

Sítulo - 7 Para chegar lá um-
tos e em tempo

Autoria - 7 Mestre Gaddi
Seus e Instituto Carlos Grilo

Ano - 7

PARA CHEGAR LÁ JUNTOS E EM TEMPO

Caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos

GADOTTI, Moacir
FEUSP e Instituto Paulo Freire

Introdução

Os meus amigos do GT de Educação Popular da ANPED lançaram-me um **desafio muito grande**: o de preparar um texto que fizesse um balanço da situação da educação popular em diferentes partes do mundo e, ao mesmo tempo, apontasse possíveis caminhos no interior deste contexto. O tema exigiria uma pesquisa em profundidade que não tenho a possibilidade de realizar agora. Contudo, com base em trabalhos que já publiquei (*Estado e Educação Popular na América Latina* e *Educação Popular: utopia latino-americana*), na experiência vivida nos últimos anos, em contatos freqüentes com companheiros do ICAE, da ICEA, do SUM, da UNESCO e do UNICEF, posso apresentar algumas idéias e, possivelmente, lançar algumas hipóteses sobre o futuro da Educação Popular.

Como concepção da educação, ela é uma das mais belas contribuições da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Isso se deve, em grande parte, à atuação internacional de um dos seus mais importantes representantes: Paulo Freire. Ele deixou, por onde passou, as sementes de uma concepção popular emancipadora da educação. Essas sementes floresceram em numerosos grupos e organizações, nas últimas décadas, unindo conscientização e organização popular. A realização do **Fórum Paulo Freire**, para discutir o seu legado, nos últimos dias de abril deste ano, em São Paulo, com a presença de mais de 200 expositores de 24 países, foi uma demonstração da vitalidade deste movimento. Ao contrário de concepções educacionais nascidas nos gabinetes dos burocratas ou de pedagogistas bem intencionados, a educação popular nasceu, na América Latina, no calor das lutas populares, dentro e fora do Estado.

A educação popular, como prática educacional e como teoria pedagógica, pode ser encontrada **em todos os continentes**, manifestada em concepções e práticas muito diferentes e até antagônicas. A educação popular, como concepção geral da educação, passou por diversos **momentos epistemológico-educacionais e organizativos**, desde a busca da conscientização, nos anos 50 e 60, e a defesa de uma escola pública popular e comunitária, nos anos 70 e 80, até a escola cidadã, nos últimos anos, num mosaico de interpretações, convergências e divergências.

Numa época de desencanto com os modelos populares e socialistas vale a pena retomar o debate da educação popular como **utopia latino-americana** e mundial que superou, de um lado, o otimismo pedagógico dos anos 50 e 60 e, de outro, o pessimismo pedagógico dos anos 70 e 80, constituindo-se na última década, em diversas experiências e

sob diversas formas, como **alternativa real** a uma educação que não atende, com qualidade, aos interesses da maioria da população.

No contexto brasileiro atual de debate dos Parâmetros Curriculares Nacionais, recoloca-se a necessidade de discussão do “paradigma” da educação popular, evidenciando sua potencialidade frente à concepção dominante de educação que reforça, na prática, a exclusão social e a insolidariedade humana.

Na década de 50, a educação popular era entendida principalmente como educação de base, como desenvolvimento comunitário. No final dos anos 50 duas são as tendências mais significativas da educação popular: a primeira entendida como **educação libertadora**, como “conscientização” (Paulo Freire) e a segunda como **educação funcional** (profissional), isto é, o treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente (UNESCO).

Na década de 70 essas duas correntes continuaram, a primeira entendida basicamente como educação não-formal, alternativa à escola, e a segunda, como suplência da educação formal.

A **concepção libertadora de educação** evidencia o papel da educação na construção de um novo projeto histórico, fundamenta-se numa teoria do conhecimento que parte da prática concreta na construção do saber e o educando como sujeito do conhecimento e compreende a alfabetização não apenas como um processo lógico, intelectual, mas também como um processo profundamente afetivo e social.

Após um breve balanço crítico dos caminhos e dos significados da educação popular em diferentes contextos, indicarei alguns **exemplos mais próximos de nós** e tentarei analisá-los para deles tirar as lições de que precisamos para definirmos, numa visão prática, possíveis rumos para o nosso trabalho.

1. Caminhos da educação popular: um balanço crítico

A educação popular já conta com uma história muito rica na qual estão envolvidos numerosos educadores, movimentos sociais e populares e o próprio Estado. Ela está ligada a todo um movimento, de um lado, pela extensão da educação formal para todos e, de outro, pela formação social, política e profissional, sobretudo de jovens e de adultos.

Muitas vezes define-se a educação de adultos por aquilo que ela não é. Por isso falamos em educação a-sistemática, não-formal e extra-escolar, expressões que valorizam mais o sistêmico, o formal e o escolar. A educação não-formal, assim entendida, seria menos do que a educação formal, posto que a primeira é concebida como “complementar de”, “supletiva de”, que não tem valor em si mesma.

Os termos “educação de adultos”, “educação popular”, “educação não-formal” e “educação comunitária” são usados muitas vezes como sinônimos, mas não o são. Os termos “educação de adultos” e “educação não-formal” referem-se à mesma área disciplinar, teórica e prática da educação. No entanto, o termo educação de adultos tem sido popularizado especialmente por organizações internacionais como a UNESCO, para referir-se a uma área especializada da educação. A educação **não-formal** tem sido utilizada, especialmente nos Estados Unidos, para referir-se à educação de adultos que se desenvolve nos países do Terceiro Mundo, geralmente vinculada a projetos de educação comunitária. Nos Estados Unidos, no entanto, internamente, reserva-se o termo “**educação de adultos**” para a educação não-formal aplicada ou administrada ao nível local no seu país.

Existe um grande número de “**paradigmas**” - isto é, uma combinação de teorias, lógicas de investigação e metodologias de ação - dentro da educação de adultos ou da

educação não-formal. No Brasil, a educação de adultos tem sido, particularmente a partir da Segunda Guerra Mundial, de âmbito do Estado. Já a **educação não-formal** esteve principalmente vinculada a organizações não-governamentais, partidos políticos, igrejas etc, geralmente organizadas onde o Estado se omitiu e muitas vezes organizada em oposição à educação de adultos oficial.

A **educação popular**, como uma concepção geral da educação, via de regra, se opõe à educação de adultos impulsionada pela educação estatal e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário.

Seria ainda preciso distinguir, à maneira de Carlos Rodrigues Brandão, em seu livro *Saber e ensinar* (p. 181), sem separar mecanicamente:

1° a **educação de classe**, entendida como os processos não-formais de reprodução dos diferentes modos de saber das classes populares;

2° a **educação popular** como processo sistemático de participação na formação, fortalecimento e instrumentalização das práticas e dos movimentos populares com o objetivo de apoiar a passagem do saber popular ao saber orgânico, ou seja, do saber da comunidade ao saber de classe na comunidade; e

3° a **educação do sistema** (oficial), isto é, os programas de capacitação de pessoas e grupos populares, sob o controle externo, visando a produzir a passagem dos modos populares de saber tradicional para modelos de saber modernizado, segundo os valores dos pólos dominantes da sociedade.

Para Carlos Brandão, a educação do sistema conduz à reprodução do poder dominante. Contudo, depois das análises gramscianas, a teoria que considerava o **Estado** como um comitê de direção da burguesia tem sido contestada. O Estado é contraditório: é força e consenso. Por isso deve-se entender a classificação de Brandão dialeticamente: contraditoriamente, no interior dos sistemas (em especial nos sistemas municipais) podemos encontrar também educação popular e educação de classe (veja-se a proposta educacional do Movimento Sem Terra, implementada com recursos do INCRA e em parceria com a UNESCO).

Mesmo para cumprir sua função principal de acumulação do capital, o Estado capitalista, para legitimar-se, deve impulsionar mecanismos massivos de participação, especialmente através de eleições periódicas. Deve também prover o mínimo de saúde, educação, seguro-desemprego, moradia etc, de que todos os cidadãos necessitam, e fazem jus, em virtude de sua participação na "res publica". Essas duas funções - de **acumulação** e de **legitimação** - são inerentemente conflituosas, dando lugar a todo tipo de contradições sociais e políticas, e convertendo o próprio Estado numa arena de luta de projetos alternativos.

Nesse contexto, os movimentos sociais bem como os partidos progressistas têm identificado a **educação pública** como uma função fundamental do Estado capitalista democrático. E como ele financia e administra essa educação, ela está marcada pelas mesmas contradições sociais acima assinaladas.

Lamentavelmente, a função educativa do Estado tem sido entendida, quase exclusivamente, como **escolarização**, deixando de lado as possibilidades da educação não-

formal, especialmente na educação básica (que inclui a alfabetização) de jovens e adultos. Não é de se estranhar, portanto, que em vastas e fortes correntes pedagógicas da esquerda no país (possivelmente dominantes hoje), inspiradas no iluminismo, defendam apenas a escolarização, sem qualquer traço popular, mesmo reivindicando para si também o caráter popular da sua teoria. Eles se baseiam na tese, segundo a qual, “tornar a escola ‘popular’ não implica torná-la substancialmente diferente da escola das elites; é esta a escola que as classes populares querem arrancar do Estado, submetendo-a à sua crítica sem deteriorar sua qualidade nem abdicar do seu conteúdo” (Vanilda Paiva, *Perspectivas e dilemas na educação popular*, Graal, 1984, p. 39).

O Estado brasileiro ainda não deu conta do que vem chamando ultimamente de **educação básica de jovens e adultos**. A taxa de analfabetismo da população maior de quinze anos no Brasil é de 18.3%. As necessidades básicas de aprendizagem dessa população são diferentes da população infantil. Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida, comprometem o processo de alfabetização dos jovens e dos adultos. O analfabetismo acaba sendo a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta.

1.1 – Contexto internacional

Até a segunda guerra mundial, no **plano internacional**, a educação popular era concebida como a extensão da educação formal para todos, destinada sobretudo aos habitantes das periferias urbanas e zonas rurais.

A partir da I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada na Dinamarca (1949), a educação de adultos (popular) foi concebida como uma espécie de **educação moral**. A escola não havia conseguido evitar a barbárie da guerra. Ela não havia dado conta de formar o homem para a paz. Por isso se fazia necessária uma educação "paralela", fora da escola, cujo objetivo seria contribuir para o respeito aos direitos humanos e a construção de uma paz duradoura, que seria uma educação continuada para jovens e adultos, mesmo depois da escola.

Depois do II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Montreal (1963), aparecem dois enfoques distintos: a educação de adultos (popular) concebida como uma continuação da educação formal, como **educação permanente**, e, de outro lado, a **educação de base ou comunitária**.

Depois da III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos realizada em Tóquio (1972), a educação de adultos (popular) voltou a ser entendida como suplência da educação fundamental (escola formal). O objetivo da educação de adultos era reintroduzir jovens e adultos, sobretudo os analfabetos, no sistema formal de educação.

Em 1985 foi realizada a IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, na cidade de Paris, que se caracterizou pela **pluralidade de conceitos**. Foram discutidos muitos temas, entre eles: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional, educação técnica. Dessa forma, a Conferência de Paris, "implodiu" o conceito de educação de adultos.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, entendeu que a alfabetização de jovens e adultos seria uma **primeira**

etapa da educação básica. Ela consagrou, assim, a idéia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, isto é, separada das "necessidades básicas de aprendizagem".

Em julho de 1997 a UNESCO realizou, em Hamburgo, na Alemanha, a sua V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA V). Participaram mais de 1500 inscritos de 130 países. Ela foi precedida por reuniões preparatórias em todos os continentes. A CONFINTEA V aprovou uma "Declaração de Hamburgo" e adotou uma "Agenda para o futuro" que inclui a "Década da Alfabetização Paulo Freire". A Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos estabelece a educação de adultos como um **direito de todos**, destacando a necessidade de diferenciar as necessidades específicas das mulheres, das comunidades indígenas e dos grupos minoritários. A Declaração realçou a importância da **diversidade cultural** e da **equidade** e dos temas da **cultura da paz** e da educação para a cidadania e para a democracia, o desenvolvimento sustentável e a transformação da economia. Discutiu-se muito: educação de gênero, indígena, das minorias, a incorporação da temática dos jovens (principalmente em situação de risco) e a terceira idade, a educação para o trabalho e para a cidadania, o papel dos meios de comunicação e a parceria entre Estado e Sociedade Civil.

A CONFINTEA V foi a primeira conferência que teve uma participação substancial das **organizações não-governamentais**. Mesmo não tendo direito a voto, elas tiveram uma influência decisiva na preparação dos documentos regionais (veja-se a participação do CEAAL na elaboração do documento latino-americano) e também na elaboração do documento final da conferência, buscando ampliar o papel da educação popular no conjunto das diretrizes políticas dos governos presentes.

Essa conferência demonstrou ainda que existem concepções muito diferenciadas de educação popular e de adultos. Destaca-se, dentro deste mosaico de projetos e propostas a marcada concepção de educação popular como "educação continuada" nos países desenvolvidos e a educação popular como "escolarização popular" nos países em desenvolvimento.

Entre as instituições que participaram e desenvolvem projetos de educação popular, nas últimas décadas, em nível internacional, devemos mencionar o ICAE, a ICEA, e o SUM.

O ICAE (Internacional Council for Adult Education), cujo presidente honorário era Paulo Freire, foi fundado em 1972, no Canadá, e coopera com mais de 100 organizações autônomas nacionais de educação de adultos representando mais de 80 países e seis organizações regionais na África, mundo árabe, Ásia e Pacífico Sul, Caribe, Europa, América Latina e América do Norte. Seu objetivo é melhorar a prática da educação de adultos através de publicações, pesquisas, seminários, oficinas, intercâmbios e ações de apoio a movimento sociais. Para isso, facilita a utilização e a socialização de métodos, técnicas e subsídios de educação de adultos entre várias regiões do mundo. A proposta geral do ICAE é que homens e mulheres do mundo todo disponham de pelo menos "uma hora ao dia para a educação continuada".

A história da Associação Internacional de Educação Comunitária (ICEA) começa nos Estados Unidos, em 1974, como uma associação de educadores comunitários, que já tinha, desde 1966, uma Associação Nacional de Educação Comunitária. Em 1978 a Associação internacionalizou-se com a decisão de fazer rodízio de suas lideranças e mudar o local de sua sede, que, até então, ficava nos Estados Unidos.

A ICEA é hoje uma organização não-governamental da qual participam pessoas que trabalham em comunidades locais e movimentos populares e está implantada em 80 países. Seu objetivo é desenvolver a prática da **educação comunitária**, cuja finalidade é contribuir para que os indivíduos construam suas vidas e encontrem seu lugar na sociedade. Ela objetiva desenvolver nas associações e movimentos (cooperativo, de mulheres, de crianças e adolescentes, indígena, negro, de comunidades eclesiais de base, ecológico, direitos humanos etc) a capacidade de enfrentamento de problemas comuns, tais como: alimentação, moradia, emprego, vida familiar, saúde, transporte, educação, meio ambiente etc.

A **educação comunitária** procura fazer com que as pessoas se conscientizem de seus direitos e participem coletivamente das decisões a serem tomadas para enfrentar os seus problemas. Ela pode ser praticada através de diversas instituições e organizações como, por exemplo, escolas, empresas, movimentos populares e associações locais.

A filosofia da ICEA fundamenta-se no reconhecimento da **diversidade cultural**, na economia popular, na educação multicultural, no desenvolvimento da autonomia das pessoas, grupos e instituições e na promoção da cidadania.

Em nível internacional, a ICEA, além de oferecer a seus associados - pessoas e organizações - informações sobre o desenvolvimento da educação comunitária no mundo, editando livros, boletins e publicações em geral, organiza programas de visitas a experiências em outros países, dá orientações sobre projetos nessa área, ajuda na criação de associações comunitárias, bem como subvenciona projetos locais e nacionais ou busca apoio financeiro para realizá-los.

Muitos **trabalhos e projetos** poderiam ser destacados e que estão associados aos esforços dessas organizações internacionais: o trabalho de Munir Fasheh, na Cisjordânia, aprendendo a sobreviver, a educar para uma identidade nacional e a *educar para a paz* em meio ao conflito entre judeus e árabes; o *teatro popular* do dramaturgo Hansel Eyoh na República dos Camarões ou o *teatro do oprimido* de nosso Augusto Boal; o longo estudo, pesquisa e prática popular de *educação bilingüe* para crianças mapuches no sul do Chile, realizado pela educadora Izabel Hernandez; a *campanha de alfabetização* do Equador, realizada por Rosa Maria Torres; o trabalho de *combate à peste* através da educação em saúde comunitária realizado por Sibylle Riedmiller na Tanzânia; o desenvolvimento de projetos de educação para todos com base na comunidade, com *grupos minoritários*, realizado por Marta Arango Nimnicht, nos Estados Unidos; a conscientização de comunidades rurais no México por Elena de Florencia Vasquez ou de comunidades rurais indígenas no mesmo país, realizada por Arturo Ornellas, que trabalhou com Paulo Freire na África; experiências com educação produtiva com populares urbanos no Uruguay, por Bernardo Debezies. Na África, Paul Wangoola há quase 30 anos vem mostrando em práticas concretas como a educação popular pode contribuir tanto para a formação da consciência crítica quanto para o desenvolvimento dos países descolonizados. Poderíamos ainda destacar os projetos de economia popular associados ao desenvolvimento comunitário autônomo tanto na América Latina quanto na África ou no sudeste asiático (ver os trabalhos de Elizabeth Marcelino nas Filipinas e Apichai Puntasen na Tailândia). Muitos dos trabalhos aqui citados foram apresentados no livro *Educação Comunitária no Terceiro Mundo* (Papyrus, 1995) de Cyril Poster e Jürgen Zimmer. Francisco Gutiérrez, na Costa Rica, e Luis Raseto, no Chile, sistematizaram muitas daquelas experiências, respectivamente, no campo da educação popular comunitária e no campo da economia popular solidária. O número de exemplos seria por demais exaustivo para ser apresentado

num artigo como esse. Os exemplos dados servem apenas para ilustrar uma **tendência**: a educação popular como concepção geral da educação pode ser aplicada em qualquer nível de ensino ou qualquer setor social, contudo, ela se dirige preferencialmente e majoritariamente às classes populares.

O SUM é uma organização não-governamental, fundada em 1920 com o nome de Apoio Europeu aos Estudantes. A organização passou por consideráveis transformações. O **enfoque europeu** inicial foi gradualmente substituído por um **enfoque internacional** e comitês foram estabelecidos na África e Ásia e posteriormente na América Latina. Desde a mudança de nome para Serviço Universitário Mundial, em 1950, a organização começou a tomar a forma atual. Da preocupação exclusiva com a universidade, o SUM evoluiu para uma política de ligação entre os recursos educacionais das universidades e as necessidades das comunidades, em especial no que se refere aos **direitos humanos e sociais**. O SUM apóia o direito à educação, programas de ação que respondam a iniciativas locais e estimula a autogestão e o desenvolvimento sustentado.

A V Conferência Internacional de Educação de Adultos nos mostrou que os países desenvolvidos estão investindo muito mais do que os países em desenvolvimento em projetos de educação popular ou comunitária. Na Suécia, um terço da população participa ativamente de cursos de educação permanente ou “recorrente” (alternância entre trabalho e estudo), com subsídios do Estado (o aluno paga uma pequena taxa e o Estado oferece o professor). De modo geral, como o mostra Angelika Krüger no seu livro *Community Education in the Western World* (Routledge, 1990), a educação popular, sob diversos nomes, está presente em toda a Europa. Na Dinamarca, desde o século passado, sob a inspiração do grande educador popular Grudvig, vem sendo desenvolvidas as chamadas “escolas populares”. Hoje essas escolas tem um papel importante na integração de crianças e jovens emigrantes naquele país. Na conturbada Irlanda, Pauline Murphy há anos vem trabalhando na organização popular de grupos de mulheres, conscientizando-as sobre seus direitos e gerando maiores oportunidades para elas. O Canadá e os Estados Unidos tem uma enorme tradição de escolas comunitárias ou paroquiais que, mesmo numa tradição mais conservadora do que a educação popular latino-americana, se constituíram ao longo de mais de um século, na base democrática dos sistemas escolares naqueles dois países.

Em todas as partes do mundo a educação popular e comunitária tenta hoje influenciar os sistemas de ensino e principalmente o currículo. Atualmente, nos Estados Unidos, ocorre exatamente o contrário do que está acontecendo no Brasil: enquanto o Brasil está tentando unificar o currículo com uma base nacional (os PCNs, Parâmetros Nacionais Curriculares), nos Estados Unidos, está-se buscando enraizar cada vez mais o currículo nos temas locais. Neste momento existem numerosas publicações naquele país sobre como envolver mais os pais e a cultura local nos projetos pedagógicos das escolas públicas.

1.2 – Contexto latino-americano

No **contexto latino-americano** diversas concepções vão surgindo historicamente e se dividindo em múltiplas correntes e tendências que continuam até hoje.

Até os anos 40 a educação de adultos era concebida como uma extensão da escola formal, principalmente para a zona rural. Era entendida como democratização da escola formal.

Na década de 50 a educação de adultos era entendida principalmente como educação de base, como desenvolvimento comunitário.

No final dos anos 50 duas são as tendências mais significativas na educação de adultos: a educação de adultos entendida como **educação libertadora**, como "conscientização" (Paulo Freire) e a educação de adultos entendida como **educação funcional** (profissional), isto é, o treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente.

Na década de 70 essas duas correntes continuam a primeira entendida basicamente como educação não-formal, alternativa à escola, e a segunda, como suplência da educação formal. No Brasil se desenvolve nessa corrente o sistema MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), com princípios opostos aos de Paulo Freire.

A atuação mais destacada na América Latina, como não poderia deixar de ser, ficou por conta do CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina y el Caribe), cuja história de lutas é muito conhecida pelos educadores populares.

Filiado ao ICAE, o CEAAL é um dos Conselhos de educação popular mais atuantes no mundo. O CEAAL apóia o desenvolvimento da educação de adultos na América Latina dando prioridade às organizações não-governamentais que atuam na área de educação popular. Segundo Francisco Vio Grossi, um dos seus idealizadores, o CEAAL, "não é uma organização burocrática internacional, mas um enorme espaço do encontro de toda aquela imensa quantidade de homens e mulheres latino-americanos que crêem ainda na capacidade humana de construir nossa própria história. Formamos parte daqueles que continuam caminhando em busca da utopia postergada, de uma sociedade na qual possamos nos comunicar e crescer sem pobreza, sem dominação nem alienação. O movimento de educação popular na América Latina, em vez de desaparecer, tem crescido e amadurecido nestes duros anos. Filhos da visão e da intuição de Paulo Freire, emergimos em todas as partes para enfrentar os novos desafios que nos colocam as novas realidades latino-americanas. E o fazemos a nossa maneira: dialogando, respeitando, tentando capturar, sistematizar e desenvolver o mais valioso de nossas capacidades, buscando nos mais recônditos esconderijos de nossa consciência para encontrar a energia coletiva que nos permitirá transformar nossa realidade" (in Moacir Gadotti, org. *Paulo Freire: uma biobibliografia*, p. 673).

Na última década vem destacando-se também a atuação da ICEA. Na América Latina, a ICEA promove o conceito e a prática da educação popular comunitária, partindo do princípio de que o trabalhador, para conseguir melhor **qualidade de vida**, vê-se obrigado a trabalhar ao mesmo tempo em que se educa. Além disso, não perde de vista o imenso contingente dos que estão à margem da sociedade, ou seja, os excluídos. Nesse sentido, seu programa geral foi concebido considerando a relação entre educação comunitária e economia popular.

Em nível latino-americano, a ICEA constitui-se numa instituição prestadora de serviços com base nos seguintes **objetivos**:

- 1° contribuir para o fortalecimento do movimento de educação popular na América Latina;
- 2° colaborar estreitamente e apoiar as diferentes instâncias de coordenação que existem nos países latino-americanos e impulsionam o movimento de educação popular;
- 3° promover e favorecer encontros de experiências que contribuem para o esclarecimento e aprofundamento do debate teórico-prático;
- 4° apoiar especialmente projetos multiculturais de grupos ou de movimentos populares e as iniciativas de educação popular em nível local e comunitário;

5º promover a prática de educação popular comunitária integrada à economia popular.

No **Brasil**, até a segunda guerra mundial, a educação de adultos foi integrada à educação chamada popular, isto é, uma educação para o povo, que significava difusão do ensino elementar.

Depois da segunda guerra, seguindo tendências mundiais, a educação de adultos foi concebida basicamente como independente da educação elementar, muitas vezes com objetivos políticos populistas.

A história da educação de adultos propriamente dita, no Brasil, poderia ser dividida em três períodos:

1º De 1946 a 1958, onde foram realizadas grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, chamadas de "cruzadas", sobretudo para "erradicar o analfabetismo", entendido como uma "chaga", uma doença como a malária. Por isso se falava em "zonas negras de analfabetismo".

2º De 1958 a 1964. Em 1958 foi realizado o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, o qual contou com a participação de Paulo Freire. Surgiu daí a idéia de uma programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização que desembocou no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964, depois de um ano de funcionamento. A educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como educação de base, articulada com as "reformas de base", defendidas pelo governo popular/populista de João Goulart. Os CPCs (Centros Populares de Cultura), extintos logo depois do golpe militar de 1964 e o MEB (Movimento de Educação de Base), apoiado pela Igreja e que durou até 1969, foram profundamente influenciados por essas idéias.

3º. O governo militar insistia em campanhas como a "Cruzada do ABC" (Ação Básica Cristã) e posteriormente, com o MOBRAL.

O MOBRAL foi concebido como um sistema que visava basicamente ao controle da população (sobretudo a rural). Em seguida, com a "redemocratização" (1985), a "Nova República" extingue o MOBRAL sem consultar os seus 300 mil educadores e cria a Fundação Educar, com objetivos mais democráticos, mas sem os recursos de que o MOBRAL dispunha. A educação de jovens e adultos foi, assim, enterrada pela "Nova República" e o auto-denominado "Brasil Novo" (1990) do primeiro presidente eleito depois de 1961, criou o PNAC (Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania), apresentado com grande pompa publicitária em 1990 e extinto no ano seguinte sem qualquer explicação para a Sociedade Civil que o havia apoiado.

Em 1989, com a finalidade de preparar o Ano Internacional da Alfabetização (1990), foi criada no Brasil a Comissão Nacional de Alfabetização, de início coordenada por Paulo Freire e depois por José Eustáquio Romão. Ela foi criada com o objetivo de elaborar diretrizes para a formulação de políticas de alfabetização a longo prazo que não foram assumidas pelo Governo Federal. Pelo contrário, o Governo Fernando Henrique, desprezando completamente a educação popular, extinguiu a Comissão em 1997 e, através da criação do FUNDEF (Lei 9424/96), deu um duro golpe na educação de jovens e de adultos, vetando o inciso II do artigo 2º que permitia a Estados e Municípios a inclusão dos alunos matriculados no ensino supletivo como alunos regulares do ensino fundamental para efeito da distribuição dos recursos do referido Fundo. Estados e Municípios foram assim desestimulados a abrirem vagas para a educação de jovens e de adultos.

2. – Orientações e perspectivas da educação popular

Luiz Eduardo Wanderley (in Vanilda Paiva, *op., cit.*) distingue três "orientações" da educação popular no Brasil que podem ser encontradas em outros países da América Latina: 1ª a educação popular com a **orientação de integração**, uma educação instrumental, entendida como popularização da educação oficial sob a hegemonia das classes dominantes, com o objetivo de consolidar o capitalismo dependente, integrando principalmente o campesinato.

2ª educação popular com a **orientação nacional-desenvolvimentista** visando à implantação de um capitalismo autônomo, nacional e popular. Seria uma versão brasileira da "educação funcional" (UNESCO). Pretendia-se distribuir os benefícios do progresso social e econômico sem questionar, contudo, a legitimidade social do modelo capitalista dependente.

3ª a educação popular com a **orientação de libertação** com o objetivo de estimular as potencialidades do povo através da **conscientização**, da capacitação e de ampla participação social. A partir dessa orientação, certos grupos problematizaram e criticaram a ordem capitalista e começaram a exigir mudanças estruturais profundas.

Nas últimas décadas temos assistido ao enfraquecimento gradativo das políticas populares de educação, buscando-se, por exemplo, combater o analfabetismo apenas através da oferta de maiores oportunidades de acesso ao ensino fundamental. Concretamente, o que se nota hoje no Brasil, como há tempos observou Carlos Rodrigues Brandão (*Idem*, p. 96-197) é:

- 1º uma retração do Estado e conseqüente ampliação dos setores da Sociedade Civil;
- 2º uma ampliação e diferenciação de programas;
- 3º acentuada ampliação dos trabalhos de educação dos menos qualificados;
- 4º continuidade das experiências de educação popular de setores de vanguarda da Igreja;
- 5º aumento de agências civis de trabalho pedagógico;
- 6º aumento de iniciativas populares como educação sindical, educação política etc.

Com a **retração do Estado** multiplicaram-se as iniciativas da Sociedade Civil, sobretudo após a extinção do MOBREAL, mas apareceu o problema da **pulverização** dessas iniciativas e da duplicação de esforços que até hoje não foi resolvido, apesar das várias tentativas dos centros de assessoria dos movimentos populares. O fortalecimento da **Central de Movimentos Populares** poderá ser um caminho de superação desse problema.

Parece-nos que hoje o governo está desarmado teórica e praticamente para enfrentar o problema da educação para todos os brasileiros. Assinou a "Declaração Mundial sobre Educação Para Todos" e o "Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem", principais documentos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), mas não demonstra **vontade política** para honrar os compromissos assumidos.

Por outro lado, sofremos todos da crise de paradigmas da educação em geral, crise exemplificada pelo fracasso da maioria dos programas de alfabetização dos países do Terceiro Mundo.

Segundo a UNESCO, o número de analfabetos no mundo tem aumentado: 742 milhões em 1970, 814 milhões em 1980 e 884 milhões em 1990. O Brasil engrossa essas estatísticas com uma gorda contribuição: ainda que a taxa de analfabetismo (em sentido restrito) tenha caído de 26% (1980) para 18,8% (1989), o número de analfabetos (com 15

ou mais anos de idade) aumentou de 1983 até hoje de 17.204.041 para 17.587.580 (IBGE, 1988).

Esse fracasso pode ser explicado também por problemas de **concepção pedagógica**.

Alfabetizar não é uma coisa intrinsecamente neutra ou boa; depende do contexto. A alfabetização na cidade e no campo tem conseqüências diferentes para os alfabetizandos. A alfabetização por si só não liberta. É um fator somado a outros fatores. E o alfabetizando que aprende a ler e escrever, mas não tem como exercitar-se na leitura e na escrita, regride ao analfabetismo.

Existem também **problemas metodológicos** não resolvidos pela maioria dos programas implantados.

Na verdade, ninguém alfabetiza ninguém. O alfabetizador não alfabetiza o aluno. Ele é o **mediador** entre o aprendiz e a escrita, entre o sujeito e o objeto deste processo de apropriação do conhecimento. Para exercer essa mediação, o professor precisa conhecer o sujeito e o objeto da alfabetização. Esta mediação consiste em estruturar atividades que permitam ao alfabetizando agir e pensar sobre a escrita e o mundo. Como dizia Piaget é o sujeito que constrói o seu próprio conhecimento para se apropriar do conhecimento dos outros.

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar auto-estima pois a sua "ignorância" lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado. O primeiro direito do alfabetizando é o **direito de se expressar**.

Há muitos anos que a **andragogia** de que nos falava Pierre Furter, tem-nos ensinado que a realidade do adulto é diferente da criança, mas ainda não incorporamos esse princípio nas nossas metodologias.

Eliminar o analfabetismo em sua origem exige que o **sistema público de ensino** seja capaz de reter o contingente de alunos matriculados no ensino fundamental. Mas não só. É necessário oferecer escola pública para todos, adequada à realidade onde está inserida, para que seja de qualidade. Neste sentido, ela deve ser democrática pela gestão participativa, que integre a comunidade e os movimentos populares na construção e definição de sua identidade. Enfim, ela deve ser autônoma, isto é, cidadã. É o que podemos deduzir das experiências realizadas em administrações municipais populares como as de São Paulo (1989-1992) e de Porto Alegre (1989-1994).

Isso implica a construção de **novas alianças** entre Sociedade Civil e Estado. O Estado, numa democracia, é o representante tanto dos setores médios quanto da burguesia e dos setores populares. A educação popular promoverá novas alternativas para dialogar no conflito ao postular uma educação estatal vinculada aos movimentos sociais e às organizações não-governamentais, como o caso do MOVA-SP. Mas isso só é possível quando o Estado é ocupado por partidos políticos que já tenham vinculações efetivas com os movimentos sociais.

Através da leitura das últimas publicações do CEAAL o que podemos constatar é que está havendo um certo refluxo das experiências de educação popular mais centradas na conscientização ideológica e reivindicativa e uma maior vitalidade de experiências que tendam dar respostas a problemas concretos. Isso merece certamente uma reflexão em maior profundidade. Uma pista nos foi dada por Francisco Gutiérrez (*Ecopedagogia e*

ciudadania Planetaria. Heredia, Costa Rica, ILPEC, 1998), que vem buscando alternativas e retomando ao mesmo tempo os princípios, sem ser principista.

3. Escola pública popular: expressão da educação popular

A expressão "escola pública popular" foi por mim cunhada em 1986, preparando um curso para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo sobre as lutas populares por educação pública de qualidade para todos. Tratava-se de estudar a concepção de uma escola emergente, resultante da participação popular em diferentes níveis e formas.

A expressão "escola popular" foi usada pela primeira vez na América Latina, de modo sistemático e militante como categoria pedagógica na luta pela escola pública, deflagrada por intelectuais e educadores, no final do século passado e começo deste. Ao contrário do movimento recente por escola pública, a luta por uma escola popular do século passado restringia-se à extensão da escola pública liberal-burguesa para a massa da população excluída dos "benefícios" da educação.

As classes populares reivindicam hoje escola pública, mas não querem apenas a extensão da escola burocrática do Estado. Querem discutir a função social dessa escola, colocando em questão os seus conteúdos e sua gestão. Esse novo movimento não nega o papel do Estado como o principal articulador das políticas sociais. Põe em questão as políticas públicas fundadas numa concepção da educação (burguesa) que expulsa tantas crianças da escola. Hoje, esse movimento reivindica autonomia para definir o novo **projeto político-pedagógico** da escola pública (Marília Spósito. *A ilusão fecunda*. Tese de doutorado, FE-USP). Como já nos alertava o sociólogo Florestan Fernandes (in Roque Spencer Maciel de Barros. *Diretrizes e bases da educação nacional*, Pioneira, 1960, pp. 163-164) - um dos grandes líderes do movimento pela educação pública com caráter popular nos anos 60 - "democratizar o ensino não significa apenas expandir a rede de escolas, mantendo os padrões elitistas e o privilégio social. O ensino precisa ser democrático na sua estrutura, na mentalidade dominante, nas relações pedagógicas e nos produtos dos processos educacionais".

O curso ministrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, ao qual me referi acima, foi iniciado com a análise da experiência do "Movimento de Educação da Zona Leste". Na Zona Leste da Cidade de São Paulo, moram cerca de 3 milhões de pessoas, na sua maioria trabalhadores pobres da indústria, do comércio e de serviços. Esse movimento, iniciado em 1980, mobilizava a população em torno de seu direito à educação. Seus protagonistas - jovens, mulheres, trabalhadores e crianças - nos mostraram que a história não se faz apenas com grandes idéias e a partir do poder do Estado, mas também na "luta invisível" dos pequenos grupos.

Existe hoje na América Latina um grande **movimento emergente** que valoriza a experiência cotidiana e que coloca a **qualidade de vida** como objetivo da educação. A satisfação das necessidades básicas das camadas populares - saúde, moradia, trabalho e alimentação - passa a ser também preocupação da escola. Essa é uma educação que não ignora o Estado de miséria social e política das populações marginalizadas. Este movimento deverá exercer uma profunda influência na própria concepção da escola pública latino-americana, nos próximos anos.

A escola latino-americana está inserida neste contexto de luta e num movimento histórico mais geral. Cada escola, com suas próprias contradições, é uma versão local desse grande movimento histórico-social. O popular, o regional, o local está, por isso,

intimamente ligado ao nacional e ao internacional. O problema da escola pública, entre nós, é, em grande parte, o problema de tornar popular o público e de elevar o popular ao nacional.

Os movimentos populares e sociais são movimentos participativos, mas reivindicam **autonomia** face ao Estado. Mas isso não é tão simples: o termo "autonomia" significa muitas coisas. Tecnocratas, anarquistas, proletários, humanistas e cientistas o utilizam numa pluralidade de sentidos. Para uns, significa "descentralização" (os tecnocratas), para outros, a negação do Estado (os anarquistas). Para uns ela se resume na criação de "conselhos" e, para outros, numa "maneira de ser".

Para nós, a autonomia não pode ser separada de uma concepção política e econômica, que defende a capacidade popular de decidir, dirigir, controlar, isto é, de autogovernar-se. Isso implica a participação direta nas decisões. Nesse sentido, a eleição direta dos diretores das escolas pela comunidade escolar e não-escolar é uma garantia de instituições escolares menos uniformes e com um mínimo de comportamento democrático. Uma **escola pública autônoma** tem maiores chances de garantir a qualidade de ensino do que uma escola obediente, submissa e burocratizada.

Ao nosso ver, a escola pública popular deve se caracterizar pela sua autonomia e capacidade de definir o seu projeto. Nos últimos anos, algumas administrações municipais utilizaram a expressão "educação pública popular e democrática" para se distinguir da "escola pública popular" na concepção aqui apresentada. A diferença está na questão da autonomia das escolas frente às obrigações do Estado. Nesta última visão das políticas públicas cabe ao Estado e não às escolas a definição de seu projeto político-pedagógico. Essa visão está fortemente enraizada no argumento de que a escola autônoma pode ser mais facilmente ser presa tanto pelo corporativismo quanto pelo regionalismo.

Para evitar o **regionalismo** será preciso que a descentralização seja articulada com um plano mais amplo, que irá se modificando com o avanço das forças populares. Quanto à crítica ao corporativismo, é preciso saber o que isso significa. Toda corporação luta pelos seus interesses, interesses salariais dos professores, por exemplo. Para que essa reivindicação não seja corporativista é preciso que ela se articule com a questão dos fins mais amplos da educação e da sociedade. Só uma sólida formação política evitará reivindicações corporativistas. O **corporativismo** isola a questão da educação da questão social. A educação está ligada à questão da terra (Reforma Agrária), ao endividamento (interno e externo), à questão da natureza do Estado, ao desemprego, à doença, ao transporte, às condições de sobrevivência, etc.

Depois de 1986, a evolução concreta das práticas político-pedagógicas de construção da escola pública popular, levou-me a utilizar diversas expressões, para designar esse movimento, entre elas, "escola pública popular autônoma", e "escola cidadã". Para mudar o caráter da escola pública burocrática não se pode olhá-la apenas de dentro para fora, mas olhá-la, dialeticamente, de fora para dentro. Esse é o olhar privilegiado dos movimentos sociais e populares. A tarefa da educação não pode ser uma tarefa exclusiva do Estado: é também uma tarefa da sociedade e uma obrigação do indivíduo.

Os movimentos sociais e populares mais avançados sabem, porém, que as políticas sociais do Estado na sua maioria sempre foram falaciosas. É por isso que, mesmo diante das prefeituras progressistas, eles adotam uma postura de "estar taticamente dentro e estrategicamente fora". Isso significa que os movimentos sociais e populares que reivindicam a educação popular, ou participam como **parceiros** da elaboração de políticas sociais, estão sempre com um pé dentro e outro fora do Estado. Não querem que o Estado

os coopte nem os trate paternalisticamente. Reivindicam a parceria sem abrir mão de sua autonomia.

Um exemplo concreto: o Projeto da Escola Cidadã

O *Projeto da Escola Cidadã* nasceu do inconformismo de muitos educadores e não-educadores com a deterioração do ensino público e da ousadia em enfrentar o discurso e a proposta hegemônica neoliberais, confrontando-lhes uma alternativa, a partir de uma concepção democrática da educação e com base em experiências concretas de renovação do ensino. Recentemente esse inconformismo foi “sistematizado” pelo Instituto Paulo Freire (IPF) e apresentado sob a forma de uma proposta concreta que foi discutida com Paulo Freire no último ano de sua vida.

A Escola Cidadã está fortemente enraizada no movimento de educação popular e comunitária que na década de 80 se traduziu pela expressão *escola pública popular* com uma concepção e uma prática da educação realizada em diversas regiões do país, principalmente em municipalidades onde o poder local foi assumido por partidos do chamado campo democrático-popular.

Para o IPF, a escola cidadã é, acima de tudo, uma escola **estatal** quanto ao **financiamento**, **co-munitária** e **democrática** quanto à gestão e **pública** quanto à **destinação**. Em outros termos, o Poder Público deve garantir sua manutenção, entregando os recursos diretamente à escola para que ela, através de sua direção, democraticamente eleita, assessorada por um colegiado representativo da comunidade escolar, elabore, execute e implemente, com autonomia, seu projeto político-pedagógico.

O esforço do Instituto Paulo Freire visou a construir **parâmetros político-pedagógicos** e instrumentos concretos para a viabilização desta alternativa. Ainda que se apresente com uma relativa uniformidade em seu escopo mais global, o *Projeto da Escola Cidadã* tem uma formatação própria para cada realidade local, de modo a respeitar as características histórico-culturais, os ritmos e as conjunturas específicas. A sua formulação é precedida de um diagnóstico da situação das escolas, das forças em jogo, das disposições políticas dos decisores e administradores dos recursos disponíveis. Este diagnóstico é feito através de um instrumento, denominado **Carta Escolar**, que é construída por meio de uma **Pesquisa Etnográfica**, e objetiva alimentar o **Planejamento Socializado Ascendente**.

A **Carta Escolar** constitui-se num relatório detalhado, no qual se confrontam os dados da oferta e da demanda educacional em uma determinada área geográfica (bairro, conjunto de bairros, município, Estado, ou até mesmo, um país), lançados em base cartográfica. Num processo de discussão coletiva e interna e com agentes educacionais onde ela foi aplicada, evoluiu para um instrumento que, ao lado do registro científico e sistemático - informatizado ou não - de dados quantitativos, incorporasse também aspectos descritivo-analíticos mais qualitativos e específicos de cada realidade analisada.

A **Etnografia da Escola** caracteriza-se por considerar aspectos relacionados à dimensão cotidiana da escola e da comunidade que faz parte de sua área de abrangência, enfatizando, sobretudo, os elementos culturais dos sujeitos e dos segmentos que nela atuam direta ou indiretamente. A escola precisa estar sensível às práticas educativas que nunca são registradas nos diários de classe preenchidos pelos professores. Há fazeres aos quais a “história oficial” da escola está alheia. Há **saberes e práticas da comunidade** que a escola ignora. No entanto, estes fazeres, estes saberes e práticas interferem no seu dia-a-dia. Subjacente a eles podem estar mecanismos de dominação, de resistência, de opressão, de contestação que são facilitadores ou dificultadores da implantação do projeto político-pedagógico da escola.

Não se pode implantar a democracia por decreto. Um projeto democrático de escola pressupõe uma metodologia também democrática. O **Planejamento Socializado Ascendente** pensa e realiza o planejamento enquanto processo que se constrói a partir da integração das forças de todos os sujeitos, segmentos ou grupos comunitários e sociais que, direta ou indiretamente, convivem e atuam na escola (Planejamento Socializado). Além da participação de todos - profissionais da escola e universo de pessoas coberto pela prestação de seus serviços - o Planejamento tem um caráter ascendente, isto é, ele é metodicamente consolidado em níveis progressivamente mais abrangentes, quebrando a “espinha dorsal” da tradicional forma de planejar de cima para baixo, que separa planejadores de executores.

Para subsidiar a implementação do *Projeto da Escola Cidadã*, o IPF lançou uma série de livros e de cadernos: a série *Guia da Escola Cidadã* e os *Cadernos da Escola Cidadã*.

4. A educação básica de jovens e adultos como expressão da educação popular

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida, comprometem o seu processo de alfabetização. Falamos de "jovens e adultos" referindo-nos à "educação de adultos", porque aqueles que freqüentam os programas de educação de adultos, são majoritariamente os jovens trabalhadores.

O analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo sem combater suas causas: é preciso partir do conhecimento das condições de vida do analfabeto, sejam elas as condições objetivas, como o salário, o emprego, a moradia, sejam as condições subjetivas, como a história de cada grupo, suas lutas, organização, conhecimento, habilidades, enfim, sua cultura. Mas, conhecendo-as na convivência com ele e não apenas "teoricamente". Não pode ser um conhecimento apenas intelectual, formal. O sucesso de um programa de educação de jovens e adultos é facilitado quando o educador é do próprio meio.

Um programa de educação de adultos, por essa razão, não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na **qualidade de vida** da população atingida. A educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador. Os programas de educação de jovens e adultos estarão a meio caminho do fracasso se não levarem em conta essas premissas, sobretudo na formação do educador. O analfabetismo não é doença ou "erva daninha", como se costumava dizer entre nós. É a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos. O analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política.

Quem é o educador de jovens e adultos? Já dissemos que, sendo o educador do próprio meio, facilita muito a educação de jovens e adultos. Contudo, nem sempre isso é possível. É preciso formar educadores provenientes de outros meios não apenas geográficos, mas também sociais. Todavia, no mínimo, esses educadores precisam respeitar as **condições culturais** do jovem e do adulto analfabeto. Eles precisam fazer o diagnóstico histórico-econômico do grupo ou comunidade onde irão trabalhar e estabelecer um canal de comunicação entre o saber técnico (erudito) e o saber popular. Ler sobre a educação de adultos não é suficiente. É preciso entender, conhecer profundamente, pelo contato direto, a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento em função da qual a alfabetização ou a aquisição de novos conhecimentos tem sentido.

Não se pode medir a qualidade da educação de adultos pelos palmos de saber sistematizado que foram assimilados pelos alunos. Ela deve ser medida pela possibilidade que os dominados tiveram de manifestar seu ponto de vista e pela solidariedade que tiver criado entre eles. Daí a importância da organização coletiva. É preciso criar o interesse e o entusiasmo pela participação: o educador popular é um **animador cultural**, um articulador, um organizador, um intelectual (no sentido gramsciano). O educador popular não pode ser nem ingênuo e nem espontaneísta. O espontaneísmo - princípio que consiste em ficar esperando que a mudança venha de cima, sem esforço, sem disciplina, sem trabalho - é sempre conservador. O educador popular, no contato direto com a cultura popular, descobrirá rapidamente a diferença entre espontaneísmo e a espontaneidade que é uma característica positiva da mentalidade popular.

Como dizia Marx, em seu famoso livro **Crítica ao Programa de Gotha**, supor que o Estado faça isso de forma massiva é uma ingenuidade. Mas isso é perfeitamente possível em pequenos grupos instituintes. Construímos o futuro a partir de um lugar, isto quer dizer

que é a partir de uma referência **local** que é possível pensar o **nacional**, o **regional** e o **internacional**. Nós, latino-americanos temos uma longa experiência de regimes autoritários tentando impor uma "identidade nacional", sem levar em conta a mentalidade popular, muitas vezes baseadando-se em pressupostos autoritários como o conceito de "segurança nacional".

Conhecemos o mundo, primeiro através dos nossos pais, através do nosso círculo imediato e só depois é que, progressivamente, alargamos nosso universo. O bairro, e logo em seguida, a cidade, são os principais meios educativos de que dispomos. A **cidade** é a nossa primeira instância educativa. É ela que nos insere num país e num mundo em constante evolução.

Não se trata de negar o acesso à **cultural geral** elaborada, que se constitui num importante instrumento de luta para as minorias. Trata-se de não desprezar e, sobretudo, não matar a cultura primeira do aluno. Trata-se de incorporar uma abordagem do ensino/aprendizagem que se baseia em valores e crenças democráticas e procura fortalecer o pluralismo cultural num mundo cada vez mais interdependente. Por isso que a educação de adultos deve ser sempre uma **educação multicultural**, uma educação que desenvolve o conhecimento e a integração na **diversidade cultural**. É uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação. A filosofia primeira na qual o educador de jovens e adultos precisa ser formado, é a filosofia do diálogo. E o **pluralismo** é também uma filosofia do diálogo.

Um exemplo concreto: o MOVA-SP

O Programa MOVA-SP foi lançado dia 29 de outubro de 1989, na Câmara Municipal de São Paulo, pelo Prof. Paulo Freire, Secretário Municipal de Educação na gestão da Prefeita Luíza Erundina de Souza, contando com a participação massiva de Movimentos Populares da Cidade de São Paulo.

Os Movimentos Populares aos quais Paulo Freire referiu-se no lançamento do Programa MOVA-SP surgiram muitas vezes em função da ausência do Estado no provimento da educação de jovens e adultos. Com a gestão de Luíza Erundina, eles se encontravam diante de uma administração que mostrava vontade política de enfrentar esse desafio. Colocaram, então, a experiência deles a serviço do governo municipal, sem com ele se confundir.

A partir da confluência entre a vontade política do município e os interesses dos Movimentos Populares oficializou-se, através do decreto nº 28.302 de 21 de novembro de 1989, a parceria entre governo e representantes da sociedade, buscando assim, num esforço conjunto, contribuir para a superação do grave problema do analfabetismo em nosso país.

O MOVA-SP reunia três condições básicas para que um programa de educação de jovens e adultos pudesse ter êxito:

- a) vontade política da administração;
- b) empenho e organização dos Movimentos sociais e populares e
- c) o apoio da sociedade.

Ele se propunha a se constituir numa arrancada inicial na luta por um programa de escolarização básica de jovens e adultos, incorporando-se à luta geral pela escola pública e popular. Os seus idealizadores, entre eles Pedro Pontual, entendiam que o MOVA-SP deveria possibilitar o prosseguimento dos estudos em nível de pós-alfabetização, isto é, do ensino fundamental. Não se tratava apenas de alfabetizar, mas de garantir o direito à escolarização básica formal - principal reivindicação dos participantes do I Congresso dos Alfabetizandos da Cidade de São Paulo, no final de 1990. Nesse sentido, em 1991, para facilitar a expedição de atEstados para o ingresso dos alunos na 5ª série do ensino fundamental ou na Suplência II, instituiu-se no MOVA-SP o "Ciclo Ensino Fundamental I", um programa de **pós-alfabetização interdisciplinar**.

Os núcleos de alfabetização e pós-alfabetização do MOVA-SP foram sediados em equipamentos da própria comunidade e concebidos como focos aglutinadores e irradiadores da cultura local que incluía a história do próprio movimento popular da região, procurando ler, dessa maneira, a sua realidade de forma crítica. Através desse processo de tomada de consciência de sua realidade, de apropriação e criação de

conhecimentos novos, os alfabetizados teriam acesso, sistemática e progressivamente, a conhecimentos cada vez mais elaborados, constituindo-se, assim, em sujeitos da ação transformadora da sua própria realidade.

A maioria dos **professores** (ou monitores) do MOVA-SP pertencia à própria comunidade onde atuavam. Eles estavam comprometidos com as lutas que aí se desenvolviam e eram capacitados através de cursos de formação promovidos pela Secretaria. Já os **supervisores** do programa eram escolhidos dentre os professores que recebiam formação científica.

Com o propósito de assegurar uma relação de parceria bem sucedida entre a prefeitura e os Movimentos Populares, criou-se o **Fórum dos Movimentos Populares de Educação de Adultos da Cidade de São Paulo**. A idéia de sua criação surgiu no início de 1989 a partir de reuniões conjuntas entre a Secretaria e os grupos compostos por membros dos movimentos e por educadores comprometidos com a alfabetização de jovens e adultos de São Paulo. Esses grupos já desenvolviam iniciativas isoladas para alcançar melhor desempenho na realização de seus trabalhos. Com a criação do Fórum, puderam unificar suas experiências e ampliá-las, tendo em vista o compromisso daquela administração com as causas populares. A partir de sua criação, ele passou a se reunir mensalmente para debater o andamento do projeto.

O programa MOVA-SP ousou trilhar um caminho novo: criar uma nova metodologia. Foram realizados nos 4 anos de sua existência (1989-1992) cerca de 20 cursos introdutórios de formação para monitores e supervisores, 75 reuniões de supervisão que se constituíam em **formação permanente** dos professores e 6 seminários gerais e regionais. Em 1990 foi realizado o **I Congresso de Alfabetizando da Cidade de São Paulo** do qual participaram mais de 5000 educandos e educadores. Na parceria com os Movimentos Sociais, a Prefeitura apoiou o programa com recursos financeiros e materiais. A meta - parcialmente alcançada - era até 1992 alfabetizar 60 mil pessoas.

O Programa MOVA-SP serviu de referência para outras experiências e se constituiu num processo muito significativo de formação para todos os que o promoveram. A avaliação realizada mostrou que ele trouxe ganhos relevantes para a formação dos educadores, dos educandos e dos movimentos sociais e populares.

O MOVA-SP, **herdeiro da tradição do movimento de educação popular**, conseguiu a façanha de reunir uma centena de movimentos populares que até então trabalhavam isoladamente e construiu uma forma particular de parceria entre Estado e Sociedade Civil, não apenas administrativo-financeira, mas também político-pedagógica. O processo de construção foi fundado em valores democráticos que resultou no aprofundamento de uma nova cultura política para a qual a educação é um instrumento fundamental. O grande saldo que ficou do MOVA-SP foi a experiência de **articulação dos Movimentos Populares**, constituídos hoje num novo e importante ator social na cidade de São Paulo.

5 – A educação comunitária como expressão da educação popular

No **mundo anglo-saxão**, os sistemas educacionais consolidaram-se com base na idéia de que a educação deve estar intimamente ligada aos **interesses da comunidade**. Hoje, esse conceito de educação comunitária não é um privilégio dos países do Primeiro Mundo. Em países como o Brasil, nos últimos anos, ele ganhou um grande espaço, sobretudo como educação de jovens e adultos, impulsionada pela necessidade de ganharmos um novo patamar de desenvolvimento. A educação comunitária estende-se também ao processo produtivo, ao trabalho, à renda, ao emprego. O trabalhador não pode parar de trabalhar para se educar. A educação precisa estar relacionada com a quantidade de vida do trabalhador.

A educação comunitária se define por um certo vocabulário que expressa certos **valores**, como: articulação, parceria, rede, cooperação, reciprocidade, contrapartida, solidariedade, co-gestão, diversidade cultural, identidade, etc. São novos conceitos surgidos numa época de profundas mudanças na concepção/realização da natureza do Estado e de crescente papel da Sociedade Civil como agente de mudança.

A educação comunitária representa hoje uma grande força, tanto em termos educacionais, quanto em termos sociais, políticos e econômicos. Num contexto multicultural pós-moderno, o paradigma da **educação popular comunitária** dá conta de

um dos maiores desafios que se abrem para o próximo milênio: promover a equidade, isto é, o entendimento entre os diferentes.

A *Carta de La Catalina* (Costa Rica) que lançou, em 1990, na América Latina a Associação Internacional de Educação Comunitária, afirma que “a educação comunitária é uma das formas de expressão da educação popular, mediante a qual se busca melhorar a qualidade vida dos setores excluídos, através dos movimentos populares emergentes, que estão organizados em grupos de base, comunidades, municípios, pequenas empresas, etc”.

Nessa definição gostaria de destacar o que me parece **específico da educação comunitária**: a preocupação com a “qualidade de vida”. Nisso ela encontrou um campo de trabalho próprio, não se confundindo com a educação popular em geral, nem com a educação de adultos ou não-formal, em particular. A educação comunitária incorpora de maneira articulada em seu quefazer os eixos do **produtivo**, do **organizativo** e do **educativo**. Aprender através da atividade produtiva não significa limitar a aprendizagem a um quefazer técnico-produtivo. A educação comunitária possibilita aos educandos-trabalhadores-produtores o acesso a um saber mais geral e a uma qualidade de vida melhor.

- O que é qualidade de vida?

É um conceito distinto de conceitos tais como “nível ou padrão de vida”. Fala-se de nível ou **padrão de vida** para designar a satisfação de uma parte das necessidades humanas, principalmente as necessidades econômicas. Quando nos referimos à **qualidade de vida** fazemos referência à satisfação do conjunto das necessidades humanas: não só das necessidades materiais básicas - saúde, moradia, alimentação, trabalho - mas também a satisfação daquelas necessidades não-materiais, tais como a educação, cultura, lazer. Qualidade de vida significa ter a possibilidade de decidir autonomamente sobre o seu próprio destino.

Colocado o tema desta forma, percebe-se a importância da educação comunitária: ela é um **direito**, além de ser uma **necessidade**, e se constitui num dos pressupostos da própria qualidade de vida. Sem ela pode-se dizer que as pessoas não dispõem das ferramentas necessárias para tornarem-se protagonistas da sua própria história.

Um exemplo concreto: a pedagogia do educador social de rua

Um exemplo de **educação popular comunitária** é o que vem sendo desenvolvido pelo Núcleo de Trabalhos Comunitários (NTC) da PUC-SP, sob a coordenação da Profa. Maria Stela Santos Graciani. No livro *Pedagogia do educador social de rua* ela relata e sistematiza a prática do NTC e a de numerosos educadores populares que com ela, ou, como ela, tiveram a ousadia de realizar em favor dos setores mais excluídos da sociedade. Nele ela deu a palavra ao educador e ao educando de rua, mostrando uma realidade que às vezes emociona, às vezes agride e, muitas vezes, nos causa justa indignação.

A pedagogia social de rua não poderia partir da apresentação de uma série de princípios, métodos e ferramentas para abordar a criança de rua sem mostrar, antes de mais nada o **contexto de violência** que gera o menino e a menina de rua.

A “**rualização**” é consequência de um sistema econômico fundado na injustiça, que produz a marginalidade, a pobreza, o povo da rua das cidades e o trabalhador sem terra dos campos. É o sistema capitalista selvagem que cria lixões nas periferias das grandes cidades, onde se amontoam urubus, animais e seres humanos, disputando as mesmas sobras do luxo das elites. É o sistema que divide o trabalho entre trabalhadores explorados e não trabalhadores. É o sistema que não deixa tempo para as mães trabalhadoras educar suas crianças, muitas vezes deixadas acorrentadas em casa durante longas horas com medo de que sejam agredidas nas ruas. É o sistema que produz perguntas ansiosas e cruéis como esta: “que hora eu vou ter para abraçar meu filho se passo todo o tempo da minha vida trabalhando ou indo e voltando do trabalho”? É um capitalismo que destrói a família e os laços mais íntimos entre pais e filhos.

Este é um dos cenários da globalização econômica que compõem a chamada pós-modernidade, que produz, de um lado a riqueza extrema, a tecnologia avançada, a planetarização da cultura, das comunicações e da economia e, de outro, produz a miséria extrema. Nesse contexto, a **pedagogia de rua** não visa a manter essa situação de crianças na rua. Ela visa a “desrualizar” a criança, como diz Stela.

A descrição do cotidiano do **povo da rua** não poderia deixar de ser dramática: crianças que nascem e crescem nas ruas, perambulando; mães que são o único e precário arrimo dessas crianças; ausência do pai que contribui apenas com o seu espermatozóide na criação dos filhos; adultização precoce; meninas de nove a dez anos que antecipam a maternidade em saunas ou confinadas em prostíbulos. De um lado a drogalização, as gangues, as galeras e, de outro, o tratamento agressivo da polícia, a violência do extermínio e o confinamento em instituições totais. O alambrado entre a criança e o adulto responsável por ela, cresce cada vez mais.

Necessitamos de uma pedagogia dos direitos e do educador social de rua não apenas para os os educadores que trabalham na rua. A violação dos direitos é também resultado de um processo distorcido de “educação” daquelas mesmas pessoas que deveriam resguardar esses direitos. Essa é a educação dominante, sustentada na **cultura da indiferença**, herança de uma civilização que nasceu com a marca da violência e do descompromisso com a sorte das maiorias. Não podemos esquecer que o Brasil foi o último país do mundo a por fim à escravidão onde gente era comprada e vendida. O Brasil é um país que nasceu com a marca da exclusão. Herdamos portanto a insensibilidade diante da miséria. A pedagogia do educador social é, de certa forma, uma **contra-pedagogia** que busca instaurar uma nova cultura, a **cultura da solidariedade** que possa neutralizar a banalização da vida à qual as elites brasileiras se acostumaram.

Mais do que nos grandes discursos ou nos conhecimentos elaborados, mais do que no refinamento ou na fundamentação teórica dos direitos da criança e do adolescente, essa pedagogia, ainda inacabada, alimenta-se no compromisso, na paixão e na coragem de arregaçar as mangas e fazer alguma coisa diante do risco permanente em que se encontram essas crianças. É uma pedagogia que se arrisca na aventura de construir o novo, o inusitado, o saber militante, invadindo e desistalando o saber burocrático, intolerante, arrogante.

Temos leis que protegem a criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é completo. Mas trata-se ainda de uma “legalidade não reclamável”, de uma legalidade sem garantias concretas no dia-a-dia. Esse é um país que ainda não aceitou e muito menos incorporou esse Estatuto. Segundo recente pesquisa feita no Estado do Paraná, 43% dos magistrados repudiam essa lei; 77% dos militares, 66% das donas de casa e 37% da população em geral, o repudiam. Como costuma dizer a Irmã Maria do Rosário, uma das redatoras do ECA, esse Estatuto é uma lei muito exigente, é um projeto para uma nova sociedade e seria estranho que a sociedade velha que produz a marginalidade o aceitasse. Por isso precisamos de uma pedagogia dos direitos, sobretudo para as elites. A pedagogia social de rua, como parte constituinte dessa pedagogia dos direitos, precisa educar também a família, o ministério público, advogados, juizes, promotores e a polícia também, não só os educadores.

Os desafios de uma pedagogia de rua e dos direitos são enormes.

Para entrar em contato com os meninos e meninas de rua exige-se tempo, sensibilidade, alegria, envolvimento. Esses são valores que a pedagogia tradicional não ensina ou não valoriza. O imediatismo não resolve e a pura preparação técnica também não. Tempo para aprender e não para ensinar, para aprender a linguagem, os códigos, o sentido, o significado de cada gesto, palavra, olhar... A competência técnica do educador social de rua nasce no mergulho nessa realidade nova. Ele aprende, por exemplo, que meninas se disfarçam de meninos, cortando o cabelo e colocando um boné na cabeça para não serem agredidas sexualmente. Aprende então a perversidade de uma sociedade de adultos que nega a elas o direito fundamental de ser mulher, de ter uma identidade feminina.

O **educador de rua** tem uma importância enorme para essas crianças e para uma sociedade que deseja ser justa. Ele pode representar para elas a última esperança de sobrevivência: ele pode ser a última referência positiva de ser humano que elas terão. O primeiro encontro é decisivo para crianças acostumadas a encontrar no seu dia-a-dia com o logista indignado e a polícia que as persegue.

- Como habilitar esse educador de rua? Onde ele se forma? Só na rua?

Percebemos a fragilidade de sua **formação** já que a universidade brasileira e as teorias da educação não dão conta dessa tarefa. Raríssimos são os estudos sobre a pedagogia dos direitos. Maiores obstáculos ainda maiores para ele enfrentar que o de sua formação: em vez de encontrar apoio no Estado e na Sociedade, esse educador é ainda incompreendido e agredido. Ele tem que confrontar-se com uma sociedade que deseja o extermínio dessas crianças. Com frequência, diante do assassinato de crianças de rua, vemos declarações de delegados e de populares como esta: “apagamos em tempo o futuro criminoso”.

À insensibilidade social soma-se ainda o preconceito de muitos livros didáticos. Que referencial positivo pode ter a criança negra que vê no livros didáticos o negro sempre como escravo ou foragido e nunca

como advogado, engenheiro ou médico? A criança negra acaba se envergonhando da sua história. Como pode ela construir a sua auto-estima e considerar a contribuição da nação afro-brasileira como marca da cultura brasileira se ela vê o negro representando sempre o oprimido?

Em alguma lugar é preciso começar a desatar esse nó e todo lugar é válido: na escola, na universidade, na empresa, e, por que não, na rua? Mas além de mexer com a mentalidade, que leva tempo, é preciso atender, com urgência essas crianças através do trabalho, do estudo e da constituição da família, natural ou social, da criação de ambientes adequados que minimizem a falta de laços afetivos. É preciso acima de tudo de afeto no seu sentido etimológico, de "afetar". Todos precisamos nos sentir afetados e responsáveis, mesmo não estando no trabalho de educar na rua. Não há problemas humanos para os quais não tenhamos dentro de nós todos recursos para solucioná-los.

6 – A educação ambiental como expressão da educação popular

Os Estados membros das Nações Unidas na *Conferência Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*, realizada no Rio de Janeiro em 1992, assumiram um protocolo de intenções em defesa de um desenvolvimento que não degradasse o meio ambiente: o "desenvolvimento sustentável". Esse protocolo foi chamado de *Agenda 21*, fazendo referência à chegada do novo século.

Um dos compromissos assumidos por essa Agenda é que as **indústrias** que poluem o meio ambiente devem reduzir, dentro de um certo cronograma, o nível de poluição ambiental e aquelas que não conseguirem, devem investir parte de seus lucros em projetos de preservação do meio ambiente e aumento de áreas verdes. Por outro lado, o **setor público** obriga-se a vincular a realização de obras de infra-estrutura urbana - como a canalização de córregos - a projetos ambientais que não se reduzem a plantar árvores, mas que inclui a formação para a cidadania ambiental. Trata-se de formar a consciência da população de que não basta canalizar córregos ou asfaltar ruas se continuamos jogando lixo neles. As ruas e córregos são extensões das nossas casas. Eles fazem parte nosso meio ambiente.

Ao saneamento básico do ambiente externo deve corresponder um saneamento básico também nas nossas mentes. Esse é um trabalho de educação cívica: sem a conscientização da população, as grandes obras de infra-estrutura não resolvem os problemas crônicos das nossas cidades. A qualidade ambiental de cada região depende, em grande parte, dessa formação da consciência ambiental.

Eis aí um campo novo de trabalho para o educador comunitário a ser explorado por uma **ecopedagogia**: de uma educação para o desenvolvimento sustentável depende a sobrevivência do planeta. Em torno dessa educação é possível também desenvolver projetos de geração de renda ecologicamente sustentável: hortas e fruticultura urbana, coleta seletiva, reciclagem e reaproveitamento de resíduos sólidos, construção e administração de áreas de lazer, valorização do trabalho de autoconsumo e consumo solidário realizados por mulheres, famílias, unidades de vizinhança etc. A conscientização ambiental pode melhorar a qualidade das atividades de geração de renda para que não sejam agressivas nem ao meio ambiente e nem à saúde da população.

O tema da ecologia já se inscreveu definitivamente na agenda da educação, da política e da economia deste limiar do terceiro milênio. O planeta tornou-se nossa casa, nosso endereço. O desenvolvimento que respeita essa casa - o desenvolvimento sustentável - tem um componente educativo fundamental: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação.

Nesse contexto, a ecopedagogia pode ser vista tanto como **movimento pedagógico** quanto **abordagem curricular**.

Como movimento social e político, ela surge no seio da Sociedade Civil, nas organizações de educadores, de ecologistas, de trabalhadores e de empresários preocupados com o meio ambiente. A Sociedade Civil vem assumindo a sua cota de responsabilidade diante da degradação do meio ambiente, percebendo que apenas através uma **ação integrada** é que essa degradação pode ser combatida. Da mesma forma, antecipando-se às iniciativas do Estado, as Organizações Não-Governamentais é que estão se movimentando mais na busca de uma **pedagogia do desenvolvimento sustentável**, entendendo que sem uma ação pedagógica efetiva, de nada adiantarão os grandes projetos estatais de despoluição e de preservação do meio ambiente.

A ecopedagogia implica também numa **reorientação dos currículos** para que estes incorporem novos princípios (os novos PCNs – Parâmetros Nacionais Curriculares – incluem o meio ambiente como um dos “temas transversais”). Estes princípios deveriam, por exemplo, nortear a concepção dos conteúdos e a elaboração dos livros didáticos. Piaget nos ensinou que os currículos devem contemplar o que é significativo para o aluno. Sabemos que isso é correto, mas incompleto. Os conteúdos curriculares têm que ser significativos para o aluno e só serão significativos para ele se esses conteúdos forem significativos também para a saúde do planeta, para o contexto mais amplo.

A **ecopedagogia** não é uma pedagogia escolar. Ela não se dirige apenas aos educadores, mas aos habitantes da Terra em geral. A escola pode contribuir muito e está contribuindo - hoje as crianças escolarizadas é que levam para os adultos em casa a preocupação com o meio ambiente - mas a ecopedagogia pretende ir além da escola: ela pretende impregnar toda a sociedade.

Trata-se de uma mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida, que está diretamente ligada ao tipo de convivência que mantemos com a natureza e que implica atitudes, valores, ações. Trata-se de uma opção de vida por uma relação saudável e equilibrada, com o contexto, com os outros, com o ambiente mais próximo, a começar pelo ambiente de trabalho e pelo ambiente doméstico.

Temos certeza de que os temas relacionados com o **desenvolvimento sustentável** e a **ecopedagogia** tornar-se-ão muito importantes nos debates educacionais das próximas décadas. Ao mesmo tempo, cremos que o papel da **educação comunitária** será decisivo para a mudança de **mentalidades e atitudes** em direção da sustentabilidade econômica.

**Um exemplo concreto: o movimento da
“A Carta da Terra na Perspectiva da Educação”**

No início da próxima década as Nações Unidas vão proclamar a **Carta da Terra**, dando prosseguimento aos compromissos assumidos pelos Povos, Nações, Estados e Sociedade Civil, na **Rio-92**, tanto no **Fórum Global** quanto na UNCED (United Nations Conference on Environment and Development).

Entretanto, todos os esforços nesse sentido pouco adiantarão se a Carta da Terra representar apenas um conjunto de princípios elaborados por especialistas, negociados politicamente apenas pelos governos e por eles proclamados solenemente. É necessário que a Carta seja, acima de tudo, vivenciada no cotidiano das pessoas. Para que isso aconteça de fato, é fundamental um **processo coletivo de educação**, sistemático e organizado, que nos assegure que ao chegar ao próximo milênio, o maior número possível de cidadãos do planeta tenha participado ativamente na sua elaboração.

O **desenvolvimento sustentável** tornar-se-á o tema mais importante da educação das próximas décadas e o papel da **educação popular comunitária** será decisivo para a mudança de **mentalidades e**

atitudes. Não basta apenas ler e informar-se sobre a degradação do meio ambiente. Sem um processo educativo, a Carta da Terra pode tornar-se mais uma declaração inócua de princípios.

A ICEA (Associação Internacional de Educação Comunitária) realizou em 1995, em Jomtien (Tailândia), a sua 7ª Conferência Mundial em torno do tema “Desenvolvimento Sustentável através da Educação Comunitária” e indicou o tema “A Carta da Terra através da Educação Comunitária” para a 8ª Conferência Mundial a ser realizada em 1999 em São Paulo. A proposta da região latino-americana é que todo um processo pedagógico seja desenvolvido rumo a 1999 para chegarmos à proclamação de uma **A Carta da Terra na Perspectiva da Educação.**

No segundo semestre de 1996, a ICEA-LA (Regional latino-americana da ICEA) testou uma **metodologia** de trabalho com grupos sociais e populares em 7 países da América Latina através de um Convênio firmado entre a ICEA-LA e o Conselho da Terra. A ICEA-LA realizou uma **consulta** sobre os conteúdos da Carta da Terra **sistematizando os resultados e a metodologia** que se somarão aos esforços de outras organizações na Reunião “Rio + 5” (1997).

A “Rio + 5” avaliou o avanço alcançado pela **Agenda 21** (Rio-92) e reforçando a idéia da elaboração e proclamação da Carta da Terra (2000), dando continuidade às decisões tomadas em Haia (1995) numa reunião com a Cruz Verde, patrocinada pelo governo holandês.

A ICEA, associada à UNESCO e ao Conselho da Terra, lançou um movimento em torno da discussão da Carta da Terra que compreende: A) No **segundo semestre de 1997 e primeiro de 1998**: desenvolvimento de um processo educativo - formal e informal - visando à formação do cidadão planetário, à elaboração das temáticas específicas e contribuições dos educadores para a Carta da Terra. B) no **segundo semestre de 1998**: realização das **Conferências Regionais** que elaborarão a A Carta da Terra na Perspectiva da Educação de cada região e escolherão delegados para participar da Assembléia Mundial (São Paulo, 1999). C) Em **dezembro de 1988** realizar-se-á em Cuiabá (MT) o Congresso latino-americano.

Espera-se na Conferência Mundial de São Paulo, grande mobilização, quantitativa e qualitativa, a partir das **organizações locais**, das quais participarão, além de educadores, as suas numerosas organizações, associações e sindicatos. Todos os que se organizarem no processo poderão participar das Conferências Regionais.

Dessa experiência de trabalho coletivo de dois anos, deverão ser produzidos **documentos** para a *A Carta da Terra na Perspectiva da Educação* e para a **formação dos novos educadores** do próximo século. O processo educativo deverá contribuir para a mudança de mentalidade também da população em relação à importância da educação para o desenvolvimento sustentável com equidade.

7 - O “Fórum Paulo Freire”

No dia 12 de abril de 1991 Paulo Freire sugeriu a um grupo de amigos a criação de um Instituto que levaria, depois, o seu nome. Ele estava participando de uma conferência na Universidade da Califórnia, Los Angeles (UCLA) e, logo após sua apresentação, falou da importância de se criar um Instituto que pudesse proporcionar o encontro de pessoas e instituições que pesquisavam ou trabalhavam em torno da educação popular e dos princípios que embasavam a sua pedagogia. Dessa forma, começaram os primeiros passos para a criação do Instituto Paulo Freire, cuja fundação oficial veio a se dar em primeiro de setembro de 1992.

Paulo Freire acompanhou todos os momentos da história do IPF. Desde a sua criação, apresentando nomes, participando da discussão dos Estatutos, da definição da linha básica de atuação, até após sua fundação oficial, tomando parte nas principais decisões e contribuindo sempre com suas valiosas e esclarecedoras reflexões sobre os projetos aqui desenvolvidos.

Infelizmente não pôde estar presente no I Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, no final de abril de 1998, para testemunhar um momento importante de concretização de seu desejo em relação a este Instituto: que reunisse pessoas e instituições, em prol de uma educação popular libertadora, aprofundando e fortalecendo vínculos entre

aqueles que acreditam e lutam pela superação do mundo de exploração, opressão e humilhação a que milhares de pessoas estão submetidas.

O pensamento e a práxis de Paulo Freire, cuja raiz está na cultura dos povos, são instrumentos vitais para *enfrentar o neoliberalismo*, seu modelo de globalização econômica e sua pedagogia da exclusão. No contexto de desumanização das relações pessoais e sociais e da presença marcante de um discurso ideológico negador do sonho, a obra de Paulo Freire constitui um legado importante para a construção de uma sociedade solidária e equânime.

O I Encontro Internacional do *Fórum Paulo Freire* reuniu educadores, pesquisadores e outras pessoas interessadas em *aprofundar o estudo* do legado de Paulo Freire, possibilitando a *troca de experiências* e *fortalecimento dos vínculos* entre as organizações que desenvolvem trabalhos e pesquisas em torno de seu legado.

O programa privilegiou o *diálogo*, através do relato de experiências, a *reflexão* sobre a prática dos participantes e sobre a teoria de Paulo Freire, e o *encaminhamento* de propostas que respondam aos desafios de inclusão dos marginalizados.

Neste encontro foi criado o “Fórum Paulo Freire”, constituído de encontros nacionais e internacionais de organização da reflexão coletiva e da reiteração de compromissos sobre/com o legado de Paulo Freire, que irá reunir-se periodicamente, por convocação e sob a coordenação do Instituto Paulo Freire.

No final do encontro, mais de 200 participantes de 24 países aprovaram na sessão plenária de encerramento a “Carta de São Paulo”.

CARTA DE SÃO PAULO

Nós, participantes do *I Encontro Internacional* do **FÓRUM PAULO FREIRE**, reunidos em São Paulo (Brasil), nos dias 28 a 30 de abril de 1998, inspirados e referenciados no legado de Paulo Freire, firmamos o compromisso com as seguintes teses, princípios e encaminhamentos:

I – Colocar-nos à disposição das lutas das vítimas de todas as formas de opressão e exclusão, em todas as formações sociais do Planeta, potencializando, tudo fazendo para, através do diálogo e da ação solidária, reconhecer-lhes voz e vez, no sentido da promoção de sua participação nos processos decisórios e na implementação de políticas que busquem a inclusão de todos na cidadania crítica.

II – Potencializar a crítica a toda forma de mitificação, deturpação ou usos indevidos da obra de Paulo Freire, seja pela banalização de seus princípios e idéias, seja por proclamação oportunista e “legitimadora” de políticas e iniciativas que, na realidade, se voltam contra os interesses dos oprimidos e excluídos.

III – Reconhecer e respeitar a alteridade, as identidades específicas, a diversidade cultural e a pluralidade de concepções, desde que não atentatórias aos direitos humanos, fundamentados nos princípios de que a Democracia não se constrói na homogeneidade e no consenso e de que a riqueza cultural da humanidade só avança quando as diferenças são respeitadas e preservadas.

IV – Prestar, às vítimas da opressão, de todas as formas de discriminação e da exclusão, a solidariedade que deve presidir as relações humanas, as políticas sociais promotoras do bem-estar de todos e a inclusão da maioria dos segmentos sociais pobres e discriminados do mundo, rechaçando o projeto de sociedade e de Estado neoliberais, que sacrifica na competitividade do mercado, na prioridade econômica e na sociedade excludente, a igualdade de direitos e de usufruto universalizado dos benefícios da civilização.

V – Defender, junto aos governos, especialmente nos países com altas taxas de analfabetismo, políticas prioritárias de Educação de Jovens e Adultos, em primeiro lugar, com base no princípio de que é um direito inalienável de todo ser humano, independentemente de idade, o acesso e a conclusão, com sucesso, de uma educação básica de qualidade e, em segundo lugar, com inspiração na história dos povos de que nenhuma nação conseguiu universalizar a educação básica de crianças e adolescentes sem, simultaneamente, oportunizar a Educação de Jovens e Adultos.

VI – Tomar o legado de Paulo Freire como uma das referências para a continuidade e avanço da reflexão e fortalecimento das lutas dos oprimidos, como potencialização de perspectivas, como instrumento permanente de diálogo com o mundo e com as mulheres e os homens, rechaçando qualquer ortodoxia ou

utilização de seus princípios e idéias como “receitas” ou modelos, de modo a ratificar a própria dialética de sua permanente reinvenção epistemológica, metodológica e praxiológica de sua incessante atualização da “leitura do mundo”, transformado pelos avanços tecnológicos e pelos processos de reestruturação social – usar este legado como modelo significa trair a própria orientação de Paulo Freire, que enfatizava os processos e não os produtos.

VII - Valorizar a escola pública e gratuita em todos os níveis como espaço e instrumento da organização das reflexões sobre as determinações naturais e sociais, de modo a qualificar as intervenções de todos nessas determinações, com vista à construção de sociedades solidárias, democráticas e justas.

VIII - Lutar pela garantia da expressão e implementação de iniciativas educacionais da Sociedade Civil organizada, cuja riqueza de experiências aponta para a incorporação de graus de informalidade e desburocratização do sistemas formais de ensino, priorizando, em ambos, as políticas de formação continuada de educadores e educadoras inscritos (as) no campo da pedagogia crítica.

IX - Despender todos os esforços na construção de projetos pedagógicos alternativos ao projeto neoliberal e a qualquer proposta que atente contra a educação a ciência e a cultura como processos de conscientização e de transformação do mundo ou que privilegie a supremacia científico-tecnológica sobre os valores éticos da convivência humana, promovendo e estimulando a criação de espaços de ação/reflexão sobre as novas formas de exclusão decorrentes da produção e manipulação dos novos conhecimentos científicos e das novas tecnologias.

X - Mapear os movimentos sociais populares, governamentais e não-governamentais, que apresentam identidade com os princípios freireanos, no sentido de estimular sua integração e com o Fórum Paulo Freire, quer pela incorporação de suas representações, quer pela tematização de suas metas, estratégias e conquistas, transformando-o num centro de referência, num espaço de sistematização das reflexões sobre sua história de lutas e num instrumento de aglutinação e articulação de seus agentes e atores.

XI - Garantir, no Fórum Paulo Freire, a ser realizado periodicamente, a expressão da pluralidade de experiências, cuidando para que as sínteses não comprometam as identidades dos movimentos, nem de suas formas específicas de luta em prol da promoção das vítimas de todas as formas de opressão, discriminação e exclusão.

XII - Trabalhar as possibilidades de alianças e parcerias que viabilizem os demais compromissos contidos nesta Carta, bem como a articulação de redes de comunicação de informações e intercâmbio de experiências da comunidade, dos movimentos populares e dos membros do Fórum Paulo Freire (São Paulo, 30 de abril de 1998)

8 – O paradigma da educação popular frente aos sistemas de ensino

A educação popular tem-se constituído num **paradigma teórico** que trata de codificar e decodificar os temas geradores das lutas populares, busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas. Trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza, e de dar voz a indignação e desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do negro, do analfabeto e do trabalhador industrial.

A educação popular passou por muitos **momentos epistemológico-educativos** e organizativos, desde a busca da conscientização até a defesa dos direitos humanos aniquilados pelas ditaduras militares, brutais e sangrentas, que custaram a vida de tantos militantes populares. Desde o otimismo guerreiro da campanha de alfabetização da Nicarágua e o sistema de educação popular de adultos forjado com cheiro de pólvora, até a educação popular que produz pequenas peças de artesanato, junta roupa usada, resmungando com raiva ao lado do desempregado na periferia urbana. Desde a experiência das comunidades de base que lendo o mundo leem a palavra e recriam a religiosidade popular, até aqueles que buscam criar uma nova economia popular a partir das experiências de solidariedade comunitária.

Estamos muito próximos do nascimento desse novo paradigma teórico para julgar suas **possibilidades de futuro**, sua eficiência no passado, sua atualidade no contexto da

crise da dívida externa e da crise fiscal, junto com o atrofamento do Estado e os planos de ajuste estrutural em diversas partes do mundo. Todavia, apesar dos mitos e das avaliações auto-complacentes, algumas das **intuições originais do paradigma da educação popular**, nos convidam a ser otimistas:

- a) a ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa;
- b) a educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento;
- c) a luta por uma educação emancipadora que suspeita do arbitrário cultural o qual, necessariamente, esconde um momento de dominação;
- d) a defesa de uma educação para a liberdade, pré-condição da vida democrática;
- e) a recusa do autoritarismo, da manipulação, da ideologização que surge também ao estabelecer hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e por isso ensina) e o aluno que tem que aprender (e por isso estuda);
- f) a defesa da educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas;
- g) a noção de uma ciência aberta às necessidades populares e
- h) um planejamento comunitário e participativo.

O grande número de noções que fundam a educação popular, hoje espalhada pelo mundo, como paradigma teórico, colocando-a num plano diferente da educação tradicional, bancária, e a educação como razão instrumental, no indica que nosso **otimismo** não é infundado.

É verdade, a educação popular hoje se constitui num **mosaico de teorias e de práticas**. Mas elas têm em comum, nas diversas partes do mundo, o compromisso com os mais pobres, portanto, com a emancipação humana. São perspectivas razoáveis, sérias, fundamentadas, cotejadas constantemente com a dureza dos fatos. Todas refletem uma recusa à educação do colonizador. Não uma recusa oportunista ou servil, mas uma recusa utópica e amorosa; uma recusa que aceita duvidar das próprias condições de produção científica e das certezas alcançadas, para evitar a mistificação da razão prática. Uma série de perspectivas que coincidiram em várias opiniões, uma delas, a busca de uma ciência social e educativa integradora, radical, cognitiva e afetiva, e, ao mesmo tempo, heurística, consciente de que é impossível separar a ciência dos interesses humanos.

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

Nas últimas décadas assistimos à crescente crise no campo da educação, colocando em risco também o desenvolvimento econômico dos países periféricos ou, como se diz hoje, “globalizados” (não-globalizadores). Diante dessa crise dos sistemas de ensino, diante do debate de **novos parâmetros curriculares** a educação popular coloca à sua disposição dos educadores um arsenal de experiências e de reflexão sobre elas.

As **alternativas experimentadas** dentro dos sistemas educativos se mostraram insuficientes para modificar a crescente deterioração dos sistemas de ensino. As estratégias reformistas não obtiveram os resultados esperados. As mudanças tem sido poucas, e a

maioria das propostas postula reformas de caráter formal. Muitas das reformas tentadas nos últimos anos não se constituíram em alternativas transformadoras dos sistemas educativos.

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

Hoje, sobretudo após as mudanças ocorridas com a globalização da economia capitalista, alguns neo-liberais entoam loas ao "fim da utopia", sustentados pelo desencanto com os modelos populares e socialistas. Tentam justificar o *status quo* por um pragmatismo político que não vê qualquer razão para sustentar ideais de solidariedade ou de possibilidade de outra sociedade a não ser a existente.

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

O avanço da humanidade na direção de maior liberdade, justiça e equidade, sempre foi movido pela utopia. Resgatá-la de todas as formas, seja através de ideais políticos e econômicos, seja através de perspectivas culturais ou educacionais, realçando, por exemplo, a contribuição do paradigma da educação popular, significa enfrentar a irracionalidade e promover a emancipação.

9 – A educação popular e o Estado democrático

Retomo aqui algumas idéias desenvolvidas numa exposição que fiz em La Paz, num Seminário latino-americano de educação popular, em julho de 1990 e, posteriormente, na Conferência Mundial da ICEA em 1995 (Jomtien, Tailândia) e na CONFINTEA V, em Hamburgo (1997). Defendi a tese da necessidade de construir **novas alianças** entre a Sociedade Civil e o Estado para enfrentar conjuntamente os problemas educacionais da América Latina, numa perspectiva popular.

O Estado, numa democracia, é o representante tanto dos setores médios quanto da burguesia e dos setores populares. A educação popular promoverá novas alternativas para dialogar no conflito ao postular uma educação estatal vinculada aos movimentos sociais e às organizações não-governamentais. Mas isso só é possível quando o Estado é ocupado por partidos políticos que já tenha vinculações efetivas com os movimentos sociais.

Muitas vezes, discute-se a questão "profissionalismo versus voluntariado". Pois bem, na minha experiência, eu vejo que é muito difícil, estando no Estado, fazer exigências aos voluntários (ao nível do horário, da produtividade, etc). Mas, seria ainda mais perigoso se nós procurássemos transformar voluntários (militantes), em funcionários públicos.

É por isso que nós propusemos aos voluntários cursos e mesmo um pagamento, uma remuneração, para valorizar seu trabalho, o trabalho da alfabetização, no caso do MOVA-SP. É uma maneira de caminhar para a **profissionalização** sem destruir o compomisso inerente ao voluntário, ao militante. Os voluntários e os movimentos sociais oferecem seu dinamismo anti-burocrático, para contrabalançar as tendências burocráticas que todo aparato administrativo possui, sobretudo quando nunca foi submetido ao controle popular.

E' inegável que só o Estado pode dar conta de nosso atraso educacional. Nem a Sociedade Civil, nem a empresa privada tem condições efetivas, técnicas e financeiras, de enfrentar esse enorme desafio. Contudo, o Estado, sozinho, também não dará conta. Por isso é necessário construir novas estratégias e parcerias, como vem fazendo atualmente o Instituto Paulo Freire com o "Projeto da Escola Cidadã" em cooperação com governos populares, principalmente municipais. Muitos movimentos sociais e entidades estão hoje seguindo esse caminho e ampliando o seu potencial de intervenção.

O setor privado, a igreja e os movimentos sociais precisam articular-se com o Estado, não como dependentes dele, mas como parceiros, instituindo novas alianças, num **plano estratégico de longo prazo**. A contribuição pontual, efêmera e passageira, dada pela Sociedade Civil, como nos grandes momentos das "campanhas", é ineficaz. Respostas provisórias e compensatórias à ausência do Estado são inúteis. Qualquer mudança radical, mas feita num curto espaço de tempo, esta fadada ao fracasso.

O **Estado** dever ser o principal articulador, mas não o articulador exclusivo das políticas sociais. É preciso um planejamento que compreenda a integração entre as várias esferas de poder, de modo que possam dar conta do conjunto complexo de problemas concernentes à universalização da educação básica, por exemplo. À **Sociedade Civil** cabe, principalmente, o papel de contribuir na elaboração e fiscalização das políticas educacionais, bem como na gestão dos órgãos responsáveis por sua aplicação. Mas não só; cabe também, em parceria com o Estado, participar do esforço coletivo para a superação do atraso educacional.

As condições políticas e sociais de hoje não são as mesmas que possibilitaram a educação da década de cinquenta na América Latina e em particular no Brasil. Naquela época a América Latina estava dominada por governos autoritários. Não é de se estranhar que a educação de adultos fosse concebida sempre como "alternativa" à educação oferecida pelo Estado.

A educação popular nasceu na América Latina no terreno fértil das **utopias de independência**, autonomia e libertação, que propunham um modelo de desenvolvimento baseado na justiça social. Para esse modelo de educação popular a conquista do Estado era fundamental. Porém esse processo foi interrompido pela brutal intervenção militarista e autoritária. A educação popular refugiou-se, então, nas organizações não-governamentais e, alguns casos, na clandestinidade.

Passado esse vendaval autoritário – embora não estejamos a salvo de novas tormentas, na medida em que a injustiça social põe em risco a nossa frágil democracia - há maiores possibilidades de colaboração (parceria) com o Estado. Na crise da educação popular na América Latina hoje, muitos educadores populares encontram saída na interior do Estado capitalista, abrindo espaço para a construção da **educação pública popular**, uma **educação cidadã**, procurando tornar popular e mais participativa a educação oferecida pelo Estado.

A grande utopia da educação popular dos anos 50 visava a conquista do Estado e a mudança radical da política econômica e social. Hoje, o que assistimos é a educação

popular dispersando-se em milhares de pequenas experiências, perdendo aquela grande **unidade teórica**, mas ganhando em **diversidade**.

Esses **pequenos grupos e movimentos** são as verdadeiras forças instituintes da nova sociedade, lutando em múltiplos campos: luta pela terra, direitos civil, direitos humanos, alfabetização, luta das mulheres, dos que tratam de reconstruir as raízes africanas de suas culturas, novos movimentos vinculados à religiosidade popular, movimentos ecológicos, de produção associada, por moradia, de meninos e meninas de ruas etc. Esses numerosos movimentos, trazem no seu bojo uma nova concepção da educação popular e do Estado.

Os movimentos populares dos anos 60 e 70 viam o Estado como organizador do bem estar social e a questão era pressioná-lo na medida suficiente e oportuna para obter dele as demandas. Hoje, a nova visão que esses movimento têm do Estado baseia-se na idéia de construir novas alianças em que eles não querem apenas receber os benefícios sociais, mas participar como sócios, parceiros, na definição das políticas públicas e de inversão de prioridades. Antes, os movimentos populares tinham um caráter mais **revolucionário** ou **reivindicativo**. Hoje eles são predominantemente **programáticos**.

A educação popular - e a educação de adultos como parte daquela - tem a seu favor o surgimento das novas forças do **poder local democrático** (o caso do Município de São Paulo) e também a presença nos aparatos burocráticos estatais de antigos militantes ou simpatizantes do movimento de educação popular. Mas tem sobretudo uma nova arma teórica, que nasceu da prática da organização popular, para enfrentar os novos desafios, no limiar do novo milênio. Hoje, a luta contra o analfabetismo tem a marca das organizações não-governamentais e dos movimentos populares. O diálogo, a parceria, entre esses e o Estado, é essencial, se quiser, com sucesso, enfrentar esse desafio, que é, ao mesmo tempo, internacional e histórico.

De certa forma, estamos agora na conquista de direitos que nos países desenvolvidos já são realidade há mais de um século. Não se trata de concentrar todo o poder no Estado, como queriam os socialistas burocratas, nem de deixar a “mão invisível” do Mercado controlar nossas vidas. Trata-se de fortalecer as instituições civis independentes e formar cidadãos capazes de controlar o Estado e o Mercado.

A título de conclusão: algumas pedras no caminho e motivos para otimismo

Numa rápida panorâmica sobre o campo de reflexão proposto pelo GT de Educação Popular da ANPED, podemos concluir que o conceito e a prática da educação popular está ainda muito vivo e pode, nos próximos anos, ter uma influência mais importante sobre os sistemas de ensino, na medida em que souber articular a Sociedade Civil e o Estado. Mas, para isso precisa remover algumas pedras do seu caminho.

Podemos detectar ainda alguns problemas, vícios e carências que precisam ser enfrentadas para que sejam abertas maiores possibilidades para a educação popular no futuro.

O novo **contexto mundial** (globalização da economia capitalista e crise do socialismo real) exerce influência sobre as práticas de educação popular, exigindo renovação constante. Da mesma forma, as mudanças tecnológicas no mundo do trabalho vem influenciando as relações de produção, e ampliando o setor informal da economia, o que exigem cada vez mais qualificação e educação continuada, uma boa notícia para a

educação popular. Nesse contexto a educação popular deverá responder de forma flexível e dinâmica. É condição básica para a sua sobrevivência como paradigma.

Nesse contexto a educação popular passa **da unidade à diversidade** (mosaico de experiências: luta pela terra, direitos civis, direitos humanos, educação de rua, indígenas, religiosidade popular, ecologia produção associada...). Assim, a educação popular precisa prestar atenção a esse fenômeno, valorizando a diversidade cultural (mesmo combatendo a diversidade econômica motivada pela má distribuição de renda). Portanto, não entender **uma** educação popular como **a** educação popular.

O campo as **carências** é bem maior Na educação popular vem diminuindo, mas ainda persiste, de um lado, um certo basismo, democratismo e ativismo (anti-intelectualismo e anti-teoricismo), e, de outro, um academicismo desmobilizador, que precisam ser superados. Há ainda o perigo de uma polissemia esvaziante (tudo parece educação popular). Há ainda uma carência que é a falta de pesquisas no setor e insipiente formação e capacitação de seus agentes. Essa é uma carência tanto de qualidade técnica, quanto de qualidade política.

Poderíamos apontar ainda a **crise paradigmática** que não atinge apenas a educação popular, mas também a educação em geral: a ênfase no discurso crítico-social de análise da realidade em a contrapartida da atuação prática, pode levar o paradigma da educação popular a um crescente esvaziamento. O que já vem se notando pelos relatórios do CEAAL.

Como vimos, contudo, existem motivos para **otimismo** entre os defensores da educação popular: o crescimento das organizações não-governamentais e a emergência de novos movimentos sociais (advocacy groups) e que apontam para um **fortalecimento institucional** da educação popular.

No campo conceitual, a **interdisciplinaridade** e a **transversalidade** - educação popular associada à qualidade de vida e ao resgate das condições de cidadania (exemplo: o “planejamento socializado ascendente” ou o “planejamento participativo” como autogestão popular) vieram dar novo alento ao paradigma da educação popular.

Por outro lado, a **formação continuada** e **educação à distância**, ao lado da mobilização utilizando cada vez mais a **multimídia**, vêm abrindo espaços cada vez maiores para a educação popular.

Tudo isso nos mostra que a questão da educação popular não se restringe à educação de adultos ou à educação das classes populares. A educação popular ou se consolida como um **paradigma geral da educação**, com base na educação democrática e da extensão da educação de qualidade para todos ou se confina na importante, mas limitada, “educação para os excluídos”. À primeira vista isso poderia parecer uma heresia. Contudo, a ampliação do conceito de educação popular, principalmente nas **universidades** - Paulo Freire coordenou na PUC-SP um programa de “educação dos excluídos” que funciona até hoje - tem aberto fronteiras não só para a educação popular, mas também e principalmente para a educação dos excluídos. Esse trabalho nas universidades, inclusive através de cursos de educação de adultos, como é o caso do Programa de Educação de Adultos (PEA) da Faculdade de Educação da USP e os programas de educação comunitária do Núcleo de Trabalhos comunitários (NTC) da PUC-SP, se constitui num real motivo de esperança para o desenvolvimento da educação popular no país.

Não há dúvida de que, mesmo sendo dirigida preferencialmente para as classes populares, a educação popular não se limita a elas. Para que a educação um dia esteja ao alcance de todos, como pretende o paradigma da educação popular, isso não ocorrerá pela extensão da educação “burguesa”, necessariamente excludente, mas por uma outra

educação, a educação para todos, necessariamente popular, não elitista. Na perspectiva da pedagogia da esperança (Paulo Freire), a educação hoje de fronteira (de ponta), a educação do futuro, de amanhã, será necessariamente popular.

A cultura escolar dos sistemas de ensino é, em geral, essencialmente anti-popular. Dessa forma, dificilmente mudará a partir de dentro. Daí a importância e o papel das ONGs que tem maior vínculo com a cultura popular, dos movimentos sociais e populares e dos partidos do campo democrático na busca de alternativas concretas que influenciem a abertura dos sistemas de ensino. Ela tem um papel importante principalmente na mudança do caráter da escola, de onde pode partir a reestruturação curricular e a mudança de mentalidades.

A educação popular sempre foi ousada. Rompeu, no passado, com esquemas rígidos, formais. Espera-se que hoje ela possa avançar e romper também com seus próprios preconceitos e que não tenha medo inclusive de superar-se a si mesma, de renovar-se, fiel ao princípio de buscar respostas para esse novo tempo, aberto a muitas possibilidades. A educação popular sempre se enfraqueceu e entrou em crise toda vez que se perdeu no debate puramente ideológico, mas se fortaleceu e se desenvolveu toda vez que deu **respostas concretas** às necessidades populares. Isso não significa que o debate ideológico não seja importante. Mas a educação popular não pode limitar-se à exposição de seus próprios princípios (principismo). Os problemas são possivelmente os mesmos. As soluções porém já não o são. Na era da informação, será preciso, por exemplo, responder com **novas metodologias** à obsolescência do conhecimento. O direito à educação é mesmo que estamos defendendo há tanto tempo. As necessidades básicas de educação é que mudaram e para as quais nem sempre estamos respondendo adequadamente.

A qualidade em educação popular é medida pelo atendimento às necessidades do povo. É isso que justifica o seu nome de “popular”. Não se trata, portanto, de um punhado de voluntaristas chegarem lá na frente sozinhos. Trata-se de todos chegarem lá na frente juntos e em tempo.