



Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



CEAAL
consejo de educación de
adultos de américa latina

Ministério
da Educação

A Coleção Educação para Todos, lançada pelo Ministério da Educação e pela Unesco em 2004, é um espaço para divulgação de textos, documentos, relatórios de pesquisas e eventos, estudos de pesquisadores, acadêmicos e educadores nacionais e internacionais, que tem por finalidade aprofundar o debate em torno da busca da educação para todos.

A partir desse debate, espera-se promover a interlocução, a informação e a formação de gestores, educadores e demais pessoas interessadas no campo da educação continuada, assim como reafirmar o ideal de incluir socialmente o grande número de jovens e adultos excluídos dos processos de aprendizagem formal, no Brasil e no mundo.

Para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), órgão, no âmbito do Ministério da Educação, responsável pela Coleção, a educação não pode separar-se, nos debates, de questões como desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável; direitos humanos; gênero e diversidade de orientação sexual; escola e proteção à crianças e adolescentes; saúde e prevenção; diversidade étnico-racial; políticas afirmativas para afro-descendentes e populações indígenas; educação para as populações do campo; educação de jovens e adultos; qualificação profissional e mundo do trabalho; democracia, tolerância e paz mundial.

Este volume, o nº 4 da Coleção, traz uma coletânea de artigos originalmente publicados em “La Piragua”, a revista do



Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas

Organização:
Pedro Pontual
Timothy Ireland

Edição Eletrônica



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
Ciência e a Cultura



CEAAL
consejo de educación de
adultos de america latina

**Ministério
da Educação**

Brasília, 2006

Edições MEC/Unesco

**Ministério
da Educação**

**SECAD – Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade**

Esplanada dos Ministérios, Bl. L, sala 700

Brasília, DF, CEP: 70097-900

Tel: (55 61) 2104-8432

Fax: (55 61) 2104-8476



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

**Organização das Nações Unidas para
a Educação, a Ciência e a Cultura**

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/Unesco,
9º andar Brasília, DF, CEP: 70070-914

Tel.: (55 61) 2106-3500

Fax: (55 61) 3322-4261

Site: www.unesco.org.br

E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br



Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas

Organização:
Pedro Pontual
Timothy Ireland

Edição Eletrônica



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
Ciência e a Cultura



CEAAL
consejo de educación de
adultos de américa latina

**Ministério
da Educação**

Brasília, 2006

© 2006. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)

Conselho Editorial da Coleção Educação para Todos

Adama Ouane

Alberto Melo

Célio da Cunha

Dalila Shepard

Osmar Fávero

Ricardo Henriques

Coordenação Editorial

Coordenadora: Maria Adelaide Santana Chamusca

Assistente: Carolina Iottty

Produção e edição final: Editorial Abaré

Revisão: Tereza Vitale e equipe

Diagramação: Heonir S. Valentim

Edição Eletrônica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas / Pedro Pontual, Timothy Ireland (organizadores). – Brasília : Ministério da Educação : UNESCO, 2006.

ISBN 85-98171-54-9

264 p. – (Coleção Educação para Todos ; v. 4)

1. Educação Popular. 2. Educação Universal. 3. Democratização da Educação. I. Pontual, Pedro.

CDD 379.2

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da Unesco e do Ministério da Educação, nem comprometem a Organização e o Ministério. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da Unesco e do Ministério a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, nem tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

Agradecimentos

Este volume da Coleção Educação para Todos representa um dos resultados da profícua parceria firmada entre a SECAD/MEC e o Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), uma das mais importantes entidades da sociedade que atua no campo da Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos na América Latina. Os artigos que compõem a presente coletânea foram originalmente publicados em sua Revista Latino-Americana de Educación y Política, *La Piragua*, números 19, 20 e 21.

Ao presidente do CEAAL, Pedro Pontual (Brasil), ao secretário-geral, Raúl Leis R. (Panamá) e ao diretor de *La Piragua*, Carlos Zarco Mera (México), nossos sinceros agradecimentos pela valiosa colaboração dispensada na realização deste projeto de levar, aos educadores de jovens e adultos brasileiros, as mais variadas visões e experiências que, sem dúvida, fornecerão elementos para enriquecer as reflexões sobre a Educação Popular e seu relevante papel na construção de uma cidadania ativa em nosso continente.

Vigência e Perspectivas da Educação Popular na América Latina no Século XXI

Esta publicação do MEC tem por objetivo compartilhar com educadores(as) de jovens e adultos parte dos resultados da reflexão latino-americana sobre vigência e perspectivas atuais da Educação Popular que vem sendo produzida no âmbito do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL).

O CEAAL é uma rede latino-americana de cerca de 200 organizações não-governamentais, situadas em 21 países do nosso continente e que, desde princípios dos anos 1980, vem cumprindo a missão de ser um espaço de articulação e sistematização do movimento da Educação Popular na América Latina. Inspirada nas formulações de Paulo Freire, que foi seu primeiro presidente, essa rede vem, ao longo de sua existência, procurando reunir grande parte das instituições e educadores(as) que desenvolvem práticas de Educação Popular comprometidas com os processos de construção de uma cidadania ativa e de uma democracia integral em nosso continente.

Acompanhando o movimento mais geral das ciências humanas e sociais neste início de novo milênio, também a Educação Popular busca novos paradigmas e instrumentos de ação político-pedagógica capazes de responder a uma realidade de crescente exclusão que vem provocando vários questionamentos acerca da qualidade das nossas democracias. Neste contexto é que se afirma a necessidade de *democratizar a democracia* e repensar o papel da Educação Popular diante de tais desafios.

Os textos reunidos nesta publicação provêm de uma rica variedade de visões e experiências, tanto porque seus autores e autoras são de diversos países como porque, em suas trajetórias profissionais e políticas, têm-se dedicado a várias temáticas. Assim, apesar de todos(as) se reconhecerem como parte de uma mesma corrente da Educação Popular, suas contribuições estão marcadas por suas

próprias experiências educativas, pelo desenvolvimento de suas preocupações temáticas e, de modo mais geral, pela leitura de sua própria trajetória de militância política e social. Aos educadores e educadoras que apresentam suas visões em parte dos textos aqui reunidos, foram propostas as seguintes perguntas:

1. *Tomando como referência as primeiras experiências de Paulo Freire, em princípios dos anos 1960, a Educação Popular conta já com mais de quarenta anos de desenvolvimento. Do seu ponto de vista e de sua própria experiência, quais são as principais contribuições da Educação Popular durante todos estes anos?*
2. *Nesta trajetória, especialmente à luz das grandes mudanças que começamos a viver no final dos anos 1980, muitas das formulações sobre transformação social e ação política foram sendo repensadas e reformuladas. Neste contexto que é ao mesmo tempo de afirmação do acumulado e de busca de novas referências conceituais e políticas, o que segue vigente dentre os pressupostos da Educação Popular e o que vem sendo reformulado e precisa ser repensado?*
3. *A Educação Popular segue sendo um conjunto de práticas e enfoques realmente existentes e o CEAAL tem continuado seu esforço de difundir e aprofundá-la. Neste sentido e olhando para o futuro, quais seriam os principais aspectos que devem ser trabalhados para fortalecer um movimento de Educação Popular na América Latina que contribua para a transformação social?*

Outra série de textos que fazem parte deste debate giram em torno de cinco eixos temáticos definidos a partir do curso das práticas das entidades filiadas ao CEAAL. Esta identificação nos levou a um esforço de análise e priorização de temas que deveriam organizar nosso debate em meio a uma grande diversidade de práticas. Os eixos temáticos definidos são:

- *Educação Popular e novos paradigmas;*
- *Educação Popular e movimentos sociais;*
- *Educação Popular e democratização das estruturas políticas e espaços públicos;*
- *Educação Popular, cultivo da diversidade e superação de todas as formas de exclusão e discriminação social;*
- *Educação Popular e sistemas e políticas educativas.*

Esta publicação pelo MEC, parte do produto da reflexão do CEAAL sobre novos horizontes e desafios da Educação Popular, é dirigida a todos(as) aqueles(as) educadores(as) de jovens e adultos que buscam articular suas práticas de sala de aula com os demais espaços públicos e educativos em que se constroem a cidadania e a democracia. Assim como estes textos são produto de uma reflexão coletiva, gostaríamos de convidar a todos(as) educadores(as) a se associarem a este esforço através da sistematização e da recriação de suas práticas.

***Secretaria de Educação
Continuada, Alfabetização
e Diversidade do
Ministério da Educação
(Secad/MEC)***

***Conselho de Educação
de Adultos da América
Latina (CEAAL)***

Sumário

Capítulo I – A Sociedade Civil

O Papel da Sociedade Civil na Construção da Democracia

Letícia Salomón 19

ONGs, Desafios e Perspectivas: uma reflexão inconclusa

Jesús Balbin 33

Capítulo II – O Debate Latino-Americano sobre a Educação Popular

Educação Popular – Dialogando com Redes Latino-Americanas (2002-2003)

Conceição Paludo 41

As Palavras São Noivas que Esperam: dez reflexões a compartilhar

Raúl Leis R. 63

Educação Popular e Movimentos Sociais

Mário Garcés D. 77

Educação Popular e Democratização das Estruturas Políticas e Espaços Públicos

Pedro Pontual 91

Educação Popular e Democratização das Estruturas Políticas e Espaços Públicos

Rocío Lomberra 103

Os Desafios da Educação Popular Frente à Diversidade e à Exclusão	
Marcela Tchimino Mahmías	123

Políticas Públicas Educativas com Participação Social: um meio para reconstruir concepções e práticas desde a Educação Popular	
Noel Aguirre Ledezma	
Luis Antonio Rodríguez Bazán	135

Capítulo III – Vigência e Contribuições da Educação Popular

Contribuições para o Debate Latino-Americano sobre a Vigência e a Projeção da Educação Popular	
Carlos Nunez Hurtado	147

Diálogo a Partir das Perguntas Sugeridas para Consulta do CEAAL	
Cecília Amaluís Fiallos	157

A Educação Popular Caminhando para o Futuro	
César Picon	163

Desafios para a Educação Popular na Colômbia	
Coletivo Colombiano	173

Processo de Reflexão Coletiva sobre a Vigência e Desafios da Educação Popular	
Cuauhtémoc A. López Casillas	181

Educação Popular: a atualização do desafio de construir o bem comum na sociedade	
Jorge Osório Vargas	189

A Educação Popular Discutida “Há Muito Tempo”	
Liam Kane	195
Aprofundar na Educação Popular para Construir uma Globalização desde o Sul	
Marco Raúl Mejía J.	205
A Educação Popular no Século XXI	
Nicolás Guevara	213
Educação Popular Integral: um quê de utopia	
Nádia Rodrigues	219
Algumas Reflexões com Relação à Vigência e Desafios da Educação Popular no Contexto da VI Assembléia Geral do CEAAL	
Roberto Sáenz Argüello	225
Ressignifiquemos as Propostas e Práticas de Educação Popular Perante os Desafios Históricos Contemporâneos	
Oscar Jará Holliday	233
A Vigência da Educação Popular	
João Francisco de Souza	241
Trinta Anos Depois: alguns elementos de crítica atual aos projetos de cultura popular nos movimentos de cultura popular dos anos 1960	
Carlos Rodrigues Brandão	251
Sobre autores e autoras	259

Capítulo I

A Sociedade

Civil

O Papel da Sociedade Civil na Construção da Democracia*

Leticia Salomón**

O conceito de sociedade civil começou a fazer parte do discurso oficial e social nos primeiros anos da década de 1990, mas ainda se mantém excluído do discurso dos partidos políticos. É um conceito que passou da academia aos organismos internacionais, e destes aos governos e às diferentes organizações sociais, particularmente as não-governamentais. Daí, a crença generalizada de que se trata de um conceito recém-inventado e, em muitos casos, de procedência duvidosa e finalidade suspeita.

Portanto, torna-se necessário assegurar que esse é um conceito de longa data dentro da teoria política, na qual se encontra há mais de dois séculos, expandindo-se posteriormente para outras ciências sociais, particularmente a sociologia. A preocupação dos teóricos centra-se em identificar esse conjunto de pessoas, grupos e classes sociais que não fazem parte do governo. No processo, foram-se incorporando novas formas de interpretar o civil até a formação de um conceito bastante definido, apesar das diferentes interpretações já experimentadas em seu desenvolvimento.

Atualmente, combinam-se o desconhecimento conceitual, as diferentes posições em torno dele e certo “vedetismo” técnico para produzir mudanças que sa-

* Fundación Democracia y Desarrollo, Tegucigalpa, Honduras.

** Socióloga e economista. Investigadora do Centro de Documentación de Honduras (CEDOH).

tisfaçam exigências de um ou outro setor da sociedade ou do Estado. Assim, há os que excluem do conceito os empresários, para incluir os operários; os que tiram os latifundiários, mas colocam os camponeses; e os que excluem a todos, exceto as organizações não-governamentais. É por isso que muitos preferem falar do setor popular da sociedade civil para se referir às organizações sociais tradicionais, ou velhos atores sociais, como os operários, camponeses e habitantes de pequenas localidades, para postular a existência de um setor que não é popular e que representa interesses alheios e substancialmente diferentes dos interesses do setor popular. Outros preferem falar da assim denominada sociedade civil para deixar claro seu ceticismo e sua rejeição a um conceito cujo uso se generaliza a cada dia mais, apesar da resistência e das hesitações de alguns indivíduos ou grupos sociais. Muitas pessoas chegaram a imaginar que, por trás do conceito de sociedade civil, existe a intenção de atribuir protagonismo a determinados setores sociais e, por isso, preferem marcar a diferença entre organização de base, ou de massas, como se denominavam antes, e organizações de *incidência*¹ que representam, de acordo com esse seu critério, setores minúsculos da sociedade que têm algum tipo de influência na tomada de decisões políticas.

O propósito desse trabalho é introduzir alguns elementos que facilitem a compreensão de um conceito de muita vitalidade e grande importância para se entender a crescente diversificação da sociedade nos últimos anos, assinalando alguns aspectos que explicam as imprecisões e, sobretudo, outros que justificam a própria vigência do conceito. A intenção é de ir além de assinalar os pontos fortes e as debilidades da sociedade civil na atualidade, e a natureza da relação entre esta e o Estado ou entre esta e os partidos políticos no processo de construção democrática, destacando a desconfiança e a rejeição dos setores políticos mais atrasados à participação ampla da sociedade civil na tomada de decisões e no controle do seu desempenho.

1. O que não é a sociedade civil

Uma forma didática de começar a conhecer esse conceito é precisando o que ele não é, e nesse intento se reproduzem algumas das deformações mais notórias e alguns dos significados mais comuns. Vejamos:

a) O não-militar

O protagonismo que a guerra fria e a crise centro-americana deram aos militares, fez com que se reafirmasse a idéia de que nossos países se dividiam uni-

¹ Incidência: ativismo político por parte de pequenas associações. Mantido no original. (Nota do Tradutor)

camente entre civis e militares. A divisão se justificava pelo posicionamento dos militares não somente acima da sociedade como também do Estado, o que levava à imprecisão de falar-se do governo, dos militares e da sociedade.

Dentro desta concepção, considerava-se civil, ou não-militar, o segmento que incluísse funcionários não-militares, integrantes dos partidos políticos, dirigentes de organizações sociais e cidadãos comuns, com o que se realizava um corte transversal capaz de reunir em uma só categoria todos aqueles classificados como civis, à margem de sua colocação em âmbitos tão distintos como o Estado, os partidos políticos e a sociedade. Isso explica um pouco a confusão introduzida na especificação do conceito de sociedade civil, o que induziu muitas pessoas, sobretudo funcionários e políticos, a crerem que ele se referia unicamente ao não-militar.

A finalização da guerra fria, a superação da crise centro-americana e os processos de construção democrática que se desenvolveram ao longo da década de 1990 diminuíram progressivamente o protagonismo dos militares e propiciaram a ascensão de novos atores sociais no cenário público (cidadãos, vizinhos, mulheres, grupos étnicos, jovens, ONGs, igrejas, jornalistas etc.), o que trouxe um elemento de complexidade para o cenário social e político.

b) O não-empresarial

A diversidade dos grupos sociais que irromperam no cenário político-social na década de 1990 fez com que se desfigurassem as contradições que explicaram e justificaram as lutas dos atores sociais tradicionais na história de nossos países. O tradicional confronto entre operários e empresários, ou mais especificamente, entre proletariado e burguesia, e entre camponeses e latifundiários, ficou deslocado pela aparição de outras oposições e, eventualmente, outras contradições que se minimizavam conjunturalmente diante da existência de fenômenos ou problemas que requeriam a cooperação de todos para solucioná-los (a abolição do serviço militar obrigatório, por exemplo).

Isso pode explicar a tendência a rejeitar um conceito que engloba todos os grupos sociais, incluindo os empresários, pelos que sempre se encontravam do outro lado. A maior concessão obtida até agora é a de aceitar o termo sociedade civil desde que os empresários fossem excluídos. Para justificar essa exclusão, menciona-se a existência do mercado como elemento condicionante da relação Estado/partidos políticos/sociedade civil, o que não ajuda a esclarecer as coisas, pois todos nós estamos dentro do mercado, seja como produtores ou como consumidores. Isso significa

que a exclusão de um é também a exclusão de todos e, mais especificamente, se excluirmos os empresários, excluimos também os operários e, ainda, se excluirmos os empresários grandes, terminaremos excluindo também os medianos e até os pequenos, que também estão no circuito do mercado.

c) O não-popular

A aparição de novos grupos guerrilheiros no cenário construído pela democracia tem provocado uma espécie de receio do protagonismo por parte dos velhos atores sociais, e isso conduziu à associação de sociedade civil com não-popular, deixando-se de fora do conceito segmentos populares como os operários, os camponeses e os habitantes urbanos. Essa distinção artificial reduz a um conceito a crise experimentada pelos velhos atores sociais, crise que se traduz na redução da participação no cenário político e social definido pela democracia. O fato de que esse vazio passe a ser ocupado por outros grupos e setores sociais que entram com força no cenário público, tem servido para responsabilizá-los pela redução de sua visibilidade, criando-se, assim, um confronto artificial e distanciando setores sociais que sempre tiveram grande proximidade.

d) Só as ONGs

A deformação mais recente do conceito de sociedade é aquele que o reduz às organizações não-governamentais, mais conhecidas por suas siglas: ONG. Esta associação reducionista se deve ao seu protagonismo em matéria de direitos humanos, direitos das mulheres, jovens, infância, terceira idade, etnias, cultura política, reforma institucional etc., que teve forte presença no cenário público nos últimos anos. Outra explicação poderia encontrar-se em sua definição explícita como “setores separados do governo”, o que automaticamente as localiza no âmbito da sociedade civil.

A identificação das ONGs com a sociedade civil tende a supervalorizar o papel destas organizações diante do Estado e a subvalorizar o papel da multiplicidade de grupos, classes e setores sociais que ficam automaticamente excluídos desse conceito. Influi muito o dinamismo de algumas organizações ou a prática de metodologias que destacam seu catálogo de protagonistas, que as colocam em uma posição atrativa para os meios de comunicação. A isso acrescenta-se a concentração de especialistas em eixos temáticos que despertam o interesse cotidiano da opinião pública.

2. O que é a sociedade civil

Depois de assinalar o que não é a sociedade civil, se torna necessário assinalar o que ela é e começaremos definindo-a como o conjunto de organizações diversas que se mantêm independentes do Estado, com o qual se resgata o conceito residual de que sociedade civil é tudo que não é Estado. Da definição anterior se extraem três características essenciais e uma premissa. Vejamos com mais detalhes:

a) Sua diversidade

Dentro da sociedade civil entram todas as organizações sociais que podem surgir ao redor de temas diversos como a economia, a cultura, as reivindicações sociais, a religião, o esporte, a produção, o conhecimento etc. A solidez da sociedade civil está na sua diversidade; toda intenção de homogeneizá-la, classificá-la ou limitá-la atenta contra sua natureza.

b) Sua independência do Estado

Uma característica essencial da sociedade civil é sua independência do Estado, o que não significa seu confronto permanente ou sua identificação como inimigo. Simplesmente implica que ela se move e deve mover-se no âmbito civil, concebido este como o não-estatal, no qual atua obedecendo a uma lógica que é substancialmente diferente daquela do Estado, ainda que exista coincidência em torno de temas, aspirações ou preocupações. A diferença é similar à diferença entre governantes e governados, mas vai além, ao mencionar que as pessoas que pertencem às diferentes organizações sociais têm unicamente o poder de influir na tomada dessas decisões, poder que até agora tinha sido pouco exercido.

c) Sua independência dos partidos políticos

Os partidos políticos ocupam uma posição intermediária entre o Estado e a sociedade civil; têm um pé naquele e outro nesta; não são parte do Estado, porém aspiram ser parte dele, razão pela qual possuem uma lógica diferente da sociedade civil e diferente das pessoas que ocupam o Estado. Por isso, ainda que se identifiquem com a sociedade civil em algumas questões pontuais, se distanciam dela em assuntos mais fundamentais. Com os partidos políticos, assim como com o Estado, existem possibilidades de coincidências, associações específicas e trabalho conjunto; porém não existe nem pode existir uma total identificação.

d) A cidadania como premissa básica

A beligerância da sociedade civil vai de mãos dadas com o processo de construção de cidadania, conceito absorvido do âmbito jurídico e colocado no âmbito sociocultural como consciência de direitos e obrigações, e da responsabilidade para assumi-los e exigir que sejam respeitados pelo Estado, pelos partidos políticos e pelas mesmas organizações da sociedade civil.

É a consciência cidadã que motiva a sociedade a mover-se, a assumir o público como seu próprio, a exigir respeito do Estado e dos partidos políticos, a fiscalizar e controlar o desempenho público e a exigir prestação de contas dos funcionários. Também se relaciona com a necessidade de realizar trocas culturais substanciais em todos os âmbitos, particularmente no político, ou seja, a necessidade de mudar valores, crenças e atitudes diante do estatal, diante do público, diante da relação Estado-sociedade civil e diante da relação Estado-partidos políticos, o que supõe a erradicação de percepções ideológicas que os identificavam no passado autoritário como inimigos irreconciliáveis, diante das quais não havia sequer a possibilidade de diálogo.

Vista desde suas características essenciais e desde sua premissa fundamental, a sociedade civil deve definir-se em sua dimensão real e fática, o que nos leva a perguntar: Quem são os que formam a sociedade civil? Onde está a sociedade civil? Para responder a essas perguntas diremos que ela é formada essencialmente por três grandes grupos:

Os grupos, classes ou setores sociais

Aqui entram os chamados velhos e novos atores sociais; essa distinção cronológica se refere ao momento histórico em que aparecem como atores no cenário público, mais que ao momento em que surgem como grupos, classes e setores. Os velhos atores, por exemplo, incluem os operários, empresários, camponeses, professores, estudantes, cooperativistas e habitantes urbanos; em troca, os novos atores incluem as mulheres, jovens, ecologistas, etnias, jornalistas, vizinhos, terceira idade, donas de casa, familiares de desaparecidos, acadêmicos, desportistas etc. Neste segmento da sociedade civil entram todos os grupos sociais que se unem de maneira conjuntural ou permanente para lutar por seus direitos ou pelos interesses nacionais, sempre e quando mantenham as características assinaladas anteriormente.

As ONGs

Aqui se agrupam todas as organizações não-governamentais que trabalham temas diversos como os direitos humanos, direitos de grupos vulneráveis, cultura política, cidadania, crédito agrícola, medicina alternativa, assistência técnica, capacitação, educação, alfabetização etc. Estas organizações trabalham com assistência externa e impulsionam ações alternativas, complementares ou substitutivas da ação estatal, o que lhes permite manter sua independência do Estado.

As igrejas

Também formam parte da sociedade civil em todas suas denominações.

A classificação acima proposta é apenas uma aproximação ao que é a sociedade civil, porque sua diversidade faz com que fiquem de fora de qualquer relação muitas outras organizações cuja atividade se reduz a uma comunidade, uma colônia ou uma vizinhança. O fato de agrupá-las no conceito de sociedade civil não significa que todas sejam iguais e que não existam diferenças que as separem; tampouco quer dizer que constituem o lado bom da relação Estado/sociedade civil, pois muitos dos vícios que os políticos trazem ao Estado se encontram também nas diversas organizações sociais que a formam. Trata-se, simplesmente, de organizações sociais que reivindicam o social, exigem a atenção do Estado, planejam políticas mais justas e demandam comportamento democrático dos funcionários públicos e dos partidos políticos.

3. Deformações a respeito do papel da sociedade civil

a) A sociedade civil quer substituir os partidos políticos

A existência de uma tradição de delegar o poder cidadão ao Estado, quer dizer, da manutenção da indiferença cidadã, fez com que os políticos assumissem que os resultados eleitorais que os fazem vitoriosos a cada período, quatro anos no caso de Honduras, são uma espécie de cheque em branco para que façam na política o que desejarem, sem necessidade de consulta aos cidadãos ou, muito menos, de prestarem contas de sua atuação. Tudo isso se encaixa na cultura política autoritária consolidada por longos anos de exercício de governos militares ou de governos civis fortemente militarizados, que estimulou um estilo fechado, vertical, excludente, intolerante, pouco pluralista e nada respeitoso dos direitos das pessoas.

Na sociedade civil, essa indiferença se nutre do papel assistencial e “resolve tudo” assumido pelo Estado durante um longo período, situação que alimentou uma cultura “paternalista”, ou seja, uma cultura que assume que o Estado tudo resolve e o cidadão não deve envolver-se na complexidade do mundo burocrático, compreendido unicamente pelos burocratas. Isso explica a diferenciação estabelecida entre o público e o privado, e faz com que cada um deles defina o ambiente dos políticos e dos cidadãos, grupos, classes e setores sociais, respectivamente.

Por causa desse monopólio tradicional, os políticos assumiram que os temas e o espaço públicos são de sua exclusiva competência; em troca, os temas particulares são de competência da sociedade civil. Contudo, a perda gradual da função mediadora dos partidos fez que se estabelecesse uma espécie de relação direta entre o Estado e grupos específicos da sociedade civil, a qual se converte no motor que facilita a solução de conflitos ou a eliminação das discrepâncias. Daí a crescente proliferação de comissões especiais ou de mediadores oficiais que representam diretamente a vontade do presidente da República diante de grupos sociais combatentes, chegando-se inclusive a ultrapassar as instâncias mediadoras e a estabelecer um vínculo direto entre estas organizações e os presidentes dos diferentes poderes do Estado ou os secretários, diretores ou subdiretores de uma instituição estatal, em particular.

A este fato se adiciona o crescente interesse de diversas organizações sociais em temas específicos à atuação pública, como a violação dos direitos humanos, a tradicional exclusão das mulheres, a aprovação de leis que afetam a grupos particulares ou a sociedade em seu conjunto e a tomada de decisões em assuntos que geram muita sensibilidade social. Isto tem despertado o dinamismo de diversos grupos sociais que, muitas vezes, de maneira empírica, convertem-se em grupos de negociação, *cabildeo*² ou *incidência* política, passando da intuição à análise rigorosa e da improvisação ao planejamento.

É importante dedicar umas linhas a explicar este último ponto e começaremos definindo os negociadores civis como pessoas encarregadas de defender um ponto de vista ou uma decisão de grupo, classe ou setor social em reuniões difíceis, complicadas e, muitas vezes, intermináveis, com representantes do governo; as pessoas que fazem *cabildeo* são aquelas que “sondam” as posições governamentais em torno de temas específicos e tratam de convencer os funcionários com argumentos e contra-argumentos que se traduzam em compromissos específicos pelos participantes

2 Cabildeo: o processo pelo qual se fortalece a sociedade civil por meio da sua participação ativa, organizada e planificada, para incidir no âmbito público, em pleno uso dos direitos humanos e constitucionais. Disponível na internet, em 20/07/2005, no endereço: <http://www.ianeta.apc.org/mcd/publicaciones/cabildeo/quees.htm>.

do encontro; a *incidência* política, por sua vez, se refere à capacidade de influência na tomada de decisões políticas, desenvolvida por diversas organizações sociais que analisam o problema, o contexto, os atores (divididos em aliados, oponentes e indiferentes), o mapa do poder, a estratégia de abordagem, a argumentação, a utilização ou não da imprensa etc.

Isso explica a presença crescente de diversas organizações sociais no ambiente público, exigindo ser ouvidas e consideradas no momento de tomar decisões, além dos mecanismos tradicionais de protesto (marchas, greve, ocupação de espaços públicos ou privados etc.) os quais, sem perder sua legitimidade, começam a ser substituídos por mecanismos de solução pacífica dos conflitos, o que obriga as organizações sociais a passarem do protesto à proposta através de um caminho difícil e cheio de complicações.

Esta apropriação da causa pública, no melhor sentido, aquela que supõe que o público é de nossa competência e de nossa responsabilidade, porque existe e se mantém com os impostos que pagamos e com os sacrifícios que fazemos, tem feito com que a sociedade civil transcenda o limite do privado e comece a apropriar-se do público, tanto na tomada de decisões quanto no seu monitoramento e controle.

Tudo isto tem provocado desconfiança dos políticos, que vêem diminuir seu papel de intermediários e inclusive, de interlocutores, ante a experiência acumulada, as habilidades desenvolvidas ou as capacidades estimuladas e preparadas para enfrentar temas e problemas com propriedade e, muitas vezes, com maior conhecimento que os próprios interlocutores políticos. Cabe lembrar, ainda, o desenvolvimento do espírito vigilante e controlador do desempenho público, que obriga os eleitos a serem realmente representantes, a prestar contas aos eleitores, a consultá-los quando as coisas estão complicadas (plebiscitos, referendos, encontros etc.) e a considerar todas as sugestões antes de tomar uma decisão.

b) A sociedade civil não tem porque envolver-se em política

O tradicional monopólio do público, por parte dos políticos, tem provocado uma resistência explícita ou implícita diante das “pretensões” civis de transpor o âmbito do privado. O público, ao ser monopólio exclusivo dos políticos durante tanto tempo, tem se contaminado com os vícios do sistema político associados à visão patrimonial do Estado (vício que estimula a corrupção), o clientelismo (que nutre a ineficiência das instituições estatais) e a visão de curto prazo e imediatista que apenas chega a políticas de governo, porém não de Estado.

A vigilância e a fiscalização crescentes do desempenho público por parte de diversas organizações sociais dificultam o tradicional exercício de poder e, por isso, incomodam os políticos, que se sentem ameaçados pela vigilância que os obriga a atuar de maneira correta ou, pelo menos, a desenvolver mecanismos menos evidentes de mau desempenho público. Daí sua insistência em rejeitar a presença controladora da sociedade civil que começa a questionar, criticar e desqualificar. Muito tem a ver com isso a persistência de uma cultura política autoritária que se contrapõe à cultura política democrática, inclusiva, tolerante, horizontal, pluralista, respeitosa e aberta ao debate dos grandes temas nacionais. Por isso é que se percebem diferentes atitudes dos políticos diante da sociedade civil, de receio, desconfiança e desprezo por parte daqueles que têm uma cultura política autoritária; e de aproximação, identificação, diálogo e cooperação, por parte daqueles que possuem uma cultura política democrática.

O fato de que a sociedade civil se envolve no político não significa que ela deve substituir os políticos. Este é um ponto muito importante, tanto para os políticos como para os líderes ou representantes de organizações da sociedade civil. Os políticos foram eleitos pelo voto popular para representar os direitos dos cidadãos antes dos interesses pessoais ou partidários, fato muitas vezes esquecido pelos próprios políticos, motivando a sociedade civil a recordá-los constantemente disso. Pode-se deduzir, portanto, que existe um limite separando os políticos da sociedade civil, e isso porque os políticos são eleitos ou nomeados para que desempenhem um trabalho pelo qual recebem um pagamento que provém da contribuição dos impostos dos cidadãos. Os cidadãos esperam que os políticos façam seu trabalho com eficácia e transparência. Quando isso não ocorre, muitas vezes a sociedade civil se torna exigente e procura realizar o trabalho que o político não realizou.

c) A sociedade civil não representa ninguém

O receio e a desconfiança da sociedade civil tem levado os políticos a declararem que, enquanto eles foram eleitos pelos cidadãos por meio do voto, as sociedades civis não receberam nenhuma votação, portanto, não podem representar a ninguém. Até mesmo chegam a reduzir todo o planejamento a uma medida quantitativa, e com isso esquecem que, na democracia, conta tanto um cidadão quanto mil ou cem mil, porque o cidadão é a essência do Estado de Direito, com todos os direitos contemplados pela Constituição da República, incluindo o direito à prestação de contas.

Não podemos deixar de considerar que a sociedade civil intervém porque os políticos, convertidos em funcionários, não cumprem com o mandato cidadão de representar os interesses nacionais e acabam representando os interesses do seu

partido, movimento ou família, o que faz muitas organizações da sociedade civil representarem melhor a cidadania que os próprios funcionários, naturalmente, com exceções que existem em ambos os lados.

d) Deve haver “alguém” que represente a sociedade civil

O esforço realizado para mostrar coerência com as exigências do processo democrático ou da comunidade internacional, tem levado políticos e funcionários à seguinte questão: quem é o representante da sociedade civil para que com ele se possa falar, dialogar ou negociar. A constatação é que não há um único representante porque prevalece uma diversidade de eixos temáticos aglutinando segmentos da sociedade civil. É possível existir alguém que represente os que reivindicam o direito a uma escola ou uma universidade em uma comunidade; no entanto; há outros que representam os que lutam por uma autêntica reforma judicial, ou por uma polícia que respeite os direitos humanos ou uma administração local eficiente e responsável.

O importante, em todo caso, é a oportunidade de demonstrar que existe abertura para trabalhar com a sociedade civil e não contra ela, que é possível aproveitar sua experiência acumulada ao longo de muitos anos em temas específicos, e que se legisla ou se governa com uma ampla política de inclusão e construção de consensos. Uma vez que se perceba a sociedade civil como sócia ou como uma aliada, será possível um trabalho conjunto livre de receio, desconfiança e desprezo.

4. O papel da sociedade civil perante o Estado

A sociedade civil pode desempenhar papel importante nos seguintes âmbitos:

- Tomada de decisões;
- Eficiência da gestão/controle do desempenho (monitoramento);
- Auditoria social/transparência;
- Avaliação/prestação de contas.

Para conseguir isso devem ficar de fora as atitudes receosas, excludentes e desconfiadas por parte dos setores envolvidos (Estado – sociedade civil – partidos políticos) e admitir-se que somente um envolvimento responsável da sociedade civil e uma mudança substancial no desempenho público poderão fortalecer as bases do processo democrático e propiciar as mudanças necessárias à melhora da qualidade de vida nos setores sociais que percebem deterioração acelerada de suas condições de sobrevivência.

A sociedade civil, assim como os funcionários, deve assumir o sentido de corresponsabilidade na solução dos grandes problemas nacionais e locais, e procurar um envolvimento maior na questão pública. Não se trata de dispensar o Estado de suas funções (nem que este se desinteresse), de garantir a educação, saúde, segurança etc., mas de assumir-se a causa pública como causa própria e, portanto, preocupar-se com que as coisas funcionem melhor.

5. Resultados, desafios e propostas

Em matéria de resultados, podemos dizer que temos avançado bastante, “apesar” da tradicional indiferença cidadã, a rejeição dos funcionários à invasão civil do público e o receio dos políticos diante da idéia de serem controlados. É importante assegurar que sejam abertos muitos espaços antes fechados, tanto no Poder Executivo como no Poder Legislativo, situação que muda conjunturalmente, mas com evidência de maior disposição em romper com o estilo político autoritário, vertical e excludente.

Em relação aos desafios, podemos assinalar a importância de a sociedade civil aprofundar o processo de apropriação do público por meio da constituição da cidadania, e da transcendência do estritamente reivindicativo, para uma visão do país sob uma ética mais integral e de longo prazo. Por conseguinte, a sociedade civil deve interessar-se em realizar os seguintes esforços:

- despojar-se da visão ideologizada de identificar inimigos no Estado;
- superar a síndrome da coincidência, que estimula o temor de ser identificada com pessoas, organizações e instituições que antes eram “mal vistas” pela sociedade em seu conjunto;
- aprofundar os conhecimentos em técnicas de incidência e *cabildeo*;
- realizar ação concreta e garantir-lhe prosseguimento;
- aproximar-se de outras organizações que estejam trabalhando em temas similares e agrupar-se por interesse temático;
- dar visão integral e de longo prazo à sua compreensão da coisa pública;
- realizar ações de *incidência* e *cabildeo* com funcionários do governo e com partidos políticos que se converterão em governo, direta ou indiretamente;
- superar a visão simplista que classifica as pessoas em boas e más, de acordo com suas preferências políticas, religiosas ou sociais;

- superar a resistência em aproximar-se do poder, recordando-se de que para influir nas decisões é preciso estar perto, sem perder-se a independência.

Em relação as propostas formuladas e planejadas, também se tem observado um substancial avanço desde a eliminação do serviço militar obrigatório, a reforma militar e policial, a lei contra a violência doméstica, o código para infância e adolescência, a reconstrução e transformação nacional, a reforma judicial e a superação da crise político-institucional, até a diversidade de iniciativas impulsionadas em âmbito local.

6. À maneira de conclusão

A construção da democracia reconhece o crescente protagonismo da sociedade civil no processo político. Somente os setores mais atrasados em matéria de cultura política se recusam a aceitá-lo e a converter isso em algo positivo para o desenvolvimento do país.

A participação da sociedade civil nos diferentes âmbitos que foram mencionados é uma situação nova que ainda espera importantes mudanças na legislação. No entanto, a intenção percebida é de aprovação de leis controladoras que limitem a atuação da sociedade civil em vez de impulsionar seu dinamismo. Crê-se que a convivência cidadã é assunto policial e que a participação cidadã deve canalizar-se exclusivamente nas instituições oficiais cheias de representantes autênticos ou enganosos ou por federações de ONGs que se encarreguem de manejar institucionalmente a relação Estado/sociedade civil.

É indubitável que o país tem avançado muito nos últimos anos em matéria de incorporação ativa da sociedade civil nos processos de desenvolvimento. Porém, também é importante destacar que ainda falta percorrer muito caminho para transformar a consciência de cidadania dos funcionários e dos políticos em favor de uma relação mais aberta, menos desconfiada e mais cooperativa. Esse deve ser um jeito de conjugar o interesse público e o interesse privado nos próximos anos.

ONGs, Desafios e Perspectivas: uma reflexão inconclusa

Jesus Balbin

1. Importância e papel das ONGs

Maurício Pardo, em seu artigo “Movimentos Sociais e Atores Não-Governamentais”¹, assinala que, em 1995, havia na América Latina pouco mais de 20.000 ONGs, e que mais de um quarto delas (5.300) estavam na Colômbia (incluindo-se grupos comunitários e organizações de base esse número aumenta para quase 70.000. Outros autores assinalam que o terceiro setor na Colômbia está constituído de aproximadamente 140.000 organizações).

Enquanto em 1960 as ONGs internacionais direcionavam para a região sul 2,7 milhões de dólares em ajuda, em 1988 essa cifra aumentou para 6,0 milhões. Em 1993, os Estados apoiavam 43% das ONGs do norte, enquanto que em países como a Colômbia, 28% dos recursos das ONGs proviam do Estado. Aqui, é importante destacar os **CIRCUITOS INTERNACIONAIS DE SOLIDARIEDADE SOCIAL E DEMOCRÁTICA** de que provém a maioria dos recursos para o funcionamento das organizações sociais de base, e para que as ONGs e outras entida-

¹ Uribe, M. V. Y.; RESTREPO, E. (Eds.). *Antropología en la Modernidad*. Santafe de Bogotá: Instituto de Antropología-Colcultura, 1997, p. 207-251.

des possam assessorar as organizações de base em diferentes campos, possibilitando o surgimento de novas organizações e a continuidade de processos organizativos.

Nos estudos sociais se reconhece que as ONGs desempenham certo papel técnico no desenvolvimento, o que não permite valorizá-las suficientemente, e o mesmo acontece com os diversos atores situados nessa zona intermediária entre os considerados atores por excelência (os trabalhadores do campo, os moradores dos subúrbios, as organizações de base, as minorias étnicas) e os pólos político e econômico (Estado e as empresas capitalistas).

As ONGs cumprem importante papel no fortalecimento do tecido social, no apoio e construção de organizações de base, na construção de redes de intercâmbio e ação social, no desenvolvimento de metodologias de trabalho, na melhoria das atividades das organizações sociais, no desenvolvimento de movimentos sociais, na expressão autônoma e no protagonismo político de organizações de base.

2. O que somos

Entender que somos: organizações com normas de funcionamento (não um grupo espontâneo), de caráter civil (não-estatal), construtoras de espaço e política pública, prestadoras de serviços a terceiros (não aos associados), que nossos excedentes (se houver) são revertidos na atividade social (não no patrimônio de donos), com uma motivação solidária e altruísta.

Se observarmos quanto aos atores e espaços com que interagem, as ONGs podem ser definidas como quase-empresas, quase-partidos, quase-universidades e quase-organizações sociais.

Somos quase-empresas na medida em que obtemos recursos que devem ser manejados racionalmente, responder por produtos acordados em convênios ou contratos, em um tempo determinado e satisfazendo uma necessidade específica do público. Cada vez mais se questiona sobre qualidade do serviço e satisfação do cliente. Neste sentido, nos definimos como empresas sociais que empregam seus excedentes no próprio serviço e não em acúmulo no patrimônio individual de alguns proprietários. Trabalhamos sem pretensão de lucro, porém não com pretensão de perda.

Somos quase-partido na medida em que a presente crise política e os políticos e, sobretudo, a crise de representação, permite o surgimento de novos atores e movimentos sociais que, como as ONGs, se expressam no meio do público e processam temas e interesses comuns da sociedade como direitos humanos, paz,

democracia, desenvolvimento social, reformas políticas, justiça. As ONGs vêm formando opinião desse temas, sem que os partidos consigam barrar essa opinião, nem as guerrilhas ocupar esse espaço pelas dificuldades de legitimação que têm.

Somos quase universidades na medida em que trabalhamos na produção de conhecimentos e saberes, na produção de metodologias de trabalho, na construção de tecnologia social. Atuamos no campo de produção de saberes muito ligados à experiência, na produção de conhecimento comprometido com a ação social. Cada vez mais, nossos pontos de referência situam-se na qualidade produzida pelo “saber acadêmico”, nos processos de busca do saber desenvolvido pelas entidades dedicadas à investigação, como colégios de ciência, ou nas alianças com as universidades para impulsionar conjuntamente pós-graduações ou formação contínua.

Somos quase-organizações sociais no sentido de estarem nossos programas e recursos voltados a promover a organização e o fortalecimento dos diversos setores sociais excluídos, na reflexão sobre sua situação, e para construir propostas para esse mundo e a partir dele. De mobilizar recursos para fortalecer a organização social, suas lutas e seu esforço para encher de povo a democracia. Assim, deixamos de nos considerar parte dele, sem voz própria, para sermos acompanhantes com meia voz, ou mesmo atores sociais e políticos com voz própria, relacionando-nos, desde então, com os outros movimentos e organizações sociais.

Tudo isso nos coloca diante de perguntas sobre o papel, o perfil e o fazer próprios das ONGs por parte desses atores que vêm surgir competidores em suas propostas, iniciativas e recursos.

3. Exigências às ONGs

Assim, são feitas várias exigências às ONGs:

Desde o mercado: como empresas sociais que somos, estamos em um mercado também disputado por outras empresas ou por “profissionais empresa” que nos perguntam a missão ou o “para que” do que fazemos, sobre a qualidade e o custo do que fazemos, da energia do serviço. Já não existem mercados internos ou cativos.

Hoje, é-nos exigido: definir claramente o produto ou serviços a oferecer, produzir serviços eficientes, de qualidade e baixos custos e cobrir os setores mais pobres dentre os pobres, os que estão nas margens menos rentáveis.

Desde os partidos políticos: está o desafio de construir uma cultura política democrática, como ambiente propício para o desenvolvimento dos partidos, a cons-

trução de propostas e agenda política para o país, o desenvolvimento e consolidação de sujeitos políticos, além da ação política dos movimentos sociais. É o desafio de ser sujeito político sem ocupar o espaço próprio dos partidos.

Desde as comunidades: pressiona-se, cada vez mais, pela solução das demandas sociais agravadas pelo modelo dominante de desenvolvimento que aprofunda o paternalismo. Desse patamar, reclama-se a margem de sustentabilidade de que as ONGs se apropriam ou a existência de uma intermediação remunerada. Outros exigem negociar cada passo com sujeitos constituídos, ou uma negociação entre sujeitos com interesses distintos e contribuições diferenciadas.

Desde as universidades: o desafio é a produção de novos conhecimentos com o rigor do saber acadêmico, mantendo-se o horizonte da transformação social. É o diálogo de duas experiências com perspectivas próprias, em que a universidade se aproxima da comunidade mais pela via de ingresso pelos programas de extensão, do que pela produção de um saber interessado em resolver os problemas das comunidades.

Desde a globalização: temos o desafio de olhar além do nosso entorno local ou nacional, de conhecer o que acontece com nossas fronteiras e com os similares de outras latitudes, de pensar e atuar global e localmente.

Hoje, a exigência, do ponto de vista internacional, é de assumir a agenda global (luta contra o terrorismo, paz, direitos humanos, meio ambiente, gênero, fortalecimento da democracia, justiça, desenvolvimento humano), reconstruindo os sonhos, e buscar a auto-sustentabilidade (política, financeira e acadêmica) no interior de cada país, apoiando-se em recursos próprios.

O desafio, além do mais, é como fazer-se visível, ser reconhecido, incidir, trabalhar no mundo (e não só na sua localidade) e ter autonomia.

Desde o Estado: frente a um Estado benfeitor paternalista, ergue-se outro que não só transfere aos particulares a prestação de serviços públicos essenciais, mas que dilui sua responsabilidade como responsável para que todo cidadão desfrute desses direitos. Além disso, é um Estado que quer reduzir custos.

Então a exigência é: prestar serviço barato e com ampla cobertura, levando-nos à lógica do contratante.

Desde os meios de comunicação: requer-se informação oportuna à cidadania e, sobretudo, à construção de legitimidades e controle social. Como membros da sociedade, demandam por informação oportuna e objetiva; e a partir deles até as ONGs, a mesma exigência de transparência, simplicidade na mensagem, agilidade, permanência e visibilidade, na perspectiva de que “o que não está na mídia não existe”.

4. Projeções futuras

Frente à crise de cooperação e do papel das ONGs, e com poucos recursos internos, os cenários assim se apresentam:

- Oficinas especializadas prestadoras de serviços, acabando com o “serviço a terceiros”, com a construção de espaços públicos e fortalecimento dos atores sociais e políticos. Para isso, adquiriu-se experiência e sobretudo profissionalizaram-se as equipes de trabalho. É o passar de “companheiros” para “acompanhantes do processo”; mais adiante, a “interlocutores” e, hoje, consultores.
- Centros de investigação ou de programas de pós-graduação de universidades, mantendo sua contribuição às teorias críticas e sustentando-se financeiramente no setor público.
- Canalizadoras de interesses comuns específicos, com a ampliação das necessidades coletivas e o surgimento de múltiplos campos de atenção para o bem-estar coletivo, já não só nos tradicionais, como saúde e educação, mas também em outros, como o espaço público, a recreação e, inclusive, a defesa de um direito humano violentado.
- Promotoras de uma cidadania plena, “grupos humanos que canalizam o melhor de suas energias sociais em torno do exercício da cidadania plena e responsável, em canalizadores de solidariedade para com outros necessitados e em ativos promotores da vida cívica e defensores do interesse comum”.²
- O fechamento das ONGs por causa do aprofundamento do conflito armado, especialmente as que trabalham pela paz e os direitos humanos, ou mesmo a retirada da cooperação.

2 Fernandez, R. “Qué terminaremos siendo?”, *Desde la REGIÓN*, n. 29, agosto de 1999, p. 14.

Capítulo II

O Debate Latino- Americano sobre a Educação Popular

Educação Popular: dialogando com redes latino- americanas (2000-2003)

Conceição Paludo

Natural é interpretar a realidade. Extraordinário é formular métodos para transformá-la. Natural é ter consciência social. Extraordinário é desenvolver a consciência política. Natural é cooperar em todos os sentidos. Extraordinário é forjar e desenvolver novos seres humanos. Natural é fazer pressão. Extraordinário é criar referências permanentes no tempo e no espaço. Natural é a convivência social. Extraordinário é desenvolver valores. Natural é alfabetizar. Extraordinário é educar transformando. Natural é tomar decisões. Extraordinário é implementar princípios que dão sustentação às decisões. Natural é criar instâncias e fazer parte delas. Extraordinário é exercer direção coletiva. Natural é formular normas para manter a ordem. Extraordinário é a disciplina consciente. Natural é apegar-se a ídolos. Extraordinário é constituir símbolos e desenvolver a mística (Bogo, 1999).

Neste texto, partindo das indagações do CEAAL e da leitura dos documentos e textos lidos e analisados¹, estabeleço um diálogo sobre a Educação Popular, buscando responder a quatro questões centrais:

¿Cuáles son os principales planteamientos en torno a lo que la educación popular debe revisar o replantear de sus presupuestos originales de cara a los nuevos contextos da realidad?

¹ Os referidos documentos e textos encontram-se citados ao final desta reflexão. Para fins de esclarecimento, informo que considero documentos os textos assumidos pelas instituições e, como aportes, textos de diversos autores. Nestes últimos, os autores, mesmo engajados em suas instituições, falam desde si e não em nome da instituição.

¿Cuáles son los principales planteamientos en torno a las nuevas búsquedas conceptuales y políticas que la educación popular debe impulsar para responder mejor a los desafíos que la realidad le presenta?

En un esfuerzo de síntesis de las reflexiones de los diversos autores, ¿qué es la educación popular, qué elementos la definen?

¿Hay planteamientos que abonen especialmente en algunos de los cinco ejes² mencionados?

Um primeiro elemento a considerar, após a leitura dos diversos materiais, é a diversidade de práticas, análises, enfoques prioritários, propostas e pressupostos apresentados. Por outro lado, há muitas identidades, e a maior delas parece ser a urgência do resgate, não do sentido ou da importância da Educação Popular, uma vez que nenhum dos documentos e dos aportes a põem em dúvida, mas dos lineamentos do projeto e da pedagogia que orienta as práticas, aclarando, desta forma, quais devam ser suas maiores incidências.

Um segundo aspecto importante de ser explicitado é a qualidade da reflexão contida nos diversos documentos e textos. Percebe-se que os educadores populares latino-americanos estão imbuídos, com ganas mesmo, de compreender este *novo* momento da realidade do projeto da Modernidade e de ressignificar (refundamentar) a Educação Popular.

Considerando, então, a tarefa a ser desenvolvida, organizei o que é mais um diálogo com o conjunto dos documentos e textos do que uma sistematização propriamente dita. Neste diálogo, tendo como eixo condutor o “movimento da Educação Popular na sua relação com a realidade, o projeto hegemônico e o projeto histórico”, num primeiro momento trago à tona o que me parecem ser os dois elementos centrais desencadeadores da crise e necessidade de ressignificação/refundamentação da Educação Popular.

Num segundo momento, busco precisar alguns elementos do projeto que estão em processo de ressignificação/refundamentação para, num terceiro momento, trabalhar aspectos relacionados ao movimento da Educação Popular na direção da sua refundamentação/ressignificação.

Apesar desta organização textual, busco contemplar, a partir do meu olhar sobre os documentos e textos, as quatro questões anunciadas acima, consideradas

² Os eixos referem-se aos cinco aspectos identificados num seminário latino-americano, realizado pelo CEAAL, em julho de 2003. São eles: a) Educação Popular e novos paradigmas; b) Educação Popular e movimentos sociais; c) Educação Popular e democratização das estruturas políticas e dos espaços públicos; d) Educação Popular, cultivo de toda a diversidade e superação de toda a forma de exclusão e discriminação social; e) Educação Popular e sistemas e políticas educativas.

como importantes pelo CEAAL. Chamo a atenção para o fato de toda a riqueza da reflexão desenvolvida nos documentos e textos poder, aqui, aparecer simplificada, tendo em vista a necessidade que este diálogo me impõe de escrever de modo sintético e objetivo.

No mais, desejo que as instituições e os autores dos diversos trabalhos que tive a oportunidade de ler se *reconheçam*, conseguindo entrar, também, em e no diálogo. Isso me deixaria muito feliz, porque seria um indicativo de que, de alguma forma, o caminho escolhido para o diálogo foi fecundo. Estou consciente da influência do movimento da realidade e das teorias produzidas/discutidas desde o Brasil na leitura que faço dos documentos e textos. Vou fazer um esforço de distanciamento e espero, pelo menos em parte, conseguir meu intento.

Finalmente, agradeço imensamente ao CEAAL o convite para participar deste processo.

1. Elementos impulsionadores da necessidade de fundamentação da Educação Popular

a) A materialidade da crise vivida

A reflexão, a partir dos documentos e textos, de imediato tornou evidente que a problemática atual vivenciada pela Educação Popular não pode ser dissociada da construção da chamada “nova ordem internacional,” isto é, da fase atual do processo de acumulação capitalista, que iniciou na década de 1970, capitaneada pela Inglaterra e Estados Unidos e se fez sentir, com profundidade, na América Latina, nas décadas de 1980/1990. Além disso, a queda do “socialismo real” e o resultado concreto de algumas experiências como a chilena e a nicaragüense e a não materialização dos triunfos populares em El Salvador e Guatemala³ geraram a conseqüente perda de referenciais e de certezas da esquerda latino-americana (e mundial). Também a forte hegemonia do pensamento único de direita, expresso na máxima de Fukuyama de que a história havia chegado ao seu final; o empobrecimento objetivo crescente da população e a crise ética, política e de valores vivenciados na atualidade são aspectos do contexto que permitem compreender o processo atual vivido pela Educação Popular.

3 O relatório do Encontro Internacional: *Educar para construir el sueño: ética y conocimiento en la transformación social*, publicação coordenada por Hurtado (2000), vale a pena ser lido, pelo panorama que fornece da realidade de muitos países latino-americanos, principalmente os centro-americanos. Sugere-se, também, a leitura dos capítulos I (Martínez & Garcéz) e III (Rabellato), do caderno da coleção Educação Popular: *Educación Popular y alternativas políticas en América Latina* (1999), e a leitura do item I do documento final *La educación hoy y su concreción en nuestras prácticas educativas formales e y no formales*, que trata da leitura da realidade da América Latina, constante na *Revista Internacional Fe y Alegría*, n. 3, 2002.

Ficou igualmente evidente, na leitura, que o chamado “Projeto da Modernidade”, da mesma forma que no início de sua constituição e afirmação, não pode ser reduzido à dimensão ou à esfera econômica. Sua atuação e influência sobre as sociedades é total e incide, ainda que para se viabilizar economicamente, na esfera da política, recompondo, principalmente, o papel do Estado e, na esfera da cultura, atuando fortemente para a formação de um novo senso comum, conformando comportamentos e subjetividades aderentes aos valores e necessidades requeridos pelo novo padrão de acumulação do capital.

No início do novo milênio, entretanto, começam a aflorar com força as contradições⁴ das duas últimas décadas: 1980/1990. Estamos assistindo à tentativa de formação de um *novo império*, num novo momento da história da formação social, num momento em que há sinais da perda de legitimidade e credibilidade da política hegemônica norte-americana.

Nesse contexto, a esquerda é desafiada a revisar suas concepções e métodos, parecendo, entretanto, ainda estar impactada; iniciam-se movimentos fora das instituições anteriores (partidos, sindicatos), em que Chiapas, Seattle, Gênova, entre outros, constituem bons exemplos, e se ampliam as articulações internacionais de todo tipo de movimento social. Nesse sentido o Fórum Social Mundial é emblemático.

No âmbito teórico, ainda que de forma nem sempre tão explícita ou tão categórica como a que escrevo, há duas proposições principais e diferenciadas sob esta nova ordem mundial. Uma delas afirma que ainda vivemos numa sociedade industrial, que a exploração do sobretrabalho (manual e também intelectual) é central no empobrecimento, que a luta de classes ainda existe, que o protagonismo das classes populares é fundamental para garantir e ampliar direitos, que a identificação de interesses na esfera da produção continua, embora não exclusivamente, sendo importante para a formação das identidades, para a compreensão da dinâmica dos conflitos e para viabilizar estratégias de superação.

A outra afirma que vivemos numa sociedade pós-industrial ou do conhecimento, que a esfera da produção perdeu seu poder explicativo, que a dinâmica do movimento social não mais reside na lógica do conflito capital x trabalho, que a esfera da produção e do trabalho perdem a centralidade e outras dimensões passam a ser

4 As crises provocadas pela especulação financeira atingem países da periferia, como a Coreia, a Rússia e países latino-americanos; o poder de acumulação da riqueza está concentrado em 500 grandes empresas transnacionais (80% delas norte-americanas) levando à concentração em diversos ramos: aumenta a pobreza e as diferenças sociais em todo o mundo (estima-se que 800 milhões passam fome); a social-democracia fracassa e, com ela, a mediação realizada pelo Estado nas relações entre o capital e o trabalho; surge um bloco de países fora da hegemonia norte-americana: China, Índia, Irã e países do Oriente Médio, o que, segundo analistas, ajuda a explicar a intervenção militar dos Estados Unidos no Oriente a *vontade* de impor a Alca (Área de Livre Comércio das Américas) na América. (Consulta Popular/Brasil, de março de 2002).

mais importantes para a constituição de identidades dos sujeitos sociais, como gênero, idade, religião, ecologia etc.; que a solidariedade de interesses se organizaria independente das condições materiais e que a ação coletiva resultaria não de ações de classe, mas da manifestação de movimentos sociais voltados para questões pós-materiais.

Na leitura dos documentos e textos, entretanto, observa-se um esforço de resignificação da leitura do contexto na qual, a dialética, na tentativa de apreender as contradições, junta-se com uma visão mais holística, no sentido da leitura inter-relacionada de aspectos econômicos, culturais, antropológicos e políticos que se mesclam, complexificando a leitura da realidade e, principalmente, a visão mais partilhada das formas de intervir. É o movimento da realidade e a transformação dos contextos, portanto, um dos fatores indicados pelos documentos e textos, que impulsionam a necessidade de resignificação/refundamentação da Educação Popular, mostrando a indissociabilidade entre Educação Popular e processos históricos e sociais.

b) Para além da Educação Popular: a resignificação/ refundamentação/reorientação é do Campo Popular

Outro elemento, que ficou explícito na análise dos documentos e textos é o de que a problemática vivida pela Educação Popular, ou melhor, pelos sujeitos individuais e coletivos/instituições que a assumem, a partir das décadas de 1980/1990, não pode ser dissociada dos problemas vivenciados pelo Campo Popular latino-americano (muitas vezes designado, nos textos, como esquerda).

Em todos os países latino-americanos, em diferentes décadas, a partir de meados de 1960, num processo que se inicia com o movimento de resistência às invasões espanhola e portuguesa⁵, conforma-se o que, em alguns textos, é chamado de Campo Popular⁶. O Campo Popular, embora nem sempre de forma explícita nos textos, decorre de um pressuposto de análise da realidade que compreende a sua dinâmica como sendo posta em movimento pela inter-relação entre uma quantidade significativa de forças que são políticas e culturais e se articulam conformando campos sociais, que sempre guardam relação com a esfera da economia. Estes campos possuem “visões sociais de mundo” que orientam tanto as teorizações da realidade, quanto as ações.

5 Sugere-se a leitura dos capítulos II, *La educación popular en perspectiva histórica*, do caderno da coleção Educação Popular *Educación Popular y alternativas políticas en América Latina* (1999). Neste capítulo, na reconstituição dos processos de Educação Popular nos países como Brasil, Bolívia, Cuba e México, fica evidente a conformação de campos populares nos mesmos.

6 Numa leitura da realidade brasileira da década de 1980/1990, usei também esta denominação, acrescida da palavra democrático – Campo Democrático e Popular (CDP) – Paludo (2001).

Os Campos Populares, constituíram-se como movimentos contra-hegemônicos e orientaram-se por utopias de transformação social, às quais foram atribuídas as mais diversas denominações, dentre as quais se podem citar, a partir das leituras, como exemplos: projeto histórico; projeto libertador; novo contrato social; nova sociedade; sociedade justa, democrática, participativa e solidária; projeto alternativo de sociedade; sociedade sem oprimidos e sem opressores; sociedade socialista.

A formação destes campos, assim como a formação do movimento de Educação Popular, a partir de meados de 1960, sofreu diversas influências, como a do Concílio Vaticano II; dos documentos de Medellín e da proposta da Teologia da Libertação; do ideário de Paulo Freire; das experiências da Revolução Cubana e da Nicaraguense; dos processos do Chile, do México e de outros em curso no Continente; da teoria do desenvolvimento e da teoria da dependência. Além destes, havia a Revolução Soviética e, posteriormente, a Chinesa e o pensamento marxista que animavam o fortalecimento da sociedade civil latino-americana e, no seu interior, um forte movimento, no sentido da construção da organização popular autônoma, com consciência de classe e imbuída do desejo de construção do “poder popular”.

Esses campos, como fica evidente nas leituras, não eram homogêneos, dividiam-se em diferentes correntes que, não raro, conflitavam entre si e agregavam parcelas significativas das classes populares, intelectuais comprometidos, militantes, ativistas, personalidades e estruturas de mediações, como as diversas organizações das Igrejas, as organizações dos trabalhadores, os diversos movimentos populares, os partidos políticos e, também, o que se caracterizou como Centros de Educação Popular, que mais tarde, em meados da década de 1990, passaram a se chamar de ONGs (organizações não-governamentais). Estas desempenharam e ainda desempenham, um papel significativo no que se denominou de “Movimento de Educação Popular”.

Os novos contextos e realidades que se impõem no continente latino-americano, a partir das décadas de 1980/1990, geraram uma profunda crise nos referenciais do Campo Popular. Portanto, embora o eixo da reflexão seja a Educação Popular, chego à conclusão de que a análise dos textos e documentos remete para a dinâmica do Campo Popular como um todo e que as grandes questões que preocupam as organizações e pessoas que se dedicam à Educação Popular acabam atravessando o conjunto das organizações e pessoas que formam o Campo Popular nos países latino-americanos (ou o que dele ainda existe). Há, portanto, uma indissociabilidade entre Educação Popular e processos sociais e históricos e o Movimento da Educação Popular, no interior dos processos sociais, orientados por utopias transformadoras. Desta forma, as novas questões colocadas a partir dos novos contextos da realidade estão sendo ressignificadas/refundamentadas etc., para além da Educação Popular

e dizem respeito a um processo vivido pelo conjunto das pessoas e estruturas de mediação que ainda se mantêm firmes na perspectiva de construção de um projeto emancipatório. O Movimento de Educação Popular ganhou significado no interior do campo que o construiu e que, dialeticamente, ajudou a construir, ambos possuem as mesmas raízes e é por isso que a ressignificação/refundamentação da Educação Popular e a sua maior ou menor incidência concreta está, também, diretamente relacionada com a refundamentação e ressignificação do Campo Popular.

2. Elementos gerais dos projetos que estão sendo ressignificados/refundamentados pelos educadores populares e pelo Campo Popular – cujas buscas e aprofundamentos precisam ser impulsionados

São diversos os aspectos do projeto, possíveis de visualizar, pela leitura dos textos e documentos, que estão em processo de ressignificação/refundamentação pelos educadores populares e, certamente, pelos Campos Populares de cada país latino-americano. Pela minha leitura, os principais seriam a leitura da realidade; o que é o popular, as classes populares e o próprio Campo Popular; o horizonte utópico ou a utopia; as estratégias e a centralidade das ações para o atual momento histórico; os novos espaços e sujeitos que constroem, os sujeitos e as estruturas de mediação e o papel da organização política e autônoma do povo; as formas de construção dos processos, as relações internas às organizações do Campo Popular e as relações com outros campos políticos da sociedade.

Sobre cada um destes aspectos, faço, a seguir, um breve comentário.

a) A leitura da realidade

Como já observei, no bojo das conseqüências atuais decorrentes das transformações mundiais em curso, da queda do muro, do desfecho das experiências latino-americanas, da perda de referenciais do Campo Popular latino-americano e mundial, entre outros, há uma complexificação da leitura da realidade. Os documentos e textos demonstram o trânsito de uma leitura cuja primazia era da classe social, da esfera da economia e da política no sentido restrito, para uma leitura na qual, além da dimensão do econômico, na qual incidem as necessidades e direitos básicos como teto, terra, trabalho, saúde e educação, ganham primazia a leitura política em seu sentido ampliado, a cultural, a ambiental, a religiosa, a geracional, a sexual, a ética e a estética.

Ao que parece, o referencial, o parâmetro para a análise da realidade se deslocou do homem econômico, para o homem integral e para o conjunto integral das necessidades e direitos que possui. Estas necessidades, além de materiais, são de ordem também espiritual, afetivas, de reconhecimento, valorização, participação e não-discriminações de qualquer ordem. Parece ser esta renovada visão antropológica aquela que tem tido centralidade na orientação nas leituras do projeto hegemônico e das suas conseqüências, da esfera da política, da economia e da cultura, incluindo-se aí as inovações tecnológicas, assim como a leitura das ciências, das relações com a natureza, da sociabilidade em formação a partir da primazia do mercado. Pelo apresentado nos textos, esta nova visão tem sido parâmetro para a reflexão dos educadores populares sobre as suas práticas e dos próprios Campos Populares.

Ainda é possível observar, pela leitura dos documentos e textos, que existe uma análise bastante semelhante do significado do redirecionamento do projeto da Modernidade e das suas conseqüências para as classes populares e sociedades do continente. Entretanto, a leitura dos documentos e textos remete para a necessidade de aprofundar o conhecimento do Campo Popular de cada país. Já não são suficientes referências rápidas. É preciso aprofundamento na análise. Além disso, embora alguns documentos e textos façam referência à crise de referenciais e de identidade dos antigos Centros de Educação Popular, atuais ONGs, nenhum deles traz uma análise mais detalhada de suas origens, do papel desempenhado historicamente e do papel que muitas delas passaram a assumir a partir das transformações mundiais que ainda estão em curso. É anunciado que, por exemplo, muitas delas sucumbiram a muitas das proposições hegemônicas.

b) O popular, as classes populares e o campo popular

Na leitura dos documentos e textos, quando das questões levantadas pelos participantes dos encontros, reiteradamente é manifestada a dúvida: “mas que é mesmo o popular?”

Pelo conjunto dos aportes, é possível fazer uma distinção entre o popular, as classes populares e o Campo Popular.

Historicamente, o popular, a partir do projeto da Modernidade, foi e continua sendo o povo, os não-povo, sempre foram os com dinheiro e os com poder e cultura. O povo é tido, ainda hoje, pelo projeto hegemônico, como o particular do universal político, considerado o conjunto dos cidadãos. Tanto é assim que a proposta do projeto que hoje hegemoniza é a de elevar o popular (também chamado de “excluído” ou “em zona de risco”) à categoria de cidadão.

Temidos quando organizados, em movimento e em luta, elogiados nos discursos em épocas de eleição, o popular é plural, complexo, multifacetado, apresentando marcas de conformismo, mas também de resistência e rebeldia⁷. Uma multidão de pessoas exploradas, dominadas, não valorizadas, sem teto, sem terra, sem alimentação adequada, sem trabalho ou com trabalho precarizado, sem acesso aos bens culturais, desvalidos (idosos e crianças abandonadas), mas, também, lutadores e lutadoras individuais para poder sobreviver que, quando se articulam, se organizam e se põem em movimento contra a violência segregadora, porque sabem ser segregados, tornam-se, como diz um dos textos⁸, o “povo político”, conformam o que se chama de classe popular – de potencial para real, porque em movimento e em luta – e possuem, como diz Freire (1987), potencial de (re)fundação social.

É a articulação das diversas organizações do povo político, com seus aliados, como parte das ONGs, parte das Igrejas, partidos, personalidades, intelectuais comprometidos que conformam o Campo Popular que, apesar das contradições e matizes, é plural e tem como referencial a transformação das sociedades.

Um elemento que aparece nas leituras e que complexifica a definição do popular é decorrente da ressignificação/refundamentação do que deve ser transformado, o qual, além da esfera da economia, cuja primazia remete à divisão de classe social, abarca as relações de gênero, éticas, étnicas/raciais, geracionais, entre outras, que são transversais às classes, visto que, por exemplo, as discriminações de gênero dizem respeito às relações entre todos os homens e mulheres.

Sendo assim, nestes novos tempos, os diversos documentos e textos remetem à necessidade do reconhecimento de que elementos importantes para a emancipação humana podem ser gestados de outros lugares sociais, que não o de classe. Um exemplo citado é o dos movimentos ecológicos que, em alguns lugares, são postos em movimento centralmente por pessoas não empobrecidas – que é um dos elementos fortes das identidades populares – e com os quais os movimentos populares se articulam, muitas vezes apenas no que diz respeito às lutas ecológicas.

Tudo indica que o grande desafio é a capacidade de leitura da radicalidade das proposições e práticas transformadoras destes movimentos, suas potencialidades reais, suas relações com o popular, seus limites. Talvez seja preciso retomar a “velha” prática de, sistematicamente, realizar as análises de conjuntura.

7 Ver Salazar (1990) e Chauí (1986).

8 Gallardo, em publicação coordenada por Hurtado (2000). Vale a pena ser lido porque é muito esclarecedor. Também sugere-se a leitura de Mejía, em *Revista Internacional de Fe y Alegría*, n. 3, 2000.

c) Horizonte utópico ou utopia

Os textos afirmam o compromisso com a transformação social. Há uma explanação bastante grande e crítica da crise da esquerda (Campo Popular). Afirma-se a utopia, apesar das diferentes nomeações, e o socialismo se mantém no horizonte. Entretanto, após o encerramento do ciclo revolucionário na América Latina (1959-1989) e com a nova hegemonia do projeto neoliberal, há dificuldades de visualização mais próxima do horizonte utópico⁹.

Afirma-se a necessidade da continuidade da construção do poder popular, do protagonismo popular, da democracia radical e substantiva, de uma forma ética de fazer política. Nega-se o vanguardismo, o doutrinarmismo, exalta-se a diversidade, o respeito a subjetividade etc. De qualquer modo, ao lado desta convicção afirmada e reafirmada da necessidade de transformação da sociedade atual e do alargamento dos referenciais da sociedade desejada – democracia substantiva econômica, cultural e política –, não há o indicativo claro da tradução disso em um projeto político para este momento histórico, capaz de se apresentar como alternativa ao hegemônico. Isto, entretanto, não significa imobilismo, dado o relato das experiências trazidas pelos documentos e textos. Tudo indica que estas alternativas estão em processo de gestação.

d) Estratégias e centralidade das ações no atual momento histórico

É possível perceber, pelas leituras e, principalmente, pelo relato das experiências, que, nos países latino-americanos, o Campo Popular e, no seu interior, principalmente os grupos, classes e organizações populares, estão vivendo um período de resistência. Apesar disso, é possível perceber alguns eixos de incidência:

- na ressignificação/refundamentação da Educação Popular, do horizonte utópico e de um projeto que se coloque, neste momento histórico, como alternativa ao hegemônico. Conjuga-se a esse eixo o esforço de compreensão da realidade em seus mais diferentes aspectos e dimensões e a revalorização da teoria que se coloca como uma necessidade premente, dado o esforço e também a necessidade de formulação;

⁹ Há aportes interessantes em todos os textos sobre esse tema. Há diversidade e o estágio de elaboração das alternativas, entretanto, pode ser verificado nas leituras de Martínez e Garcés, que trazem um aporte sobre as alternativas, desde referenciais mais clássicos; Rebellato, que traz um aporte sobre um paradigma emergente que estaria em construção – ambos do caderno da coleção *Educación Popular, Educación popular y alternativas políticas en América Latina* (1999) – e, também, Streck, que aborda a necessidade de construção de um outro contrato social – *Memória da Jornada latino-americana e caribenha de educação e ecumenismo*, Celedec (2003). Os documentos de *Fe y Alegría* remetem para a fé, os valores cristãos e para os ensinamentos e exemplo de Jesus como referências (2001).

- na revalorização da educação do povo. A Educação Popular parece estar sendo retomada com grande intensidade;
- na refundação do papel do Estado, em que ganha ênfase a participação popular, a democratização da política e dos espaços públicos. Agrega-se aqui a luta pela manutenção e ampliação dos direitos: alimentação, saúde, educação, teto, trabalho e terra e políticas públicas. Busca-se a democratização do Estado, visando torná-lo efetivamente público, a serviço da população e controlado por ela;
- na construção cotidiana das alternativas de desenvolvimento, articuladas à busca da construção de um outro modelo de desenvolvimento sustentável comunitário, local e regional¹⁰. Esta incidência representa as diversas experiências produtivas familiares e associativas ou coletivas que buscam a vivência de novas relações com a natureza, novas relações de produção – cooperativas – e novas relações humanas. Também são novas experiências na área da educação, saúde, economia popular, entre outras. Algumas de suas características são as de serem provenientes do mundo popular, significarem resistência e trazerem a novidade de fazer tentativas de vivência de novas relações de gênero, étnicas, valorização cultural, busca do enraizamento, articulação da dimensão econômica a social e a ambiental. Estas experiências acabam incidindo na concepção de ciência e conhecimento e remetem para a necessidade de socialização e produção de novas alternativas tecnológicas;
- uma outra incidência, expressa em alguns textos, embora não relatada como experiência, diz respeito às articulações maiores e expressa a mobilização mundial existente contra a globalização da forma como está colocada. É um movimento na direção da construção de um outro projeto global para a humanidade. Sua expressão maior continua sendo os Fóruns Sociais Mundiais e manifestações mundiais massivas em determinadas situações.

¹⁰ Talvez aí esteja um dos centros de contraposição, neste momento histórico, ao projeto hegemônico: a proposição de um outro projeto de desenvolvimento para a nação – sustentável, solidário, cooperativo... No Brasil, não se chegou a isto, mas existem setores do campo popular, como, por exemplo, o que se articula em torno da chamada Via Campesina, que é formada por Movimentos Sociais do Campo, que já avançou bastante na formulação de um outro projeto de desenvolvimento para o campo no Brasil. São elementos fundantes desta proposição: 1) o controle popular do espaço rural; 2) a mudança do modelo tecnológico; 3) novas formas de organização do campesinato brasileiro e novas formas de organização econômica; 4) redefinição do papel do Estado; 5) soberania alimentar; 6) novas fontes de energia – tecnologia e controle – produzidas e controladas pela comunidade; 7) qualidade de vida e novas relações: acesso livre à informação, saúde, educação, relações de gênero, geracionais, lazer, moradia... Nesta perspectiva, a experiência “Desenvolvimento rural: um enfoque geracional”, apresentada por Rigoberto Concepción e Milton Martínez, é muito elucidativa a este respeito. (*Revista Internacional Fe y Alegría*, 2002)

Percebe-se que há uma intencionalidade de vivência dos valores no conjunto das experiências com um forte acento no respeito à diversidade, na luta contra as discriminações, na busca da igualdade de gênero, no respeito à religiosidade e à cultura popular, na busca do resgate da identidade popular, na afirmação da ética no jeito de fazer política, na descentralização do poder, na valorização das pessoas, etc.

Chama a atenção que nenhuma das experiências relatadas apresenta a dimensão da mobilização popular organizada incidindo nas questões estruturais.¹¹ Isso remete para a discussão das relações entre estruturas (o que está instituído ou em vias de instituição) e as ações dos sujeitos na vida cotidiana. A estrutura, ou seja, o que está instituído condiciona a vida cotidiana, e o processo de institucionalização de novas estruturas pode apontar ou desembocar em maior condicionamento. Um exemplo disso é a Alca (Área de Livre Comércio das Américas). A tentativa de sua institucionalização é um bom exemplo, porque permite verificar as estruturas e os seus processos de mudanças. Neste caso, concluído o processo, o que teremos são consequências sérias sobre e para a vida cotidiana. Aí parece residir a importância de, além de construirmos processos cotidianos de melhoria da qualidade de vida (e de um outro modo de vida) no hoje, estarmos atentos (e em luta) às mudanças que vão se processando nas estruturas.

e) Novos espaços e sujeitos que constroem, os sujeitos e as estruturas de mediação e o papel da organização política e autônoma do povo

Trata-se aqui da necessidade de aprofundamento de questões que se inter-relacionam, as quais, de algum modo, estão presentes no conjunto dos textos.

A primeira diz respeito aos novos espaços e sujeitos que constroem processos transformadores. Quem são mesmo estes sujeitos? Será que hoje, para o Campo Popular, ainda existem os sujeitos históricos e que estes sujeitos são mesmo as classes populares? Ou será que os sujeitos históricos são os agentes de desenvolvimento instalados nas mais diversas instituições e até mesmo nos governos democráticos e populares. Então, temos aqui um problema do ponto de vista do papel atribuído às classes populares e às suas organizações no processo de transformação. Diferentemente do que havia nas décadas de 1980 e 1990, o protagonismo popular perdeu força, de modo que hoje parece existir uma confusão muito grande no que diz respeito ao papel das organizações e sujeitos que se propõem a transformar a

11 A incidência no instituído é fortemente centrada na dimensão cultural e ética e de valores.

sociedade. Afirmar a autonomia e o protagonismo popular, portanto, entre outros aspectos, significa repensar as esferas sociais (pastoral, popular, administrações populares, sindical, partidos, ...), os sujeitos que delas participam e como devem ser as relações entre elas e o papel dos sujeitos que as constituem.

Isto é fundamental porque, atualmente, e não somente no Brasil, pelo que foi possível absorver de algumas críticas presentes nos textos lidos, na relação entre as esferas, há uma tendência de as populares serem tuteladas e ou institucionalizadas pelas demais. Numa ou noutra situação, o discurso do povo como sujeito de (e da) transformação, tanto de sua vida como da sociedade, perde-se num discurso vazio e os agentes de mediação acabam se atribuindo o papel de realizar a transformação da qualidade de vida das classes populares e de toda a sociedade.

A segunda decorre da primeira e demanda um esforço de explicitação do papel das estruturas de mediação, como as ONGs, partidos, administrações populares e pastorais e dos sujeitos que delas participam, incluindo-se aí os educadores populares.

A terceira articula-se às duas primeiras e sintetiza. Diz respeito à reiterada afirmação manifesta nos textos de que as classes populares (por vezes designadas como “oprimidas” ou “excluídas”) se transformem em sujeitos de poder (poder popular), capazes de se inserir em processos transformadores de suas vidas e da sociedade. A questão é como, desde as diversas estruturas de mediação, contribuir para materializar, praticamente, a autonomia e o protagonismo popular organizado, hoje, nos países latino-americanos?

f) Formas de construção dos processos, as relações internas às organizações do Campo Popular e as relações com outros campos políticos da sociedade

No que diz respeito aos métodos e formas de construção dos processos, nos textos e documentos lidos, aparece forte a idéia de articulação em forma de redes. É possível perguntar se isso é o suficiente e qual o seu conteúdo?

Atualmente, há duas tendências na leitura das estruturas de ação e organização popular. A primeira salienta o aspecto da organização de base, em grupos articulados em redes, com a ação orientada para a solução de problemas pelo próprio esforço e voltada para a (re)construção das relações sociais e com a natureza. Para essa tendência, os movimentos sociais populares organizados verticalmente, representam a velha forma de estrutura de organização e ação popular. Outra ten-

dência, afirmando a tradição marxista, enfatiza a importância da ação reivindicativa e da luta política perspectivadas pela organização popular¹².

Na dinâmica organizativa e de ação das organizações sociais, pelo menos no Brasil, ambas as tendências estão presentes. Tudo indica que o esforço na teorização, demandado pelo novo momento do processo histórico, parece requerer a busca da transversalidade e inter-relações na análise, contribuindo para a elaboração de referenciais novos, capazes de conformar um novo patamar teórico orientador da prática, a partir do que já vem sendo vivenciado, apesar de todas as contradições, pelas classes populares.

Outro elemento importante, que não aparece de forma explícita nos textos, é a análise de como vem se dando a articulação das diferentes redes, como as que articulam organizações que se centram na Educação Popular, com as demais estruturas de mediação e outras redes com os movimentos, as articulações e redes populares. Quer dizer, em cada país latino-americano, como vem se processando a (re)articulação do Campo Popular? Qual é o papel da Educação Popular nesse processo? Como, respeitando a diversidade, construir elementos de identidades, sem os quais o Campo Popular continuará fragmentado?

Por último, nos textos não foi possível perceber como vem acontecendo a relação das diversas organizações do Campo Popular com outros campos da sociedade. Os textos não definem se a forma de relação contém ainda o referencial da ruptura, o que significaria negociação articulada com a idéia de conflito e ruptura, ainda que, necessariamente, perspectivada pela noção de processo¹³.

3. O Movimento de Educação Popular

Todos os documentos e textos, de uma forma ou de outra, tratam do refluxo e da crise mesmo da Educação Popular, que aconteceu a partir de meados de 1990. No período em que a maioria dos textos que li foi escrito (2000-2003), entretanto, pode-se dizer que há no movimento de teorização e prática da Educação Popular um direcionamento no sentido da ressignificação/refundamentação articulado a um movimento de resgate do que pode ser chamado de “núcleo duro” da Educação Popular.

12 Para a apropriação destas diferentes interpretações ver a obra organizada por SchererWarren e Kriskhe intitulada *Uma revolução no cotidiano? Os novos movimentos sociais na América do Sul* (1987).

13 Vale destacar que, para Freire (1985), a construção de uma consciência em processo de humanização ocorre no conflito e no desvelamento das raízes estruturantes deste conflito, que são elementos centrais para a construção do sujeito em processo de transformação e com ela comprometido.

A fim de organizar as idéias centrais apresentadas, considerando o duplo movimento do “movimento de Educação Popular”, neste período histórico analisado, que defini como sendo de refundamentação e resgate, trabalho os seguintes aspectos, considerando a Educação em sua especificidade: o que vem sendo resgatado pelo Movimento de Educação Popular; o que vem sendo ressignificado/refundamentado e algumas questões que, julgo, merecem aprofundamento.

a) Resgates realizados pelo Movimento de Educação Popular

Um primeiro resgate importante é o da história da Educação Popular. Nesta retomada, os antecedentes históricos da Educação Popular remontam, principalmente, ao final do século XIX, início do século XX, desenvolvendo-se, particularmente, no começo dos anos de 1960 e tendo o período de maior expansão os anos de 1980. A Educação Popular continua sendo apresentada como resultante da história latino-americana, vinculada aos processos socioculturais e políticos do continente, ao ideário de Paulo Freire, da Teologia da Libertação, das teorias do desenvolvimento e da teoria da dependência, do referencial marxista e das experiências revolucionárias ocorridas no mundo e também na América Latina. Merece destaque, neste resgate, a relação estabelecida entre a Educação Popular e os momentos históricos de cada uma das suas fases. Isto é, a relação entre a centralidade da intencionalidade da Educação Popular, o movimento ou direcionalidade do projeto hegemônico e a direcionalidade do movimento do popular, suas lutas e intencionalidades políticas¹⁴.

Um segundo elemento importante é a apresentação da Educação Popular, ao mesmo tempo como prática e como uma teoria, isto é, como uma concepção educativa. Como prática, a Educação Popular é vinculada ao ato de educar, a uma multiplicidade de ações ou práticas educativas plurais, com diferentes características e bastante diversas, orientadas, entretanto, por uma intencionalidade transformadora. Como teoria, a Educação Popular é resgatada como uma pedagogia, como uma Teoria da Educação, que está sempre em processo de revisão e (re)elaboração e que se alimenta da reflexão sobre o ato de educar visando (re)orientá-lo.

No resgate realizado, considerando o conjunto dos documentos e textos, o aporte maior foi centrado nos elementos teóricos que orientavam as práticas, portanto, na pedagogia da Educação Popular, sendo dois os aspectos que aparecem com mais força: a visão antropológica e a dimensão política.

14 Praticamente todos os documentos e textos fizeram referência à história da Educação Popular.

No que diz respeito à visão antropológica, o ser humano está colocado no centro, como sujeito construtor da história individual e coletiva. É resgatado o papel das próprias classes populares no processo de transformação e a necessidade da sua organização e do seu protagonismo político.

Quanto à dimensão política, afirma-se o vínculo ou a organicidade da Educação Popular com os sujeitos, grupos, comunidades, classe, organizações e movimentos populares, bem como com suas articulações e redes, visando à construção de sujeitos, à construção do poder popular e à transformação social.

Ao que tudo indica, no período tratado, um dos grandes eixos mobilizadores da discussão foi a necessidade de “reconciliação” e (re)aproximação da Educação Popular com o popular. Paulo Freire retorna como uma referência importante e a retomada do estudo de sua obra é indicada.

b) Ressignificações e/ou refundamentações

No que diz respeito às ressignificações e refundamentações, que ainda estão em processo, as mais visíveis, desde a minha leitura, parecem ser:

- uma nova compreensão do que seja ou de como deve se processar o poder popular. A construção do poder popular aparece como processo de empoderamento na perspectiva de traçar e concretizar os rumos da história individual e coletiva. Reforça-se a dimensão do empoderamento, da autonomia e do protagonismo. A expressão do poder popular é colocada em termos de o popular colocar-se na sociedade – esfera pública – em condições de ter “voz e vez”, o que pressupõe que se institua como sujeito individualmente e coletivamente. Aí parece residir um dos elementos da importância da retomada do vínculo da Educação Popular com a organização popular. Embora não tenha sido citada nos textos, parece que a direção das proposições sobre o poder popular diz respeito a processos de disputa de hegemonia (o que remete ao estudo de Gramsci).
- a ampliação dos espaços em que devem acontecer as práticas educativas norteadas pela concepção de Educação Popular. Embora nem todos os documentos e textos tragam esse aporte¹⁵, a educação do povo, orientada pela

¹⁵ Ver especialmente os documentos de *Fe y Alegría* que apresentam uma reflexão importante e bem detalhada sobre a pedagogia da Educação Popular nos espaços formais de educação, sendo apresentadas, também, algumas experiências. Esta organização atua também em espaços não-formais. Vale a pena ler a síntese das ênfases da *Educación Popular Cristiana*, que estão contidas na *Memória do VI Curso Latino-Americano de Celedec* (2003).

concepção de Educação Popular já não é uma prática exclusiva dos espaços não-formais, pois muitos educadores fazem o exercício de sua vivência nas escolas ou nos espaços formais de educação das classes populares¹⁶.

- a transição da formação da consciência política para a formação de uma consciência alargada. O indicativo que aparece nos textos é o de que o referencial da conscientização política já não dá mais conta de uma concepção ampliada das necessidades de transformação social e do horizonte utópico. Entretanto, pela leitura dos textos isso não significa o abandono da dimensão da conscientização política. Implica, antes, de um lado, a agregação de uma visão mais alargada de conscientização, que além de política, seja ecológica, respeitadora da diversidade cultural, geracional, religiosa e étnica, de gênero, com firmeza ética, estética e, de outro, a compreensão de que um trabalho educativo na perspectiva de constituição de racionalidades mais alargadas e em movimento, necessita que se trabalhe com uma visão integral e integrada (corporeidade, espiritualidade, emoção e racionalidade) de ser humano e de mundo – somos seres de e em relação.
- a ampliação dos aspectos importantes, que podem ser considerados como bases da pedagogia da Educação Popular. Além da retomada da importância da dimensão política e da organização política do povo, aparecem como centralidades a dimensão cultural (resgate da cultura, construção da identidade, leitura crítica da realidade, respeito à diversidade e vivência da interculturalidade, ...) e a dimensão ética (com forte aporte para a vivência dos valores, diálogo, participação). Alguns documentos e textos enfocam também a dimensão produtiva (resgate do trabalho também como formador do humano); a dimensão psicoafetiva (importância do amor, da alegria e da espiritualidade) e a dimensão corporal (cuidado com a saúde e com o corpo).
- ética e vivência de valores. Na leitura dos textos e documentos, é perceptível a força colocada na ética, que se concretiza na vivência da prática

16 No Brasil, muitos movimentos sociais populares como o *Movimento dos Trabalhadores Sem Terra* e a *Central Única dos Trabalhadores* possuem experiências de escolarização em todos os níveis. Muitas *Administrações Populares* possuem como referência a concepção de Educação Popular. O que se tem percebido, no Brasil, é que algumas escolas têm participado deste movimento de renovação, abrindo-se para o movimento sociocultural mais amplo; realizando a educação contextualizada; produzindo ensino, pesquisa e conhecimentos relevantes para a intervenção na realidade; estabelecendo novas formas de relação com a comunidade; criando novos jeitos e formas de educar; respeitando a diversidade cultural; construindo novas formas de organização da base curricular; inovando nos tempos, superando a avaliação seriada; instituindo a prática do trabalho cooperativo. É importante observar, entretanto, que mesmo nas escolas dirigidas por movimentos populares, as contradições na prática da Educação Popular desde os espaços formais têm apresentado grandes polêmicas, contradições e desafios.

de novos valores. Isso pode ser traduzido na metáfora “é preciso começar em casa” e significa a necessidade de vivência radical da democracia no interior das diferentes estruturas de mediação do Campo Popular. Pela leitura, já não há mais espaço para as manipulações, falta de solidariedade, dogmatismos, vanguardismos, falta de respeito às diferenças, ... tanto no interior de cada organização quanto na relação das organizações entre si e, principalmente, na relação dos agentes de mediação, incluindo-se aí dirigentes e lideranças, nas relações com as classes populares. Na pedagogia, desdobra-se num processo educativo que deve abdicar da doutrinação e apostar no diálogo, na capacidade reflexiva e de discernimento das classes populares. A ordem do dia parece ser a de que é necessário começar já a construção de um outro modo de vida.

c) Algumas necessidades de aprofundamento

Na leitura dos textos, também foi possível perceber alguns aspectos que necessitam de maior aprofundamento. Três parecem ser bem significativos:

Uma das tensões pode ser localizada na relação da Educação Popular com a objetivação da intencionalidade política para este momento histórico, a fim de uma incidência maior na realidade. Neste aspecto, continuam ainda muito fragmentadas as proposições que vão desde a economia solidária, construção de um projeto sustentável de desenvolvimento, democratização do espaço público até a proposição geral da democratização da sociedade. Não se observa um esforço maior de incidência na formulação, o que levaria a Educação Popular a retomar, para além da prática específica, a vinculação com o Campo Popular e a incidência na elaboração das suas estratégias, retomando seu papel de, além de entrar na dinâmica política organizativa popular, contribuir, desde o seu específico, para a formulação, quando ela é insuficiente ou está em vias de constituição.

Um segundo aspecto remete à necessidade de explicitação da atual política educativa hegemônica e o que ela propõe para a educação do povo¹⁷. Isso significa

17 A concepção que hegemoniza é a que emana do FMI, do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (tem por trás o G8 – os países mais ricos do mundo – entre eles os Estados Unidos). Sabe-se que o projeto pensado e implementado por estes organismos internacionais e pelo G8 é o neoliberalismo, e sabe-se o que ele significa: perda de soberania, desconstituição de direitos, desemprego, aumento da pobreza. Na educação, este projeto se desdobra no entendimento da Educação Popular como educação dos pobres. A política é a de privatização da educação. A educação deixa de ser direito e vira mercadoria que se compra e vende no mercado. A educação pública se restringe à educação básica para os pobres, realizada em parceria com a sociedade civil. Há a descentralização interna nos países e centralização em nível global da formulação da política, da concepção de educação, do monitoramento e do financiamento da educação. A educação é vista como investimento que gera incremento dos indivíduos.

compreender esta política em detalhes, para poder movimentar-se e intervir melhor nos processos educativos e avançar na formulação da Educação Popular.

O terceiro aspecto refere-se à necessidade de avançar na análise da educação que interessa, hoje, para as classes populares, entrando mais nas especificidades de uma proposta político-pedagógica. O que é uma educação de qualidade para o povo, praticada desde a concepção da Educação Popular? Uma educação que o capacite para os desafios de sobreviver e de ser protagonista de transformação? Uma educação que eleve o popular à “condição de ser dirigente, de participar, de formular e de controlar quem dirige”? Quais são as aprendizagens necessárias? Quais conteúdos? Como está sendo realizada a capacitação técnica das classes populares, que se torna cada dia mais necessária? Qual a importância do conhecimento histórico acumulado na educação do popular? A partir de qual teoria do conhecimento? Quais são os métodos? Que conteúdo damos para a expressão metodologia dialética (prática, teoria, prática)? Como os métodos se desdobram nos diferentes processos: na elaboração e condução de processos educativos, na sistematização de práticas, na organização popular, principalmente no início do processo organizativo e na condução/direção dos processos?¹⁸

À guisa de conclusão, é possível dizer, pela leitura dos documentos e textos lidos, que o momento vivido pelo Movimento de Educação Popular parece ser outro. Transitou-se da crise para a ressignificação/refundamentação e se está, hoje, no momento do resgate de raízes e de continuidade da ressignificação da concepção de

os no mundo do trabalho e melhora a qualidade de vida – aumento da produtividade. O mercado dita a demanda e pauta o projeto pedagógico. Há uma adequação da concepção e da prática educativa às demandas do novo padrão de acumulação capitalista. Esta prática educativa visa à formação de um homem polivalente, flexível na capacidade de trabalhar abstratamente, que saiba trabalhar de forma participativa e se expressa na pedagogia da qualidade total. A outra concepção é a que emana da Família das Nações Unidas (ONU). Esta concepção entende a Educação Popular como educação para a mudança. Tem sua formulação mais acabada a partir da Conferência de Educação para Todos (Tailândia, 1990). Trabalha com uma concepção ampla de educação: educação formal (escolarização – ênfase na educação básica), educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional. Resgata o conceito de educação permanente e de educação para toda a vida. A ONU faz uma articulação da educação com o paradigma do desenvolvimento humano, isto é, desenvolvimento centrado na qualidade de vida para que possa haver desenvolvimento sustentado e desenvolvimento econômico com equidade. O bem-estar é o objeto das ações educativas que devem ser complementadas por outras políticas públicas (saúde, moradia, trabalho) para que exista desenvolvimento humano. A educação é centrada nas necessidades básicas de aprendizagem: instrumentos, conteúdos, habilidades e valores. A aprendizagem deve estar a serviço da qualidade de vida – parceria entre Estado e sociedade. Recupera o papel do Estado nas políticas públicas e estabelece uma relação entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento humano – propõe que a educação contribua para erradicar a pobreza por meio do desenvolvimento sustentável. Esta concepção, embora busque resgatar o papel das políticas públicas e a dimensão do direito do povo à educação, se vincula a uma proposta de mudança ou de melhoria do capitalismo. Embora crítica ao neoliberalismo, não faz uma crítica radical a esse projeto. Não propõe a mudança nas estruturas, buscando, somente, tornar o capitalismo humanizado ou humanizar o capitalismo (Paludo, 2001). Vale a pena ler o texto de José Rivero M. que analisa *El Cambio Educativo en América Latina*, em *Jornada Latino-Americana y Caribeña de Ecumenismo*, Celedec, (2003).

18 *Fe y Alegría* apresenta, principalmente para os processos formais, um nível de reflexão, a partir da experiência, já bastante profundo e detalhado. Vale ler os documentos e textos.

Educação Popular. Assim, o processo de refundamentação tem e ganha um outro sentido, porque ele é feito desde uma determinada direção, de um determinado norte, que é o compromisso histórico, ético, político e pedagógico da Educação Popular com a formação humana emancipatória das classes populares, com a sua autonomia e protagonismo e com um projeto de futuro para a humanidade, o que só será possível com a transformação do atual. Precisamos seguir em frente, praticando e formulando, a partir do que foi (re)afirmado. Este parece ser o grande desafio.

Março de 2004, dia nublado e com temperatura amena, típico do outono em Porto Alegre.

4. Documentos e Textos

Alforia

Encuentro Internacional *Educación para Construir el Sueño; Ética y Conocimiento en la Transformación Social*. Febrero, 2000, Guadalajara, Jalisco. Publicación Coordinada por Carlos Núñez Hurtado, VIII Simposium de Educación y Valores, Cátedra Paulo Freire, México, 2001.

Alforjas Llenas de Esperanzas y Experiencias de Educación Popular; cinco Ideas para Compartir. Mariela Alice.

Fe y Alegría

Revista Internacional *Fe y Alegría "Retos de la Educación Popular"*. Caracas, Venezuela, n. 3, 2002.

Revista Internacional *Fe y Alegría "Pedagogía de la Educación Popular"*. Caracas, Venezuela, n. 4, 2003.

Documento Base del XXXIV Congreso Internacional *La Calidad de la Educación Popular en Fe y Alegría*. Bogotá, Colombia, 2003.

Celedec

Jornada Latino-Americana y Caribeña de Educación y Ecumenismo. Memória, Porto Alegre, 2003.

Cuadernos de Estudio *Nuevas Identidades, Miradas y Espejos..., Voces y Ecos. Memoria del VI Curso Latino-Americano de Celedec*, n. 36, 2002.

Grupo Otros

Educación Popular y Alternativas Políticas en América Latina. La Habana, v. 1, Editorial Caminos, 1999.

Tercer Encuentro Latino Americano e Caribeño de Educación Popular *La Construcción de Historia y Cultura a partir del Pueblo, sus Acciones y sus Sueños*. Memória, Equip, Cmmkl, Alforja, Serjus, Guatemala, 2001.

Notas del Taller *Educación Popular*, III Foro Social Mundial, Centro Memorial Dr. Martin Luther King Jr., Porto Alegre, Enero 2003.

Referências

BOGO, A. *Lições da Luta pela Terra*. Salvador: Memorial das letras, 1999.

CHAUÍ, M. *Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CONSULTA POPULAR. *Análise de conjuntura*, mar., 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

PALUDO, C. *Educação Popular em Busca de Alternativas: uma leitura desde o Campo Democrático e Popular*. Porto Alegre: Tomoeditorial & Camp, 2001.

SALAZAR, G. Integración Formal e Segregación Real: matriz histórica de la autoeducación popular. In: Martinic & Horacio. *Profesionales en la acción: una mirada crítica a la educación popular*. Santiago-Chile: CIDE, 1990.

SCHERER; WARREN, I.; KHISCHKE, P. *Uma Revolução no Cotidiano? Os Novos Movimentos Sociais na América do Sul*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

As Palavras São Noivas que Esperam: dez reflexões a compartilhar

Raúl Leis R.

Em volta da estrela, em uma bandeira nova, deixemos esta fórmula de amor triunfante: com todos e para o bem de todos. É o meu sonho, o sonho de todos: as palavras são noivas que esperam; haveremos de erguer a justiça tão alto quanto as palmeiras.

José Martí, 26 de novembro, 1881.

1

O povo Kuna mantém viva sua tradição por meio de narrações cantadas pelos Sailas – dirigentes escolhidos e também destituídos pelo povo – enquanto se balançam em suas redes na penumbra do centro de Onmaked Nego, a Casa do Congresso. Os Sailas cantam palavras profundas. Eles dizem:

– Primeiro, vamos analisar as coisas – e relatam suas histórias sobre a vida. Uma delas é sobre o homem chamado Duiren. Foi em um tempo em que os kunas passaram por cruel dominação; o povo sofria muito e não tinha capacidade, naquele momento, para se libertar da vida terrível que suportava.

Perseguido por essa situação, um ancião fugiu da aldeia com sua mulher e uma neta. Foram para bem longe, até encontrar a nascente de um grande rio e ali construíram sua cabana. A neta tornou-se mulher e teve uma criança, cujo pai era filho das estrelas. Chamaram-no Duiren.

Os anos se passaram. Duiren cresceu e se tornou um jovem ágil e forte. Um dia, de repente, Duiren fez uma pergunta muito importante:

– Vovô, somos somente quatro pessoas? Não existem mais pessoas no mundo? O que há além de nós, vovô? Há mais alguma coisa além?

– Não há ninguém além de nós, querido menino! Ninguém mais!

– Vovôzinho, tantas montanhas, tanto rio, tantas colinas, tanta terra, tanto céu... só para nós quatro?

– Não há mais ninguém, eu digo – tremia a voz do avô – e o menino ficava em silêncio vendo os passarinhos voarem em círculos, aproveitando o vento para subir, subir, subir.

Semanas se passavam e o garoto insistia;

– Vovôzinho, somos nós quatro, somente?

E o avô também insistia, pois havia guardado cuidadosamente os episódios de horror que atormentara seu povo.

– Sim, Duiren, somos só nós quatro.

Mas Duiren voltava uma e outra vez à carga.

– Então, por que tantas árvores que nem podemos contar? Tantas estrelas! Tantos pássaros? Tantos peixes? Tantos caranguejos? Não há mais gente além de nós, vovôzinho? Por que os riachos cantam e alimentam tantos rios? E tantos beija-flores? E tantos vagalumes iluminam a noite e o arco-íris tem tantas cores?

Um dia, o avô não resistiu mais e lhe disse com voz emocionada:

– Meu pequeno... sim, existe muita gente, não somos somente nós.

– E por que não vamos até lá? Por que não vamos conhecê-los, vovô?

– Não! Não podemos ir porque morreríamos! Morreríamos todos!

– E por quê? Por que morreríamos?

O avô contou-lhe, lentamente e com riqueza de detalhes, tudo o que haviam deixado para trás. Duiren se entristeceu e, com seus olhos cheios de lágrimas, subiu a montanha e pediu para ficar só. Vários dias depois, desceu pintado com as tintas coloridas das árvores, demonstrando assim a decisão que havia tomado. Os Sailas contam que ele se aproximou de sua gente e os incentivou e os conduziu na grande luta que culminou com a libertação do povo. Dizem que, antes de Duiren, os an-

tepassados não sabiam chorar. Mas esse grande líder não somente os ensinou a se defenderem, mas também a sentir dor e a chorar, porque ele próprio sentia como ninguém a dor humana e vibrava com a vida pulsando na natureza que o rodeava.

2

As perguntas que Duiren fez – Somos somente nós? O que há além? – foram fundamentais para a revelação de uma realidade que o comprometeu de modo vital com as necessidades e as tribulações que sua gente atravessava (gente que ele não conhecia). Não permaneceu ele na tranqüilidade em que vivia, mas atirou sua vida pelos seus e com os seus. Aquele difícil porvir converteu-se, depois de imensa luta, em liberdade e tranqüilidade.

– Somos somente nós? O que há além? – pergunta Duiren, e essas interrogações têm hoje um eco impressionante para nós.

O que acontece com esta parte do mundo, esta “Nossa América” como proclamou José Martí? O que temos sido? O que somos? O que queremos ser? São perguntas fundamentais que podemos agregar à lista.

Existe um futuro sem sonhos? O que faríamos sem horizontes, sem auroras ou entardeceres? O que há além da linha onde se juntam o mar e o céu, cordilheira e firmamento? Os limites de nossas realidades são imutáveis? Podem ou devem existir formas superiores de convivência social?

3

As utopias são um desafio essencial. A ordem atual quer enterrar a utopia usando golpes de mercado e ofensivas neoliberais. A utopia não é a distração, nem a fantasia, nem os espelhismos nos quais se embrenharam os socialistas utópicos; ao contrário, a utopia é concreta, factível e historicamente viável, geradora de ações possíveis e, ao mesmo tempo, janela aberta de par em par a novas utopias.

As utopias são a negação da negação, pois criticam o sombrio, negando o negativo da realidade; descobrem a realidade como processo dinâmico e contraditório, porém sempre em andamento. As utopias, neste contexto projetam capacidade transformadora e se comprometem com o “transformar o mundo e mudar a vida”, que proclamava André Bretón.

A humanidade sempre construiu utopias e abrigou a idéia da existência de mundos melhores e perfectíveis.

Se nos voltarmos para trás na história da humanidade, encontraremos os textos sumérios em que se apresenta uma Época de Ouro, na qual não existiam “víboras, es-corpiões nem hienas”; passando pela tradição milenar das civilizações americanas que falam de espaços diferentes como o Paititi, a Cidade Dupla dos Incas; incluindo as tradições ético-utópicas como o Êxodo, a Torre de Babel, a Terra Prometida, o Reino de Deus, a Cidade de Deus agostiniana, o Terceiro Reino de Joaquim de Fiore. No Ocidente, a literatura das utopias se inicia com Platão e Hipodamo, o planejador de cidades, e é impossível deixar de mencionar a *Cidade do Sol*, de Campanella, a *Nova Atlântida*, de Bacon, a *Abadia de Thelema*, de Rabelais, até as utopias modernas, como *Freeland*, de Hertzka e o *Admirável Mundo Novo*, de Huxley.

O livro *Utopia*, de Tomás Morus, foi um texto determinante para os professores Stanley Jevons e Athur Morgan (BERNERI, 1993). Morus tomou conhecimento da civilização Inca graças aos relatos de Vasco Núnes de Balboa sobre o “descobrimento do mar do sul”, apresentados à Corte da Espanha, em 1514, e que, poucos meses depois, algum viajante levara à Antuérpia, na Bélgica, o que lhe serviu para escrever em latim, em 1515, a *Utopia*. Quer dizer, há quase cinco séculos, Morus tomou o relato da vida dos Incas e elaborou um dos grandes textos da história da humanidade! Quão distantes e próximas estão as utopias!

4

Hoje, em conjunturas plenas de protestos sem propostas, a realidade nos pede a construção de propostas com protestos, marcadas por uma consciência antecipatória, em que se formulem e se apresentem metas que, mesmo não realizáveis nesse momento, dêem significado e sentido às mudanças que vivemos. Delinear um projeto universalizador, gerador de fraternidades, mas factível e plural, é uma tarefa urgente frente ao pragmatismo vulgar que deixa muitas vezes sem sentido histórico e humanizador as tarefas hoje empreendidas.

As utopias devem ser cada vez mais nossas, porém, ao mesmo tempo, cada vez mais universais, e devem sintonizar-se com os grandes avanços humanistas de todos os tempos.

As utopias desprendidas da fé religiosa devem permanecer no reino deste mundo como expressão da realização do outro. É o que o peruano Rodrigo Montoya

chama “socialismo mágico”, a combinação das formas mais elevadas do progresso humano com as expressões mais profundas da história e identidade latino-americanas. O mágico é sinônimo do próprio, da memória histórica, do saber popular ainda por descobrir, vitalizar e recuperar ao longo e ao largo de nosso continente.

5

Dizem os Kunas, em seu canto tradicional, que os ventos que sopram na terra têm cores diversas. Os tempos que vivemos também se distinguem por possuírem ventos de diversas cores e com diversas características, por onde a crise pode ser percebida desde diversos ângulos e perspectivas. Aqui temos, presentes e ubíquos, os ventos neoliberais que sopram como furacões soterrando povos inteiros, mais e mais, no pântano da miséria sem fim. Presenciamos, não somente a demolição do socialismo real, como também o estrondoso fracasso do capitalismo real para resolver as menores necessidades básicas da maioria da população do mundo.

A polarização geopolítica foi dissolvida pela globalização que uniformizou o mundo. Nesse contexto, os processos econômicos parecem referir-se às demais esferas (social, política) com a falácia de um mercado sempre “perfeito” e um Estado sempre “imperfeito”. Os povos não se apercebem de que sua identidade está sendo absorvida por consumo de horas de telenovelas, “disneys” e comidas rápidas. É certo que existe mais democracia política, mas imersa em processos que clamam “não participe, consuma”. As palavras são manipuladas e a democracia parece cada vez mais formalista e menos real, tendo como denominador comum a debilidade do Estado de Direito e o desrespeito aos direitos humanos. As pessoas confiam cada vez menos nos governos, nos partidos, cada vez mais distantes, controvertidos e centralizados, e parecem crer no que está mais à sua volta e no que diz respeito à sua própria vida cotidiana.

Vivemos a nova recomposição dos pólos mundiais. O reino da democracia visto sob a cor do cristal dos interesses dos grupos dominantes. O palpitar da cultura da sobrevivência, o pragmatismo político e as “fugas” religiosas.

6

Mas existem também outros ventos que içam as velas, levantando novos desafios. O desafio de construir novos paradigmas de maneira autêntica e nova. O

desafio de construir uma nova perspectiva econômica humanizante, frente às ameaças de acabar com o mundo. O desafio de construir poder social a partir de baixo e dos lados. O desafio de construir a democracia de verdade. O desafio da autodeterminação e independência. O desafio de construir uma nova cultura política. O desafio de encontrar a identidade e desenvolver o pensamento próprio. O desafio da participação e a integralidade na prática social.

Para Angel Flisfisch, é possível visualizar a história da humanidade por uma série de momentos utópicos ou princípios reguladores, que têm a intenção de levar ao limite a articulação contraditória entre sociedade civil, sociedade política e Estado, e que “se mostram hoje insatisfatórios”, pelo que cabe investigar o que é e o que está delineado como resposta opcional (FLISFISCH, 1982). Esses princípios reguladores são o hobbesiano, com seu homem súdito, o nacionalista, com o cidadão, o liberal, com o proprietário, o marxista clássico, com o *homo faber*, o marxista pós-clássico, com o homem necessitado e, por último, o princípio regulador capitalista contemporâneo com o tipo *homo economicus* ou o consumidor.

Diante destes princípios e tipos de homens, que já não são resposta à articulação mencionada, aparecem três candidatos (que são um) para substituí-los: o homem liberado (expressa a dinâmica dos momentos sociais), o dissidente (que surge da esfera democrática) e o sujeito de direitos humanos, atravessados pela Ética da Política, sublinhada pela idéia de auto-governo, fragmentação e socialização do poder; pela restituição à coletividade das capacidades e potencialidades pessoais, que se encontram localizados no jogo das estruturas sociais.

A idéia absolutista do capitalismo neoliberal de hoje é o mercado total, porém o mercado assim concebido não tem entranhas e não tem alma. Mas, como humanizar um sistema que tem como divisa principal a ganância? Como sustentar a democracia sobre a ingovernabilidade de uma luta entre riqueza e pobreza, que se assentam em extremos insustentáveis? Como gerar neste contexto os novos modelos e tipos de homem que defende Flisfisch?

O que há além? – pergunta Duiren, que nos convida não somente a formular teoricamente as utopias mas também a sair ao encontro dos sofrimentos do povo, e não somente a nos compadecer mas também a “escutar com todos os sentidos abertos... pois faz falta passar tempo com o povo, despidos de protagonismo...” (*Desafio*, 1991, p. 73). Ou como explicava um velho camponês quando lhe perguntavam das razões da derrota do sandinismo nas eleições nicaraguenses em 1990: “o povo é como um ancião que fala muito manso, muito suave e para poder escutá-lo, tem que chegar muito, muito perto...” (NUÑES, 1990).

Oscar Wilde escreveu: “Um mapa do mundo que não inclua o país da utopia não vale a pena ser visto”. O grande desafio é ir construindo a visão do mundo que queremos habitar, as relações sociais e humanas que queremos manter, a economia que deve satisfazer nossas necessidades, o processo que expandirá nossas capacidades humanas, individuais e coletivas.

Um mapa latino-americano e mundial sem utopias é um croquis morto, conjunto de coordenadas e meridianos riscados sobre uma superfície inanimada.

7

Está claro. Nos movemos no contexto de um projeto alheio e de um pensamento único. Urge o projeto próprio.

Proclama-se a mão invisível da oferta e da procura. O mercado é a solução de todos os males e o regulador da vida em sociedade. Porém, o problema não é o mercado. O problema é uma economia de mercado sem limitações no contexto totalitário da proposta neoliberal.

Afirma-se: o Estado inspira desconfiança, tem-se que minimizá-lo. Porém, muitos dos defeitos atribuídos ao Estado poderiam ajustar-se perfeitamente ao setor privado. Deve construir-se um Estado descentralizado, democrático e social.

Decreta-se: a dívida externa deve ser paga, centavo a centavo. Em troca, as escolas e hospitais necessários, a saúde que salva vidas, as moradias que protegem do mau tempo, a educação que concede oportunidades, caem vertiginosamente no abismo do não-ser. A qualidade de vida diminui.

Impõe-se: há que modernizar, integrar e competir, somando-se subjugadamente à ordem mundial. Enquanto nossos países não se reconhecem no espelho, seus territórios e riquezas são arrematados pelo melhor lance.

Ordena-se: abramos as fronteiras! Viva a livre competição! Mas os produtores nacionais, de todos os tamanhos, desaparecem do mapa varridos por oligopólios e monopólios.

A pessoa comum já não diz: “eu creio”, e menos: “eu penso”; diz simplesmente: “eu sei, eu vi na TV”, e pouco a pouco se converte de cidadão em televidente. As prisões são fábricas de criminosos. O poder pan-óptico¹ fiscaliza cotidianamente os

1 *Panóptico*: no original espanhol. Refere-se à capacidade de ver em todos os lugares simultaneamente.

espaços de vida e de sobrevivência. As pessoas interiorizam a disciplina que uniformiza, invadidas pelo medo à liberdade. Porém, há resistências, propostas e, afortunadamente, são muitos os que se agarram com mãos de ferro à esperança.

Os caminhos estão fechados para sempre? Estamos condenados a existir dentro de projetos asfixiantes onde somos somente sombras? Como alcançar o projeto próprio, o desenvolvimento integral que se expresse em “novas relações de convivência e não simplesmente no maior acesso aos bens, ainda que o acesso ao mínimo deles, ou seja, o fim da pobreza, é uma condição fundamental para a realização humana?” (IGUIÑEZ, 1991).

Martí expressa, em “Nuestra América”, que o bom governante:

[...] não é o que sabe como governa o alemão ou o francês, mas o que sabe de que elementos é composto seu país e como pode ir guiando-os em conjunto para chegar, por métodos e instituições nascidas do próprio país, àquele estágio desejável em que cada homem conhece a abundância que a natureza dispõe para todos e dela também desfruta. O governo há de nascer do país. A forma de governo há de concordar com a constituição própria do país. Imita-se muito e a salvação está em criar. Criar é a palavra de passe para esta geração. Mas esse convite para criar não nos isola do mundo: enxerte-se o mundo em nossas repúblicas; o tronco há de ser o de nossas repúblicas. (MARTÍ, 1984)

8

Muito de nosso pensamento consiste em “produto de imitação sem originalidade e sem força; em lugar de criar, repete um pensamento alheio”, exclama, um século depois de Martí, Augusto Salazar Bondy. Diz também Darío Botero Uribe: “temos uma cultura filosófica mimética que repete os enunciados dos pensadores alemães, franceses, britânicos etc., sem vincular a nada essas reflexões, seja com nosso passado histórico ou com nossa cultura, seja com nossas necessidades e perspectivas”.

O pensamento próprio não pode levar em conta apenas uma parte da vida humana mas, ainda que dê ênfase à intencionalidade que busca desenvolver, deve conceber a vida como uma unidade articulada. É necessário, por isso, incluir e ter presente o subjetivo, o claro-escuro da continuidade. Trata-se de buscar coerência

entre diversas dimensões, possibilitando a formação de um sujeito mais integral e com capacidade de transformação nas diversas facetas da existência.

Construir a capacidade de apropriação e criação crítica do conhecimento universal acumulado, em lugar de somente transmiti-lo unidirecionalmente, propiciar condições para criação e produção de um novo conhecimento, sem cair no elitismo que nega que o povo é produtor de conhecimento, ou o basismo que nega o conhecimento universal acumulado. Nesse processo, o ponto de partida e de chegada é a prática, consolidando a teoria produzida ou agregando aprofundamentos, o que vai permitir o salto de qualidade para uma prática melhorada ou uma nova prática em processo sempre ascendente.

A participação é a antítese do autoritarismo, que apregoa uma direcionalidade preestabelecida; ou do populismo, que espera a adesão das pessoas com base no paternalismo; ou do neoliberalismo, que sustenta a participação individualista em um mercado concentrador de acessos e excludente dos grupos humanos subordinados. A participação é o pivô da integridade da vida. A participação deve ser crítica, acumulativa e germinal.

A tarefa inadiável é: reconstruir a política, dimensionando todos os espaços possíveis à luz de um planejamento e uma concepção da vida com ênfase transformadora. Chegar ao desenvolvimento de outra maneira de fazer política, esse grande desafio que subordina o impulso a pensamentos, metodologias, métodos e técnicas que atravessam o campo da ação social, apontando para a construção de sujeitos, paradigmas e sociedades. Urge tecer novas alianças. Superar os protestos sem propostas pela construção de propostas com protestos. Então, sem um pensamento próprio pode acaso existir um projeto próprio? Não há uma relação direta em copiar esquemas econômicos e sociais, políticos e culturais e as limitações próprias diante do mandato histórico de criar?

9

Talvez seja possível harmonizar em campo específico diversas abordagens que:

[...] trazem novas demandas e concedem autêntica prioridade às antigas: libertação feminina, libertação das minorias sexuais, direitos sobre o corpo, direitos das culturas, das línguas e dos estilos de vida a uma proliferação hegemônica; integridade e reconstrução da ecologia, transparência administrativa e partici-

pação civil irrestrita nas instituições; autogestão no trabalho, redução da jornada semanal, direito ao salário social universal garantido e redefinição da ética do trabalho; autogestão dos meios de comunicação e informação; e o que se constituirá na prova da verdade para os que dizem crer em democracia e igualdade: direito à cidadania universal sem fronteiras para todos os seres humanos do planeta, onde quer que estejam... Nenhum pedaço da biosfera é propriedade exclusiva de nenhuma nacionalidade, raça ou espécie vivente. É preciso um pensamento maior sobre a democracia, isso é fundamental no novo milênio. (DÚCHENSE, 2002)

Porém, esse conjunto de arestas humanizadoras deve coligar-se a modelos alternativos políticos, sociais, econômicos e ambientais que permitam a transição para uma sociedade democrática, por meio dos seguintes eixos:

- melhorar a qualidade de vida da maioria da população, começando com os segmentos que sofreram fortemente a deterioração causada pelo modelo concentrador e excludente em vigência;
- reverter os efeitos mais nocivos deste modelo liberal, concentrador e excludente que, com variações, tem-se aplicado em toda região;
- abrir canais de participação cidadã, para recuperar a idéia de ação coletiva, do diálogo e da solidariedade, hoje substituídas por uma matriz cultural que destaca a ação individual e a redução dos espaços de democracia;
- gerar transformações na estrutura do poder econômico e político, reafirmando os princípios da igualdade de oportunidades, de transparência e de honestidade na ação, assim como a irrestrita defesa de todos os direitos humanos.

Samir Amin coloca como eixo de mudança a convergência na diversidade de movimentos e forças sociais, a convergência do arco-íris.

10

Os paradigmas se fazem ao caminhar. A utopia se constrói cotidianamente. Revalorizam-se os atores e os espaços, não como propósitos, mas como executores da mudança. Não se trata somente da mudança de estruturas, mas de cuidar da maneira de se empreender essa tarefa objetiva para que, ao mesmo tempo e no mesmo

ato, construa-se a personalidade dos sujeitos. Abrem-se os espaços nos quais se faz sociopolítica, e o poder deve construí-los em todos os nós e fendas da sociedade. Ampliam-se os sujeitos reais e potenciais de mudanças. Há também ampliação dos tempos de fazer política, construindo poder desde aqui e desde agora.

Falta escutar, com os sentidos bem abertos, as correntes que percorrem o povo latino-americano e recolher todas as sementes de luta e de soluções alternativas que temos gerado, nos campos social, econômico, cultural e político.

A Educação Popular tem seu lugar nessas tarefas como processo sistemático e voltado à compreensão da prática social, para transformá-la, conscientemente, em função do processo organizativo e na perspectiva de construção de uma sociedade democrática. Pelo fato de ser conjunto de ações articuladas sistemática e processualmente, com a finalidade de compreender coletivamente a vida para transformá-la de modo organizado, sua palavra-chave é coerência, entre a prática e a teoria, entre o dizer e o fazer e entre as dimensões da vida.

A essência da Educação Popular é a metodologia da prática transformadora, válida não somente para os feitos educativos, mas também para o processo global de transformação, pois impregna-se da multiplicidade da prática social para propiciar seu reconhecimento, seu ordenamento e sua compreensão, interpretando-a desde uma perspectiva humana, plural, popular e transformadora. Isto implica a intervenção consciente, crítica e intencionada nas múltiplas dimensões e ações de uma realidade múltipla e complexa.

Franz Hinkelammert expressa abertamente a necessidade de uma sociedade includente e não excludente como peça fundamental das utopias e paradigmas possíveis: “eu creio que o critério universal em que devemos nos apoiar não pode ser senão aquele que os zapatistas de Chiapas reclamaram: uma sociedade na qual caibam todos”. Muito antes, Thomas Mann escreveu: “dessa festa da morte, dessa febre maligna que incandesce ao céu ao seu redor, nesta noite chuvosa, levantar-se-á o amor algum dia?”

Está claro que sim. Por que não? Por acaso não deve estar sempre no centro de nossas utopias essa fé irrenunciável na capacidade humana, na humanização transformadora?

Referências

- BERNERI, M. L. *El futuro viaje a través de la utopía*. Barcelona: Editorial Hacer. 1993.
- BARBERO, J. Entrevista. Em *Revista ILLA*, n. 8. Lima. Peru. 1989.
- BOTERO URIBE, D. *Manifiesto del Pensamiento Latinoamericano*. Bogotá: Universidad del Valle. 1994.
- DUCHESNE WINTER, J. *Democracia, izquierda Y estadidad: nuevos paradigmas*. San Juan, Puerto Rico, 2002.
- FALS BORDA, O. Vigencia de la utopía en América Latina. *La Lupa*. Montevideo: Brecha, 1993.
- FLISFICH, A. “Notas acerca de la idea del reforzamiento del estado”. *Revista Crítica y Utopía*. Buenos Aires, 1982.
- GALEANO, E. *Ser como ellos*. Montevideo: Brecha, 1991.
- GARCIA CANCLINI, N. Escenas sin territorio. *La comunicación desde las prácticas sociales*. México: Universidad Iberoamericana, 1990.
- HINHELAMMERT, F. “El compromiso ético político del filósofo latinoamericano”. *Hombres de Maíz*, n. 42. San José, Costa Rica, 1996.
- IGUÍÑEZ, X. *Hacia una alternativa de desarrollo*. Lima: Fondad. 1991.
- KOSIK, K. *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo. 1967.
- MONTOYA, R. “De la utopía al socialismo mágico”. *Revista ILLA*, n. 11. Lima, Peru. 1992.
- NUÑEZ, C. *Más sabe el pueblo*. Guadalajara: IMDEC. 1990.
- MARTÍ, J. *Nuestra América en las entrañas del monstruo*. La Habana: CEM, 1984.

PALMA, D. *La Democracia en América Latina*. Santiago de Chile: CEAAL. 1991.

OLESKER, D. Quales estrategias continentales alternativas? Palestra apresentada no *Congreso da Fundação Rodney Arismendi*. Montevideo, 2001.

SALAZAR BONDY, A. *Filosofía y identidad cultural en América Latina*. Caracas: Monte Ávila. 1998.

SÁNCHEZ, U. A. *Filosofía de la práctica*. México: Grijalbo. 1980.

Educação Popular e Movimentos Sociais

Mário Garcés D.

1. Introdução

A questão dos movimentos sociais, sob a categoria “movimento popular” ou, no plural, “movimentos populares”, está no centro das preocupações e empenhos, tanto práticos quanto teóricos, da educação popular, desde suas origens. O popular da “educação popular”, desde os anos 1960, optava exatamente pela promoção de práticas educativas “libertadoras”, para o desenvolvimento de sujeitos coletivos e populares, capazes de constituírem-se em protagonistas das necessárias mudanças sociais e políticas a favor da justiça, da igualdade e do desenvolvimento requeridos por nossas sociedades.

Há que se admitir, no entanto, que na história da América Latina, a denominação “educação popular” é também usada com outros sentidos, por outros atores e outras direções (por exemplo, como educação do povo feita pelo Estado, com objetivo de moralizá-lo, “civilizá-lo” ou, em outras etapas, “integrá-lo” ao desenvolvimento). Porém, tal como temos conhecido e conceitualizado, a Educação Popular, a partir dos anos 1960, relaciona-se com as contribuições que uma nova forma de educar (libertadora ou problematizadora, em sentido freireano) podia pôr em prática para favorecer o protagonismo histórico dos oprimidos (não sem intenção, Freire intitulou a maior obra da sua vida *Pedagogia do Oprimido*.)

No entanto, sabemos que a história é mudança, transformação e emergência do novo; nesse sentido, há muitos dados da realidade que estão se modificando tanto na experiência de como se constituem os sujeitos coletivos (ou os “movimentos populares”, em sentido amplo), quanto na teoria social que vem acompanhando essas mudanças. O próprio conceito de “movimentos sociais” é, de certo modo, relativamente novo, e não é por acaso que, nos anos 1960 e 1970, fosse mais comum referir-se ao conjunto de sujeitos e iniciativas populares como “movimento popular”. Hoje em dia, esse conceito vem caindo em desuso, sendo preferível chamar essa diversidade de sujeitos e iniciativas populares de “movimentos sociais populares” (o adjetivo “popular” acentua a existência de outros movimentos sociais não marcados pelo caráter popular, ainda que essa possa ser uma característica, por exemplo, dos movimentos ecológicos).

Por outro lado, sabemos que a história é também continuidade e permanência no tempo. Como admitiram os historiadores no século XX, a história deve também reconhecer a existência de “estruturas”, quer dizer, configurações econômicas, sociais e culturais que se prolongam no tempo¹. Na América Latina, essa perspectiva é também muito relevante, já que é preciso reconhecer mudanças na constituição dos “sujeitos coletivos” e inclusive nos modelos de desenvolvimento. Nossos “sistemas sociais” têm demonstrado uma impressionante capacidade de adaptação às novas lógicas de desenvolvimento mundial, sem modificar – e até mesmo, em alguns sentidos, acentuando – as desigualdades sociais e as diversas formas de opressão e domínio sobre os pobres de nosso Continente. Essa continuidade, assim como as novas realidades da dominação, por sua vez, influem no desenvolvimento e na configuração da “ação coletiva”, ou seja, dos movimentos sociais, tanto nos grupos populares quanto na classe média de nosso continente.

Finalmente, essas mudanças e continuidades, tanto na dominação quanto nas lutas populares, trazem permanentemente questionamentos à Educação Popular, que precisa compreender as mudanças dialogando com a experiência e com a teoria social que, lamentavelmente, em muitos casos, se desenvolve à distância das práticas populares, sem que por isso possamos dispensar sua contribuição.

1 Configurações que o historiador francês Fernand Braudel denominou de “longa duração” ou de o “tempo largo” da história.

2. O desenvolvimento dos movimentos sociais: a questão teórica

Parece necessário relacionar o debate em torno dos movimentos sociais na América Latina aos diversos “horizontes teóricos”, entre os quais há que se distinguir ao menos quatro deles: a) o socialismo científico, perspectiva a partir da qual a noção de movimento se relaciona diretamente com classes, luta de classes e a transformação socialista da sociedade; b) a teoria da ação coletiva, que tem chamado a atenção sobre diversos tipos de condutas coletivas, a constituição de “grupos de pressão”, as lutas econômicas e, mais recentemente, sobre o poder de transformação dos movimentos sociais²; c) a sociologia da ação, que postula o desenvolvimento dos movimentos como ação coletiva que opõe entre si atores sociais, pelo controle dos recursos mais importantes da sociedade ou pelo controle do processo histórico de transformação dessa sociedade; d) um emergente paradigma historicista, que postula a necessidade de compreender analiticamente o movimento em seus próprios contextos e práticas (parafraseando Castells, estes são o que dizem ser)³.

Cada uma dessas “escolas” ou correntes de pensamento social passaram por diversos desenvolvimentos e, por certo, influíram na maneira como tanto os cientistas sociais como os educadores populares conceituaram a ação coletiva na América Latina. Não seria arriscado afirmar, neste sentido, que as noções socialistas foram dominantes nos anos 1960 e 1970, enquanto que nos anos 1980, a sociologia da ação de Alain Touraine alcançou grande prestígio, gerando, entre outros efeitos, uma atitude mais crítica entre os intelectuais, para reconhecer que na América Latina houve condições que permitiram definir a existência de movimentos sociais em sentido estrito (em nosso continente, indica o próprio Touraine, os atores estavam condicionados demais pelas lógicas estatais, a dependência dos Estados Unidos, os transbordamentos populares etc.).⁴ Contudo, e justamente tendo em conta as particularidades da América Latina e os desenvolvimentos mais recentes de atores e da ação coletiva, tanto a investigação como a teoria social em uso vem reconhecendo novas realidades, entre as quais é lugar comum verificar a coexistência de velhos e novos movimentos sociais.

2 Um trabalho relativamente recente que sistematiza o debate partindo desta corrente é o de TARRW, Sidney. *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza Editorial, 1997.

3 CASTELLS, M. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. v. 2. Madrid: Alianza Editorial, 1997, p. 25.

4 TOURAINE, A. *De la mañana de los regímenes nacionales populares a la víspera de los movimientos sociales*. LASA Forum. XX Congreso Internacional. Guadalajara, México, 1997. passim.

Com efeito, já em meados dos anos 1980, uma investigação sobre os movimentos sociais na América Latina, coordenada pelo sociólogo boliviano Fernando Calderón, indicava que vivíamos um momento de mudanças:

Vive-se na região um momento de inflexão. Por um lado, de potencialidades de renovação e transformação dos movimentos sociais seculares, como o movimento camponês e o movimento trabalhador, ou os movimentos nacionalistas (em suas diferentes orientações, industrialistas ou modernizantes; de outro lado, a emergência de novos movimentos sociais, múltiplos e diversos em suas orientações e em suas identidades, que se constituem em verdadeiros espaços de reação e de resistência aos impactos da crise e que em seus diversos gritos e desejos são portadores de novos horizontes coletivos.⁵

O que esta investigação reconhecia, pelo menos em dez países da região, era a confluência e a coexistência de velhos e novos movimentos, bem como a diversidade de iniciativas sociopopulares, sondadas pelos analistas e pelos próprios atores quanto aos seus significados e seus alcances. Pouco tempo depois de conhecidos os resultados desse estudo, em um seminário organizado em Santiago do Chile sobre os movimentos sociais, indicava-se que os movimentos históricos, na realidade, tendiam a decair e com eles os projetos globais de transformação social que os moviam.

A queda do Presidente Allende simboliza, talvez com maior força que outros processos políticos na região, a perda de perspectiva histórica dos movimentos sociais de orientação industrial totalizante. Se revisarmos as perspectivas e a força real dos movimentos sociais na América Latina que pretendiam modelos nacionais independentes ou transformações classistas prontas (seja da burguesia industrial, seja do proletariado e seus aliados) provavelmente concluiremos [...] que estas orientações e práticas vêm perdendo progressivamente seu impulso vital. Paralelamente, é possível distinguir nos últimos quinze anos, a emergência de novos atores sociais e novas práticas coletivas, tanto no seio dos movimentos sociais clássicos (trabalhador – camponês), como no desenvolvimento de novos movimentos de gênero, de gerações, urbanos, étnicos, de direitos humanos etc., que não chegam a ser considerados metas nem ações holísticas.⁶

5 CALDERON, F. (compilador). *Los movimientos sociales ante la crisis*. Universidad de Las Naciones Unidas. Buenos Aires: Clacso, 1986. p. 11.

6 CALDERON, F.; JELIN, E.. *Clases sociales y movimientos sociales en América Latina*. Santiago. *Proposi-*

Algo mudava e não se tratava de uma mudança menor; já não se tratava dos movimentos de raiz estrutural (de classe) nem dos projetos de mudança estrutural (o socialismo) que haviam animado as lutas populares dos anos 1960 em grande parte da América Latina⁷. Que efeitos podiam ter suas ações? Que novidade representavam do ponto de vista social e político? Estas eram perguntas que o mundo acadêmico fazia, porém também faziam as práticas militantes: o que fazer com a diversidade? Estava surgindo uma nova maneira de fazer política ou se tratava apenas de fenômenos transitórios, próprios das lutas contra as ditaduras? Estes novos movimentos eram os novos sujeitos da história e portanto, portadores do projeto histórico popular? A consciência de classe seguiria sendo um objetivo prioritário da Educação Popular ou essa teria que transitar rumo a novas formas de consciência, por exemplo, a consciência ecológica, de gêneros, urbana etc. e, em consequência, referir-se mais a Educação Popular às questões da identidade? E a identidade permitirá realmente fundar uma nova política popular?

Frente à novidade que representavam os “novos” movimentos sociais, viam-se estruturando, nos últimos anos, diversas respostas, entre as quais podem-se apontar ao menos as seguintes:

a) Os novos movimentos expressam mudanças nos discursos e nas práticas que organizam as relações sociais nas bases da sociedade

Esta constitui, na minha opinião, uma primeira resposta que, ao perguntar-se sobre o significado dos novos movimentos, tencionava-se ver algo mais que uma renovação na prática política: “o significado e interesse analítico dos movimentos sociais está em buscar neles evidências de transformação profunda da lógica social. O que está em jogo é uma nova forma de fazer política e uma nova forma de sociabilidade”⁸. Desse modo, não só estaríamos diante de novas formas de fazer política, mas também diante de novas formas de relações sociais; o que se estaria transformando são os modos de construir a sociedade, as relações entre o público e o privado, o social e o político, as ideologias e as instituições etc.

ciones, *SUR Profesionales*, n. 14, , 1987. p. 173 y ss.

7 É preciso ter em conta, no entanto, a exceção centro-americana na qual, confluindo velhos e novos movimentos, se buscava, como na Nicarágua, transformar a sociedade em sentido socialista.

8 CALDERÓN y JELIN, op. cit. p. 177.

b) O potencial transformador dos novos movimentos sociais não é político, mas sociocultural

Tilman Evers aprofundou-se na linha de pensamento que vê os movimentos como agentes de transformação das relações sociais, formulando um conjunto de teses, entre elas a que afirmou: “o potencial transformador de novos movimentos sociais não é político, mas sócio-cultural”⁹. Os movimentos sociais seriam, nesta perspectiva, portadores de uma contracultura com evidentes conteúdos utópicos, ainda que nem sempre visíveis. Na opinião de Evers, nos movimentos sociais, a remodelação contracultural de padrões sociais está dispersa, fazendo parte de um utópico “lado oculto” da esfera social deformado por seu “lado visível”. Evers queria enfatizar através desta tese que as práticas dispersas ou fragmentárias dos movimentos não caminham facilmente rumo a uma proposta alternativa de sociedade, na qual é mais clara a negatividade dos movimentos – o que rejeitam – que o que propõem como sociedade alternativa. Outra de suas teses indicava que “os aspectos centrais da construção contracultural dos novos movimentos sociais podem ser entendidos a partir da dicotomia alienação-identidade.” Nessa proposição, devem ser reconhecidos dois componentes: um, a luta contra as diversas alienações que o capitalismo produz; dois, a identidade, no sentido que esta categoria expressaria melhor que a classe a perspectiva dos movimentos, de se fazer sujeito de sua própria história.

A questão que Evers, no entanto, não conseguia resolver, era como o potencial transformador dos movimentos dava lugar a um projeto alternativo de sociedade. Sustentou que, “paralelamente à aparição de um projeto alternativo, os novos movimentos sociais geram os embriões de novos sujeitos correspondentes”¹⁰. Mediante esta proposição, Evers se separava da tradição marxista ortodoxa no sentido dos sujeitos pré-estabelecidos na estrutura econômico social, porém não conseguia avançar além da idéia de um novo tipo de partido político, capaz de ser vanguarda e ao mesmo tempo retaguarda dos movimentos sociais.

c) A maior novidade dos novos movimentos sociais diz respeito ao desenvolvimento de novas lógicas emancipatórias assim como à ampliação e reformulação da política

Uma contribuição muito mais recente com relação aos novos movimentos sociais é a que nos propõe Boaventura de Sousa, que sustenta que se deve ver o de-

9 EVERS, T. “Identidade: O lado oculto dos movimentos sociais”. *Revista Novos Estudos*. Cebrap. V. 2, n. 4, abril 1984.

10 EVERS, op. cit. p. 25.

bate em torno de dois pólos estruturantes: a relação entre regulação e emancipação, e entre subjetividade e cidadania.

Com relação ao primeiro pólo, De Souza assinala que: “a novidade maior dos novos movimentos reside em que constituem tanto uma crítica da regulação social capitalista, como uma crítica da emancipação social socialista tal como foi definida no marxismo.”¹¹

Desta perspectiva, ao identificarem os movimentos sociais novas formas de opressão que sobrepõem as relações de produção – como a guerra, a poluição, o machismo etc. – eles intercedem por um novo paradigma social que se basearia menos na riqueza e o bem-estar e mais na cultura e qualidade de vida. O que outorga aos movimentos “uma radicalidade sem precedentes” com relação aos excessos de regulação da modernidade¹².

Com relação ao segundo pólo, De Souza varia a idéia de que os movimentos representam a afirmação da subjetividade frente à cidadania, de que a luta pela emancipação não é política mas, antes de tudo, é pessoal, social e cultural. A rejeição à política por parte dos movimentos sociais tem muito a ver com a ampliação da política além do limite liberal da distinção entre Estado e sociedade civil. Os novos movimentos sociais percebem:

[...] que as contradições e as oscilações periódicas entre o princípio do Estado e o princípio de mercado são mais aparentes que reais, na medida em que o trânsito histórico do capitalismo se faz de uma interpenetração sempre crescente entre os dois princípios, uma interpenetração que subverte e oculta a exterioridade formal do Estado e da política frente às relações sociais de produção.¹³

Opor o princípio do Estado e o princípio do mercado seria cair na armadilha de transformar o que existe no que já existe, como é próprio do discurso oficial.

Para De Souza, apesar de estar muito colonizado pelo Estado e pelo mercado, o princípio rousseauiano, quer dizer, a construção de uma “vontade geral” por parte dos cidadãos, é que tem mais potencialidade para fundar as novas energias emancipatórias:

11 SANTOS, B de S. *Los nuevos movimientos sociales. OSAL-Observatório Social de América Latina*, Buenos Aires, n. 5, p. 177-184, 2001.

12 Ibidem. p. 178.

13 Ibidem, p. 181.

[...] a idéia da obrigação política horizontal entre cidadãos e a idéia da participação e da solidariedade concretas na formulação da vontade geral, são as únicas suscetíveis de fundar uma nova cultura política e, em última instância, uma nova qualidade de vida pessoal e coletiva baseada na autonomia e no autogoverno, na descentralização e na democracia participativa, no cooperativismo e na produção socialmente útil. A politização do social, do cultural e também do pessoal abre um imenso campo para o exercício da cidadania e revela, ao mesmo tempo, as limitações da cidadania de cunho liberal, inclusive da cidadania social, circunscrita ao limite do Estado e do político por ele constituído.¹⁴

d) Os novos movimentos representam uma guinada de muita coragem, a crítica ao estadocentrismo e a afirmação de novas territorialidades

Para Raúl Zibechi, pesquisador e editor internacional da revista Brecha do Uruguai, não somente há que se valorizar a imensa produtividade política dos movimentos sociais no tempo recente na América Latina¹⁵, mas também admitir que eles representam *uma guinada de muita coragem* com relação à velha orientação estatal dos movimentos tradicionais, própria dos anos 1960, quando:

[...] a ação social perseguia o acesso ao Estado para modificar as relações de propriedade, e esse objetivo justificava as formas estadocêntricas da organização, fundadas no centralismo, na divisão entre dirigentes e dirigidos e na disposição piramidal da estrutura dos movimentos.¹⁶

Para Zibechi, os novos movimentos estariam dando conta de uma série de novas características: territorialização; autonomia do Estado e dos partidos políticos, reafirmação de suas culturas e identidades; formação de seus próprios intelectuais, um novo papel das mulheres, preocupação pelas organizações do trabalho e relação com a natureza; rejeição às formas de organização pirami-

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ A esse respeito, já existe uma abundante literatura em torno aos movimentos sociais e seu impacto na política latino-americana recente: os movimentos camponeses e indígenas no México, Equador e Bolívia; o Movimento dos Sem Terra, no Brasil; os movimentos urbanos na Argentina etc.

¹⁶ ZIBECHI, R. Los movimientos sociales latino-americanos: tendencias y desafíos. *Observatorio Social de América Latina*, Buenos Aires, n. 9, p.185, 2003. .

dal; e novas formas de ação mais próximas da tomada e ocupação dos espaços desocupados. Desse conjunto de características, Zibechi indica que “as novas territorialidades são o traço diferenciador mais importante dos movimentos sociais latino-americanos e o que lhes está dando a possibilidade de reverter a derrota estratégica.”¹⁷

Em suma, como se aprecia nesse resumido balanço, a questão dos movimentos sociais tem dado lugar a diversas apreciações e debates que transitam de um paradigma mais socioestrutural (as contradições de classe) até um paradigma que supostamente poderíamos chamar sociocultural, desde o qual se faz necessário interrogar e repensar a política, como faz De Souza. Porém, para dizer a verdade, não há uma contradição insanável entre ambos paradigmas se levarmos em conta – como disse o historiador inglês P. Thompson – que a classe não é uma coisa, mas uma relação, uma experiência vinculada às relações de produção em que homens e mulheres nascem, e nas quais entram de modo involuntário – como Marx havia indicado –, enquanto que a “consciência de classe” – registra Thompson – “é a forma em que se expressam estas relações em termos culturais: encarnadas em tradições, sistema de valores, idéias e formas institucionais”¹⁸. Ou seja, sob o enfoque thompsoniano, a perspectiva de classe requer ser reconhecida e analisada também a partir de chaves culturais.

O que provavelmente nos indica a experiência e a reflexão sobre os movimentos sociais na América Latina se relaciona *grosso modo* com dois tipos de problemas que demandam tanto novas atitudes quanto novos conhecimentos. De uma parte as complexas e diversas formas que a dominação tem tomado historicamente em nossos países (como reprodução da vida a partir de relações de exploração, subordinação, alienação, “regulação” etc.) e de outra parte, os processos de subjetivação e produção cultural que estão na base dos diversos movimentos sociais que se manifestam periodicamente em nossas sociedades. Provavelmente, este último seja o campo que requer maior investigação, reflexão e estudo, já que, como indicam os diversos autores aqui referidos, os movimentos estão buscando transformar “as relações sociais existentes”, pondo em jogo novas “energias e lógicas emancipatórias”, bem como redefinindo os campos e alcances de suas estratégias, modificando ou interrogando as velhas orientações estadocêntricas.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ THOMPSON, E. P.. *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, v. 1. Madri: Ed. Crítica, 1989, p. XIV. Prefácio.

3. O desenvolvimento dos movimentos: a questão política e a questão educativa

a) A questão política

Certamente, o debate em torno dos movimentos sociais tiveram que ir reconhecendo as mudanças que aconteciam não somente no campo das iniciativas populares, mas também as profundas transformações que estavam acontecendo na economia e no “sistema político” mundial, como produto da revolução tecnológica, da progressiva desregulação das economias nacionais, da queda da União Soviética, do predomínio do capital financeiro, da globalização e do neoliberalismo, fenômenos que se aprofundaram na década de noventa.

Estas trocas de cenários e dinâmicas do capitalismo globalizado, somadas ao fato de que já nos anos 1990 fechava-se o ciclo das ditaduras no Cone Sul e da guerra na América Central, têm posto no plano político do continente a democracia, a governabilidade e a cidadania como questões centrais.

Como seria muito extenso referimo-nos a estes fenômenos, parece importante colocar resumidamente a questão da democracia e dos movimentos sociais. Com relação a esse binômio, o que se deve reconhecer e afirmar primeiro é que a democracia não tem sido uma experiência a longo prazo capaz de gerar uma cultura democrática em nossos países. Ao contrário, como tem indicado recentemente um historiador latino-americano, a democracia tem sido uma permanente dificuldade:

Se se examina a evolução do conjunto de países latino americanos, percebe-se que eles têm várias diferenças importantes quanto ao seu nível de desenvolvimento, à sua composição étnica e à sua cultura. No entanto, todos têm algo em comum: as enormes dificuldades em construir uma sociedade medianamente igualitária, onde os direitos humanos sejam respeitados e, ao mesmo tempo, em construir um sistema político que funcione baseado no respeito às leis e à opinião cidadã.¹⁹

Com efeito, a partir de um ponto de vista histórico, os latino-americanos compartilhamos um passado autoritário, monárquico (um longo passado colonial tanto da Espanha, como de Portugal); regimes oligárquicos pós-independência; e

¹⁹ DEL POZO, J. *Historia de América Latina y del Caribe, 1825-2001*. Santiago do Chile: LOM Ediciones. 2002, p. 6.

processos diferenciados de democracia no século XX – sob formas populistas e de sistemas de partidos – marcados por recorrentes regressões autoritárias, a última das quais dominou grande parte da América Latina seguindo a lógica da contra-insurgência e da Doutrina da Segurança Nacional. Desse modo, a experiência democrática é relativamente débil, para não dizer frágil, em muitos países, em tempos muito recentes.

Talvez, por essa mesma razão, os processos de democratização mais substantivos que têm vivido nossas sociedades ocorrem quando as maiorias populares têm sido capazes de construir vigorosos “movimentos sociais” (como explicar, se não com os processos revolucionários e de reforma na América Latina, como a revolução mexicana, boliviana, cubana, nicaragüense, ou o peronismo na Argentina e a Unidade Popular no Chile?). Os processos de reforma social e política, assim como a participação popular, estendem-se e se multiplicam quando nossos povos estão mobilizados. Não tem sido, na maioria de nossos países, a densidade da sociedade civil que estimula e anima os processos de democratização, mas a capacidade de diversos movimentos populares em aliança, em muitos casos, com a classe média de nossos países.

Desta perspectiva, se bem que parece necessário aprender algo das tradições liberais com relação à sociedade civil e à cidadania, necessitamos, com maiores razões e fundamentos, aprender algo das dinâmicas e tradições que formaram os movimentos sociais populares. Estes, associando-se e se mobilizando, têm construído práticas próprias e inéditas de cidadania. Como não valorizar e aprender das práticas de “comunidade” que animam e praticamente fundam a identidade de muitos de nossos povos originais? Ou como não reconhecer que têm sido as “tradições organizativas” de nossos povos o que lhes tem permitido melhorar suas condições de pertencimento social, quer seja através do sindicato, do comitê de bairro ou dos agrupamentos estudantis. Ou como não nos surpreendermos diante das novas formas de organizações e mobilização do Movimento dos Sem Terra no Brasil?

A atual fase de democratização que percorre muitas das sociedades latino-americanas requer um fortalecimento da sociedade civil, tradicionalmente precária e com escassos graus de autonomia do Estado. Mas esse desenvolvimento não se expandirá se não for estimulado pela ação dos movimentos sociais que se constituem, se não no único, em uma das principais formas pelas quais nossos povos têm ingressado no campo público, ou seja, na política em sentido amplo, ainda que também estrito, quando são capazes de modificar relações de poder preexistentes.

b) A questão educativa

Em determinados sentidos, a Educação Popular tem sido fortemente questionada nos últimos 15 anos, quando o “campo socialista” europeu entrou em crise e declinaram os projetos populares de caráter democrático nacional, como o da Nicarágua, na América Latina. Uma infeliz confluência de fatores rebateu, então, os horizontes políticos da Educação Popular, no sentido da dificuldade de relacionar suas práticas a um “modelo alternativo da sociedade”. A “crise do socialismo”, entre outras razões, deve ser entendida como uma crise de horizonte ou uma crise de futuro.

No entanto, toda crise de sentidos abre possibilidades de novas leituras da realidade, assim como dos sujeitos coletivos e suas orientações. Abre também a possibilidade de revisar as próprias práticas dos educadores populares e os sentidos mais específicos que as animam. A partir desta perspectiva, me parece necessário indicar que tem havido uma relação germinal entre Educação Popular e movimentos sociais, já que, reconhecendo-se criticamente o fato de que a Educação Popular participou do paradigma da “revolução” na América Latina dos anos 1960 até os anos 1980, deve-se também admitir que isso se fez potencializando o desenvolvimento a partir da educação de uma diversidade de sujeitos coletivos populares (dos movimentos populares e dos movimentos sociais). A Educação Popular, em um sentido freireano, queria ser uma contribuição específica à mudança social revolucionária, aquela que poderia potencializar um novo tipo de educação que formasse sujeitos individuais e coletivos e que apostasse no protagonismo desses sujeitos como uma condição para o desenvolvimento de sua própria historicidade. Outra coisa distinta, e que por certo compromete as práticas de Educação Popular, são os derrotistas da mudança social e política e os modos pelo qual eles contribuíram realmente para manter em potência o protagonismo de nossos povos.²⁰

A dinâmica atual dos movimentos sociais na América Latina – como reconhecem os autores anteriormente citados – está indicando a persistência e o desenvolvimento de novas “energias emancipatórias”, assim como de novos sujeitos e orientações para a ação coletiva, que não têm sido alheias às práticas de Educação Popular. Por essa mesma razão, de que não se trata de práticas alheias à Educação Popular, é que se devem reconhecer novos desafios educativos em meio a estas práticas. Entre outros, adquire, na minha opinião, particular importância reconhecer, valorizar e potencializar os “sentidos sociais” (ou melhor, talvez, os sentido do públi-

20 Este é, certamente, um debate aberto e ainda insuficientemente elaborado sobre o passado da esquerda latino-americana, em relação aos seus interesses e estratégias. No entanto, pode-se também notar que as próprias práticas e orientações de muitos dos movimentos sociais atuais representam uma forma de superação do passado.

co) que emergem dos movimentos sociais, como uma produção cultural chave para os processos de democratização. Aquilo que hoje se denomina “políticas públicas” não é assunto que compete puramente ao Estado, mas também à sociedade. Se a sociedade e os movimentos sociais não estão envolvidos na constituição do público, na lógica liberal, as políticas públicas inevitavelmente conduzirão a práticas do tipo tecnocrático, instrumental ou clientelista.

A Educação Popular, de frente para o desenvolvimento dos movimentos sociais, deve ser capaz de trabalhar muito amplamente as tradições, idéias, valores e proposições da sociedade (de novos tipos de relações sociais). Neste último sentido, evidentemente, deve-se reconhecer que existe uma guinada das noções estadocêntricas dos anos 1960 para as noções “socioterritoriais”, porém isso não implica que o Estado deixou de ser uma referência fundamental para os movimentos. A questão é, no entanto, que os movimentos não podem esgotar-se em sua relação com o Estado (quanto mais potencializem sua autonomia, maiores possibilidades terão de desenvolvimento); mas, ao mesmo tempo, não podem renunciar a ver no Estado uma instância que influi nos processos de democratização da sociedade (e que o Estado destina-se à sociedade em sentido amplo e não só às dinâmicas do mercado).

Desse modo, a Educação Popular deve ser concebida como um componente das dinâmicas dos movimentos sociais, componente que colabora nos processos de autoconsciência individual e coletiva; reforça os processos de autonomia e criação cultural; favorece o desenvolvimento de iniciativas que formulam e recriam permanentemente “o público” e, no meio destes processos, favorece também “o salto” da diversidade em direção aos processos inéditos e democráticos da unidade de nossos povos.

Educação Popular e Democratização das Estruturas Políticas e Espaços Públicos

Pedro Pontual

Cresce hoje, no âmbito dos movimentos sociais, das ONGs, de governos democráticos e de parcelas da intelectualidade, a compreensão de que a proliferação de práticas participativas nos espaços públicos vem provocando uma necessária redefinição das relações entre Estado e sociedade civil. A participação cidadã é elemento substantivo para possibilitar efetivamente uma ampliação da base democrática de controle social sobre as ações do Estado. Estas práticas participativas geradas tanto a partir das organizações da sociedade civil como da ação indutora do Estado criam uma sinergia capaz de alterar substantivamente a relação entre ambos os atores. Neste processo, amplia-se e aprofunda-se a prática da democracia e constrói-se uma cidadania ativa.

As práticas de participação cidadã têm dado uma significativa contribuição na constituição de novas esferas públicas democráticas e na promoção de um processo progressivo de publicização do Estado e de desestatização da sociedade. Tais práticas, desenvolvidas sobretudo no âmbito dos espaços de poder local, buscam a superação de uma visão da relação Estado e sociedade civil como polaridades absolutas em favor de uma compreensão mais dinâmica de relações de interdependência combinadas com o reconhecimento da especificidade e autonomia de cada ator.

A partir do final dos anos 1950, no Brasil e, de modo mais geral, na América Latina, a Educação Popular constituiu-se num importante referencial teórico e instrumental para o fortalecimento de diversos atores sociais e políticos (sobretudo movimentos sociais) no terreno da sociedade civil, o que tem contribuído para a busca de uma nova qualidade da relação destes com o Estado.

Traduzindo este acumulado histórico vale lembrar a definição de EP presente no documento do CEAAL intitulado *Educación Popular para una Democracia con Ciudadanía y Equidad*:

A Educação Popular constitui uma prática referida ao fazer e ao saber das organizações populares, que busca fortalecê-la enquanto sujeitos coletivos, e assim, contribuir através de sua ação-reflexão ao necessário fortalecimento da sociedade civil e das transformações requeridas, tanto para a construção democrática de nossos países, como para o desenvolvimento econômico com justiça social. (CEAAL, 1994, p. 73)

A partir de meados dos anos 1990, diversos estudos sobre os desafios da Educação Popular, no final do século XX e início do novo milênio, apontavam a necessidade de uma revisão crítica das práticas e concepções até então vigentes na Educação Popular à luz das grandes transformações em curso no mundo e, de modo particular, nas sociedades latino-americanas. Este debate, denominado *refundamentação da Educação Popular*, buscou redefinir seu papel, suas tarefas, sua concepção metodológica e criar novos instrumentos para sua intervenção. Deste amplo campo de discussão, destaco – para fins deste texto – aqueles aspectos referentes às contribuições da Educação Popular para os processos de construção de uma cidadania ativa e de democratização das estruturas políticas e espaços públicos.

Como ponto de partida, pode-se encontrar em Paulo Freire (1995) uma visão sempre dialética acerca do alcance e dos limites de uma prática educativa na construção da cidadania:

Não dá para dizer que a educação crie a cidadania de quem quer que seja. Mas, sem a educação, é difícil construir a cidadania. A cidadania se cria com uma presença ativa, crítica, decidida, de todos nós com relação à coisa pública. Isso é difícilíssimo, mas é possível. A educação não é a chave para a transformação, mas é indispensável. A educação sozinha não faz, mas sem ela também não é feita a cidadania. (Ibid., 1995, p. 74)

Castilho e Osório (1997) discutem a importância da educação associada aos processos de construção da cidadania hoje, na América Latina. Ao sintetizarem a abordagem de uma Educação para a Cidadania, afirmam tratar-se de uma educação voltada ao objetivo global de formar cidadãos autônomos e críticos. Isto significa considerar a cidadania como uma qualidade social da democracia e entender que a educação deve orientar-se primordialmente no sentido do fortalecimento da democracia por meio da criação de capacidades nos cidadãos para participarem em instituições da sociedade civil, exercerem associativamente o poder de controle sobre o Estado e resolverem pacificamente os conflitos.

Castilho e Osório, ao discutirem a temática da Educação para a Cidadania a partir da ótica da Educação Popular e no âmbito do debate sobre a sua refundamentação, assim sintetizam sua visão acerca da pertinência da Educação Popular em relação à temática acima referida:

Uma EP que promova o desenvolvimento de aprendizagens para a compreensão da realidade complexa em que se vive, e a decisão sobre os modos de intervir sobre a mesma. Neste sentido, podemos dizer que a EP é uma pedagogia do público, da decisão, da construção de um sentido do comum. A EP é ela mesma uma educação cidadã, uma esfera pública. Ao falarmos em EP nos referimos à criação em distintos âmbitos (escolas, bairros, movimentos sociais, famílias) de esferas públicas que permitam que as pessoas se reúnam em lugares diversos para falar, intercambiar informação, escutar, fazer negociações. (Ibid., p. 42-43)

Castilho e Osório, no mesmo trabalho, depois de se referirem a algumas das principais concepções de educação cidadã e suas formulações pedagógicas, afirmam que o ponto central é constituir uma pedagogia que suscite a necessidade de pensar em novos horizontes e orientações para a prática educativa em todos os espaços sociais. Concluindo sua reflexão, afirmam os autores acerca dos objetivos gerais de uma educação cidadã;

A educação cidadã deve contribuir ao desenvolvimento de estratégias cidadãs de intervenção nas agendas públicas e à capacitação para o *lobbying* cidadão; às ações de interesse público e à geração de movimentos cidadãos eficientes e criativos, capazes de trabalhar como redes de atores sociais. De igual modo, deve promover a apropriação crítica dos temas emergentes da cida-

danía, especialmente dos relacionados com a justiça, de gênero, as relações interculturais e intergeracionais, empoderamento e governo das cidades e das regiões. (Ibid., p. 63)

Já naquele período, a observação e sistematização de diversas práticas participativas que envolviam governos locais e atores da sociedade civil possibilitavam uma visão clara sobre a necessidade de uma ação educativa planejada e da criação de instrumental pedagógico capaz de propiciar qualidade substantivamente democrática à intervenção dos diversos atores nos espaços públicos e canais de participação cidadã. Trata-se de desenvolver uma pedagogia da gestão democrática capaz de contribuir para a construção de novas formas de exercício do poder no terreno da sociedade civil e nas formas de atuar do Estado.

Neste contexto, pode-se afirmar que as diversas práticas participativas que se desenvolvem na perspectiva de democratização dos espaços público vêm se constituindo enquanto processos educativos e proporcionando importantes aprendizados para os atores da sociedade civil e dos governos que nelas se envolvem.

Marques (1995), ao referir-se às aprendizagens que ocorrem a partir da mediação do espaço público e da *práxis* política, remete-se à importância das competências comunicativas (Habermas) na constituição do sujeito autônomo, criativo, atento às muitas possibilidades em aberto e capaz de atuar num mundo marcado pelas incertezas e pela complexidade. As pessoas só serão racionalmente responsáveis pelo seu destino coletivo na medida em que refletirem sobre seus interesses e necessidades e os submeterem a uma crítica pública. E a sociedade emancipada depende da institucionalização da democracia pautada por uma integração mais feliz entre a cultura, a sociedade e a personalidade singularizada. (Ibid., p. 43)

Para Marques, o eu competente (e singularmente autônomo) significa, assim, a capacidade de auto-afirmação de cada qual na posição singular que ocupa e na coragem de se orientar e se organizar no mundo (Ibid., p. 48). Conclui o autor que, nas complexas e multideterminadas sociedades modernas, multiplicam-se as alternativas hipotéticas e se quebram os grilhões das lealdades particularistas, exigindo-se aprendizagem da busca do consenso à base dos melhores argumentos, isto é, daqueles que obtenham o assentimento dos indivíduos a um entendimento novo, submetido às regras comuns da acareação crítica. Mas para isso se exigem os sujeitos conscientes de seu próprio processo formativo, sujeitos que se reconheçam a si mesmos como outros em sua liberdade, em abertura radical às suas possibilidades e à liberdade de todos. (Ibid., p. 50)

Sawaia (1997), ao analisar o conceito da participação social como questão de legitimidade subjetiva, afirma que o aprendizado de uma regra não conduz necessariamente à ação, pois o compromisso político não é uma questão de opção puramente cognitivo-instrumental. Ele é vivido como necessidade do eu, como desejo. Mesmo quando o indivíduo age em nome do bem comum, a ação implica em exercício da motivação individual; portanto, vontade e afetividade são duas dimensões fundamentais. Tomando de Habermas o conceito de “capacidade argumentativa”, conclui a autora:

Capacidade argumentativa é sentimento de legitimidade para participar da construção de políticas sociais de forma que uns não se alienem nos outros, considerados donos do saber. É capacidade de defender as próprias necessidades, respeitando as dos outros, isto é, habilidade de lidar com o desejo próprio e do outro, construindo um nós. Portanto, é exercício de sensação e reflexão para que o sujeito sinta-se legitimado enquanto membro do processo dialógico – democrático. (Ibid., p. 156)

Em seguida, conclui Sawaia acerca da participação:

A ação participativa pode e deve ser local, específica e motivada por interesses pessoais e grupais, mas o horizonte deve ser universal para não se tornar corporativista. Os participantes são singularizações do gênero humano e enquanto tal devem orientar suas práticas pela mediação da ética universal, para que ela se contextualize. (Ibid., p. 157)

Freire (1997) na sua obra *Pedagogia da Autonomia* trata da temática da aprendizagem diretamente associada à constituição da autonomia. Enquanto no ideário neoliberal a noção de autonomia vem associada ao estímulo do individualismo e da competitividade, em Freire, está associada à solidariedade, como compromisso histórico entre homens e mulheres, a uma ética universal do ser humano e a uma pedagogia da autonomia.

Assim Freire refere-se ao ato de aprender: “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.” (Ibid., p. 77)

Para Freire, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Para ele, a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa dos seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado. A

autonomia vai-se constituindo na experiência de várias, de inúmeras decisões que vão sendo tomadas. É nesta perspectiva que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. E conclui afirmando que é decidindo que se aprende a decidir.

É neste contexto que adquiriu particular relevância, no debate sobre a Educação Popular, a temática do Poder Local e de uma pedagogia democrática capaz de contribuir para a construção de novas práticas de exercício do poder. Neste debate, reafirma-se a importância da contribuição da Educação Popular na construção de novas formas de exercício do poder, fundamentalmente a partir do terreno da sociedade civil, mas também no exercício das ações de governo, no sentido de que estas estejam constantemente alimentadas e retroalimentadas pela prática viva dos processos e sujeitos sociais. (Ibid)

Nesta direção, acredita-se que é preciso educar, formar, capacitar os diferentes atores que vão criar e exercer essas novas formas de poder. Apesar de sua reconhecida prioridade de intervenção em relação aos atores da sociedade civil, a Educação Popular vem sendo desafiada também a incidir sobre uma pedagogia democrática das ações de governo.

Aqui vale lembrar, na obra de Freire (1992), a importância que ele atribui à ação pedagógica de um governo radicalmente democrático:

Tudo deve ser visível. Tudo deve ser explicado. O caráter pedagógico do ato de governar, sua missão formadora, exemplar, que demanda por isso mesmo dos governantes, seriedade irrecusável. Não há governo que persista verdadeiro, legitimado, digno de fé, se seu discurso não é confirmado por sua prática, se apadrinha e favorece amigos, se bem duro apenas com os oposicionistas e suave e ameno com os correligionários. (Ibid, p. 174)

Dentro desta perspectiva, parte-se da hipótese de que a Educação Popular tem importante papel no sentido da qualificação (tanto do ponto de vista ético-político como de conhecimentos instrumentais) dos movimentos sociais e dos governos para melhorar a sua capacidade de intervenção na elaboração e gestão das políticas públicas.

Neste sentido, a sistematização de experiências e o debate promovido no interior da Reppol do CEAAL apontam novas temáticas e novas ênfases que vêm sendo incorporadas aos programas de intervenção da Educação Popular:

- pedagogia democrática para o exercício do governo local;
- construção de programas de educação para a cidadania em torno da temática dos direitos e de uma nova ética do bem público;
- métodos democráticos de gestão e administração das organizações;
- métodos democráticos de planejamento (estratégico e participativo) e, em especial, sua aplicação ao território e não só às organizações;
- incorporação ativa da pluralidade de saberes técnicos que, a partir da perspectiva de uma pedagogia libertadora, possam contribuir para melhorar a qualidade e a profundidade dos programas de intervenção territorial da Educação Popular e dos movimentos sociais;
- conhecimento instrumental necessário à apropriação dos mecanismos de funcionamento do Estado e a uma melhor qualidade na intervenção em relação à formulação e gestão das políticas públicas;
- capacitação do funcionário público na perspectiva de sua valorização como profissional (novas metodologias e instrumentos participativos), como servidor público e como cidadão;
- capacitação tanto dos movimentos sociais como dos agentes da administração para o exercício de parcerias públicas, com *autonomia* dos atores e uma efetiva prática de descentralização do poder;
- novos instrumentos de comunicação popular capazes de contribuir para a construção de novos valores, atitudes e comportamentos dos atores nos processos e canais de participação cidadã.

Vale lembrar que os processos participativos desencadeados na construção do poder local tendem a provocar novos conflitos ou a agudização dos já existentes entre os atores que deles participam. Daí a importante mediação educativa no sentido de *pedagogizar os conflitos*, possibilitando que eles, ao invés de provocarem desagregação e fragmentação, possam contribuir para a construção de novas práticas de exercício do poder substantivamente democráticas.

A criação de novas formas e canais de participação cidadã enfrenta uma arraigada cultura política elitista e autoritária que não se transforma da noite para o

dia. Há uma lógica, historicamente predominante, na relação da população com o Estado, impregnada de apatia, clientelismo, submissão, populismo, cooptação e outros tantos efeitos perversos desta herança cultural.

As experiências em curso têm demonstrado que não é suficiente a criação dos espaços e canais de participação, sendo necessário criar as condições para que esta participação ocorra de fato, capacitando os diversos atores (da sociedade civil e do Estado) para o exercício de uma nova prática de gestão pública democrática.

Portanto, a abertura de novas formas e canais de participação requer uma prática pedagógica planejada capaz de orientar o necessário processo de mudança de atitudes, valores, mentalidades, comportamentos, procedimentos, tanto por parte da população como daqueles que estão no interior do aparelho estatal.

Um processo de democratização da gestão deve ter a ação educativa como eixo articulador para assegurar maior alcance e qualidade dos aprendizados produzidos. Daí a necessidade de uma pedagogia da gestão democrática como dimensão indispensável para possibilitar que os atores (da sociedade civil e do governo) adquiram eficácia e potência de ação no exercício da democracia, da cidadania ativa, na criação de esferas públicas democráticas e transparentes e na construção de uma nova cultura política. Este trabalho indica alguns dos elementos constitutivos de tal pedagogia:

- ela é metodologicamente deliberativa, ou seja, ela deve proporcionar a possibilidade efetiva do exercício de decidir sobre os assuntos públicos na cidade;
- ela deve estimular práticas de co-gestão (entre governo e comunidade local), desenvolvendo a atitude de co-responsabilidade e a prática de parceria entre os atores locais na resolução de problemas e construção de alternativas para o futuro dos municípios;
- ela é uma pedagogia do público, da construção do sentido do comum, a partir da construção de esferas públicas transparentes e democráticas, em que se exercita a deliberação a partir de critérios objetivos, compartilhados e impessoais;
- ela se realiza no próprio exercício da cidadania ativa, desenvolvendo a consciência de que tomar conta da sua e da nossa cidade é um direito (que inclui a co-responsabilidade) e que, quando ele é exercido, as coisas acontecem;

- ela busca formar cidadãos autônomos e críticos, com capacidades comunicativas e argumentativas para participar de instituições da sociedade civil, para exercer associativamente o controle sobre governos e resolver pacificamente e democraticamente os conflitos;
- ela instrumentaliza os atores da sociedade civil e dos governos para novas formas de exercício do poder em que a transparência das ações, a capacidade de ouvir, dialogar, reconhecer legitimidade no outro são atitudes indispensáveis;
- ela propicia a apropriação de conhecimentos técnico-políticos que ampliam a capacidade dos cidadãos de atuarem como agentes na definição e gestão das políticas públicas;
- ela amplia os conhecimentos sobre o território (bairro/cidade/região) e seus diversos elementos de identidade, facilitando a ação integrada das políticas públicas e a participação e controle dos cidadãos sobre as mesmas;
- ela desenvolve a auto-estima, as capacidades de comunicação e relacionamento interpessoal e assim cria motivação pessoal para participação em ações coletivas;
- ela desenvolve os valores de solidariedade, justiça, união, respeito ao outro, tolerância, humildade, esperança, abertura ao novo, disponibilidade à mudança como elementos de uma ética universal que deve estar na base das ações de educação para a cidadania.

Concluindo, um dos principais paradoxos que se vive hoje na América Latina é que, ao mesmo tempo, em que se ampliaram os processos de democratização e consciência cidadã, cresceu a pobreza e a desigualdade, ampliou-se o desemprego e a precarização do trabalho e vem se deteriorando o tecido social. Esta contradição coloca a urgência do debate sobre a qualidade de nossas democracias, sobre o papel do Estado na garantia dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais e sobre a responsabilidade da sociedade civil e, dentro desta, particularmente dos movimentos sociais. Em meio a esta situação, multiplicam-se os governos locais conquistados por forças democráticas, que também conquistaram novos espaços de poder no plano nacional, dentre os quais o governo de Lula no Brasil merece destaque pela esperança que provoca em todo o continente latino-americano.

Dentro deste cenário mais geral, a afirmação que se fez no 3º Fórum Social Mundial, em Porto Alegre (janeiro de 2003) sobre a necessidade estratégica de *democratizar a democracia* aponta a prioridade de discutir os novos paradigmas da Educação Popular em resposta a duas grandes tarefas do momento: promover processos efetivos de inclusão social e fortalecer práticas de democracia participativa como condições para um desenvolvimento integral, inclusivo, com equidade e sustentável de nossas sociedades.

Referências

- CASTILLO, A.; OSORIO, J. *Construcción de ciudadanías en América Latina: hacia una agenda de la educación ciudadana*, 1997.
- CEAAL. *Educação Popular para uma Democracia com Cidadania e Equidade*, s/l, 1994.
- FREIRE, P. In: Fórum de Participação Popular nas Administrações Municipais. Poder local, participação popular e construção da cidadania, s/l, 1995.
- _____. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- MARQUES, M. O. *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 1995.
- PONTUAL, P. de C. Construindo uma Pedagogia Democrática do Poder. *La Piragua: Revista Latino Americana de Educación y Política*. Santiago, Chile: CEAAL, n. 11, p. 25-35, 1995.
- _____. *Desafios Pedagógicos na Construção de uma Relação de Parceria entre Movimentos Populares e o Governo Municipal da Cidade de São Paulo na Gestão Luiza Erundina: A Experiência do MOVA-SP – 1989-1992*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.
- _____. *O Processo Educativo no Orçamento Participativo: aprendizados dos atores da sociedade civil e do Estado*. Tese de Doutorado PUC-SP, 2000.
- _____. *Pedagogía de la gestión democrática*. Documento apresentado ao Encontro de Municipalismo na América do Sul. Barcelona, Espanha, 2003.
- SAWAIA, B. B. A legitimidade subjetiva no processo de participação social na era da globalização. In: LHULLIER, L. A.; CAMINO, L.; SANDOVAL, S. (Orgs). *Estudos sobre Comportamento Político: teoria e pesquisa*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, p. 149-159, 1997.

Educação Popular e Democratização das Estruturas Políticas e dos Espaços Públicos

Rocío Lomberra

1. Introdução

Cabe destacar a importância de abrir um espaço como o CEAAL para aprofundar as análises e propostas para fortalecer a Pedagogia da Democracia em nossas realidades. No atual contexto de crise democrática, esta discussão não é só vigente, mas fundamental, já que, como introduz Herbert de Souza¹ utilizando uma frase de Norbert Lechner, “para construir a democracia é preciso imaginá-la.”² Por ela, impérios foram desmoronados, o feudalismo acabou, surgiu e se consolidou o capitalismo e o socialismo anunciou um mundo novo e um homem novo.

Democracia: dois sentidos, dois enfoques

Para abrir o debate, é necessário refletir, em princípio, no sentido e no enfoque pelo qual serão analisados os desafios e construídos os caminhos de uma pedagogia da democracia. Destacamos aqui duas perspectivas, já colocadas por Herbert de Souza³ e reafirmadas por Alforja, em 1997⁴:

1 DE SOUZA, H. *Construir a Utopia: proposta da democracia*. Coleção Fazer, n. 28, Petrópolis: Editorial Vozes/lbase, 1987, p. 7.

2 E acrescenta “...por isso é fundamental inventá-la em todos os níveis, em cada momento”, já que “a democracia é... uma idéia-força que ilumina a história humana... motor permanente de transformação da própria humanidade.”

3 DE SOUZA, H. *Ibidem*, p. 78

4 ALFORJA, *Desafios e dilemas da construção do poder local*, São José. 1997.

a) Democracia como regime político: democracia formal representativa

Em sentido restrito, para alguns, a democracia é um conjunto de regras, normas e procedimentos para que os cidadãos decidam sobre os assuntos públicos, elejam governantes e adotem decisões políticas, baseados em certos princípios: separação Estado-sociedade, transparência eleitoral, princípio de representação, um conjunto de instituições de governo, a separação dos poderes, o reconhecimento dos direitos, garantias e liberdades civis, decisões de maiorias com respeito às minorias e aos ideais democráticos. Este enfoque, na prática, reduz a democracia a uma forma de governo em que o fato mais sobressalente são as eleições diretas e, por isso, se diz que ela só existe nos países capitalistas.

b) Democracia como projeto de sociedade: democracia integral participativa

Em um sentido mais amplo, para outros, a democracia é algo mais profundo que afeta todas as relações da sociedade (econômicas, sociais, culturais e cotidianas) e, por isso mesmo, não existe nas sociedades capitalistas; é o modo de convivência político-social organizado pela sociedade com base na vontade geral e no bem-comum; é a qualidade que impregna todas as dimensões da vida, as relações recíprocas e o funcionamento da sociedade, cujos principais elementos são: convivência democrática; relações sociais de bem-estar para a maioria; igualdade e justiça social em todos os âmbitos. A democracia integral representativa inclui a democracia formal representativa, mas não há recíproca.

É, neste sentido, que assumimos a concepção que Leonardo Boff e Marcos Arruda⁵ colocam:

[...] a democracia do capital é seletiva e excludente no que se refere aos que podem usufruí-la; é restrita quanto aos diferentes aspectos e dimensões da existência humana e social que abrange. A *democracia integral* seria o sistema Político que garantisse a cada um e a todos os cidadãos a participação ativa e criativa, enquanto sujeitos, em todas as esferas do *poder e do saber da sociedade*. O sistema que garantisse a cada um e a todos o *direito de ser co-autores do mundo...* para isso, cada um e todos os cida-

5 Referência a uma reflexão de Leonardo Boff e Marcos Arruda no trabalho Educação e Desenvolvimento na perspectiva da democracia integral, publicado em Caderno de Fé e Política, n. 12, 1994, p. 61-66, citado por Pedro Pontual. *Construindo uma pedagogia democrática do poder local*. Documentos de trabalho para a Reppol, jun. 1995.

dãos da sociedade são chamados a participar, enquanto sujeitos, ao mesmo tempo singulares e plurais, do desenvolvimento e de todas as instituições com as quais ele se relaciona: a família, a cidade, o bairro e as unidades produtivas, até o Estado.

Democracia e política

Vivemos um momento crítico para a democracia e o desenvolvimento social, econômico e político de toda a América Latina, já que a *política*, instrumento base para conseguir a consolidação dos espaços democráticos, tem sido profundamente deficitária e está totalmente desvalorizada, gerando graves problemas de governabilidade democrática em toda a região.

Por um lado, existe um incremento absoluto da pobreza, exclusão (econômica, social, étnica, genérica, geracional), insegurança cidadã, violência social, que tem bases estruturais; e, paralelamente, ocorre uma crescente apatia e desmobilização política como resposta aos formalismos políticos e ausência de soluções efetivas para o desenvolvimento socioeconômico. A crise do Estado, refletida no abandono das políticas sociais e na crise de representação e de legitimidade das instituições, incluídos os partidos políticos, tem trazido consigo o surgimento de novos atores que se manifestam nos mais diversos campos da vida social, econômica e cultural, incorporando dinâmicas inéditas.

Atualmente, quando os sujeitos devem atuar em um mundo de maior incerteza e opções individuais e a política tem perdido centralidade, é uma necessidade e uma exigência *recuperar-se uma política mais próxima*, com maior sintonia com os cidadãos.

Democratização como processo histórico e social

A democracia e a democratização são, ao mesmo tempo, um processo e um fim; um conjunto de procedimentos políticos e uma forma de convivência social, um objetivo político e uma prática humana e social cotidiana, metodológica e organizativa. “No sentido da democracia participativa, a democracia é um princípio sem um fim e as tarefas da democratização sustentam-se somente quando definidas por processos democráticos mais exigentes.”⁶

6 DE SOUZA SANTOS, B. (org.), *Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa*. V. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2002, p. 75.

Sendo a democratização um processo, destacamos aqui a importância de uma visão histórica. Existem conjunturas históricas que geram avanços ou retrocessos, as transições democráticas normalmente produzem respostas de mobilização articulatória, criação de novas instituições e mecanismos e uma mobilização de construção democrática.

Seria importante valorizar em nossas realidades locais as conjunturas históricas que têm impulsionado processos democratizantes; que elementos articuladores, institucionais e democráticos têm sido gerados, como se expressam ou não na vida cotidiana e em nossos territórios de ação.

Perguntamos, para esta reflexão: quais processos são substantivos para a democratização das estruturas políticas e dos espaços públicos? O que dá aos processos democráticos certa sustentabilidade e mesmo a auto-sustentação?

2. Eixos de reflexão e debate

A partir de algumas experiências e contribuições concretas da Educação Popular, resgatamos alguns eixos que consideramos substantivos para os processos de democratização política e pública em nosso debate:

- reconhecimento de direitos;
- inclusão/exclusão social;
- construção de cidadania, fortalecimento de capacidades e aprendizagem social;
- participação social, política e cidadã;
- descentralização do poder, construção do público e do local;
- exercício democrático do governo, governabilidade participativa;
- gestão democrática do território, no local e no global;
- transformação e ética democrática da administração e da gestão pública (visibilidade, transparência, prestação de contas, acessibilidade, modernização tecnológica);
- reforma do Estado (tomada de decisões, rol econômico, partidos políticos, sistema político, democracia representativa-democracia participativa).

A seguir, desenvolvemos alguns elementos de reflexão para animar o debate em torno da necessária democratização dos espaços públicos e estruturas políticas.

Reconhecimento de direitos

A democracia não pode ter outra base que não seja o respeito aos direitos humanos, à vida, à liberdade e à segurança das pessoas, à inclusão social, ao reconhecimento e respeito à nacionalidade e crença, à participação nos assuntos públicos e à proteção da lei, como apregoa a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Não obstante todos esses direitos individuais e sociais estarem garantidos nas constituições, eles são negados nas políticas atualmente desenvolvidas em nossos países, as quais implicam uma noção de cidadania de matriz autoritária e liberal que considera o cidadão como objeto da ação, a maneira de dádiva (paternalismo) do Estado, e não como sujeito de direitos garantidos por este. Igualmente, coloca-se a questão dos direitos como um problema dos indivíduos diante do Estado e os atores sociais, como tais, não encontram um espaço legítimo onde os Direitos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (Desca) se reconheçam tanto em sua dimensão individual como social.

Por isso, a luta pelo exercício e realização plena de todos os direitos é um elemento substantivo de construção de cidadania e de democratização de nossas sociedades. Nesse eixo, tem-se desenvolvido grande quantidade de movimento de mulheres, habitantes urbanos, produtores, índios, negros, contribuintes, aposentados e ecologistas reivindicando socialmente seus direitos, o que mostra a apropriação de uma consciência de direitos sociais que dá força e sentido a estas lutas.

Os principais desafios aqui são no seguinte sentido: como garantir socialmente a efetiva realização de todos os direitos? As experiências e propostas de Educação Popular, desenvolvidas socialmente neste campo, trazem-nos três elementos-chave para avançar:

- um trabalho amplo de informação, promoção, difusão e apropriação social da realidade prática e política do exercício dos direitos em cada realidade e em cada país; neste sentido estão as campanhas desenvolvidas em torno aos Desca em seu conjunto e particularmente;
- o desenvolvimento de capacidades sociais para a defesa e exercício pleno de seus direitos, a partir de processos de formação e instrumentação concreta para a ação, para denúncia e acompanhamento social de violações, para documentações, análises e informes públicos sobre sua situação real;
- a mobilização e negociação para insistir em que um direito, além de garantido na constituição e nas leis, tenha também garantias com recursos orçamentários claramente definidos e publicamente transparentes.

Inclusão/exclusão social

Nas últimas décadas, a América Latina vem atravessando um período de aprofundamento dos processos de exclusão social. Definitivamente, as questões da exclusão e da inclusão social são temas de debate e de controvérsia, baseados nas concepções contraditórias em torno da pobreza. Os neoliberais falam da pobreza como algo que escapa às leis do mercado, como um azar da própria vida (Milton Friedman) e, em função disso, propõem políticas compensatórias para aqueles que não conseguem adequar-se à racionalidade própria do mercado. Políticas destinadas a eliminar qualquer tipo de acesso aos benefícios e direitos e a substituí-los pelo que chamam de “imposto negativo”. Nessa visão, os neoliberais desqualificam as próprias noções de exclusão, inclusão e justiça social, assumindo a idéia de pobreza em si, esvaziada de outros sentidos com ela relacionados. Como expressa Roberto Campos: “Outra esplêndida besteira semântica é a expressão justiça social. Isso pressupõe a existência de um clube de justiceiros capazes de distinguir melhor que o mercado entre quem merece e quem não merece.”

Retomando o discurso de Aldaíza Sposati⁷, afirmamos que a exclusão não é só a perda das condições de vida antes adquiridas, mas a clara consciência de que setores consideráveis da população nunca conseguirão ter acesso a elas. Então, não é somente a perda, mas é a condição de acesso a verdadeira linha de confronto com o neoliberalismo. Atualmente, diante desse princípio neoliberal de “Estado Mínimo”, temos, do ponto de vista social, uma guerra dupla, ou seja, ampliar o acesso, em condições pouco favoráveis, para concretização efetiva desses acessos.

Nesse contexto, surge a proposta de inclusão, que coloca novamente no centro a questão da dependência frente à autonomia. E destaca também a discussão da inclusão além da discussão da pobreza, colocando a luta pela inclusão em um horizonte muito maior que o da pobreza. Aldaíza faz uma consideração interessante:

[...] toda vez que falamos de pobreza, e centramos nossa ação nela, nosso universo também fica pobre, porque a pobreza é um padrão obsoleto de vida, não é desejo de condição de vida para ninguém. Quando giramos a moeda e olhamos do lado da relação exclusão/inclusão, saímos desse universo fechado e tomamos como referência a direção da inclusão... não nos mantemos limitados a horizontes compensatórios, de redução de tensões, mas projetamos um horizonte de cidadania (de direitos); inclusão supõe necessariamente cidadania, supõe necessariamente democracia.

7 Palestra proferida no Seminário Internacional de Inclusão Social, realizado em Santo André (SP), em abril de 1999.

Afirma que a concepção de pobreza transforma as pessoas em necessitados, sem voz, e não em sujeitos. Entre pobreza e inclusão há um salto qualitativo crítico, que nos leva a propor a construção de padrões básicos de inclusão como condição necessária para o pleno exercício da cidadania e dos direitos.

Um desafio central, então, é o de trabalhar com o par exclusão/inclusão no cotidiano da vida das pessoas, o que nos leva a recuperar o subjetivo, o particular, o próximo de todas e de cada uma das pessoas em territórios concretos; “sair do universo em que se discutem médias de situações e observar concretamente como está a vida cotidiana das pessoas.”

Construção de cidadania, fortalecimento de capacidades e aprendizagem social

Um processo de democratização deve abrir espaço a uma *ciudadania ativa e deliberativa*, critério-chave para discernir o significado da participação. Vai além de que as pessoas se beneficiem das políticas públicas, supõe tanto o interesse das pessoas quanto sua possibilidade real de intervir e influir ativamente nos processos decisórios coletivos.

Aqui, uma reflexão-chave é: que cidadania estamos construindo? Que cidadania construir? De acordo com o sentido de democracia integral que assumimos acima, e também como disse Enrique Correa,⁸

[...] a cidadania não é redutível à uma só dimensão... o cidadão tem uma dimensão de eleitor mas também... é vizinho... é contribuinte e pode exigir seus direitos como tal... é consumidor... é cliente... é usuário e também é opinião pública.

Seria necessário observar a cidadania tanto em relação com a democratização do Estado quanto com um novo conceito do público e do privado.

Esse posicionamento nos leva a propor subsídios para construir cidadania em dois sentidos:

a) Uma *ciudadania como consciência de pertencimento à sociedade política*, onde a codificação de direitos e deveres cidadãos é elemento fundamental na formação da nação e *a participação está no centro* de seu ser e circunstância. (Touraine)

8 Em sua palestra *Participación Ciudadana y Gobernabilidad*, apresentada no primeiro seminário conceitual sobre Participação Cidadã e Avaliação de Políticas Públicas, organizado por Flacso-Sede Chile e Fundação Ford, em Santiago do Chile, em 30 de julho de 1997.

A construção de uma cidadania ativa, nesta perspectiva, deve fortalecer um compromisso cívico e deliberação coletiva de todos os temas da comunidade política, e somente tem possibilidades de ser no espaço em que se constitui o público, em que o espaço público, mais que requisito para que as pessoas interiorizem o ideal cidadão, é onde se produz e se atribui sentido à cidadania e onde ela é exercida. A esfera pública é onde os cidadãos interatuam e decidem sobre os temas de interesse comum. Aqui, o núcleo da participação é o poder, como capacidade de intervir na tomada de decisões públicas. (ARENDDT)

No contexto globalizado atual, com crescentes dinâmicas migratórias e de mobilidade e deslocamento social, com forte emergência de novas identidades e interesses, fica evidente a insuficiência da cultura política para acolher estas novas manifestações da multiculturalidade gerada e a conseqüente e necessária ampliação do sentido e do conteúdo de cidadania para incluir estas expressões.

b) *Uma cidadania como práticas sociais e culturais que dão sentido de pertencimento e identidade*, é onde se exercem novas formas de participação social, com base tanto na comunidade como no mercado. (BRUNNER)

Desde uma perspectiva comunitária, os cidadãos em uma sociedade complexa não podem ser e estar à margem das vinculações sociais que os constituem como sujeitos, e aqui as premissas do cidadão individual se limitam, já que toda conduta e decisão humanas estão referidas a contextos sociais, territoriais, culturais e históricos específicos.

Em relação ao mercado, a participação se dá em torno de práticas de consumo seja de bens, serviços ou informações. Muitas perguntas dos cidadãos são respondidas mais no consumo que nas regras abstratas da democracia pela participação em espaços públicos; a noção de ser cidadão não tem a ver somente com direitos reconhecidos e bens e serviços oferecidos por aparatos estatais, mas com acessibilidade a bens e serviços privados. Isso se aprofunda com a política neoliberal que avança na privatização de bens e serviços básicos, antes comunitários ou públicos (educação, saúde, água, luz, produtos de consumo básico, terras comuns), e sem os quais o futuro de uma vida humana digna pode ser cancelado para a maioria da sociedade.

Fica muito difícil falar de cidadania quando temos uma sociedade tão desigual quanto a nossa. O primeiro grande tema a ser discutido para o fortalecimento da cidadania é o da superação da exclusão e a relação entre pobreza e cidadania, entendendo todo o tema da pobreza como um tema de acesso a formas cada vez

mais fortes de cidadania. Isto coloca novamente no debate a arena do privado à luz das deliberações públicas. É o caso de assuntos como a violência familiar, os meninos de rua em situação de risco, a evasão escolar, a gravidez precoce etc. Parece que a história retrocede ou se repete, ainda que, agora, a partir das atuais problemáticas que – dadas as condições de aprofundamento da pobreza e exclusão pela política de redução da responsabilidade social do Estado e a privatização de bens, serviços e atividades essenciais para a vida humana – de privadas passaram a ser públicas.

Hoje em dia, necessitamos de cidadãos ativos, críticos e desconfiados, o mais possível, que sejam um verdadeiro elemento democratizador. Como sociedade, não devemos ter medo disso, mas do seu oposto, que é ter cidadãos passivos, apáticos, absorvidos pelo consumismo, a droga, a apatia política. Fortalecer e não abortar a capacidade crítica dos cidadãos é um princípio fundamental da construção e aprofundamento da democracia (Joan Font). Por outro lado, sociedade e Estado requerem hoje, mais que nunca, a participação e atuação responsável e ativa dos cidadãos no exercício responsável e cívico de seu “poder privado”. Nós cidadãos, no entanto, requeremos do Estado não instituições rígidas, mas garantias de espaços públicos para o exercício pleno de nossa cidadania.

As principais contribuições nesse eixo tem sido no sentido de:

- construir uma cidadania na coletividade vinculada à luta por seus direitos específicos;
- ampliar os espaços públicos deliberativos em torno de políticas e programa de governo;
- empreender a democratização das relações sociedade-governo, sobretudo com o executivo, mas também do legislativo e judiciário;
- “cidadanizar” algumas estruturas políticas como instância eleitorais, inclusive organizações de luta política eleitoral (candidatos cidadãos, associações políticas locais ou nacionais).

No entanto, os desafios político-pedagógicos aqui são profundos. Como articular eficazmente os conteúdos para a construção de uma cidadania “política e pública” com a ação dos cidadãos no âmbito privado? Podemos falar de cidadania “privada”? Como articular os direitos e deveres reconhecidos formalmente na relação Estado-sociedade com o exercício do respeito, tolerância, igualdade e justiça social nas relações cotidianas em nível familiar, escolar, profissional, econômico, comercial? A cidadania deve ou não atuar ativamente e deliberar sobre o papel do Estado diante das ações do mercado? Onde e como ficam agora os limites entre o público e o privado? Onde

estão igualmente os limites entre o político e o público na ação cidadã? Os processos cidadãos devem competir com os partidos políticos na arena político-eleitoral ou devem complementar-se? Como construir cidadania e recuperar responsabilidade cívica, tanto no âmbito público como no privado, em um contexto de profunda exclusão social e política e uma sociedade civil débil, fragmentada e instável?

Sob a perspectiva de gênero, para concluir, quatro desafios:

- A universalidade de acordo com os modelos masculinos de construção de cidadania.
- A separação marcante entre o espaço público e o privado, ou melhor, as modificações entre esses espaços que incorporam exclusivamente a esfera do econômico e não a esfera do familiar.
- A exclusão dos direitos reprodutivos no debate sobre cidadania plena, como o tema que mais fortemente se afasta do consenso político necessário.
- O reconhecimento da diversidade não só das diferenças entre homens e mulheres, mas também entre as próprias mulheres; há um convite ao olhar para as outras expressões de heterogeneidade, pois são diferenças próprias de nossas sociedades e, habitualmente, ausentes nas questões de cidadania, porque se entende que se está falando dos direitos em termos abstratos.

Participação social, política e cidadã

Se, como disse Touraine, a participação é o centro do ser e o âmbito da cidadania, é fundamental refletir sobre ela e seu papel nos processos de democratização política e pública.

A participação existe quando existem sociedades vivas, quando há cidadania fortalecida, quando a cidadania ganha a possibilidade efetiva de participar dos diversos âmbitos da vida. Quando há, ou parece haver, um espaço aberto para influir nas decisões, os cidadãos participam dos assuntos públicos, organizando-se e mobilizando-se. A participação implica algo tão prático, como tempo e trabalho, que ninguém está disposto a desperdiçá-la, porque envolve uma certa expectativa de que alguma coisa será possível conquistar.

A experiência comunitária destaca um ponto-chave bastante evidente: *a participação implica constituição de sujeitos*. Os sujeitos necessariamente tem rosto: têm identidades e projetos. Quando os excluídos se constituem em sujeitos, então podem tentar entrar na vida cidadã. Não basta abrir canais de participação, se não há sujeitos.

E os sujeitos não se constroem a partir das instituições, mas a partir de suas próprias práticas e projetos. Dito de outro modo, por trás do cidadão deve haver sujeitos com identidades específicas e diversas. Senão, o cidadão se faz formal e vazio.

O desafio aqui, então, é *a constituição de sujeitos e o desenvolvimento de capacidade cidadã para intervir socialmente*, de forma individual e coletiva, como sujeitos portadores de direitos, seja em seu papel de moradores, usuários, clientes ou consumidores. Este é um fato profundamente democrático, porque estamos falando de um campo que se afasta do monopólio dos partidos, por um lado, e por outro, é um modo de diminuir a força e o peso dos poderes estabelecidos. Como foi expressado no início, reitero que a participação cidadã é um tema substancial, porque na América Latina temos, em geral, um mercado muito dinâmico e uma sociedade inerte.

A reflexão sobre participação cidadã e, principalmente o debate sobre sua institucionalização ou não, nos leva à necessidade de distinguir entre a participação social, a participação política e a participação cidadã. A primeira, necessariamente, é autônoma e responde exclusivamente aos interesses particulares do grupo ou organização na busca de solução e satisfação de suas necessidades, demandas e projetos próprios: portanto, sua institucionalização seria uma aberração. A participação social não se considera participação cidadã, a não ser quando se relaciona com *ações públicas*, quer dizer, de interesse coletivo de todos os cidadãos.

A participação política, partindo de interesses e projetos particulares de um grupo ou organização, planeja uma mobilização ampla da população em torno desses projetos e interesses, bem como uma ação que busca o exercício do poder público depositado nas instituições políticas do Estado (partidos políticos, poderes Executivo, Legislativo e Judiciário).

A noção de participação cidadã é relativamente recente e ainda espera uma definição precisa; normalmente, faz-se referência a ela, grosseiramente, como “intervenção dos particulares em atividades públicas desde que portadores de interesses sociais”. Tal definição é suficientemente ampla para abranger uma grande quantidade de formas de participação de origens diferentes, empregando diversos meios, por diferentes órgãos, cumprindo funções distintas, em numerosos níveis e outras especificações, com a qual a especificidade da participação cidadã evade e produz sérias dúvidas sobre a utilidade do termo.

A participação cidadã corresponde a interesses privados (ainda que sejam coletivos) da sociedade civil e reconhece interesses e poderes públicos e políticos, perante aqueles que representa. A participação cidadã não altera a representação política dos que detêm o poder público, uma vez que supõe ainda melhor sua exis-

tência. O que está pedindo é exatamente o reconhecimento do caráter público que seu interesse privado possui.

Nesta perspectiva, a participação cidadã como própria da sociedade civil, ou seja, correspondendo ao interesse particular, pode ser contraditória com a participação política. Não obstante, alguns aspectos que se destacam como participação cidadã são, propriamente, questões de participação política, com o qual aquele conceito perde muito de sua abrangência. Assim ocorre com propostas de descentralização das decisões do poder público, referendo de caráter nacional ou regional, iniciativa popular, audiências públicas e outras iniciativas sobre procedimentos definidos como democracia direta, ou regulações e controles entre poderes do Estado.

Politicamente, a participação cidadã aponta para as questões do regime político, enquanto procedimento de constituição da vontade política; concretamente, tem sido relacionada à substituição ou complementação da democracia representativa.

A aplicação do termo participação cidadã à intervenção de interesses privados coletivos em atividades públicas, parecera corresponder a um tipo de atividade diferente da participação política (institucional ou não) e diferente também da participação social de tipo associativo e comunitário. Assim, pode-se concluir que o espaço de participação cidadã corresponde à função pública, ao que se denomina genericamente como aparato do Estado. Claramente, na idéia de participação cidadã estão compreendidos dois elementos que carecem de uma significação inequívoca: Estado e sociedade civil, bem como a relação entre ambos. Neste sentido, a participação cidadã engloba todo tipo de atividades relacionadas ao espaço e ao poder público.

Para este debate, assumimos o processo de *construção da participação cidadã como uma prática cotidiana de tomada de decisões coletivas*, como envolvimento no desenho, gestão e controle das políticas públicas da própria sociedade; combinando mecanismos de democracia direta, semi-direta e representativa e instituindo canais e espaços para que a comunidade se expresse, não de maneira complementar ou consultiva, mas com órgãos próprios, permanentes e autônomos de tomada de decisões.

Neste sentido, as principais contribuições e desafios estão nos seguintes pontos estratégicos para tornar efetiva a participação cidadã:

- 1 *O desenho específico de uma estruturação social para a participação da cidadania*, de caráter autônomo, com base em um conjunto de instâncias e figuras (individuais e coletivas) que garantam a integralidade da participação em diferentes modalidades, âmbitos e níveis da vida pública da cidade, cuidando de não afetar a identidade e a integração social e garantindo a representação plural de interesses que se articulam no espaço público local.

- 2 *O redesenho e/ou criação específica de outra estruturação no governo e na administração pública*, contraparte à estruturação da cidadania, que responda igualmente aos âmbitos, níveis e tipos de instâncias em caráter de obrigatoriedade; que, além disso, aprofunde a descentralização de atribuições e competências no interior do governo e promova a visão integral e ações integradoras no interior das estruturas governamentais.
- 3 *A constituição de espaços públicos democráticos*, de comum acordo entre as partes, que garanta um espaço normatizado para o diálogo, negociação, manejo de conflitos e criação de consensos entre todos os atores – os cidadãos e atores sociais entre si e com o governo –, em que o cumprimento dos acordos tenha caráter obrigatório para as partes.
- 4 *A instituição de um referencial jurídico-normativo*, que regule funções, atribuições e competências, direitos e deveres de cada instância, representatividade, mecanismos de eleição, recursos e instrumentos necessários para fazer efetivas a descentralização e a participação e conferir-lhes um caráter institucional.
- 5 *Geração de capacidades técnico-políticas e de uma cultura de participação na vida pública* tanto nos cidadãos quanto nas autoridades e funcionários, integrando processos de promoção e organização, informação e comunicação cidadã, educação cidadã, formação de funcionários públicos e a sistematização de toda a experiência, promovendo uma apropriação social efetiva que assegure a institucionalização e sustentabilidade das propostas.
- 6 *O desenho coerente de instrumentos claros* que estruturem e operem a descentralização e a participação, de acordo com os limites e possibilidades do contexto em que atuam, permitindo uma aproximação processual dos diversos atores envolvidos na aprendizagem e na apropriação social.
- 7 *A incorporação de recursos necessários* para implementar a proposta, garantindo sua operação adequada e incluindo recursos organizativos, administrativos, institucionais, humanos, materiais e financeiros.

Descentralização do poder, construção do público e do local

Se compreendermos o *processo de descentralização*, não como elemento funcional do modelo de descentralização de funções e privatização de responsabilidades, mas *como uma forma de democratização* do Estado, do governo e da própria sociedade, do conjunto de relações econômicas, políticas, sociais e culturais, devemos propor ações claras para transferir efetivamente uma série de decisões, atribuições e competências, assim como os recursos necessários, cada vez mais, à sociedade.

Falamos de uma descentralização como recuperação do espaço público – principal espaço onde pode ser exercida a participação cidadã e uma prática de deliberação e consenso dos diversos atores, com suas identidades, seus interesses e propostas próprias –, como uma ruptura da privatização que as estruturas políticas autoritárias têm feito do Estado e do público, do que é direito e patrimônio de toda a sociedade e não só de uns poucos. Uma descentralização que fomente um princípio descentralizador, instrumentando a capacidade política, econômica, financeira e administrativa, tanto dos níveis de governo mais próximos da população, como das diversas instâncias cidadãs, para responder por si mesmas às suas próprias necessidades. Uma descentralização entendida como um processo de duas vias, onde quem descentraliza deve, necessária e indiscutivelmente, capacitar e apoiar ao que se descentraliza, e este deve assumir e ser capaz de responder aos desafios de sua comunidade com este apoio e capacitação; isto é necessário tanto entre os diversos níveis de governo, quanto entre a cidadania e organizações locais.

Fundamentalmente, as políticas de descentralização têm sido planejadas e impelidas pelos centros políticos (governos e parlamentos nacionais). O significado desta política reside em ter-se aberto o *espaço local* como um espaço político que ganhou importância.

Na América Latina, a partir do final dos anos oitenta, aparecem com força os processos de fortalecimento local e luta pela descentralização, partindo de uma perspectiva democrática e popular. Os movimentos comunitários, os setores populares e cidadãos têm colocado a luta municipal e local como bandeira estratégica. Eles têm acessado, com maior amplitude, os espaços de gestão e de governo local, como uma necessidade de retomar a condução e a democratização de sua vida local e de contar com autoridades que respondam aos seus interesses, para assim conseguir a gestação de novas relações entre sociedade e o governo.

Atualmente, é no plano dos governos locais que são concretizadas as práticas mais fecundas de políticas públicas eficazes, entendidas como aquelas capazes de promover uma efetiva democratização nas relações Estado-sociedade civil, através das mais diversas práticas de participação cidadã na elaboração, gestão e controle das políticas públicas desenvolvidas pelos governos locais.

Definitivamente, é com os governos locais que mais se tem podido expressar e avançar nos processos participativos que possam dar sustento à uma Democracia Participativa. Em diversas experiências locais, pode-se perceber que todas as áreas e tarefas de governo estão sujeitas à democratização e a participação cidadã; umas aqui, outras lá, colocando os espaços locais como verdadeiras sementeiras de experiências que aprofundam nossas democracias.

No entanto, o grande desafio está em seguir fortalecendo as sociedades civis locais para que alcancem maiores níveis de organização e mobilização, permitindo incidência mais profunda e permanente na tomada de decisões em torno dos assuntos públicos. Enquanto isso não ocorrer, a descentralização terá muito de modelo ou recurso institucional e, no que se refere ao aprofundamento da democracia, predominarão as intenções e não as realizações. Parece ingênuo esperar que os que detêm o poder entreguem-no por vontade própria. A descentralização efetiva, com uma participação cidadã ativa, tornaria possível uma sociedade auto-regulada, que necessita, por sua vez, de uma sociedade civil forte e que assuma sua responsabilidade na utilização destes espaços institucionais de participação, democratizando o exercício de governo em nível local e recuperando para os cidadãos seu verdadeiro papel: a *influência* efetiva nas decisões públicas.

Exercício democrático de governo, governabilidade participativa

Um dos componentes básicos da democracia, que mobiliza setores importantes da sociedade no processo de democratização política e pública é a governabilidade.

A noção de governabilidade, nos anos 1970 e 1980 centrava-se na constituição de instituições fortes, capazes de conter demandas sociais que pudessem complicar o encaminhamento das reformas e do modelo econômico. Referia-se ao reforço do limite da razão do Estado. Com o desenvolvimento do fenômeno democrático, cada vez mais a governabilidade começa a ser compreendida e medida em graus (etapas): quanto mais fluente a relação do Estado com os cidadãos, mais as instituições republicanas e estatais serão capazes de, efetivamente, ganhar legitimidade cidadã.

Este conceito é muito interessante, porque traz a governabilidade não somente para o entendimento político das forças substantivas em torno das políticas de Estado – isso tem sido a governabilidade, desde que se começou a falar dela –, como também para a coalizão social formada pela percepção de benefícios compartilhados. Ou, dito de maneira negativa, pela percepção dos prejuízos catastróficos que poderiam acarretar o fim da transformação do modelo.

Por outro lado, retomando o que disse Herbert Souza, “como proposta de futuro, a democracia é sempre reflexão e problema diferente em cada época e em cada país. Os que lutam pela democracia nos Estados Unidos, África do Sul, Paraguai e Brasil buscam a mesma mas diferente coisa”, não podemos propor um modelo de governabilidade único, aplicável a todos os povos do planeta, mas assumir a *biodiversidade* não somente no plano ambiental como também cultural, social e político.

Não podemos impor uma visão única sobre a institucionalidade e prática política, nem um regime político universal. O que podemos propor são certas premissas e elementos estratégicos para construir governabilidades participativas, baseadas em uma democracia integral.

Isto nos leva a refletir a respeito de uma governabilidade com outros ingredientes em que, mais que a noção ocidental liberal de controle, de capacidade e de eficácia política e administrativa por parte de um só ator, o governo, emergja a “construção de maior capacidade de gestão e decisão política na base da sociedade, de geração de consensos públicos e resolução de conflitos entre os diversos atores sociais, econômicos e políticos, e entre estes e o governo, privilegiando a qualidade e o equilíbrio no diálogo, bem como o desenvolvimento de oportunidades iguais para os diversos atores, fortalecendo processos de cooperação e co-gestão no público, como de identidade, autonomia e autogestão no social.”

A recuperação de nossa capacidade de governo, de nossa governabilidade, no sentido amplo de tomada de decisões, da capacidade da sociedade para enfrentar positivamente os desafios, criar condições para alcançar propósitos comuns, gerar consensos na diversidade e praticar uma ética social e institucional realmente democrática não é mais um privilégio dos políticos, mas, sim, uma questão de sobrevivência humana diante desta realidade social e ambiental explosiva.

Essa governabilidade participativa, governabilidade com participação cidadã, como nós a denominamos, está baseada em certas premissas básicas (PONTUAL, 1998), sistematizadas pela construção de propostas e encaminhamentos de experiências, as mesmas que nos desenham os desafios centrais nesse tema:

- *A governabilidade participativa é um processo* que não compete somente aos governos, *mas que inclui a diversidade de atores* que compõem a sociedade.
- *Para alcançar uma verdadeira governabilidade participativa, a participação cidadã deve ser uma opção e uma prioridade clara e explícita do governo.* O fator essencial aqui é a vontade política para transformá-la em um método de governo, aplicável em todas as áreas.
- *Os processos de governabilidade participativa devem produzir uma mudança material nas condições concretas das condições de vida dos cidadãos.* A população local deve perceber que sua participação é efetiva e produz resultados positivos no melhoramento da qualidade de vida.
- *Os processos de governabilidade participativa precisam construir canais, espaços institucionais para a definição e gestão das políticas públicas.* A constituição de

uma esfera pública não-estatal é um elemento estratégico para as práticas participativas na gestão local e uma nova relação governo-sociedade entre o público e o privado.

- *Os processos de governabilidade participativa precisam incorporar o cidadão não organizado* através de processos e mecanismos participativos, chegar a cada indivíduo desde sua identidade, sua subjetividade, seu imaginário.
- *A efetividade dos processos de governabilidade participativa tem muito a ver com a disponibilidade de informação, da transparência, da prestação de contas.* O governo deve esforçar-se em apresentar uma proposta pedagógica e desenvolver programas de comunicação e educação para a cidadania.
- *Os processos de governabilidade participativa devem incluir também a dimensão sociocultural,* a subjetividade, o cotidiano, os espaços de sociabilidade, o ético, o genérico, o geracional, o étnico.
- *Os processos de governabilidade participativa devem incorporar a transformação democrática e a modernização da máquina administrativa,* criar uma cultura de participação e uma atitude de serviço público com qualidade e eficiência nos funcionários municipais.

Esses processos apontam para uma necessária complementaridade no exercício da democracia participativa e representativa, evitando tensões e oposições desnecessárias.

Gestão democrática no global e no local

O nível territorial local traz oportunidades valiosas para sustentar processos de participação cidadã, influenciando na construção de políticas públicas e provocando a discussão de temas *da gente*, incluindo as questões da distribuição de renda e de recursos.

Essas oportunidades estão, na maior parte das vezes, em conflitos locais intensificados pelos processos de globalização econômica e pelas conseqüentes tendências de povoamento, resultado das fortes migrações e da mobilidade da população no território, provocadas pela globalização. Paradoxalmente, as globalizações econômica e cultural – consideradas como elementos de desterritorialização – intensificam a importância de tensões de caráter territorial.

As identidades sociais mostram tendências encontradas nos referentes de dimensão territorial. Por um lado, está a identidade por assimilação do modelo “global”, obtida pela integração aos padrões culturais e de consumo impostos em nível planetário. Essa é a tendência dominante, que nos leva a uma homogeneização crescente, implicando em certa debilidade de nossas identidades territoriais.

No entanto, por outro lado, está a identidade social pela diferenciação, que tem um importante fundamento territorial. Ela ganha espaço com a força da defesa da qualidade de vida diante das avassaladoras forças econômicas que destroçam o espaço e a natureza em função de objetivos econômicos.

Na origem dos problemas territoriais confluem fatores geográficos, culturais, econômicos e demográficos que representam desafios técnicos consideráveis para a gestão pública. Por outro lado, adotam-se respostas “nacionais” que não conseguem dar conta das especificidades geográficas, sociais e culturais de cada lugar. Isto se deve, em parte, ao fato de que a participação das comunidades locais é permanentemente excluída no âmbito técnico e obstruída no campo político. A mobilização das comunidades locais é vista pelas autoridades centrais e pelos atores privados como uma dificuldade adicional, mais do que uma possível contribuição às soluções e, assim mesmo, como uma potencial perda de poder.

No âmbito territorial, a mobilização reativa das comunidades diante da globalização econômica abre um desafio importante para a democratização da vida local. Por meio da participação no planejamento e gestão democrática do território, as comunidades locais e suas organizações, a população de localidades impactadas pelo desenvolvimento econômico, têm hoje a oportunidade de analisar, desenhar e implementar soluções estratégicas adequadas e, assim, avaliar um novo estilo de fazer política, uma política da gente, que desafia a política oficial dos partidos no poder e do Estado; uma política que abre um novo caminho para a construção democrática de políticas públicas e que pode ajudar a dar novamente um lugar central ao tema da distribuição da riqueza; uma política que, apesar de reativa, encerra possibilidades de mudança social, já que a participação comunitária pode ter projeções políticas mais amplas, na medida em que os problemas abordados são comuns a muitas outras localidades e podem ter origem em mecanismos e fatores que se definem em uma escala espacial maior, como é o caso do Plano Puebla Panamá e do Acordo de Livre Comércio da Américas (Alca).

Outro desafio importante é aquele formado pelo caráter integral dos problemas territoriais, que requer coordenação e integração de todos os atores sociais, culturais, econômicos e governamentais na busca e na concretização de soluções igualmente integrais.

3. Reflexões finais

Penso ser oportuno compartilhar aqui algumas reflexões finais do Seminário Democratizar a Democracia, ocorrido em junho de 2002, colocadas como perguntas e desafios a serem respondidos por nossas práticas de Educação Popular:

- Que forças impulsionam as práticas democratizadoras? Elas são hoje apoiadas tanto pelos partidos de esquerda como pelo Banco Mundial.
- O que tem a ver, então, a política e os projetos da sociedade com os processos democratizadores? Melhor dizendo, que processos democratizadores reforçam quais projetos políticos? A resposta pode ser: se o fazem uns, é de esquerda; se o fazem outros, de direita. Mas a resposta pode, talvez, não estar em quem produz os projetos, ou em que partido, mas no que se produz: paternalismo, clientelismo, corporativismo ou cidadania ativa, solidária e co-responsável?
- Por que os processos participativos geram oposição entre a sociedade civil, os movimentos sociais e os governos? Por que um partido que governa e propõe um processo democratizador teria problemas em compartilhar o poder com a sociedade civil?

Quem está e quem não está preparado para democratizar a democracia? Até onde as pessoas e os governos estão dispostos a empregar tempo, esforços e recursos em processos de democracia participativa? Há um problema inicial, em que os técnicos, os funcionários e os políticos não compartilham a idéia de desenvolver processos participativos – nunca há tempo suficiente, sempre há outras prioridades! Porém, o pior é que a própria sociedade civil, a população, as pessoas têm a mesma opinião.

Os processos de democracia participativa podem gerar um quarto poder; aqui é importante que não se sacrifique a democratização dos outros três poderes para construí-lo. É importante articular estrategicamente a democratização tanto dos espaços públicos da democracia participativa como as estruturas político-institucionais da democracia representativa.

Às vezes, participamos mais da tomada de decisões que de seu controle, ou em assegurar que se concretizem essas decisões (avança-se em acordos que não se cumprem, não aterrissam). Por isso, a democracia e sua democratização não deve consistir em uma ação pontual mas em um processo sistemático a se garantir e a aprofundar-se no cotidiano.

Os Desafios da Educação Popular Frente à Diversidade e à Exclusão

Marcela Tchimino Nahmías

A Educação Popular emergiu em tempos difíceis de perseguição e atropelo aos direitos fundamentais. E é justamente nesse contexto que surgiu a necessidade de trabalhar pela liberdade, de gerar uma consciência coletiva da capacidade transformadora e libertadora que nos permite quebrar as cadeias da opressão. Hoje, afortunadamente, podemos dizer que, na América Latina, não existem ditaduras militares; no entanto, tem-se levantado um novo tipo de opressão caracterizada pelo mercado, pela exclusão, pela desigualdade na distribuição da riqueza, do poder e do conhecimento.

Durante quase vinte anos, foram feitos enunciados sobre a Educação Popular orientados à conquista de um processo de desenvolvimento nacional. Para isso, se fez alusão, em inúmeras ocasiões, à necessidade de enfrentar a hegemonia das classes dominantes por meio da conscientização político-pedagógica.

O contexto vivido, produto de ditaduras militares, deixava claro o objetivo de luta e os mecanismos para isso. Em outras palavras, existia um *inimigo comum* ao qual enfrentar, e a Educação Popular representou um papel-chave ao tornar visíveis os atropelos e buscar caminhos para a resistência e a geração de uma consciência crítica, por meio de um método fundamentalmente dialógico e de espírito crítico.

Nesse cenário, abordar a diversidade como fonte do fortalecimento de diversos grupos não era um objetivo prioritário. A concepção de povo¹ incorporava a todos e a todas, porém com especial ênfase nos setores camponeses e operários. A diversidade foi-se fazendo evidente com o passar dos anos e com o fim dos períodos ditatoriais.

Com o aumento de espaços de participação e de reivindicação de direitos de grupos específicos, trabalhar com e a partir da diversidade se fez necessário. Porém, ao mesmo tempo, a visibilidade *do outro*, da multiplicidade de expressões, interesses e características dos grupos humanos foi também gerando algumas tensões, prejuízos, discriminação e exclusão social.

Enfrentar esse dilema é, em grande parte, responsabilidade da educação e, em particular, da Educação Popular, especialmente porque o novo cenário caracterizado pela globalização requer uma revisão profunda do sentido e método que até agora têm caracterizado a Educação Popular.

Falar de diversidade cultural, a partir de Educação Popular, é falar da interação, da reciprocidade, da interdependência e do intercâmbio que regem as relações entre culturas e se refere fundamentalmente à compreensão do mundo. A educação, a partir dessa perspectiva, constitui a essência para se imaginar projetos de sociedade viáveis.

Junto a isso é necessário assumir o contexto em que nos inserimos porque o processo de globalização gera transformações que afetam todos os aspectos da vida social. A força, magnitude e velocidade desse processo são de tal envergadura, que tem provocado modificações não apenas no âmbito da economia dos países e dos modelos de desenvolvimento. A globalização tem dado origem ao questionamento de conceitos tão essenciais à vida das pessoas como são os sentidos de identidade cultural e pertinência territorial.

Estamos diante de uma situação complexa, posto que esse processo implica mudanças e transformações sociais, culturais e educacionais.

O novo cenário para Educação Popular

Em grande parte, o contexto de abertura territorial e o fluxo da informação provida pelo desenvolvimento tecnológico podem permitir que a educação priorize a formação de uma consciência planetária, na perspectiva de que o mundo é uno, todos vivemos nele e, portanto, como cidadãos do mesmo mundo, temos direitos, deveres e responsabilidades compartilhadas.

1 Hoje, ao menos no Chile, não foi possível converter em “a gente”.

O respeito e a valorização da diversidade cultural, a vontade para fazer do mundo um lugar igualitário e sustentável são, entre outros, elementos que deveriam caracterizar a educação em um contexto globalizante. Isso quer dizer: promover a compreensão de que as ações locais têm repercussão e projeção global ou mundial.

Os princípios desta educação emolduram-se dentro de, pelo menos, três propósitos:

- O primeiro direciona-se à promoção e desenvolvimento de uma visão holística e realista do mundo, ao fortalecimento da compreensão dos próprios direitos e obrigações, bem como dos outros (direitos individuais e direitos coletivos). Nesse sentido, é importante estimular a compreensão da interdependência global, o rol da cooperação internacional e o papel da cultura no desenvolvimento das sociedades.
- O segundo aponta para o desenvolvimento de habilidades sociais que reforcem a capacidade de atuar como membros de um grupo, de interagir e de comunicar-se com pessoas de diferentes condições e culturas. Em outras palavras, desenvolver habilidades sociais que nos disponham à participação democrática.
- O terceiro propósito dirige-se à incorporação de uma nova ética, ao desenvolvimento da autoconfiança e confiança nos outros e a uma visão positiva de si e do entorno, fomentando um sentido de responsabilidade pessoal e social. A solidariedade com nações e grupos que sofrem submissão, o respeito às outras culturas, entre elas, a cultura dos grupos étnicos presentes em diferentes países, são temas que constituem esta educação.

Esses propósitos têm sua base no princípio de que a educação adquire significado na vida das pessoas quando o aprendizado fundamenta-se no cotidiano, quer dizer, sustentam-se na necessidade de mudar uma cultura que transmite a valorização do externo, do especializado, do profissional, por uma cultura que reconhece nas situações concretas uma oportunidade educativa que potencializa o sentido de identidade e pertencimento com o entorno e com um contexto. Nesse sentido, promove-se o valor da diversidade como um elemento enriquecedor.

A diversidade cultural e social no centro da Educação Popular

Vivemos em sociedade e comunidades multiculturais e, portanto, as relações que ali surgem e se desenvolvem também devem ser consideradas multiculturais. No entanto, às vezes, as tentativas de tornar visível a diversidade se reduzem a

ações paternalistas (especialmente em grupos que sofrem a exclusão social) ou a experiências que tendem a *folclorizar* distintas expressões culturais, reduzindo-as a mostras artísticas e gastronômicas que representam uma curiosidade a ser vista esporadicamente. Mais ainda, o perigo de reduzir a diversidade cultural ao desenvolvimento de um conjunto de atividades como as anteriormente assinaladas é que, assim, estaremos contribuindo de maneira involuntária para esconder ou negar os conflitos subjacentes às relações interculturais, para minimizar a relação de poder e dominação que a cultura dominante, caracterizada sob o formato de homem branco e ocidental, tem exercido sobre os grupos que não se ajustam a esse padrão.

Então, e nas palavras do professor Carbonell,

[...] o desafio educativo mais importante não é somente o de conseguir a aceitação da diversidade cultural em si mesma, mas de educar as atitudes e as convicções para que não se utilize essa diversidade cultural como legitimação da exclusão social. Não se trataria de pôr ênfase na diversidade e no hipotético enriquecimento que ela supõe, mas no fato de serem iguais em dignidade e em direitos.²

Nesse sentido, trata-se de focar a educação a partir da diversidade cultural e social; trata-se de transformar o reconhecimento da diversidade e da pluralidade culturais cotidianas e trabalhá-las valorizando positivamente as diferenças. Isso porque, se admitirmos que a interdependência do mundo de hoje nos envolve a todos e a todas, então, talvez, devêssemos buscar novas formas de viver juntos, de compreender o outro como alguém que deva ser respeitado profundamente em todas as suas diferenças.

Uma educação que se abre à diversidade cultural pode ser uma ferramenta em nossos esforços de compreender a complexidade do mundo. Mais ainda, pode ser uma das chaves para abrir as portas de uma nova sociedade, já que o aprendizado intercultural pode nos permitir enfrentar melhor os desafios da realidade atual. Neste sentido, a aprendizagem intercultural é um processo de crescimento pessoal com implicações coletivas.

A aprendizagem intercultural pode ser entendida a partir de diversos níveis. Em um nível mais literal, refere-se a um processo individual de aquisição de conhecimentos, atitudes ou comportamentos conectados com a interação de diferentes culturas.

2 CARBONELL, F. *Desigualdad social, diversidad cultural e educación*.
www.pdfslaicaixa.comunicacions.com.

A aprendizagem, nesse contexto, entende-se menos em nível individual, porque acentua o caráter aberto desse processo direcionado a uma “sociedade” pluricultural.

A ação educativa, sob a perspectiva da diversidade cultural, orienta-se:

- à diversidade e à diferença, ao pluralismo, à complexidade e às perguntas abertas, à reflexão e à mudança;
- a aprender sobre ti e sobre mim, sobre as relações, a solidariedade e a levar o outro a sério;
- aos contextos de vida diversos e ao relativismo cultural;
- a aprender sobre a democracia e a cidadania e a estar alerta contra a opressão, a exclusão e seus mecanismos de apoio;
- a lidar com a memória.

Pedagogizar³ a diversidade cultural

Pedagogizar a diversidade cultural requer a consideração de diversas dimensões sociais nas quais ela se manifesta. Sobretudo, mais que ser consciente de que existe tal diversidade, trata-se de analisar como estas dimensões se relacionam com o processo educativo para fazê-lo pertinente. Algumas delas são:

Perspectiva de gênero. Para superar a reprodução e a legitimação das desigualdades de gênero, é preciso começar reconhecendo que a identidade de gênero obedece a padrões culturais altamente discriminadores e, a partir daí, analisar as formas que a sociedade tem tido para perpetuar esta situação. Abrir o diálogo para desvendar quais práticas respondem à discriminação de gênero pode abrir uma grande oportunidade para construir processos de relações inclusivas;

A história e o contexto. A constatação do estabelecimento de um mundo e de uma sociedade globais pode abrir possibilidades ou reduzir visões. Com efeito, “a instauração da voragem e do fundamentalismo tecnológico e a assistência a uma sociedade onde a inovação tecnológica tem incrementado o número de comunicações e a rapidez com que essas se produzem e desaparecem têm feito com que a memória coletiva e individual fique presa no instante. A saturação de informação nos canais de comunicação gera uma cultura sem memória”.⁴ Trabalhar sobre a memória dentro do contexto abre caminhos para a construção de identidades culturais

3 No original espanhol: pedagogizar.

4 *Educación e diversidad cultural: breve agenda de investigación en educación para la multiculturalidad.* SOLIS DOMINGUES, D. Asesor UPN Tijuana.

fortemente influenciadas por padrões culturais diversos, porém, ao mesmo tempo, traz à luz traços culturais próprios.

A cidade. Na cidade, entendida como o bairro, a comunidade e o espaço público, manifesta-se mais claramente o multicultural, já que neles confluem as etnias, as classes sociais, os migrantes etc. Nesse sentido, é importante tentar uma abertura para a cidade, integrando suas manifestações pluriculturais.

Obviamente, muitos temas ficam de fora, porém ampliar a lista ou focalizar em temas específicos pode ser um bom início para enfrentar a diversidade cultural a partir da Educação Popular. Fazê-lo partindo dos processos de educação pode criar um espaço democrático que torne possíveis o encontro e o diálogo de culturas. Esse enfoque pode ser uma grande oportunidade para imaginar como viver a multiculturalidade que caracteriza as sociedades contemporâneas.

Em outras palavras, a diversidade cultural pode ser abordada a partir de diferentes perspectivas. Em nossa experiência, situá-la dentro do contexto da globalização permite não somente visualizar as expressões culturais mas, principalmente, explorar as atitudes e as formas de conceber a “outridade”⁵ como legítima e desejável.

Enfrentar esses novos desafios a partir da educação não significa negar ou invalidar seu sentido libertador e formador de consciência crítica, mas recuperar seus princípios fundamentais e recriá-los dentro do novo contexto.

Com efeito, vivemos um tempo confuso, heterogêneo e carregado de complexidade e perplexidade. Vivemos a globalização. Isso nos traz uma abertura para o mundo e desde então se faz visível a heterogeneidade de grupos, interesses, características e expressões. Isso também tem afetado a organização social. Nesse sentido, seria limitado tentar falar sobre Educação Popular e diversidade sem fazer menção à transformação nas formas de representação e organização da sociedade civil.

A sociedade civil vive um processo de transição, não só de forma, mas de conteúdo. De uma parte, os movimentos sociais clássicos têm desaparecido ou se vêem drasticamente diminuídos e substituídos por novas formas de organização social, ligadas a interesses temáticos específicos mais do que a amplas bandeiras de lutas ideológicas.

É assim que temos protagonizado a proliferação de movimentos de consumidores, mulheres, ambientalistas, jovens *hip-hop*, anarquistas, grupos antiglobalização, grupos gays, migrantes, novas ONGs, enfim, novas formas de associação centradas no indivíduo e na demanda de necessidades e direitos específicos.

5 No original “otredad”.

Há muitas experiências de sociedade civil no âmbito de reivindicação de direitos, de expressão de demandas e de construção de alternativas de desenvolvimento. E é para aí que a educação deve orientar seu eixo. Em outras palavras, o novo século chegou carregado de problemas educativos não resolvidos e a esses se somaram os efeitos da modernização neoliberal.

Uma vez produzidas as desigualdades culturais como resultado da falta de acesso à escolaridade, a oferta cultural, a informação científico-tecnológica em uma geração, a herança que transmitem a seus filhos, estão assinalada pela carência. Os setores populares vivem imersos na cultura amplamente difundida pela urbanização, pelos meios de comunicação e pelos processos políticos globalizados, mas têm acesso à cultura a partir de uma situação de privação cultural que os coloca em franca inferioridade de condições em relação a outros setores sociais.⁶

As novas demandas da Educação Popular relacionam-se com a atualização de seu sentido e método, considerando as vertiginosas mudanças no campo das comunicações, da política, dos Estados, das economias, dos direitos trabalhistas, entre outros. A globalização tem trazido consigo a hegemonia do capitalismo, a redução do Estado, a flexibilização trabalhista, um aumento substancial dos canais de informação e conhecimento para quem tem acesso a eles, o analfabetismo tecnológico etc. Além disso, está se configurando uma nova noção de cidadania que transcende as fronteiras nacionais.

A cidadania, para não ser excludente, deve ser progressivamente desnacionalizada, desterritorializada e democratizada, e passar a fundamentar-se em critérios de respeito à dignidade humana, à igualdade de direitos e às diferenças.⁷

Nesse sentido, a Educação Popular deve ter como foco a superação da desigualdade, a eliminação das diferenças econômicas e a integração da diversidade cultural.

Incorporar a diversidade como eixo da Educação Popular

Incorporar a diversidade nas técnicas e estratégias de Educação Popular significa participação como sinônimo de poder, ou seja, não é suficiente promover participação se ela não se acompanhar da tomada de decisões.

6 PUIGGRÓS, A. "Educación y poder: los desafíos del próximo siglo", en: *Paulo Freire y la agenda de educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: Clacso. 2002, p. 19.

7 SILVERA, H. La vida en común en las sociedades multiculturales. Aportaciones para un debate. Identidades comunitarias y democracia. Madrid: Trotta. 2000.

Com efeito, um primeiro elemento a considerar para a incorporação da diversidade na Educação Popular é a atitude e a aptidão para trabalhar com a diferença e valorizá-la como um aspecto mais enriquecedor que ameaçador. Estamos sensíveis e atentos para ver e trabalhar com a *outridade* é o primeiro passo necessário para a consolidação de uma educação inclusiva e não homogeneizadora, criativa e não reprodutiva, participativa e não hegemônica. A aptidão refere-se ao conhecimento necessário da diversidade existente. Ou seja, a “boa vontade” não é suficiente se não vier acompanhada de um saber fazer e de uma compreensão das diferentes expressões sociais e cidadãs.

Porém, junto a este primeiro nível, o da atitude e aptidão, é necessário contemplar ao menos três níveis ou eixos de análise para incorporar a diversidade como eixo da Educação Popular, que, nas palavras de Ricardo Hevia e Carolina Hirmas,⁸ podem resumir-se no seguinte:

Pertinência: refere-se à tensão que implica enfrentar a globalização e, conseqüentemente, a invasão de uma cultura de massas que ameaça fazer desaparecer as identidades locais.

Além disso, somos testemunhas vivas de que os meios massivos de comunicação e o uso das novas tecnologias impõem, queiramos ou não, formas de pensamento e valores da cultura ocidental, dominando a originalidade e a pluralidade de identidades próprias das culturas indígenas dos países latino-americanos. Exemplo disso é que, até 1996, na Bolívia, as meninas e jovens indígenas, antes de entrar na escola, eram obrigadas a se desfazerem de suas roupas tradicionais e de suas tranças.

A partir dessa perspectiva de pertinência cultural, enfrentamos o dilema de, por um lado, defender uma identidade nacional própria que rejeite a tendência à homogeneização cultural e, por outro, não cair no extremo de ignorar tudo que a globalização traz consigo, pela única razão de não vir da nossa própria cultura. Essa última alternativa aproxima-se de uma reação fundamentalista, no sentido de crer que tudo que provém de fora é mau e tudo que provém das próprias raízes é bom. O dilema é, então, como reforçar as próprias identidades em um diálogo criativo e enriquecedor com o mundo global. Não se trata de formar para a homogeneização cultural, nem para o isolamento ou a justaposição de culturas, mas para a interculturalidade.

⁸ HEVIA, R. e HIRMAS, C. “Las políticas educativas frente a la diversidad cultural: Perspectivas de la educación intercultural.” Trabalho apresentado no seminário internacional “Reformas Curriculares en los 90 y construcción de ciudadanía”, 27 de março, 2003. Câmara de Deputados, Santiago do Chile.

Convivência: refere-se à coabitação de múltiplas culturas e surgem os perigos próprios da convivência humana: a formação de estereótipos e prejulgamentos que podem conduzir à intolerância, à xenofobia e ao racismo, assim como às discriminações por razões sociais, étnicas e culturais. Na América Latina, persistem atitudes explícitas ou implícitas de racismo, discriminação e exploração, particularmente relacionadas a grupos indígenas.

Pertencimento: refere-se à tensão surgida quando as assimetrias nas relações de poder conduzem as minorias culturais a condições de marginalização e pobreza extremas, quebrando a convivência social. Diante do tratamento da diversidade cultural, esta tensão se dá entre os pólos da inclusão e da exclusão social por razões de etnia, raça, língua ou religião e também por razões de gênero, de limitações pessoais e de preferências sexuais. Na América Latina, são as populações indígenas que vivem realidades de maior pobreza, as quais aumentam em condições extremas quando acrescentam-se a essa situação as mulheres, os que têm alguma limitação pessoal ou os homossexuais.

No entanto, uma verdadeira educação que incorpore a diversidade floresce, como disse Sylvia Schmelkes, quando se dissipam as assimetrias existentes tanto no econômico, no social, no político e cultural e, decididamente, no educativo.⁹

Em resumo, requer-se a resolução de, pelo menos, dois problemas:

- Primeiro, como fazer com que as aprendizagens sejam culturalmente pertinentes e como educar na interculturalidade, ou melhor, de uma forma que sejam acrescentadas a autovalorização e a própria identidade e, ao mesmo tempo, sejam valorizadas as diferenças culturais, a serem utilizadas como recurso pedagógico. O perigo inerente a essa tensão é cair na homogeneização cultural, por um lado, ou no enclausuramento cultural, por outro.
- Segundo, como educar pessoas de diferentes procedências, de diferentes etnias e com diferentes capacidades nos valores da convivência pacífica e do trabalho solidário. O perigo desta tensão é a reprodução de estereótipos e prejulgamentos comumente aceitos na sociedade, em lugar da antecipação de novos modos de convivência social baseados no respeito à legitimidade do outro.

⁹ SCHMLKES, S. *Educación Intercultural*. Conferência apresentada na inauguração do Bacharelado em Direito e Cultura Indígena. México: Tlalpan. 2002.

Desafios diante do atual cenário

No cenário atual, a Educação Popular retoma vigência e sentido, porque é necessário recuperar o poder da educação como um instrumento de transformação social. Para isso, requer-se o desenvolvimento de estratégias educativas que ajudem “os grupos mais desfavorecidos da sociedade a analisar como a globalização afeta a estrutura social”.¹⁰

Nas últimas décadas, o processo de globalização tem adquirido um caráter de transnacionalização econômica e de criação de um espaço econômico planetário uniformizado sob políticas neoliberais.

O desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação, e a “uniformização”, fruto do avanço das indústrias culturais mundiais, têm gerado um novo mapa planetário. Tanto as dinâmicas econômicas como comunicacionais e culturais da globalização tendem a fechar os espaços econômicos. Existe uma espécie de “governabilidade” global, hegemonizada pelas grandes corporações e por organismos multilaterais que administram esta “ordem”. Está em crise a soberania dos velhos Estados e isto causa grandes perguntas ao pensamento político e social.

No entanto, é paradoxal que, nesta conjuntura de homogeneização, apareçam tantas experiências ou rebeliões locais, que reivindicam o particular, o nacional e o diverso. Isso se expressa nos numerosos movimentos sociais que demandam respeito às diferenças, mas também nos movimentos étnicos e na luta de minorias e nações.

Existe uma resistência ao “único” e, paulatinamente, vai-se desenvolvendo uma suspeita com relação aos benefícios da globalização. A velha aspiração à “globalização ecológica e ética”, por parte dos ecologistas, tem originado em uma certa impotência: a hipoteca desenvolvimentista da globalização vai tornando insustentável, política e culturalmente, estas utopias. É preciso construir novas ferramentas de análises para entender esses processos e fazer mais fortes os movimentos de “globalização cidadã” para que atuem no local e no global com um novo sentido histórico.

Ser consciente do fenômeno educacional que se abre supõe propiciar uma discussão permanente a respeito das possibilidades e dificuldades que emergem deste cenário. Neste sentido, é importante que nos espaços educativos seja incorporada a análise sobre o impacto da informação tecnológica e mediática, das culturas que vivem no território nacional, da diversidade cultural que enriquece o mundo e da globalização em todas as esferas da vida cotidiana.

¹⁰ MESA, M. “Educar para la ciudadanía global y la democracia cosmopolita In: *Educar para la ciudadanía y la participación: de lo global a lo global*. Madrid: CIP. 2003, p. 15.

O propósito disso é promover um sentido de pertinência e responsabilidade diante do mundo, além de lealdades nacionais ou locais. Com base no que foi dito, resulta ser imperativa a incorporação desta dimensão global na Educação Popular, porquanto permite promover a compreensão e o desenvolvimento de uma visão crítica a respeito de situações que se colocam no ambiente próximo, como também em um horizonte distante, mas experimentadas diretamente pelos sujeitos como a guerra e os conflitos, as violações aos direitos humanos, o crime internacional, o terrorismo, o tráfico de drogas, o aumento das doenças pandêmicas como a Aids, a degradação do meio ambiente, o racismo, o classismo, a migração, entre outros.

A capacidade de desenvolver uma visão crítica (e não vitimizadora) destas situações permite aos sujeitos adotar uma atitude sensível e empática, bem como atuar responsavelmente no que ocorre em sua comunidade, em seu país e no mundo.

Trata-se de pôr em prática, utilizando diferentes formas pedagógicas, o que foi apontado pelo comunicado da Comissão Delors, diante da constatação de que:

[...] as pessoas têm hoje uma sensação de desproteção e impacto diante das manifestações da globalização que podem ver e às vezes suportar, e diante da própria busca pelas raízes, pontos de referências e um sentido de pertinência, a educação deve enfrentar, agora mais que nunca, esse problema, já que está no coração do desenvolvimento tanto pessoal, quanto da comunidade. Sua missão é habilitar a todos e a cada um de nós para desenvolver ao máximo nossos talentos e realizar nosso potencial criativo, incluindo aí a responsabilidade por nossas próprias vidas e o alcance de nossos objetivos pessoais. Esse objetivo transcende todos os demais. Seu alcance, ainda que longo e difícil, será uma contribuição essencial para a busca de um mundo mais justo, um mundo melhor para se viver.¹¹

11 COMISSÃO DELORS, *A educação guarda um tesouro*. Paris: Unesco. 1995.

Políticas Públicas Educativas com Participação Social: um meio para reconstruir concepções e práticas desde a Educação Popular

Noel Aguirre Ledezma
Luis Antonio Rodríguez Bazán

A responsabilidade dos educadores latino-americanos não é cumprir mecanicamente uma missão, mas descobrir qual é o problema educacional de nossas sociedades em nossa época e construir pedagogias novas... Requer-se deles que dêem um passo à própria história.

Adriana Puiggrós, 1996.

[...] a campanha (de alfabetização) teve duas modalidades, uma para dentro, que tem a ver com a guaranização¹, e outra para a apropriação da leitura e escrita, que é a alfabetização.

Henrique Camargo, 2000.

1. Os diferentes enfoques da Educação Popular

Nesta espécie de crise de identidade da Educação Popular, estão em debate as percepções dos fatos que ocorrem em nossa realidade nesse mundo contemporâneo.

¹ O povo Guarani adotou esse termo para designar o processo social, político e cultural que desenvolveram junto ao processo propriamente pedagógico da alfabetização (aquisição da competência de leitura, produção de texto e cálculos básicos). O processo de guaranização era um processo invisibilizado pelo sistema, porém tinha maior valor e prestígio na perspectiva indígena; dessa maneira os guaranis articularam a alfabetização com seus processos de reestruturação étnica.

Uma destas percepções refere-se precisamente à escola e à definição e implementação de políticas públicas no setor educativo. É difícil incluímo-nos na escola, ou mais, muitas vezes tendemos a nos posicionarmos contra ela... de alguma maneira, este tem sido um contínuo que tem marcado nossa história. Essa maneira de perceber a escola não tem sido casual. Nossa opção social, cultural, política, econômica e pedagógica parece ter delineado o caminho que devemos percorrer, tem-nos marcado e separado de um dos “aparatos ideológicos fundamentais do Estado tradicional” para preservar suas ideologias e práticas: a escola. Assim, temos articulado em movimentos sociais e no cumprimento de tarefas concretas; no campo da educação, à capacitação “dos atores sociais e do movimento popular”. Ali encontramos nosso espaço e acumulamos nossa melhor bagagem social e disciplinar, imaginamos formas alternativas de gestão e governo, encaminhamos concepções educativas, didáticas e metodológicas, em suma, tratamos de construir uma forma diferente para os processos escolares.

Enquanto isso, o mundo capitalista globalizado tem tomado decisões e começado a escrever nossa história. Para isso, também tem aproveitado os espaços que vamos deixando. É assim que, em distintos encontros e eventos de alcance mundial e regional, são definidas políticas; várias delas foram postas em práticas em nossos países como produto do poder econômico e político dos organismos internacionais e de vários países do Norte. Dessa maneira, praticamente, todas as nações da América Latina, como por um estranho contágio, começaram a desenvolver “reformas da educação”. E não só isso. Com base em certos estudos de rentabilidade, estes organismos determinaram priorizar as reformas da “educação fundamental”. Como diz Rosa Maria Torres “vivemos um modelo de educação bancária em escala global”.

Enquanto isso, alguns educadores populares preferimos nos refugiar em espaços marginais, esquecendo que, no mundo de hoje, muitos feitos (políticos, dizem alguns) se definem no âmbito internacional e nacional. Não se trata de colocar em questão nossas opções. Devemos fortalecer-nos em nossa identidade e nossos princípios, como também mostrar que são insuficientes para converter nossas propostas políticas e educativas em alternativas para transformar a educação e a sociedade.

Os tempos neoliberais – ou a neo-invasão contemporânea do liberalismo – unidos à globalização – marcada sobretudo como um novo projeto de homo-

geneização cultural e de unipolarização – têm definido uma nova conjuntura na qual os movimentos sociais e os processos de libertação e autonomia social, cultural e econômica foram deslocados da centralidade sociopolítica; nessa conjuntura, nosso espaço e prática relativizaram-se e, em outros casos, se evaporaram. Hoje, nos encontramos em um cenário de tensionamentos civilizatórios entre o capitalismo industrial, que ainda é parte de nossa realidade, o capitalismo globalizado, que é a marca contemporânea da ideologia liberal, e uma visão integral, interdependente e holística que poderíamos denominar comunitarismo originário. Temos que optar nesse cenário.

Qual é o desafio da presente conjuntura? Relegitimar nossas identidade, prática e espaço e contribuir para a transformação dos sistemas educativos com nossa bagagem social, cultural, pedagógica e política. Ou seja, que tanto os sistemas quanto as políticas públicas se regenerem desde uma opção popular produzida por diversos movimentos sociais, culturais e políticos populares que hoje são portadores de uma nova opção diante da crise de legitimidade do neoliberalismo e da globalização.

2. Reconstruir imaginários como parte da luta pelo poder

Uma luta fundamental é aquela que se expressa no imaginário coletivo, ou no plano das mentes. A capacidade de criar uma nova bagagem cultural que desmonte a ordem social vigente e que desestruture as “verdades” sobre as quais se alicerçam as formas contemporâneas do poder é parte de nossa luta política e educativa.

Vejamos alguns exemplos de como o poder dominante, a força de repetir fatos e idéias, objetiva construir imaginários coletivos sobre a relação entre educação e políticas públicas. O poder tradicional geralmente nos afirma que:

- *A política é o usufruto do poder gerado no “voto cidadão”.* A extrema formalização da democracia substitui outras formas de construção e exercício do poder, o que deriva para novas formas ditatoriais, a ditadura da monocultura, o rosto ditatorial da democracia. Nesse horizonte, a especialização resultou na monopolização da política pelos políticos profissionais, “a chamada classe política”, e pelos partidos políticos, desnaturalizando a noção de serviço. Assim, a política já

não é um bem social, mas converte-se em um mecanismo de diferenciação social e de exercício do poder para minorias locais e interesses de monopólios transnacionais: já não se vive para a política, mas da política.

- Sobre a compreensão do político, *a política pública é monopólio dos políticos e dos que se chamam servidores públicos*, quer dizer, dos atores governamentais ou dos dirigentes dos partidos políticos. Os discursos de participação têm ficado tão somente nisso, são simplesmente discursos. Aliena-se a política pública da sociedade. As burocracias têm substituído a voz, o sentimento e o pensamento do povo e, geralmente, têm sido canais para discursos gerados nos centros dos monopólios.
- *A educação é um fato pedagógico, restrito às escolas e às aulas. Portanto, reservada somente para determinados atores, por exemplo: professores, técnicos, Ministérios de Educação.* Dessa forma, a educação aliena-se também do desenvolvimento, da dinâmica social, econômica, política e cultural. Por isso, os discursos interculturais também só ficam nisso: discursos. Assim, a possibilidade de articular a educação com a transformação social está vedada.
- *A participação social é formal e restrita*, por isso, geralmente se resume à transferência de informação e à operacionalização das ações definidas nas esferas do poder. A participação social formal e restrita não tem conseguido exercer efetivamente o poder, e ainda se exige que a sociedade seja propositiva e criativa.

O pior é que não somente os atores governamentais e políticos tradicionais repetem esta bagagem discursiva, mas muitos – incluídos os setores que consideramos progressistas ou construtores da transformação da sociedade – assumimos tudo isso como um fato natural que temos de cumprir e, assim, transitamos por esse cenário. Não somos capazes de construir um cenário alternativo e estruturar discursos e estratégias que articulem educação com sociedade, cultura, economia e política em uma perspectiva de empoderamento real da sociedade civil.

Trata-se de lutar por uma compreensão, uma construção conceitual, que organize de maneira diferente o cenário, assim como o conteúdo. Deveria in-

teressar-nos desenvolver compreensões contra-hegemônicas do político, da política pública, da educação e da participação social como princípios básicos iniciais para construir políticas públicas com enfoque popular.

Desta maneira, a política deveria ser assumida como um bem social, autenticamente democrático (antimonopólio) e que permitisse o acesso ao poder a todos os atores sociais. Como um bem que precavê os direitos políticos, econômicos, sociais e culturais de todos os atores da sociedade e que estruturaria cenários de consenso, privilegiando os atores que foram tradicionalmente marginalizados, excluídos, explorados. Como um bem multicultural, que se funda na diversidade e que está direcionado ao empoderamento da diversidade. Como um bem que canaliza o exercício do poder nas estruturas estatais e na sociedade civil.

A política pública, como a articulação sinérgica de paradigmas, finalidades e enfoques destinados a mobilizar as estruturas estatais e a sociedade civil em torno de horizontes projetivos; como produto de um processo de participação amplo e real; como mecanismo que orienta o acionar dos atores estatais e do controle social, com o propósito de gerar capacidade real na sociedade civil, fortalecendo suas possibilidades autogestionárias e de exercício do poder.

A propósito, segundo Manuel Canto Chac (1994), haveria de se considerar que:

[...] sem dúvida, o governo e o Estado estão na esfera pública, porém esta não se limita a eles; a esfera pública, no final das contas, é de interesse de toda a sociedade (...) é também o que interessa às maiorias, aos diferentes setores que integram a sociedade e, então, parte também da luta política é definir o que é público (...) conseqüentemente, decidir sobre o público implica, se vocês me permitem a expressão, governar desde a sociedade e, sendo ainda mais imprudentes na expressão, hoje, a esfera pública também é governar desde a oposição.

A educação teria de ser assumida como um direito e uma responsabilidade de todos e de todas, não somente no plano das inovações educativas, ou como o direito de receber serviços educativos, mas também na formulação,

acompanhamento e execução de políticas públicas na educação. Portanto, na essência, é um fato político e público. A educação também deveria ser entendida como um fato integral, interdependente e intercultural e como um processo de empoderamento e de disputa do poder, principalmente o do conhecimento e da informação.

A participação social, como um autêntico processo de tomada de decisões entre as estruturas estatais e a sociedade civil. Como um autêntico processo de exercício de poder pela sociedade civil, e desencadeador de seu empoderamento. Como um processo integral – que articula a esfera educativa com a social, econômica, política e cultural –, criativo e dignificante. Como um processo que articula a dimensão técnica com a dimensão política, com as diferentes territorialidades, ou melhor, vai desde o local até o nacional, passando pelas diversas formas do regional. Como um processo vinculador, que tem efeito direto na reformulação das políticas públicas.

Emitir discursos e desenvolver práticas contra-hegemônicas nos permitirão seguir refundamentando a Educação Popular a partir dos nossos princípios e reconstruir nossas formas de intervenção.

3. Na perspectiva da Educação Popular, o que significa a incidência nas políticas públicas e na educação?

Diante de tudo, a *incidência* em políticas públicas é uma opção ética, de afirmação de ideais e posições políticas frente a um contexto injusto, desigual, imoral e monocultural. Precisamente, o resultado da *incidência* também deveria contribuir para transformar tanto as estruturas como as mentalidades, os suportes teóricos e conceituais, as atitudes e as práticas.

A *incidência* em políticas públicas deveria desenvolver-se em, ao menos, quatro âmbitos de especialidade: local, regional, nacional e internacional. Âmbitos intimamente relacionados e interdependentes, como é a interdependência da educação com a sociedade, a economia, a política e a cultura. Tem como horizonte o empoderamento comunitário da sociedade civil, voltado a uma autêntica participação cidadã com suas formas e estratégias próprias.

A *incidência* em políticas públicas deve supor a articulação entre a teoria e a prática políticas, na perspectiva de constituir bases sociais e políticas, assim como reforçar a capacidade da sociedade civil para a negociação.

Também deveria permitir-nos a disputa das relações de poder que se estabelecem nos planos técnicos e financeiros a partir do empoderamento da sociedade civil nos saberes e conhecimentos, signos contemporâneos do poder.

Ao mesmo tempo, supõe estruturar novas práticas, de tal maneira que a partir do local construamos verdadeiras estratégias democráticas e participativas no sistema educativo, tendo – ao mesmo tempo – a capacidade de construir criticamente processos políticos e educativos por meio de estratégias populares de sistematização, comunicação e investigação.

As políticas públicas gerenciadas com participação social não somente devem ser assumidas como disposições legais; fundamentalmente, devem ser orientações e critérios que estruturem paradigmas, finalidades e enfoques do sistema educativo na prática, com base em consensos sociais. Estas políticas devem ser sustentáveis e reproduzíveis integralmente, ou seja, considerando-se as dimensões econômico-financeiras, sociais, culturais, políticas, dos hábitos e das consciências.

Transformar a educação é a tarefa mais complexa que uma sociedade e um Estado podem se atribuir, precisamente porque tem a ver com transformações de consciência e de cultura. As políticas públicas devem considerar esse limite.

4. Entre conclusões e tarefas: recuperar espaço e identidade

A relação entre Educação Popular e políticas públicas nos remete, necessariamente, a uma análise estrutural de nosso passado, nosso presente e nossas opções de futuro; nos remete, necessariamente, a uma opção política; nos remete a um processo de esclarecimento e lucidez ideológica.

Hoje, nos sistemas educativos quase não existimos, nossa extrema marginalidade faz com que nossa presença tenha se relativizado extremamente.

No entanto, a sociedade nos requer, e, ao mesmo tempo, legitimamente, temos contribuições para socializar, podemos ser uma fonte de fortalecimento do setor público e, ao mesmo tempo, podemos estruturar alianças que nos permitam pensar novamente como estruturar nossos ideais. Recuperemos nosso espaço.

Contribuições

Se é assim, temos tarefas imediatas que, em cada um dos nossos países, podemos contextualizar. Para pensar na realidade boliviana, situamos as seguintes tarefas na agenda imediata:

- Construir uma proposta cultural, educativa, alternativa, que estruture uma nova arquitetura teórica e prática e que, ao mesmo tempo, contribua para o desenvolvimento de uma proposta estrutural. Uma proposta que cause impacto na cultura, nas consciências, que recorra às lutas libertárias dos setores sociais e componha uma nova visão utópica na qual a educação tenha um desempenho específico e fundamental.
- Aprofundar a participação social em educação, estruturando espaços reais desde as unidades educativas, os círculos de aprendizagem, até o nível nacional, regional e internacional. Participação social pró-ativa, propositiva, libertadora, mobilizadora e construtora de novas hegemonias.
- Apoiar processos de articulação da sociedade civil, de tal maneira que se estruture uma proposta conjunta que inclua visões diferenciadas e se modele em uma plataforma ampla, estratégica, democrática, intercultural e de base social.
- Construir uma corrente de opinião direcionada a melhorar o investimento estatal em educação, de tal maneira que sejam recuperados os níveis históricos, reforçando a concepção, tanto nos setores estatais como na própria sociedade, de que a educação é um investimento e não um gasto, diretamente relacionado com o desenvolvimento humano, integral e sustentável, especialmente dos setores que sofrem marginalização, exploração e exclusão.

- Construir correntes de opinião destinadas a melhorar a igualdade na distribuição de recursos, de tal maneira que os setores sociais, os espaços geográficos e os atores discriminados tenham possibilidade de acessar educação de qualidade, mas também consigam diminuir as brechas geradas pelas políticas atuais.
- Construir uma concepção de qualidade em uma perspectiva integral, interdisciplinar, interdependente e holística, que abarque inicialmente a educação básica e, em seguida, todo o sistema.
- Evitar que as diferenças convertam-se em desigualdades educativas, aprofundando a interculturalidade e estabelecendo uma educação bilíngüe de alta qualidade. Redimensionar a concepção de interculturalidade.
- Encaminhar procedimentos orientados a repensar o processo de reforma de tal maneira que se corrijam as falhas estruturais, em função dos interesses dos setores sociais e dos povos indígenas e originários.

Estes são alguns de nossos desafios. Tomemos a palavra.

Capítulo III

Vigência e Contribuições da Educação Popular

Contribuições para o Debate Latino-Americano sobre a Vigência e a Projeção da Educação Popular

Carlos Nunez Hurtado

1. Quais são as principais contribuições da Educação Popular ao longo dos anos?

A corrente de pensamento e ação, conhecida genericamente como Educação Popular, sem dúvida alguma, possui uma origem conhecida. Quaisquer que sejam suas expressões concretas no tempo e espaço latino-americanos, existe uma inspiração *fundadora*: o pensamento e a vida de Paulo Freire. Como uma síntese de sua concepção, Freire disse que:

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, busca da beleza, capacitação científica e técnica, a educação é uma prática indispensável e específica dos seres humanos na história, como movimento, como luta.

O legado freireano, de caráter ético, epistemológico, pedagógico e político, se expressa na Educação Popular (EP) como uma constante busca de coerência em suas formulações teórico-práticas. A partir da opção ético-política “da vida e para a vida”, criou e recriou essa concepção em múltiplas práticas sociopedagógicas, históricas e contextuais. Comprometeu-se, portanto, em uma infinidade de projetos e processos transformadores. A maioria (principalmente no início) caracterizou-se

por uma dimensão territorial de base com setores marginalizados tanto do campo quanto da cidade. O desenvolvimento da reflexão teórica e prática da Educação Popular ampliou seus horizontes e hoje explora outros campos do conhecimento, espaços de influência e interação com outros “sujeitos”. Surgiram novas acepções e novos cenários começaram a ser considerados, tanto em seus aspectos teóricos como na formulação de estratégias e propostas de intervenção.

Os *novos* temas e seus *novos atores* materializam processualmente a leitura sempre dinâmica e compromissada de um contexto que, com o passar dos anos, se modifica indubitavelmente, mas que não expressa a solução de urgentes chamados éticos com os quais nos comprometemos há tantos anos.

A Educação Popular manteve seus *pilares* fundadores (ético, político, epistemológico, metodológico e pedagógico), porém seu caráter dialético, sua inerente flexibilidade e seu compromisso ético e político não abandonam as atuais demandas da sociedade. Reconhece, certamente, e assume novos desafios e previsões. Aceita a superação de análises esgotadas. Trabalha na construção de componentes paradigmáticos renovados. Inclui tudo, desde cenários velhos e novos, a sujeitos e espaços. Sua visão dialética não permite construir o novo a menos que seja a partir da sistematização e reflexão crítica de sua prática histórica.

Os que assumem incorporar novas tendências teórico-conceituais sem levar em consideração a história têm uma atitude inconseqüente com relação à Educação Popular, porque ela não *existe*. Sempre *está existindo* no tempo e no espaço dinâmico e complexo. A Educação Popular não se encaixa em modismos. Incorpora o novo, de onde quer que venha, não em uma posição eclética nem como moda à margem de sua *práxis* histórica.

Paulo Freire nos lembra que o conhecimento é um processo que resulta da *práxis* permanente dos seres humanos sobre a realidade. Mas no momento em que separo o conhecimento existente do ato de criar conhecimento, minha tendência é apoderar-me do conhecimento existente como um fato acabado e transferi-lo àqueles que não sabem. Este é o caso das universidades, que são casas de transferência de conhecimento.

Entender este contexto sob o prisma da *complexidade* (ou *integralidade*, como o chamou a Educação Popular) é, sem dúvida, um novo desafio que só é possível a partir da *práxis*, porque a partir desta visão complexa aparecem as novas leituras, temas, interpretações, desafios, atores e sujeitos, aos quais a Educação Popular deverá responder inclusive a partir dos novos cenários nos quais se expressa a luta.

Por esta razão, estas são as principais contribuições da Educação Popular nestes quarenta anos, na minha opinião:

- Existir e se manter como uma corrente prático-teórica viva, flexível, rigorosa, compromissada e dinâmica.
- Ter-se inserido em processos mutantes, assumindo uma revisão crítica e autocrítica (não dogmática) de seus posicionamentos *fundadores*.
- Ter desenvolvido vários projetos e processos que vivos, ou não mais, têm sido referência do comprometimento, espaços de humanização, escolas de valores solidários e desenvolvimento de capacidades (competências).
- Ter oferecido um desenvolvimento teórico e prático nos campos do conhecimento ligados a temas e setores de grande relevância como: meio ambiente, direitos humanos, resolução de conflitos, paz, gênero, poder local etc. Neste sentido, a Educação Popular tem sido pioneira e referência obrigatória.
- Ter influenciado os processos sociais transformadores por sua capacidade de influência em debates públicos e pela geração de várias lideranças sociais, de cidadãos, de culturas, de pedagogias e políticas.
- Ter superado a *crise de paradigmas*, sem abandonar a luta pela transformação humanizadora do processo civilizatório, apesar de ter passado por crises internas provocadas pela quebra de paradigmas.
- Aproveitar a maturidade de nossas práticas para compreender que o espaço público é também uma de nossas preocupações. E por essa razão, ter influenciado no campo das políticas públicas.
- A influência também se manifestou no campo internacional, por meio da presença significativa em várias cúpulas internacionais como a V Confitea, a cúpula de Pequim ou a do Rio. Em muitos destes campos, o CEAAL ainda é referência.
- Em consequência, muitos membros do CEAAL ocuparam postos de relevância no âmbito técnico-político governamental, sobretudo na área da educação.
- O mesmo ocorreu na política; muitos membros do CEAAL ingressaram em cargos públicos, tanto no nível municipal como em cargos públicos de eleição popular.
- Ter tido capacidade de influenciar significativamente as sociedades (ou espaços dentro delas) com processos sociopolíticos transformadores, como no caso de Nicarágua, Cuba, Uruguai e Brasil.
- Ter mantido a capacidade de articulação dos nossos esforços. Sem isso, o isolamento e a dispersão provavelmente teriam destruído nossas práticas.

Em resumo, a corrente de pensamento e ação da Educação Popular, manifestada de diversas maneiras e enfoques, ganhou uma relativa “maior idade” no campo dos debates e das práticas transformadoras, tanto no âmbito das microexperiências, como no das políticas públicas e nas esferas do poder formal.

Ainda falta muito a ser feito. No entanto, existe uma “sedimentação cultural” que, se cumulativa, levará ao perfil humano que queremos dar ao modelo de desenvolvimento que se opõe à construção social baseada no mercado e sua ética desumana.

2. O que continua vigente das propostas centrais da Educação Popular e o que foi reestruturado (ou deve ser reestruturado)?

De alguma maneira, isso já foi respondido. Contudo, é preciso aprofundar o tema. A atual leitura da proposta teórico-prática da Educação Popular está sustentada por quatro pilares fundadores, a saber:

a) O marco ético

Partimos de um marco ético profundamente humano de caráter “moral” na América Latina (e no mundo) que nos leva – inevitavelmente se somos conseqüentes – a um renovado compromisso com a transformação social. O mundo, que não é mais o mesmo, sem dúvida, tampouco é outro, pois é injusto, desumano, depredador, excludente... e, frente a isto, Freire nos adverte:

[...] a ideologia fatalista, imobilizadora, que anima o discurso liberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em nos convencer de que não podemos fazer nada contra a realidade social, que passa de histórica e cultural a “quase natural”.

Tal advertência tem a ver com a necessidade de manter viva a esperança e o nosso conseqüente compromisso ético.

O mundo se transforma e os fenômenos também expressam tais transformações. Alguns são verdadeiramente novos, pois o campo do conhecimento, a informática, a genética etc, não existiam ou não se expressavam como no atual momento. A leitura e interpretação de tais fenômenos só podem ser feitas por meio da opção ética e sua leitura moral, mesmo que fundamentada em nossa proposta e compromisso.

Nunca tivemos um corpo *doutrinário* ou *ideológico* fechado, dogmático. A ética nos guia. A moral, que sempre é uma expressão histórica e contextual da ética, é que muda, se transforma, se adapta... da mesma forma que o mundo se transforma.

Aqueles que perderam o rumo afirmando que “já não há mais nada a fazer”, também perderam a esperança, valor ontológico de nossa proposta.

Perante os desafios cada vez mais complexos do mundo globalizado inserido no modelo neoliberal, nosso posicionamento ético nos conduz a refazer nosso compromisso de sempre, porém de acordo com os sinais do momento.

Na Educação Popular, a ética é um componente que não se transforma. A leitura moral, sim, se transforma frente a novos fenômenos e, por isto, também transforma nossa interpretação dos fatos e adaptação de nossas propostas.

b) O marco epistemológico

Um dos elementos essenciais da proposta é a nossa interpretação do conhecimento como fenômeno humano, social e, em consequência, a teoria do conhecimento que assumimos.

Como “consequência do nosso compromisso ético, a Educação Popular desenvolve uma demanda epistemológica de acordo com seus princípios e valores. Se for para construir sujeitos livres mediante a educação, o conhecimento nunca pode ser entendido e usado como instrumento de dominação e/ou alienação. A educação, entendida e praticada como um ato libertador, requer um marco epistemológico no qual o conhecimento seja construção social permanente dos sujeitos educandos, num ato pessoal e social de (se) compreender e (se) libertar”.

Assumimos um marco epistemológico de caráter dialético. Rechaçamos o enfoque positivista, que converte o educando em mero *objeto* de recepção passiva de conhecimentos pré-elaborados – o que Freire chama *educação bancária*. Para a Educação Popular, a realidade é uma verdadeira fonte de conhecimento que não podemos simplificar isolando-o das dinâmicas reais socioeconômicas, culturais e políticas do contexto. “O conhecimento é, portanto, o processo que resulta da *práxis* permanente dos seres humanos sobre a realidade”, nos lembra Paulo Freire.

O conhecimento sempre é gerado socialmente. Há momentos e circunstâncias que provocam sínteses que, com grande poder de compreensão e projeção, alguns autores têm a capacidade de sistematizar e apresentar como um “constructo teórico”.

Desta relação dialética entre *o ser, o meio e a história* é que se produz o conhecimento que, por natureza, é uma construção social e deve ser socializado em diferentes níveis de alcance.

Deste modo, a educação sempre implica em uma determinada teoria do conhecimento posta em prática.

Em suma, a Educação Popular possui um enfoque epistemológico-dialético, complexo, processual, político, contextual, histórico e dinâmico, superando as visões parciais e profissionais pregadas pelo paradigma positivista.

Ela incorpora a esfera do que é sensível (algo chave nos processos pedagógicos), mas dentro do processo mais complexo do conhecer,

[...] todo o conhecimento parte da sensibilidade, mas se assim permanece não se constitui em saber por que só se transforma em conhecimento na medida em que, superando o nível da sensibilidade, alcança a razão de atuar, nos diz Paulo Freire.

Os educadores populares afirmamos que:

[...] os humanos somos seres individuais e sociais carregados de experiências pessoais, familiares e sociais, históricas e objetivas, mas também carregadas de conotações subjetivas. Vivemos em um contexto “objetivo”, mas também o vivemos e interpretamos com nossa própria subjetividade: crenças, posições ideológicas, opções éticas e políticas. Somos seres sociais em determinado contexto histórico. Este é o ser humano, que é educador ou educando. Dito de outra maneira, educadores e educandos sempre. Este é o objetivo do sujeito do fato de conhecer e de ensinar.

c) Uma proposta pedagógica conseqüente

Talvez por assumirmo-nos como “Educação Popular”, nossa proposta tende a ser reduzida somente ao setor *educacional*, e – ainda pior – ao mero uso de ferramentas ou dinâmicas. No entanto, como conseqüência do marco ético e epistemológico mencionado, devemos superar este reducionismo e alargar nossa proposta metodológica que sintetiza criativamente a *condução* e *direcionalidade* do fato educacional. Não é possível deixar a prática educacional ao acaso. “O educador tem que ensinar e o educando tem que aprender”, afirma Freire em sua famosa frase, “ninguém educa a ninguém; todos nos educamos juntos”, o que não pode nos conduzir a renunciar irresponsavelmente ao papel de educadores.

A questão é a compreensão pedagógico-democrática do ato de propor conteúdos, métodos, ferramentas etc. O educador não pode negar-se a propor, tampouco se recusar a assumir o que o próprio educando é capaz de propor.

Para a Educação Popular, a educação é um fato democrático e democratizador, tanto dentro quanto além da sala de aula. A chave é a atitude democrática do educador. Sua proposta está baseada na *pedagogia do diálogo* e na participação. Ele é capaz de ensinar e de aprender. Sabe falar, porque sabe escutar. Ele oferece seu conhecimento, por que se abre ao conhecimento do outro. Pode produzir sínteses entre o ato de ensinar e o ato de aprender: “educador-educando, educando-educador”.

A Educação Popular, de acordo com seus fundamentos, afirma que o *ponto de partida* de todo o processo educacional está no nível em que o educando se encontra, qualquer que este seja. “O ponto de partida é sempre o senso comum dos educandos e não o rigor do educador”, aponta Freire.

Implica sempre em atos criativos do educador, o *inventor* constante de todos os meios que facilitem a problematização do objeto de conhecimento a ser *descoberto e aprendido* pelos educandos, que o trabalham com diálogos permanentes entre si, e entre eles e o educador, que os conduz democrática e pacientemente na compreensão amorosa e solidária do ato educativo.

A Educação Popular oferece um caminho pertinente para alcançar tal rigor, e não somente com o ato educacional em si, mas em todo o agir sociopolítico, cultural e organizacional, campos nos quais intervém cada vez com maior impacto.

d) O sociopolítico

Nossas motivações éticas têm conseqüências de natureza política (em sua dimensão e compreensão amplas).

Por essa razão, a Educação Popular assume uma posição conseqüente e define educação também como um *ato político*. Em conseqüência, afirma “que toda educação é, além de um ato pedagógico, um ato político”. Não há como se manter na mera declaração de princípios e à margem de compromissos sociohistóricos concretos. Desde nossa opção ética, nossa visão política tem que ser a favor e na direção da visão dos pobres da terra.

Não é possível colocar-se em neutralidade ou em estagnação. Por isto, “a prática educacional, reconhecendo-se como prática política, nega-se a se deixar aprisionar na estreiteza burocrática dos procedimentos das escolas”. O intenso debate

que a “refundamentação” provocou quando negou a “dimensão política” da Educação Popular e opôs-se ao “rigor da pedagogia”, corria o risco de “desnaturalizá-la” de sua dimensão e opção política inerente.

Não se trata de *politizar* a ciência. Muito menos, trata-se de *partidarizar* ou *ideologizar* nossa opção de educadores. Mas se trata de assumir o mundo em que vivemos e optar com consequência: ou a favor da humanização ou a favor da barbárie.

Em outras palavras, se reconhecemos a dimensão política da educação, estamos de fato decididos *em favor de quem e de quê* e, portanto, *contra quem e quê* desenvolvemos nossa atividade educacional? Este é um problema de opção.

3. Quais os principais aspectos a serem trabalhados para fortalecer o movimento da Educação Popular na América Latina e que contribuam para a transformação social?

A premissa fundamental: trabalhar na busca da *coerência*, valor fundamental que equilibra a síntese entre discurso e prática do CEAAL. Não podemos permanecer em um discurso que não é acompanhado por uma prática conseqüente.

A crise de paradigmas converteu antigos militantes em funcionários neoliberais e/ou assessores do mercado. Perante a ética do mercado, a Educação Popular e o CEAAL devem seguir, tanto na prática quanto na teoria, sustentando-se na coerência e pertinência de suas propostas. Na posição renovada em termos de esperança, pois uma vez que “não há esperanças na simples espera, nem tampouco se alcança o que se espera simplesmente esperando, que se transforma em esperança vã. A esperança é necessária, mas não suficiente, ela sozinha não ganha a luta, mas sem ela a luta fica enfraquecida e titubeia...” como afirma Paulo Freire.

Por isso, uma tarefa urgente do CEAAL é continuar a manter a esperança em um mundo melhor. Devemos educar e educarmo-nos a este respeito. Como resultado, voltamos a assumir a capacidade crítica e de denúncia frente às aberrações que a ideologia neoliberal nos apresenta como *normais*. Não podemos continuar nos calando, sob o pretexto de sermos considerados *pré-modernos*. Não se trata de voltar a linguagens *revolucionárias*, mas de denunciar os crimes sistêmicos, a falta de compromisso, a cômoda e cúmplice atitude de muitos intelectuais que se instalaram na mera especulação teórica.

Devemos nos atrever a anunciar nossos achados e propostas. As certezas dogmáticas já não nos amedrontam. Hoje, a crise nos dá permissão para pensar, sentir, anunciar e atuar de outra forma. O CEAAL tem que impulsionar tal atitude.

Devemos reassumir a convicção de *fazer juntos*. Permitimos que a cooperação internacional colocasse temas e critérios em posições francamente questionáveis, por não os termos enfrentado em conjunto.

Em consequência, parece-me que o CEAAL deve recuperar seu sentido original: ser uma rede de organizações não-governamentais às quais, em primeiro lugar, representa e serve. Baseia-se e se sustenta nelas. E a elas egressa, apóia, comunica, intercomunica... isto sem abandonar os importantes espaços internacionais ou acadêmicos conquistados (expressões de nossa *maioria de idade*). O CEAAL abandonou, em larga medida, seus parceiros e liquidou suas redes. Absteve-se também da vida cotidiana dos educadores e educadoras populares. Ganhou outros espaços, mas perdeu base de sustentação.

Em suma, acredito que o CEAAL deve trabalhar em estratégias de:

- Proximidade com seus membros, para saber o que pensam e o que esperam do CEAAL.
- Restabelecer mecanismos de intercomunicação entre as bases, e entre as bases e a estrutura de direção.
- Voltar a gerar estratégias de formação e multiplicação de educadores e educadoras, com rigor, criatividade e contundência metodológica.
- Relançar a idéia de *redes* (aquelas que possam recorrer e responder à realidade atual).
- Tomar a iniciativa da formação de um espaço permanente de coordenação e impacto das principais redes do continente... e ir além.
- Recolocar publicamente o debate ético, epistemológico, pedagógico e político, sem ambigüidades. Entretanto, não agregar falsas incertezas. A palavra é *debate*, tanto no âmbito internacional como no nível da sociedade civil de nossos países.

Enfim, voltar a fazer ou aprofundar, conforme seja o caso, um circuito articulado, crítico, vivo, com pensamento próprio, com influências reais nos campos populares, acadêmicos, públicos etc.

E isso exige um estilo de direção colegiado, animador, descentralizado e verdadeiramente democrático. É nisso que se vem trabalhando. É preciso aprofundá-lo.

Diálogo a Partir das Perguntas Sugeridas para Consulta do CEAAL

Cecília Amaluísa Fiallos

1. Quais são as principais contribuições da Educação Popular ao longo dos anos?

Parto da seguinte premissa: a história e o contexto cultural, quando questionados por seus povos, permitem a construção de respostas transformadoras, não necessariamente acabadas nem ajustadas à dimensão que sugerem as demandas sociais ou que atendam integralmente o que tal realidade poderia necessitar. Estes são processos históricos e culturais que evoluíram em longos períodos de tempo.

Há 50 anos, no contexto do pós-guerra, a América Latina começou a questionar mais fortemente sua história e as condições de servilismo e exploração colonialista, apesar de que quase todos os países, desde o século anterior, haviam passado por processos de constituição como Estados-Nação, de características republicanas, e a economia mercantil já tinha diversos graus de desenvolvimento nos distintos países. Por outro lado, a forte influência do sistema socialista do Leste europeu e da Ásia propunham, nesse momento, um cenário alternativo na ordem social, econômica e política para a região da América Central e Sul, inclusive o Caribe. A luta entre o modelo capitalista de livre mercado e um outro modelo, também de característica industrial, mas que propunha uma distribuição mais eqüitativa dos

bens e serviços com intervenção estatal, alimentou as buscas da constituição de uma sociedade latino-americana nova, que permitia também o surgimento de seres humanos com alto grau de consciência crítica e atitude solidária.

Grosso modo, diria que neste macrocontexto surgiram muitos pensadores e ativistas de um grande movimento de transformação social, sobre o qual surgiu na América Latina uma forma de educação para a população que não só questionava, mas também dava base ao paradigma vigente na época, que compreendia a educação como ferramenta de consolidação e sustentação do *status quo*.

O pensamento e a ação de Paulo Freire no Brasil influenciaram e coincidiram com outros pensadores e ativistas sociais, não somente educadores, dos diferentes países da região, comprometidos com esta ênfase transformadora da sociedade. O Movimento de Educação Popular, como foi chamado, antes de ser conceitualizado como uma proposta pedagógica, nasceu, se alimentou e se desenvolveu como uma proposta viva de construção do pensamento crítico, de geração de mobilização social, de libertação interna do ser humano, de renovação do caráter opressor da organização social vigente. O novo paradigma assumia o ser humano como um ser pensante, capaz de se transformar e de transformar, à luz da interação crítica e reflexiva, o seu entorno; propunha uma nova ordem sustentada no princípio do bem comum, da justiça, da equidade, da liberdade, do respeito, da democracia e da solidariedade.

Como conseguir que os indivíduos se reconheçam e se comprometam com este processo libertador e transformador? Essa foi a contribuição experimental de Paulo Freire, dos educadores populares e de muitos mais construtores sociais da época. Era sabido que nenhuma mudança ou transformação da sociedade poderia ocorrer por via da legalidade vigente, mas que esta poderia ser o resultado de uma grande pressão das massas descontentes e esperançosas por uma vida melhor. Esta ação educativa explicitou seus fins ideológicos e políticos e apontou claramente a transformação dos indivíduos e das estruturas sociais vigentes.

Neste aspecto, o Movimento de Educação Popular não foi funcional para o sistema mas, pelo contrário, foi radical de modo que o que surgia de tais processos se denominava “alternativo”. Mas, alternativo a quê? Alternativo ao Estado, à ordem vigente da sociedade e ao modo de ser dos sujeitos sociais submissos e dependentes de quem tinha o poder econômico e político na época. Os métodos e estratégias, mesmo não definidores da Educação Popular, se alimentaram e se enriqueceram à luz das buscas, gerando uma rica produção de estratégias ativas que facilitavam o aprendizado significativo e o desenvolvimento de um pensamento crítico nos termos ideológicos e políticos já mencionados.

Esse pensamento foi entendido como a conquista de uma consciência de mudança, compromisso social e envolvimento ativo. Esta riqueza ativa, do ponto de vista estritamente pedagógico, não foi uma invenção da época, pois suas bases coincidiam com pensadores e críticos da educação tradicional que postulavam, há mais de um século, o novo paradigma educacional: a educação ativa, o papel histórico e cultural da educação, o aprendizado significativo, tudo dentro de uma corrente construtivista, também em processo de desenvolvimento.

Efetivamente, o Movimento da Educação Popular na América Latina desencadeou o gigantesco ativismo socioeducacional, o que posteriormente foi repensado e demarcou também seus limites e questionamentos. Talvez o principal aspecto tenha sido o caráter ideologizador do aprendizado mais importante da proposta libertadora, o que se chamou de “consciência crítica”. Para não entrarmos na defesa ou ataque desta argumentação, nós mesmos poderíamos refletir à luz da seguinte pergunta: que tipo de consciência crítica se desenvolveu nos novos sujeitos históricos e como foi a evolução dos diferentes países latino-americanos até este momento?

2. O que continua vigente das propostas centrais da Educação Popular e o que foi reestruturado (ou deve ser reestruturado)?

Na minha opinião, e como todos sabemos, o paradigma do bem comum, da justiça, da equidade, da liberdade, do respeito, da democracia e da solidariedade ainda está vigente, não por ter sido conquistado, mas por causa da democratização e modernização de nossos países, e ainda é utopia. Por quê?

Se considerarmos que o ponto de partida deste questionamento foi a realidade dos anos 1950, diremos que todos os nossos países mostram evidências de algumas mudanças nas quais incidiu grandemente o Movimento da Educação Popular. Contudo, a realidade atual de nossos povos, da região e de todo planeta requer construir um novo caminho para conquistar o que ainda não se conquistou. Não é que seja mais difícil compreender a realidade; é que é necessário ir além das demandas democráticas e participativas. Nesse sentido, os paradigmas libertadores do ser humano latino-americano estão vigentes, não nos métodos e práticas da Educação Popular, tal como era sua versão original e nos níveis que alcançou.

Atualmente, esta proposta renovadora e revolucionária se adaptou e funcionou com a nova ordem estabelecida pela economia de mercado e pela democracia representativa, com mais ou menos participação social, com mais ou menos justiça,

equidade, liberdade e solidariedade. O discurso da *pobreza* continua forte, mas não nos damos conta de que este conceito está estreitamente ligado ao enfoque de consumo e mercado. Onde está a busca da nova sociedade, do ser humano renovado? Os movimentos de transformação se articularam ao sistema partidário e se integraram ao jogo democrático, desenvolvendo um discurso comumente populista, que pouco difere em suas projeções e práticas de outros claramente vinculados a grupos que têm o poder econômico e político. O problema não está em chegar ao poder e à institucionalidade criada pelo sistema democrático, ou em antepor cada ação a uma denominação como a da Educação Popular. Atualmente, o problema dos fóruns mundiais, onde também estão líderes do Movimento de Educação Popular, é o combate à corrupção e não ao sistema que lhe engendra, o combate à pobreza e não às estruturas que reproduzem a desigualdade, a promoção da educação para todos sem considerar o caráter funcional de tal educação.

Eu não considero um erro insistir em conservar uma denominação como Educação Popular, como se a história e cultura de nossos povos não houvessem caminhado ou mudado. O paradigma já mencionado não é específico do Movimento de Educação Popular, mas permanece vigente, não porque exista a Educação Popular, mas porque ela ainda é uma utopia na qual queremos chegar. Acredito que a discussão deve ser encaminhada pensando-se se a sociedade em que vivemos, com mais ou menos democracia, participação etc., é a que queremos; ou que tipo de ser humano desejamos nos tornar; como para que isto se converta no eixo de um agir educacional novo, que talvez se deva chamar de um modo novo, não por réplica, mas porque corresponde a um novo objetivo social e político transformador. O tema dos métodos e das estratégias tampouco é algo que se repete *per se*.

Se há algo pelo qual o Movimento da Educação Popular deve se orgulhar é o seu caráter rebelde e questionador, não como dogma, mas como uma realidade que deve ser vivida por cada indivíduo, por cada comunidade, para construir novos processos. Na proposta da revolução, nem pacífica nem armada, mas em um novo pensamento e em uma ação coerente.

3. Quais os principais aspectos a serem trabalhados para fortalecer o Movimento de Educação Popular na América Latina e que contribuam para a transformação social?

Com absoluta franqueza, eu diria que o CEAAL já não é uma instância agregadora de um movimento social e educacional. Na última década, foi desenvolvida uma estrutura que conserva um nome e que representa uma história, que atua como

uma *instituição* que canaliza recursos e executa ações que o permitem fazer parte de acordos internacionais, mas que não tem a mesma presença nem importância ativa em cada um dos países da região.

Isto não significa que muitas das organizações afiliadas e outras, que não são filiadas ao CEAAL, tenham presença forte nos processos nacionais, sobretudo de educação para todos. Mas, como já disse anteriormente, todos atuam em função dos grandes acordos mundiais. Tudo isso é importante e necessário desenvolver, mas não tem o caráter transformador da sociedade que é a chave que distingue a Educação Popular.

O CEAAL representa 198 organizações de 21 países. Seria interessante verificar e analisar o que tais organizações têm a fazer, assim como muitíssimas outras em outros países, não para que cada uma diga se considera ou não que está atuando sob o paradigma da Educação Popular, mas para que reflita com mais criticidade a respeito do que deve fazer no momento e o impacto real de suas ações. Algo importante que deveria ser resgatado da história da Educação Popular é o questionamento crítico, que não é o mesmo da pergunta.

A Educação Popular Caminhando para o Futuro

César Picon

Os últimos quarenta anos foram um rico celeiro de construção e desenvolvimento de propostas paradigmáticas da Educação Popular na América Latina, com diversas bases de sustentação teórico-ideológicas e com diferentes enfoques e ênfases. Existe um patrimônio material e imaterial que faz parte do passado, que não podemos modificar, mas que podemos aproveitar ao máximo para construir o futuro de maneira solidária. A seguir, abordarei algumas das questões fundamentais a respeito do futuro na minha experiência.

Construção de uma teoria da educação

Esta é uma massa crítica de proposições conceituais que precisam ser recriadas e aprofundadas. Para tanto, é fundamental contar com as contribuições da Teoria do Conhecimento, cada vez mais rica e inovadora, graças ao avanço considerável do desenvolvimento científico dos tempos em que vivemos, e também graças às contribuições das novas correntes e enfoques pedagógicos.

Além disso, existem insumos conceituais básicos que podem contribuir para a elaboração de uma Teoria da Educação, a partir da visão da Educação Popular: a contribuição dos grandes educadores latino-americanos, em uma visão transformadora, nos distintos momentos da vida histórica da região e de nossos países; o patrimônio

cognitivo da Educação Popular nos últimos 40 anos; as proposições, que correspondem ao movimento mundial da Educação para Todos; as proposições da Comissão Internacional de Educação da Unesco sobre Educação para o Século XXI.

Tudo isso parece indicar que chegou o momento de articular as proposições conceituais da Educação Popular com outras referências, com o fim de enriquecer e fazer mais sólida sua fundamentação teórica em uma perspectiva emancipatória do desenvolvimento educacional latino-americano.

Atenção a demandas sociais ampliadas

É fato que as realidades e as necessidades de índole diversa não estão congeladas historicamente: elas mudam constantemente. Tal fenômeno se evidencia claramente na evolução dos movimentos sociais, assim como nas demandas sociais populares.

Existem demandas sociais populares, mas a elas se agregam demandas sociais ampliadas de sujeitos e coletividades que, devido a situações estruturais e conjunturais de nossos países, se incorporam à categoria de sujeitos populares. Isto implica em trabalhar com a Educação Popular com as seguintes vertentes: sujeitos populares históricos e sujeitos populares emergentes.

Na nossa percepção, essa demanda social ampliada da Educação Popular tem o desafio de ressignificar, em uma de suas vertentes, o trabalho educacional vinculado com as grandes demandas presentes na comunidade internacional: direitos humanos, cultura democrática e cidadania, preservação e conservação do meio ambiente, gênero, desenvolvimento humano sustentável, cultura da paz, segurança humana, educação ao longo da vida, ética social.

Este desafio implica em trabalhar com novos sujeitos educacionais, que terão a categoria de sujeitos populares quando formarem parte de coletividades ampliadas dentro de movimentos sociais e de movimentos culturais. A Educação Popular terá que assumir este desafio.

O desenvolvimento metodológico em uma perspectiva emancipatória

Uma teoria da educação em uma perspectiva emancipatória requer um desenvolvimento metodológico que responda a uma concepção de vida, de sociedade, de Estado, de educação, em uma visão transformadora.

A concepção metodológica dialética é o cerne que possibilitará uma construção ampliada do desenvolvimento metodológico da Educação Popular para o século XXI, com firme identidade orientada ao compromisso com a transformação social e cujo posicionamento permita incorporar livre e seletivamente alguns insumos conceituais, bem como técnicas, procedimentos e ferramentas de aprendizagem permanentes, provenientes dos mais avançados enfoques pedagógicos vigentes no mundo.

Ainda que seja óbvio, é importante recordar que o que tipifica a Educação Popular não é um método, mas sua concepção e intenção transformadora. Neste sentido, o que estamos sugerindo como desenvolvimento metodológico não é uma série renovada de fórmulas, esquemas e receitas, mas o desenvolvimento metodológico assumido como uma concepção orgânica de pedagogia popular que, por meio de seus fundamentos, princípios e orientações didáticas, abra caminho para nortear e impulsionar a ação educacional e seus distintos processos e intervenções.

Sistemas e políticas públicas

As políticas públicas constituem um corpo orgânico de posicionamentos filosóficos, político-ideológicos, culturais, pedagógicos e normativos que direcionam, norteiam e canalizam as práticas educativas impulsionadas pelo Estado nacional, em benefício dos membros que fazem parte e pertencem a todos os grupos etários, conjunturas e condições.

É fundamental reativar a influência política da Educação Popular no processo de elaboração, execução e avaliação das políticas educacionais. A consolidação e aprofundamento do *resgate* do espaço público, em que haja uma convergência da participação e ação do Estado e da sociedade civil, é uma tarefa da Educação Popular que não se pode mais postergar.

Tal tarefa, dentro das correspondentes circunstâncias nacionais, pode ser impulsionada por meio de mecanismos já estabelecidos pelos Estados nacionais. Caso não existam esses mecanismos, impõe-se o desafio de promovê-los e estabelecê-los pela ação cidadã. A Educação Popular possui um papel fundamental no processo de construção de tal resposta.

A tarefa a que me refiro não diz respeito somente à ativa participação dos cidadãos no controle social da qualidade da educação, mas se trata da participação dos cidadãos na elaboração e avaliação das políticas públicas de educação, no que diz respeito à qualidade, equidade, gestão, cumprimento de objetivos e metas, re-

sultados a serem medidos com indicadores específicos. Na maioria dos países latino-americanos, não existe ainda uma cultura de avaliação e de prestação de contas. A Educação Popular, por meio de seus espaços e experiências, pode compartilhar solidariamente suas contribuições, reflexões e propostas.

O CEAAL tem uma posição privilegiada para que se converta em um espaço de debate ampliado com os líderes e autoridades educacionais dos Estados nacionais sobre temas substantivos tais como: reformas educacionais, melhoramento da qualidade da educação, educação como instrumento estratégico para lutar contra a pobreza e exclusão, e outros que sejam necessários em cada particularidade nacional.

Para impulsionar o desenvolvimento educacional dos setores populares no contexto de uma política de inclusão e de rechaço a todas as formas de discriminação, é preciso fazer alianças estratégicas com os Estados nacionais, a fim de facilitar a evolução de políticas públicas de governo a políticas públicas de Estado. Neste processo, a Educação Popular pode e deve desempenhar um papel de reflexão crítica, de animação, de mobilização e apoio metodológico.

Ética social nos afazeres humanos e sociais

Um dos grandes problemas do nosso tempo é a degradação e o desmerecimento que, por meio de divisões cínicas, propomos à realidade da vida humana. Uma vez que o império da lei foi introduzido como o único referencial válido para as inter-relações pessoais, estamos fundamentados sobre o realismo legal, e assistimos de maneira ativa e passiva sua erosão, afetando os diferentes aspectos que devem complementar e enriquecer o projeto de viver. Existe a necessidade de recuperar o sentido de missão e propósito da vida humana, a partir do livre arbítrio e de protagonismo das pessoas, movimentos sociais, organizações e coletividades no contexto da dinâmica social de suas respectivas sociedades nacionais.

Existem diferentes concepções e valorações sobre a ética do nosso tempo nos diferentes âmbitos da vida humana. Uma tendência que nos alenta é que a ética vem se desprendendo de um certo meio abstrato e se projeta melhor sob um perfil de prática humana concreta, de bússola axiomática que ilumina o comportamento no contexto das realidades, sonhos e esperanças dos seres humanos.

A ética deve ser percebida sob visão dinâmica, contextualizada e associada aos grandes referenciais de valor do nosso tempo. Não podemos separar tal visão da moral, de desenvolvimento humano, dos direitos humanos e dos fenômenos de pobreza e exclusão, da cultura de paz, da prática cultural da

democracia, da política, da religião, dos negócios da educação e de todos os outros empreendimentos humanos e sociais.

A ética se aprende e se cultiva nos diferentes cenários da vida humana em que existam valores e contra-valores reais e potenciais. O desafio inescapável é gerar um Estado e uma sociedade mais éticos e transparentes, com as eficazes normas de convivência possível; uma sociedade que tenha um posicionamento de rechaço às práticas de corrupção, na esfera estatal e não-estatal, em todas as suas formas e expressões.

A Educação Popular, dentro de suas melhores tradições, assumiu a perspectiva ética da educação em todos os âmbitos da vida humana individual e social e da vida dos Estados nacionais. Levando em consideração o que foi mencionado anteriormente, propõe-se o desafio de que a ética social seja um tema vivencial a ser consolidado e aprofundado na Educação Popular.

A nova institucionalidade educacional

A humanidade e os latino-americanos estamos vivendo uma nova era, para a qual as gerações do presente devem realizar desaprendizagens, reaprendizagens e novas aprendizagens. Temos que iniciar a ruptura com nossos paradigmas convencionais e abrir nossas mentes em busca de novas respostas e à construção de novos paradigmas.

Desde a declaração mundial da Educação Para Todos (março de 1990), com exceção de alguns países, percebem-se grandes transformações em quase todas as regiões do mundo. A modernização dos sistemas educacionais, em geral, inicia-se com um perfil bastante baixo. No caso dos países subdesenvolvidos, é especialmente preocupante a distância cada vez maior entre desenvolvimento educacional e o acelerado desenvolvimento científico, tecnológico e comunicacional.

O espectro situacional anteriormente referido não pode ser razoavelmente atendido pela escola como único agente de formação do potencial humano de um país. O fato de ser necessário otimizar o aproveitamento de outros espaços educacionais e construir uma nova institucionalidade educacional que tenha canais de comunicação e de genuína cooperação horizontal entre os diversos espaços educacionais demanda relevância e significância.

Na visão mencionada, é necessária uma nova institucionalidade educacional que se aproxime mais das realidades de seus respectivos países, que possibilite a

construção de alianças entre os múltiplos atores sociais envolvidos no desenvolvimento educacional que provém do Estado e da sociedade civil, que seja capaz de estimular e apoiar a produção de conhecimentos para impulsionar os necessários melhoramentos da qualidade educacional, que tenha uma capacidade convocadora para fazer com que as pessoas, as famílias, os movimentos sociais e as organizações estatais e não-estatais dêem peso e valor à educação para suas diferentes tarefas, e que possibilite formar e capacitar, em todos os níveis educacionais e desde a primeira infância até as fases ulteriores de desenvolvimento humano, meninos e meninas e adolescentes e jovens e adultos, para viverem e serem sujeitos ativos na construção das transformações sociais, dentro de um horizonte mundial e nacional de incertezas, mas também de esperanças.

A nova institucionalidade educacional não deve ser interrompida pelas estruturas e nomenclaturas dos sistemas educacionais em uma lógica burocrática já obsoleta. Deve, sim, focalizar sua atenção nos sujeitos educacionais localizados em suas realidades específicas e que sejam respeitados e atendidos considerando-se suas características culturais, econômicas, sociais, políticas, religiosas, organizacionais e educacionais. Com este referencial em mente, deve-se desenhar um modelo organizacional moderno, ágil, eficaz e eficiente, flexível, não somente projetado, mas inserido no meio ambiente natural e social.

Os próximos pensamentos sustentam a necessidade de um fortalecimento democrático institucional das entidades impulsionadoras da Educação Popular em todas as suas instâncias e âmbitos, no marco de suas particularidades nacionais e institucionais.

Com relação ao CEAAL, tal fortalecimento, neste momento histórico, além das medidas que se vem considerando, poderia levar em conta alguns outros elementos. Convém fortalecer a incorporação de novas tecnologias de informação, comunicação e educação; recriar formas inovadoras de gestão pedagógica popular e de gestão institucional a partir da sociedade civil, com lógicas diferentes de concepção, valoração, programação e estilos de trabalho educacional.

Recursos de aprendizagem na Educação Popular

Qualquer que seja a opção paradigmática que uma nação escolha para seu desenvolvimento educacional, três elementos sempre estarão presentes: o sujeito do aprendizado, o agente educador e os saberes objetivados aos recursos de aprendizagem. Em função da ênfase e das relações estabelecidas entre eles, ao longo

da história da educação, passaram vários modelos. No entanto, em todos os casos, algumas vezes pouco valorada e em outros superestimada, a presença dos recursos de aprendizagem foi imprescindível para a efetivação da educação. Atualmente, é indiscutível o entendimento de que um dos componentes para melhoramento da qualidade educacional e seu uso inteligente dependem, em larga medida, de algumas das conquistas de equidade social em matéria de igualdade de oportunidades no aprendizado.

As práticas educadoras, quanto mais criativas e inovadoras, necessitam de recursos adequados de aprendizagem. Nos espaços educacionais escolares, especialmente nos países com orçamentos limitados na área da educação, tais recursos são basicamente para livros escolares. É interessante e paradoxal notar que as práticas de Educação Popular, geralmente em situação de pobreza, se utilizam pelo menos de micromeios de comunicação popular.

De agora em diante será preciso fazer uso cada vez mais intensivo das tecnologias da informação e da comunicação na vasta gama de suas expressões e possibilidades concretas de aplicação.

Especialmente na educação básica popular, livros e textos educacionais, científicos e culturais também deverão ser utilizados, tanto em formato impresso como em formato digital (livros gravados em fitas, CDs e outros) ou no Sistema Braille; inclusive dicionários, enciclopédias, revistas e folhetos.

Um aspecto que merece cuidadosa consideração é a concepção, projeto e operacionalidade de uma biblioteca básica de Educação Popular com enfoque de multimídia e com visão de futuro. Será um instrumento estratégico para a consolidação e aprofundamento das práticas de Educação Popular.

A educação intercultural

Existem várias evidências empíricas da miopia ideológica, governamental e burocrática com relação à dimensão cultural do desenvolvimento. Tal miopia gerou distorções, discriminações, incompreensões, esquecimentos, injustiças históricas. Felizmente, a partir dos anos 1990, emergiu uma tendência de considerar que o desenvolvimento não somente supõe uma atenta consideração dos aspectos econômicos, sociais e humanos, mas também uma expressa aceitação de que o processo e a dinâmica do desenvolvimento têm presença relevante na cultura em seus distintos tamanhos e escalas.

Uma educação intercultural bem arraigada tem como suporte fundamental a identificação das raízes de seu sistema cultural e suas diferenças com outros sistemas culturais valoradas e respeitadas. É a diretriz para realizar ações inovadoras no campo da comunicação entre sistemas culturais e criar as condições adequadas para construir um genuíno diálogo cultural na perspectiva de um mecanismo de intercomunicação cultural permanente e de uma conseqüente aprendizagem intercultural.

Se criada a condição anteriormente mencionada, o país haverá criado um grande espaço para internalização, aprendizado e desfrute das diferenças culturais. É uma das metas a que se deve orientar a educação intercultural.

A prática da interculturalidade é um desafio de construção e de articulação das vontades humanas, sociais e políticas. Seus cenários primários são a família, as comunidades locais e a sociedade da qual fazemos parte. O que não se deve fazer em nome da interculturalidade é a imposição de valores e códigos culturais, fundamentalmente por razões econômicas e políticas, contribuindo para a emergência de culturas dominantes e culturas subordinadas. Em nome da globalização, não se pode violentar o rico e diverso patrimônio cultural da humanidade, que foi criado e tem a opção de continuar nos diferentes cenários das civilizações humanas.

A interculturalidade é um fenômeno real e potencialmente presente nos países de todos os tamanhos. Um país territorialmente pequeno como o Panamá, por exemplo, registra a presença de vários sistemas culturais e de uma rica variedade étnica.

Na nova era, a educação intercultural tem a extraordinária potencialidade de se converter no fio condutor das inter-relações e das interações dos sistemas culturais no horizonte da multiculturalidade. Metaforicamente, a educação intercultural é algo assim como uma nave espacial que nos leva a conhecer galáxias culturais que até agora só conhecíamos como referências ou, simplesmente, não as conhecíamos, ainda que estivéssemos dentro de nossa própria sociedade nacional. Desta forma, a educação intercultural permitirá que pessoas de diferentes países, nações e culturas comuniquem-se cada vez mais e compartilhem valores humanos fundamentais, para a revalorização, respeito e enriquecimento das diversidades culturais do mundo em que vivemos.

Existe um consenso generalizado de que a educação intercultural é da mais alta relevância e pertinência para a vida e o desenvolvimento das pessoas e das coletividades humanas. Entretanto, uma grande maioria de países, inclusive dentro de

seus respectivos processos de reformas educacionais, não tem definições de políticas e estratégias para seu aproveitamento ótimo. Agora é o momento de aproveitar e recuperar o tempo perdido.

Contribuir para a compreensão internacional das diferenças de filosofias, valores, costumes e percepções sobre a vida, é um grande desafio da educação intercultural. Por meio dela, as pessoas dos diferentes sistemas culturais, compreendidos dentro de suas civilizações correspondentes, têm a opção de gerar respostas criativas, inovadoras e viáveis para que essa lacuna intercivilizatória não aumente e que, ao contrário, possamos viver pacificamente no mundo multicivilizacional, sem perda da identidade cultural das pessoas e dos povos.

À luz do que dissemos anteriormente, é pertinente propor que a educação intercultural seja cheia de significados e devidamente valorizada pela Educação Popular como um tema transversal em seus trabalhos.

Desafios para a Educação Popular na Colômbia

Coletivo Colombiano

Ainda que nosso país compartilhe de características e problemas similares aos de outros países latino-americanos, seu processo histórico singular e sua atual conjuntura crítica, marcada pelo apogeu do conflito armado e pelas iniciativas cidadãs e educacionais para a PAZ, somos levados a destacar alguns aspectos do contexto e alguns desafios específicos para a Educação Popular.

O contexto

Além das consequências dos processos de globalização, da aplicação generalizada de políticas neoliberais na América Latina e da expansão de uma ideologia empresarial, no caso colombiano se adicionam a crise econômica e o conflito armado.

Economia sem justiça: pobreza e exclusão

Os seguintes números mostram um panorama da situação do país:

- A população abaixo da linha de pobreza superou 60% de acordo com os números do Planejamento Nacional, o que significa 27 dos 44 milhões de colombianos. A indigência afeta 27%, o que representa 12 milhões de

pessoas. A taxa de desemprego urbano passa dos 20% e a taxa de informalidade é de 61%. Como aponta Jorge Luis Garay, se não houver uma atitude corretiva para esta situação, em alguns anos seremos mais de 40% de indigentes e excluídos e a pobreza se tornará endêmica. Como corolário, aumentou a concentração de renda e de riqueza, 1% dos latifundiários possuem 57% das melhores terras do país e 99,5% das ações estão nas mãos de três ou quatro grandes grupos econômicos.

De acordo com a mesma fonte, a situação da economia, cada vez com maior força, tende a se tornar crítica e com maior probabilidade de crescimento da dívida externa, mais pobreza e retrocesso no campo social, cultural e institucional. A esperança está no crescimento das exportações, mas os bens para os quais existe competitividade apresentam mercados limitados, em campos muito concorridos por países de desenvolvimento similar. Nesse prisma, surge a proposta de vinculação da Colômbia ao Acordo de Livre Comércio das Américas juntamente com outros países da América Latina. A América do Norte exerce grande pressão para a assinatura de tal acordo, que prevê uma abertura total do comércio no ano 2005 e cujos efeitos seriam ainda mais devastadores para a economia nacional.

A crise do sistema político e o rompimento da democracia

A situação política na Colômbia se caracteriza por um forte desgaste das instituições representativas e da legitimidade do sistema político, e simultaneamente, pela prolongada presença de um conflito armado, que, no momento, ameaça a estabilidade e a credibilidade institucional.

No atual governo colombiano, não se vislumbra um processo de negociação com os setores em conflito. Sobremaneira, as medidas tomadas para alcançar algum tipo de aproximação com os grupos insurgentes e paramilitares vão de encontro ao Estado de Direito e ao rompimento da democracia, tanto formal como real, e se apresenta como a maior dificuldade para estabelecer um horizonte de ação política construtora da nação. O impacto dessa situação é e será maléfico para os direitos humanos, para o IDH e a continuação de fenômenos como os deslocamentos, que impactaram tão fortemente a sociedade civil e a nação nos últimos anos. Trata-se de uma ameaça maior ao já precário Estado de Direito.

É cada vez mais evidente que o conflito armado e a violência sistemática, primeiramente exercidos pelas classes poderosas e os órgãos estatais, e logo exercidos

por todos os atores, converteram-se em verdadeiras barreiras para o desenvolvimento de um movimento democrático.

Elementos de resistência civil e refundamentação do político

Apesar de um panorama tão sombrio, aparecem expressões de resistência civil dos cidadãos, assim como novas formas de organização e participação política da sociedade – movimentos sociais, como dos meninos, jovens, mulheres, índios, negros e setores rurais e comunitários – que conseguiram posicionar suas propostas de reivindicações, fazendo valer sua voz em áreas como meio-ambiente, direitos humanos e construção da convivência da paz, ainda que implique em enfrentar a estigmatização imposta pelos setores de direita e opositores da construção democrática do país.

Modificações nos sujeitos

Os setores populares, por cujos interesses trabalha a Educação Popular, são hoje mais amplos e complexos. No âmbito econômico, os pobres estão cada vez mais pobres: ocasionalmente assalariados, subempregados, empregados na informalidade, desempregados, pequenos proprietários ou microempresários e setores médios da sociedade que vão se localizando nos últimos escalões da estratificação social.

Diversos fatores são responsáveis pela pluralização da subjetividade sem identidade coletiva que vai além do âmbito econômico. Desta forma, o povo é composto pela diversidade de populações e atores coletivos que se constituem ao redor de novas demandas, formas de ação e organização de discursos e referenciais simbólicos: mulheres, jovens, etnias, homossexuais, grupos e setores como os ambientalistas, excluídos entre os excluídos, como os marginalizados pela violência e, em seu interior, uma profunda diferenciação devido à fragmentação dos sujeitos. A Educação Popular não pode, dessa maneira, ter uma visão homogênea do que ocorre dentro destes grandes grupos.

Neste panorama, a Educação Popular enfrenta uma série de desafios. Por exemplo, os deslocados pela violência, que foram retirados de seu território e têm necessidades básicas de solução urgente, o que os faz ser uma população nômade, devem enfrentar a reconstrução do tecido social e do sentido de pertencimento aos novos cenários em que transitam e devem viver.

Nas zonas e regiões em que o conflito armado se manifesta com maior intensidade, a Educação Popular entra em contato direto ou indireto com os diversos atores que vão para este lugar e devem pôr toda a sua imaginação e criatividade no sentido de impulsionar critérios, conceitos e metodologias de resolução e tratamento adequado aos conflitos, direcionados para a construção de uma pedagogia para a paz. O tema conflito, violência e paz, relacionado com a ampla gama de atores envolvidos nestes processos, aparece na agenda da Educação Popular como algo urgente e, aos poucos, inclui outras faixas da população colombiana, pois antes do terreno da política está o da vida cotidiana, em que também existem conflitos.

Muitos atores políticos, especificamente aqueles ligados ao funcionamento do poder local e sua execução e controle, como prefeitos e vereadores, desde os anos 1990, surgiram também como novos sujeitos da Educação Popular na perspectiva de aprofundar a democratização de um país em que, em muitas regiões, não existe governabilidade ou predomina o autoritarismo oficial ou de atores ilegais.

Por outro lado, a educação formal, da qual muitos sujeitos foram formados em trabalhos extenuantes e por meio de processos pedagógicos alternativos, traz contribuições à Educação Popular no sentido de um enfoque, métodos e novas perspectivas de ação que influenciem a transformação social.

Finalmente, a Educação Popular está cada dia mais consciente de que estão entre os sujeitos privilegiados de sua ação os mesmos educadores populares e os professores que precisam se renovar, aprofundar seus marcos conceituais, ter novos métodos, construir um pensamento crítico e determinar as rotas pedagógicas de sistematização e multiplicação de aprendizagens significativas, que se desenvolverão e terão que se desenvolver em várias experiências educacionais populares.

Cultura e multiculturalidade

É comum, hoje em dia, que a cultura seja um tema-chave para a compreensão do aspecto social, e, por conseguinte, do educacional. Ainda mais quando consideramos a cultura como cenário fundamental da educação. Além disso, constata-se que um dos fenômenos mais marcantes no contexto da globalização é o da interculturalidade, entendida como os processos complexos de interação, recreação e troca cultural das sociedades.

Neste contexto, é preciso mencionar que, em alguns países da América Latina e, efetivamente, em nosso país, existem populações indígenas e negras com seus próprios usos e costumes constituídos ao longo dos séculos, assim como diversas

coletividades históricas regionais de grande peso, com modos de ser e de viver diferentes dos pregados pelo poder hegemônico, ou ao menos mesclados com estes, dando lugar a hibridações culturais. Além disso, as migrações e os deslocamentos forçados e as constantes interações de povoadores de diferentes origens criaram sujeitos coletivos multiculturais que se conformaram em uma multiplicidade de espaços sociais e públicos, especialmente nos grandes centros urbanos.

Por outro lado, existe o mundo da globalização, dos avanços tecnológicos e da informação, gerado por novas formas de ser e de se relacionar: novas maneiras de perceber o tempo e o espaço, novas linguagens e novas sensibilidades que pretendem ser homogeneizadoras, mas que se dão no microespaço e a partir do local.

Dessa forma, o reconhecimento e a potencialização das diversas lógicas de sentido e saberes, que circulam em espaços em que coexistem diferenças e desigualdades, a construção de identidades locais juntamente com as globais, a multiculturalidade e como trabalhá-las a partir do educacional, se convertem em desafios para a Educação Popular que se faz dentro ou fora da escola.

As modificações são de tal magnitude que o sentido das fronteiras geográficas e dos Estados nacionais começa a se desfazer, tomando um segundo ou terceiro lugar de importância. Nos espaços privados e íntimos surge o mundo com toda a sua complexidade. O diálogo intercultural se expande por meio das redes virtuais e da possibilidade de usá-las. O acesso ao conhecimento e à informação se tornam mais ágeis, mas também alcança níveis de saturação e provoca lacunas maiores entre aqueles que têm acesso de forma permanente e aqueles que ficam à margem. Tais fenômenos, e muitos outros ainda, trazem novos desafios à Educação Popular, não somente em relação ao uso adequado da tecnologia, mas também aos processos políticos e culturais que tais fenômenos implicam. É possível mencionar que a Educação Popular enfrenta, hoje em dia, entre outros, os seguintes desafios:

- Como dar tratamento aos fenômenos da transnacionalização das culturas no contexto das culturas locais em que, comumente, a Educação Popular desenvolve sua ação? Como trabalhar o aspecto global a partir do local?
- Como desenvolver e potencializar redes virtuais educacionais que influenciam a transformação social, e como realizar práticas educacionais nos contextos e cenários virtuais?

Finalmente, um aspecto de importância, no contexto de guerra como o que se vive na Colômbia, é o surgimento da atitude de medo e desconfiança, celeiro para que haja maiores controles sociais e se gerem traços de uma cultura não solidária e

que pouco contribui para a reconstrução do tecido social. Apesar disso, a Educação Popular tem como motivo de trabalho a esperança e a utopia que nascem em novos movimentos de resistência sem violência, comunidades e laboratórios de paz e nas propostas que surgem no interior de organizações sociais e populares.

A pedagogia da Educação Popular

A Educação Popular faz parte e é a expressão latino-americana das correntes críticas e emancipatórias da educação e da pedagogia inspiradas em Paulo Freire.

A Educação Popular, conseqüente com sua história e suas intenções, assume e propõe o diálogo (diálogo de saberes, diálogo cultural) como proposta metodológica. O diálogo que reconhece e inclui os saberes populares, os saberes das minorias, os saberes hegemônicos, de uns e outros desconstituídos criticamente, é uma contribuição para a educação que terá de continuar a enriquecer o conceito, a metodologia e a didática na prática dos educadores e com a contribuição de outras disciplinas.

A partir da Educação Popular, realizaram-se inúmeras sistematizações de experiências, mas seria necessário realizar metassistematizações que abor-dassem o avanço ou retrocesso em assuntos específicos e fossem a base para a elaboração de novas propostas.

Um dos temas que foram pouco ou nada trabalhados é a relação entre Educação Popular e escola formal. Neste aspecto, é claro que a contribuição da intenção ético-política e utópica da Educação Popular existiu, mas faltam propostas metodológico-didáticas para as quais se espera uma maior contribuição da Educação Popular: formação crítica, formação política, formação cidadã (nos chamados temas transversais do currículo).

Um dos temas da agenda da Educação Popular continua sendo o da formação de educadores.

Não é fácil responder às perguntas: quem são os educadores populares, quais suas demandas, quais são e como localizar os novos cenários e novas gerações de educadores; professores e profissionais de outras disciplinas chegam à Educação Popular com expectativas de sensibilidade diferentes das que marcaram os educadores populares em décadas anteriores.

A Educação Popular insistiu na formação por meio da ação-reflexão sobre a prática e, ainda que saber teorias progressistas e ler o trabalho de pedagogos não

seja nenhuma garantia para o trabalho, a formação de educadores não pode desconhecer o conhecimento pedagógico acumulado com o pretexto de que a formação se realiza na prática.

A partir da necessidade de qualificar a formação, será preciso reformular a relação com a academia e os saberes que ali são produzidos e levar em consideração – integrar – a contribuição de outras disciplinas, assim como continuar com os debates sobre a relação entre pedagogia e política.

A formação está relacionada com a reflexão, com a reconstrução do pensamento pedagógico dos educadores e com a elaboração de projetos educacionais; por isso, a formação deve estar ligada à pesquisa e sobre a prática. Formação, pesquisa e inovação podem ser o caminho para potencializar, a partir da Educação Popular, a educação como um todo e, para isso, a releitura de Freire pode ser iluminadora.

Nos temas mencionados, assim como em outros aspectos, faltam balanços críticos que permitam levar à consciência do saber acumulado, a partir do qual se possa dialogar com a escola, com a academia e com outras disciplinas e, assim, identificar novos pontos de partida e motivações para novas buscas.

Processo de Reflexão Coletiva sobre a Vigência e Desafios da Educação Popular

Cuauhtémoc A. López Casillas

1. Quais são as principais contribuições da Educação Popular ao longo dos anos?

A partir de minha própria experiência, considero que, entre as várias contribuições da Educação Popular sobre a vida política cultural na América Latina, de modo central, está a prática relativa à formação de sujeito(s).

A construção de um sujeito é uma das primeiras tarefas que a Pedagogia do Oprimido propõe como desafio central do fazer educacional. Quando Freire faz menção ao contexto de desumanização em que se dá a contradição principal entre opressor-oprimido, está propondo que tanto nos desprovidos como nos que desprovêem existe uma condição de perda de humanidade.

O processo de ensino-aprendizagem, a partir dos esfarrapados do mundo, dos condenados da terra, é uma aposta ética e política pela humanização de todos, a libertação como um processo de restauração da humanidade, tanto para opressores quanto para oprimidos.

Freire reconhece na vocação ontológica do ser humano de ser mais o ponto de partida de sua pedagogia. Um sujeito o é na medida em que passa da

percepção de suas necessidades à busca ativa por satisfazê-las, reconhecendo e exercendo seu poder, incrementando-o e, ao mesmo tempo, estabelecendo novas relações com aqueles e com o que os rodeiam. Ele é sujeito na medida em que tem seus próprios parâmetros de desdobramento, e não outros impostos pelo meio externo.

Ninguém educa a ninguém, todos nos educamos a todos; neste aspecto, os educadores nos envolvemos em processos de conscientização e organização popular, ao tempo em que fomos construindo nossa própria identidade e pensamento. Neste mesmo campo, na dimensão educacional da ação política organizadora dos setores populares, além dos bairros e regiões, nos sindicatos e associações rurais, renovamos incessantemente nossas concepções e práticas do mesmo modo que nossa própria identidade e projetos. A formação do sujeito nos inclui em nós mesmos, não podia ser de outra maneira, a implicação à flor da pele. Não somente em termos de indivíduos, mas de nossas próprias formas de organização e identidades coletivas; de autonearmos-nos como centros de apoio ao movimento popular, até chegarmos a nos reconhecer na ação própria como organizações da sociedade civil.

Desde a construção de organizações comunitárias, rurais, indígenas, urbano-populares, na luta por suas demandas básicas, por serviços elementares, passando pelo *descobrimento ativo* dos novos sujeitos sociais (jovens, mulheres, ecologistas, indígenas, crianças, homossexuais etc) demandantes da participação cidadã e do respeito cabal dos direitos humanos, até as expressões de politização que acabaram influenciando as políticas governamentais e inclusive se converteram em formas de governo e auto-governo, até agora que é o tempo de nossas fracas e vulneráveis democracias formais, foi uma transição difícil, um processo longo e complicado, cheio de dificuldades e metas alcançadas, também de crises e momentos de desesperança. No entanto, o eixo norteador foi o mesmo: a formação de sujeitos capazes de serem protagonistas ativos em seu próprio destino.

Sem dúvida, considero que ter contribuído para a construção de sujeitos (individuais e coletivos), nos diversos campos de ação social (mulheres, trabalhadores rurais, indígenas, ecologistas, saúde etc) e políticas (governos locais, influência sobre as políticas públicas, as instituições eleitorais, de proteção aos direitos humanos, assim como a formação de parte dos governos locais, estaduais e federais), foi a principal contribuição da Educação Popular aos processos de transição política e social de nossos países nos últimos quarenta anos. E ainda há muito por fazer neste sentido.

2. O que continua vigente das propostas centrais da Educação Popular e o que foi reestruturado (ou deve ser reestruturado)?

Parece-me que perante a atroz desigualdade e impunidade reinantes em nossa realidade latino-americana, perante a persistência das condições de desumanização de milhões de pessoas, o essencial da Educação Popular permanece vigente, ou seja:

- a) a inadiável tarefa da construção de sujeito social, que desde sua própria autonomia seja capaz de formular um projeto alternativo perante a preponderância do projeto neoliberal globalizador.

Esta ainda é uma tarefa necessária e urgente. A enorme massa de latino-americanos que não alcança ainda o exercício cabal de sua própria cidadania, inserida em condições de pobreza e exclusão, é um dos principais obstáculos para o avanço do aprofundamento de nossos processos democráticos incipientes.

- b) uma profunda e extensa prática educadora, com uma comprometida opção de posicionamento ao lado dos setores populares explorados, excluídos e oprimidos, de uma prática educadora vinculada às suas expressões organizadoras e da perspectiva da transformação radical da sociedade.

Devemos buscar proximidade aos movimentos civis e populares de nossos países. Hoje em dia, há inúmeras situações vividas pelos movimentos populares que torna muito importante o trabalho educacional feito dentro de nosso âmbito, desde a formação de militantes até a geração de propostas influenciadoras. Num contexto de aldeia global – entre outras tarefas – a ação educadora deve permitir reconhecer os múltiplos vasos comunicantes que existem entre as realidades específicas dos movimentos e as dinâmicas globais nas quais se inserem; por exemplo, as demandas dos setores rurais com os tratados de livre comércio e subsídios agrícolas dos países altamente desenvolvidos, de tal maneira que tais setores possam estabelecer estratégias pertinentes.

- c) a concepção metodológica dialética e participativa da Educação Popular e dos processos sociais e políticos: a dinâmica de ensino-aprendizagem que parte da prática social concreta e provoca o intercâmbio de saberes e experiências, assim como a acumulação de força política na construção coletiva de conhecimentos e propostas.

Contudo, além do educacional, trata-se de compreender a partir de uma visão com a prática política como fato de aprendizagem social, de recreação cultural. A plena participação e o caráter dialógico do fato educacional são, em essência, um só movimento de encontro um com o outro; ambas as características fundamentais da Educação Popular são elementos vigentes, dada a urgência de construir um segmento cultural tolerante, inclusivo, que respeite as liberdades e identidades dos vários atores sociais, que permita a concretização de uma sociedade justa e democrática.

Cultivada pela atenção à coerência educacional, está a busca pela coerência entre o pensar e o agir, a consistência entre o fazer e o dizer e, ainda mais, entre o sentir e o fazer. Este ainda é um desafio vigente. A consistência ética dos diferentes atores sociais.

Em suma, considero a Educação Popular como fator de socialização do saber social e, com ele, do poder político; é uma contribuição latino-americana pertinente para o mundo contemporâneo.

Ao longo desses quarenta anos, houve uma evolução do pensamento social em que nasceu e se desenvolveu a Educação Popular. Da noção teórica da marginalidade, passando pela do desenvolvimento comunitário e a dependência, até a da libertação de hoje em dia, este mundo global nos demanda uma leitura mais complexa e inter-relacionada.

Do mesmo modo, nas próprias produções que deram forma e fundo às correntes da Educação Popular, manifestou-se uma evolução vinculada às profundas modificações que viriam no contexto e nos resultados (de sucesso e de fracasso) e à própria prática dos educadores populares. As lutas de libertação dos anos 1970 e 1980 e os processos de democratização e de abertura dos anos 1990 nos levaram a processos de intenso debate; todos envolvidos, apostando naquilo que, desde seus próprios afazeres, deveria ser fundamentado na Educação Popular.

Isto representa que a Educação Popular é um pensamento vivo que fluiu e flui no entremeio social e utópico da América Latina do século XXI.

Para concluir, quero mencionar, grosso modo, o que creio tenha sido reformulado durante todos esses anos de práticas educacionais, ou que creio que deva ser reformulado.

O papel da educação e a noção de sujeito foi constantemente revisto

Ainda que muitos de nós insistamos na necessária integralidade da Educação Popular, muitas vezes levamos nossa ação educativa a estar centrada na dimensão estritamente ideológica. A formação política para a luta social, o conhecimento da estrutura social e das classes em luta e das estratégias por desenvolver obscureceram outras funções do trabalho educacional, inclusive chegou-se a reduzir o setor educacional ao estrito trabalho de capacitação. Agora, sem descuidar dos aspectos ideológicos e de capacitação, o foco está na formação de valores (dimensão axiológica), vinculada à importância de atender também à construção das subjetividades individuais, coletivas e sociais. Esta última é um dos aspectos a que a Educação Popular deve dar maior atenção no futuro.

Do mesmo modo, passamos de uma noção fechada e quase exclusiva dos setores populares como únicos protagonistas da modificação social, para uma outra visão que coloca o cidadão no centro, invertendo a exclusão agora para o lado popular.

Hoje, existe uma concepção mais ampla e multiclassista, em que setores populares continuam sendo estruturalmente estratégicos, mas não excludentes, da ação pró-ativa de outros atores sociais presentes em nossos cenários e cuja ação articulada é necessária para a transformação social. A construção de sinergias é um dos aspectos centrais para a ação política de setores populares e cidadãos.

O paradigma da transformação social foi enriquecido

A visão de uma inevitável revolução, entendida como a tomada do poder do Estado por parte de uma vanguarda que nos conduziria ao socialismo, transformou-se em uma outra, que tem como porta de entrada a tarefa de “democratizar a democracia”, pondo em debate o tema do projeto social e cultural subjacente no acordo democrático. Assim, é como foco de atenção centrado no papel do Estado, que se tornou mais complexo, com o necessário controle e interlocução de outros fatores fundamentais da globalização: o mercado e os meios maciços de comunicação.

O uso da violência como estratégia de luta é uma noção superada; nenhuma ação violenta pode ser reconhecida como motor da história. As ações pacifistas de mobilização social e de resistência cidadã são o único meio coerente com nossos fins para impulsionar as modificações que todos desejamos.

Da mesma maneira, a perspectiva dialética, assumida quase como um dogma, foi-se esvaziando de sentido; naquele momento era possível utilizar a palavra dialética como sinônimo do que era ignorado ou inexplicável, deixando na proposta uma cortina de fumaça pseudoteórica que permitia uma aparência de cientificidade para não explicar nada. Uma visão holística e de desenvolvimento do pensamento complexo voltou a renovar nosso instrumental interpretativo.

Nos últimos quarenta anos, houve um profuso enriquecimento do paradigma transformador: a luta pela equidade e a construção de novas relações entre gêneros, a igualdade entre etnias e nacionalidades, a inclusão do etéreo (sutil), a exigência por um desenvolvimento sustentável e uma democracia substantiva ou de qualidade, ou seja, com uma vital participação cidadã no exercício pleno dos direitos humanos; a promoção de uma cultura de tolerância à diversidade e à diferença, o diálogo e aceitação do outro; a transparência e a aceitação à avaliação e à prestação de contas; a cultura da paz e o tratamento não violento dos conflitos, a convivência pacífica *et coetera* são algumas das práticas que hoje nos movem mas que referimos a um só paradigma libertador, a falar de inúmeros campos de libertação humana com uma multiplicidade de leituras e chaves para sua compreensão.

3. Quais os principais aspectos a serem trabalhados para fortalecer o Movimento da Educação Popular na América Latina e que contribuam para a transformação social?

Para que haja um Movimento de Educação Popular, por definição, ele deve estar vinculado aos movimentos de setores populares e cidadãos e, ao mesmo tempo, desdobrar-se em uma estratégia de amplo espectro, de alianças e interlocução com múltiplos atores sociais e políticos. E este processo deve ser territorializado, ou seja, localizado em um espaço e tempo determinados.

No meu ponto de vista, muitos dos elementos vigentes e tarefas pelos quais se deve reformular a Educação Popular encontram na dimensão local um lugar para várias trocas, literalmente, uma terra fértil para seu aprofundamento.

As diversas experiências de construção de poderes locais (governos locais, experiências de desenvolvimento local sustentável, formas criativas de autogovernabilidade, participação total dos cidadãos na construção do público e da política pública etc.) são norteadores para fazer frente aos desafios da globalização.

Se os membros do CEAAL nos situamos perante esta perspectiva, então, o papel de nossa rede latino-americana tem pertinência real no fomento do intercâmbio e da sistematização da experiência para que, a partir daí, sejam geradas propostas que influenciem a política governamental de nossos países e dos diferentes espaços de influência internacional; mas que, sobretudo, tenha impacto sobre a vida social, cultural e comunitária de nossos povos.

Educação Popular: a atualização do desafio de construir o bem comum na sociedade

Jorge Osório Vargas

Dentro de um fenômeno que consideramos notável e auspicioso, voltamos a falar da Educação Popular como uma educação política no marco de uma leitura crítica de sua tradição ética. A pergunta que se deve propor é a seguinte: como a Educação Popular desta década pode confrontar, a partir de uma pedagogia da esperança e da autonomia (Paulo Freire), o que se chamou de crepúsculo do dever e reverter uma tendência verificada em muitos países frente a uma cidadania fatigada e vazia? Existem sinais que nos permitam apreciar as novas formas de ação cultural e política que se desenvolvem pelos movimentos sociais, e a emergência de um novo modo de praticar a Educação Popular?

Nestas reflexões, propusemos que as condições contraditórias da sociedade pós-industrial refazem os modos de viver o tempo humano a partir de uma racionalidade que não é unicamente econômica e que, portanto, abre novas possibilidades de pensar e praticar a Educação Popular. De fato, a *situação de risco* que implica na globalização *vis-à-vis* a situação de possibilidade de acumular capital político alternativo ao neoliberalismo, a partir dos movimentos sociais, permite gerar um cenário novo e que a Educação Popular construa seus *imperativos e justificativas*; sobre eles iremos discutir neste texto.

A proposta central da tese da sociedade de risco é que estes estão inseridos na mesma sociedade e não podemos buscar soluções nos produtores do próprio risco. A sociedade se encontra desconfiada perante as dinâmicas que a constituem. A modernidade é vista como uma ameaça, com a experiência do incontrollável, do incerto, da dependência, da vulnerabilidade, da impotência perante a emergência, da exclusão. O medo é imposto, a sociedade se torna mais agressiva, fundamentalista, descrente e enclausurada em espaços privados seguros.

As razões dessa sociedade de risco estão nas novas relações que a modernidade estabelece com os recursos da natureza e da cultura, a biosfera é ameaçada e as tradições e os recursos culturais próprios de comunidades locais são violados ou exterminados. O direito, a economia, a ciência e a tecnologia são suspeitos, e eles mesmos são identificados como elementos de risco. O Estado do Bem-Estar está em crise, o bem da terra está fechado, o que aprofunda a vulnerabilidade e a dificuldade de defesa. Pensamos que, a partir da Educação Popular, *enfrentar essas condições da época* supõe desenvolver dois grandes princípios éticos e políticos que complementam os princípios de esperança e autonomia defendidos por Paulo Freire:

- O primeiro é o *princípio da refletividade*, que propõe outra modernidade, capaz de atuar para enfrentar a incerteza do risco por meio do fortalecimento de redes e associações “interpretativas” de cidadãos e cidadãs que restabelecem novos contratos com o Estado, nos quais se garantam direitos sociais fundamentais e se desenvolvam instituições solidárias que reponham, como valores de sustentação da nova modificação cultural, a reciprocidade e a confiança e proponham uma ecoalfabetização que medie as novas maneiras de politização da sociedade como resultado dos conflitos de risco.
- O segundo é o *princípio da procura*, definido como a recuperação do sentido da solicitude para com o outro e da solidariedade e responsabilidade com o gênero humano e com o meio ambiente.

O princípio da procura se constitui num argumento muito significativo da Educação Popular, pois propõe a exigência de entendê-la como um processo de criação cultural que se constitui nos espaços privados e públicos, que constrói a solidariedade como valor político, que sustenta a edificação de cidadanias democráticas fortes. A Educação Popular deve desenvolver e fortalecer a educação para a cidadania democrática a fim de promover novas formas de organização cidadã.

Sendo a Educação Popular uma ação cultural, é pertinente perguntar como é possível capitalizar na sociedade o sentido ético de solidariedade, promover uma nova imagem de sociedade justa e abrir uma porta para reflexão a respeito do significado atual de construir o bem comum em uma sociedade fragmentada pelas dinâmicas neoliberais.

No nosso entender, um aspecto chave do debate atual sobre Educação Popular é desenvolvê-la em uma direção de responsabilidade social perante os dilemas e incertezas da sociedade de risco: os medos, a exclusão social e a degradação ambiental. Os desafios de uma sociedade de risco nos obrigam a entender a Educação Popular como um *recurso comunitário*, como expressão emergente de uma ética política que nos leva a propor um necessário processo de politização da educação (ou seja, a educação convertida na esfera pública e sujeita a disputas de hegemonia e orientação política).

A Educação Popular seria então expressão de uma moral pública que cria confianças entre sujeitos e os habilita ao respeito à diversidade do outro e a seus direitos, aberta a processos voluntários orientados à criação e potencialização de vínculos e capacidades sociais, que permitam que os sujeitos de tal educação se tornem competentes, autônomos e bons gestores dos recursos de seu desenvolvimento.

Esta proposta obriga as instituições promotoras da Educação Popular a atuarem como mediadoras, capazes de vincular os chamados espaços vitais que dão origem à educação (os indivíduos, os movimentos sociais, as comunidades, as associações cidadãos etc.) com as realidades da exclusão e discriminação.

Afirmamos que a Educação Popular deve ser capaz de reconhecer as dinâmicas próprias de cada época e, por essa razão, novas condições permitem que nos proponhamos a esse debate. A disponibilidade de muitas informações a respeito do âmbito da vulnerabilidade humana nesta época, a força com que se impõe a idéia da pertinência de atuar no setor público, criando capacidade entre os sujeitos da Educação Popular para torná-los culturalmente e politicamente competentes, e a tendência de sustentar as democracias em cidadanias responsáveis e participativas, que exigem um tipo de responsabilidade social e cidadã diferente do civismo liberal, influenciam essas novas tendências da Educação Popular.

É preciso reconhecer que a Educação Popular não está alienada dos processos de desconstrução do tradicional: o mundo global e os espaços vitais origi-

nários da educação se tornam mais incertos e estão recheados de novas perguntas que resultam da consolidação da sociedade de risco. As instituições educacionais necessitam de mais refletividade, raciocínio e argumentação para explicar e dar sentido ao que noutra época era premissa. Em alguns casos, a tendência foi no sentido da tecnificação da educação, ou seja, a educação se assume como uma prática situada no âmbito da cultura e, portanto, o assunto principal é refletir sobre seu sentido na atualidade e transformá-la em recurso comunitário.

É preciso reconhecer a influência que exerce, em alguns contextos nacionais, um novo pragmatismo educacional. Algumas das novidades que este enfoque propõe são: o descobrimento do tempo disponível que a informação proporciona à nova sociedade e que potencialmente pode orientar-se à ação social voluntária; a adesão a movimentos solidários de caráter mediático; o fortalecimento da prática de um associativismo cidadão que põe ênfase nas chamadas demandas pós-materiais; o retorno da pergunta pelo sentido do bem comum como tema-chave na modernidade, que abre uma nova conversaço a respeito dos direitos humanos enquanto valores universais; a atualização do tema do reconhecimento, da confiança e da reciprocidade como componentes do capital social das comunidades, revalorando-se a dimensão cultural de todas as políticas de desenvolvimento enquanto ações habilitadoras, criadoras de capacidades e que reconhecem a diversidade dos grupos humanos e os direitos à diferença.

Podemos afirmar que não é possível manter uma Educação Popular somente reativa e que é preciso desenvolver uma educação cidadã pró-ativa perante os desafios da sociedade do risco e da vulnerabilidade que afeta importantes grupos humanos, o meio ambiente e os recursos naturais. Isto exige a elaboração de novos mapas organizacionais do conhecimento da realidade e da época e torna mais complexas as transformações dos mundos vitais originários da Educação Popular, cujas tendências são contraditórias e nos levam a perguntar pela educação das comunidades, pela qualidade da educação moral das escolas, pela capacidade de gerar solidariedade social a partir das organizações da sociedade civil e pelo multiculturalismo e os direitos da diversidade, entre outros assuntos.

Para o futuro, temos a tarefa de explorar como esses processos se desenvolvem e analisar experiências e práticas que, desde a inovação, abrem caminho até a Educação Popular atual. Para tanto, devemos saber quais novas “disposições” devem ser desenvolvidas nas instituições que promovem a ação educativa, para gerar respostas perante os novos desafios, e a partir de

quais tradições intelectuais podemos elaborar os conceitos que sustentam as novas aprendizagens.

A partir desse ponto de vista, a Educação Popular é parte da agenda de um novo movimento orientado para a redefinição das políticas de desenvolvimento e das responsabilidades sociais dos diferentes setores da sociedade, movimento que compreende temas como renovação dos papéis e funcionamento das instituições públicas, relações entre os governos e a sociedade civil, reformas dos sistemas educacionais e das políticas sociais, políticas orientadas a conseguir a sustentabilidade do meio ambiente, a ética dos empreendimentos econômicos e a ação global para uma nova cidadania democrática.

A Educação Popular Discutida “Há Muito Tempo”

Liam Kane

Foi uma grande honra, para mim, receber do CEAAL o convite para contribuir neste processo de reflexão sobre Educação Popular na América Latina. Deste modo, seguem algumas considerações que fiz na Escócia, há muito tempo.

As principais contribuições da Educação Popular nos últimos quarenta anos

Existem muitas contribuições, tanto teóricas quanto práticas, mas vou me limitar a falar das seguintes:

O compromisso político

É a base fundamental. O mundo é injusto e se a educação não se compromete a modificá-lo a favor dos mais explorados e excluídos, o mundo permanece como está: não pode haver neutralidade. Pode ser que isso seja tão óbvio que nem seja preciso repeti-lo. Aqui, no entanto, onde a *educação* significa *educação estatal*, o discurso oficial e profissional proclama o contrário e os educadores nos exortam a aspirar a uma suposta neutralidade política.

Sujeitos autênticos

É uma idéia simples, mas realmente revolucionária. O trabalho educacional político não consiste em fazer educação política bancária de esquerda, mas em agir para que as pessoas possam pensar e atuar com autenticidade e não estarem simplesmente dirigidas por outros, por melhores que sejam. Essa idéia tem décadas de existência, mas, certamente, por aqui não penetrou na consciência da grande maioria dos ativistas políticos.

Saber popular

Coexistente com o saber acadêmico, técnico e especialista, existe uma variedade de saberes populares: não há simplesmente ignorância.

Diálogo

A educação deveria consistir em um diálogo entre estes diferentes saberes. Juntamente com a idéia de *sujeitos autênticos*, este princípio é o que permite ao educador contribuir com suas idéias com honestidade, mas sem manipulações (o papel de educador popular não deveria se restringir ao de um *facilitador*).

Ação

A ação popular tampouco se restringe à contemplação cerebral; deveria auxiliar as pessoas a fazer intervenções efetivas no mundo, a fim de transformá-lo.

Educação ligada a movimentos

A experiência latino-americana, na qual se considerou que o *movimento social da escola* tenha sido inspirador, força-nos a repensar nossas práticas. Também as experiências concretas de vários movimentos serviram de inspiração.

A metodologia

Em um dado momento, a metodologia da Educação Popular latino-americana – suas várias concepções, mas também suas famosas técnicas participa-

tivas – repercutiram por aqui. Claro que, como em outras partes, muitas vezes se considerou, erroneamente, que somente usar uma ou outra técnica implicaria em fazer Educação Popular.

Creio que, com toda a transfertilização metodológica que ocorre atualmente entre uma pluralidade de disciplinas e práticas educativas, hoje em dia, a contribuição puramente metodológica é menos importante que antes.

O contexto atual

Fala-se de “profundas mudanças desde o fim dos anos 1970 e 1980”, da reformulação de “várias propostas sobre mudanças sociais e sobre a ação política”, de que “se afirmou a idéia da complexidade para compreender a realidade”, ao que se pergunta: o que continua vigente das propostas centrais da Educação Popular e o que foi reestruturado (ou deve ser reestruturado)?

Seria melhor já declarar que, tanto na Escócia como na América Latina, considero que, em geral, se fala, de maneira muito exagerada, de uma chamada “crise de paradigmas” e da chegada de uma idade supostamente ‘pós-moderna’.

A isto respondo, dizendo o seguinte:

- Falar desta maneira é fazer uma análise e adotar uma posição ideológica sobre o mundo, algo que deveríamos reconhecer abertamente e não permitir que se apresente como verdade indiscutível. Não estou contra a adoção de uma posição ideológica. Ao contrário, é impossível não ter uma, mas creio que é importante denominá-la explicitamente.
- Enquanto essa posição ideológica contribui para algo, certamente, a compreensão do mundo atual, na minha opinião, em geral, está baseada numa análise errônea do significado da queda do muro de Berlim e do fim da revolução sandinista (ou seja, que chegaram a ser símbolos do fracasso inevitável do socialismo). Além disso, são idéias difundidas exageradamente pelos meios de comunicação dominantes e a minha tendência é examiná-los com muita consciência crítica.

Com relação à idéia da complexidade, penso que deveríamos ter cuidado e não complicar as coisas que podem ser, em sua essência, bastante simples.

Em um âmbito, reconheço afirmativamente que a idéia de complexidade serve para algo. Antes, tudo era visto em preto-e-branco, sem nuances: ricos contra pobres, opressores contra oprimidos, havia necessidade de fazer revolução já. Agora somos mais simples em uma pluralidade de opressões: gênero, etnia, meio ambiente, orientação sexual e outras; e pode haver opressor e oprimido dentro de uma comunidade, inclusive dentro de uma mesma pessoa e, segundo o contexto, o opressor pode ser mais ou menos visível. Isto significa, por consequência, que Educação Popular tem de levar essa complexidade em consideração e a ela responder de maneira adequada.

Entretanto, em outro âmbito mais profundo, em sua essência, o problema fundamental não é tão complexo e permanece o mesmo: um sistema econômico e político particular, o capitalismo, defendido por seus gerentes beneficiários. Este sistema é a fonte de todos estes problemas da complexidade, os quais não existem em separado, mas estão intimamente ligados. Exatamente quando esse sistema parece viver seu momento mais dominante, em que seus protagonistas maiores não se preocupam em dissimular suas recentes aventuras imperialistas, e quando o mundo está mais globalizado do que nunca, não compreendo as idéias pós-modernistas de que já não existem nem universalidades, nem meta-narrativas: o capitalismo global já não constitui a metanarrativa maior e universal da história?

Evidentemente, essa análise reflete uma posição ideológica, a minha mesma, e não a de uma verdade irrefutável. Mas a discussão é importante porque a análise que fazemos do contexto influi necessariamente na nossa análise da vigência ou não de diferentes aspectos da Educação Popular, o que me leva ao grande problema que tenho com a Educação Popular e que, na minha opinião, deveríamos encarar de uma maneira mais aberta.

Uma fraqueza na concepção da Educação Popular: a questão ideológica

Supõe-se que o bom educador popular, com seu compromisso político, negue-se a ser manipulador e participar da educação bancária; que problematize a realidade e não apresente análises já prontas; por meio do diálogo, terá o direito de contribuir com suas opiniões, tentará promover uma consciência crítica a respeito da realidade.

Apesar de uma boa prática de Educação Popular, no entanto, parece-me inevitável que a orientação ideológica do educador influa no processo educacional em três âmbitos distintos:

- a) sua compreensão do que é a *consciência crítica*. Com minha orientação mais ou menos marxista-humanista, não sem confusões e contradições, é óbvio que o que eu considero *consciência crítica*, não será igual ao que pensa um pós-modernista.
- b) não problematizar a realidade, as perguntas que o educador faz dependem muito de sua orientação ideológica; o nacionalista não faz as mesmas que uma feminista; e como as perguntas dirigem o diálogo-pesquisa em direção a uma ou outra, são importantes.
- c) por mais que nosso bom educador resista a impor idéias, em suas contribuições ao diálogo, o que ele ou ela disser também terá de apresentar alguma influência (mesmo que isso também dependa de outras coisas).

Apesar da importância do tema, contudo, nas minhas pesquisas na América Latina encontrei pouca discussão sobre a questão ideológica, não obstante a existência de uma variedade enorme de orientações ideológicas entre os praticantes da Educação Popular. Falando com diferentes educadores populares e analisando seus artigos, para mim fica muito claro que existem educadores populares motivados primariamente por ideologias tão variadas como a religião, o marxismo, o nacionalismo, a social-democracia, o feminismo, o pós-modernismo etc. Dada a discussão acima, ao invés de atuar como se tal variedade não existisse, creio que o Movimento de Educação Popular deveria enfrentar essa realidade, buscar clareza conceitual, não buscar rupturas estúpidas e desnecessárias e reconhecer abertamente que o termo Educação Popular abarca diferentes correntes e filosofias.

Creio que a atual falta de clareza conceitual cria confusões. Li várias críticas dirigidas a educadores populares marxistas, por exemplo, que foram acusados de ser demasiadamente ideológicos. Agora, onde haja marxistas tratando de impor suas idéias aos outros, com muita razão devem ser criticados porque seu teor prático educacional é manipulador, e não por serem ideológicos: não são nem mais nem menos ideológicos que qualquer outro.

Conceitualmente, então, creio que os que trabalham com Educação Popular, tanto aqui como lá, deveriam fazer o seguinte:

- Reconhecer que, enquanto um compromisso político a favor da mudança política é inerente à Educação Popular, existe dentro de seu campo uma variedade de motivações ideológicas distintas.
- Distinguir conceitualmente entre questões de ideologia e questões de prática educacional nessas discussões e debates para não confundir uma com a outra.
- Investigar mais a relação entre a orientação ideológica do educador e como ela se reflete na prática.
- Sempre que possível (porque, em certas ocasiões, poderia ser inadequado ou mal-entendido), permanecermos abertos em nossas influências ideológicas. Eu, por exemplo, me identifico como “educador popular socialista”: considero que na Educação Popular na Escócia, muitos educadores estejam motivados por uma visão nacionalista. São companheiros, amigos e protagonistas de uma prática educacional exemplar, mas como é inevitável que essas diferenças se transpassem à prática, deveríamos dizê-lo assim.

Política, Estado, Democracia e Ideologia na Educação Popular latino-americana

Aqui no Reino Unido, a “mãe das democracias”, somos enganados, até incomodados, com o mito da democracia. A maneira de modificar as coisas, dizem, é por meio do voto a cada cinco anos. Independentemente deste processo democrático, os interesses privados controlam a economia e a imprensa, manipulando, assim, grande parte do debate público. Existe muita apatia no setor político e muitos se negam a votar, citando o clichê cínico de que se o voto pudesse mudar as coisas, ele seria abolido. Eles têm alguma, se não toda, razão.

Frente a esta impotência, as notícias do final dos anos 1980 sobre os esforços latino-americanos de promover a prática de *democracia participativa* e *movimentos populares* (parecemos não ter nada parecido), apoiados pela Educação Popular, chamaram nossa atenção. De fora das instituições do Estado, a América Latina parecia oferecer uma outra visão de como pensar em fazer educação e política, apesar das diferenças de contexto, o que nos inspirou.

Então, foi irônico que, justo quando comecei a investigar com seriedade a experiência da Educação Popular latino-americana, no início dos anos 1990, o discurso da Educação Popular se transformava e me confundia. Em muitos lugares, parecia que a mesma democracia formal que nós temos, e que os progressistas víamos como muito limitada, se havia convertido em utopia. Quando visitei o México, muitos educadores populares retiravam a sua fé e energia do movimento popular do novo Partido da Revolução Democrática (PRD) e admiravam os analistas que previam a aceitação do capitalismo e a necessidade de ambições mais limitadas (quando me atrevi a sugerir a um grupo de educadores populares que a Educação Popular me parecia menos radical que antes, criou-se um grande debate). Estudando as publicações dos anos 1990, inclusive *La Piragua* e outras do CEAAL, em que se falava muito da relação entre Educação Popular e educação formal, ou das conferências da Unesco, ou de diferentes teorias da educação, ou de projetos econômico-educacionais relacionados com o mercado, às vezes era difícil ver qual relação tinham com o conceito radical e alternativo que se havia entendido inicialmente por Educação Popular.

Enfim, não discuto que, nos últimos vinte anos, tenha havido muitas modificações no contexto, que a democracia formal (ainda que de *baixa intensidade*) seja melhor que a ditadura e que a prática da Educação Popular tenha que se reinventar constantemente. Contudo, insisto em que a maneira pela qual se analisam essas mudanças depende muito da orientação e ideologia do analisador, uma análise que logo influenciará a prática. Nas minhas pesquisas sobre a Educação Popular na América Latina, parecia que havia mais ou menos três *correntes*:

- Uma que permanece com a visão radical e classista em que nasceu a Educação Popular, mas que reconhece anteriores fraquezas e trata de se sensibilizar com relação a uma série de opressões diferentes. Continua pensando em trabalhar principalmente com movimentos, mas não se nega a se engajar no campo da educação pública, formal e convencional, ainda que o faça muito consciente do perigo de cooptação;
- Outra, que não expressa nem se preocupa demasiadamente com nenhum paradigma aberto. Entretanto, realiza com energia o trabalho com grupos ou movimentos e, a partir da prática, faz o que lhe parece mais adequado;
- E uma terceira, que parece haver se adaptado tanto ao discurso da educação convencional que já quase não fala de injustiças político so-

ciais, e que me parece estar a só um passo de abandonar os princípios da Educação Popular.

Pessoalmente, dou mais valor à primeira, interessa-me a segunda e tenho muito medo da terceira. No entanto, o importante é que, quando pensamos no que continua vigente na Educação Popular, isso não é uma questão puramente técnica, também é ideológica, e cada corrente terá uma visão diferente.

Vigência da Educação Popular e novas direções

Já que me falta espaço, termino rapidamente com alguns pensamentos sem muitas explicações, esperando que possam intuir a partir de meus argumentos anteriores.

- Os princípios básicos da Educação Popular permanecem vigentes e não devemos pedir desculpas por essa afirmativa.
- É evidente que eles têm de se fortalecer, sensibilizando-se frente a novas formas de compreender a realidade.
- Onde haja oportunidades, a Educação Popular deve ter diálogo com os sistemas de educação formal, mas com uma consciência clara dos perigos de ser cooptada e desaparecer. A idéia brasileira de ter um pé na frente e outro atrás, sempre que o pé de trás esteja bem firme, me parece acertada.
- Mas não devemos abandonar os movimentos, o local próprio da Educação Popular. Com todas as suas limitações, estar fora do Estado possibilita liberdade de pronunciar verdades não comprometidas e pensar e atuar com criatividade: de fora também se exerce influência nos sistemas formais. Historicamente, aqui no Reino Unido, os movimentos de educação radical optaram pelo apoio do Estado e, em muito pouco tempo, foram cooptados: sua ausência é notável e foi muito difícil reconstruí-los.

E o que fazer para fortalecer um Movimento de Educação Popular que contribua para a transformação social? Não creio que haja táticas nem receitas maravilhosas por descobrir; esta é uma luta de longo prazo, que avança e retrocede, em que o importante é aprender a partir da experiência, estar aberto à experimentação e fazer o melhor que se pode dentro das circunstâncias em que se encontra. Entretanto, penso que é importante:

- Nunca perder de vista uma visão radical de como poderia ser, ainda que em um momento determinado os avanços que se busquem sejam pequenos.
- Continuar com todo o bom trabalho da sistematização e difusão de diferentes experiências para aprender com sucessos e fracassos.
- Continuar realizando alianças com movimentos internacionais e de outros países. Creio que o Fórum Mundial da Educação Mundial, iniciativa de Porto Alegre, começa a realizar muito neste sentido.

Aprofundar na Educação Popular para Construir uma Globalização desde o Sul

Marco Raúl Mejía J.

[...] ser Movimento de Educação Popular implica na permanente desestabilização criativa, na releitura contínua da realidade a partir dos interesses dos pobres e excluídos, numa atitude de comprovada busca, com uma grande dose de audácia e de inconformidade, de autocrítica sincera e constante para superar as incoerências e adequar as práticas às exigências e desafios que coloca a realidade em constante mudança: o empobrecimento e a exclusão crescente das maiorias.

*Conclusões do XXXII Congresso Internacional de Fé e Alegria*¹

1. Aproximação

Esta citação serve para afirmar a vida da Educação Popular, apesar do decreto de seu desaparecimento, por certas organizações não-governamentais do mundo do Norte, que retiraram seu apoio. A despeito da discursiva eliminação do acesso ao financiamento ou ao mundo da academia, a despeito do pensamento acadêmico europeu sobre o debate entre modernidade e pós-modernidade na globalização, decidindo declarar terminadas as buscas relativas ao popular.

Esta passagem é de uma instituição, mas poderia ter saído de uma infinidade de relatórios, assembléias, memórias, plenárias de organizações ou grupos que, si-

¹ Revista Internacional Fe y Alegría, n. 3. Retos de la educación popular. Venezuela, 2002, p. 15.

lenciosamente, sem a permissão daqueles que a pensaram, ou até mesmo, às vezes, contra eles, seguiram praticando a Educação Popular como forma de resistência ou de construção alternativa de poder e contra a hegemonia das formas dominantes na sociedade. Por isso, é importante reconhecer na Educação Popular não uma prática de agora ou dos últimos quarenta anos, mas uma dinâmica que, nos últimos duzentos anos, tem estado presente na teia social da América Latina. Deste modo, se reconhecemos que nosso pai é Freire, o nosso avô é Simon Rodríguez, professor de Simon Bolívar, que estabeleceu, no começo do século XIX, as bases da Educação Popular que a América precisava e que, então, foi proposta para alguns dos países das repúblicas latino-americanas. Foi retomada pelo movimento das universidades populares, no começo do século XX, e por alguns dos artífices da educação formal, com a peculiaridade de nossos povos e na busca da justiça através da educação (Lizardo Pérez, José Maria Velaz e outros).

A particularidade da Educação Popular destes duzentos anos é ter sido encoberta pelos discursos dominantes da esquerda e da direita mas, em alguns períodos, ressurgiu na medida em que os problemas que enfrenta aprofundam-se nas nossas realidades e adquirem desfechos mais dramáticos. É o caso dos últimos dez anos, em que muitos quiseram decretar o seu desaparecimento, paralelo ao desenvolvimento do pensamento único, mas ela seguia viva como forma de resistência, na infinidade de práticas silenciosas e de pequenas comunidades de ação que a dinamizavam e prosseguiram com a construção de um projeto alternativo ao capitalismo globalizado e neoliberal. Nessa perspectiva, afirmamos que a Educação Popular continua sendo construída como uma área em desenvolvimento, acumulando uma tradição que já tem uma existência centenária e que é atual, na medida em que faz uma releitura da realidade, na qual tenta dar resposta e empoderar os excluídos e segregados.

2. Contribuições da Educação Popular

Pensar na dinâmica que gerou esta prática social educativa significa revisar diferentes níveis acumulados, apresentando uma variedade de processos na sociedade globalizada atual. Observaremos brevemente alguns deles.²

a) *Construiu uma especificidade da ação educativa com grupos sociais subalternos*, nos quais o vínculo realidade-educação conferiu uma aparência latino-americana à problemática, por ter enfrentado as formas de controle do capitalismo periférico nos âmbitos do saber e do controle político. Dessa forma, redimensiona o lugar dos

² Para ampliar esta problemática, consultar AWARD, M. e MEJÍA, M. R. *Educación popular hoy, en tiempos de globalización*, Bogotá: Editora Aurora. 2002.

saberes dos grupos excluídos e segregados e constrói ação educativa, não somente diferente, mas também evidenciando em sua proposta os interesses e apostas dos setores sociais populares.

Em alguns lugares, foi complementada com dinâmicas geradas no nosso continente, como a Teologia da Libertação, a Pesquisa Ação Participativa, o Teatro do Oprimido e a Comunicação Popular, e se enriqueceu com elas fazendo com que fosse mais potente sua participação na construção de um campo de saber que tentou gerar processos de poder alternativo.

b) *Desenvolveu uma forma de poder nas práticas educacionais*, que tinha como característica básica sua construção a partir de práticas sociais educativas. Processo este de acúmulo, muitas vezes não explicitado, mas que hoje se faz visível em resultados eleitorais que permitiram chegar ao governo o presidente Lula no Brasil, Garzón em Bogotá, Chavez na Venezuela (reconheço a problemática deste último mas, também é resultado deste acúmulo) e muitos outros, em governos locais e regionais. De sua gestão nos governos (não no poder), depende que esse exercício seja parte da herança popular em direção ao futuro, e as práticas de Educação Popular têm ajudado, com o seu grão de areia, a formar este campo que impulsionou o alternativo, a partir dos segregados, excluídos e explorados nas décadas anteriores.

c) *Desenvolveu uma prática pedagógica fundamentada nos contextos*, nas práticas sociais dos participantes, na colaboração para a ação libertadora e transformadora, estabelecendo novas bases à ação política pedagógica. Mostrando como era possível fazer uma pedagogia a partir de bases educacionais diferentes da proposta dos paradigmas clássicos da modernidade educacional (alemão, francês, saxão), deu um passo em direção a um quarto paradigma pedagógico, o latino-americano, que outros denominam como crítico-latino-americano por se unir aos desenvolvimentos das teorias críticas de outros paradigmas. Para outros, os desenvolvimentos pedagógicos da Educação Popular são um componente do começo das pedagogias da complexidade, e a maneira como coloca os seus fundamentos responde ao tipo de busca daqueles que afirmam o fim dos paradigmas na educação e na pedagogia.

d) *Suas práticas de sistematização de experiências contribuem não somente com metodologias variadas*, com diferentes concepções críticas, mas também com as bases conceituais para uma forma de saber a partir das práticas. Sua produção de conhecimento tem entrado em discussão na área da pesquisa, rompendo com os paradigmas positivistas e racionalistas de produção de ciência e conhecimento.

Foram geradas dinâmicas de produção de saber na linha do que é chamado de prático, como profissionais, ativistas ou membros das organizações populares,

construindo uma produção de saber com atores não tradicionais do campo das disciplinas teóricas e significando uma ruptura com o controle e a hegemonia de certas academias sobre a produção deste tipo de saber e conhecimento.

e) *Construiu espaços na crítica educacional*, os quais forjaram outro olhar, outro lugar, a partir do qual se situa a ação educativa, desde os contextos, desde os praticantes e desde os resultados nas comunidades beneficiárias, que foram se colocando como base para construir os controles das gestões de políticas públicas por meio de comitês e grupos de controle originados nas organizações populares.

Esse acúmulo tem sido muito enriquecedor, também, para revelar a não-neutralidade da ação educacional, o que tem permitido, no âmbito da proposta tecnológica dos organismos multilaterais, enfrentar a ofensiva sobre a educação formal dos aparentes tecnicismos de: *currículo científico, normas, competências, qualidade* e muitos outros, construindo processos sociais para desmascarar esses mecanismos e construir a educação como um assunto público.

3. Reformulação

a) *A primeira reformulação da Educação Popular atual fixa-se na fidelidade a seus princípios*; o primeiro deles é partir da realidade concreta: o capitalismo globalizado e neoliberal não apenas aprofunda as leis básicas do capital (taxa de lucro, acumulação, monopolização e exploração), como também modifica muitas das formas de controle e realização do lucro, significando uma mudança nas regras do jogo. Por essa razão, é necessária uma mudança nas práticas e estratégias dos grupos e atores que sofrem a dominação capitalista da atualidade. O que leva a novas identidades, novas formas de organização, novas formas de luta e novas formas de educação, ou seja, a uma mudança na hegemonia; mas são, também, necessárias modificações na contra-hegemonia.

As mudanças mais visíveis no controle capitalista globalizado (e que não desenvolvem pelos problemas do espaço permitido) são: uma mudança na base tecnológica do capital, que muda a relação entre capital constante e o capital variável (trabalho), fazendo com que a reformulação recaia neste setor. Por isso, o alto índice de desemprego, emprego precário e volta de trabalho informal.

Uma hegemonia do capital financeiro, que deslocou o capital proveniente da manufatura das décadas de 1960 e 1970, converteu-se no novo setor dominante, na constituição de um amplo setor de serviços que tem mudado (simbolicamente) o assalariado da manufatura. O modo de operar desses capitais dá-se em um espaço-tempo transnacional, formando novas classes sociais transnacionais.

Com transformações profundas na organização do trabalho, na linguagem de algumas escolas marxistas, estamos saindo do fordismo para o toyotismo, ou para o pós-fordismo. Esta reorganização do trabalho significa redução das unidades produtivas, trabalho pago por peça terminada, produção centrada na idéia e processos de qualidade, com mercadorias que não são guardadas, pois já estão vendidas antes mesmo de serem produzidas (convênios de cinco a dez anos). São muitos os aspectos, mas esses nos mostram como as formas de domínio e controle têm-se transformado, e isso faz com que sejam inoperantes muitas das formas de organização, protestos e lutas que agenciávamos.

b) *A indústria cultural de massas*. A tecnologia e seu desenvolvimento no fenômeno da comunicação têm construído uma forma transnacional da cultura de mídia. Na América Latina, 96% da população tem televisão e a média é de dois televisores por família. Isto tem gerado um novo fenômeno, e alguns autores chegam a sustentar que estamos diante da emergência da quinta instituição de socialização no ocidente (os meios massivos de comunicação) produzindo uma profunda crise nas outras quatro: política, família, religião e escola.

Para a totalidade da proposta e fundamentação da escola popular, este acontecimento traz uma reestruturação nas concepções das culturas populares, já que sua existência e forma de ser foram modificadas, atravessadas pelas culturas transnacionais, produzindo uma hibridez. Não deixam de existir, mas produzem uma mistura entre a identidade da terra (autonomia) e a identidade globalizada (expansão do olhar), fazendo com que as culturas populares ganhem um novo tipo de complexidade na relação controle-domínio-liberação. Dessa maneira, o consumo começa a determinar enfaticamente as formas de existência do popular na atualidade. Como educadores populares, poderíamos dizer que não é a mesma coisa educar um pobre sem televisão na década de 1970 que educar um com televisão na década de 2000. Seu mundo de interesses, necessidades e satisfações fizeram com que seu sistema simbólico tenha sido modificado significativamente.

c) *O lugar dos agentes promotores da Educação Popular*. A política social do neoliberalismo tem consolidado uma proposta de substituição do Estado de Bem-Estar anterior, colocando outras bases centradas na promoção individual, no crescimento pessoal e nas formas de cidadania (indivíduo) ativa. Por isso, tem construído alianças para desenvolver essas políticas a grupos que, no passado, foram os principais agentes da Educação Popular: organizações não-governamentais (ONGs), igrejas de diferentes vertentes, grupos cooperativos e outros grupos da sociedade civil, colocando-os como agentes substitutos da política estatal, mas também da política social que atuam *tecnicamente* como neutros.

Na forma como esses trabalhos são realizados tenta-se desativar o protesto e os núcleos de participação política, para construir um certo comunitarismo que não coloca o empoderamento coletivo além da dinamização dos indivíduos e das tarefas de seu grupo, fechando as portas coletivas da solidariedade. De modo que estas organizações utilizam todo o acúmulo *técnico* da Educação Popular para o trabalho com grupos excluídos, ao qual foi retirada toda a roupagem política e de empoderamento. Repete-se em menor escala o que o ditador Duvalier fez, no século passado, no Haiti, que retomou o método de alfabetização de Freire, mas retirando todo o seu conteúdo político.

d) *Tirar a Educação Popular do não-formal*. Um peso muito grande foi acrescentado à Educação Popular por ser considerada, na década de 1960 e 1970, como um processo de educação não-formal e de adultos. Peso aprofundado atualmente com o discurso de setores do marxismo europeu, influente na América Latina, de considerar a escola e os processos de educação formal como um lugar fechado da reprodução e da ideologia do sistema.

Nunca como antes, o capitalismo globalizado fez uma aposta tão grande no sistema escolar e educacional com seus diferentes processos, modificando-os com 122 novas leis de educação no mundo e 25 na América Latina e convertendo esses processos em fundamentos para a disputa de concepções diversas nas políticas públicas. Mas, especialmente nos processos educacionais, a tradição da Educação Popular tem elementos para intervir neste debate.

A Educação Popular vai ter de dar uma guinada para entrar na educação formal. Além das reestruturações e horizontes de sentido, faz-se necessário um esforço por operar com os instrumentos e ferramentas próprias da escola; portanto é necessário que a Educação Popular volte a elaborar os discursos e crie propostas práticas do *como*, concretamente, para entrar com força e com propostas próprias.

e) *As formas da utopia e da libertação*. Parte da ofensiva neoliberal tem sido construir um consenso liberal sobre o caminho futuro da sociedade, elaborando um discurso ideológico de pensamento único, do qual ficam excluídos todos os projetos de libertação. Assim, concordamos em nos submeter à construção pragmática do “voltemos a ser realistas e façamos o possível”. Nessa lógica, temos ouvido de instituições que têm o nome de *Educação Popular* que a educação deve ser “a partir dos interesses do cliente” e que “a qualidade é satisfazê-los”.

Uma das tarefas centrais da Educação Popular será a reinvenção da utopia e das formas de realizá-la nesta encruzilhada histórica contemporânea. Isso significa não somente uma denúncia do neoliberalismo mas, antes de qualquer coisa, a ca-

pacidade de apresentar sentido e esperança. Fazer com que a proposta tenha credibilidade para os jovens de hoje, na medida em que se construam processos críticos, verídicos e aceitáveis como tópicos para construir e organizar as novas apostas de transformação.

4. Vigências da Educação Popular

No horizonte latino-americano, aparece uma reconfiguração do campo do popular a partir dos processos de exclusão e segregação que se constituem no amplo espectro do mundo da globalização e suas variáveis tecnológicas, comunicativas, reestruturadoras do trabalho, do feminino, dos gêneros e de muitos outros aspectos. Campo que se constitui a partir dos sujeitos que resistem na diversidade, diferença e exclusão, construindo práticas sociais que apostam no reencontro entre o político e o social.

a) *A opção básica de transformação* das estruturas políticas, econômicas, sociais e culturais, com as quais o controle e o domínio são propriedades de um capitalismo que volta a produzir injustiça, exclusão, opressão e segregação.

b) *O empoderamento dos atores desde o local*. A experiência educacional popular sempre aconteceu no mundo local, hoje reconfigurado pela globalização, onde sofremos e lamentamos o antidemocrático deste projeto. Ele volta a ser um lugar privilegiado que reconfigura atores e projetos.

c) *O reconhecimento dos saberes e das culturas populares* como espaços nos quais se reconstituem os processos de resistência, dando lugar a práticas interculturais e de reconhecimento da diversidade, como espaços privilegiados para o surgimento de novas lutas.

d) *Os desenvolvimentos pedagógicos alcançados* que formaram a diversidade de propostas metodológicas, mostrando a variedade de apostas direcionadas para um mesmo horizonte político-pedagógico ou pedagógico-político, mantendo um norte de transformação social.

e) *A vocação anticapitalista* e de construção de uma globalização alternativa a partir do Sul, e desde o Sul, pelo fato de reconstruir esperança e sentido.

A Educação Popular no Século XXI

Nicolás Guevara

1. Do referencial histórico à atualidade

É reconhecido que, com as propostas de Paulo Freire, no começo dos anos 1960, começou a consolidar-se o que hoje é identificado como Educação Popular, a qual tomou corpo e importância a partir dos anos 1970. Anteriormente, Freire tinha trabalhado nos subúrbios com as propostas da escola ativa, na qual se destacam pensadores como Freinet, Dewey e Pestalozzi (Mejía, 1992).

A Educação Popular desenvolve-se com ênfases diferentes, segundo os grupos políticos, sociais e eclesiais que a impulsionam: setores de esquerda partidária, comunidades eclesiais de base, instituições de pesquisa e educação, que assumem esta perspectiva de formação com matizes próprios de diferença. Mas todas estas vertentes tinham como fundo a proposta de Freire, sintetizada na notação de que a educação não é um ato neutro e que o mais importante, além dos métodos e técnicas, é a “clareza com relação à opção política do educador ou da educadora, que inclui princípios e valores que ele ou ela assume”. É colocada como um ato essencialmente humano e político. Pois, como disse Marco Raúl Mejía (1992), chegamos a um primeiro grande acordo: a Educação Popular não representa somente o sujeito a quem se dirige, mas a intencionalidade social e política com que é feita.

A partir desse olhar, é enfatizado um processo dialético de construção de conhecimento a partir da prática, de teorizar sobre ela, de voltar à prática. Nesse processo, os sujeitos que dialogam educam-se uns aos outros e, por sua vez, têm como referência a leitura da realidade que pretendem transformar.

Vale mencionar a mudança de cenário dos anos 1990, com o fim da guerra fria, o auge das políticas neoliberais, a globalização e o impacto tecnológico, provocando um processo conhecido como (re)fundamentação da Educação Popular. Nesse processo, é dito que:

[...] os papéis e tarefas da Educação Popular dependem dos contextos, das conjunturas e dos sujeitos. Portanto, é difícil falar dos limites da Educação Popular e de papéis únicos, pois a Educação Popular se relaciona com conjunturas variáveis, nas quais se deve garantir seu caráter democrático e pedagógico.

Nesse processo, e diante de uma realidade desafiadora, críticas foram apresentadas com a intenção de ampliar as visões e responder à nova situação:

[...] a Educação Popular era entendida como um processo de conscientização ligado à noção de interesses de classe de caráter estratégico. Com essa visão, o problema foi reduzido ao econômico-político e foi passado por alto o interesse mais imediato e específico de pessoas e de grupos; por isso, a saturação e a rejeição foram conseqüências que, em alguns casos, tivemos que receber. O educacional e o político não se diferenciavam”. (Papéis de CEAAL, 1994)

Não obstante, diante destas colocações, alguns – como Alfonso Torres – consideram que não houve refundamentação, enquanto que Carlos Núñez (2000) diz que não está convencido de que realmente houve um processo de refundamentação, mesmo reconhecendo que o debate permitiu que se aprofundassem os fundamentos pedagógicos e que fosse assumidas posturas mais abertas e tolerantes com relação a outras concepções.

Apesar disso, é conveniente apontar algumas características que, de acordo com diferentes autores, são definidoras da Educação Popular. Essas características configuram um verdadeiro horizonte de contribuições. E se colocamos como contraponto o que Pedro Pontual considera eixos temáticos da vida e obra de Paulo Freire, temos um quadro que recolhe dois referenciais e que permitem identificar as perspectivas das experiências da Educação Popular.

Características da Educação Popular e atualidade de Paulo Freire

Síntese realizada de acordo com: Marco Raul Mejia, Wenceslau Moro e Alfonso Torres	Vigência de Paulo Freire (de acordo com Pedro Pontual)
Descobrir a conjuntura específica e o âmbito cultural nos quais atua. Parte do concreto, o mundo dos sujeitos dos setores populares.	Um corpo teórico e uma pedagogia voltada à prática e à ação transformadora. A prática com base para gerar pensamento.
Um processo sistematizado e investigativo: capacidade crítica, dúvida, análise, atuação. Uma leitura crítica do caráter “injusto” da sociedade e do papel que tem a educação na sua reprodução.	Uma permanente e renovada leitura crítica do contexto.
Coerência entre concepção pedagógica e concepção política. Uma intencionalidade política emancipadora.	Ação exclusiva com posicionamento e intencionalidade social e política emancipadora.
Os sujeitos populares como protagonistas do seu próprio aprendizado e atores da sua emancipação. Um corpo privilegiado de influência a subjetividade dos sujeitos educativos. Explicita o conflito social: nos reconhecemos dentro dele. Concepção dialética: metodologias apropriadas às características anteriores, método dialético e técnica participativa.	O diálogo e o conflito como fatores constitutivos de processos democráticos.
Importância das condições de aprendizagem. Ênfase nos processos e não nos resultados.	O gosto pela curiosidade, mediado por uma pedagogia da pergunta.
O solidário antes do individual.	Revalorização dos valores éticos do ser humano universal.

Essa síntese de indicadores de uma prática educativa e da vida e obra de Paulo Freire nos orienta na aventura de propor outros elementos centrais que continuam vigentes como contribuições da Educação Popular. Entre eles destacamos três:

- a) O contexto e a prática como referenciais. Uma abordagem a partir dessa permanente leitura crítica do contexto pessoal e social dos excluídos, como estratégia formativa que orienta a ação transformadora. Claro que esse olhar vai-se enriquecendo com novas ferramentas de análise, como contribuições de diversas disciplinas das ciências sociais.

De igual maneira, o olhar crítico às experiências da própria organização e a troca com outras servem de base para reorientar projetos e projetar futuras intervenções. Consideramos que esse olhar no contexto e na prática constitui uma das contribuições centrais da Educação Popular que permitem partir do concreto.

- b) Reconhecer-se como sujeito capaz de provocar mudanças. O crescimento em autonomia e identidade, assim como a confiança em que é possível impulsionar processos de transformação da realidade para uma vida digna para todos e todas, é um ganho que hoje em dia é aspecto fundamental no desenvolvimento de processos emancipadores.
- c) A articulação entre o pedagógico e o político. Esta intencionalidade social e política emancipadora permitiu descobrir que o ato educacional nunca é neutro, pois é necessário um claro posicionamento de acordo com a realidade dos sujeitos populares. O perigo sempre vai estar presente, quando se trata de sobrepor um aspecto ao outro.

2. Desafios da Educação Popular no século XXI

São múltiplas as ênfases que hoje são colocadas nos desafios da Educação Popular, segundo os diversos contextos. Por exemplo, resultam particularmente interessantes os seguintes pontos de vista que assumimos como nossos, além de agregar outros:

- Pilar Ubilla (2000) coloca: o desafio político e cultural está em construir a unidade na diversidade, superando a fragmentação e apostando em um novo bloco social, capaz de propor novas opções. Isto significa fortalecer as redes, articular experiências distintas, fortalecer o protagonismo das populações, contribuir efetivamente para formas de democracia com

participação popular e cidadania. Compartilhamos essa colocação porque remete a um processo de ampliação e exercício pleno dos direitos humanos, em uma perspectiva de desenvolvimento da cidadania ativa, capaz de analisar, concertar, propor e influir nos diversos contextos.

- A proposta segue sendo fortalecer o poder dos setores populares, precisamente em uma etapa histórica em que os modelos vigentes multiplicam as formas e níveis de exclusão. Isso em abertura e diálogo com outros setores sociais que também contribuem para a construção de um paradigma de emancipação.
- Oscar Azmitia (2000) fala de recuperar prioritariamente o espaço pedagógico, o espaço cotidiano, a ética e a dimensão cultural dos sujeitos, desde uma perspectiva de processo. Estes aspectos parecem fundamentais, com a condição de que o pedagógico e o político devem ir estreitamente articulados, sem que um engula o outro.
- A partir da perspectiva que tem sido trabalhada no Fórum Social Mundial, é necessário que, diante da globalização que vivemos, avancemos e interfiramos desde o local específico dos sujeitos, passando pelo nacional, até chegar a consolidar um espaço público internacional, com reflexões e propostas que confrontem a lógica de exclusão social, política e cultural agravada nos últimos anos.
- Aprofundar a relação escola-comunidade, de maneira que as experiências de formação de uma nova cidadania não funcionem em paralelo ou, o que seria pior, em oposição, mas para se enriquecerem mutuamente.
- Finalmente, compartilhamos com Frei Betto (2001) que o movimento deve enfrentar o desafio metodológico de partir do pessoal para o social, do local para o nacional, do subjetivo para o objetivo, do espiritual ao político e ideológico. Agora, o trabalho de base somente terá sucesso se for associado para o prazer com o dever, criatividade artística com formação, estética com ética.

Sem dúvida, esse conjunto de elementos representa um grande desafio para a Educação Popular neste início do século XXI.

Referências

- BETTO, F. Los desafíos del movimiento social frente al neoliberalismo. *Rev. Conciencia Latinoamericana*, XII (1): 2-4, 2001.
- CEAAL. *Hacia la V Asamblea del CEAAL*. México, D.F. Secretaria General, 2000.
- CEAAL. Educación y Política en América Latina. *Papeles del CEAAL*, n. 7. México, Secretaria General, 1994.
- CEAAL. Los ejes temáticos transversales en la educación popular. *La Piragua*, n. 15. México, D.F. Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL, 1999.
- _____. Educación popular: nuevos horizontes y renovación de compromiso. *La Piragua*, n. 18: , México, D.F. Consejo de Educación de Adultos CEAAL, 2000.
- COLECTIVO CEAAL Bolivia. *Educación popular: una opción ética de transformación social*. La Paz, 2000.
- MEJÍA, M. R. *Educación Popular: história-actualidade-proyecciones*. Centro Poveda, Santo Domingo, 1992.
- PONTUAL, P. Paulo Freire a cinco años de su muerte. Homenaje al gran educador. *Anuário Pedagógico* 5. Centro Poveda, Santo Domingo, 2002.

Educação Popular Integral: um quê de utopia

Nádia Rodrigues

As mudanças ocorridas nas últimas décadas, oriundas de um novo ciclo do capital e da ideologia neoconservadora ou neoliberal, geram um conjunto de noções criando uma *nova linguagem* no âmbito das sociedades.

É comum o uso das noções de *globalização, flexibilidade, governabilidade, empregabilidade, exclusão, tolerância zero, identidade, fragmentação*, dentre outros vocábulos. Porém, outras noções foram sendo eliminadas, intencionalmente, pelo imperialismo simbólico, sob o pretexto de obsolescência, tais como: classe social, capitalismo, desigualdade, hegemonia, exploração, dominação. As decorrências desse imperialismo são bastante poderosas e nefastas porque ele, sobretudo, objetiva conduzir as sociedades revogando as conquistas sociais e econômicas obtidas através das lutas históricas, denominando-as de arcaicas e obstaculizadoras de uma nova ordem social que emerge.

A criação de uma *nova linguagem*, referida inicialmente, contamina também a educação gerada no ideário da polivalência, da qualidade total, das competências, da empregabilidade, substituindo as noções de *educação integral emancipatória, politécnica ou tecnológica, laica*, dentre outras.

A compreensão dessa *nova linguagem* coloca-se como um permanente desafio para os grupos sociais populares, porque exige a análise da materialidade do capitalismo tardio que esgotou sua capacidade civilizatória, como faz ver Istvan Mészáros, em *Para além do capital* (2002).

Contudo, deve ser no campo dessa complexa compreensão que os grupos sociais populares podem ir descobrindo e criando projetos educativos alternativos àqueles que naturalizam a violência destrutiva desse capitalismo tardio, ou seja, construindo pensamentos alternativos ao *pensamento único*, através das diversas práticas educativo-sociais e dos diferentes campos do conhecimento. Nesta perspectiva, um elemento fundamental é que os grupos sociais populares desenvolvam uma compreensão do trabalho, da tecnologia, da propriedade como valores de uso e não de troca como determina a forma histórica da relação social capitalista.

É imprescindível que a Educação Popular de caráter integral, como prática social de mediação, se vincule à luta do resgate do trabalho, tecnologia e propriedade como valores de uso, para possibilitar um mundo de liberdade, de justiça e equidade social como sinônimo de luta contra todas as formas de discriminação e dominação, para gerar tempo livre e desenvolvimento humano.

A concepção de educação que enfoca a idéia de que a vida e o mundo não são mercadorias e que o parâmetro e medida de tudo é o ser humano, aponta críticas radicais ao capitalismo tardio e às perspectivas que subordinam o trabalho, a educação, a ciência e a tecnologia à lógica do capital e do mercado. Reafirma, ao contrário, uma concepção:

[...] emancipatória, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa, sujeitos de mudança e não coadjuvantes, articulada a um projeto societário de “novo tipo”, marcado pela solidariedade e pela igualdade efetiva de condições entre as nações e os seres humanos.

Neste sentido, tem-se como horizonte de educação uma perspectiva e um processo que visa articular organicamente as relações políticas, e não contra as maiorias. Um Estado radicalmente democrático, como faz lembrar Boaventura Santos em *Reinventando a Democracia* (1999).

Focalizar a Educação Popular integral como centro dessa discussão é retomar com toda obviedade a reflexão sobre a função social da educação no interior das sociedades. Neste sentido, enquanto artefato cultural e social, é preciso apreendê-la contextual e historicamente. Assim sendo, não é neutra, atemporal e ingênua, mas

intencional e relacionada à questão do poder. Bobbio trata dessas dimensões desde o século XVIII, daí sua gênese.

Portanto, a educação é pensada, desde então, relacionada ao trabalho e o que está no mundo do trabalho deve ser apropriado por ela e nos processos educativos, muitas vezes de forma velada como, por exemplo, as idéias de qualificação, de perfil dos trabalhadores, das habilitações necessárias, oriundas do taylorismo e do fordismo. O próprio mundo do trabalho conduz à reflexão sobre o que está acontecendo hoje e sua relação com a educação e seu desenvolvimento, porém a partir de uma lógica econômica neoliberal-empresarial. Observa-se, inclusive, que há, nesse cenário atual, a busca de uma nova cultura baseada e centralizada nos princípios do liberalismo, básico do individualismo. Coloca-se a responsabilidade do desemprego nas pessoas. Este discurso da empregabilidade empresarial está baseado em alguns princípios congruentes com o mesmo. O desafio é buscar caminhos sobre a relação mundo do trabalho e educação integral do povo.

Evidentemente, não há receituários de superação desse panorama, mas é possível fazer algumas reflexões no interior das práticas educativas de Educação Popular estimuladas pelo CEAAL:

- a) Abordar a lógica da relação causa-efeito no campo trabalho-educação, procurar ultrapassar as armadilhas, ou seja, ter um olhar no cotidiano das relações sociais de classes, educacionais, dentre outras.
- b) Tentar responder: como formar o trabalhador que não nasce formado? E como será o vir-a-ser?
- c) Lançar o olhar sobre o caráter político, que não negue as individualidades no interior da coletividade.
- d) Perguntar pelo significado da educação e do trabalho do educador.
- e) Discutir que a educação é poder, é biografia, é documento, é identidade, é história, é direito.
- f) Firmar a lógica do direito frente à lógica do mercado. O direito ao trabalho, ao conhecimento, à cultura, mas na fronteira dos direitos e não da força do mercado. O trabalhador é sujeito dos direitos.
- g) Estimular a idéia da educação como prática da liberdade, ligada às grandes utopias: libertação, emancipação, igualdade, respeito às diferenças.
- h) Ressaltar a realização do ser humano. Paulo Freire se afasta do mercado e situa a educação num plano transformador. Ele se coloca para além da

cidadania. Para ele, a educação é tornar o ser humano, humano. Portanto, o ser não nasce totalmente humano, ele se constrói humano porque é inconcluso. Assim, o sentido da Educação Popular integral é dialogar, estar presente neste trabalho de humanização. Para Freire, a humanização sempre foi acompanhada de desumanização.

Por isso, a Educação Popular integral não deve se ocupar somente de humanizar, mas de recuperar a construção histórico-dialética do ser humano. Este constitui-se o primeiro direito histórico humano, os demais vêm nesta consequência. A este direito coloca-se a negação: *proibidos de ser humanos*. Pergunta-se: qual a importância desta proibição para a Educação Popular integral? Se é parte do referencial transformador esse primeiro direito, que dimensões devem ser privilegiadas no trabalho da Educação Popular? Quais dimensões ontológicas dos seres humanos são proibidas ou roubadas? Uma é de ser humano, ou seja, são *proibidos de trabalhar, de intervir na sociedade, de construir a cidade, sobreviver*, dentre outras dimensões. Como recuperar estas questões enquanto centralidade dentro da Educação Popular? Como reafirmar o trabalho como valor, sem desqualificá-lo? Observa-se que os seres humanos são *proibidos de projetar suas vidas, suas cidades, suas famílias, suas sociedades*. Como trabalhar esta dimensão inerente ao ser humano nas práticas de Educação Popular? Como fazê-lo ser o sujeito do projeto histórico de sua sociedade? De qual sociedade? Que outras proibições podem ser questionadas? Os seres humanos são *proibidos do convívio de construir redes de sociabilização*, haja vista as crianças das ruas, jovens sem emprego... perdem tempo de convívio. Como tornar a Educação Popular ser mais diálogo? Muitas vezes, os seres humanos são *proibidos de construir identidades, de celebrar suas identidades, de celebrar suas memórias de bairro, de classe, de campo, de cidade, seus rituais, sua história*. Como construir e desenvolver um projeto de Educação Popular em que haja centralidade no coletivo?

Os seres humanos são ainda *proibidos de aprender as letras, conhecer culturas, apreender conhecimentos*. As letras emancipam, mas a Educação Popular integral é mais do que o processo de ensino. Pode-se ainda dizer que os seres humanos são *proibidos de ver*, porque seus corpos são esmagados. O corpo tem que ter um trato pedagógico. É necessário dar importância ao corpo. O ser humano tem direito a ter seu corpo devidamente tratado. Como a Educação Popular pode trabalhar mais e mais esta dimensão? Como trabalhar os tempos de vida? O tempo do trabalho é diferente do tempo de outros aspectos da vida! Às vezes, são feitas propostas de educação que contraditoriamente são anti-humanas! Muitas vezes, os seres humanos são *proibidos de vivenciar sua classe, sua raça, seu gênero*. Como muitas vezes a educação ignora os corpos e também ignora o gênero. Os seres humanos passam

a ser assexuados. Como dar cada vez mais centralidade à história dos sentimentos humanos, da raça no universo da Educação Popular, na atualidade?

Finalmente, uma pergunta que se pode fazer é: como trabalhar uma pedagogia de Educação Popular emancipatória? Pode-se formular algumas matrizes:

- O trabalho é princípio educativo. O ser humano se produz produzindo. O trabalho é categoria central numa proposta de Educação Popular integral.
- Os movimentos sociais populares têm papel preponderante na formação do povo.
- A cultura é matriz do ser humano. Ninguém é inculto. Todo trabalho é cultura.
- A consciência é trabalhada sistematicamente. Não há lugar para leituras idealistas da realidade. A política refletida é formadora da consciência. Conscientização não é, portanto, um ato mental apenas.
- A valorização da experiência da opressão. Há dimensões pedagógicas no como tratar a experiência da alienação, da opressão, do sofrimento.

A tarefa de se construir alternativas de educação e de vida societária evidentemente exige utopia.

Sem este quê de utopia não há Educação Popular integral e nem futuro humano.

Algumas Reflexões com Relação à Vigência e aos Desafios da Educação Popular no Contexto da VI Assembléia Geral do CEAAL

Roberto Sáenz Argüelo

Ao começar a pontuar e organizar estas reflexões, fui invadido por uma sensação de síntese de “toda uma vida”, da prática acumulada de pelo menos os últimos 32 anos da minha vida, constatando novamente o profundo sentido da minha existência e a consciência de ter sido e continuar sendo parte, mesmo minimamente, daqueles (pessoas, organismos, instituições, territórios, fronteiras, raças, credos, ideologias etc) que trabalham pelos interesses e com a maioria dos excluídos. Desse modo, precisamente por estarem nas condições mais desfavoráveis e injustas, são esses os que realmente necessitam de uma profunda transformação nas condições desumanas de vida, sendo parte ativa na construção de um novo tipo de sociedade.

A Educação Popular não é uma ciência, nem um ente prévio com existência própria, senão uma presença, uma prática, uma vida, um acompanhamento, permanentemente nascente. Portanto, atrevo-me a apresentar alguns referenciais, ao longo do texto, de oportunidades e experiências, de cenários e contextos relacionados ao trabalho e à ótica da Educação Popular. Logicamente, estes marcos relacionam-se com as contribuições analíticas, teóricas e pedagógicas da mesma concepção da Educação Popular.

Por causa da realização do Concílio Vaticano II (1962-65) apresenta-se uma nova oportunidade, um chamado a milhões e milhões de pessoas para que dirijam seu

olhar à sociedade, ao mundo que deve ser transformado. A realidade é apontada com a sua dor, abre-se um convite para enfrentá-la e contingentes estão dispostos a fazê-lo.

Em 1968, aconteceu sua máxima expressão continental na América Latina: a reunião de Bispos em Medellín. Assinalando com nome e sobrenome a situação de injustiça estrutural e de pecado que deve ser combatida e erradicada. Convidando a viver na fé, comprometendo-se pela causa da justiça.

A explicitação e prática da Teologia da Libertação: o meu compromisso, a minha *práxis*, materializa-se através do trabalho, a partir das comunidades eclesiais, desde 1971. Este contexto é o meu referencial ético, moral, ideológico, conceitual, social, político, levando em consideração a perspectiva da Educação Popular. Também existe uma relação de colaboração não-orgânica com o movimento de mediação político-militar.

À luz das oportunidades e da prática vivida e no marco dos eventos, espaços e relações propiciadas pelo CEAAL, atrevo-me a compartilhar as seguintes reflexões com relação a alguns aspectos da Educação Popular. Nem todos os aspectos e nem completamente. Eu os apresento de maneira indicativa ou de forma sugestiva, não desenvolvida.

1. As principais contribuições da Educação Popular, em quarenta anos de desenvolvimento

A Educação Popular *é uma opção moral e ética*, não é uma metodologia, não é um método, não é uma técnica. É uma causa, uma militância, uma maneira de entender a vida. É uma forma de vida, testemunho, um convite, sonho, motivação, criatividade, esperança, participação, libertação. É profundamente humana, respeitosa e carinhosa. É uma maneira permanente de inserir-se na realidade para transformá-la. É uma forma de vida que tem conseqüências pedagógicas, econômicas, sociais, políticas, familiares etc.

Os sujeitos

Sujeito social, as majorias, os excluídos. Os setores populares devem se organizar e construir mediações para se converterem em agentes protagonistas do seu próprio projeto. Construção de cidadania, participação cidadã. Agrupados com base em interesses específicos: mulheres, jovens, camponeses, trabalhadores, desempregados, indígenas etc.

A realidade

O cotidiano, o concreto, a vida real, o contexto. A situação de pobreza e de exclusão social. A desigualdade social, marginalização, violência etc. É ponto de partida e ponto de chegada. Processo de libertação, *prática de liberdade*. A ser permanentemente transformada.

A teoria do conhecimento

O diálogo, a relação dialógica. O *encontro*, novo, assombroso e carinhoso, entre o educador e o educando, o ensino e a aprendizagem. A produção coletiva do conhecimento. Partir dos diferentes e das diferenças para construir a unidade.

A metodologia dialética

A coerência, os diversos momentos e a sua articulação. Partir da própria realidade, da prática. Analisá-la, iluminá-la, teorizá-la para regressar, de maneira mais enriquecida, à mesma prática para transformar a realidade (*práxis*).

A dimensão educacional e sua especificidade

Os processos educacionais, os componentes pedagógicos nos processos de desenvolvimento humano, integral e auto-sustentável. Os processos educacionais permitirão aos educadores, aos setores populares, ir tomando consciência e reconhecendo sua própria realidade e seu papel.

2. O que continua vigente das propostas centrais da Educação Popular e o que foi reformulado ou deve ser reformulado?

A realidade

O contexto, o cotidiano, as condições de vida. É ponto de partida e ponto de chegada. A realidade deve ser transformada. Em alguns aspectos, há avanços, como a abertura, espaços novos e processos de *democratização*. Em outros aspectos, os problemas são maiores e mais complexos: a pobreza, a exclusão social, as brechas entre ricos e pobres, entre o Norte e Sul. Ou seja, maiores desencontros entre o econômico, o político e o social.

A pobreza

É necessário aprofundar, sustentar e generalizar a conceituação da *pobreza*, não como *carência de*, como o não ter, mas como a falta de capacidade de poder dar frutos, como o não-ser.

A dimensão educacional

Reivindicá-la como especificidade da Educação Popular. Desta forma, considerar o papel do educacional na integridade do desenvolvimento.

Existência de novos cenários

Mudanças profundas requerem respostas e transformações igualmente profundas. Alguns colocam que se trata de uma mudança de época, não de uma época de mudanças. Passamos de um mundo bipolar para um mundo unipolar, ou seja, polarizado. A luta contra o terrorismo. No marco dos tratados de livre comércio e dos organismos financeiros multilaterais, a perda da autodeterminação e da soberania, a subordinação. A dimensão do público, da sociedade civil, dos espaços locais, do poder local, da globalização e dos movimentos sociais emergentes.

Surgem novos sujeitos sociais, grupos, subgrupos, categorias. É necessário avançar na reflexão com relação às organizações não governamentais e aos movimentos sociais. A dimensão territorial, o poder local, os processos de descentralização e de desconcentração. Novos conteúdos, já não como estritamente *alternativos*, consensos, responsabilidades compartilhadas. Planos de desenvolvimento, nos quais a participação cidadã tem um papel fundamental.

A pedagogia da esperança

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

(Re)conceituação da Educação Popular

Tirando a Educação Popular da *capela*, superando a compreensão do que é uma concepção, visão e experiência de procedência esquerdista. Pelo contexto em que surgiu, a Educação Popular se apresentou como *alternativa*, contestadora e libertadora. Agora, a Educação Popular se estabelece, entre outras coisas, como diá-

logo com os *do outro time*. Tolerância, aproveitamento e disputa de espaços públicos, incidência e construção de consensos.

Sistematizar, construir e *explicitar*, a partir de referências conceituais, teóricas e metodológicas, *um corpo teórico sólido* que dê sentido aos fundamentos, princípios, categorias da Educação Popular. Isto, entre outras coisas, para se instrumentar e para se preparar melhor na hora da disputa pelos espaços de poder, ou no momento de apontar para a construção de novos “modelos”.

A especificidade

O específico, o único, a Educação Popular é sua *dimensão educacional*. Por sorte, os educadores populares não são os únicos. Existem muitos mais (instituições, grupos, sindicatos, igrejas etc) que também partem da realidade, da pobreza, para transformá-la, concedendo um papel de protagonista aos sujeitos, construindo movimento sociais, poderes locais etc.

O específico da Educação Popular, o que deve ser a sua contribuição à construção de uma sociedade justa, sem exclusão, que dê felicidade, são os processos educacionais, pedagógicos, metodológicos, técnicos. Para ir construindo e fortalecendo a organização, a gestão, a criação de bens e serviços materiais. Para ir implantando na sociedade que queremos, e que sejam vigentes para todos, os direitos humanos, econômicos, sociais, políticos e culturais.

Trata-se de nossa mais profunda e específica identidade, que faz com que sejamos diferentes dos demais. Podemos contribuir, melhor que os outros, com as nossas próprias competências. Aquilo que é o melhor que podemos oferecer, e por sua vez, é o melhor que os demais devem esperar de nós; é a nossa melhor carta, não a única, pois, reunidas com as cartas dos demais, serão cartas ganhadoras para construir o diferente, o novo que precisamos, para superarmos a pobreza, a exclusão, a injustiça e sermos agentes protagonistas da nova sociedade.

3. Quais são os principais aspectos que devem ser trabalhados para fortalecer um movimento de Educação Popular na América Latina que contribua para a transformação social?

Poder: a concepção, a construção, a transformação e manutenção do poder.

- Trata-se de uma disputa, uma conquista, em todos os espaços ou níveis: em cima, embaixo, no meio, locais e públicos.

- É necessária uma mudança de atitude, superar desconfianças, desvalorizações, despolarizar.
- É preciso propiciar e/ou aproveitar os espaços e as oportunidades que se abrem.
- Não se trata de estar em todos e em cada um dos espaços de poder mas, sim, nos espaços que podem ser disputados e conquistados, onde se possa ir avançando e alcançando pequenas ou grandes conquistas.
- A disputa deve estar baseada em uma estratégia, não na improvisação. É necessária uma capacitação técnica e administrativa sólida. E que sejamos assertivos e abertos para construir melhores propostas.
- Traçar eixos básicos articulados com um “modelo” de formação de líderes que prepare os dirigentes e ativistas dos movimentos sociais emergentes. Insistindo no comportamento ético.
- Uma vez conquistados os espaços de poder, é necessário saber mantê-los, e não perdê-los. Isto requer estratégia, participação, integralidade, alerta ao risco de corrupção. Necessita de solidez e permanência nos princípios básicos da Educação Popular.

Projeto político

- A Educação Popular surge em um contexto de ditaduras militares, de luta contra elas, propondo uma sociedade alternativa. Existia um projeto político pelo qual se lutava. Tratava-se de um projeto alternativo.
- É necessário reestruturar o projeto político. É preciso dar um salto qualitativo, passar do poder social ao poder político, expressado além de seu arcabouço partidário.
- A Educação Popular não é unicamente uma dimensão das camadas populares, deve ter significado e presença direta no âmbito público. É necessário promover um salto qualitativo, do âmbito social ao âmbito público-político.
- Trabalhar na identificação dos temas sóciopolíticos da Educação Popular.
- Atualmente, fala-se não do alternativo, mas da co-responsabilidade com o governo, com os empresários. De construção coletiva, de incidência e de consenso.

- Nesta mudança de época, qual é o *modelo* ou o projeto político que aspiramos construir, em função de qual deles devemos dispor nossa concepção teórico-metodológica de Educação Popular?

Esperança, compromisso

- Ao longo de tantos anos e em todo o continente, desenvolvemos uma multiplicidade de esforços, de presenças, de práticas, em termos gerais, muito dispersas. Às vezes fragmentados, com duplicidade e pouca conexão.
- Somos convidados a coordenar e articular nossos esforços, a seguir construindo e/ou formando redes.
- Devemos resgatar nossa identidade (instituições, organismos, movimentos, pessoas), identificar as melhores competências desenvolvidas para ofertá-las, como especificidade aos demais. Coordenar, juntar, articular as melhores práticas e competências.
- Somos muitos e mais fortes do que acreditamos. Mas, não somos os únicos, nem a solução final. Temos forte presença e forte influência, somos referenciais importantes.

Como conclusão

Espero que estas breves reflexões contribuam, em conjunto com as das(os) outras(os) companheiras(os), a continuar orientando nossas visões e práticas para que elas possam configurar o novo tipo de sociedade que forneça a todos bem-estar e felicidade. Voltemos à origem, à nossa raiz, voltemos ao caminho, com novos brilhos e esperanças.

Fortaleçamos nosso CEAAL continental e nossas associações nacionais. Assim, continuaremos contribuindo à construção das novas sociedades, com nossos rostos. Com governabilidade, sem corrupção nem impunidade, com transparência, com tolerância, com integração, com sentido de nação, com Estado de Direito.

Ressignifiquemos as Propostas e Práticas de Educação Popular perante os Desafios Históricos Contemporâneos

Oscar Jará Holliday

Não gostaria de ser mulher ou homem se a impossibilidade de mudar o mundo fosse verdade objetiva que puramente se constatasse e em torno de que nada se pudesse discutir. Gosto de ser gente, pelo contrário, porque mudar o mundo é tão difícil quanto possível. É a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a questão da importância do papel da consciência na história, a questão de decisão, da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites.

*Paulo Freire**

A problemática educacional contemporânea na América Latina encontra-se em um vértice de confluência de múltiplos fatores histórico-sociais. Como bem foi dito, nesta entrada no novo milênio não nos encontramos em uma época de mudanças, mas, sim, em uma “mudança de época”¹. Todos os terrenos da vida e do pensamento se encontram hoje perturbados por novas circunstâncias e perguntas. Nesse marco de grandes modificações no cenário mundial, em meio a um contexto firmado pela globa-

* FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Unesp, 2000, p. 39.

1 GOROSTIAGA, X., En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo, desafíos y retos para la Universidad en Latino América y el Caribe, em *La Piragua*, n. 15. México: CEAAL. 1999.

lização neoliberal, a prepotência militar norte-americana e a expansão dos fundamentalismos, os povos no nosso continente latino-americano transitam entre a angústia e a esperança, por múltiplos caminhos de busca que se debatem na tensão entre se adaptar às novas condições e transformá-las.

Nos últimos quarenta anos, nossos países foram objeto de constantes transformações e reformas nas concepções e estratégias dos sistemas educacionais, buscando adequá-las à idéia matriz de que a educação e o conhecimento são fatores essenciais para nosso desenvolvimento, sem que tenha produzido resultados significativos de melhora para nossos povos².

Hoje, talvez mais do que nunca, essa situação exige repensar nossa visão de educação e aprofundar os fatores substantivos que podem constituir as bases de uma proposta educacional alternativa integral, além das formas, das modalidades ou dos sistemas administrativos. São necessárias uma busca e uma reflexão em torno dos fundamentos filosóficos, políticos e pedagógicos de um paradigma educacional que oriente as perspectivas de transformação social e a formação plena das pessoas para a construção de novas estruturas e relações sociais baseadas na justiça, equidade, solidariedade, paz, tolerância e respeito ao meio ambiente.

Construir um novo paradigma educacional supõe fazer uma opção epistemológica que nos permita pensar nos desafios globais da “nossa América” (José Martí), recuperando da “visão dos vencidos” (Leopoldo Zea) a força que emerge de um continente “infinito para criação” (J. Maria Arguedas), onde o “realismo mágico é parte do cotidiano” (G. García Márquez) e que tem a possibilidade de imaginar um projeto de sociedade que não seja “nem imitação nem cópia, mas criação heróica” (J. Carlos Mariátegui). Definitivamente, uma ruptura epistemológica e uma afirmação política que supõe “optar pelo povo como sujeito” (J. Luis Rebellato), capaz de construir “a história como possibilidade... porque não somos simplesmente objeto da história, mas igualmente seus sujeitos” (Paulo Freire). Uma ética solidária, um novo mundo possível no atual contexto, apenas tem sentido e viabilidade a partir dos excluídos, os quais poderiam assumir “a responsabilidade planetária dirigida, não à sobrevivência

2 RIVERO, J. “Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempo de globalización”, Tarea, Lima, 1999. Campanha de Educação na América Latina por uma Educação para Todos: Pronunciamento Latino-americano – Foro Mundial de la Educación, Dakar, 28 de abril, 2000. Ajuda em ação, CEAAL, México, 2000. COLCLOUGH, C. (diretor) “La Educación para Todos ¿va el mundo por el buen camino?” Relatório de acompanhamento da EPT no mundo, ed. Unesco, Paris, 2002. PUIGGRÓS, A., Educación Neoliberal y Quiebre Educativo, Nueva Sociedad, n. 146, Caracas, 1997. Torres, R.M., Educación para todos: la propuesta, la respuesta, 1990-1999, Buenos Aires, 1999. GENTILI, P. (Org.), Pedagogia da Exclusão, 8. Ed. Petrópolis: Vozes. 2001.

da espécie, mas à consecução de uma vida realmente humana, radicalizando a democracia na sociedade mundial” (IBAÑEZ, 2001).³

Perante estes desafios paradigmáticos é que devemos fazer as principais perguntas sobre as contribuições históricas, as reformulações e os temas de busca relacionados com as propostas e práticas de Educação Popular na América Latina. Qual foi, qual é, e qual poderá ser a sua contribuição para transformação social? Que tipo de educação precisamos, para que tipo de mudança e para que tipo de sociedade? De que maneira assumir e enfrentar a tensão dialética entre se adaptar e se transformar?

Mas, vejamos primeiro, de que estamos falando quando dizemos Educação Popular? A Educação Popular latino-americana é, ao mesmo tempo, um fenômeno sociocultural e uma concepção de educação. Como fenômeno sociocultural, a Educação Popular faz referência a uma multiplicidade de práticas com características diversas e complexas, que têm em comum uma intencionalidade transformadora. Essas práticas nem sempre são coerentes, nem foram avaliadas suficientemente. Expressam diferentes modalidades e tipos de ação que podem ir desde uma maior informalidade até ser parte de uma política pública oficial. Em muitas ocasiões, passam despercebidas e, inclusive, algumas não são reconhecidas pelos seus praticantes como ações educacionais. Às vezes, são desconsideradas e desvalorizadas. Outras vezes, são utilizadas pelo próprio sistema a que dizem confrontar. Muitas estão repletas de inovações e produzem importantes novidades, outras se tornaram refém da rotina e repetem moldes e modelos estereotipados. Entre elas, há práticas que articulam o micro e o macro, o local e o global, que vinculam dimensões organizadoras, investigadoras, pedagógicas e comunicativas em um mesmo processo dinâmico integral e transdisciplinar. Há outras restritas aos trabalhos grupais e comunitários, concentradas em alguma dimensão particular e sem uma explícita visão de complexidade.

Estas práticas estiveram, desde a sua origem, acompanhadas de múltiplos esforços de teorização e reflexão, por parte de seus praticantes, assim como de pesquisadores externos. Esforços que trataram de explicá-la, fundamentá-la ou projetá-la intencionalmente. São, enfim, práticas e propostas teórico-metodológicas carregadas de empenho e utopia que atuam respondendo a necessidades concretas e imediatas, ao mesmo tempo em que aspiram à construção de novas relações humanas.

3 IBAÑEZ, A. *Pensando desde Latinoamérica-ensayos sobre Modernidad, Democracia y Utopía*. México: Universidade de Guadalajara. 2001.

São paradoxais, na medida em que buscam expressar relações de solidariedade em um mundo que prega o individualismo. Inclusive, pretendem fortalecer a auto-estima, a autonomia e o protagonismo, precisamente dos setores sociais que são excluídos pela lógica que impera. São, portanto, contestadoras, com potencial capaz de influir com profundidade; ao mesmo tempo, são frágeis e insuficientes perante a força do sistema, ao qual se opõe.

Como concepção educacional, a Educação Popular não possui um corpo de categorias sistematizado, em todos os seus extremos. Entretanto, podemos afirmar que aponta à construção de um novo paradigma educacional, que se opõe a um modelo de educação autoritário, de reprodução, predominantemente escolarizado e que desassocia a teoria da prática.

Nesta busca conceitual confluem diversas contribuições e correntes teóricas. Está apoiada em uma filosofia da práxis educacional entendida como um processo político-pedagógico centrado no ser humano como sujeito histórico transformador, que se constitui socialmente nas relações com os outros seres humanos e com o mundo. Por isso, esta concepção educacional está baseada em princípios políticos que apostam na construção de relações de poder equitativas e justas nos diferentes âmbitos da vida e em uma pedagogia crítica e criadora, que busca o desenvolvimento pleno de todas as capacidades humanas: cognitivas, psicomotoras, emocionais, intelectuais e valorativa.

Por tudo o que já foi dito, afirmamos que a Educação Popular deve ser entendida sempre como produto da história latino-americana, particularmente vinculada aos esforços transformadores dos setores, processos e movimentos sociais e políticos do continente que sofrem e lutam por eliminar as assimetrias de todo tipo.⁴ Por isso, acreditamos que é função dos desafios históricos figurar os esforços de análise crítica e de refundamentação produzidos a partir do campo da Educação Popular.

Durante a década de 1990, foi proposta no CEAAL a importância de uma necessária (*re*)fundamentação da Educação Popular. Independentemente do equilíbrio crítico das contribuições e limites específicos que esse processo proporcionou à busca de educadores e educadoras populares, parece importante destacar que permitiu compreender a diversidade, a complexidade, a dispersão

4 Neste sentido, seguindo a Helio Gallardo, assumimos a noção de “povo social” (que sofre as assimetrias de qualquer tipo: opressão, discriminação, exclusão, exploração...) e de “povo político” (qualquer setor de luta para eliminar tais assimetrias). Assim, o “popular” faz referência a um processo que busca superar as relações de domínio, de opressão, de discriminação, de exploração, de desigualdade e exclusão. Visto positivamente, é todo processo que busca construir relações equitativas, justas, respeitadas da diversidade e da igualdade de direitos.

e o pluralismo de aproximações que caracterizam este campo. Daí a importância de se impulsionar o diálogo, o encontro, o debate crítico, o reconhecimento da multiplicidade de seus fatores e componentes.

Porém, por outro lado, me atrevera a mencionar que a noção de *(re)fundamentar* pode ter superdimensionado o debate conceitual, além de sua vinculação com a sistematização crítica das práticas reais e concretas, polarizando os componentes intimamente inter-relacionados com o político e com o pedagógico, dificultado a compreensão das diversidades, ao não prestar suficiente atenção nos condicionamentos históricos e nos contextos teóricos particulares, que marcaram as diferentes aproximações.

Por essa razão, penso que talvez seria mais preciso e mais orientador, no atual momento, falar de *ressignificar* a Educação Popular latino-americana. Ou seja, redescobrir e recriar os seus sentidos (utópicos e concretos), em função dos dilemas e desafios que enfrentamos, tanto nos contextos particulares dos diferentes setores, países e regiões, como em relação ao contexto global. Realizar um olhar crítico, situado historicamente, que promova diálogos e debates profundos e construtivos, teóricos e práticos, levando em conta as diversidades, da mesma forma que as buscas paradigmáticas comuns.

Hoje, perante a proposta dos organismos financeiros internacionais e ante o discurso neoliberal predominante baseado em uma *racionalidade instrumental*, a educação é vista como uma mercadoria, com a função de contribuir e qualificar os recursos de *capital humano*, para que nossas sociedades enfrentem com sucesso os desafios da competência e da inovação. Contudo, desde o campo da Educação Popular, afirmamos, pelo contrário, que precisamos de uma educação que contribua para mudar o mundo, humanizando-o, transformando as relações autoritárias de poder. Uma perspectiva a partir da qual se busca formar as pessoas: mulheres e homens, meninas e meninos, como sujeitos críticos de transformação, com a capacidade de influir nas relações econômicas, sociais, políticas e culturais, com uma visão de “racionalidade ética e emancipadora”.⁵

Nessa perspectiva, proponho registrar as buscas teóricas das experiências sistematizadas e as práticas inovadoras da Educação Popular latino-americana, que propõem um tipo de educação que possibilite às pessoas se desenvolverem como sujeitos e atores sociais:

5 REBELLO, J. L., “Globalización neoliberal, construcción de alternativas populares y ética de liberación”, em *Multiversidad*, n. 6, revista da Multiversidad Franciscana de América Latina, Montevideo, 2000. Ética de Liberación, MFAL, Montevideo, 2001. Ver as referências ao pensamento de Habermas, Dussel e Hinkelammert.

- a) capazes de romper com a ordem social que impera e que nos é imposta como única possibilidade histórica (o modelo de globalização neoliberal);
- b) capazes de imaginar, propor e criar novos espaços e relações no nosso ambiente local, no nosso país, na nossa região e nas instâncias internacionais;
- c) capazes de questionar os estereótipos e padrões ideológicos e de valor vigentes como verdades absolutas (o individualismo, a competência, o mercado como regulador das relações humanas...);
- d) capazes de desenvolver nossas potencialidades racionais, emocionais e espirituais como homens e como mulheres, superando a socialização de gênero patriarcal e machista e construindo novas relações de poder na vida cotidiana e no sistema social;
- e) capazes de aprender, desaprender e reaprender permanentemente (apropriando-se de uma capacidade de pensar e de uma propedêutica e metodologia, mais do que de conteúdos terminados);
- f) capazes de suscitar uma disposição vital solidária com o entorno social e com o meio ambiente como expressão e hábitos cotidianos;
- g) capazes de se afirmarem como pessoas autônomas, ao mesmo tempo que como seres dialógicos, na busca e na construção coletiva.

Desenvolver essas capacidades como sujeitos transformadores, supõe retomar essa aspiração originária de promover uma educação *libertadora*: libertadora de nossas potencialidades humanas e da introjeção da lógica e valores de uma cultura dominante e opressora. Desenvolver essas capacidades transformadoras supõe também abrir caminho para a Educação Popular, para todas as modalidades e espaços em que se realiza a educação. Não estando restringida aos espaços marginalizados, aos não-formais, às pessoas adultas, às modalidades extracurriculares etc. Desenvolver essas capacidades transformadoras leva a apoiar todos os esforços de reflexão, de formação, de articulação, de organização, em todos os campos, em todas as pessoas, para construir “outra educação possível para outro mundo possível”.

Por isso, perante os grandes desafios desta época, nós, educadores e educadoras populares da América Latina, a partir de nossas práticas e com nossas contribuições teóricas, podemos afirmar com Paulo Freire que: “não é que a

educação libertadora produza por si mesma a mudança social... mas, não haverá mudança social sem a educação libertadora”. Definitivamente, a partir da abordagem aqui proposta, o debate da ressignificação da Educação Popular latino-americana não teria como horizonte apenas contribuir para repensar e recriar práticas e concepções tradicionalmente entendidas como “de Educação Popular”, mas contribuir para redefinir todas as práticas e concepções sobre educação. Esse é o nosso desafio de fundo.

A Vigência da Educação Popular

João Francisco de Souza

A Educação Popular no mundo atual

A questão da vigência da Educação Popular para a pós-modernidade/mundo implica uma reflexão sobre os desafios do contexto atual em termos político-pedagógicos, bem como um olhar para o que tem sido a Educação Popular nos últimos cinquenta anos de sua reinvenção enquanto uma proposta pedagógica idônea para contribuir com a construção de respostas aos requerimentos histórico-sociais da América Latina, especificamente a partir das formas como tem sido praticada nas diferentes instâncias do CEAAL e debatida no seu interior, desde seu começo no final dos 1970 e início dos 1980.

A Educação Popular, nesses marcos e no da Educação para Todos, com o qual não devemos concorrer e sim colaborar, mas não abdicar de que por outros caminhos temos acumulado a nossa experiência, insere-se no interior das relações de poder na luta pela construção do poder dos setores populares da América Latina a partir das condições históricas concretas ou das representações que delas tínhamos e temos construído na busca da criação das condições necessárias ao desenvolvimento da humanidade do ser humano em nossa região.

Esse processo, ao longo dos últimos cinquenta anos, a constituiu como a grande teoria da educação (Pedagogia), necessária a nossas condições e aos desafios que representam, tendo superado a compreensão inicial que a formulava como técnicas e/ou dinâmicas participativas ou uma questão metodológica sem, no entanto, perder essas exigências. Sendo assim, hoje ela é constituída como um problema axiológico, portanto, responde a opções valóricas a partir das quais são organizados a economia, o exercício de poder, as diferentes instituições, especificamente as que promovem o conhecimento, as relações interpessoais, a constituição das subjetividades, a identidade individual e coletiva. Trata-se de um problema antropológico e pedagógico. A questão se coloca pela análise da eticidade da política que constitui a base da construção de quaisquer propostas político-pedagógicas.

A política não tem uma dimensão ética. Ela é por natureza ética ou antiética ou a-ética. Portanto, o problema é a qualidade de ética que a política expressa. Paulo Freire coloca essa questão, a partir dos problemas da diversidade cultural, como exigência da convivência entre as culturas ou traços culturais no interior de uma mesma cultura. Essa vai se expressar por interações (interculturalidade, multiculturalidade, transculturação, superando situações de mera pluriculturalidade ou diversidade cultural que hoje predomina no mundo). Se não for possível o diálogo entre culturas ou traços de uma mesma cultura construindo a multiculturalidade, a sociedade expressará sua pluriculturalidade por justaposições, gestização, assimilaçionismos, rejeições, dominações, subordinações. Ou, por guerras absurdas e violências descabidas.

Paulo Freire coloca, portanto, a questão da construção da multiculturalidade numa sociedade pluricultural como um problema ético-político. Pois entende a *multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas*. Ela, portanto, não pode ser:

[...] algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças”. (Freire, 1992, p. 57)

Essa nova ética tem que se apoiar numa teoria das diferenças que conformam a diversidade e nas condições do respeito às diferenças enquanto um direito e expressão de valores. Caracteriza-se como uma ética que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer,

afirmar que alguém falou “A” sabendo que foi dito “B”, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal.

A ética proposta por Freire, além de incidir sobre as questões da exploração da força de trabalho em quaisquer manifestações, sente-se *traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo*. É uma ética *que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça. De gênero, de classe*. (FREIRE, 1996, p. 17)

Para que essa ética se efetive, são necessários outros processos de produção e invenção do conhecimento, da emoção e da ação. São desejáveis, e por elas se luta, outras formas de ser que apenas são possíveis na convivência entre diferentes que se respeitam e se enriquecem (material, emocional, psicológica e simbolicamente) na mútua convivência, na igualdade das diferenças lutando contra as desigualdades econômico-sociais e as exclusões histórico-culturais. Podendo-se, portanto, avançar na direção de uma sociedade intermulticultural crítica, diante das exigências de um contexto que pode aprofundar a transculturação das gentes, dos povos e da pós-modernidade/mundo.

Há que se contribuir, através da educação não-escolar, mas também escolar, com o crescimento humano de todas e de todos, garantindo inclusive sua produção intelectual: ajudar – por meio da educação, inclusive da educação escolar – as trabalhadoras e os trabalhadores latino-americanos a avançarem na compreensão de que a vida pode ser de outro jeito e a se organizarem para torná-la mais agradável e viverem sua boniteza. Tentar tornar o mundo menos feio!

Então, as atividades educativas podem ser compreendidas como questões culturais e de outras relações entre as diversas culturas e, portanto, entre os distintos grupos humanos, mediados pelas diferentes linguagens (verbais, matemáticas e artísticas) para contribuir com a conformação de um ser humano cada vez mais humano e uma cultura capaz de garantir as condições dessa humanização. A construção da humanidade do ser humano em suas diferentes feições.

Sem deixar de ser um processo especificamente acadêmico, intelectual, não pode a ele reduzir-se. Mas, para garantir sua especificidade, o processo educativo necessita não só atentar a todas as dimensões do ser humano e de sua sociedade, mas, também, realizar-se de acordo com as exigências identificadas no contexto histórico-cultural em que acontece. Não se pode, pois, simplesmente, transplantar uma

concepção e uma prática pedagógicas de um tempo ou de um contexto a outros, com o argumento de que naquele “deu certo”.

Esse princípio orientador da pesquisa pedagógica e da prática educacional implica um conhecimento crítico, o mais exaustivo possível, das peculiaridades do contexto em que se pretende desenvolver o processo educativo integrado e integral. Essa realidade, sempre histórico-cultural, compreendida como em mudança constante, deve não apenas ser o cenário no qual acontece o processo educativo em quaisquer modalidade ou circunstância ou servir para contextualizar os conhecimentos escolares. Ela passa a ser identificada como *o conteúdo substantivo dos processos educativos*. Passa a ser conteúdo básico de aprendizagem. O conteúdo básico da aprendizagem é a compreensão, interpretação, explicação e projeção da transformação da existência humano-social no sentido de torná-la cada vez mais humana. (FREIRE, 1967, 1975, 1992, 1996)

Toda a finalidade acadêmica de quaisquer processos educativos é a interpretação, compreensão, explicação e expressão (artística, matemática e verbal) da realidade pessoal, social e da natureza, todas histórico-culturais, de que o ser humano necessita no seu processo de humanização. Entretanto, nos processos educativos escolares, essa construção tem que ser acompanhada da aquisição e domínio o mais amplo possível do código alfabético. A iniciação a esse processo é o que se pode denominar de processos de escolarização.

Então, em contextos como o da pós-modernidade/mundo, a busca de conhecimentos, de valores, atitudes e habilidades, numa palavra competência, só tem sentido se contribuem para a promoção da mudança social. Mas uma mudança social direcionada para a construção da humanidade dos seres humanos, de todos os seres humanos. Sem essa perspectiva, a razão de ser de todo e quaisquer processos educativos desaparece.

Nessa perspectiva se constituem os conteúdos essenciais de aprendizagem, os conteúdos substantivos dos processos educacionais, como acima se indicou. Para expressar esses conteúdos educacionais, a escola tem que garantir o desenvolvimento dos conteúdos instrumentais ou os instrumentos básicos de aprendizagens (linguagens verbais, linguagens matemáticas, linguagens artísticas), além dos conteúdos operacionais que são as capacidades de formular projetos para a resolução de problemas identificados a partir dos conteúdos educacionais e instrumentais. Esses (conteúdos básicos, instrumentais e operacionais) são os conteúdos da educação, também da educação escolar.

O processo educativo trabalhará seu conteúdo básico (a compreensão da condição humana e das possibilidades de superação de suas limitações culturais) não só para melhor compreendê-la e nela intervir, mas, inclusive, para “criar novas disposições mentais no homem, capazes de inseri-lo melhor em sua contextura histórico-cultural”, com já afirmara Freire (1958, p. 25).

Qualquer processo educativo com essa população “terá de se fundar na consciência dessas realidades e não pode reduzir-se a um mero trabalho de alfabetização, ou de simples suplementação, o que seria negar a existência daquele primeiro aspecto geral a que nos referimos” (Ibidem: 28). Não pode reduzir-se a um mero trabalho de alfabetização ou de simples suplementação. Não se trata apenas, portanto, de gerar uma capacidade mecânica de decodificação ou de expressão na linguagem escrita. Mas, sim, de proporcionar, com a aquisição dos mecanismos da leitura e da escrita no código alfabético, o início da ampliação do desenvolvimento das competências da compreensão, interpretação, explicação, proposição e intervenção das/nas realidades que educadores e educandos, além de estarem inseridos, são responsáveis por sua transformação/construção e seus produtos/produtores.

Na elaboração dessas hipóteses, leva-se em conta, de maneira especial, o que nos parece o cerne da proposta pedagógica de Paulo Freire, as probabilidades que podem ter os processos educativos de contribuir com a construção da humanidade do ser humano, de todos os seres humanos em todos os quadrantes da pós-modernidade/mundo, em sua integralidade. Então, a característica distintiva de quaisquer atividades que se queiram educativas e a sua qualidade acadêmico-social será identificada na contribuição que forem capazes de oferecer para o crescimento humano integral de trabalhadores e trabalhadoras (por conta própria, empregados, desempregados) como seres humanos, enquanto indivíduos e membros da humanidade. Essa contribuição será válida, especialmente, no desenvolvimento de suas competências intelectuais e inserção na transformação das relações sociais predominantes que provocam as desigualdades econômico-sociais e as exclusões histórico-culturais. (SANTOS, 1995)

Essas condições e o envolvimento dos trabalhadores e trabalhadoras (por conta própria, empregados, desempregados), nesses processos, podem possibilitar a luta pela efetivação de uma sociedade democrática na qual se respeitem e promovam os Direitos Humanos de todas as pessoas da pós-modernidade/mundo. Uma democratização ampla, radical, profunda, consistente e criadora das condições de desenvolvimento da competência humana de todos os seres humanos em todos os quadrantes da Terra se faz mais necessária do que nunca, dados o aprofundamento

e as sutilezas das dominações, desigualdades econômico-sociais e exclusões histórico-culturais, em todas as dimensões do ser humano e das relações sociais. Democratização fundamental que implica uma democratização cultural; ou melhor, uma nova feição e um novo dinamismo para a cultura que, por sua vez, não pode se concretizar sem “uma atenção especial aos *deficits* quantitativos e qualitativos de nossa educação” escolar que impedem, dificultam ou contribuem para a *criação de uma mentalidade democrática* (FREIRE, 1967, p. 101) se os valores cultivados se colocam nos horizontes éticos indicados anteriormente.

A Educação Popular para a multiculturalidade

A hipótese substantiva é que a diversidade cultural pode possibilitar um diálogo inter e intracultural na construção de processos educativos com as camadas populares ou setores subalternizados das sociedades nacionais e da sociedade mundial que respondam aos desafios da pós-modernidade/mundo. Construção de uma educação não-escolar, mas também escolar que, compreendendo as diversas implicações da diversidade cultural, trabalhe pelo diálogo entre as culturas (interculturalidade) por meio de sua realização na prática pedagógica. Isso virá contribuir, a partir da experiência da interculturalidade nas instituições educativas, com a construção da multiculturalidade. Nossa aposta é de que a multiculturalidade possa vir a ser característica fundamental de uma sociedade democrática. (SOUZA, 2002)

A educação, inclusive a escolar, é encarada como um problema cultural, como uma atividade cultural e um instrumento para o desenvolvimento da cultura, capaz de contribuir com a democratização fundamental da sociedade, da própria cultura e com o enriquecimento cultural de seus diferentes sujeitos, especialmente sujeitos populares.

Nessa perspectiva, reafirmamos, para que não restem dúvidas, o que acima indicamos, que o conteúdo dos processos educativos (conteúdos básicos de aprendizagem ou conteúdos educativos) é a construção da compreensão, da interpretação, da explicação da realidade natural e cultural. Os instrumentos essenciais de aprendizagem (conteúdos instrumentais) serão a expressão das compreensões em construção por meio das linguagens verbais, artísticas e matemáticas, inclusive utilizando os meios tecnológicos mais avançados. Os conteúdos operativos serão a elaboração de projetos de transformação social (projetos de intervenção social ou projetos de aperfeiçoamento de intervenções em curso) em âmbitos e alcances os mais diversificados, desde o pessoal ao internacional. Será garantir aos educandos a competência da palavra, a palavra verdadeira que é transformar o mundo.

O sistema de significação (significados e sentidos), os processos de sua produção e reprodução a serem documentados no código alfabético, sobretudo com as tecnologias mais avançadas das telecomunicações, se tornam insubstituíveis. É uma questão de sobrevivência do ser humano e de consolidação ou não de seus processos de humanização. Sem construir os sentidos e significados para suas ações, emoções e pensamentos o ser humano morre, inclusive fisicamente. E os códigos alfabéticos contribuem para essas construções, além de contribuir para que elas se tornem mais complexas, para enriquecê-las e possivelmente ampliar sua competência comunicativa e interacional. Numa palavra, construa sua competência humana.

Referências

- BERNSTAIN, B. *A estrutura do discurso pedagógico: classes, código e controle*. Petrópolis: Vozes. (1990, Londres: Routledge). 1996
- COELHO, T. *Guerras de culturas*. São Paulo: Iluminuras. 2000
- DUBET, F. *Le déclin de l'institution*. Paris: 2003.
- FORQUIN, J.C. *École et culture: le point de vue de sociologues britanniques*. Bruxelas: De Boeck-Wesmael. 1989.
- FORRESTER, V. *O horror econômico*. São Paulo: Editora Unesp. 1997.
- FOUCAULT, M. *História de la sexualidad I: voluntad de saber*. México: Siglo XXI. 1994.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1974.
- _____. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975.
- _____. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.
- _____. *Política e Educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1993.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.
- _____. "A educação de adultos e as populações marginais: mocambos." (maio de 1958). In: *Centro Paulo Freire: Estudos e Pesquisas. O pensar e o fazer do Professor Paulo Freire*. Recife: CPF: Estudos e Pesquisas. 1998, p. 25-36.
- GENEREUX, J. *O horror político: o horror não é econômico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1998.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A. 2000.
- HARVEY, D. *The condition of postmodernity*. Oxford, Cambridge. 1990.
- IANNI, O. *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2000.
- KOIRÉ, A. *Estudios de história del pensamiento científico*. Bogotá: Siglo XXI Editores. 1987.

- LYPOVESTSKY, G. *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Ed. Anagrama, 1990.
- LYON, D. *Postmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial. 1994.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1996.
- OLIVÉ, L. *Multiculturalismo y Pluralismo*. México: Paidós, Unam/Facultad de Filosofía Y Letras. 1999.
- QUEIROZ, G. *Ser jovem num bairro de habitação social*. Porto: 2002.
- PRIGOGINE, I. *O fim das incertezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: Unesp. 1996.
- RODRIGUEZ-LEDESMA, X. "Un rostro para el nuevo milénio". *La Vasisa 3 – Revista Independiente Especializada en Educación y Ciencias del Hombre*. México. Ago/nov. 1998, p. 111-117.
- _____.; CORTESÃO, L. *Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento. 1999.
- SANTOS, B. de S. *Construção multicultural da igualdade e da diferença*. Rio de Janeiro: Palestra no VII Congresso Brasileiro de Sociologia no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 4 a 6 set.1995.
- SOUZA, J.F. *A democracia dos movimentos sociais: uma comparação entre Brasil e México*. Recife: Nupep/UFPE, Edições Bagaço.1999.
- _____.; SOUZA, A.L.F. *Crianças e adolescentes: futuro da região sisaleira da Bahia? (Avaliação do Peti-Bahia)*. Feira de Santana: MOC, Unicef, Governo da Bahia, Governo do Brasil, Comissão Estadual de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (Peti)-Bahia. 2003.
- STOER, S.R.; Araújo, H.C. *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Porto: IIE (Instituto de Inovação Educacional). 2000.
- SVENCENKO, N. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa*. São Paulo: Companhia das Letras. 2001.
- WALLERSTEINS, I. (1990). *Culture as ideological battleground of modern world-system*. In: Featherston, M. (Org). *Global culture*. London: Sage. 1996, p. 31-53.

Trinta Anos Depois: alguns elementos de crítica atual aos projetos de cultura popular dos movimentos de cultura popular dos anos 1960*

Carlos Rodrigues Brandão

Os documentos que apresentei aqui foram quase todos escritos, discutidos e tomados como ponto de partida de um “trabalho político transformador”, através da *cultura* e da *educação*, entre 1961 e 1964. Trinta anos mais tarde, há um fenômeno que deve chamar a nossa atenção. Há um silêncio muito grande a respeito das relações entre a cultura e a Educação Popular. Este silêncio só é menor quando se trata de documentos com teorias, idéias de ação e métodos de trabalhos com grupos indígenas, com minorias étnicas ou com outras categorias de agentes sociais, onde a dimensão cultural de suas experiências é muito visível. Dou um exemplo. Em uma publicação muito recente do Instituto Paulo Freire, editada em Buenos Aires como uma coletânea de educadores de adultos e/ou educadores populares, de que participa o próprio professor Paulo Freire, a grande ausente em quase todos os artigos é a palavra *cultura*.¹ É como se uma modernização das críticas políticas à sociedade desigual e das propostas pedagógicas com vistas à sua superação, pudesse ser agora pensada sem a *questão da cultura* e, especialmente, das culturas populares.

* Este trabalho foi originalmente apresentado na abertura do *workshop* sobre a Atualidade da Cultura Popular, realizado pela Cedla, em Amsterdam, na Holanda, em setembro de 1994. Uma versão em inglês foi publicado no ano seguinte nos anais do mesmo *workshop*.

1 Gadotti, M. e Torres, C.A. (Orgs.), *Educación Popular, crisis y perspectivas*, Instituto Paulo Freire/Miño y Davila Editores, 1993.

Mesmo no artigo de Luis Eduardo Wanderley e no meu, educadores dos anos 1960, e até mesmo na contribuição oportuna do professor Paulo Freire: *Alfabetização e Cidadania*, a cultura popular é um ator coadjuvante, às vezes silencioso, em outras, ausente mesmo. Em Paulo Freire, expressões como *formação de cidadania e prática educativa progressista* parecem querer atualizar palavras antigas, extremamente sonoras e sugestivas trinta anos depois, como *conscientização e pedagogia do oprimido*.

Algumas críticas poderiam ser feitas à maneira como nos anos 1960 os Movimentos de Cultura Popular pensaram a própria cultura popular e estabeleceram as suas propostas de ação cultural. Procuro fazer isto aqui, restringindo-me àquelas que me parecem mais válidas para pensarmos juntos os aspectos mais importantes de uma experiência latino-americana, cujos efeitos sobre os movimentos populares e sobre toda uma tradição de Educação Popular na América Latina são importantes até os dias de hoje.

A primeira crítica poderia ser a de uma apressada submissão da cultura à política, do símbolo ao poder. Houve sempre um evidente radicalismo em estabelecer esta relação, nos movimentos culturais dos anos 1960. É como se as classes dirigentes detivessem uma espécie de poder absoluto e tivessem um interesse absoluto em utilizar dos meios de comunicação e todos os artifícios simbólicos para “invadir” culturas populares e impor a elas os seus valores, segundo os seus objetivos de controle do imaginário popular e de domesticação dos subalternos.

Sabemos que se existem relações entre um plano e o outro, eles não são tão diretamente unidirecionais e o próprio poder deve ser pensado como uma dimensão, entre outras, da cultura e das múltiplas relações entre culturas, em uma mesma sociedade, ou em sociedades diferentes (como uma tribo indígena e a sociedade branca, regional). Sabemos também que em suas tão diversas expressões, as culturas populares não são um mero reflexo dos símbolos, valores, interesses e poderes das elites eruditas. De um modo ou de outro existem espaços populares de criação original; de autonomia de expressão de si mesmos e de representação de seu mundo segundo a sua própria experiência. Sempre existiram estratégias de originalidade e de uma genuína afirmação de identidades peculiares, mais reflexivas do que apenas reflexas.

Nos últimos anos o próprio sentido da idéia de poder e de uso político do poder tem tomado direções diferentes de como ele era pensado anos atrás. Creio não ser um exagero dizer que, mesmo entre os movimentos populares e suas ONGs de apoio, a questão do poder está hoje mais para Foucault do que para Marx, mais para Geertz do que para Gramsci. Não nos devemos esquecer de que o progressivo

desaparecimento dos regimes militares na América Latina, ao lado do crescimento de programas culturais públicos e principalmente dos meios de comunicação de massas, tem colocado em cena uma muito grande variedade de agentes e interlocutores no campo da cultura e mesmo no âmbito das propostas e projetos de/sobre as *culturas populares*. De maneira natural, esta apreciável polissemia torna hoje grosso-seiro um jogo de opostos do tipo: estado x sociedade civil, elite dominante x povo subalterno, cultura dominante x cultura dominada, alienado x conscientizado etc.

A segunda crítica poderia ser dirigida a uma uniformização das diferenças culturais populares. Desde o tempo do surgimento dos Movimentos de Cultura Popular até anos recentes, as classificações de tipos e categorias de culturas eram estabelecidas sobre certos pares de opostos muito rudimentares: erudito x popular; dominante x dominado; alienado x libertado; urbano x rural. Nos meios mais militantes, uma proclamada unicidade de destinos – a libertação auto-construída do povo e a construção popular de um outro modelo de estrutura social – impunha uma opacidade teórica e empírica da maneira como, em qualquer sociedade, diferentes modelos de cultura surgem, comunicam-se, interinfluenciam-se e se transformam. O resultado mais visível disto era uma redução motivada da complexidade das culturas, da diversidade das culturas a amplos domínios onde ela própria era obrigada a dissolver-se.

Fora a oposição *popular* versus *erudito*, o que dizer das diferenças visíveis que os próprios militantes dos MCPs e os participantes dos atuais inúmeros movimentos populares têm pela frente? Diferentes tipos de povos e de culturas indígenas; negros cuja diferença não está somente no serem *negros*, mas partilharem através das diversidades históricas, étnicas e simbólicas, por meio das quais se reconhecem em sua imensa riqueza, culturas e tradições próprias, peculiares, mesmo dentro de uma mesma unidade ampla. Tipos específicos de *pessoas e comunidades camponesas* cujas experiências culturais não os opõem em bloco apenas às diversas manifestações populares de culturas urbanas, mas que, de região para região, dentro de um mesmo país, tomam feições próprias e observam ritmos desiguais em suas próprias experiências de convivência com a modernidade. Novos sujeitos socioculturais que, sobretudo, após se constituírem como movimentos particulares de defesa de direitos humanos, descobrem em si mesmos a evidência de serem também sujeitos de culturas originais. Descobrem por si mesmos a maneira como alguma forma de participação em movimentos sociais atualiza de dentro para fora esta *cultura em processo* que, entre iguais culturais, quando olhados desde um ponto de vista mais amplo, abre as portas à possibilidade ampliada da afirmação de diferenças culturais de identidade, de *ethos*, de estilo de vida e mesmo de projeto peculiar de destino social.

Ao contrário do que aconteceu nos tempos da criação pioneira de um conceito crítico de *cultura popular* como uma forma de ação política através da cultura, a especialização dos movimentos sociais e uma vasta convergência de propósitos e horizontes tem obrigado todos os participantes mais intelectuais a uma urgente revisão do *lugar da cultura* em toda a experiência dos movimentos populares e das organizações não-governamentais associadas de alguma maneira a eles.

É difícil hoje lidar com algo como a *classe popular*, desde onde seja possível partir de uma *cultura popular* para se chegar a uma *cultura de classe*. Lidamos com movimentos de indígenas e movimentos de grupos indígenas específicos. Como frente de lutas de negros, de minorias étnicas, de sujeitos socialmente marginalizados, de categorias profissionais, de agentes específicos de arte ou cultura, de seres humanos empenhados na busca política da paz entre todas as pessoas e todos os povos, de neomilitantes dos direitos humanos através da questão ambiental e de participantes de movimentos de preservação da natureza como um dever humano. Mesmo que o horizonte da história a todos unifique, não são apenas questões muito particulares o que na prática especializam os movimentos e os grupos assessores, mas também as diferenças de identidade e de culturas dentro das quais todos eles se movem.

Quando, nos anos 1960, pouco a pouco, os *movimentos de cultura popular* convergiam para um ideal de ruptura das desigualdades e afirmação das diferenças culturais (o que, de resto, era silenciado ou mesmo negado em alguns grupos mais radicais, empenhados na criação de uma única *cultura popular* afirmada como uma única *cultura nacional*) este era sempre um ponto de chegada. Somos conscientes de que as diferentes culturas da cultura popular são ao mesmo tempo a sua realidade social e a sua força na história. Cada vez mais as questões “de classe” dissolvem-se em problemas e diferenças étnicas, culturais.

Somos também conscientes de que todos os padrões externos de critérios para qualquer tipo de avaliação seja do *teor político*, seja do *grau de desenvolvimento de culturas populares* são incapazes de traduzir os seus verdadeiros significados como uma experiência simbólica de vida de um grupo humano. Sabemos que assim como não houve origens comuns para o acontecimento das culturas, assim também não há ritmos ou direções iguais e convergentes. A própria relação entre tradição e modernidade é algo cuja tensão somente pode ser vivenciada e tornada significativa de dentro para fora de cada cultura.

Esta é uma idéia que valia antes para uma compreensão teórica da cultura, como entre os antropólogos, por exemplo. Mas ela tem hoje um valor muito grande mesmo ou principalmente nos movimentos populares. Se o que está em jogo não

são apenas as faces *materiais* dos direitos humanos, mas todas as dimensões dos direitos à identidade, à realização da vida individual e coletiva segundo padrões próprios e ritmos peculiares de existência, então a maneira como tudo isto se combina e transforma é uma questão interna a cada grupo cultural, em cada tipo de experiência comunitária ou de movimento social.

Este aspecto sugere uma outra lembrança oportuna. Uma simples releitura dos textos mais dirigidos a uma ação política dos Movimentos de Cultura Popular é o bastante para se compreender como, em praticamente todos eles, a questão crucial de uma análise científica da cultura e de uma sugestão de propostas para ações culturais é marcadamente ideológica.

Vivemos hoje, trinta anos depois, o tempo de um imaginário referente a todas essas questões bastante mais flexível e diversificado. Sabemos que, mesmo quando existe o reconhecimento de que certos horizontes comuns na história humana devem ser a busca de todos indistintamente na verdade, nenhuma ideologia os recobre inteiramente e nenhum projeto único de construção de futuro contempla as diferenças culturais no que toca a crítica social do real e as respostas políticas com vistas a sua transformação.

Um conjunto mais atual de experiências de movimentos sociais – *populares*, nos termos dos anos 1960, ou não – tão motivadamente diferenciados em suas origens, objetivos e destinos de realização, aos poucos deslocou em boa parte um foco político sobre a ideologia para um foco mais cultural centrado em questões de identidade sócio cultural e ética de relações.

De alguma maneira, passamos de propósitos e propostas ideológicas, tão uniformes quanto possível, à idéia de que, afinal, as próprias ideologias são, também elas, construções culturais.

Elas são maneiras próprias através das quais grupos de atores sociais criam símbolos e significados que, em suas origens, traduzem olhares particulares a respeito de si mesmos, de sua visão de mundo e de suas estratégias de condução do poder e de transformação da sociedade.

Em suma, ideologias políticas são construções particulares, ainda que humanamente convergentes.

Muito mais do que ao tempo do surgimento dos movimentos de cultura popular, na mesma medida em que os movimentos sociais são sensíveis às diferenciações de seus sujeitos e dos seus objetivos, eles próprios tendem a se diferenciar de uma maneira extraordinária de acordo com o foco de sua vocação.

Ao lado dos antigos e ainda tão indispensáveis movimentos populares de luta pelos direitos à terra e pela reforma agrária, envolvendo os homens do campo em praticamente todos os países do continente, surgem por toda a parte novos movimentos de vocação ambientalista associados a grupos sociais organizados em torno a lutas pelos direitos humanos e a conduta democrática plena à cidadania, eles emergem revisitando ideais de compreensão universal, de paz entre todos os homens e de pacificação nas relações entre a sociedade e a natureza.

A cada dia surgem novas palavras, novos olhares de crítica e novas (algumas, tão velhas!) aspirações que em boa medida não se contrapõem, mas se somam aos antigos e atuais movimentos sociais voltados à cultura popular.

Se em algum momento do passado foi suposto que haveria diferenças cruciais entre alguns destes antigos e novos movimentos, agora estamos um pouco mais sensíveis a buscar, em nome dos ideais irredutíveis de justiça, igualdade, paz e solidariedade, o que possa haver de fecundamente convergente entre todos eles.

No campo da cultura, estamos vivendo agora algo de alguma maneira novo e até mesmo inesperado. É que agora é impossível pensar uma luta pelos direitos populares à cultura e pela afirmação solidária de identidades étnicas, sociais etc., através também de uma reiterada diferenciação de tradições culturais populares, sem ligar tudo isto a uma universalização de direitos e de deveres onde a *questão ambiental* tem um lugar crescentemente importante.

Quaisquer que fossem as observações que nos anos seguintes tenham sido dirigidas ao pensarem e projetaram realizar os antigos MCPs, pelo menos duas entre outras contribuições deles devem ser lembradas aqui.

Apesar do caráter francamente mecanicista do modelo usual de análise da realidade social de seu tempo, e também apesar de um ingênuo simplismo na maneira como se acreditava poder atuar politicamente através de *culturas do povo*, re-dimensionadas como *culturas populares* tornadas, no seu limite, uma *cultura nacional* autônoma, consciente e revolucionária, havia um propósito de inserir o processo da cultura no interior de uma integração de dimensões da própria vida social que parece haver-se diluído nas experiências de ação cultural mais recentes. Claro, será preciso descontar uma apressada sobrevalorização do trabalho cultural, nos anos 1960. Mas o que importa reconhecer é que, pela primeira vez entre educadores e artistas, os valores e alcances da cultura popular deixaram de ser tratados como simples matéria-prima do conhecimento erudito, ou de atividades escolares interessadas muito mais na tradição residual das culturas populares do que no seu teor

de processo simbólico de transformação de consciências e de atitudes dos criadores sociais de culturas populares.

Esta é uma segunda contribuição dos Movimentos de Cultura Popular dos começos da Educação Popular, na América Latina, que merece ser lembrado aqui. Nunca antes os sujeitos das classes populares, os homens do campo, os povos indígenas foram com tanta ênfase convocados a assumirem a sua própria passagem de agentes econômicos a atores sociais responsáveis pela realização de sua própria história.

As propostas atuais de projetos de Educação Popular, de Educação e Direitos Humanos, de Educação para a Paz, um apelo à democratização da cultura associado a um desejo de realização social dos direitos de cidadania estendidos a todas as categorias de pessoas, por igual, não parecem possuir a mesma qualidade de aposta no poder de organização e de transformação do povo, a partir de seu próprio trabalho político. Um trabalho de reinvenção do poder, capaz de construir na história uma sociedade plenamente solidária, onde à cultura cabe um duplo papel. O de ser, durante o processo de sua construção, uma instância crítica de democratização efetiva de símbolos, de valores e de significados da vida social. O de ser, em sua completa realização, a própria evidência simbólica da comunicação livre e igualitária entre todas as pessoas.

Sobre autores e autoras

Leticia Salomón – Socióloga e economista. Investigadora do Centro de Documentación de Honduras (CEDOH).

Jesús Balbin – Investigador do Instituto Popular de Capacitación (IPC) Medellín Colômbia.

Conceição Paludo – Educadora popular e doutora em Educação. Porto Alegre, RS, Brasil.

Raúl Leis R. – Educador popular e sociólogo. Preside o Centro de Estudos e Ação Panhamenho (CEASPA).

Mário Garcés D. – Doutor em História, educador e pesquisador popular. Santiago, Chile.

Pedro Pontual – Presidente do CEAAL. Educador popular e coordenador do Instituto Polis, São Paulo, Brasil.

Rocío Lomberra – Arquiteta e especialista em povoamento popular organizado. Coordenadora da Rede de Educação Popular e Poder Local (REPOL), México, DF.

Marcela Tchimino Nahmías – Magistrada em Educação. Coordenadora da Rede de Educação para a Paz e os Direitos Humanos do CEAAL, Santiago, Chile.

Noel Aguirre Ledezma – Professor, economista, pedagogo. Diretor do Centro Boliviano de Investigación e Ação Educativa (CEBIAE), La Paz, Bolívia.

Luiz Antonio Rodríguez Bazán – Sociólogo. Membro ativo do Fórum Educativo Boliviano. La Paz, Bolívia.

Carlos Nunez Hurtado – Educador e capacitador em programas de Educação Popular. Presidente honorário e membro do Comitê Diretor do CEAAL. México, DF.

Cecília Amaluís Fiallos – Assistente social e mestre em Educação. Fundadora e diretora da área de educação do Centro de Educação e Promoção Popular (CEPP), Quito, Equador.

César Picon – Educador. Fundador do CEAAL. Integra o Conselho Internacional de Educação em Lima, Peru.

Coletivo Colombiano – Texto resultado do debate entre alguns membros do Coletivo CEAAL Colômbia : Jairo Munhoz (Serviço Colombiano de Comunicação), Amparo Beltrán e Yesid Fernandez (CEPALC), Martha Moreno (CINEP), Lola Cendales (Dimensão Educativa) e Adriana Gonzalez (Foro pela Colômbia).

Cuauhtémoc A. Lopez Casillas – Mestre em Psicologia Social de grupos e instituições. Diretor do Enlace – Comunicação e Capacitação. México, DF.

Jorge Osório Vargas – Licenciado em História e Humanidades. Presidente do CEAAL 1997-2000. Diretor da Fundação Cidadã no Chile.

Liam Kane – Pesquisador de Educação Popular na América Latina. Professor no Departamento de Educação de Adultos na Universidade de Glasgow, Escócia.

Marco Raúl Mejía J. – Educador e pesquisador. Trabalha no Projeto “Planeta Paz”, com setores sociais populares na Colômbia.

Nicolás Guevara – Educador, com especialidade em Lingüística Aplicada. Coordenador no Centro Cultural Poveda, Santo Domingo, República Dominicana.

Nádia Rodrigues – Educadora e pesquisadora popular. Membro da Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP). Coordenadora Regional do CEAAL, Maceió, Alagoas.

Roberto Sáenz Argüelo – Fundador e atual diretor-executivo do Instituto Nicaragüense de Investigación y Educación Popular (INIEP). Manágua, Nicarágua.

Oscar Jara Holliday – Educador Popular e pesquisador. Diretor do Centro de Estudos e Publicações Alforja, San José, Costa Rica.

João Francisco de Souza – Sociólogo e pesquisador. Coordenador do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular (NUPEP) Universidade Federal de Pernambuco.

Carlos Rodrigues Brandão – Doutor em Ciências Sociais. Professor e pesquisador. Assessor de Educação Popular junto a movimentos populares e governos locais. Atualmente na UNICAMP, Campinas, SP.

Bibliografia

Os artigos que compõem este livro foram publicados originalmente em:

LA PIRAGUA. México: CEAAL. N. 19, I/2004.

LA PIRAGUA. México: CEAAL. N. 20, II/2004.

LA PIRAGUA. México: CEAAL. N. 21, III/2004.

Consejo de Educación de Adultos de América Latina – CEAAL

Endereço eletrônico: <http://www.ceaal.org>

Coleção Educação para Todos

- Volume 01: Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004
- Volume 02: Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03
- Volume 03: Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos
- Volume 04: Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas
- Volume 05: Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas
- Volume 06: História da Educação do Negro e Outras Histórias
- Volume 07: Educação como Exercício de Diversidade
- Volume 08: Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias
- Volume 09: Dimensões da Inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola
- Volume 10: Olhares Feministas
- Volume 11: Trajetória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: anais da XV CONFAEB
- Volume 12: O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Série Vias dos Saberes n. 1
- Volume 13: A Presença Indígena na Formação do Brasil. Série Vias dos Saberes n. 2
- Volume 14: Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença. Série Vias dos Saberes n. 3
- Volume 15: Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem. Série Vias dos Saberes n. 4
- Volume 16: Juventude e Contemporaneidade
- Volume 17: Católicos Radicais no Brasil
- Volume 18: Brasil Alfabetizado: caminhos da avaliação. Série Avaliação n. 1
- Volume 19: Brasil Alfabetizado: a experiência de campo de 2004. Série Avaliação n. 2
- Volume 20: Brasil Alfabetizado: marco referencial para avaliação cognitiva. Série Avaliação n. 3
- Volume 21: Brasil Alfabetizado: como entrevistamos em 2006. Série Avaliação n. 4
- Volume 22: Brasil Alfabetizado: experiências de avaliação dos parceiros. Série Avaliação n. 5
- Volume 23: O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental? Série Avaliação n. 6
- Volume 24: Diversidade na Educação: experiências de formação continuada de professores. Série Avaliação n. 7
- Volume 25: Diversidade na Educação: como indicar as diferenças? Série Avaliação n. 8
- Volume 26: Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental
- Volume 27: Juventudes: outros olhares sobre a diversidade
- Volume 28: Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilingüe
- Volume 29: O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Educacional Anti-racista
- Volume 30: Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior
- Volume 31: Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes
- Volume 32: Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas

Este livro foi
composto em Adobe
Caslon Pro e Helvética
para o MEC e a Unesco
em 2006.

Conselho de Educação de Adultos na América Latina (CEAAL). Nesses artigos, educadores e pesquisadores de vários países latino-americanos contribuem para enriquecer a compreensão da Educação Popular e da participação da sociedade civil na transformação social. Com isso, nós, educadores brasileiros, temos uma oportunidade ímpar para sincronizar nossas reflexões com os esforços de nossos irmãos do continente, na busca de maior unidade e fortalecimento de nossa identidade cultural.

