ao Prof. Dr. Luíz Gonzaga Gonçalves que com sua longa caminhada no campo da Educação Popular, contribuiu de forma significativa com este trabalho.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação da PPGEduC/UNEB pelas suas valorosas contribuições, em especial à Professora Dra. Cristina Maria d'Avila Teixeira Maheu e o Prof. Dr. Jacques Jules Sonnevile.

A meu pai, Edvirges, minha mãe, Abelina e meu querido irmão, Mário César, companheiros de muitas lutas e muitas alegrias – que não chegaram a me acompanhar nesta caminhada.

À Jairton, meu marido, Luana e Narcizo, meus filhos, por agüentarem minhas lamúrias, ansiedades, inquietações e empolgações no decorrer deste trabalho e ao longo de nossas vidas.

A Dídima Maria de Mello Andrade, Maria José de Faria Lins, Antonio Pereira, Alcides Leão Santos Júnior, Rita de Cássia Chagas, Selma Cristina Silva de Jesus, Luís Paulo Jesus de Oliveira, Maria Raidalva Néri Barreto e Terezinha Santos, companheiras e companheiros incansáveis, durante a pesquisa e sempre.

Finalmente, meu carinho e agradecimento a todos(as) que participaram direta ou indiretamente deste estudo, que me possibilitou investigar e conhecer melhor os caminhos da educação popular no Brasil.

“Meu sonho de sociedade ultrapassa os limites do sonhar que aí está” (Paulo FREIRE).

RESUMO

Neste estudo, parte-se de reflexões sobre a nova revolução técnico-científica que traz em seu bojo uma profunda mudança ao abranger não apenas a esfera tecnológica, mas toda a esfera da vida social e política, bem como por interferir nas relações sociais do trabalho, que vêm sofrendo transformações profundas. Diante de tais fatos e visando uma discussão sobre a educação popular (EP) neste novo contexto, desenvolvem-se análises das possibilidades que apontam para a educação popular frente a essas novas lutas localizadas na sociedade contemporânea. Utiliza-se como estratégia metodológica um estudo teórico, que permite colocar em diálogo diferentes teóricos e destaca-se como interlocutor privilegiado Paulo Freire. Assim sendo, apresenta-se, inicialmente, um pequeno memorial no qual se entrelaça a história da EP com os caminhos percorridos pela pesquisadora, ao mesmo tempo tecem-se considerações que justificam a escolha do tema. Em seguida, aborda-se o conceito de Educação Popular estruturada a partir de concepções de vida e histórias construídas pelas classes populares e relacionadas às mudanças e transformações da sociedade. Descreve-se ainda a história da EP no Brasil com vistas a desvelar seu percurso e seus novos desdobramentos e apontar a relação existente entre o trabalho e seus processos formativos. Como síntese propositiva para os caminhos que justificam a vigência da educação popular, relacionam-se três questões cruciais: a reinvenção da utopia e da esperança; a possibilidade de uma episteme do popular; e a reordenação de outros mundos de trabalho. Nas considerações finais, indica-se a formação do educador como elemento fundamental para concretização de novas propostas educativas que despontam no contexto da educação popular na contemporaneidade.

Palavras-chave: Educação popular. Trabalho. Formação do educador popular.

ABSTRACT

Reflections on the new techno-scientific revolution are the starting point of this study. It brings in its core a profound change as it encloses not only the technological sphere but all aspects of life, be it social or political, as well as analyses regarding the work that has suffered deep transformations as one of the main categories in the processes of popular education. In the light of these facts, and aiming at a reflection on popular education in this new context, an analysis of the possibilities that start to emerge in the field of popular education, as far as these localized struggles in the contemporaneous society are concerned, is developed. The methodological structure used is a theoretical study that allows different theoreticians to dialogue, among whom Paulo Freire is pointed out as the main interlocutor. In the development of such discussions, the concept of EP (Popular Education) is initially presented; highlighting the fact that the popular term does not mean only what is associated with poverty or “misery” but with a concept of education that results in a concept of life and histories, constructed by the popular classes, as far as they are related to changes and transformations in the society. In the sequence, a history of EP in Brazil is presented with the objective of unfolding its journey and its new developments as well as pointing the Work as one of the basic categories in the forming processes of EP. As a consequence of that, as a suggestive synthesis aiming at the validity of EP, three crucial questions are numbered; the re-invention of Utopia and Hope, the possibility of a Knowledge of the concept of what is Popular and the reorganization of other spheres of work as ways that justify the validity of Popular Education. As a final consideration, a high standard of education for teachers is regarded as a fundamental element to concretize new educational proposals that emerge in the context of Popular Education in the contemporaneous world.

Key words: Popular education. Work. Education for popular teachers.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AID	Agency for International Development
AI - 5	Ato Institucional Nº 5
CEAAL	Conselho de Educação de Jovens e Adultos da América Latina
CEAP	Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica
CEB	Comunidade Eclesial de Base
CELAM	Conselho Episcopal Latino-Americano
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPC	Centro Popular de Cultura
EP	Educação Popular
FEBEM	Fundação de Bem Estar do Menor
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério de Educação e Cultura
ONG	Organizações Não Governamentais
PAC	Projetos Alternativos Comunitários
RESUB	Residência dos Estudantes Secundaristas e Universitários de Boquira
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO - TEMPO, MEMÓRIA E ESCOLHAS: CAMINHOS QUE SE ENTRELAÇAM COM A EDUCAÇÃO POPULAR	12
2	CAPÍTULO I - OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO POPULAR: UM CONCEITO QUE SE DEFINE AO CAMINHAR	20
2.1	EDUCAÇÃO POPULAR: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA EMANCIPADORA	29
3	CAPÍTULO II - A CAMINHADA DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: HÁ MUITAS PEDRAS NESSE CAMINHO...	33
3.1	DESVELAR A REALIDADE PARA RECONSTRUI-LA	35
3.2	ORGANIZAR, RESISTIR E RECONSTRUIR AS UTOPIAS	41
3.3	NOVAS ESTRATÉGIAS; OUTRAS JORNADAS	43
3.4	EXISTIR E RESISTIR A UMA NOVA ORDEM MUNDIAL	48
4	CAPÍTULO III - TRABALHO E EDUCAÇÃO POPULAR: NOVOS CAMINHOS, OUTRAS POSSIBILIDADES...	56
4.1	AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO	57
4.2	A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO POPULAR	64
4.3	REINVENTAR A UTOPIA E A ESPERANÇA...	67
4.4	ASSEGURAR UMA EPISTEME DO POPULAR	69
4.5	REDESCOBRIR OUTROS MUNDOS DE TRABALHO	74
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS - O EDUCADOR POPULAR: JUNTANDO O ANTES, O AGORA E O DEPOIS...	77
	REFERÊNCIAS	90

1 INTRODUÇÃO - TEMPO, MEMÓRIA E ESCOLHAS: CAMINHOS QUE SE ENTRELACAM COM A EDUCAÇÃO POPULAR

O narrador conta o que ele extrai da experiência — sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem a sua história. (Walter BENJAMIN apud BOSI, 2004, p. 14).

Pensar nos motivos que me levaram a realizar esta pesquisa é reportar-me a um tempo histórico que começa lá pelos anos setenta em uma cidadezinha do interior da Bahia, chamada Boquira, a quase 700 km da capital Salvador. Por lá cresci e aprendi as primeiras letras.

Os anos setenta foram marcados pela repressão, eram anos turbulentos, a ditadura militar imperava, houve também um crescimento das revoluções comportamentais surgidas na década anterior. Eclodiam nesta época os movimentos musicais e sociais. Barreiro (2000) nos diz que aquele foi um tempo de inventar o silêncio, de falar baixo, de cantar mais baixo ainda, de vigiar os gestos e de estabelecer pequenas mentiras como forma de resistência, para que a força de nossas verdades não viesse a ser sufocada de vez.

Foi nesse contexto que fui me constituindo enquanto sujeito, um sujeito que ainda não se autorizava a pensar outras formas de ver e viver a vida. Porém, quando já estava cursando a 6ª série do 1º grau, com 15 anos, em 1971, começam a surgir os rumores que naquela região havia chegado um “homem”, muito perigoso, e que era comunista. Comunista? O que seria isso? Todos (as) se indagavam. Estavam procurando o guerrilheiro Capitão Lamarca, que foi exterminado pelo exército brasileiro no dia 17 de setembro de 1971.

Ora, daquele dia em diante, não éramos mais os mesmos estudantes, ingênuos e alienados, queríamos saber mais e mais: quem era Lamarca? O que de fato era ser comunista? Por que ele teve que morrer? O que o fez chegar até aquela região? O que pretendia? Eram muitas perguntas que nem mesmo os nossos professores conseguiam responder e só mais tarde pudemos desvelar o verdadeiro sentido daquele fato histórico. Contudo, a verdade é que aquele acontecimento nos fez compreender que existiam outros mundos e que precisávamos avistá-los.

Assim, em 1975, chego à cidade de Salvador/BA para cursar o segundo ano do ensino médio, o antigo científico. Fui morar na Residência dos Estudantes Secundaristas e Universitários de Boquira (RESUB), onde comecei a participar de discussões organizadas com grupos de estudantes de esquerda, estudantes que buscavam a libertação do povo brasileiro do regime de opressão. Engajo-me, ainda que timidamente, nesse movimento, muito mais para compreender e responder as questões que em mim ficaram marcadas do que pelos processos políticos ideológicos difundidos pelos grupos.

Dessa forma, em meio às limitações, até mesmo às impostas pelo regime militar, fui me interessando a cada dia e pude perceber que não era na escola, sobretudo naquela vivenciada no período de 1970, que iria responder as minhas inquietações, pois, como nos relata Barreiro (2000), não só no campo da educação, como em todos os outros, o governo militar tratava de impor suas razões e estabelecer seus decretos, pondo em prática os seus métodos, uns de tortura, outros de alfabetização — os de tortura para os que soubessem e pudessem confessar o que sabiam e os de alfabetização para que as pessoas fingissem aprender.

Em 1979 ingressei na Universidade, no curso de Secretariado Executivo, e dei início a um estágio na Fundação do Bem Estar do Menor (FEBEM) para trabalhar em um projeto de alfabetização com crianças em “situação de risco social”. Vivi os desafios de trabalhar com crianças das classes populares, percebi o descaso do estado para com essas crianças. As carências eram de toda ordem: familiar, social, econômica e também pedagógica. Neste programa, despertei-me para o ser professora, para a importância da construção de um projeto educativo que desse conta de uma atuação mais política e transformadora da sociedade.

Continuei buscando respostas às minhas inquietações e, em 1995, chego a Cáritas Brasileira Regional Nordeste III¹, um organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)². Lá tive oportunidade de conhecer mais de perto a influência da igreja católica nos processos de organização das Comunidades

¹ A Cáritas Brasileira faz parte da Rede Caritas Internationalis, rede da Igreja Católica de atuação social composta por 162 organizações presentes em 200 países e territórios, com sede em Roma. Organismo da CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

² A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) é um organismo permanente que reúne os Bispos católicos do Brasil.

Eclesiais de Base, principalmente nos anos 60 e 70, a partir do Concílio Vaticano II (1962-65), que convoca as pessoas de todo o mundo para dirigirem seus olhares à sociedade, ao mundo que deve ser transformado. Outro fato importante é a reunião dos Bispos em Medellín, onde se mostra a situação de injustiça estrutural que deve ser combatida e erradicada. Em meio a esses movimentos no interior da igreja, surge a Teologia da Libertação, discutida por Brandão (2002, p. 141), quando diz que alguns críticos das histórias das práticas chegam a cogitar que apenas duas vezes o Brasil e a América Latina “[...] criaram sistemas culturais de exportação a respeito de ações sociais estendíveis a um âmbito internacional: uma com a educação popular (EP), outra com a teologia da libertação”.

Sob a influência desses acontecimentos é que surgem as Comunidades Eclesiais de Base (CEB)³ e com elas os projetos de EP, como é o caso do Movimento de Educação de Base (MEB)⁴, que foi criado pela Igreja Católica, por meio da CNBB em 1961, com o objetivo de desenvolver um programa de educação por intermédio das escolas radiofônicas, principalmente nas zonas rurais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil.

A experiência que desenvolvi na instituição, como assessora e como educadora nos Projetos Alternativos Comunitários (PAC), foi de fundamental importância, pois, atuando como educadora popular, conheci a obra e os estudos de Paulo Freire sobre a construção de uma educação, em que os oprimidos fossem sujeitos do seu próprio processo libertador.

Ainda sob a influência do trabalho que vinha desenvolvendo com as comunidades, no ano de 1996 senti a necessidade de retornar à Universidade e desta vez ingressei no curso de Pedagogia. Queria compreender melhor como estavam sendo organizados os projetos e programas em educação, principalmente aqueles destinados às classes populares. Sentia que precisava de uma fundamentação teórica mais consistente para atuar junto aos grupos populares, pois, como nos alerta Freire (2002), os educadores devem ser ou fazer-se competentes

³ As Comunidades Eclesiais de Base (CEB) são comunidades ligadas principalmente à Igreja Católica que, incentivadas pelo Concílio Vaticano II (1962-1965), se espalharam, principalmente nos anos 70 e 80 no Brasil, durante a luta contra a ditadura militar, contribuindo conscientemente ou não para o processo de redemocratização do país.

⁴ O Movimento de Educação de Base (MEB), organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), é uma sociedade civil, de direito privado, sem fins lucrativos, com sede e foro no Distrito Federal. A iniciativa pioneira da Igreja Católica com as escolas radiofônicas no meio rural abriu caminho para a criação do MEB em 1961.

porque a “competência científica”, “a competência técnica” e a “competência filosófica” são indispensáveis na luta pela transformação da educação e da sociedade.

Na Universidade, como estudante do curso de Pedagogia, participei de programas sempre voltados ao desenvolvimento das classes populares. Além disso, trabalhei como professora e coordenadora pedagógica em escolas públicas municipais e estaduais.

No ano de 2003 resolvi lançar-me na carreira universitária, de forma que hoje sou Professora Auxiliar da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), no Departamento de Educação, Campus XV, na cidade de Valença/BA. Como professora, tenho atuado no campo de estágio, pesquisa e prática pedagógica e tenho procurado desenvolver atividades de ensino e extensão na área de EP. Foram estas atividades na área de EP que colaboraram de forma significativa para a realização desta pesquisa.

Por certo, ao longo da minha história, as experiências vividas — tais como, o episódio da morte do Guerrilheiro Capitão Lamarca, a experiência na FEBEM e a passagem pela Cáritas —, fizeram-me optar por uma forma de vida que contemple os interesses, principalmente, dos que estão em situações mais desfavoráveis e injustas, daí o interesse pela EP, uma vez que “[...] a Educação Popular é uma opção moral e ética, não é uma metodologia, não é um método, não é uma técnica. É uma causa, uma militância, uma maneira de entender a vida” (ARGUELO, 2006, p. 230), que vê na educação a possibilidade de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e sem exclusão. Para tanto, a sua especificidade é a dimensão educacional.

Sob tal enfoque, as ações e práticas no campo de EP devem levar em conta que a educação é um bem comum — portanto, um direito de todos — e fator estratégico para o desenvolvimento de uma nação. Ademais, enquanto direito subjetivo, a educação se constitui num fator de transformação pessoal e de participação na cidadania.

Entretanto, no Brasil, o sistema socioeconômico vigente não tem levado a um processo de distribuição de bens e direitos. Neste sentido, a desigualdade se constitui na principal característica do sistema de ensino brasileiro — sejam elas desigualdades regionais, sociais ou étnicas.

Atribuimos tal situação ao fato de a educação no Brasil historicamente ter sido financiada por organismos internacionais, embasada numa proposta de racionalidade técnica e instrumental, concebida como mercadoria, como forma de contribuir para qualificar os recursos do capital humano e desenvolver competências para solucionar com pertinência e eficácia situações de inovação. Em sendo assim, deixa-se de considerar o principal objetivo do processo educativo, qual seja: a formação integral do sujeito.

Nesta perspectiva, a educação popular, enquanto concepção de educação, traz como marca maior o seu poder alternativo, a capacidade de nos fazer acreditar que um outro mundo é possível. Desta forma não ela pretende construir um projeto que substitua o dominante, quer apenas ser uma outra forma de compreender a educação e o mundo. Sua história, como forma alternativa de pensar a educação, teve suas bases teóricas epistemológicas, pautadas principalmente nos estudos de Paulo Freire, com os quais me defrontei nos estudos do curso de Pedagogia; na Teologia da Libertação, que conheci quando atuei nos Movimentos de Educação de Base; no Pensamento Pedagógico Socialista do Leste Europeu, que vivenciei a partir do momento em que me interessei pelos fatos que se apresentaram com a morte de Lamarca e nos movimentos estudantis. Assim, a história da educação popular vai se entrelaçando com os conhecimentos teóricos, a atuação profissional e o engajamento político dos educadores, que, tal como eu, tiveram a oportunidade de serem parte dessa história.

Porém, em 1989, dá-se a queda do Muro de Berlim e o fim da guerra fria. Para autores como Schaff (2007) e Toffler (2007), tais fatos vão representar o começo de uma nova era, que eles vão chamar de uma nova revolução técnico-científica. Para Santos (2008), é a primeira vez na história da humanidade que tal conjunto de técnicas envolve o planeta como um todo e faz sentir, instantaneamente, sua presença.

A nova revolução técnico-científica, na análise dos autores, traz em seu bojo uma profunda mudança que abrange não apenas a esfera tecnológica, mas toda a esfera da vida social e política, refletindo-se nos hábitos de consumo, nas configurações geográficas e geopolíticas, nos poderes e nas práticas de estado. O trabalho, também vai sofrendo transformações profundas. Fala-se agora em acumulação flexível, que se caracteriza por setores de produção inteiramente novos.

Exige-se que as capacidades intelectuais sejam ampliadas e até mesmo substituídas. Fala-se até na eliminação crescente do trabalho humano.

Diante de tais fatos e visando uma reflexão sobre a educação popular neste novo contexto, a nossa questão de partida é a seguinte: quais são os caminhos da educação popular frente às novas lutas localizadas na sociedade contemporânea, na qual o trabalho passa por profundas crises, do mesmo modo que as relações de poder?

No propósito de buscar respostas a esta indagação, desenvolvemos um estudo que teve por objetivo: analisar os caminhos da EP frente às novas lutas que se impõem na contemporaneidade. Para tanto, nos propusemos a: discutir o conceito de EP nas suas diferentes perspectivas; descrever a história da EP no Brasil com vistas a desvelar seu percurso e seus novos desdobramentos; destacar a relação existente entre o trabalho e os processos formativos da EP; apontar a formação do educador popular como elemento basilar para concretização das propostas da EP.

O desafio de estudar a educação popular de forma prospectiva indicou a opção por uma pesquisa teórica que, como afirma Vasconcelos (2007, p. 159), coloca “como objeto da pesquisa a própria problemática teórica e ou conceitual [...]”.

Nessa perspectiva, trabalhar com a pesquisa teórica nos possibilitou um aprofundamento, de forma crítica, sobre as várias dimensões que ocupam a EP na realidade presente. Sabemos que toda elaboração teórica se constitui pela possibilidade de construção de conhecimento através de conceitos; porém, no decorrer de nossa pesquisa, procuramos estabelecer um diálogo com os vários autores de forma que ficasse clara a dimensão de realidade em que os conceitos emergiram, pois entendemos que a EP se constitui na dimensão teórica e prática, de forma que, em sendo assim, sua interpretação deve se dar no âmbito da reflexão teórica e prática.

Neste movimento, o desenrolar dos estudos foi nos indicando o caminho da análise da realidade social como fator estruturante da EP, através de um processo dialógico com diferentes autores que foram indicando elementos para traçar as possibilidades dos caminhos da EP na contemporaneidade.

Sendo assim, foi nessa perspectiva de um diálogo permanente que delineamos o percurso da pesquisa, partindo de um caráter exploratório, fundamentado em uma revisão bibliográfica bastante ampla. O diálogo entre os

autores possibilitou traçar uma rede de relações, considerando as várias conexões que poderíamos estabelecer com as diversas formas de conhecer. Esta opção pode ser explicada com mais clareza nas palavras de Vasconcelos (2007, p. 158), quando afirma:

Uma possibilidade mais simples para as pesquisas exploratórias está em estudos de realidades sociais e organizacionais pouco conhecidas [...] Os estudos exploratórios têm um forte caráter descritivo, mas sua escolha e sua realização não são completamente desinteressadas: há sempre interesses ligados ao desvelamento de uma determinada realidade empírica desconhecida ou no debate teórico implicado na interpretação da realidade em foco. [...].

É neste último aspecto assinalado por Vasconcelos que nos orientamos, ou seja, em um debate de cunho teórico que fosse permitindo uma interpretação ou uma releitura mais crítica da EP como caminho para transformá-la. Este percurso foi se delineando no texto e foi determinando a seqüência do trabalho que se reflete na forma como os capítulos foram sendo organizados.

Assim, o estudo é composto por uma Introdução, três capítulos e as considerações finais. Neste primeiro tópico, a cunho de *Introdução*, com o subtítulo de *Tempo, memória e escolhas: caminhos que se entrelaçam com a educação popular*, apresentamos um pequeno memorial, ao mesmo tempo em que tecemos considerações que justificam a escolha do tema pela pesquisadora, a problematização, as questões de partida, os objetivos e o caminho metodológico.

O primeiro capítulo, que tem como título *Os caminhos da educação popular: um conceito que se define ao caminhar*, discute o conceito de educação popular, mostrando que o termo popular não significa apenas o que se identifica com a pobreza, com a miséria. Ao contrário, demonstra-se que o termo popular tem a ver com uma concepção de educação que implica numa concepção de vida e das histórias construídas pelas classes populares, ambas estando relacionadas com a mudança e com a transformação da sociedade.

O segundo capítulo, *A caminhada da educação popular no Brasil: há muitas pedras nesse caminho...*, se propõe a mostrar que a educação popular marca a história da educação brasileira, não se constituindo em um movimento isolado nesta história, mas fazendo parte dela. Relata desde a luta dos chamados movimentos de EP no início da década de 1960; a sua clandestinidade em 1964 com a ditadura

militar; o repensar de suas práticas nos anos de 1970; a sua retomada nos anos de 1980 com a redemocratização do país e finalmente os desafios da década de 1990 com o fim da guerra fria, a crise dos referenciais socialistas e o impacto tecnológico, fatos que vão se refletir no que muitos autores chamam de (re)fundamentação da EP.

O terceiro capítulo deste trabalho, *Educação popular e trabalho: novos caminhos, outras possibilidades*, aponta para as transformações do trabalho e suas implicações para a vigência da educação popular na contemporaneidade. Mostra, ao longo das discussões, que as relações sociais de trabalho vêm passando por transformações que afetaram as bases da educação popular. Afunilando a análise, aponta-se, como síntese propositiva, três questões cruciais para a vigência da EP na atualidade: a reinvenção da Utopia e da Esperança; uma discussão que possibilite a assegure uma Episteme do Popular; e a possibilidade de redescobrir outros mundos de trabalho como caminhos que justifiquem a vigência da educação popular.

As *Considerações Finais*, sob o título *O educador popular: juntando o antes, o agora e o depois...*, foi elaborado com vistas a indicar os caminhos que o estudo aponta, apresentando a formação do educador popular como elemento fundamental para a concretização de novas propostas educativas que despontam no contexto da educação popular na contemporaneidade.

2 CAPÍTULO I - OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO POPULAR: UM CONCEITO QUE SE DEFINE AO CAMINHAR

O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro. (Mia COUTO, 2008).

Os caminhos percorridos pela Educação Popular (EP) não se constituíram em uma tarefa simples, na medida em que, ao longo da história, foram confrontados com uma multiplicidade de tendências que se bifurcaram e até divergiram no interior do movimento da educação, caracterizando-se como uma ação educativa voltada para as classes populares.

Todavia, foram esses caminhos com suas várias tendências que nos permitiram continuar discutindo os principais eixos que orientam a caminhada teórico-prática da educação popular, enquanto concepção de educação que busca desenvolver práticas político-pedagógicas comprometidas com as camadas sociais empobrecidas.

Na tradição clássica da Revolução Francesa, a EP congregava a idéia de educação do povo, o mundo precisava de pessoas educadas, a escola para todos passa a ser obrigatória. Porém, para Streck (2004, 2007), a crença de que a educação do povo é educação popular foi sendo desconstruída, na medida em que gerações de governantes e gestores foram utilizando essa força da educação para conquistar e se manter no poder e, contraditoriamente, manter o povo na ignorância. Para o autor, foi neste momento em que a educação popular teve de ser revista para que voltasse a se constituir como alternativa para uma educação do povo.

A despeito de seu processo histórico, diremos, já que os caminhos que levaram à escolha de uma educação que pensasse no *campo popular* começam a se delinear no Brasil na década de 1960. Hurtado (1993) entende que os dois fatores principais para o desenvolvimento da educação que acrescentaram contribuições ao “que fazer popular” foram: por um lado, as idéias de Paulo Freire, que nessa época contou com o apoio e influência do Movimento de Cultura Popular (MCP); e, de outro, a reunião do Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM),

em Medellín. Corroborando com este pensamento, temos os estudos de Paludo (2001, p. 91), o qual afirma: “[...] é nos anos de 1960, com Paulo Freire, que no Brasil se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares”. Para a autora estava nascendo aí uma Pedagogia da Educação Brasileira que considerava a realidade vivida com vistas à transformação e, nesse movimento, quem assume o papel central são as classes populares.

Situando os caminhos percorridos pela EP, sentimos necessidade de uma breve esclarecimento sobre o seu conceito. Para tanto, precisamos compreender que, ao longo da sua história, torna-se possível observar a existência de diferentes análises sobre o que venha a ser educação popular. Levando em consideração a diversidade de movimentos que atuam nesse campo, suas bifurcações e suas diferentes tendências, é que vamos caminhar em busca de um conceito.

É natural ouvirmos as expressões: EP, educação do povo, educação das massas. Isso nos revela que o termo tem empregos imprecisos e o conceito de povo tem igual teor de imprecisão. A exemplo disso, no dicionário Aurélio Buarque podemos ver a amplitude destes termos: povo é definido como o conjunto de indivíduos que fala a mesma língua, tem costumes e hábitos idênticos, uma história e tradições comuns, os habitantes duma localidade ou região, multidão, plebe. Já o termo popular se refere do, ou próprio de povo, ou feito por ele, simpático ao povo, democrático.

Paludo (2001), no intuito de analisar o termo popular, diz que, desde o Brasil Colônia, o termo popular é atribuído ao Povo. Salaria que nem mesmo o romantismo da década de 60 do século passado consegue (re)elaborar o ideário da sociedade em relação ao termo popular, que continua sendo visto como atrasado, o irracional, o elemento perigoso, ou como forma de se referir aos pobres de modo geral.

Assim, para começar a caminhada pelo conceito de EP, encontramos com Bezerra e Brandão (1986), que também chamam atenção para o termo popular e dizem que este é bastante ambíguo, uma vez que pode levar a dois entendimentos: o que é produzido *para* o povo e o que é produzido *pelo* povo. Um outro cuidado que devemos ter ao tentar definir a EP é compreender que não existe uma definição acabada de EP e, desta vez, é Barreiro (2000, p. 34) que nos alerta, quando diz: “uma definição ‘acabada’ poderia ‘acabar’ com a própria educação popular”.

Fleuri (2002) mostra diferentes enfoques que perpassaram pelo conceito de EP e, neste processo, relaciona três fases principais:

- a) a primeira refere-se ao movimento voltado para ampliação da educação escolar para todos os cidadãos;
- b) a segunda seria o movimento destinado às camadas sem escolarização, denominado de educação de adultos. Para Gadotti (1995), a EP neste momento se opôs à educação de adultos impulsionada pela educação estatal e ocupou os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério;
- c) a terceira e última fase foi aquela difundida pelos movimentos sociais, considerada autenticamente popular por emergir do conjunto das práticas educativas desenvolvidas pelas próprias classes populares; como exemplo o autor cita as escolas criadas e dirigidas por socialistas e anarquistas no início do século, e também as surgidas na década de 1960 e 1970 envolvendo entidades, comunidades, organizações não governamentais e de assessoria aos movimentos sociais.

Ainda re-situando o conceito de EP, Fleuri destaca três movimentos que se entrecruzam desde o começo do século e que vão marcar a definição da EP. Em primeiro lugar, cita os trabalhos de educação escolar e práticas de formação de quadros entre os operários. Em segundo lugar, destaca o movimento de educadores e intelectuais pela escola pública e pela democratização do país, que seria derivada da educação. Em terceiro lugar, ressalta os movimentos e campanhas de alfabetização de adultos. Ainda no eixo discursivo sobre o conceito de EP, o autor a descreve como o conjunto de processos educativos desenvolvidos pelas classes populares em suas lutas pela construção de sua hegemonia e de sua resistência à exploração e à dominação capitalista, salientando que uma EP propriamente dita não se rende às diferentes formas que as intervenções educativas de ordem capitalista apresentam para as classes populares.

Bezerra e Brandão (1986) salientam que a perspectiva de EP, depreendida dos estudos de Gramsci, indica para uma linha de reflexão e de análise que percebe a EP enquanto processo que contribuiria para as classes populares elaborarem e divulgarem a sua concepção de mundo a partir de seus interesses e não uma EP que pudesse ser utilizada pelas classes dominantes como instrumento ideológico

para conquista ou manutenção da hegemonia. É nesta perspectiva que a EP, para Vale (2001), é entendida como necessariamente uma educação de classe. Uma educação que deve ser comprometida com os segmentos populares da sociedade, cujo objetivo maior deve ser o de contribuir para elevação de sua consciência crítica, de reconhecimento de sua condição de classe e das potencialidades transformadoras inerentes a essa condição.

Nessas acepções, a EP deve expressar um conteúdo que possui sua gênese na realidade e, por isso mesmo, possuir modalidades diferenciadas de trabalho pedagógico. Na medida em que este trabalho se volta para segmentos sociais distintos, deve se distanciar da educação do sistema, que levaria à reprodução do poder dominante, para estar diretamente relacionada aos atores sociais que desejam a transformação da sociedade.

Na *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire apresenta a sua compreensão do termo *popular* como sinônimo de oprimido. Ou seja, o termo popular refere-se àquele que vive sem as condições básicas para o exercício de sua cidadania, considerando que também estão excluídos da posse e uso dos bens materiais e serviços produzidos socialmente. Sob tal enfoque, a educação, sendo *popular*, isto é, tendo como referência o oprimido, pode se constituir em um agente importante no processo de emancipação dos indivíduos. Seria, portanto, um meio para a promoção da cidadania destes homens e destas mulheres. Há, por conseguinte, na concepção de EP proposta por Freire, uma perspectiva emancipatória. Em um diálogo entre Freire e Nogueira (2005), os autores tecem uma discussão que coloca a EP como uma prática política misturada à tarefa educativa, assim definida:

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em primeira “definição” eu a aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política. (FREIRE e NOGUEIRA, 2005, p. 19).

Pensando a EP por este veio, da mobilização, organização e principalmente como exercício de poder, não um poder hegemônico estabelecido, mas um poder que necessariamente se vai conquistando, podemos perceber que no seu interior se organiza uma forma de saber e de saber-fazer.

Na definição de EP pelos autores, fica clara a relação que estabelecem com o conhecimento do mundo, pois o conhecimento do mundo é um ponto muito próprio da EP e continuam dialogando:

Está aqui um ponto muito próprio da EP: o conhecimento do mundo é também feito através das práticas do mundo; e é através dessas práticas que inventamos uma educação familiar às classes populares. Estamos admitindo um modo de conhecimento que é peculiar a elas. (FREIRE e NOGUEIRA, 2005, p. 20).

Assim, podemos complementar que a EP, para os autores, é uma forma de conhecimento que tem como ponto de partida uma prática política que se dá no mundo. Um outro elemento importante que aparece no conceito de EP discutido pelos autores refere-se à questão da capacidade de organização e estruturação de uma comunidade no compromisso e na assunção do processo educacional. Afirmam que esse processo é possível desde que os implicados se organizem e, juntos com educadores e intelectuais, criem programas de educação que contemplem os saberes populares, em vistas de mudança, pois EP e mudança social andam juntas.

Para Maximo (2000), muitos foram os intelectuais que, além de contribuírem com a produção do conhecimento, engajaram-se politicamente nos movimentos sociais e nas organizações partidárias. Em suas palavras, o autor explicita “que a missão do intelectual, de certo modo, é oposta a do político, pois ela aspira, freqüentemente, a esclarecer as coisas”. Acrescenta, citando Gramsci, que os intelectuais tiveram um papel importante ao colocar seus conhecimentos a serviço da maioria da população.

Continuando na trilha do conceito de EP, percebemos a importância do diálogo com Gadotti (1995), quando chama a atenção para os termos “educação de adultos”, “educação popular”, “educação não-formal” e “educação comunitária”, os quais comumente são utilizados como sinônimos, apesar de não o serem. Neste sentido, o autor afirma que os termos educação de adultos e educação não-formal são da mesma área disciplinar, teórica e prática da educação. Embora o termo educação de adultos tenha sido difundido — sobretudo por instituições internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) — para referir-se a uma área especializada da educação, a terminologia “educação não-formal” tem sido utilizada por países do primeiro mundo, fundamentalmente os Estados Unidos, para referir-se à educação de adultos em

países subdesenvolvidos (países do Terceiro Mundo). Por conta disto, nos EUA, “[...] reserva-se o termo educação de adultos, para a educação não-formal aplicada ou administrada ao nível local no país” (GADOTTI, 1995, p. 2). Outro autor que também diferencia a educação de adultos da EP é Brandão (apud TORRES, 2002), quando diz que a EP surge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação; já a educação de adultos, para o autor, é um modelo oficial de educação compensatória, e, portanto, defende que a EP deve ser uma retotalização de todo processo educativo, do ponto de vista popular.

Por conta disso, a EP é definida por Gadotti (1999) como uma concepção geral da educação. Afirma ainda que, enquanto concepção geral de educação, a EP é uma das mais belas contribuições da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Diz que pode ser aplicada em qualquer nível de ensino ou em qualquer setor social; contudo, nos lembra que ela se dirige preferencialmente e majoritariamente às classes populares sem, no entanto, se limitar a elas. E, nesse sentido, Streck (2007) reforça que a EP não quer dizer exclusivamente educação da classe pobre, mas que todas as classes da nação sejam bem educadas. Para o autor, o que está em jogo não é se deve haver educação para pobres e ricos, mas que a educação das classes populares exige uma dinâmica própria, que lhe permita o acesso à palavra negada.

Para que a EP chegue a este patamar, faz-se necessário seguirmos o conselho do poeta: “[...] não nos afastemos. Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas”⁵. Vamos de mãos dadas com o pensamento de Freire, pois como o poeta compreende que sua prática não se dá sem consciência da existência de outros homens e mulheres, acredita no esforço da mobilização, da organização e formação das classes populares como uma prática político-pedagógica e, mais uma vez, se identifica com o poeta porque anuncia a utopia como forma de luta, por acreditar na força da solidariedade humana.

Devemos também assentir com Gadotti (1999) quando ele diz que essa mudança não se dará pela extensão da educação burguesa, elitista, sempre tão excludente, mas por uma outra educação, que traga em sua matriz o princípio do respeito pelo humano no seu sentido mais pleno, que combine ciência e sentido, que dê lugar ao sonho, à doçura, à vida. Isso nos faz lembrar Marti (apud STRECK,

⁵ ANDRADE, Carlos Drummond de. Poema de Mãos Dadas.

2004), quando recomenda que os educadores (ambulantes) levassem pelos campos o conhecimento científico junto com o conhecimento da doçura, das necessidades e dos prazeres da vida, pois considerava que todos os conhecimentos eram necessários para um povo que não queria estar condenado a morrer.

Por sua vez, Rodrigues (2001), na tentativa de definir a EP, faz um breve caminho entre o conhecimento científico e o conhecimento vulgar, ao ressaltar que não pretende conceituar definitivamente a EP, mas discutir o tema como indagação para muitos outros conceitos.

Salienta que o que distingue a EP de outras variedades de educação seria sua proposta e práxis direcionadas para a efetiva transformação do ser humano, da sociedade e do estado. Atribuído este conceito à EP, o autor passa a discutir as características que, para ele, são a ela inerentes: práxis, ubiqüidade e democracia.

Discute a práxis como o objeto específico de pesquisa e de vivência da EP, que encontra na práxis processos concretos, propostas reais, de formação, vivências e relações interpessoais entre os indivíduos envolvidos. Para o autor, a práxis norteia a EP para que não se perca no emaranhado do discurso estéril, de forma que possa orientar no caminho da investigação do concreto, do real, da sociedade e do estado.

A ubiqüidade é compreendida pelo autor como objeto de investigação da EP. Tem como característica a integração transformadora entre seus participantes e que deve acontecer sistematicamente em qualquer local onde costumam se reunir: nos sindicatos, nas comunidades do bairro, nos movimentos sociais; pode fazer parte da educação formal; enfim, pode encontrar-se em qualquer lugar onde se reúnam regularmente as pessoas. Para o autor, a EP é muito mais uma prática de convivência do que eloqüente discurso que se justifica pela natureza das relações de convivência e pela necessidade de conquistar cada vez mais um número maior de grupos sociais, para que o projeto de transformação dos indivíduos, da sociedade e do estado se torne eficaz.

Nos dizeres do autor, é na democracia que são encontrados os fundamentos da EP. Enfatiza ainda que não pode haver democracia para o povo, se os grupos não forem democráticos, ressaltando que a EP pretende democratizar a sociedade e o estado através da formação de hábitos, atitudes, posturas e gestos democráticos dentro dos próprios grupos. Adverte que o significado da democracia vem sendo materializado por "certo" pragmatismo assumido pelos políticos e considera

importante a EP trabalhar e conceituar a democracia na perspectiva de recuperar o significado original do termo, a partir de uma prática corrente no interior dos grupos, já que, para o autor, é a democracia uma das principais características da EP.

Este pensamento é ratificado por Bezerra e Brandão (1986) quando acreditam que, através da EP, pode-se criar um sistema de fortalecimento para a construção de um poder popular. Porém, para que isso aconteça, os referidos autores sugerem que as classes populares devem:

- a) Lutar por criar e, onde já existe, estender e assegurar as liberdades democráticas que garantam a existência da cidadania;
- b) Propor-se a direção intelectual e moral da sociedade brasileira, o que repõe velhas questões como uma concepção nova de homem e vida, de repensar o que é mesmo democracia;
- c) Sustentar a vitalidade do movimento popular e, concomitantemente, elaborar novas formas de representação política;
- d) Assegurar um processo de educação popular democratizante que considere pelo menos dois âmbitos de atuação: um referido às grandes massas da nação, no qual os processos escolares e extra-escolares ganham relevo e no qual a definição do conteúdo programático e dos métodos e instrumentos pedagógicos são elementos decisivos. E outro referido a uma educação em maior profundidade para quadros intermediários e lideranças, para que possam organizar as experiências produzidas por estes pequenos grupos e entidades, pois estas experiências são extremamente valiosas para desenvolvimento da Educação Popular. (BEZERRA e BRANDÃO, 1986, p. 71-73).

Assim, falar em democracia, para os autores, significa: justiça social — pão, teto e saúde para todos; liberdade de informação, de organização e participação na sociedade. A efetivação da democracia, nessa perspectiva, requer a organização de um sistema que represente um conjunto articulado e coordenado de princípios, instituições, estruturas e processos.

Para aclarar a idéia de EP enquanto sistema, dialogamos com Melo Neto (2001, p. 55), que compreende a EP como “[...] um sistema aberto, caracterizado por um conjunto de elementos teóricos que fundamentam ações educativas, relacionadas entre si, ou ordenadas segundo princípios e experiências”. A busca pelo conceito de EP faz o autor adentrar em campo específico que constitui este tipo de educação, como o simbólico e o cultural. Percebe que as práticas de EP presentes no mundo complexo da cultura estão permeadas de conhecimentos científicos, saberes, símbolos, criações artísticas e técnicas.

Compreender a EP como um “conjunto de elementos teóricos que fundamentam a ação educativa”, nos leva a pensar a educação enquanto sistema educativo baseado nos conhecimentos originários das diferentes ciências que formam o conjunto da produção cultural humana e, como ele mesmo salienta, esse sistema educativo não é e nem pode ser fechado, ressaltando que precisa estar voltado para as especificidades de cada grupo (rural, urbano, indígena, etc.).

Para o referido autor, a EP se revela como um processo de produção de conhecimento que tem na prática de cada grupo sua atividade real, material, que, ao dialogar com a teoria, transforma-se em uma prática educativa concreta capaz de dialogar com diversas formas de conhecimento, na perspectiva de vislumbrar outras possibilidades na construção de uma nova ordem social.

Desta forma, a EP enquanto prática pedagógica concreta deve estar imersa em uma prática social e atenta para a possibilidade de construção de um saber popular que, como nos adverte Brandão (2006), seja capaz de possibilitar a apropriação, pelas classes populares, do seu próprio saber, vislumbrando a passagem de sujeitos e classes econômicas para sujeitos e classes políticas.

Portanto, para o referido autor, a EP não é a afirmação de uma nova educação “para o povo”, constituindo-se como utopia necessária na construção de um projeto educativo que tenha como tronco o interesse real das classes populares. Assim, deve expressar-se como a possibilidade de uma prática regida pela diferença, sem, contudo, se distanciar do que é sua razão principal: o fortalecimento do poder popular.

Neste diálogo com Brandão, percebemos que a EP não é uma atividade pedagógica para mais um trabalho coletivo em si mesmo, mas um momento em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado. Para o autor, o esforço em recuperar a tradição pedagógica de um trabalho fundado na crença de podermos transformar o mundo em que vivemos em algo melhor, mais justo e mais humano, é um direito e um dever de todas as pessoas.

Retomando a discussão com Brandão (2002) sobre o conceito de EP, o autor cita Tomaz Tadeu da Silva, cuja definição de EP considera a mais clara:

Educação Popular refere-se a uma gama ampla de atividades educacionais cujo objetivo é estimular a participação política de grupos sociais subalternos na transformação das condições opressivas de sua existência social. Em muitos casos, as atividades

de EP visam o desenvolvimento de habilidades básicas, como a leitura e a escrita, consideradas como essenciais para uma participação política e social mais ativa. Em geral, seguindo a teorização de Paulo Freire, busca-se utilizar métodos pedagógicos — como o método dialógico, por exemplo — que não reproduzem, eles próprios, relações sociais de dominação. (SILVA *apud* BRANDÃO, 2002, p. 130).

Nesse sentido, Brandão nos diz que pensar sobre a EP nos obriga a pensar o próprio sentido da educação, pois já podemos perceber que enquanto concepção de educação ela ultrapassa a ilusão de achar que é possível continuar utilizando os velhos modelos pedagógicos para ensinar conteúdos que historicamente estão a serviço das elites dominantes. Pensar a EP nessa perspectiva é permitir que as classes subalternas possam reinventar e criar uma outra educação *com e para* as classes populares, de forma que venham a vislumbrar um outro projeto de sociedade, mais justo e mais humano.

2.1 EDUCAÇÃO POPULAR: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA EMANCIPADORA

Nossa caminhada continua... Agora o diálogo se desenvolve em torno do conceito de EP enquanto concepção de educação. Para desenvolver esta discussão, nos apoiamos em Paludo (2006), que retoma a antiga discussão entre Educação do Povo e EP, salientando que a primeira expressão diz respeito à educação das classes populares, ao passo que a segunda se refere a uma das concepções de educação das classes populares presentes na sociedade brasileira: uma concepção específica de Educação.

A discussão em torno destes conceitos é objeto de muitos debates, principalmente quando nos referimos às bases teórico-epistemológicas que sustentam estas formulações.

Gadotti (1999) considera a EP como uma concepção geral da educação. Afirma que a grande contribuição da EP é a construção de uma nova epistemologia que tem como base o respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em suas práticas cotidianas. Além disso, enfatiza a necessidade de problematizar esses saberes na tentativa de descobrir a teoria presente na prática apresentada, para, desta forma, incorporá-las a um conhecimento mais rigoroso, científico e

unitário. Percebe-se que o autor não se preocupa em conhecer a priori a teoria, ou as teorias que dão aporte a essa concepção, mas em desvelar as teorias que estão subjacentes às práticas desenvolvidas, para assim construir uma nova epistemologia, produzindo um processo de elaboração permanente.

Paludo (2001) considera a concepção de EP como uma Pedagogia e diz que suas bases são a Teoria de Paulo Freire; a Teologia da Libertação; as elaborações do Novo Sindicalismo e dos Centros de Educação e Promoção Popular; o Pensamento Pedagógico Socialista; as múltiplas experiências concretas ocorridas no continente latino-americano; as experiências socialistas do Leste Europeu e as experiências dos países latino-americanos. Ressalta que esse projeto educativo é simbolizado pela educação *dos e através dos* movimentos sociais populares.

Para a autora, o que caracteriza a EP enquanto teoria da educação é o seu caráter prático e teórico. Salienta ainda que, como prática, a EP é vinculada ao ato de educar e refere-se à multiplicidade de ações com diferentes características bastantes diversas, mas todas voltadas para a intencionalidade transformadora. Reafirma que a EP, resgatada como uma pedagogia, está sempre em processo de revisão e (re)elaboração, alimentando-se da reflexão sobre o ato de educar, com vistas a (re)orientá-lo. Portanto, enquanto concepção de educação deve garantir:

- a) *a indissociabilidade entre o político e o pedagógico*. O que significa que a EP não é prática neutra, não histórica e ingênua. Coloca-se, portanto, como alternativa à concepção de educação como mercadoria e ao projeto a que serve;
- b) *um marco ontológico*. Tem o ser humano como centro e considera todos os humanos construtores de saberes, valores e cultura. Neste momento histórico, afirma o ser humano como sujeito de direitos;
- c) *um marco ético* que se traduz no compromisso com a transformação social e a busca da vivência da coerência;
- d) *um marco epistemológico* que interpreta o conhecimento como construção humana e social, construído na relação entre prática-teoria-prática;
- e) *uma proposta pedagógica* que sintetiza criativamente a direcionalidade e a intencionalidade do ato educativo, tendo por base a problematização, o diálogo e a participação;
- f) *uma concepção ampla de educação* que envolve processos formais e não formais. (PALUDO, 2006, p. 9).

Encontramos uma reflexão semelhante à desenvolvida por Paludo nos estudos de Jará (2006) que, para discutir a EP, faz uma caminhada pela compreensão da EP no continente latino-americano, descrevendo-a como fenômeno sociocultural e enquanto concepção de educação. Afirma que, como fenômeno sociocultural, a EP faz referências a uma multiplicidade de práticas com características diversas e complexas, mas que tem em comum uma intencionalidade transformadora. Adverte que essas práticas nem sempre são coerentes e expressam diferentes modalidades e tipos de ações, que vão desde a informalidade até as políticas oficiais, muitas vezes não reconhecidas como ações educacionais. Eventualmente são desconsideradas e desvalorizadas ou são utilizadas pelo próprio sistema a que dizem confrontar.

Para o referido autor, a EP como Concepção de Educação não apresenta um corpo de categorias sistematizado, mas está apoiada em uma filosofia da práxis educacional que entende o “[...] processo político-pedagógico centrado no ser humano enquanto sujeito histórico e transformador, que se constitui socialmente nas relações com os outros homens e com o mundo” (JARA, 2006, p. 240). Isso nos faz retomar o pensamento de Freire, quando este diz que a educação pensada dessa forma se constitui em um ato eminentemente político e, com base em princípios políticos, rompe com o modelo autoritário, de reprodução puramente escolarizada, que, para o autor, dissocia a teoria da prática. Neste sentido, é importante ouvir Streck (2004, p. 8-9), quando diz:

Uma característica da EP como a conhecemos hoje é que ela rompe os espaços formais da educação e busca a aproximação entre saberes de diferentes espaços sociais e culturais. A escola passa a ser um entre muitos outros espaços onde as pessoas se formam.

Logo, para Streck, assim como também para Paludo, a EP não é mais uma prática exclusiva dos espaços não formais, e por isso também a compreendem, como no texto acima, como “[...] uma concepção ampla de educação que envolve processos formais e não formais.” (PALUDO, 2006, p. 9).

Assim, podemos sintetizar o conceito de EP discutido pelos autores da seguinte forma: Gadotti — “concepção geral da educação”; Paludo — “uma pedagogia, uma teoria da educação”; Jara — “um fenômeno sociocultural e uma concepção de educação”. Na discussão, compreendemos também que a EP não se

destina apenas a um determinado tipo de espaço — formal ou não formal —, mas deve estar e ser presença nos vários espaços de aprendizagem, pois, como nos alerta Freire (2002), o que define a EP é a sua opção política, a prática política entendida e assumida na prática educativa, e não os espaços onde atua.

Como vimos ao longo das discussões realizadas neste capítulo, o termo popular não significa apenas o que se identifica com a pobreza, com a miséria, mas tem a ver com uma concepção de vida e de história construída pelas classes populares, estando relacionado com a mudança, com a transformação da sociedade. Para melhor compreendermos como se deu esse movimento, faz-se necessário caminhar pela sua história no contexto social brasileiro.

3 CAPÍTULO II - A CAMINHADA DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: HÁ MUITAS PEDRAS NESSE CAMINHO...

[...] a História não é uma busca de um tempo homogêneo e vazio, preenchido pelo historiador com sua visão dos acontecimentos, mas é muito mais uma busca de respostas para “os agoras”. A História é um imenso campo de possibilidades onde inúmeros “agoras” irão questionar momentos, trabalhar perspectivas, investigar pressupostos [...]. (Dea FENELON, 2001).

Compreender a história e sua importância para “os agoras” é o principal objetivo deste capítulo. A história, por certo, irá nos ajudar a perceber as principais discussões acerca da Educação Popular (EP) no Brasil no período entre 1960 até o contexto atual. Para tanto, realizou-se um cuidadoso levantamento em diferentes fontes.

Inicialmente, cabe destacar que a discussão sobre a educação popular no Brasil toma corpo, principalmente, por volta dos anos de 1960 com os trabalhos realizados por Paulo Freire. Brandão (2002), porém, destaca pelo menos quatro posturas mais visíveis:

A primeira se refere àqueles que a consideram como uma diversificada e efêmera experiência ocorrida marginalmente no Brasil e em outros países da América Latina, no começo dos anos sessenta e no final de algumas décadas próximas; chegam a dizer que foi uma experiência cheia de idéias e pobre em práticas.

A segunda posição se refere aos que até reconhecem a importância cultural para a EP, mas ressaltam que está muito mais situada no campo dos movimentos sociais do que no da educação, pois, para estes, a educação é uma prática social de caráter eminentemente científico e de valor essencialmente profissional: à educação cabe a competência e não a militância, as idéias e não as ideologias e, portanto, o lugar da profissão e não o da política.

Na terceira, há os que acreditam que a EP foi um fato que aconteceu na história da educação de alguns países da América Latina e que tem no Brasil a sua

origem, uma vez que, para estes, todo acontecimento girou em torno da pessoa e das idéias de Paulo Freire.

A quarta postura se refere aos que preconizam que a EP tem uma história mais longa, mais fecunda, mais polêmica e bem mais diversificada. Para estes, a EP foi um dos acontecimentos mais importantes dos anos sessenta. Entendem que a EP não foi uma experiência única, um acontecimento situado e datado na história da América Latina e do Brasil, mas foi e continua sendo uma seqüência de idéias e de propostas de um modelo de educação que se re-constrói em diferentes momentos da história. Assim, Brandão (2002) analisa a última postura e diz que, nesse sentido, a história da educação popular marca três tempos principais: o primeiro, entre o final do século XIX e o começo do século XX; o segundo, a partir dos anos 20; e o terceiro, o dos anos sessenta.

Lançando um olhar mais direcionado para o Brasil, no final do século XIX e início do século XX, surgem, em bairros de operários de São Paulo, do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, escolas de trabalhadores destinadas a operários adultos e a seus filhos, com vocação anarquista e comunista, criadas em volta das fábricas. Para o autor, este pode ter sido um primeiro momento em que uma experiência pedagógica com perfil alternativo e transgressivo de educação popular foi realizada entre nós.

Outro momento destacado pelo autor como sendo o segundo tempo vivido pela EP, é datado a partir dos anos de 1920, quando surgem e se espalham pelo país movimentos dirigidos à democratização da cultura laica e do ensino no Brasil. Um dos seus maiores objetivos é a democratização da educação por meio da criação de uma rede de escolas públicas e laicas. Neste sentido, o autor sinaliza que esse teria sido o primeiro momento em que o nome EP é marcado com um sentido político e ideológico no Brasil.

O terceiro tempo definido pelo autor se configura nos anos sessenta e teve em Paulo Freire seu principal idealizador.

O que podemos perceber, a partir da fala do autor, é que a discussão sobre a EP no Brasil não é nova, mas advém de lutas anteriores, iniciadas nas décadas de 20 e 30 do século passado; contudo, neste capítulo, apesar dos estudos citados que descrevem a educação popular como um acontecimento que vai se configurando em momentos anteriores aos anos sessenta, vamos nos ater a analisar sua trajetória histórica no Brasil dos anos de 1960 até o contexto atual.

3.1 DESVELAR A REALIDADE PARA RECONSTRUÍ-LA

A década de sessenta é uma década de grandes mudanças para o país, tanto no plano do desenvolvimento econômico como social. Com a renúncia de Jânio e a posse de João Goulart, o Brasil vive o “nacional-populismo”, que promete realizar as reformas de base exigidas pelas forças populares.

As classes populares, que até então eram vistas apenas como “massas de manobra” pelo poder vigente, passam, então, a ser vistas pelos estudantes, professores e religiosos progressistas como possibilidade de organização e articulação para construção de movimentos de apoio às reformas propostas por Jango. Todo esse movimento repercutiu profundamente no campo da cultura e da educação no país.

Paludo (2001) salienta que era preciso fortalecer as classes populares para que as reformas de base acontecessem. Os chamados movimentos de EP, articulados nos anos de 1960, movimentaram a consciência nacional na luta para implementar tais reformas. Os jornais se enchiam de notícias sobre a reforma agrária, o voto do analfabeto, o movimento operário, a nacionalização de empresas americanas.

Bezerra e Brandão (1986) ressaltam que o populismo desenvolvimentista prometia um futuro melhor para a nação, uma vez que se estenderia a todos, com uma multiplicidade de oportunidades para conseguir emprego, melhores salários, mercadorias, estradas, escolas, etc., enfim, tudo que levasse ao desenvolvimento. E, além disso, ainda reforçava a possibilidade de consolidação da democracia, o que tinha um grande significado para a população naquela época, uma vez que ainda guardavam na memória as restrições política sofridas pelas fases anteriores.

Foi uma época de muitas mobilizações sociais, como antes nunca vistas na história do país. Fávero (2001) define esses anos de 1960-1964 como anos críticos e criativos em quase tudo. Lembra que neste período foi questionado inclusive o modo de ser brasileiro, de viver um momento da história desse país e de participar de sua cultura, mas não se limitou a isso, também se pretendeu a construção de um projeto político que possibilitasse superar a dominação do capital sobre o trabalho e tudo isso foi repensado e discutido com grupos que se estendiam das ligas camponesas às universidades.

No que concerne às políticas para educação, os anos de 1960 são marcados pela geração de 1930, que continua na luta por seus ideais, só que dessa vez a discussão gira em torno dos aspectos sociais da educação e a defesa pela escola pública e não mais por reafirmar os princípios de uma nova pedagogia. Assim, Freitag (1986) afirma que a política educacional que caracteriza o início dos anos de 1960 centra-se praticamente na luta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Campanha em defesa da Escola Pública.

Porém, não podemos deixar de ressaltar que neste período existiam no país duas fortes concepções em relação à educação. Fávero (2006) salienta que uma estava voltada para a corrente economicista, que entendia a educação como fator de desenvolvimento, enquanto a outra se dedicava à alfabetização e educação de adultos, buscando, através dela, uma prática política de libertação popular.

Por sua vez, é também no início dos anos de 1960, e com base na concepção que se dedicava à educação de adultos, que surgem no Brasil algumas experiências em prefeituras e instituições, tais como, na Igreja Católica, através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); na União Nacional dos Estudantes (UNE); nos movimentos de educação popular (Movimento de Cultura Popular, no Recife, Centro Popular de Cultura, da UNE, De pé no chão também se aprende a ler, liderado por Moacyr Góes, a Campanha de Educação Popular da Paraíba e o Movimento de Educação de Base, ligado à CNBB, e o Sistema Paulo Freire). Todos esses movimentos tiveram uma atuação muito forte frente às ações educativas populares do país e atraíram para suas lutas muitos intelectuais e militantes preocupados com estas questões.

Vale ressaltar que, entre os movimentos citados, o Movimento de Cultura Popular (MCP) é o primeiro a se destacar e está ligado à prefeitura do Recife. Bezerra e Brandão (1986) chamam a atenção para a importância do Nordeste enquanto nascedouro de muitas experiências que mais tarde se sobressaíram em nível nacional. Afirmam ainda que o Nordeste foi uma das regiões que respondeu mais rapidamente ao processo de liberdade política pelo qual vinha passando o país. Fávero (2008, p. 15) diz que o Nordeste, neste período, foi “[...] considerado pela política norte-americana como um ‘barril de pólvora’ e a Aliança para o Progresso derramava voluntários e recursos, com vistas a evitar que o Nordeste se transformasse em outra Cuba”. Estes fatos colocaram o Nordeste em foco por ter provocado mudanças nas tradicionais lideranças políticas e regionais.

Um outro fator importante que podemos atribuir a essa força do Nordeste, além do regime de pobreza e opressão política sob o qual os seus povos viviam, se refere a história de organização popular da região, que, embora muitas vezes se apresentasse em forma de movimento religioso, trazia em si uma forte marca de luta por direitos sociais, políticos e econômicos.

As novas experiências de organização que se apresentavam entre os anos de 1960 e 1970 fizeram florescer experiências anteriores, como nos relata Gonçalves (2003, p. 42), que, em 1970, como agente de pastoral da Diocese de Juazeiro/BA, ao iniciar um trabalho de formação das Comunidades Eclesiais de Base (CEB), pode constatar que as novas iniciativas trouxeram a tona uma outra experiência, de cunho religioso, mas profundamente marcante no imaginário da população local, o movimento chamado Irmandade de Pau de Colher. Estes e outros movimentos importantes, como o de Canudos, fizeram com que o Nordeste respondesse mais rapidamente às novas organizações que ora se apresentavam.

É neste período de retomada das grandes lutas que Miguel Arraes é eleito prefeito de Recife e convida Freire e outros intelectuais para coordenar um movimento de cultura na cidade, com o objetivo de mobilizar a sociedade civil para a reestruturação da educação naquele estado. Fávero (2008) argumenta que a grande virtude do MCP foi colocar a educação dentro de um movimento social profundo, como expressão da cultura. Afirma ainda que é a primeira vez que se trata a cultura popular não como folclore, mas como forma típica de vida e expressão do povo.

A segunda experiência que também deixou marcas nos anos de 1960 foi o Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE. O movimento estudantil era muito forte naquele período. A sua proposta tinha como base o movimento marxista e não teve uma ligação direta com a alfabetização. Apesar disso, definiu-se como instrumento de valorização da linguagem popular, como forma de transmitir um conteúdo novo. Segundo Fávero (2008), os CPC escolheram trabalhar com o teatro, a música e a poesia, mas o elemento mais forte em seus trabalhos foi mesmo o teatro: “teatro de rua, teatro questionador”, “levavam o “teatro ao povo”. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 31), improvisavam “[...] a encenação de peças políticas em portas de fábricas, sindicatos, favelas”. Porém, Bezerra e Brandão (1986) fazem-nos perceber que os trabalhos realizados pelos CPC, por um lado, trouxeram significativas contribuições para a vitalidade política do mundo estudantil, mas, por outro, foi muito limitada a resposta obtida na comunicação com as massas. Mesmo

assim, a autora diz que o movimento estudantil prestou um serviço muito importante no campo da educação popular através dos meios que lhes foram próprios.

Outro movimento que merece destaque é o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à CNBB que, sob a influência das forças progressistas da Igreja Católica, chegou até a criar um sistema de radiodifusão educativa. A importância desse movimento tem suas bases nos fundamentos da Igreja Católica, que sempre esteve envolvida com as questões sociais e educativas em nosso país. Para Fávero (2008), esse envolvimento já se dá desde o século XIX e persiste no século XX. O autor relata que, naquela época, já encontrava “corajosas” cartas de bispos defendendo a reforma agrária e a educação do povo, mas, segundo o mesmo autor, o que de fato fez a Igreja se envolver neste movimento foi, principalmente, a preocupação com a expansão do comunismo no campo, movimento que se deu no início dos anos de 1960 com as “ligas camponesas” criadas em Pernambuco e na Paraíba.

Assim sendo, o autor explica que o MEB nasce a partir de uma proposta feita por um representante da CNBB ao então presidente Jânio Quadros, com a intenção de uma educação de base para o meio rural, que seria desenvolvida através das escolas radiofônicas, tendo como primeira meta alfabetizar alguns milhões de pessoas em cinco anos. Suas áreas de atuação seriam o Nordeste, o Centro-Oeste e o Norte, podendo mais tarde se estender até o estado de Minas Gerais. Saliencia que foi o único movimento que sobreviveu à barbárie da ditadura militar e que ainda existe até hoje.

De todos os movimentos citados, o de maior ressonância no campo social e político do nosso país foi o Sistema Paulo Freire. Trata-se de um método de alfabetização de adultos que, para alguns estudiosos como Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), compreendeu a leitura como uma força política no processo de dominação social. Fávero (2008) ressalta que este método colocou a cultura como ponto de partida para o processo de alfabetização. Para Paludo (2001), no entanto, a grande virada foi a compreensão de que as classes subalternas possuem conhecimento e cultura; portanto, precisava-se fazer com eles e não para eles.

Paulo Freire foi chamado por muitos como educador/político. No entanto, Fávero (2008) esclarece que a dimensão política do trabalho desenvolvido por Freire só foi revelada depois de algum tempo. O próprio Freire, quando escreveu o livro *Educação como Prática de Liberdade*, não se deu conta da radicalidade política que

tinha a educação de jovens e adultos e mesmo a alfabetização desenvolvida naquela perspectiva. Para Fávero, essa dimensão só fica clara para Freire quando passa o ativismo dos anos 1961 a 1963 e vários autores, inclusive o próprio Freire, começam a refletir sobre suas práticas. Paiva (2000, p. 34) destaca que, mesmo com as limitações e o idealismo marcado no início da obra de Freire, “[...] seu trabalho deve ser considerado como uma das sínteses pedagógicas mais acabadas do período”.

Torres (2002, p. 33, 34) reforça o pensamento de Paiva e afirma que as contribuições de Freire no campo da educação marcaram decisivamente o início de uma ruptura que questionou com força o paradigma educativo que prevalecia na América Latina, afirmando que: “reconhecê-lo supõe, necessariamente, situar historicamente o pensamento Freiriano e suas críticas. Revê-lo e superá-lo, além disso, vem sendo tarefa em que o próprio Freire esteve ativamente envolvido”. Fazendo uma leitura crítica de sua obra no período em discussão, Freire diz:

O Paulo Freire de hoje tem certa coerência com o Paulo Freire de ontem. O Paulo Freire de ontem não morreu. Quero dizer que estive vivo durante todos estes anos... Mas o Paulo Freire de hoje necessariamente traz consigo as marcas da experiência. (TORRES, 2002, p. 34).

Uma das maiores experiências desenvolvidas por Freire e que mais tarde, inclusive, vai servir de base não só para críticas, mas também para reflexões, é o trabalho desenvolvido em Angicos, no Rio Grande do Norte. É com esse trabalho que Freire se projeta no país e no mundo, sendo convidado para participar do projeto ambicioso que o Presidente João Goulart anuncia para o país: o Plano Nacional de Alfabetização, que tem como base o seu próprio método e como objetivo alfabetizar cinco milhões de brasileiros até 1965.

Porém, em 31 de março de 1964, o golpe militar põe fim às discussões sobre a reforma, assim como ao Plano Nacional de Alfabetização. Instala-se no país a censura, a aposentadoria compulsória, o arrocho salarial, a dissolução dos partidos políticos, das organizações estudantis e dos movimentos de trabalhadores. Logo mais se introduz também a prática da tortura. Com essas medidas pretendiam controlar a crise econômica, reprimir as conquistas dos movimentos políticos e sociais que vinham se desenvolvendo em todo o país; finalmente consolidariam a entrada do capital estrangeiro no país.

A partir desse momento, o que vamos presenciar é uma série de tristes e trágicos dias de horror em todo território nacional. O presidente Costa e Silva decreta o Ato Institucional Nº 5, ou simplesmente o AI-5, que fecha o Congresso Nacional. Inicia-se um período de silêncio no meio estudantil, sindical, intelectual, artístico e partidário, provocado pelas cassações, prisões, torturas e assassinatos. Qualquer tentativa de resistência é dizimada. Neste contexto, Freire é expulso do país, como tantos outros brasileiros. Geraldo Vandré retratou este momento cantando a música Canção da Despedida:

Já vou embora, mas sei que vou voltar. Amor não chora, se eu volto é pra ficar. Amor não chora que a hora é de deixar [...].

Assim, a educação popular se despede do seu povo e fica no exílio junto com os seus pensadores, na certeza de um dia poder retomar o debate que apenas havia começado.

Desta forma, convém-nos compreender que o golpe militar de 1964 adiou a possibilidade de uma orientação democrática e incluyente de desenvolvimento. (PALUDO, 2001, p. 96). Pois, as medidas que foram tomadas pelo governo do regime militar pretendiam manter a “ordem” e para isso criaram legislações que serviam como mecanismo de controle e de disciplina para calar a participação popular.

Neste contexto, também usaram o sistema educacional como mecanismo de controle social e político, “[...] essa afirmação encontra seu fundamento nos pronunciamentos oficiais, nos planos e leis educacionais e na própria atuação no novo governo militar” (FREITAG, 1986, p. 77). Para os que estavam no poder, tais atitudes se justificavam por saberem que um movimento popular politizado, com os seus saberes sistematizados em práticas participativas, poderia se transformar em ameaça às classes dominantes, principalmente quando a força dessa organização resulta em ocupar espaços em órgãos que historicamente só a elite poderia ocupar.

Neste processo de desmonte, caminhamos para os anos de 1970. Para Gohn (2005), a conjuntura política dessa década é de busca de alternativa para burlar o regime militar autoritário; portanto, tudo que estimulasse a sociedade civil, o saber, a fala do povo era bem-vindo e aceito como alternativa política.

3.2 ORGANIZAR, RESISTIR E RECONSTRUIR AS UTOPIAS

Chegamos à década de setenta. A educação é concretizada como um bem de mercado. Educação para formação do “capital humano”. Estabelece-se um vínculo estreito entre educação e mercado de trabalho; integra-se a política educacional aos planos de desenvolvimento, segurança nacional e defesa do estado; instala-se no país a repressão e o controle político-ideológico da história cultural e artística do país — esse é o panorama dos anos de 1970.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), ao falarem sobre as reformas de ensino empreendidas pelo governo do regime militar, afirmam que estas reformas se apropriaram de alguns elementos do debate anterior, principalmente por acordos estabelecidos com agências internacionais e relatórios vinculados ao governo norte-americano (Relatório Atcon) e ao Ministério da Educação Nacional (Relatório Meira Matos). Com esses documentos, os dois países incorporavam os compromissos assumidos pelo governo brasileiro na “Carta de Punta Del Este” (1961) e no plano decenal de educação da aliança para o progresso — e principalmente asseguravam os acordos entre o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a Agency for International Development (AID), os lamentáveis e tristes acordos MEC-USAID. Na discussão, a autora salienta que a política educacional do regime militar apoiou-se basicamente na lei 5.540/68 — que reformou o ensino superior — e na lei 5.692/71 — que reformou o ensino de primeiro e segundo graus. A autora mostra ainda que o governo do regime militar diminuiu drasticamente os recursos para educação, que no período alcançaram os mais baixos índices de aplicação na história do país, chegando a menos de 3% do orçamento da união.

Seguindo com os depoimentos sobre as políticas educacionais, Freitag (1986) revela em seus estudos que a política educacional nos anos de 1970 foi orientada sobre três eixos: o da legislação, o do planejamento e o da realidade educacional. Os eixos estruturantes da política educacional tinham intenções explícitas na ênfase dada à educação como “human capital” que promove o desenvolvimento. A autora explica que o planejamento foi utilizado no governo do regime militar em larga escala, porque assim eles compreendiam que estariam dando um cunho “científico-tecnocrático” à política estatal. Essa prática se estende a

todos os setores da sociedade civil organizada, principalmente nos meios educacionais.

Para a autora, com essa prática, o governo do regime militar ajustaria o sistema educacional brasileiro aos múltiplos interesses do capital, de modo que a política educacional passaria, com a ajuda do planejamento, a manobrar o sistema educacional brasileiro, para que ele cumprisse as funções necessárias à manutenção das relações de produção.

Vale ressaltar que esta forma de planejamento implementada no governo do regime militar era organizada por técnicos, especialistas, e, claro, não permitia a participação popular. Logo, eram enviados aos setores educacionais para serem cumpridos, sem nenhum tipo de preocupação com contexto, cultura e saberes do povo.

Continuando a discussão, Freitag (1986) nos diz que o conceito de educação vai mudar substancialmente. Se, por muito tempo, foi concebido como um bem de consumo de luxo a que alguns poucos tinham acesso, agora precisava ser consumido por todos de qualquer maneira para que se tornasse definitivamente um capital que gerasse lucros individuais e sociais. Com essa desculpa, os gastos com a educação são legitimados pela teoria de que a educação como investimento causa o desenvolvimento. Para a autora, dessa forma o governo implantado em 1964 buscava garantir à educação sua funcionalidade múltipla: reprodução da ideologia e da estrutura de classe e reprodução da força de trabalho.

Em meio a tantas manobras para manter a ordem, o controle e calar a sociedade civil, seria oportuno perguntarmos: e a educação popular? O que aconteceu de fato com as iniciativas das classes populares? Sabemos que grande parte de seus pensadores e militantes estavam fora do país, mas será que o governo militar conseguiria de fato calar o povo?

Gohn (2005) nos ajuda a refletir sobre esses questionamentos e nos mostra que, nos anos de 1970, acontece uma maior sistematização e crítica dos programas e métodos de educação popular com os estudos de autores, tais como, Rui Beiseguel, Vanilda Paiva, Brandão, Manfredi, Wanderlei, Aída Bezerra, entre outros. A autora salienta que, a partir de então, a educação popular passou a entrar nos palcos de discussões, e, paralelamente a este movimento, grupos de intelectuais começaram a se engajar em assessorias a movimentos populares embrionários, principalmente aos que reivindicavam por melhorias urbanas.

Para a referida autora, esse momento se configura como uma ruptura com a forma como a educação popular era concebida até então: deixa de ser um programa previamente definido e passa a desenvolver uma nova prática social que estimule a participação conjunta. A demanda da educação popular nesse momento histórico passa a ser o poder público local. Dessa forma, os trabalhos alternativos de educação popular se transformam em trabalhos coletivos de equipe junto à população pobre de áreas específicas; os Sem-Terra são um exemplo dessa construção conjunta.

Assim, as ações desenvolvidas na área da EP proporcionaram um repensar, tanto no campo teórico como no campo das práticas que vinham sendo desenvolvidas com as camadas populares. A educação popular deixa de ser vista apenas como técnica e passa a assumir de fato o seu caráter político. Os materiais são produzidos em conjunto com os grupos a partir da realidade e necessidade de cada um.

Diante do que foi discutido, podemos afirmar que, mesmo com todo “cerco” armado pelo governo do regime militar, o povo não se calou; ao contrário, buscou alternativas de participação junto à sociedade civil e fortaleceu a esperança de que a construção de outra sociedade era possível. Essas afirmações vão encontrar fundamento nos anos de 1980 com a redemocratização do país.

3.3 NOVAS ESTRATÉGIAS; OUTRAS JORNADAS

Mais uma vez é o poeta Geraldo Vandré que anuncia: “[...] O rei velho e cansado já morria”... Estamos caminhando pelos anos de 1980, “[...] O rei mal coroado” já não existia, eram tempos das Diretas Já, da (re)democratização do país, a volta do exílio, quando a sociedade civil volta a se organizar e a protestar contra o regime político vigente. É tempo das grandes passeatas pelo Brasil afora gritando pelas DIRETAS JÁ. A nação volta a se manifestar através do voto, das urnas. As mais diversas categorias profissionais começam a se organizar em sindicatos e associações. Intelectuais se mobilizam para a construção de uma nova constituição para o país. Enfim... é uma década marcada por participação e mobilização que envolveu todos os movimentos da sociedade civil.

Mesmo com todos esses acontecimentos, Paludo (2006) e Gohn (2005) ressaltam que, para muitos autores, a década de oitenta é considerada como a década perdida, isso porque se constataram no campo da economia muitas perdas, entre elas: índices de crescimento, produtividade agrícola e industrial, competitividade tecnológica.

Contudo, Gohn (2005, p. 98) refere-se à “onda” da participação nos anos de 1980 como uma época que gerou muitos frutos. Conta que tais frutos não foram mesmo de ordem material, no sentido de conquistas imediatas. Antes foram com o sentido de tentar construir uma nova racionalidade no social: a de que o povo, os cidadãos, os moradores, as pessoas, ou qualquer outra categoria têm o direito de participar das questões que lhe dizem respeito. Este foi para a autora o grande saldo dos anos 80: “[...] a construção de uma nova postura da sociedade civil, ainda que restrita a pequenos segmentos”.

Paludo (2006) concorda com o pensamento de Gohn (2005) e reforça que a década de oitenta foi um momento forte de retomada de consciência dos direitos e da necessidade de integração social qualificada das classes subalternas. Acrescenta que também foi um tempo forte de tomada de consciência das relações entre a educação e o protagonismo político das classes subalternas, sua participação e a construção de um novo projeto de sociedade.

Pontual (2006) lembra que é na década de 1980 que os movimentos sociais desenvolvem uma nova compreensão acerca do papel do estado e da autonomia em relação a ele.

Outra marca importante, identificada por Gohn (2005) em relação aos anos de 1980, é a de que esta década trouxe em seu bojo um certo descrédito com relação às instituições e às ações voltadas para o poder. Neste sentido, a sociedade prefere armar e articular seu próprio poder. Nasce daí a idéia dos movimentos ecológicos, de luta pela paz, pela preservação da vida, pela qualidade do meio ambiente etc. Esses movimentos encontram no contexto da década de oitenta grande adesão social. A autora também salienta a importância das discussões em torno da cidadania, que se tornou de grande importância nesse período, uma vez que a questão posta era que a sociedade incorporasse os direitos coletivos e não apenas os direitos individuais.

Desta forma, podemos concluir que as demandas por educação nos anos de 1980 foram muito grandes. Para Gohn, essas demandas advinham de dois fatores: a

conjuntura política pela qual o país estava passando e a tentativa de buscar respostas para os problemas de ordem estrutural gerados pelo modo de produção capitalista.

Em se tratando da educação escolar, a autora diz que as demandas se centraram na Educação Infantil, em creches e pré-escolas; no ensino de 1º e 2º graus; nas demandas pela universidade e por novas leis educacionais do ensino, bem como pelo ensino noturno.

Colocar a educação no centro das discussões é uma prática que vem se repetindo ao longo da nossa história. Porém, na década de oitenta, saindo de um processo de ditadura militar no qual a educação vinha passando por momentos bastante conflitantes — já que, ao passo que a sociedade gritava por direitos educacionais nos vários segmentos sociais, também se assistia à degradação da escola pública —, era preciso acreditar na educação como mecanismo que ajudaria na transformação do processo social que o país vinha atravessando.

Para subsidiar essa discussão, dialogamos com Freire (1997, p. 126), quando diz: “[...] Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”; com Brandão (2002, p. 181), quando afirma que: “[...] a educação não muda o mundo. Mas ela muda pessoas. E as pessoas transformam os seus mundos”; e com Gohn (2005, p. 95), que, além da educação, chama a atenção para as legislações que respaldam o processo educacional, dizendo: “[...] a educação não altera a estrutura desigual do país [...] uma legislação não tem o poder, em si, de mudar a realidade. Mas elas são elementos do processo de mudança e de transformação”.

As falas dos autores retratam a importância da educação no processo de transformação social, mas não estamos falando de uma educação “castradora”, pensada por poucos para muitos, e sim de uma educação “Libertadora” pensada por todos e para todos. Naquele momento isso era muito importante, pois a política do regime militar nos havia deixado como herança um sistema educacional público falido e só em meado da década de 1980, com a retomada da democracia, é que o país se dá conta de que:

[...] o quadro educacional brasileiro era drástico: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% da

população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha de pobreza. Tais dados forneciam as condições para a exigência de redirecionamento na legislação educacional vigente. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 44).

Diante do quadro apresentado, algumas medidas foram tomadas, entre elas a erradicação do analfabetismo, a universalização da escola pública, tendo em vista a formação do aluno crítico. Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) retratam que os requisitos desse projeto estavam sintetizados em cinco arcabouços:

- a) melhoria da qualidade da educação;
- b) valorização e qualificação dos profissionais da educação;
- c) democratização da gestão;
- d) financiamento da educação;
- e) ampliação da escolaridade obrigatória para o período de 0 a 17 anos.

Frente a esses fatos, Gohn (2005) considera que o princípio básico adotado pela EP naquele período foi o do desenvolvimento de uma ação pedagógica conscientizadora, que atuaria sobre o nível cultural das camadas populares, em termos explícitos dos seus interesses.

Além disso, os movimentos de EP desenvolveram certa resistência e descrédito nas instituições e nas ações voltadas para o poder, principalmente no que se refere à educação formal. Sendo assim, a mais significativa forma de expressão da educação popular se constituiu nas organizações de ensino consideradas não-formais, tais como, igrejas, Organizações Não Governamentais (ONG), partidos políticos, sindicatos, associação de moradores, grupos comunitários, clubes de mães, etc. Também não podemos deixar de salientar que a EP esteve muito presente nos movimentos sociais organizados, contribuindo com a luta pelo ensino noturno, pela educação de jovens e adultos e por escolas profissionalizantes.

Dizer que a EP encontrava-se com maior intensidade nos espaços não-formais, não quer dizer que se distanciava dos espaços formais. É bom lembrar que o Professor Paulo Freire estava voltando do exílio e sua influência nesse momento no processo de redemocratização do país e da educação foi de fundamental importância. Gadotti (2002) relata este momento contando que, em 1980, logo após

ele voltar do exílio, se reuniu com um grupo de professores em Belo Horizonte e falou-lhes da esperança e do sonho possível.

Assim, a teoria Libertadora de Paulo Freire começa a ocupar espaço entre os educadores. Paludo (2001) salienta que houve, neste período, um imenso esforço intelectual na perspectiva de compreender e de desenvolver o pensamento pedagógico brasileiro progressista no interior da escola pública. Para a autora, a educação popular que se afirma nesse período acumula teoricamente uma concepção de educação, ou melhor; neste período a EP é elevada à categoria de concepção de educação ou de Pedagogia.

Outro fato importante que marca a EP na década de 1980 é a sua dimensão política. Se nos anos de 1960 essa dimensão ainda não havia sido revelada com clareza na obra de Freire, como nos alertou Fávero (2008), agora o vínculo entre educação e política, educação e projeto de sociedade e educação e classe social é revelado: a educação deixa de ser prática neutra e ganha o significado de um ato evidentemente político.

A EP atravessa a década de 1980 deixando para todos nós um legado de história de muitas lutas e também de muitas conquistas, acompanhadas de grandes mobilizações em favor da construção de um novo projeto de sociedade mais justa e participativa.

Porém, no final dos anos de 1980, acontecimentos como a queda do muro de Berlim em 1989 e o fim da guerra fria representam o fim do socialismo e a ascensão do capitalismo, consolidando assim o modelo neoliberal que toma impulso no Brasil nos anos de 1990, com a posse de Fernando Collor de Mello na Presidência da República.

O modelo inaugurado por Thatcher no início dos anos de 1980 cultua o mercado e reduz o Estado a “Estado Mínimo”, transformando as políticas sociais em políticas compensatórias. Conhecermos as bases do modelo neoliberal globalizado é fundamental para compreendermos como vêm intervindo no contexto social, político e econômico do nosso país em um período que tem maior força nos anos 1990 e toma corpo no cenário atual.

3.4 EXISTIR E RESISTIR A UMA NOVA ORDEM MUNDIAL

Desponta a década de noventa e, de acordo com Silva (2001), no atual cenário, de profundas transformações políticas, sociais, econômicas e culturais, a educação passa a ter novos enfoques, na tentativa de ajustá-la às demandas dos “novos tempos”. Mas que novos tempos são esses? Como caracterizá-los? Pode-se afirmar que as mudanças em curso no mundo capitalista são resultantes, em grande medida, do movimento de globalização e do neoliberalismo.

De fato, o capitalismo, nesse fim do século XX, vem passando por um profundo processo de mudanças que tem reorganizado a vida social em todas as suas dimensões. Este processo ocorre nos países centrais e nos da periferia do sistema. Segundo Harvey (1992, p. 117), “são abundantes os sinais e marcas de modificações em processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas de Estado...” Um dos debates acadêmicos que buscam refletir sobre estas novas configurações diz respeito ao processo de globalização e do neoliberalismo.

Em geral, as análises sobre a globalização podem ser classificadas em três concepções diferentes, a saber: a primeira refere-se ao processo de globalização como um fenômeno velho que reforça sua característica mundial, qual seja, a tendência à expansão internacional presente desde os primórdios do sistema capitalista. É neste sentido que nos aponta Gorender (1997, p. 311), quando afirma: “Nisto consiste, precisamente, o processo de globalização, nome novo para o antigo processo de internacionalização ou de criação do mercado mundial nascido com o próprio capitalismo”.

Já a segunda concepção identifica a globalização como um processo inteiramente novo que aponta para a constituição de uma sociedade global. Sob este enfoque, a globalização deve ser entendida como um novo conjunto de relações internacionais que constituem um novo sistema que modela a vida social como um todo. (IANNI, 1995).

E, por fim, a terceira concepção compreende a globalização como um processo com características velhas e novas do sistema capitalista. Nesta perspectiva, as transformações contemporâneas não alteraram a essência do sistema capitalista, que continua a ser orientado para o crescimento, obtido através

da valorização do capital (mais valor). Por conta disto, necessita de uma permanente dinâmica em termos de tecnologia e organização e, por fim, a valorização do capital por meio do trabalho humano. Daí resulta a sua crescente necessidade à expansão e internacionalização. Entretanto, apesar da manutenção das características constitutivas do sistema capitalista, verifica-se a emergência de novas circunstâncias, tais como, o surgimento de instituições multilaterais, superdimensionamento da esfera financeira e redefinição do poder dos Estados Nacionais. (HARVEY, 1992).

Ao utilizamos o termo globalização, estaremos nos referindo ao processo de mundialização do capital que, além de afirmar as características originárias do capitalismo, apresenta situações novas, constituídas, em grande medida, pela hegemonia do sistema financeiro.

Portanto, a globalização se manifesta no sistema financeiro visando adequá-lo a um “*novo patamar de acumulação*”⁶, no qual a esfera financeira assume o comando da repartição e destinação social da riqueza criada. Nesta direção, verificamos um reordenamento do sistema financeiro, marcado pela difusão das atividades financeiras, bem como o surgimento de novas modalidades de capitais financeiros, tais como, os fundos mútuos e fundos de pensão. Segundo Harvey, a reorganização do sistema financeiro mundial foi possível de ser concretizada, devido, principalmente, à difusão de novas tecnologias que permitiram a diminuição do horizonte temporal.

Outra característica constitutiva da globalização é a integração do mercado financeiro possibilitada pela liberação e desregulamentação dos mercados. A liberação e a desregulamentação dos mercados nacionais tornaram-se possível por meio das políticas neoliberais adotadas pela maioria dos governantes.

Na prática, o neoliberalismo se constitui num movimento de caráter ideológico e político, que justifica as ações para o solapamento das fronteiras nacionais, com o intuito de liberar o caminho para a circulação de capitais. Harvey concorda com esta assertiva de Chesnais (1996), pois postula que, no regime da acumulação flexível, comandado pelo sistema financeiro, o capital deve estar livre de quaisquer restrições durante o seu processo de valorização.

A liberalização e a desregulamentação possibilitaram a diminuição de tempo

⁶ Expressão utilizada por Chesnais (1996).

e uma alteração no sentido de fronteiras. Assim, as operações financeiras são feitas em tempos reais, ao mesmo tempo em que para a atuação do capital financeiro não há mais barreiras ou fronteiras nacionais, fato que permite a este capital uma livre movimentação. Vale ressaltar que a atuação do capital se dá de forma seletiva, ou seja, ele tem áreas de interesse para desenvolver sua ação. Sempre teve. Na análise de Chesnais, o que mudou é que no momento atual o capital recuperou, de modo extraordinário, a possibilidade de escolher, com total liberdade, as nações e segmentos sociais em que possui interesse de agir.

Um traço característico do neoliberalismo é a sua concepção de Estado Mínimo, ou seja, o Estado só deve intervir nas áreas em que o mercado não tem interesse de explorar, nas chamadas falhas de mercado. Sendo assim, há um encolhimento da atuação social do Estado no sentido de garantir benefícios e direitos sociais, já que o lema maior passa a ser mercantilização da educação, da saúde, etc.

E, neste contexto, assiste-se a uma maior complexificação do quadro da educação no Brasil, em função das transformações ocorridas em todos os campos da vida, resultantes, em grande medida, dos movimentos de globalização e neoliberalismo, caracterizados acima.

Assim, a análise do cenário da educação no Brasil indica para uma necessidade premente de renovação da agenda política e da ampliação da participação da sociedade e do Estado visando à superação dos limites supracitados. Vários estudos têm destacado que o neoliberalismo acentuou ainda mais a face excludente do sistema educacional brasileiro por conta, sobretudo, do processo de mercantilização da educação e do sucateamento da rede pública de ensino. É neste sentido que nos aponta Silva (2001, p. 3), quando afirma que:

É na perspectiva da mercantilização que se verificam as propostas neoliberais para a educação, segundo as quais a esfera privada deve se ampliar em detrimento da esfera pública, com base na tese da ineficiência do Estado em contraposição à propagada eficiência do mercado, tendo como principais justificativas a redução de custos, um maior controle sobre o produto e, conseqüentemente, o aumento da *eficiência*, da *qualidade* e da *equidade*. Essas propostas são veiculadas pelos organismos internacionais fomentadores de políticas educacionais, a exemplo do Banco Mundial.

Na perspectiva discutida, a educação se caracteriza como um bem econômico, tratada da mesma maneira que uma mercadoria, segundo a lei da oferta e da procura.

Jará (2006) complementa a discussão salientando que, perante a proposta dos organismos financeiros internacionais e perante o discurso neoliberal baseado na racionalidade instrumental, a educação, além de ser vista como uma mercadoria, tem a função de contribuir e qualificar os recursos de capital humano, para que a sociedade enfrente com o devido sucesso os desafios da competência e da inovação. Para Bianchetti (2005, p. 94), “[...] Nessa lógica a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo deve ser necessária. O primeiro deve responder de maneira direta à demanda do segundo.”

É de se destacar outra marca importante identificada nesse discurso sobre o neoliberalismo: sistema educativo e sistema produtivo são discutidos por Puiggrós (1997), que esclarece que o neoliberalismo pedagógico subordina a democracia ao mercado e a avaliação ao controle. Salienta que uma de suas características principais é destruir a linguagem popular e a força política de seus enunciados, desarticulando-os e reduzindo os termos pedagógicos à lógica da economia de mercado.

Diante de tais fatos apresentados como característica marcante do modelo neoliberal globalizado, cabe-nos perguntar: há ainda espaço para discutir a educação popular?

Gohn (2005) relata que os trabalhos de base junto aos grupos populares nesse período passaram a receber críticas e a serem considerados como algo já superado, que se justificava apenas na década anterior.

Paludo (2006) reforça a discussão de Gohn, mostrando que a concepção de EP que se consolidou na década de 1990 sofre um impacto significativo e tem como causa principal a crise dos referenciais socialistas que eram a base de sustentação teórica da EP, fazendo com que, mais uma vez, essa concepção de educação ficasse fora do âmbito das discussões do cenário atual.

Para Mejía (2006), essa não é uma realidade nova encontrada pela EP, ressaltando que uma das particularidades da EP é sempre ter sido encoberta pelos discursos dominantes da esquerda e da direita, algo que tem se agravado nesses dez anos, quando muitos quiseram decretar o seu desaparecimento em favor da contemplação do pensamento único. Apesar disso, o autor revela que, mesmo com

todo empenho em silenciá-la, a EP consegue seguir viva como forma de resistência nas práticas e ações de grupos que idealizam a construção de um projeto alternativo ao capitalismo neoliberal globalizado. Isso porque a EP

[...] não existe. Sempre está existindo no tempo e no espaço dinâmico e complexo. [...] não se encaixa em modismos. Incorpora o novo, não em uma posição eclética nem como moda à margem de sua *práxis* histórica. (HURTADO, 2006, p. 152).

O que podemos perceber pelas falas dos autores é que as discussões em torno da EP, no cenário dos anos de 1990, estão relacionadas com o fim da guerra fria, e, com isso, com a crise dos referenciais socialistas, com as políticas neoliberais, a globalização da economia e o impacto tecnológico. Esse conjunto de fatos vai se refletir no que muitos autores chamam de (re)fundamentação da EP.

Jará (2006) ressalta que a questão da (re)fundamentação da EP, na década de 1990, foi uma proposta do Conselho de Educação de Jovens e Adultos da América Latina - CEAAL. O autor salienta que, apesar das críticas, permitiu compreender a diversidade, a complexidade, a dispersão e o pluralismo de aproximações que caracterizam este campo. Destaca ainda como sendo importante o debate crítico, o diálogo e o encontro como elementos relevantes para o reconhecimento da multiplicidade de fatores que envolvem os seus componentes, bem como para redefinir as práticas e concepções vigentes na EP.

Para Pontual (2006), os estudos realizados, a partir de meados dos anos 1990, sobre os desafios da Educação Popular no final do século XX e início do novo milênio, apontavam a necessidade dessa revisão crítica das práticas e concepções presentes na educação popular até então. Esse grande debate, que foi denominado de Refundamentação da Educação Popular, além de redefinir as práticas e concepções, ajudou a criar novos instrumentos para sua intervenção, principalmente no que se refere aos processos de construção de uma cidadania ativa e de democratização das estruturas políticas e espaços públicos tão cerceados pelas políticas neoliberais.

Neste sentido, Souza (1992, p. 33) destaca que os desafios e as possibilidades da EP na década de 1990 são:

- a) aprofundar, desenvolver e consolidar uma *pedagogia democrática* que sirva de base teórica à educação popular, podendo assim potencializar a dimensão educativa das práticas sociais e da escolarização popular;
- b) realizar processos adequados de *formação de educadores populares* que respondam aos requerimentos que emergem da interpretação do atual momento histórico do Continente;
- c) ampliar a *capacidade de intervenção da Educação Popular na escola pública* através de propostas de políticas educacionais para os governos nacionais, estaduais e municipais que garantam a escolarização gratuita, universal e de qualidade a todos os segmentos das camadas da classe trabalhadora.

Mesmo com os desafios apontados por Souza e o cenário de profundas mudanças econômicas, políticas e sociais descritas ao longo do texto, a EP tem sido concebida por alguns estudiosos como um caminho para se construir novas alternativas que transcendam as formas ou modelos tradicionais de organização social, em busca de um projeto de sociedade mais democrático e justo.

Pensando assim, podemos acreditar que a educação popular ainda é vigente na sociedade atual. Nahmías (2006) argumenta que a educação popular no cenário atual retoma vigência e sentido, uma vez que se faz necessário recuperar o poder da educação como instrumento de transformação social, pois, se pensamos formar sujeitos ativos mediante a educação, o conhecimento nunca pode ser entendido e usado como instrumento de dominação e/ou alienação, mas deve servir para ajudar os grupos menos favorecidos a compreender os processos econômicos e políticos que estruturam os diferentes contextos sociais.

Para Fiallos (2006), a EP também continua vigente porque ela ainda é uma utopia na qual queremos chegar. Acredita que a grande questão é descobrirmos que sociedade queremos e em que tipo de ser humano desejamos nos transformar, para então podermos converter esse pensamento em um novo agir educacional que, de fato, busque objetivos sociais e políticos de forma transformadora.

Continuando a discussão em torno da vigência da EP, Mejía (2006, p. 215) apóia seu debate em cinco pontos fundamentais para se pensar a pujança da EP no cenário atual. São eles: a opção básica de transformação das estruturas políticas; o empoderamento dos atores desde o local; o reconhecimento dos saberes e das culturas populares como espaços nos quais se reconstituem os processos de

resistência; os desenvolvimentos pedagógicos alcançados que formaram a diversidade de propostas metodológicas; e a vocação anticapitalista e de construção de uma globalização alternativa.

A partir da discussão de Fiallos e Nahmías sobre a vigência da EP, a perspectiva de Mejía nos faz compreender que essa vigência da EP não se dará pelo simples fato da sua existência, mas da sua resistência, que só tem sido possível graças a seu poder de reflexão. Contudo, sabemos que só a reflexão não basta para sustentar a proposta da EP em tempos neoliberais; portanto, é preciso se pensar no que Mejía e Kane chamam de reformulação ou nova direção. Neste sentido, o que seria uma nova direção para a EP? Como esse processo pode se dar em suas ações e práticas?

Mejía encaminha a discussão para a importância de tirar a EP do não-formal. Lembra que esse foi um peso muito grande vivido por ela nas décadas de 1960 e 1970, quando foi considerada como um processo de educação não-formal e de adultos. Ressalta que em tempos de capitalismo neoliberal globalizado e com os altos investimentos que vêm sendo destinados aos sistemas escolar e educacional, a EP não pode ficar fora desse debate, deve entrar na educação formal para assim poder reestruturar os seus horizontes e sentidos e também poder operar com os instrumentos e ferramentas próprios da escola, mas com propostas próprias.

Kane (2006) também ressalta a importância de a EP estabelecer um diálogo com os sistemas de educação formal, mas salienta que esse processo deve se dar de forma bastante consciente, para que todos possam compreender os perigos de ser cooptada e de desaparecer. Aconselha o diálogo com os sistemas formais sem, no entanto, abandonar os movimentos que, para a autora, são o lugar próprio da EP. Argumenta que, estando fora do estado, terá mais liberdade para pensar e atuar com criatividade.

Percorrendo os caminhos da EP no Brasil, podemos perceber como os anos sessentas foram críticos, criativos e de muita participação social, considerados por muitos autores como anos de sonho e utopias. Apesar dos anos setenta terem sido marcados pela repressão e pelo controle político-ideológico, no campo da EP houve uma ruptura, favorecendo-se uma maior sistematização e crítica dos seus programas e métodos, de forma que ela se manteve nos palcos de discussões.

A década de oitenta é marcada por grande participação e mobilização que envolveu todos os segmentos da sociedade civil, tendo sido o momento da retomada

de consciência dos direitos, da construção de um novo projeto de sociedade. A teoria Libertadora de Paulo Freire começa a ocupar espaço entre os educadores e há neste período um imenso esforço intelectual na perspectiva de compreender e de desenvolver o pensamento pedagógico brasileiro progressista no interior da escola pública.

Já a década de noventa traz a marca do modelo neoliberal globalizado. A educação neste modelo é tratada como uma mercadoria, segundo a lei da oferta e da procura; a EP passa por tempos difíceis, sofrendo o impacto da perda dos referências socialistas e o CEAAL sugere que se faça uma (re)fundamentação da EP.

Os fatos apresentados nos fazem perceber que a EP marca a história da educação brasileira, não se constitui em um movimento isolado nesta história, mas fazendo parte dela. Mesmo em tempos difíceis, procura se reconstituir, (re)fundamentar, redefinir as suas práticas e concepções na perspectiva de construir novas alternativas que transcendam as formas ou modelos tradicionais de organização social, em busca de um projeto de sociedade mais democrático e justo.

4 CAPÍTULO III – TRABALHO E EDUCAÇÃO POPULAR: NOVOS CAMINHOS, OUTRAS POSSIBILIDADES...

Não somente é possível uma sociedade melhor, mais igualitária, mas que a última possibilidade da humanidade não é a morte, senão a vida. Somos muitos e somos fortes, mais do que possamos imaginar. (Roberto Sáenz ARGUELO, 2006).

Antes mesmo de apresentar as propostas e os desafios sobre a vigência da educação popular na contemporaneidade, convém recapitular que a EP surge como resistência ou como alternativa ao poder hegemônico das formas dominantes da sociedade.

Os sonhos, as ilusões e utopias que começaram a se caracterizar no início do século XX, com a revolução Russa em 1917, têm vida curta, começam a ruir, e com a queda do muro de Berlim em 1989, todo o blocos dos países chamados socialistas entram em colapso se enfraquecem e se dissolvem, a ponto de perder sua referência política.

Este fato criou um ambiente hostil para o pensamento crítico e progressista, que são as bases da EP. Passa-se a acreditar que não há mais lugar para os sonhos, as ilusões, a utopia ou qualquer forma de pensamento alternativo. Neste contexto, o capitalismo aparece ou re-aparece como o único horizonte possível para os sonhos de realização pessoal e esperanças de redenção coletivas.

Sem dúvida, estamos vivendo o fim de uma época, estamos diante da incerteza. Compreender este movimento histórico não é tão fácil, principalmente para aqueles que tem como base de interpretação o paradigma totalizante, que assegurava respostas explicativas para cada movimento da realidade e agora precisa construir/reconstruir, ou seja, reinventar e interpretar de maneira diferente o fazer humano. Isso exige de todos um outro cenário interpretativo no que se refere às teorias e ao poder político e econômico.

Este conjunto de acontecimentos nos indica que a educação popular precisa se recolocar neste novo contexto. Desse modo, neste capítulo pretendemos discutir a vigência de uma concepção de educação popular que nos coloque diante da urgente tarefa histórica de recompor e refundamentar a prática e o pensamento

crítico e progressista, mesmo diante dos desafios que os tempos atuais nos apresentam, principalmente no que se refere ao trabalho, uma categoria fundante na constituição do ser social

4.1 AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

De forma mais ampla, o trabalho é a transformação que o ser humano faz na natureza com finalidades consciente e transformadora. O resultado dessa transformação do trabalho humano denomina-se cultura⁷. A cultura, portanto, é a transformação realizada por instrumentos e pelas idéias que tornam possíveis essa transformação e os produtos dela resultantes.

É importante salientar que essa ação humana transformadora não é solitária, mas social, uma vez que é se relacionando que o ser humano produz a sua própria existência, desenvolve condutas sociais e se autoproduz. É pelo trabalho que aprende a conhecer as próprias forças e limitações; desenvolve o conhecimento e as atividades; impõe-se uma disciplina; relaciona-se com os outros e vive os afetos desenvolvidos nas relações. Dessa forma, modifica-se e constrói-se a si mesmo, bem como constrói a sua liberdade.

Neste sentido aqui discutido, o trabalho é considerado como uma práxis, como uma parte fundamental da ontologia do ser social. É por meio dele que se dá a consciência do ser humano. É ainda a atividade fundamental pela qual o ser humano se constitui enquanto espécie, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. É base estruturante de uma nova concepção de história.

Sendo assim, o trabalho se constitui categoria fundamental para compreendermos as mudanças nas relações de produção, nas formas sociais em

⁷ “[...] cultura como resultado de tudo o que o homem produz para construir sua existência. No sentido amplo, antropológico, cultura é tudo o que o homem faz, seja material ou espiritual, seja pensamento ou ação” (ARANHA, 1996, p. 14).

“[...] cultura no seu sentido mais amplo possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. Portanto, cultura é o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do/pelo tecido social” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2009, p. 16).

geral do intercuro humano. Isso se dá por intermédio das próprias modificações que a natureza do trabalho vem sofrendo ao longo da história.

Contudo, se caminhar um pouco na história veremos que não é essa a realidade encontrada pela humanidade no que se refere ao trabalho. Podemos desatacar pelo menos duas vertentes opostas sobre as concepções de trabalho. A primeira vertente está ligada ao conhecimento religioso que vê no trabalho uma forma de dignificar, valorizar e enobrecer o ser humano. Nessa concepção, apresenta-se também uma visão negativa do trabalho, ligada à obrigação e ao constrangimento: “Na Bíblia, Adão e Eva são expulsos do paraíso e Adão é condenado ao trabalho com o suor do seu rosto, cabendo a Eva o trabalho de parto (ARANHA, 1996, p. 22).

Na segunda vertente, como já víamos discutindo, o trabalho está ligado a realizações materiais e espirituais, por intermédio das quais o ser humano cria e recria os elementos da natureza, transformando-os em cultura, de forma que assim o trabalho se torna elemento essencial para a sobrevivência da humanidade.

A partir da reflexão acima, podemos deduzir que as formas de trabalho que historicamente nos foi apresentadas pelo modelo capitalista têm como base a primeira vertente por nós discutida. Sendo assim, já tivemos o trabalho escravo: na sociedade escravocrata; no feudalismo, mesmo o trabalhador sendo chamado de servo, o trabalho continuava escravo; na sociedade capitalista, em que o trabalhador é o operário, diferente do escravo e do servo, por receber salário pelo seu trabalho. Todas as formas de trabalho aqui apresentadas retratam as condições sociais, políticas e econômicas que influenciam uma determinada época.

Para melhor compreendermos como estas questões vêm se desenrolando no mundo atual, começaremos nosso diálogo com Toffler (2007), que descreve as mudanças ocorridas na sociedade, lançando mão da metáfora das três grandes ondas. De acordo com o autor, a primeira onda trata da revolução agrícola. A segunda onda apresenta as modificações ocorridas na sociedade que teve como base a revolução industrial. A terceira onda se refere ao momento atual que a sociedade está vivendo, muita coisa nesta civilização nascente contradiz a velha tradicional civilização industrial, apresentando-se altamente tecnológica e anti-industrial.

Schaff (2007), que também vem discutindo as transformações que vem ocorrendo na sociedade contemporânea, salienta que não se trata apenas de uma

mudança tecnológica, mas de uma mudança profunda que abrange todas as esferas da vida social. Destaca três setores como pontos principais das mudanças: microeletrônica, microbiológica — engenharia genética — e técnico-industrial. Observa que essa tríade revolucionária assinala os amplos caminhos do nosso conhecimento a respeito do mundo e do desenvolvimento da humanidade, mas também nos mostra os perigos inerentes a eles, especialmente na esfera social.

Harvey (2005) argumenta que essas mudanças são marcadas principalmente por um confronto entre a rigidez de fordismo e a acumulação flexível. Para ele este momento se caracteriza pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, rápidas mudanças nos padrões de desenvolvimento, que ocorrem de forma desigual, o que implica em níveis relativamente altos de desemprego estrutural, rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos de salários reais, criando um vasto movimento no emprego do chamado setor de serviço.

Os três autores referidos acima apontam para as mudanças que vem ocorrendo na sociedade. Todos se referem a tempos históricos vividos pela humanidade e às transformações ocorridas nos momentos de ruptura, atribuindo as mudanças aos próprios caminhos que a humanidade vem construindo, desde a revolução agrícola, até a atual.

Para falarmos das relações de trabalho na revolução agrícola, vamos nos apoiar nos estudos de Toffler (2007). O autor destaca que, na revolução agrícola, a economia era fundida, a maioria do trabalho era realizada no campo e no lar, a labuta doméstica não se separava da unidade econômica, a produção se destinava ao consumo da própria aldeia ou da fazenda. Desse modo, a vida do trabalho e a vida do lar se fundiam e intermesclavam-se. Uma outra característica da revolução agrícola é que as formas de trabalho eram pouco ou quase nada interdependentes: o que acontecia em um lugar não dependia do que acontecia no outro, os trabalhadores realizavam variadas tarefas, trocando e mudando de papéis conforme a necessidade ou a escolha. Como podemos perceber, a divisão social do trabalho quase nem existia. Em decorrência disso, o trabalho nas sociedades agrícolas teve como característica principal os baixos níveis de interdependência

Continuamos o diálogo com o autor e, dessa vez, ele irá nos explicar que na revolução industrial, diferentemente do que ocorria na revolução agrícola, a

economia é separada. A vida humana é separada da produção e do consumo. O trabalho que acontecia no campo, na casa ou nas cercanias da casa, foi transferido para a fábrica. O trabalho passa a exigir mais esforço coletivo, divisão do próprio trabalho, coordenação e integração de muitas atividades diferentes. Seu sucesso dependia do procedimento cooperativo cuidadosamente programado por milhares de pessoas que sequer se conheciam, o que introduziu um nível muito alto de interdependência nas suas relações.

Neste contexto, salienta o autor, a divisão do trabalho criou uma poderosa necessidade de integração e, deste modo, deu origem a uma elite integracional. Assim, a divisão internacional do trabalho exigiu integração em uma escala global e gerou uma elite global — um pequeno grupo que, para todos os fins práticos, se revezava dominando grandes partes do capital produzido no mundo.

Schaff (2007) confirma as discussões de Toffler em relação à primeira revolução industrial, demonstrando em seus estudos que a modificação na produção e nos serviços vai afetar diretamente as relações de trabalho. Mostra ainda que a primeira revolução industrial teve como grande mérito substituir no processo de produção a força física do ser humano pela energia das máquinas.

Assim, o trabalho nas fábricas e nos escritórios tornou-se cada vez mais repetitivo e especializado. Os empregadores precisavam de trabalhadores obedientes, pontuais e dispostos a fazer tarefas de forma automática. Aqueles funcionários mais subservientes às exigências eram premiados. Os princípios-chave para o desenvolvimento do trabalho então passam a ser a sincronização e maximização.

Essa forma de trabalho produzida pela revolução industrial, altamente repetitivo e especializado, desumanizava o trabalhador, causando profundas mudanças na vida social das populações não-industriais, criando não só uma nova realidade para milhões de pessoas, mas também um novo modo de pensar sobre a realidade. Portanto, muda o *logos* e, conseqüentemente, como afirma Toffler (2007), vai-se contra os valores, conceitos e mitos da sociedade agrícola — o que traz consigo uma redefinição das noções de Deus, justiça, amor, família, beleza, assim como da idéia de poder. Dessa forma, não se alterou apenas a tecnologia, a forma de produzir trabalho, mas alterou-se também o próprio modo de existir da vida humana, produzindo um novo caráter social.

Ainda na esteira de Toffler, explique-se que o surgimento da terceira onda está relacionado com a crise irreparável do industrialismo. O autor ressalta que estamos, mais uma vez, diante de um grande salto tecnológico histórico, sendo que o novo sistema de produção que ora emerge exigirá uma reformulação radical em todos os setores, reformulação muito maior até daquela que se deu quando da passagem da sociedade agrícola para a sociedade industrial. A terceira onda traz consigo um modo de vida genuinamente novo, baseado em fontes de energia diversificadas e renováveis; em métodos de produção que tornam obsoletas as linhas de montagem das fábricas. Sendo assim, perguntamos: que lugar ocupa o trabalho e os trabalhadores nessa sociedade?

O autor responde dizendo que o trabalho “torna-se menos, não mais repetitivo. Torna-se menos fragmentado, com cada pessoa fazendo uma tarefa um tanto maior e não menor” (TOFFLER, 2007, p. 378). O tempo flexível e o ritmo próprio substituem a necessidade de comportamento de sincronização em massa. Os trabalhadores enfrentarão com mais frequência mudanças de suas tarefas, transferência de pessoal, mudança de produto e reorganizações no interior da empresa. Os empregadores da terceira onda precisam de homens e mulheres que aceitem responsabilidade, que compreendam o seu trabalho com o dos outros, que possam manejar tarefas cada vez maiores, que se adaptem rapidamente a circunstâncias modificadas e que se integrem com as pessoas em sua volta. Enfim... a empresa da terceira onda descrita pelo autor exige que os trabalhadores sejam menos programados e mais criativos, só assim serão capazes de se adaptarem com mais facilidade aos novos processos de trabalho.

Complementando a discussão, Harvey (2005) apresenta três posições fundamentais para compreendermos esse processo. A primeira posição é de que as novas tecnologias podem de fato abrir uma grande possibilidade de reconstituição das relações e de trabalho.

A segunda posição entende esse fenômeno como flexibilidade, considerando-o como um termo bastante influente, que pode inclusive agregar elementos que irão se transformar em um conjunto de práticas políticas, ideológica, reacionária e contrária aos movimentos das classes trabalhadoras.

A terceira posição defende a idéia de que a transição do fordismo para a acumulação flexível situa-se entre dois extremos: um se caracteriza pela combinação de produção fordista altamente eficiente e o outro por manter os

sistemas de produção mais tradicionais. O autor ressalta que tais fatos vêm ocorrendo desta maneira porque nem as formas de organização flexível nem o fordismo se tornaram hegemônicos em todo o mundo.

Ainda respondendo nossa pergunta sobre o lugar do trabalho e dos trabalhadores nessa sociedade, Scharff (2007) enfatiza que essa nova revolução que desponta agora consiste em que as capacidades intelectuais dos trabalhadores devem ser ampliadas e inclusive substituídas por autônomos. Para o autor, a diferença entre as duas revoluções em relação ao trabalho é que, enquanto a primeira (industrial) conduziu a diversas facilidades e a um incremento no rendimento do trabalho humano, a segunda (tecno-científica) aspira à eliminação total deste.

Continuando o diálogo, Scharff (2007) nos indica que a principal causa da automação é a robotização da produção, o que irá provocar uma significativa redução da demanda por trabalho humano, gerando o desemprego estrutural. Para o autor, o problema do desemprego estrutural é supra-sistêmico, de caráter universal e, sendo assim, irá causar uma grande mudança na formação social da sociedade.

Prosseguindo, o autor enfatiza que o desaparecimento do trabalho será de forma gradual. Salienta ainda que o trabalho que irá desaparecer será o trabalho que consiste no emprego da própria capacidade em troca de um determinado salário — o trabalho no sentido tradicional da palavra — porque o trabalho, como atividade humana, pode adquirir as formas das mais diversas ocupações e isso é que vai dar sustentação para a própria existência do ser humano neste mundo. O que o autor indica é que o trabalho na sua forma tradicional desaparecerá paulatinamente e com ele o/a trabalhador/a. Portanto, desaparecerá também a classe trabalhadora entendida como a totalidade dos trabalhadores e isso deverá modificar a idéia de realidade social que temos hoje.

Alerta, além disso, que a atual revolução Industrial afetará também a implementação prática da democracia nas sociedades do Ocidente e do Oriente, citando duas ameaças principais à democracia mundial: a classe em declínio, rumando ao totalitarismo e o poder nas mãos das multinacionais, interferindo na política internacional. Também não deixa de descartar o perigo que pode advir da nova divisão de classes na sociedade informática — basicamente os que têm e os que não têm informação.

Dentre as várias mudanças na formação da sociedade, o autor destaca ainda que, junto com o desaparecimento do trabalho, a mudança cultural será o traço mais importante da segunda revolução industrial. Cultura aqui é entendida pelo autor como

[...] a totalidade dos produtos materiais e espirituais do homem em um determinado período e em uma determinada nação — cultura nacional, ou, no sentido mais amplo, abarcando a totalidade do gênero humano — cultura universal, ou enfim no sentido de uma parte isolada da humanidade em escala supranacional. (SCHARFF, 2007, p. 71-72).

Destacando a cultura como o traço mais importante dessa revolução industrial, o autor aponta para dois caminhos: um, que levaria à materialização do grande ideal dos humanistas — a construção do homem universal, tanto no sentido de sua formação que sairia da especialização unilateral para a formação global, quanto na libertação do enclausuramento da cultura, de uma cultura nacional para converter-se em cidadão do mundo, no melhor sentido do termo.

O segundo caminho se refere à difusão da cultura, às novas possibilidades criadas para essa difusão. Cita o rádio, a TV e o computador como produtores e transmissores de cultura, dizendo ser inevitável a internacionalização da cultura. Com isso, vai ocorrer o desaparecimento do folclore, apesar de demonstrar preocupação com o que surgirá no seu lugar. Teme o nascimento de um neo-imperialismo e neo-colonialismo cultural, nos quais as sociedades mais ricas controladoras dos meios de difusão cultural (TV, rádio, satélites...) poderiam impor às sociedade mais pobres programações padronizadas e até mesmo tendenciosas a fim de formar a opinião pública que se quer, porque, ao controlar os veículos de informação e seus respectivos programas, poderão controlar e formar a opinião pública.

O autor nos mostra que esse advento da automação e da plena automação foi previsto por Marx que, inclusive, previu que haveria uma mudança na posição do proletariado e da estrutura de classes da sociedade. Deslocando essa discussão para o contexto da sociedade informática, veremos que, conforme a previsão de Schaff (2007), no lugar das classes que irão desaparecer nasce um novo estrato social integrado por cientistas, engenheiros, técnicos e administradores que se incumbirão do funcionamento e dos progressos da indústria e dos serviços. Esse

estrato poderá ser, inclusive, proprietário dos meios de produção. Para o autor, a ciência assumirá o papel de força produtiva, uma vez que, hoje, já se converteu em meio de produção.

Nas discussões desenvolvidas com base nos autores Toffler (2007), Schaff (2007) e Harvey (2005), pudemos perceber que as formas de trabalho vêm se modificando, passando da automação à microeletrônica, de forma que se postula até o desaparecimento do trabalho. Agora a predominância é pelo setor de serviço, envolvendo atividades nas áreas de comunicação, informação, finanças, saúde, educação e lazer. O que podemos perceber, ao longo das discussões, é que as transformações que vêm ocorrendo nas formas de trabalho continuam favorecendo apenas a um grupo; na verdade, um pequeno grupo que “continua num capitalismo sem sujeitos, que parece não perceber que, ao lado dos movimentos de capitais e transferências de tecnologia e serviços, está o gênero humano” (MEJÍA, 1994, p. 60).

Mas, ainda assim, não podemos negar que essa ampliação que vem ocorrendo nos setores de serviço, ampliação esta que afeta as formas de trabalho, também vai implicar em uma mudança na posição da estrutura de classe da sociedade e, conseqüentemente, na relação da educação popular com o mundo do trabalho, tema que discutiremos a seguir.

4.2 A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO POPULAR

Diante da atual revolução técnico-científica, já referida anteriormente, o trabalho vem de fato sofrendo transformações radicais. Sua proposta de frente, que era baseada na luta dos trabalhadores das fábricas, agora é substituída por uma indústria que inclui a plena automação e robotização dos trabalhadores, gerando um trabalhador flexível, o que impossibilita as formas de organização que tinham no trabalho a via de transformação social. Contudo, que relação tem essa discussão com a EP e com a nossa pergunta de partida: quais são os caminhos da educação popular frente às novas lutas localizadas na sociedade contemporânea, na qual o trabalho passa por profundas crises, do mesmo modo que as relações de poder?

Poderíamos enumerar pelo menos três aspectos importantes que nos ajudariam a compreender a relação da educação popular com as transformações no mundo do trabalho, o que conseqüentemente nos levaria às contribuições da educação popular para as novas lutas localizadas na sociedade contemporânea.

O primeiro aspecto a ser ressaltado é o fato de o trabalho ser uma categoria fundante que constituiu o ser social, segundo Marx (1971, p. 202), porque no processo de transformar a natureza, o ser humano também se transformava resultando no processo de intercambiamento, que é por si só dialético. Essa visão de trabalho como constituidor do ser social, portanto ontologia do ser, como bem adverte Lukács (1978) e que também percebida por Engels (2004, p. 13) quando dizia que o trabalho é a “condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. Na perspectiva dessa formulação existe toda uma relação entre trabalho e educação popular como componentes ontológicos quando se pensa que a finalidade da EP é a de contribuir no processo de formação humana, no sentido de emancipar para ser um emancipador das condições opressoras impostas por um modo de produção, mesmo porque a EP caminha para a defesa de uma educação emancipadora que busque a efetiva transformação do ser humano.

O segundo aspecto a ser ressaltado, ainda na via do trabalho, é que esse também se configurou como um processo de alienação do trabalhador no modo de produção capitalista, descaracterizando-o do seu sentido ontológico, pois nesse modo de produção, o trabalho passou a ser uma atividade de sobrevivência, assalariada, tornando a força de trabalho uma mercadoria que produzia outra mercadoria de maior valor do que a primeira. O trabalhador ao transformar-se em mercadoria aliena-se a tal ponto que estranha o objeto que produz, não mais se vendo como aquele que produz uma mercadoria e não mais reconhecendo no produto o seu trabalho, ou seja esta alienado do produto, do processo de trabalho e de si próprio. Esse processo deriva, segundo Marx (1983, p. 112 grifo do autor), do “fato de que o trabalhador se relaciona com o produto dos seu *trabalho* como a um objeto *estranho*”. A educação no modo de produção capitalista contribui decisivamente para ampliar o processo de subordinação do trabalhador as necessidades produtivas desse sistema e, somente uma educação contrária a esse processo seria capaz de frear a alienação imposta se tiver como finalidade de internalização de conhecimento o princípio da conscientização, como pregava Freire,

única possibilidade de empreender uma educação para além do capital, como defende Mészáros (2005, p. 74-75), uma educação desvinculada da ideia de formação para o mercado, como o é a atual educação profissional, ou de uma educação continuada apenas para as elites intelectuais, mas uma auto-educação para todos.

O terceiro aspecto é que a relação entre trabalho e educação popular tem a práxis como ponto de partida do conhecimento, da cultura e da própria conscientização, pois é na práxis que os sujeitos se criam, se recriam e transformam a realidade social.

Neste sentido, Freire (1970, p.121) salienta que os seres humanos são seres da práxis, são seres do que fazer, e o seu fazer é ação e reflexão e nesse processo é que transformam o mundo. Sendo assim, a práxis para Freire se constitui como atividade, teórico-prático, de reflexão e ação que deve incidir nas estruturas a serem transformadas. A educação popular é uma práxis desde que pensada como processo de internalização de conhecimento que possibilita aos sujeitos sua libertação das condições opressoras impostas por um modo de produção, o que significa dizer que o projeto da educação popular esta diretamente ligada a um outro projeto de sociedade e economia; como salienta Mészáros (2005, p. 76), ao dizer que são duas “características fundamentais que definem o espaço histórico e social [...], a nossa tarefa educacional é, suficientemente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora”. Este autor continua esclarecendo que a educação “pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora”.

Esta forma de pensar o trabalho e a existência humana nos faz recolocar a EP em um novo contexto social, uma vez que as discussões acerca das relações entre educação popular e trabalho vêm a cada dia se estreitando. Para Peixoto Filho (2004), este fato está associado à busca de soluções para os problemas locais que os setores sociais vêm enfrentando. Ressalta que estes momentos de união entre os grupos em torno de lutas pela sobrevivência material e espiritual têm possibilitado encontrar caminhos que apontem saídas, o que nos faz acreditar que nem tudo está perdido, e que a EP deve, sim, enfrentar os desafios das transformações em curso, porque, enquanto prática social concreta e embalada pelo trabalho como princípio educativo, deve se constituir como projeto alternativo ao grupo hegemônico.

Em síntese, para a EP se recolocar no atual contexto social e se constituir enquanto projeto alternativo, ela precisa rever seus princípios histórico-antropológico, sócio-filosófico e pedagógico, a partir de práticas educativas populares concretas que possibilitem avaliar criticamente as correntes ideológicas impostas ao longo do nosso processo histórico, para que a partir daí possamos construir outras matrizes de pensamento⁸, capazes de desvelar o silêncio causado pelas correntes hegemônicas do pensamento e fazer ressurgir uma nova história. Para tanto, a seguir discutiremos três aspectos que, a nosso ver, são de fundamental importância para a vigência da EP na contemporaneidade: *reinventar a utopia e a esperança; assegurar uma episteme do popular e redescobrir outros mundos de trabalho*. Acreditamos que essas três propostas interligadas representam um caminho novo e esperançoso para fortalecer as discussões em torno da Educação Popular.

4.3 REINVENTAR A UTOPIA E A ESPERANÇA...

Acreditar que nem tudo está perdido, que a história continua e requer da EP o enfrentar de um dos seus maiores desafios, qual seja, o de reinventar a utopia, a capacidade de construir sentido e esperança para vida. Uma das grandes consequências sociais dessa nova revolução industrial, para Toffler (2007), é a mudança que ela pode causar em relação à imagem que temos do mundo, causando inclusive a perda de habilidade para encontrar sentido para vida. Neste aspecto, Schaff (2007) mostra que a atual revolução contém elementos que ameaçam este valor, colocando a saúde psíquica do ser humano em perigo, que pode se ver envolvido em um vazio existencial.

Sendo assim, nos parece que

⁸ “As matrizes do pensamento são formas de reelaboração e sistematização conceitual de determinados modos de perceber o mundo, de ideários e aspirações que têm um conjunto de raízes (antecedentes) em processos históricos e experiências políticas de amplos contingentes de população e se alimentam de substratos culturais que excedem aos marcos estreitamente científicos ou intelectuais.” (ARGUMEDO, 1993, p. 81).

Uma nova *infosfera* está emergindo juntamente com uma nova *tecnofera*. E esta terá um impacto de longo alcance nessa esfera, a mais importante de todas, a que está dentro de nosso cérebro. Pois, tomadas em conjunto, estas mudanças revolucionarão a nossa imagem do mundo e a nossa habilidade para lhe encontrar sentido. (TOFFLER, 2007, p. 170-171).

A discussão nos faz perceber que a revolução técnico-científica, nos moldes em que foi descrita pelos autores, já não se contenta mais em explorar apenas a força bruta do trabalho humano, mas também a sua razão existencial, que é a produção de sentidos. O ser humano é um ser de sentidos, e aqui expressamos sentido como definido por Gadotti (2002), notadamente, como caminho não percorrido mas que se deseja percorrer; portanto, significa projeto, sonho, utopia. Perder o sentido da vida é perder a própria razão de sua existência como “ser no mundo”. Desse modo, faz-se necessário a reconstrução da utopia como ponto central na construção de novas propostas alternativas.

Santos (2008) reafirma nossa discussão e diz ser a utopia o único caminho para se pensar o futuro, salientando que, por utopia, entende as novas possibilidades que a humanidade pode explorar e desenvolver para lutar em favor de algo radicalmente melhor e que realmente valha a pena. Nos mostra que, a partir do século XIX, com o desenvolvimento da racionalidade científica e da ideologia cientista, criou-se um ambiente bastante hostil ao pensamento utópico. Podemos completar que esse ambiente hostil foi criado na tentativa de subtrair do ser humano a sua possibilidade e o seu direito de acreditar que conhece; e, porque conhece, pode transformar a realidade em que vive.

Sabemos que este caminho não é tarefa fácil, mesmo porque ele exige do ser humano uma tomada de consciência e, como sabemos, isto não acontece da mesma forma para todos. A forma como cada pessoa se apropria criticamente dos fatos contidos na história é diferente e vai depender do nível de conhecimento em que o sujeito se encontra, da forma como cada sujeito conhece; logo, isso nos faz assegurar que a reconstrução da utopia requer principalmente reconhecer “o homem como um ser de permanentes relações com o mundo, que ele transforma através de seu trabalho”, para que assim possamos percebê-lo “como um ser que conhece, ainda que esse conhecimento se dê em diferentes níveis.” (FREIRE, 1980, p. 47).

Retomando a discussão, Santos (2008) nos apresenta a utopia assentada em duas condições: uma nova epistemologia e uma nova psicologia. Para efeito de

nosso trabalho e compreensão de nossos questionamentos, trataremos apenas da utopia enquanto nova epistemologia. Neste aspecto, o autor considera que, enquanto nova epistemologia, recusa-se a epistemologia “imperial” que representou o outro como incapaz de se representar a si próprio, reduzindo-o à condição de objeto; recusa-se também uma utopia que fecha os horizontes e as expectativas de possibilidade para acreditar em uma outra epistemologia que cria alternativas.

Essa é uma discussão basilar no contexto da educação popular e da reconstrução da utopia. A reconstrução da utopia só tem sentido se for embalada pela transformação da sociedade e, conseqüentemente, do mundo em suas bases teóricas e epistemológicas.

Para isso, precisamos acreditar que de fato a reconstrução da utopia é um grande desafio possível e que a utopia realmente se constitui como um caminho para se chegar ao futuro, um caminho que ainda não foi percorrido, mas precisa ser trilhado, como possibilidade de luta para conquista de algo relativamente melhor para a humanidade. Não podemos levantar discussões acerca da reconstrução da utopia e da esperança sem acreditar em um processo radical de mudanças que, para nós, começa com a discussão sobre episteme.

4.4 ASSEGURAR UMA EPISTEME DO POPULAR

A discussão sobre episteme é uma questão que se constitui de fundamental importância para a educação popular, principalmente por compreendermos que essa seria uma das contribuições que a educação popular poderia desenvolver para o fortalecimento das lutas localizadas na sociedade contemporânea e para a emancipação social. Neste sentido, romper com uma episteme hegemônica e reivindicar outras formas de conhecer como legítimas é fazer uma opção política na qual o povo é situado na condição de sujeito.

Uma outra questão que nos dá sustentação para discutir uma ruptura epistêmica diz respeito às mudanças nas relações sociais de trabalho. Vimos que as formas de construção social do trabalho estão se modificando a partir das várias revoluções que a humanidade vem passando. Percebemos que essas mudanças afetaram todos os setores da sociedade e, inclusive, a forma de existência da

humanidade. Então, não podemos supor que as bases de conhecimento construídas pela humanidade continuem as mesmas, ou seja, com base em um pensamento dominante que pretende ser único.

Uma outra questão que justifica a nossa discussão é concordar que as mudanças na organização social do trabalho mexeram de fato com as bases da EP. E, assim sendo, é preciso que a educação popular no contexto da contemporaneidade construa um corpo teórico sólido, que possa lhe dar suporte para participar da construção e reconstrução de novas matrizes de pensamento.

Porto-Gonçalves (2005) nos alerta que o legado epistemológico que hoje conduz o nosso pensamento é um legado epistemológico que tem como base o eurocentrismo. Assim como nos impuseram seu capitalismo, também nos impuseram sua forma de compreender o mundo. Alerta o autor que este legado epistemológico nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhe são próprias. Com isso quer nos dizer que uma episteme construída com base em um pensamento eurocêntrico não pode dar conta da complexidade das distintas formações sociais de cada lugar e região do mundo, afinal

[...] O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens. (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 10).

A episteme fundada no modelo dominante percebe o outro como ser incapaz e por isso o reduz à condição de objeto, contrariando o próprio ato de conhecer que, segundo Freire (1980), não é um ato que se dê com sujeitos transformados em objeto, que de forma dócil recebem passivamente o que outros lhe impõem. Para Freire, o conhecimento só pode se dar com a presença curiosa do sujeito em face do mundo e, sendo assim, requer sua ação transformadora sobre a realidade em constante busca. Nas suas palavras: “Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeitos e somente enquanto sujeitos, que o homem pode realmente conhecer.” (FREIRE, 1980, p. 27).

O conhecimento não pode se dar fora das relações do ser humano com o mundo. Para compreendermos melhor essa afirmativa, continuamos o diálogo com

Freire, que nos diz que é através da sua ação sobre o mundo que o ser humano se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação, uma vez que é um ser do trabalho e da transformação do mundo e por isso mesmo se torna um ser da práxis. Logo, não pode haver possibilidade de separar o ser humano do mundo, pois um não pode existir sem o outro.

Assim, Freire, em seu diálogo enfático, nos mostra que o ser humano é um ser de atividades e, como ser que trabalha, que tem pensamento e linguagem, é por isso mesmo capaz de “afastar-se do mundo para ficar nele e com ele.” (FREIRE, 1980, p. 31). Sendo o ser humano um ser de relações em um mundo que também é construído através de relações, não pode construir conhecimento fora desse contexto.

Foi a partir destas reflexões que, na nossa caminhada durante a pesquisa, nos encontramos com o pensamento de Moreno Olmedo (2008), importante pesquisador da causa popular que, mesmo nos tempos de crise em que o mundo está sendo definido pela ficção do pensamento único, nos mostra em suas pesquisas que há possibilidade para a produção de um novo discurso, da construção de epistemes alternativas.

Moreno Olmedo, assim como Freire, sustenta em seus estudos que o ser humano é um ser de relações. Portanto, pensar a episteme centrada nas relações é fazer uma crítica radical ao próprio ato de conhecer, de toda realidade humana que foi criada pelo pensamento dominante e o grupo que o liderou, ou seja, “é conhecer as suas raízes, o coração mesmo, da opressão.” (MORENO OLMEDO, 2008, p. 404).

Sendo assim, para este autor, pensar em outra episteme é permitir optar por outra humanidade, não só diferente da que nos é posta, mas também uma distinta; é pensar em uma episteme libertadora diante de um projeto individualista que só oprime o ser humano e, inclusive, o nega como ser de relações e o aliena a um projeto individualista e massificante.

Com seus estudos, Moreno Olmedo (2008) nos mostra que a mediação da episteme se dá a partir da práxis, do modo de vida e da teoria — esta estando presente no modo de vida de cada sociedade e tendo uma relação direta com a cultura. E, desse modo, define as condições e possibilidades do que se pode pensar, conhecer e decidir em um determinado momento histórico.

Portanto, para o referido autor, viver uma episteme distinta é viver o mundo em participação com todas as formas de vida do grupo humano, é a possibilidade de estar sempre podendo anunciar uma outra episteme alternativa. Nos adverte que não fala de uma episteme natural, mas de uma episteme que pode ser pensada em termos relacionais, pois não compreende que o ser humano possa viver sem se relacionar. Mais uma vez o seu pensamento se entrelaça ao de Freire, quando diz que essa relação deve ser amorosa. Para Freire (1980), este encontro amoroso entre os seres humanos não pode ser um encontro de inconciliáveis, e por isso ele traz o diálogo como um encontro amoroso.

Percebemos que, nos estudos de Moreno Olmedo (2008), o diálogo se constitui neste encontro, quando salienta que a episteme proposta em seus estudos se fundamenta na práxis vivida pelos grupos humanos que constroem suas histórias e que são considerados como povo. Adverte que não pretende, com os seus estudos, construir um saber para se tornar um contra-poder, uma forma de poder subjugado, mas, sim, mostrar que é possível construir um outro saber que emane de uma episteme distinta e que por isso nem seja contra e nem seja a favor de ninguém e de nenhum projeto, mas apenas e simplesmente uma outra alternativa. E assim nos declara:

Não é minha intenção, portanto, que apenas uma ciência humana que parta de outra episteme seja legítima. Pretendo, sim, uma outra ciência humana que parta de uma outra episteme e seja tão legítima como outra qualquer, desde o campo intelectual. Isso é uma opção ética, compreender que as coisas podem e devem ser diferentes. (MORENO OLMEDO, 2008, p. 397).

Esta opção é também a possibilidade de recuperar, sistematizar e reelaborar o pensamento popular na contemporaneidade, pois, embora ao longo da história tenha se tornado em um pensamento alternativo ao construído pelo poder hegemônico, seus projetos não conseguiram romper com a episteme dominante. Para Moreno Olmedo, o projeto a partir da episteme popular ainda não foi elaborado.

Porém, Montero (1998 *apud* LANDER, 2005, p. 38-39) salienta que, a partir das muitas vozes que ao logo dos últimos tempos vêm lutando por formas alternativas de ver, interpretar, conhecer e agir sobre o mundo, podemos dizer que já estamos construindo essa nova episteme. Para Montero, as contribuições principais para uma tal episteme estão na teologia da libertação, na obra de Paulo

Freire, na de Moreno Olmedo, entre outros. Aponta como idéias centrais dessa nova episteme:

- uma concepção de comunidade e de participação, assim como do saber popular, como formas de constituição e ao mesmo tempo produto de uma *episteme de relação*;
- a idéia de *libertação* através da práxis, que pressupõe a mobilização da consciência, e um sentido crítico que conduza à desnaturalização das formas canônicas de aprender-construir-ser no mundo;
- a *redefinição do papel do pesquisador social*, o reconhecimento do Outro como Si Mesmo e, portanto, a *do sujeito-objeto da investigação como ator social* e construtor do conhecimento;
- o *caráter histórico*, indeterminado, indefinido, inacabado e *relativo do conhecimento*. A multiplicidade de vozes, de mundos de vida, a *pluralidade epistêmica*;
- a *perspectiva da dependência*, e, logo, a *da resistência*. A tensão entre minorias e majorias e os modos alternativos de fazer-conhecer;
- a revisão de métodos, as contribuições e as transformações provocadas por eles. (MONTERO, 1998 *apud* LANDER, 2005, p. 38-39).

Dessa maneira, consideramos ser de fundamental importância para a EP assegurar uma episteme do popular, não como uma concepção totalizante e reducionista, mas que no contexto da construção dessa outra episteme possam surgir várias Matrizes de Pensamento que sejam capazes de desvelar os silêncios provocados pelo poder dominante ao longo de nossa história, e que desta forma se possa falar a partir dos que integram as massas populares.

Parafrasando Santos (2008), estamos convencidos de que a mudança histórica se dará de um movimento de baixo para cima, tendo como autores principais o povo, o sujeito liberado de novas massas e não o ser humano acorrentado. Como nos alerta Arguelo (2006 p. 233), somos muitos e somos fortes, mais do que possamos imaginar, embora saibamos que não somos os únicos, nem a solução final, mas sabemos que temos presença e forte influência e, portanto, somos referenciais importantes.

Tomando-se por base o exposto, podemos dizer que também cabe à EP, enquanto prática educativa libertadora, junto com os grupos populares: redescobrir outros mundos de trabalho, como alternativas possíveis, mais justas e solidárias,

que gerem debates profundos e construtivos, teóricos e práticos; que veja o ser humano como ser de relações e capaz de compreender a multiplicidade de vozes, de mundos e de vidas que vão se constituindo na construção das múltiplas epistemes e relações de trabalho.

4.5 REDESCOBRIR OUTROS MUNDOS DE TRABALHO

Redescobrir outros mundos de trabalho é um outro ponto que consideramos muito importante para compreendermos as contribuições da educação popular na sociedade contemporânea. Isso também nos possibilitaria visualizar os seus caminhos para uma emancipação social.

O que assegura essa discussão é o próprio contexto da crise provocada pela compreensão do trabalho enquanto força produtiva explorada pelo capital. Se estamos vivendo uma crise na organização social do trabalho nunca vista antes pela humanidade, então a educação popular, enquanto prática educativa libertadora, deve se fazer presente nas discussões e na construção de modelos alternativos às formas de organizações social e econômica oferecidas até então pelo capitalismo como única e possível solução para a humanidade.

Não queremos aqui ser ingênuos e acreditar que a educação pode tudo ou até mesmo cair na cilada da ideologia capitalista, à qual a própria educação se submeteu, transformando-se em uma propriedade privada de meios e instrumentos de produção. Essa educação ideológica, vista como mercadoria e subordinada ao grande capital e ao Banco Mundial, pouco pode ou quase nada pode, a não ser legitimar o discurso produzido pelo capital dominante.

No entanto, não é dessa educação que falamos, mas de uma educação que realmente sozinha e isoladamente não pode tudo. Por outro lado, como nos dizia Freire (1997), alguma coisa fundamental a educação pode, só precisamos estar sempre atentos(as) para nos perguntar: de que educação estamos falando?

Para Tiriba (2004), têm sido denunciadas de forma incisiva as concepções utilitaristas de educação, as quais, em suas práticas, apresentam uma maior afinidade com os interesses do mercado capitalista. Mas, apesar de nossa negação a esse tipo de educação que legitima o trabalho apenas como força produtiva, como

mercadoria, pouco temos avançado na construção de projetos de formação que ultrapassem os próprios muros do mercado de trabalho.

Conforme a autora, sabemos muito pouco sobre o saber popular em relação à economia. Neste aspecto, seria importante investigarmos, por exemplo, o que vem se apresentando no meio popular como alternativa ao desemprego e à pobreza?

Sabemos que existem outros mercados que se contrapõem à lógica capitalista, nos quais o trabalho é centrado no ser humano e visto como expressão da relação entre o ser humano e a natureza, que, ao materializar-se, continua voltado para a valorização humana. É esta forma de produção que a educação popular deve investigar e ajudar a reinventar, mostrando que, para além do capital, existem outros mundos de trabalho. Neste aspecto, a economia solidária popular vem se apresentando como um caminho cheio de possibilidades.

Melo Neto (2008) nos mostra que, nos marcos da economia solidária popular, o trabalho é compreendido em sua dimensão intelectual e manual, de forma que, através da problematização e da sistematização, vão avaliando as experiências em empreendimentos voltados à valorização humana. Salaria ainda que é através da problematização que os envolvidos em ações organizativas de projetos solidários populares passam a lidar com a subjetividade dos participantes, ao passo que visualizam, na sistematização que encontra as causas e as relações entre as situações presentes e o contexto maior, temporal e espacial, o possível encontro de respostas aos seus porquês. Nesta forma de organização, as tomadas de decisão são sempre uma tentativa autogestionária e a organização social do trabalho é centrada no ser humano como ser capaz de produzir sentidos e tornar-se humano pelo trabalho.

Para Gadotti (2009), a economia solidária é muito mais que um modo de produção, é um modo de vida. O espírito da economia solidária é cooperar, viver melhor juntos; o que nos obriga a ver as pessoas sob outro olhar. Para o autor, os ganhos não são só materiais, mas também imateriais. O fundamental em uma economia popular solidária é o “empoderamento” das pessoas. E isso não se faz sem um processo educativo progressista e transformador, porque para empoderar é necessário reinventar o poder e conquistar a autonomia, mesmo relativa.

Com estes pressupostos é que vemos a importância da articulação entre educação popular e economia solidária, pois, conforme Singer (2009, p. 10), há uma ligação umbilical entre educação popular e economia solidária. Para ele:

A ligação umbilical da EP com a economia solidária se deve ao fato de que esta se apóia em novos valores que, aplicados a atividades econômicas, exigem a invenção de novas práticas, que cabe a EP difundir entre aqueles que a peculiar dinâmica do capitalismo excluiu do espaço econômico que ele domina.

Nesta perspectiva a EP, deve sistematizar processos educativos e propostas pedagógicas que sejam capazes de realizar ganhos não só materiais, mas também suscitar valores éticos e morais que possam contribuir na reformulação do modo de produção atual.

Neste capítulo discutimos as transformações do trabalho e suas implicações para a vigência da educação popular na contemporaneidade. Mostramos, ao longo das discussões, que as relações sociais de trabalho vêm passando por várias transformações, desde a revolução agrícola, com o trabalho escravo, até a atual revolução técnico-científica que se caracteriza pela automação e robotização dos trabalhadores, gerando um trabalhador flexível.

Assinalamos ainda que a EP tem um papel importante para se reposicionar no atual contexto social, a partir dos três caminhos já descritos, quais sejam: *reinventar utopia e a esperança; assegurar uma episteme do popular e redescobrir outros mundos de trabalho*. Estas são propostas que, interligadas, apontam novas possibilidades para a EP. Contudo, indicamos ainda uma questão fundamental para concretização dessas propostas, que é a possibilidade de realização da formação do Educador Popular atento às questões emergentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS - O EDUCADOR POPULAR: JUNTANDO O ANTES, O AGORA E O DEPOIS....

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. (Paulo FREIRE, 1997).

As discussões em torno da formação do educador popular no Brasil são marcadas com o próprio movimento da educação popular. O caminho de início retoma os anos de 1960 quando a educação popular ainda tinha uma relação estreita com o estado e com os estudantes advindos da universidade através da União Nacional dos Estudantes - UNE.

Os educadores populares, naquele período, eram formados por esses grupos de estudantes que, por força do momento político e com o apoio dos intelectuais, começam a fomentar, junto às classes populares, projetos educativos que, de certa forma, vão requerer pessoas comprometidas com as lutas sociais ora suscitadas.

Barreto salienta que foi o golpe militar que desmantelou todo este início de conexão entre a educação popular, o estado e as universidades. E, complementando a argumentação, a autora relata que a retomada das ações de educação popular, na década de 1970, vai aparecer de outra forma. Agora são as próprias organizações de base que tomam para si as iniciativas da educação popular, as atividades desenvolvidas nascem do próprio meio popular, os agentes externos são na verdade uma minoria e não mais a totalidade. (EDUCAÇÃO POPULAR EM DEBATE, 1988).

Analisando a discussão desencadeada por Barreto, percebemos que as mudanças concernentes ao perfil dos educadores populares têm relação com o sistema político vigente. Com o golpe de 1964 e o afastamento do estado e das universidades da base, configura-se um novo perfil do educador que, a partir de então, passa a ser formado pela Igreja Católica, única instituição que teve força para enfrentar os tempos de repressão, passando a se engajar nas lutas populares e a

ceder espaços para a formação de educadores populares, fortalecendo, assim, o seu poder nas organizações de base. Desta forma, os educadores populares, de modo geral, nesse período, advinham das experiências desenvolvidas no interior de projetos sociais da Igreja Católica.

Torres (2002) chama a atenção para o perfil do novo educador popular e diz que este não é mais o agente externo com formação acadêmica e pedagógica, mas o operário, a dona de casa, o camponês, o jovem estudante que, com frequência, não só não tem formação básica, como na grande maioria das vezes não completou o ensino fundamental. Salaria que, por um lado, isto é coerente com os próprios princípios de uma educação popular “para e com o povo”, mas que, por outro, estamos diante de uma questão complexa e multifacetada, uma vez que a tarefa de formar o educador é condição fundamental também para a educação popular.

Barreto também revela existirem, neste contexto, muitas questões. Entre elas a autora destaca duas como sendo as mais importantes: a primeira se refere à produção do conhecimento e a segunda está ligada à formação do educador. Neste contexto, questiona: “Como formar um educador cuja grande matriz de experiência está ligada apenas às práticas comunitárias? Como podemos ter educadores competentes nesta circunstância?” E continua sua discussão mostrando que a esses educadores falta uma visão metodológica e pedagógica, uma vez que grande parte de sua formação se dará na ação. Para a autora é inegável que, muitas vezes, esta formação é bastante precária. (EDUCAÇÃO POPULAR EM DEBATE, 1988, p. 30).

Gonzalo de La Maza E. (1994) atribui esse fato à rejeição que a EP desenvolveu durante este período às formas de educação escolarizadas, o que acabou por levar a uma (des)especialização, tanto do processo educativo, como da formação do educador. Este último, como já vem sendo discutido, se transformou em um facilitador de dinâmicas e técnicas que, de certa forma, apenas ajudava os grupos populares a explicar o saber contido na sua experiência, pois no afã em negar no educador o que o tornava diferente do grupo, acabaram por rejeitar o papel do intelectual como portador de conhecimentos externos e muito importantes para a organização e a atuação dos grupos.

Torres (2002) salienta que nestas condições o educador popular passou a ser prisioneiro de suas próprias contradições. Para a autora, sua formação centrou-se na transferência de elementos metodológicos e teóricos, em detrimento de uma formação integral, metodológica e teórica. Continuando a discussão, ressalta que o

que prevaleceu naquele momento foi uma visão instrumental da formação, com o objetivo único de preparar executores, instrumentadores e multiplicadores. Esse contexto foi propício para reforçar a alienação e a dependência dos educadores de base, colocando-os, inclusive, em uma situação pouco favorável à reflexão crítica, à sistematização, à participação ativa que deles tanto se esperava.

Freire (1980) é muito claro ao falar da formação do educador popular, quando diz que o papel do educador não se esgota e não deve esgotar-se no domínio da técnica, pois, para o autor, a técnica não existe separada dos seres humanos que, por sua vez, não existem fora da história, da realidade que devem transformar. Afirma, então, que é impossível uma mudança de procedimentos técnicos sem repercussão em outras dimensões da existência dos seres humanos.

Sendo assim, o papel do educador não é e não pode ser o de encher a cabeça dos educandos de um suposto conhecimento, de ordem técnica ou não, mas para Freire (1980, p. 53) é papel do educador proporcionar, através da “relação dialógica educador-educando, educando-educador, uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação”.

As questões discutidas pelos autores nos revelam que também o educador popular sofre as influências do tecnicismo pedagógico em sua formação. Tal pensamento se constituiu em uma grande contradição, uma vez que o educador se define, fundamentalmente, pelo seu compromisso de classe, pelo seu compromisso político com o processo de constituição de uma nova forma de organização social. Isso significa dizer que o educador popular é aquele que deve ajudar a formular propostas educativas com ampla relação com as massas populares, ainda não organizadas. Esse processo deve ocorrer de forma dialética, uma vez que se refere aos próprios princípios da educação popular, tendo a participação consciente e a reflexão crítica como um dos seus elementos fundamentais. (EDUCAÇÃO POPULAR EM DEBATE, 1988).

Essa participação crítica por parte dos professores começa a se despontar nos anos de 1980, com a redemocratização da sociedade brasileira, na conjunção das lutas por uma nova sociedade, também os professores empenharam-se na construção de um novo projeto educativo que contemplasse a redefinição de sua identidade como trabalhadores da educação. Santos (1991, 1995) considera que a formação do professor, no início dos anos de 1980, teve como base dois pontos: o

caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares.

As propostas para formação do professor sofrem a influência de autores da linha marxista, como Gramsci, que a partir de então passa a defender a idéia de formar um professor que assuma o papel de intelectual orgânico, que seja um dirigente, um profissional que se constituísse em liderança e que fosse capaz de articular seu campo de conhecimento com a dimensão política do seu trabalho. Neste sentido, a formação do professor passaria a centrar-se na formação de um intelectual consciente e comprometido com o seu papel histórico e com o interesse das classes trabalhadoras.

Neste contexto, a formação do educador, principalmente o das redes públicas, passa a ser questionada. Os educadores começam a resistir aos programas e às iniciativas desenvolvidas pelo estado e vão em busca de um outro “lócus” de discussão e atuação. Com essa inspiração se aproximam dos movimentos sociais. Analisando esse novo contexto social e político referente aos anseios dos educadores, podemos questionar: o que esses movimentos representam para a educação popular e especialmente para a formação do educador popular?

Podemos dizer que esta mobilização por parte dos professores provoca, mais uma vez, uma mudança de perfil do educador popular, que agora passa a ser o “professor formado”. Quem sintetiza este movimento histórico é Barreto (em entrevista para VIEIRA, 2008, p. 11):

Eu acho que vivemos uma época muito interessante, vimos diferentes momentos. Vimos a educação popular nascendo ali nos grupos universitários: essa preocupação popular. Depois vimos, nos anos 70 e 80, isso chegando aos próprios grupos populares, quer dizer o *educador*, que era aquele universitário privilegiado, passou num dado momento a ser um *educador popular*, aquele que vive ali no próprio local e vive as conseqüências disso para o próprio trabalho. Depois começamos nesse período a ver a redemocratização e a entrada das redes públicas [...] com *educadores* que são formados pela escola [...]. Muda-se o perfil: não é mais educador popular, não é mais aquele universitário que fazia engenharia, medicina, arquitetura, pedagogia, mas é o professor formado, eu acho que isso é interessante.

A aproximação dos educadores das redes públicas com os programas de educação popular é vista por Faria como muito importante para os movimentos populares. Ele, porém, salienta que no bojo dessas discussões o sentido educativo

foi perdendo um pouco o seu espaço, a sua identidade. Assinala que as intervenções educativas praticadas por esses educadores passam a se diluir nos projetos políticos das instituições e que os seus saberes voltam-se, principalmente, para o fortalecimento das organizações populares, situadas na vanguarda dos movimentos sociais, e para as questões educativas. Os saberes educativos, as reflexões, os novos conceitos passam a girar em torno das lutas mais imediatas, restringindo-se a apoiá-las, perdendo seu sentido mais amplo. (EDUCAÇÃO POPULAR EM DEBATE, 1988).

Desta forma, para o referido autor, os educadores acabaram perdendo a dimensão pedagógica do seu trabalho, a dimensão metodológica e filosófica, bem como os saberes populares referentes às culturas, às formas de lutas e à sobrevivência; no cotidiano, acabaram perdendo força para o discurso político que se transformou em bandeira de luta e articulação para chegada ao poder.

Cendales e Posada (1994) também afirmam que, nas práticas educativas desenvolvidas pela EP, o educativo e o político não se diferenciavam. Naquele momento pensava-se que a clareza ideológica era suficiente para desenvolver processos formativos de grupos e comunidades. Por isso, nos processos de capacitação, grande parte do tempo dos encontros era dedicado à análise de conjuntura e ao debate ideológico-político.

Mesmo considerando as observações dos autores, não podemos deixar de ressaltar a importância desses movimentos para fomentar as discussões em torno da formação do educador popular, da importância em compreender que esse educador precisa de formação específica para atuar junto aos movimentos populares, pois, se entendermos o educador popular como aquele que tem como papel principal contribuir para a autonomia e a emancipação dos grupos populares com os quais trabalha, então não podemos pensar em um educador que não tenha um determinado conhecimento específico que lhe permita recriar as condições de vida dos grupos e as próprias condições do trabalho que realiza.

Como nos alerta Freire (2002), os educadores devem ser ou fazerem-se competentes porque a “competência científica”, “a competência técnica” e a “competência filosófica” são indispensáveis na luta pela transformação da educação e da sociedade.

Essa luta só irá se fortalecer quando o professor aprender a pensar politicamente a sua prática. Para Fernandes (1987, p. 31), o professor “precisa estar

armado de uma consciência política exemplar”, pois, por ser uma pessoa que está em constante tensão política com a realidade na qual atua, só pode mudar essa realidade se for capaz de percebê-la politicamente. É certo, para o autor, que, para o professor perceber-se politicamente, ele necessita de instrumentos intelectuais que lhe possibilitem fazer a crítica da realidade e nessa mesma realidade possa desenvolver uma outra prática, que lhe possibilite existir e resistir além dos muros da escola.

Nos anos de 1990, as políticas de formação de professores começam a ser analisadas no Brasil. Este período foi marcado por uma avalanche de reformas educacionais que trouxeram em seu bojo a reestruturação da profissão docente.

Como vimos no capítulo anterior deste trabalho, toda essa discussão tem por influência os movimentos internacionais que procuravam redefinir formas de organização da produção a partir de novas tecnologias e de novas formas de organização do processo do trabalho, pela crescente incorporação da ciência e da tecnologia, principalmente pela substituição das tecnologias rígidas por tecnologias de base microeletrônica que vêm causar profundos impactos na sociedade como um todo e conseqüentemente nos processos pedagógicos.

Oliveira (2004, 2008) salienta que a década de 1990, principal palco das políticas neoliberais no país, inaugura um novo modelo na educação brasileira, comparável à década de 1960.

Por um lado, nos anos de 1960 assiste-se, no Brasil, à tentativa de adequar a educação ao modelo fordista e ao ideário nacional-desenvolvimentista, assegurando a ampliação da escolaridade para todos, com o argumento de que a educação seria um mecanismo de redução das desigualdades sociais.

Por outro lado, os anos de 1990 vêm demarcar uma nova realidade pautada no imperativo da nova revolução técnico-científica, que tem mais uma vez a educação como principal eixo para equidade social. Para a autora, esse processo está associado à noção de flexibilidade que, mais uma vez, se desloca de dentro das empresas, das relações de trabalho para as relações de emprego comandadas pelo mercado e vai interferir nos processos de formação de políticas educacionais implementadas no Brasil na década de 1990.

Assim, as reformas implantadas com essa perspectiva vão intervir no conjunto das políticas educacionais e da formação do educador, passando a contribuir para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado,

o que implica em uma formação voltada predominantemente para o saber fazer, cujos fins estão em direção ao crescimento econômico, em detrimento da emancipação social.

Como podemos perceber, e já foi citado várias vezes neste trabalho, estamos vivendo um momento marcado por profundas mudanças, principalmente no que se refere ao trabalho. Neste contexto, o que se espera da formação e atuação do educador popular?

Autores, como Souza (1992), vêm discutindo estas questões e salientam que realizar processos de formação de educadores populares que atendam aos requisitos que emergem na interpretação do atual momento histórico se constitui em um grande desafio.

Para Gohn (2002), não basta mais ao educador popular ser apenas aquele ativista e ter um extenso currículo na militância e compromisso com certas lutas sociais. Isso não mais o qualifica para o desempenho de suas tarefas. O novo educador popular deve ter outras qualificações, além da militância, que lhe possibilitem conhecer seus educandos, suas culturas, suas linguagens, seus valores, suas expectativas de vida e, acima de tudo, a comunidade onde atua.

Vargas (1994) complementa o pensamento de Gohn, ao afirmar que o momento atual exige decisivamente que os educadores populares se alinhem ainda mais à EP como um trabalho político no âmbito do conhecimento, um alinhamento em que o educador popular não seja de fato mais um ativista comum, mas um intelectual organizado, sistematizador e investigador dos processos educativos que se desenvolvem no seio dos movimentos populares.

Também Mejía (1994) destaca a importância de os educadores populares recuperarem a política como um processo que se inicia na própria construção do indivíduo, de forma que lhe seja possível participar dos processos coletivos de modo muito mais consciente, pois é nesse movimento que configuram-se processos de autonomia que tornam mais sólidas as suas ações políticas, mobilizando idéias de transformação em lugar de bandeiras de lutas carregadas apenas de discursos.

O debate apresentado só reforça nosso pensamento em torno da importância de discutirmos a formação do educador popular nos tempos atuais, a importância de repensar seus objetivos, sua natureza e seus métodos, principalmente olhando para nosso percurso de atuação e nos dando conta para o que Mejía (1994, p. 83-84) chama atenção:

Durante muito tempo, pensamos que tudo que fazíamos era EP. Hoje em dia, reconhecemos que ela corresponde a certas práticas específicas no campo educativo [...] é muito comum encontrar instituições de EP em que seus membros fazem educação, mas não EP.

Pensamos que este se constitui em um elemento muito importante para pensarmos a formação do educador popular. Precisamos reconstruir esta caminhada com um olhar crítico para tentarmos recuperar o que perdemos ao longo da história. Enquanto projeto alternativo, devemos ocupar os espaços que a escola deixou em branco, sem, contudo, repetir ou desenvolver práticas similares.

Para Streck (2005, p. 76-77), formar o educador popular pressupõe o estabelecimento de uma relação dialogal, em que o mais importante não são apenas os conteúdos pré-fixados que alguém já conhece, mas a construção do conhecimento a partir da prática. A metodologia da educação popular procura resgatar a ligação entre o fazer e o dizer, entre o trabalho e a cidadania.

Assim, devemos destacar que a formação do educador popular não pode ser pensada nos limites de uma lógica “utilitarista”, que compreende o ser humano numa visão mecanicista e econômica, como uma máquina produtora de bens e serviços. Portanto, faz-se necessário pensar a formação do educador popular de forma que seja,

[...] um participante desse processo, trazendo suas contribuições, não para vender uma mercadoria, digamos, um saber já definido, categorias já feitas, etc., mas para participar desse processo de criação de um saber, de um modo de pensar, de um posicionamento na vida, que é novo mesmo, em função de uma outra sociedade. (EDUCAÇÃO POPULAR EM DEBATE, 1988, p. 27).

Compreender a formação, nesta perspectiva, significa que esta deve se dar com base na participação consciente, na reflexão crítica e no diálogo permanente, e não em saberes definidos e em categorias prontas, porque, como nos diz Freire (2002, p. 104): “[...] ensinar é desafiar os educandos a que pensem sua prática a partir da prática social e, com eles, em busca dessa compreensão, estudar rigorosamente a teoria da prática”.

Essa relação não é algo que se dá ao acaso; logo, o educador popular precisa de uma formação que permita gerar um processo educativo transformador

dentro e fora das escolas, considerando uma de suas características mais marcantes que é a diversidade de suas práticas.

Autores como Garcia consideram que a força da EP está justamente em sua fragmentação por todo país, pois ela não é gerada por um poder centralizador. Ele nos diz que é um tipo de força diferente da que corresponde à unidade e em sua fala nos convida a fazer um recuo aos anos de 1970. Argumenta que naquela época de maior repressão a EP resistiu, isso aconteceu porque estava disseminada, não havia uma cúpula, uma única cabeça que, cortada, destruísse todo o movimento. Portanto, para ele, o poder e a criatividade da educação popular estão justamente na sua multiplicidade de práticas diferenciadas, “tentar criar uma unidade, tentar ‘aparelhá-la’, é uma forma de exterminá-la como movimento criativo de mil faces.” (EDUCAÇÃO POPULAR EM DEBATE, 1988, p. 11).

Este argumento do autor só reforça nosso pensamento em relação à formação do educador popular, que, como em suas práticas, não pode ser pensada na unidade, mas na sua diversidade, a partir dos seus interesses sociais e não a partir de um projeto hegemônico. Parafraseando Gadotti (2002), salientamos que a formação do professor não pode orientar-se pelo paradigma da empresa que dá ênfase apenas à eficiência e ignora o ser humano, percebendo-o apenas como um simples agente econômico. Esse pensamento não combina com o ato pedagógico que para o autor é democrático por natureza.

Maués (2008) acrescenta que, mesmo em tempos de crise, uma outra educação é possível. Cita a “Carta de Porto Alegre Pela Educação Pública Para Todos”, relatando que 15 mil educadores participaram do evento e todos foram unânimes em anunciar: “[...] uma Educação Pública para Todos, como direito social inalienável, financiada pelo Estado, e jamais reduzida à condição de mercadoria e de serviço, na perspectiva de uma sociedade solidária, democrática, igualitária e justa.” (CARTA DE PORTO ALEGRE PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA PARA TODOS, 2001, p. 4).

Nessa perspectiva, para Maués (2008, p. 113-114),

[...] esta outra sociedade, diferente da neoliberal, está sendo construída pelos movimentos sociais, mediante a resistência, as lutas, a apresentação de alternativas contra a globalização das desigualdades, a favor da escola pública, contra a mercantilização do ensino e pela construção de “inéditos viáveis”, como sonhava Paulo Freire. Essa luta significa a mundialização da resistência, pelo direito

à vida e tem congregado, cada vez mais, um número maior de pessoas, porque este modelo que aí está aumenta o número de excluídos, de despossuídos. A crença de que um outro mundo é possível está posta [...].

Acreditar na construção desse outro mundo possível é ponto fundamental em qualquer programa de formação do educador. A reconstrução da utopia é o primeiro caminho para se pensar o futuro, para acreditar que é necessário e que podemos romper com a lógica do capital e construir uma alternativa educacional diferente da que nos apresentam os programas educativos dominantes.

Neste rumo, para Mészáros (2005), a educação institucionalizada, principalmente nos últimos 150 anos, serviu para legitimar dois propósitos: fornecer conhecimentos que possibilitem preparar pessoas necessárias à máquina produtiva do capitalismo e também gerar um quadro de valores que validasse os interesses dominantes, como se não houvesse ou não pudesse haver outras alternativas à gestão da sociedade. Por isso, concordamos com o autor quando diz que a educação formal não é a força que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer alternativas emancipadoras e radicais, uma vez que uma das funções principais é produzir conformidade e “consenso” tanto quanto for capaz.

Portanto, precisamos construir programas de formação do educador que rompam com a lógica capitalista que de certa forma está enraizada e internalizada como certeza, lógica que colonizou nossos pensamentos e que, por certo, nos impede de construir alternativas concretas e mais abrangentes.

A história nos mostrou que nem tudo que fizemos em educação popular foi educação popular. De posse dessa reflexão, podemos perceber que, enquanto educadores populares, estávamos muitas vezes impregnadas dos valores e dos interesses dominantes. Sendo assim, pensar em uma alternativa para formação do educador popular requer compreender que precisamos rever criticamente o processo histórico de constituição dos diferentes sujeitos, orientada para perspectivas de superação da alienação de forma que possam buscar outras formas possíveis de viver e conhecer. Assim podemos falar de outros modos de ver, de agir e de interpretar a realidade.

Pensar a formação do educador popular nessa perspectiva, permite que, enquanto educadores populares, usemos apontar alguns elementos importantes

em qualquer programa de formação de educadores populares que realmente se sintam comprometidos em participar da transformação social. Desse modo, ao nosso ver, os principais elementos apontados ao longo do estudo e que se mostram essenciais à formação do educador popular, diante do contexto contemporâneo que se configura, são:

- a) Formação com caráter participativo e contestativo;
- b) Recuperar a dimensão política na Formação do Educador;
- c) Formação para a cooperação, a solidariedade, assim como para a valorização da diversidade cultural;
- d) Formação para a análise das questões de gênero e geração, meio ambiente, direitos humanos e questões étnico-raciais;
- e) Formação para a sustentabilidade;
- f) Formação para o desenvolvimento e autogestão;
- g) Formação que valorize e que se inicie a partir dos saberes populares locais;
- h) Formação para o diálogo como elemento de transformação constante da realidade;
- i) E, principalmente, uma formação para pesquisar, questionar e sistematizar as experiências na perspectiva de analisar e construir novas “Matrizes de Pensamento”, que possibilitem, enquanto educadores populares, contribuir na transformação social de forma ampla e emancipatória.

Contudo, não devemos esquecer que as contribuições principais para um programa de formação do educador popular devem estar pautadas, principalmente, na obra de Paulo Freire, pois constantemente vem nos mostrando que:

[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1980, p. 25).

Nessa perspectiva, devemos pensar a formação do educador popular em constante construção, na qual o educador e o educando estão em constante processo de formação, em um caminhar dialético, em que ambos vão se construindo

e se reconstruindo. Assim, formar o educador popular em tempos atuais é compreender a importância do seu papel no percurso da EP ao longo de sua história. Como vimos, a formação do educador passou por vários momentos no próprio contexto da EP e por isso deve ser compreendida no percurso dessa caminhada, com os desafios e as perspectivas que lhes são próprias, sem, no entanto, se esquecer do que Freire (1980, p. 92) destaca: “qualquer dimensão educativa popular tem que estar associada a este esforço através do qual os homens simples se decifrem a si mesmos como homens, como pessoas proibidas de ser”. Dito isso, ressaltamos que este é o principal objetivo da EP e deve ser também dos programas de formação do educador popular.

Concluir este trabalho indicando a formação do educador popular como elemento basilar para concretização das propostas da EP é retornar às suas bases para lembrar que o seu específico é a dimensão educacional. Portanto enquanto prática político-pedagógica, enquanto teoria-educativa e agir dos setores sociais, deve buscar propiciar uma formação que contemple principalmente o que a educação formal se distanciou de fazer. Assim sendo, o principal lugar que a EP deve ocupar na contemporaneidade, para contribuir na construção de uma sociedade mais justa, é a reinvenção da utopia e a construção de outras epistememes que possibilitem a seus educadores e educandos descobrir que é possível pensar outros mundos do trabalho, outras formas alternativas de conhecer e de viver.

Ao perseguir estes desafios, o educador deve-se fazer um agente de mudança de forma que valide o pensamento de Freire citado na epígrafe deste capítulo. Uma proposição que se refere ao educador como aquele que está sempre a favor da luta contra qualquer forma de injustiça, discriminação e dominação econômica dos indivíduos, aquele educador que vai sempre de encontro a uma ordem capitalista, que, como nos disse Freire, conseguiu inventar a miséria na fartura. Sem deixar de ser também aquele educador que, apesar de tudo, se anima a favor da esperança.

Esperamos ter deixado claro em nosso percurso que colocar a formação do educador como elemento fundamental para uma proposta de educação popular, não quer dizer que o educador vai se transformar no grande salvador, no redentor da humanidade. Mas, queremos mostrar que não podem existir propostas educativas — principalmente no que se refere a EP que ao longo da sua história vem se apresentando como um projeto alternativo de educação — sem uma proposta

consistente de formação do educador. Especialmente no que se refere ao Educador Popular, devemos pensar um projeto consistente, e que por isso não se enclausure em si mesmo, que se permita ser invadido pelas tensões nacionais e mundiais, sem, no entanto, perder o seu tronco, pois, como nos diz Martí (apud STRECK, 2006, p. 10): “Enxerte-se em nossas repúblicas o mundo; mas o tronco terá que ser de nossas repúblicas”.

Construir esse projeto sem perder o tronco, é compreender que uma concepção de educação que quer ser emancipadora deve romper com a lógica do capital, logo não pode ser confinada e limitada a um determinado número de anos na vida dos indivíduos, mas ser uma educação continuada que habilite o sujeito a realizar funções que sejam redefinidas por eles próprios como requisito fundamental da proposta de mudança da qual devem ser agentes principais (Mészáros, p. 74/75) Assim a mudanças que desejamos não é algo que se constitui de cima, mas uma construção que só é possível com a contribuição de todos os setores que historicamente foram excluídos e marginalizados pelo poder dominante. De acordo com nossas análises, não propomos em primeiro lugar projetos globais, mas projetos que surjam no seio de cada contexto social, que permitam a participação mais direta dos envolvidos. O fundamental é o empoderamento dos sujeitos, não as instâncias globais de poder.

Contudo, acreditamos ser possível nesta caminhada vislumbrar a construção de um outro mundo possível, em que todas as formas de mundo sejam aceitas e respeitadas, aí, sim, estaríamos construindo as bases para o projeto que corresponde às profundas aspirações das maiorias populares. Utopia?

[...] ela está no horizonte [...] me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos, caminho dez passos e o horizonte corre dez passos, por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar. (GALEANO, 1994, p. 310).

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo. Moderna, 1996.

ARGUELO, Roberto Sáenz. Algumas reflexões à vigência e aos desafios da educação popular, no contexto da VI Assembléia Geral do CEAAL. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. (Org.). **Educação popular na América Latina**. Brasília, DF: SECAD/UNESCO, 2006.

ARGUMEDO, Alcira. **Los silencios y las voces en América Latina**: notas sobre el pensamiento nacional y popular. Bueno Aires: Ediciones Del Pensamento Nacional, 1993.

BARREIRO, Julio. **Educação popular e conscientização**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

BEZERRA, Aínda; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **A questão política da educação popular**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Questões da nossa história, v. 56).

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Rio Janeiro: Vozes, 2002.

_____. **O Que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. **Pensar a prática**: escritos de viagem e estudos sobre a educação. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1984.

CARTA de Porto Alegre pela educação pública para todos. **Revista Espaço Acadêmico**, Porto Alegre, ano 1, n. 6, nov. 2001.

CENDALES, Lola; POSADA, Jorge. A questão pedagógica na educação popular. In: **O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996.

COUTO, Mia. **Terra sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

EDUCAÇÃO POPULAR EM DEBATE. Petrópolis: Vozes, 1988. (Cadernos de Educação Popular, n. 13).

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão popular, 2004.

FÁVERO, Osmar. (Org.). **Cultura popular educação popular: memória dos anos 60**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001. (Biblioteca de Educação, v. 3).

FÁVERO, Osmar. Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966). In: FÁVERO, Osmar. (Org.). **Educação popular (1947-1966)**. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/>. Acesso em: 9 jul. 2008.

_____. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)**. Campinas: Autores Associados, 2006. (Educação Contemporânea).

FENELON, Dea. Pesquisa em história: perspectivas e abordagens. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 117-136. (Biblioteca da Educação, Série 1 – Escola, v. 11).

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denice Bárbara; MIRANDA, Luís Carlos de; FISCHAMANN, Roseli. (Org.). **Universidade, escola e formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FIALLOS, Cecília Amaluisa. Diálogos a partir das perguntas sugeridas para consulta do CEAAL. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação popular na América Latina**. Brasília, DF: SECAD/UNESCO, 2006.

FLEURI, Reinaldo Matias. **A questão do conhecimento na educação popular**. Ijuí: Unijui, 2002.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro. 5. ed. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa época, v. 23).

_____. Sobre educação popular: entrevista com Paulo Freire. In: TORRES, Rosa Maria. (Org.). **Educação popular: um encontro com Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002, p. 69-108. (Educação Popular, n. 9).

FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores**.

Disponível em:

http://www.escolanet.com.br/teleduc/arquivos/9/apoio/14/Trabalho_principio_educ.doc. Acesso em: 20 jul. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Ideologia que embala a galinha dos ovos de ouro. In: PIKANÇO, Iracy; TIRIBA, Lia. (Org.). **Trabalho e educação: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária**. Aparecida/São Paulo: Idéias & Letras, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Estado e Educação Popular: educação de adultos em São Paulo (Brasil). In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clovis de. (Org.). **Paixão de Aprender II**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 68-210.

_____. **Para chegarmos lá juntos e em tempo:** caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. São Paulo; IPF, 1999. (Cadernos de EJA).

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes.** Porto Alegre. L&PM, 1994.

GARCIA, Pedro Benjamim et al. **O pêndulo das ideologias:** a educação popular e o desafio da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. A Irmandade de Pau de Colher (Bahia) e a aspiração por uma terra de liberdade que não cabe num mundo incrédulo. **Interfaces de Saberes. Revista da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru,** João Pessoa, Idéia, 2003.

GONH, Maria da Glória. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. **Revista de Educação Pública,** Cuiabá, Ed. UFMT, v. 11, n. 19, jan./jun. 2002.

_____. **Movimentos sociais e educação.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GONZALO DE LA MAZA, E. Abrir janelas para o futuro: cinco reflexões sobre alianças para a educação popular. In: GARCIA, Pedro Benjamim et al. **O pêndulo das ideologias:** a educação popular e o desafio da pós-modernidade. Rio de Janeiro. Editora Relume-Dumará, 1994.

GORENDER, Jacob. Globalização, tecnologia e relações de trabalho. **Estudos Avançados,** [s.l.], v. 11, n. 29, p. 311-361, 1997.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

HURTADO, Carlos Núñez. Contribuições para o Debate Latino-Americano sobre a Vigência e a Projeção da Educação Popular. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação popular na América Latina.** Brasília, DF: SECAD/UNESCO, 2006.

_____. **Educar para transformar, transformar para educar:** comunicação e educação popular. Petrópolis: Vozes, 1993.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

JARÁ, Oscar. Resignifiquemos as propostas e práticas de educação popular perante os desafios históricos contemporâneos. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação popular na América Latina.** Brasília, DF: SECAD/UNESCO, 2006.

KANE, Liam. A educação popular discutida “Há muito tempo”. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação popular na América Latina.** Brasília, DF: SECAD/UNESCO, 2006.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, CLACSO, 2005.

LUKACS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In. **Temas de ciências humanas.** São paulo: Ciências humanas, 1978.

MARX. K. **O capital.** Rio de Janeiro: Brasileira. 1971.

_____ manuscrito econômicos-filosóficos. In. Fernandes, F. Marx e Engels, **História.** São Paulo: Atica, 1983.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Reformas internacionais da educação e formação de professores.** Disponível em: http://www.oei.es/docentes/articulos/reformas_internacionales_educacion_formacion_profesores.pdf. Acesso em: 22 ago. 2008.

MAXIMO, Antonio Carlos. **Os intelectuais e a educação das massas:** o retrato de uma tormenta. Campinas/ São Paulo: Autores Associados, 2000.

MEJÍA, Marcos Raúl. Educação e política: fundamentos para uma nova agenda latino-americana. In: GARCIA, Pedro Benjamim et al. **O pêndulo das ideologias:** a

educação popular e o desafio da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. Aprofundar na educação popular para construir uma globalização desde o sul. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação popular na América Latina**. Brasília, DF: SECAD/UNESCO, 2006.

MELO NETO, José Franciso de. Educação popular: uma ontologia. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MELO NETO, Jose Francisco de. (Org.). **Educação popular outros caminhos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2001.

_____. **Educação popular em economia solidária**. Disponível em: http://www.cultura.ufpa.br/itcpes/documentos/educacao_popular_economia_solidaria.pdf . Acesso em: 4 ago. 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORENO OLMEDO. Alejandro. **El aro y la trama**: episteme, modernidade y pueblo. Miami, Flórida: Convivium Press, 2008. (Colección Episteme).

NAHMÍAS, Marcela Tchimino. Os Desafios da Educação Popular frente à Diversidade e à Exclusão. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. (Org.). **Educação popular na América Latina**. Brasília, DF: SECAD/UNESCO, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; GONÇALVES, Gustavo Bruno B.; MELO, Savana D.; FARDIN, Vinícius; MILL, Daniel. **Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor**. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/documentos/opus.PDF> . Acesso em: 19 out. 2008.

PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. São Paulo: Graal, 2000.

PALUDO, Conceição. Da raiz/herança da educação popular à pedagogia do movimento e a educação no e do campo: um olhar para a trajetória da educação no MST. **Educação popular**, [s.l.], n. 6, jun. 2006.

_____. **Educação popular em busca de alternativas:** uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

_____. **Educação popular:** dialogando com redes Latino-Americanas. (2000-2003). Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://www.camp.org.br/texto36.htm>. Acesso em: 29 mar. 2008.

PEIXOTO FILHO, José Pereira. Puxando o Fio da Meada: educação popular e produção associada. In: PIKANÇO, Iracy; TIRIBA, Lia. (Org.). **Trabalho e educação:** arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária. Aparecida/São Paulo: Idéias & Letras, 2004.

PIKANÇO, Iracy; TIRIBA, Lia. (Org.). **Trabalho e educação:** arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária. Aparecida/São Paulo: Idéias & Letras, 2004.

PONTUAL, Pedro. Educação popular e democratização das estruturas políticas e espaços públicos. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. (Org.). **Educação popular na América Latina.** Brasília, DF: SECAD/UNESCO, 2006.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, CLACSO, 2005. p. 9-15. (Biblioteca de ciências Sociais).

PUIGGRÓS, Adriana. **Voltar a educar:** a educação latino-americana no final do século XX. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

RODRIGUES, Luís Dias. Como se conceitua a educação popular? In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MELO NETO, Jose Francisco de. (Org.). **Educação popular:** outros caminhos. 2. ed. João Pessoa: Ed. Universitária, 2001.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** São Paulo: Papiros, 1995.

_____. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 72, n. 172, p. 318-334, set./dez. 1991.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro. Editora Afiliada, 2008.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**: as conseqüências sociais na segunda revolução industrial. Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes. 4. ed. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista: Brasiliense, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, R. B. Educação comunitária: além do estado e do mercado? **Caderno de pesquisa**, [s.l.], n. 112, p. 85-97, mar. 2001.

SINGER, Paul. Prefácio. In: GADOTTI, Moacir. **Economia solidária como práxis pedagógica**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. p. 9-16. (Educação Popular)

SOUZA, João Francisco de. Perspectivas da educação popular na década de 90. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 56, out./dez. 1992.

STRECK, Danilo Romeu. A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 272-284, maio/ago. 2006.

_____. **Correntes pedagógicas**: uma abordagem interdisciplinar. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

_____. **José Martí e a educação popular**: um retorno às fontes. GT, Educação Popular/ n. 6, CNPq. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT06-2894--Res.pdf. Acesso em: 15 nov. 2007.

_____. O Fórum Social Mundial e a agenda da educação popular. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, maio/ago. 2004.

TIRIBA, Lia. Ciência econômica e saber popular: reivindicar o “popular” na economia e na educação. In: PIKANÇO, Iracy; TIRIBA, Lia. (Org.). **Trabalho e educação: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária**. Aparecida/São Paulo: Idéias & Letras, 2004.

TOFFLER, Alvin. **A Terceira onda**. 29. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2007.

TORRES, Maria Rosa. (Org.). **Educação popular: um encontro com Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. (Educação Popular, n. 9).

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VARGAS, Jorge Osório. As Polêmicas e a Afirmação da Educação Popular na América Latina. In: GARCIA, Pedro Benjamim et al. **O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade**. Rio de Janeiro. Editora Relume-Dumará, 1994.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIEIRA, M. C. Itinerários de educadores: contribuições da educação popular a EJA. **REVEJA - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, [s. l.], v. 2, n. 1, 2008.