

Entre um século e o outro a cultura e da educação popular desde os anos sessenta até os dias de hoje

Carlos Rodrigues Brandão

Recado para quem vá ler este escrito

Este escrito, assim como todos os desta série, é um antigo ou um novo texto que escrevi. Em alguns casos pode ser o capítulo de um livro ainda vigente ou já esgotado. Em outros, um artigo de revista de novos ou velhos tempos. Em outros casos, um escrito nunca publicado e escrito para ser dialogado em encontros, simpósios e equivalentes.

Alguns foram revistos e atualizados. Outros não. Alguns têm ao final uma bibliografia completa, ou quase. Em outros ela está ausente.

Tal como todos os outros desta série, o propósito deste escrito não é em nada acadêmico. Ele serve a estabelecer diálogos entre pessoas e seu uso é livre, isto é, livremente corresponsável. Ele pode ser utilizado em diferentes situações. Pode ser citado no todo ou em parte. Pode ser incorporado a outros escritos, desde que lembrada a sua fonte.

Quem queira “entrar no texto” seja para torná-lo melhor, ou para co-participar dele está também convidado a tanto. Seremos co-autores/as.

Lembro que boa parte de tudo o que escrevi como livros está colocado em LIVRO LIVRE, no site: www.sitiodarosadosventos.com.br. Lá estão quase todos os meus livros de antropologia, de educação e de literatura que, livres de direitos editoriais, podem por igual serem livremente acessados, salvos, copiados, etc.

Em www.apartilhadavida.blogspot.com vários outros escritos meus podem também ser livremente acessados.

1. em busca de nomes e de sentidos

Suponhamos que após haver lido livros e artigos a respeito de um assunto que, em alguns deles, aparecia com este nome: *educação popular*, um pesquisador finlandês, versado nas línguas espanhola e portuguesa, resolvesse vir à América Latina e, de maneira especial, ao Brasil, para investigar por conta própria uma questão que de acordo com as suas leituras prometia ser tão relevante quanto misteriosa. Antes mesmo de iniciar uma

pesquisa de campo já vivida por outros estudiosos europeus da educação na América Latina, ainda nos estudos feitos em sua terra natal, o nosso pesquisador terá provavelmente ficado intrigado com alguns excessos e algumas ausências.

Chegando aqui em julho de 2000 e iniciando um trabalho de busca de livros e de artigos a respeito o seu espanto haveria de aumentar bastante. Depois, indo de visita a educadores e a estudiosos da educação com entrevistas programadas e horários marcados, ele acabaria por descobrir que o nome escrito em livros e em artigos, sugerindo algo tão importante, tão presente e, mesmo hoje em dia, tão atual, não correspondia a siglas ou a títulos colocados em programas de estudos ou sobre a porta de salas de faculdade de educação de seus departamento, e mesmo de algum curso. Estas duas palavras: *educação popular* não correspondia sequer a alguma disciplina perdida em algum currículo de curso, a não ser, aqui e ali, em raros momentos de exceção. Raros e breves. “Quando passei pela França alguns colegas pesquisadores de lá me disseram que o Brasil era um fascinante país surrealista. Mas eu não pensei que fosse tanto”, ele escreveria em uma das anotações do seu *Diário do Brasil*.

Alguém lhe diria que em algum lugar do Nordeste, havia em uma universidade em João Pessoa, na Paraíba, um curso de *Mestrado em Educação Popular*. Entre programas de cursos de graduação, de especialização, de mestrado e de doutorado, ele não encontraria nas universidades públicas e também nas particulares praticamente nada, fora do caso paraibano, dedicado ao tema dos livros que leu durante anos. Dado por gosto pessoal a bons enigmas, ele se defrontaria com mais um.

Em algumas faculdades de educação ele encontrou departamentos e cursos de formação em *educação especial*. “Curioso” - ele pensaria de novo - “cursos sobre este tema, alguns de bom nível, mas tão poucos livros, tão raros e tão especializados os seminários e congressos brasileiros sobre este assunto e, no entanto, tão raros programas universitários de formação de *educadores populares*, e tantos livros, tantos artigos, tantos seminários e simpósios, tanta polêmica nacional, latino-americana e internacional a respeito”. Nosso pesquisador finlandês terá louvado a iniciativa dos cursos de *pedagogia especial*, eu imagino, ao mesmo tempo em que terá estranhado a evidência de que em um País onde ainda se contam aos milhões os analfabetos, ou os muito precariamente alfabetizados, sejam raros e pouco procurados os programas universitários destinados à

formação de educadores em alfabetização e em educação de jovens e adultos. Duas longas visitas, uma ao *Ação Educativa* e, a outra, ao *Instituto Paulo Freire*, ambos de São Paulo teriam esclarecido várias dúvidas e semeado algumas outras. Das conversas com Sérgio Haddad e Moacir Gadotti e suas equipes, ele ganharia mais elementos para recordar com melhores dados que um dos momentos em que algumas idéias e algumas propostas em educação originadas no Brasil e na América Latina foram mais difundidas para fora do País e do Continente, foi justamente quando se escreveu e se falou a respeito de *educação popular*, entre o começo dos anos 60 e umas duas décadas depois.

Este seria o momento em que ele poderia ser tentado a estabelecer um paralelo algo estranho mas talvez fecundo. Aqui como lá existem centros superiores de formação de pessoal considerado como da *área da saúde*: psicólogos, médicos, enfermeiros, odontólogos, fisioterapeutas, nutricionistas, terapeutas ocupacionais, e alguns outros. Lá como aqui são publicados anualmente vários livros e artigos em vários temas de algum modo associados aos programas científicos de pesquisas e aos programas de formação de pessoas em cada uma e em todas estas áreas de saberes científicos e de tecnologias de trabalho especializado. Alguns destes congressos de “pessoal da área da saúde” poderão integrar temas mais filosóficos ou mesmo sociais. Como, por exemplo: “uma ética médica para o próximo milênio”, ou algo assemelhado. Pode até mesmo acontecer de todo um seminário ser dedicado a temas como: *saúde e educação popular*. Estranharia ao nosso pesquisador que a Universidade de Brasília sediasse em agosto de 2001 um encontro nacional sobre este tema¹? Estranharia a publicação, também em 2001, de um livro com o título: *a saúde nas palavras e nos gestos – reflexões da rede educação popular e saúde*?² Então, uma tal “rede” existe?

Prossigamos com o provável pensar de nosso finlandês. De igual maneira, lá (na terra dele) como aqui, por certo anualmente serão celebrados seminários, simpósios e congressos, alguns mais “gerais” e, outros, mas “específicos” envolvendo estudantes do ramo, profissionais de origem universitária e professores universitários formadores de tais profissionais graduados ou pós-graduados. Mas se forem feitas as contas, elas por elas, em

1 Promoção dupla, com os seguintes títulos: *IIº Seminário sobre Educação e Saúde no Contexto da Promoção da Saúde – seus sujeitos, espaços e abordagens*; *IIº Encontro Nacional de Educação Popular e Saúde*, coordenação da Faculdade de Ciências da Saúde da UnB e da Rede de Educação Popular e Saúde. Brasília 6 a 9 de agosto de 2001.

2 Organizado pelo médico e educador Eymar Mourão Vasconcelos, e publicado pela HUCITEC, de São Paulo.

um só ano é provável que ocorram mais encontros e seminários a respeito de propostas alternativas de trabalho “na área da saúde”, raramente originadas das ciências acreditadas *nas* e praticadas *dentro das* universidades brasileiras. Vários e variados grandes e médios congressos “alternativos” de saberes e de práticas de cuidado do corpo e do espírito, de sistemas orientais e não-ortodoxos de práticas médicas, de vivências mediúnicas ou xamanísticas, de Florais de Bach, de alternativas esotéricas de auto” e de “alter-ajuda”. Enfim, de tantas outras experiências tornadas profissão, tornadas práticas, consultórios, centros de vivências, cursos e programas de formação (Reiki e tantos outros), revistas, artigos, jornais e livros de formas de pensamento e de ação interativa consideradas como não adequadamente legítimas nos meios profissionais legítimos - de uma Faculdade de Medicina ao Conselho Nacional de Psicologia.

Pois, eis uma evidência do cotidiano: enquanto os livros científicos e recomendados nos cursos acadêmicos serão raros (e caros), atingindo um público leitor especializado e nunca chegando a índices visíveis e animadores de vendas em livrarias, os livros de auto-ajuda e os inúmeros manuais de práticas e técnicas de curas alternativas multiplicam edições.

Como tem acontecido por toda a parte, entre nós, um descompasso cultural inevitável coloca em uma das margens do rio do saber humano o lado do conhecimento e das práticas avalizadas pela ciência – por alguma de suas tendências de plantão, pelo menos - e com lugar garantido entre as cadeiras e as estantes das academias. E coloca, na outra, a multiplicidade da produção contínua e crescente de outras modalidades de conhecimentos e de práticas tidas, quando olhadas desde “a margem de cá”, como “populares”, “não-científicas”, “a-científicas”, “cientificamente discutíveis”, “falsas”, “superadas” (a um olhar mais histórico), “alternativas”, “mistificadoras” “ilegítimas”, “curiosas, fascinantes mesmo, mas não confiáveis” e assim por diante. Isto aconteceu e continua acontecendo com a medicina, a arquitetura, a filosofia, a psicologia, a religião e até mesmo a política

Não vou lembrar a referência exata e como isto acontecerá uma ou duas vezes apenas neste texto, peço ao leitor que não leve em conta. Mas em algum número de anos atrás, o *Jornal do Psicólogo*, editado pelo *Conselho Nacional de Psicologia*, trazia uma nota oficial em que se anunciava a decisão de tornar interdita eticamente a associação do

nome “Psicologia” e seus derivados, a termos de teor esotérico, tais como: “tarólogo”, “astróloga”, “ocultista”, “mediúnico” e assim por diante. É curioso observar que nas publicações científicas ou de entidades consagradas de Psicologia, nunca aparecem anúncios com tais associações. Mas nos jornais e nas revistas de estilo “Nova Era” eles abundam com uma impressionante polissemia de nomes e de combinações.

Desconheço resoluções idênticas no campo da Medicina, mas acredito que devam existir e, provavelmente, com maior rigor classificatório (quem é quem e o que é legítimo e o que não é) e punitivo (o que acontecerá a quem não respeitar as regras de separação de limites e fronteiras). De outra parte, é também oportuno lembrar que, ao mesmo tempo em que tais polêmicas de fronteiras são ampliadas hoje em dia (ainda que, afortunadamente, bruxas não sejam mais queimadas em fogueiras) , aumenta de maneira muito significativa o interesse científico pelos sistemas de conhecimentos e de práticas sociais da “margem de lá”. Nunca como agora as culturas primitivas, as culturas populares, as “outras culturas” – quando se olha o mundo desde o lugar da ciência ocidental e oficial – foram objeto de tantos estudos e de tantas pesquisas científicas. Em meu campo mais próximo, o da Antropologia, ao lado de um crescimento muito grande de pesquisas de tipo “etno” (etnoastronomia, etnobotânica, etnomusicologia, etnopedagogia (sic) dedicadas à investigação da lógica de sistemas primitivos de produção de conhecimento científico, artístico ou tecnológico (de acordo com os critérios deles), aumenta também o interesse pela pesquisa de sistemas de cura e outros, das tradições não-ocidentais e não-oficiais).

Ao mesmo tempo em que divulgam as suas críticas aos “modelos cientificistas” de tradição bacon-cartésio-newtonianas, em nome e em busca de “novos paradigmas”, as néo-tradições de origem ou de vizinhança “Nova Era” têm sido objeto de um crescente interesse de pesquisa científica, pelo menos no campo das ciências sociais. Não esquecer que alguns primeiros artigos e livros a respeito de alternativas pedagógicas fundadas nos *novos paradigmas* têm sido publicadas em número crescente. Entre eles existem trabalhos da melhor qualidade. Trabalhos de tradição acadêmica que merecem ser considerados como pioneiros no trazerem para dentro das faculdades de educação, e de programas de formação de educadores, novos olhares e novas idéias cujo poder de fertilização Da teoria e das práticas da educação, ainda está longe de receber a atenção que merece³. E eles suscitam a

³ Entre tais trabalhos recentes, merece um destaque especial o livro a professora Maria Cândida Moraes, *o paradigma educacional emergente*, Papirus, Campinas, 2000.

pergunta: se assim tem sido em outros domínios de práticas culturais, porque não no campo da pedagogia? Um efeito semelhante poderia explicar este movimento pendular entre silêncios e exageros de falas a respeito da *educação popular*.

Ou poderia haver, pelo menos para os silêncios de agora, uma outra razão? Pois em algumas entrevistas, com bons motivos de acerto, três ou quatro educadores terão dito ao nosso investigador que as palavras e o assunto de seu interesse científico foram de fato bastante motivantes em algum tempo do passado próximo. Foram. Mas agora eram, talvez, mais importantes como pequena história regional realizada, do que como um *corpus* de imaginários pedagógicos ou práticas de efetivo valor no presente. Se ele for um historiador da educação a sua pesquisa teria futuro, desde que ele se dedique a um tempo entre 1960 e, aproximadamente, 1985. Se não, melhor mudar de assunto, ou voltar para casa.

Outras pessoas poderão haver lembrado que o que acontece com a *educação popular* é a mesma coisa que tanto antes quanto agora acontece também com outras vocações e com outros qualificadores que ao longo de uma história ao mesmo tempo universal, nacional e local, adjetivam a *educação*. Afinal, também não existem no Brasil departamentos de *educação ambiental*, a não ser, também, em casos raros ainda. Não existem propriamente departamentos e cursos superiores regulares de *educação para o trânsito* ou de *educação sexual*. Há, sim, alguns cursos aqui e ali. Há algumas disciplinas em programas regulares ou, melhor ainda, em breves cursos de especialização, oferecidos quase sempre por universidades particulares. Existem em algumas faculdades de educação alguns núcleos ou grupos de estudos, algumas disciplinas semestrais em programas de formação de professores de educação infantil e de ensino fundamental.

Ele terá tomado conhecimento de que aqui no Brasil, mais do que lá na Finlândia, o tratamento destas “vocações instrumentais ou ideológicas da educação” geram sempre fortes polêmicas. É provável que alguém tenha sugerido a ele ler a documentação a respeito das discussões recentes a respeito do “ensino religioso” nas escolas do País. Segundo o pensamento da provável maioria das pessoas entrevistadas, as idéias de valor, as propostas de qualificação religiosa, filosófica, ideológica u mesmo ética da Educação e as sugestões mais particulares a respeito de como regiões da educação podem se constituir (o “ambiental”, o “sexual”, o “do trânsito”, o “contra a violência e em favor da paz”, o “não-sexista”, o “não-homofóbico”, o “indígena”, etc) devem estar ordenadamente

dispersas ou integradas no interior do corpo do que constitui uma faculdade, um departamento, uma grade curricular, um programa de estudos, uma disciplina, um núcleo de estudos ou seja lá o que for.

Qualificadores sociais, científicos ou mesmo ideológicos não constituem um modo ou uma vocação autônoma de uma educação. Ao contrário, eles configuram dimensões do que é mais estruturalmente estável e constitutivo, do que é mais orgânico, de um ponto de vista estrutural e sistemático, enquanto parte de um todo lógico e pedagógico. Daquilo que é, no fim das contas, mais consagrado como uma idéia, ou como um campo de estudos, ou como a proposta laica ou religiosa, científica ou política, artística ou técnica, de fundamento psicológico ou propriamente pedagógico, como, ainda, uma área de práticas especializadas e bastante operativas na Educação, através do exercício cotidiano de uma pedagogia. Ou, como acontece com frequência, como a integração (sempre difícil sempre efêmera) de tudo isto.

Ao prosseguir a sua pesquisa, o nosso pesquisador poderia comprovar a segunda observação dita a ele em algumas entrevistas. Mas a mesma coisa não seria tão fácil no que toca a primeira observação. Pois do lado de fora, mas na vizinhança sempre próxima - e às vezes algo ameaçadora, convenhamos - das atividades acadêmicas semestrais e regulares, como as aulas dos cursos e os cursos dos programas de formação de educadores, ainda hoje não são raros os encontros, os simpósios, os congressos ou seminários de estudos dedicados à *educação popular*. Ou então, os grandes encontros e congressos mais abrangentes, mas onde vez ou outra há sessões, há mesas redondas ou simpósios dedicados à *educação popular*. Algum encontro anual da ANPED a terá deixado inteiramente de lado? Ao folhear a programação dos mais importantes “encontros nacionais” de educadores no Brasil, nas últimas duas décadas, ele não poderá deixar de observar que pelo menos uma vez e várias vezes no caso de alguns, os mais conhecidos educadores do País estiveram envolvidos em diálogos públicos a respeito da história realizada e do presente da *educação popular*.

Há mais. Uma pesquisa da bibliografia passada e recente envolvendo artigos científicos, artigos de teor programático e político, livros (*idem*), assim como dissertações e teses, haverá de revelar que desde os anos 70 até hoje não foram e nem são poucos os trabalhos científicos dedicados ao exame de algum momento, de alguma idéia, de alguma

face ou de algum nome de identidade nome alguma prática designada como de: *educação popular*. E uma situação intrigante será visível na consulta à bibliografia publicada sobre a educação no Brasil. A *educação popular* mereceu até alguns anos antes um número e uma qualidade de artigos em revistas especializadas e também de livros nada desprezível. Hoje em dia há uma certa queda no interesse em ler e em escrever sobre ela. Entretanto, quando associada a nomes e a qualificadores da sociedade e da educação mais atuais e igualmente controvertidos, tais como: *democracia, participação, cidadania, escola cidadã, educação para a cidadania*, eis que a reencontramos outra vez, renascida.

Ausente em absoluto de alguns livros e de artigos muito sérios e competentes sobre a educação e a história recente da educação no Brasil, ela merece capítulos inteiros em outros. De igual maneira, esquecida ou então lembrada em algum lugar de pequena importância em dicionários ou livros de textos normativos de edições mais recentes, o que explica que ela ocupe um lugar de destaque no tão oportuno livro-dicionário: *teoria cultural e educação – um vocabulário crítico*, de Tomaz Tadeu da Silva? Pois eis que na letra “E”, apenas três modos de educação aparecem, e os três interagem: *educação bancária, educação libertadora e educação popular*⁴. Como se pode ver, de um lado ou de outro, estamos sempre diante de escolhas. E o que é a “educação” senão uma escolha? Senão uma aposta em um “sentido de”, um “destino de” e um “modo de”, entre tantos outros? Na verdade, uma das mais difíceis escolhas e uma das mais perigosas apostas de toda a aventura humana. Teria ele ido conversar com Demerval Saviani?

Na recente edição revista de um dos conjuntos de textos mais importantes sobre a educação no Brasil, Saviani retoma algumas idéias essenciais de sua *pedagogia histórico-crítica*⁵. Em passagens de pelo menos três artigos do livro, Saviani chama a atenção para os usos utópicos e hipervalorativos do papel da educação na cultura e na sociedade. E ele não está errado. É importante, ele lembra, não atribuir à escola funções e

4 Para a qual o autor oferece uma das mais claras definições que conheço. Transcrevo-a, por esta razão. **Educação popular** *Refere-se a uma gama ampla de atividades educacionais cujo objetivo é estimular a participação política de grupos sociais subalternos na transformação das condições opressivas de sua existência social. Em muitos casos, as atividades de “educação popular” visam o desenvolvimento de habilidades básicas, como a leitura e a escrita, consideradas como essenciais para uma participação política e social mais ativa. Em geral, seguindo a teorização de Paulo Freire, busca-se utilizar métodos pedagógicos – como o método dialógico, por exemplo – que não reproduzam, eles próprios, relações sociais de dominação. Tomaz Tadeu da Silva, op. Cit. Pg. 48.*

5 *Pedagogia histórico-crítica – primeiras aproximações*, 7ª edição, 2000, Autores Associados, Campinas.

responsabilidades culturais que não são de sua alçada. A escola ensina o conhecimento competente e necessário a cada momento da vida. Ela associa isto a uma formação ética e mesmo política do sujeito aprendente. Ela deve ser lida e compreendida como uma agência de práticas inserida na história de uma sociedade e, portanto, uma instituição de uma cultura em uma sociedade, determinada por estruturas e processos associados a um modo de produção – no seu horizonte mais amplo – assim como ao jogo, em pequena e média escalas, de forças e de interesses políticos e econômicos. Jogos de poder e de interesse mais políticos do que vagamente culturais, ele lembra. De maneira semelhante ao que acontece com a religião, a astrofísica, a medicina, a arquitetura, a psicologia, o serviço social, o serviço militar ou a reforma agrária, mas com razões e motivos talvez mais simbolicamente fortes e mais determinados, a educação faz parte de um jogo onde quem domina o que se sabe, o que se pensa e o como se faz o que deve ser feito em cada plano ou domínio da vida social, aspira reproduzir a ordem de sua própria hegemonia.

E com graus histórica e culturalmente muito diferenciados de submissão ou de autonomia, a educação não reproduz apenas a lógica de tais interesses e os poderes de suas políticas. Ao contrário do que defendem os reproducionistas, a educação é, a seu modo e em seus limites e finalidades, um fator muito importante no trabalho social de definição de rumos e de recriação de pessoas e projetos. De atores culturais e de propostas sociais capazes de agirem em favor de uma transformação da própria estrutura das relações de poder que agem sobre ela. Fatores que atuam com maior clareza de suas intenções na sociedade capitalista, onde o reconhecimento do valor cultural da educação e do poder social é bastante reconhecido. Reconhecido e manipulado. A frase histórica escrita em algum lugar por Jean-Paul Sartre e que reli em um texto de Ildeu Moreira Coelho deveria estar presente na cabeça de nosso pesquisador finlandês, tanto quanto esteve por certo presente na de Demerval Saviani, quando escreveu as idéias que sumário aqui. Sartre lembra que uma coisa é o que as estruturas e os processos sociais fazem dos homens. E outra coisa é o que os homens fazem das estruturas e dos processos que fazem deles isto e aquilo. Uma coisa cria uma sociedade. A outra cria a história que transforma a sociedade, humanizando-a continuamente⁶.

⁶ “O essencial não é o que foi feito do homem, mas o que ele faz daquilo que fizeram dele. O que foi feito dele são as estruturas, os conjuntos significantes estudados pelas ciências humanas. O que ele faz é a sua própria história, a superação real dessas estruturas numa Praxis totalizadora”. Escrita por Sartre e frase é esta. Eu a encontrei em: *realidade e utopia na construção da universidade – memorial*, publicado pela Editora da

Já que mais adiante estarei propondo uma seqüência de momentos em que com ou sem este nome alguma modalidade de uma *educação popular* surge e se realiza no Brasil, quero lembrar aqui uma escala de tendências da educação, entre nós, sugerida em alguns momentos do livro por Demerval Saviani.

Já no começo do *prefácio à 7ª edição*⁷, ele lembra que a *pedagogia histórico-crítica*, surgida no início dos anos Oitenta, responde a uma necessidade de superação dos limites das “pedagogias não-críticas, representadas pelas concepções: tradicional, escolanovista e tecnicista”. Na primeira página da *Introdução – escola e saber-objetivo na perspectiva histórico-crítica*, Saviani irá opor as “teorias não-críticas (as mesmas três) às teorias crítico-reprodutivistas (teoria da escola enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado e teoria da escola dualista)⁸. A teoria histórico-crítica, antes quase pensada pelo autor como um modelo de pensamento dialético na educação, aparece com uma missão: superar tanto as teorias não-críticas quanto o imobilismo pedagógico da teoria crítico-reprodutivista. Não há referência alguma ao que foi a proposta de uma *educação popular* no Brasil do começo dos anos Sessenta.

Páginas adiante e em um outro artigo, Saviani escreve o seguinte a respeito da história do surgimento da “visão crítico reprodutivista” e de sua superação a partir da teoria histórico-crítica⁹:

A visão crítico-reprodutivista surgiu basicamente a partir das conseqüências do movimento de maio de 68, a chamada tentativa de revolução cultural dos jovens, que teve sua manifestação mais retumbante na França, mas se espalhou por diversos países, inclusive o Brasil. Esse movimento pretendia realizar a revolução social pela revolução cultural. Se a bandeira dos nossos Pioneiros da Educação Nova era fazer a revolução educacional, isto é, através da escola, o movimento de 68 foi mais ambiciosos, pois pretendia efetuar a revolução social, mudar as bases da sociedade, pela revolução cultural (abrangia, portanto, não apenas a escola, mas todo o âmbito da cultura)

Universidade Federal de Goiás em 1996.

7 Página sem número logo após o sumário.

8 Op. Cit. Pg. 9.

9 Está na primeira do artigo: *a pedagogia histórico crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira*. Op. Cit. Pg. 77. Aproveito para chamar a atenção para a liberdade com que o autor usa conceitos como: teoria, filosofia, tendência, visão, não raro como sinônimos ou quasi-sinônimos.. De resto, um costume bastante comum entre nós. Eu incluído.

No item seguinte: *a busca de saídas teóricas*, a saída proposta é a teoria histórico-crítica.

No entanto, sabemos todos, bem antes de 1968 - no começo dos anos 60 - e bem longe da França - no Nordeste do Brasil e, depois, por quase todo o País - surge um amplo, um difuso e intenso movimento conduzido por educadores – entre pedagogos e não-pedagogos de formação e de carreira - por artistas e por outros intelectuais, cujas propostas e bandeiras de luta antecipam em boa medida o que veio a acontecer na França, anos mais tarde. Veremos adiante que nele também se fazia uma (ou várias) crítica radical às estruturas da sociedade vigente e à lógica de suas culturas “dominantes”. Também se pretendia realizar um trabalho pedagógico sobre a cultura, com vistas a torná-las, culturas pensadas como sistemas históricos de símbolos e de significados, um caminho pioneiro e coletivo de ações transformadoras de toda uma sociedade¹⁰.

A ausência da lembrança, em Demerval Saviani, de um tempo de idéias e de trabalhos pedagógicos com uma antecipada vocação francamente histórico-crítica - até o exagero, em alguns casos e momentos – e com uma já então confessada abertura a visões adotadas mais tarde por Demerval Saviani – como a do materialismo histórico - em textos antecedentes e recentes de um dos leitores mais fecundos de Paulo Freire, somente pode ser explicada por um motivo: o não-reconhecimento de toda esta experiência polissêmica como um tipo definido de trabalho escolar. Como algo pensado e vivido nos limites do *corpus* de idéias, de projetos e de realizações didáticas de uma educação levada a efeito dentro dos seus cenários e entre os seus atores mais tradicionais: o sistema oficial de educação, a escola e seus sujeitos, de Sócrates até nós.

Sabemos que alguns pensadores da educação resistem a concebê-la de pleno direito fora dos limites de um sistema com foros acadêmicos de cientificidade e fora da escola, mesmo quando reconhecem, como Demerval Saviani que ela é uma entre tantas

10 Um silêncio a respeito dos *movimentos de cultura popular* e da *educação popular* não é um esquecimento. Em *a pedagogia histórico-crítica e a educação escolar*, a seqüência de influências na educação brasileira é esta; a) a “pedagogia católica”; b) uma “pedagogia tradicional leiga a partir de Pombal, ou uma “pedagogia inspirada no liberalismo clássico”; c) a “pedagogia nova”, como uma “concepção humanista moderna de Filosofia da Educação”; d) uma ferrenha oposição entre escolanovistas (da Associação Brasileira de Educação) e os partidários da pedagogia católica (da Associação dos Educadores Católicos); e) uma supremacia crescente da pedagogia nova; e) uma crise da “Escola Nova”, associada ao crescendo de uma tendência de “pedagogia tecnicista”; f) as pedagogias crítico-reprodutivistas e, finalmente, a crítica teórica ao crítico-reprodutivismo e a instauração da tendência histórico-crítica. Op. Cit. Pgs. 102 a 110. Não há qualquer referência a Paulo Freire e nem ao que foi, então, a instauração da *educação popular*.

instâncias dos trabalhos humanos à volta do ensinar-e-aprender. Ela é o lugar talvez único de uma pedagogia formal, mas apenas um outro, se pudermos pensar também as múltiplas pedagogias sociais realizadas no cotidiano-da-vida-e-do-saber-fora-da-escola.¹¹

De outra parte, ao mesmo tempo em que a *educação popular* continua sendo um fundamento de identidade e um tipo de trabalho proposto de maneira explícita por várias *organizações não-governamentais* em todo o País e também por inúmeros *movimentos sociais*, de uma maneira crescente e diferenciada ela ressurgiu nos programas de políticas educacionais de vários municípios, e até mesmo em alguns estados da Federação. Como sugeri linhas acima, com ou sem o seu nome posto por escrito, a *educação popular* aparece associada a nomes como: “administração popular”, “governo democrático”, “escola cidadã”, “escola plural”, “constituente escolar”, “orçamento participativo”. Sabemos também o interesse que tais experiências governamentais têm chamado tanto a atenção de estudiosos do País e, sobretudo, do exterior, quanto a de instituições devotadas à cultura e à educação.

Uma curiosa oposição merece ser lembrada aqui. No Amazonas e na Paraíba, por exemplo, é provável que haja vários movimentos populares, assim como novos movimentos sociais que consideram a *educação popular* como uma alternativa e uma prática cultural fundadoras de suas ações políticas através de algum setor da cultura¹². Isto acontece ao lado de uma absoluta ausência do termo e de suas idéias nas secretarias estaduais e municipais de educação., às exceções do Estado do Acre. No Rio Grande do Sul e em alguns municípios petistas de Santa Catarina a relação tende a ser diferente. Há um número proporcionalmente menor de associações civis com tal declarada perspectiva, ao lado de uma política oficial de educação fundada na atualização da *educação popular* como proposta de governo. Como dois exemplos concretos e bastante conhecidos, tanto o Governo do Estado do Rio Grande do Sul quando o do Município de Porto Alegre afirmam uma educação cujos parâmetros do ideário pedagógico e da diretriz política estão fundados em uma atualização das propostas originais dos anos 60 e 70 da *educação popular*. Isto

¹¹ *A pedagogia é o processo através do qual o homem se torna plenamente humano. No meu discurso distingui entre a pedagogia geral, que envolve essa noção de cultura como tudo o que o homem produz, tudo o que o homem constrói, e a pedagogia escolar, ligada à questão do saber sistematizado, do saber elaborado, do saber metódico.* Saviani, op. Cit. Pg. 89.

¹² Eis o que permite a Clodovis Boff, um pensador católico da *teologia da libertação* e um militante de movimentos populares, denominar de *educação popular* ao fundamento da metodologia de um livro muito sugestivamente denominado: **como trabalhar com o povo**. O 8º capítulo do livro é: *metodologia da educação popular – condições internas*. 12ª edição, 1996, VOZES, Petrópolis .

está escrito em documentos, é levado a debates contínuos tanto nas constituintes escolares quanto em congressos nacionais e internacionais, e entende-se que é progressivamente posto em prática no sistema educacional, do MOVA à EJA e delas à educação infantil e a de todos os outros níveis e modos de sua prática cotidiana.

afinal, existiu? Existe ainda?

No primeiro capítulo de seu muito conhecido livro, *a interpretação das culturas*, Clifford Geertz defende a idéia de que melhor do que se partir em busca de uma definição teórica o que seja a antropologia e se viver entre debates infundáveis a respeito de um tema e um termo afortunadamente distantes de consensos, talvez o melhor seja ir ver e procurar compreender e interpretar o que os antropólogos estão fazendo na prática. Que o mesmo valha para o nosso caso, seria a sugestão que eu daria ao nosso investigador finlandês, se ele acaso me incluísse no rol dos seus entrevistados. Assim, lembrando por um momento todas as pessoas que, de uma maneira ou de outra, em algum dia de suas vidas se reconheceram praticando *a*, pensando *sobre*, escrevendo *a respeito* ou, ainda, negando a existência ou a validade da *educação popular*, podemos encontrar pelo menos quatro posturas mais visíveis. Nosso finlandês por certo descobrirá algumas outras, espero.

Primeira. A daqueles que negam o seu valor como algo que mereça ser considerado como: “uma visão de”, “uma tendência”, “uma escola”, “uma filosofia”, “um sistema de”, “uma metodologia” ou “uma prática pedagógica”. Tal como uma “educação anarquista” do passado, ela foi ou segue apenas uma espécie de derivação ou desvio ideológico da pedagogia. Tudo o que se reúne em torno ao seu nome representou uma diversificada e efêmera experiência, em algum momento cheia de idéias e pobre em práticas, ocorrida marginalmente no Brasil e em outros cenários da América Latina, entre o começo dos anos Sessenta e o final de alguma década próxima. Coisas assim acontecem nos intervalos liminares da história da educação e também nas histórias de outras práticas sociais. Não se fala dos sistemas de cura tapirapé, da medicina ayurvédica, do folclore das práticas de cura mágica entre os caiçaras do Litoral Norte de São Paulo, e nem das conquistas populares do sistema socialista da medicina cubana em um curso universitário

de medicina no Brasil. Não há porque falar da *educação popular*. Ora, tanto na medicina quanto na educação, creio e me adianto, não se sabe o que se perde.

A segunda. Falei dela linhas acima, ao desconfiar dos motivos pelos quais Demerval Saviani silencia sobre ela quando chega aos anos sessenta.

Aqui se reúnem os que reconhecem uma certa, ou mesmo uma relevante importância cultural para a *educação popular*. No entanto, observam que ela está situada muito mais no campo dos movimentos sociais do que no da educação, tal como entendida por boa e séria parte dos educadores acadêmicos. Seria muito mais um assunto de sociologia dos movimentos populares. E esta suposição é bastante viável, de vez que a *educação popular* aparece com relativa frequência em estudos a respeito do passado e da atualidade dos movimentos populares e dos novos movimentos sociais no Brasil e na América Latina.

Alguma razão lógica não de ter os que pensam desta maneira. Afinal, tal como a saúde pública, a previdência ou a assistência social, no intervalo entre as suas filosofias de base, os seus diálogos com ciências de convergência, e as suas atividades profissionais, a educação é uma prática social de teor estritamente científico e de valor essencialmente profissional. Ela é o lugar da competência, não o da militância. O lugar das idéias, não o das ideologias, O lugar da profissão, não o da política. Paulo Freire e alguns de seus seguidores terão sido bons educadores. Mas educadores equivocados. Terão tido algumas boas idéias, mas fora de lugar. Sugeriram boas práticas, mas bateram em portas erradas. Fizeram mais ou menos como Cristóvão Colombo, que há mais de quinhentos anos, ao chegar à América pensou haver chegado ao Oriente e tratava os indígenas de cá como achava que deveria tratar os “índios” de lá.

Como um estilo de trabalho que pode envolver múltiplos tipos de atores, de interações, de cenas e de cenários sociais, o trabalho do educador fronteiriza, na complexidade do tecido social estabelecido e das motivações de novas tessituras, com vários projetos de teor cultural e/ou político, vividos: *como* educação, *na* educação ou *através da* educação. O mesmo pensamento poderia ser dirigido aos movimentos de época, realizados por estudantes e profissionais da “área da saúde”. Pois entre os mesmos anos Sessenta e os Oitenta, vários deles estiveram envolvidos com idéias e com propostas de um trabalho político de teor cultural e popular, através do que veio a tomar nomes

como: “saúde popular”, “medicina comunitária”, ou mesmo “educação popular na área da saúde”¹³. Em um outro campo, tudo isto equivale ao que vieram a ser as conhecidas experiências de “pastoral popular” da Igreja Católica e, mais adiante, dos movimentos cristãos de vocação ecumênica. Movimentos e experiências ainda vigentes, e em algum momento derivados em boa medida das idéias de uma *teologia da libertação*. Experiências originadas de maneira antecipada desde os anos sessenta, e que floresceram durante os governos militares, realizadas quase sempre através das *comunidades eclesiais de base*.

Terceira. Para outras pessoas, a *educação popular* é um fenômeno situado e datado na história da educação de alguns países da América Latina, tendo o Brasil como um foco de origem. Apenas em um sentido muito estendido seria viável o reconhecimento de experiências de uma efetiva *educação popular* na África, na Ásia, na Oceania, na Europa e nos Estados Unidos da América, muito embora tenham proliferado por lá incontáveis congressos, seminários, artigos e livros a respeito. Embora em todos os continentes existam antigos e novos movimentos sociais que se auto-definem como praticantes de alguma modalidade de militância através da *educação popular*, ou como agências européias ou norte-americanas de apoio a tais formas de ação social em países do Terceiro Mundo. Apenas como um dado intrigante, lembro que existem hoje mais “institutos Paulo Freire” na Alemanha do que no Brasil.

Os anos Sessenta são o tempo de referência e, de maneira mais geral, entende-se que tudo o que aconteceu entre então e alguns anos antes de agora, girou ao redor da pessoa e das idéias de Paulo Freire. Fora algumas exceções, esta *educação popular* esteve limitada a experiências quase sempre efêmeras de uma *alfabetização popular*, aqui e ali estendida a programas de educação continuada de jovens e adultos das “classes trabalhadoras”. Em alguns casos, como no *Movimento de Educação de Base*, um trabalho pedagógico de alfabetização buscava estar associado a projetos de uma “ação comunitária”. Uma proposta frágil e muito idealizada de “conscientização” e de “mobilização popular”, dirigidas ambas à criação cultural de focos de uma ação política

13 Foram os tempos dos ENEMECS, os “encontros nacionais de estudantes de medicina comunitária”, que reuniam estudantes de cursos superiores da área da saúde com educadores populares. A pesquisa participante *O meio grito*, que veio a se tornar bastante conhecida, é uma representante típica deste tempo. Ver *O Meio Grito*, em *Pesquisa Participante*, livro organizado por mim e editado pela Brasiliense, de São Paulo, em 1983. Por outro lado, o último número de *Interface – COMPLETAR*, uma das mais abertas e criativas revistas da área da saúde no Brasil, dedicou o artigo de fundo à atualidade das relações entre a medicina e a educação popular. Eymard Mourão Vasconcelos escreveu: **COMPLETAR**, e algumas pessoas da área médica, das ciências sociais e da educação estabeleceram um diálogo com ele através de pequenos artigos de debate.

socialmente transformadora ou mesmo “revolucionária”, ampliava o alcance e encerrava o sentido da atividade propriamente escolar.

Segundo alguns, é temerário e pouco científico considerar que a ampla experiência do sistema cubano de educação nos anos pós-revolução socialista, possa se enquadrar de fato na idéia de uma *educação popular* tal como pensada e praticada aqui no Brasil. De resto, esta palavra e as idéias que ela germina sempre foram mais usuais no Chile (antes e depois de Allende), no Brasil, no México, na Colômbia e em praticamente todos os outros países do continente, do que em Cuba. “Quem faz muito fala pouco”, sentenciaria o nosso pesquisador finlandês.

A diferença entre esta avaliação a respeito do que foi uma *educação popular* e as dos parágrafos mais acima, está em que aqui se atribui a ela um lugar e uma importância não reconhecidos nos casos antecedentes. Ainda que o seu tempo tenha se esgotado recentemente, e mesmo levando em conta que as suas teorias – não consistentemente existentes ou não relevantes na opinião de alguns críticos - e os seus métodos de trabalho estejam mais próximos da história da educação do que da atualidade da pedagogia, é creditada aqui à educação popular a evidência de que ela existiu de verdade e deixou sinais de sua presença que não podem ser ignorados. E não foram, inclusive nos redutos mais seletivos das universidades brasileiras. Pois, como apenas sugeri muitas linhas acima, poucas outras experiências pedagógicas (ou seja lá que forem) e poucas outras propostas teóricas e/ou ideológicas sobre um modo de se realizar a educação foram e seguem sendo tão investigadas e tão postas por escrito e à volta de mesas redondas como a *educação popular*. E, o que mais chama a atenção, não apenas aqui no Brasil e na América Latina, mas entre estudiosos de renome de todo o Planeta. Não posso acreditar (e espero que nosso finlandês também não) em um modismo capaz de atravessar décadas e, menos ainda, em uma alucinação coletiva. Alguns críticos das histórias das práticas e das idéias chegam mesmo a suspeitar que apenas duas vezes o Brasil e a América Latina criaram sistemas culturais de exportação a respeito de ações sociais estendíveis a um âmbito internacional: uma com a *educação popular*, outra com *teologia da libertação*.

Como estamos mais acostumados a uma *sociologia das regularidades* entre as instituições e os conflitos oficiais e aparentemente legítimos na educação, do que a uma *antropologia dos acontecimentos* e dos processos de emergência, transgressão e ruptura

existentes nos intervalos das suas áreas liminares de fronteira, das suas dissonâncias e dos seus enigmas, alguns paradoxos muito pouco escritos em livros ou lembrados em artigos sobre a educação no Brasil deveriam ser sugeridos aqui. Eles são matéria de pensar entre aqueles que defendem um lugar pedagogicamente visível e culturalmente legítimo para a *educação popular*. Um lugar entre outros, não em um momento realizado da história, mas no correr de toda a sua trajetória inacabada e, espero, inacabável. Eles nos esperam nas linhas abaixo.

Quarta. Para algumas outras pessoas a *educação popular* possui uma história mais longa, mais fecunda, mais polêmica e bastante mais diversificada. Os acontecimentos dos anos Sessenta/Setenta constituem apenas o seu momento mais notável, por enquanto. Este olhar quer ver e dizer o seguinte: a *educação popular* não foi uma experiência única. Não algo realizado como um acontecimento situado e datado, caracterizado por um esforço de ampliação do sentido do trabalho pedagógico a novas dimensões culturais, e a um vínculo entre a ação cultural e a prática política. A *educação popular* foi e prossegue sendo a seqüência de idéias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são re-estabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como o foco de sua vocação um compromisso de ida-e-volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos não como beneficiários tardios de um “serviço”, mas como protagonistas emergentes de um “processo”.

Este último é o pensamento que estarei defendendo aqui. Quero sugerir que, com ou sem o símbolo deste nome sonoro: *educação popular*, é justo reconhecermos que existe entre nós toda uma trajetória de idéias, de ideários e de projetos a respeito de um tipo trabalho de educadores que nos autoriza pensar em uma tradição cultural própria na educação. Uma tradição acontecida no passado em vários momentos e que hoje se abre às mais diferentes leituras críticas, entre educadores e entre outras pessoas ocupadas em compreender fenômenos humanos e culturais. Uma tradição em curso agora, no presente desta “virada de milênio” e, como outras tantas vocações da educação, aberta às múltiplas e complexas alternativas do futuro. Pensemos em uma seqüência de eventos por onde passam lugares, idéias, pessoas e práticas em tempos diferentes. Imaginemos mesmo uma provável pequena pluralidade de origens e uma diversa descendência. Algo diferente de

uma educação atrelada a um partido político único, a um corpo restrito de idéias, a um projeto exclusivo.

Ousemos imaginar uma *educação popular* anterior aos acontecimentos dos primeiros anos sessenta. Estabeleçamos a hipótese de que ela seja algo de fato ainda presente e diversamente participante da atualidade da educação entre nós. Afinal, se pensamos assim ao traçar a história próxima e a remota que tornam atuais o *construtivismo*, a *educação católica*, o *escolanovismo* ou a *antroposofia*, a *educação sindical*, na educação de agora, porque não fazer o mesmo com a *educação popular*?

São pelo menos estes os momentos em que uma alternativa de projeto cultural através da educação toma um rosto identitário da *educação popular* ou vizinho dela: a) as escolas anarquistas *de e para* trabalhadores; b) a luta pela escola pública no País; c) a educação popular como cultura popular dos “anos sessenta”; d) a educação *dos e através dos* movimentos populares; e) a proposta de educação pública das autodenominadas administrações populares de governos municipais e estaduais no País, hoje em dia.

Em algum momento entre fins do século XIX e os do começo XX, surgiram em bairros operários de São Paulo, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul (e onde mais?) projetos de educação realizados através de pequenas escolas de trabalhadores destinadas a operários adultos e a filhos de operários. Escolas de vocação anarquista e, em menor escala, comunista, foram sendo criadas em bairros à volta das fábricas. Operários militantes trazem para o Brasil o ideário da *Escola Moderna*.

Já havia então, como uma iniciativa de alguns colégios católicos, salas de aulas abertas gratuitamente às pessoas pobres, em locais ou em horários em que não estivessem presentes os filhos dos ricos. Havia já, também, raros liceus de ensino público. Mas há aqui uma diferença. Estas primeiras escolas criadas por sindicatos ou por grêmios de operários, associados como uma classe em estado de militância, pretendiam acrescentar ao ensino regular das coisas-que-todo-mundo-deve-saber, uma espécie de saber-de-classe, com uma forte marca ideológica.

Talvez este tenha sido um primeiro momento no Brasil em que a palavra “alternativo” possa ser aplicada a uma experiência da educação. Talvez tenha sido, também, um dos primeiros instantes de história recente em que pessoas não-operárias, como alguns professores, intelectuais convertidos a uma “ideologia de classe”, tenham se

colocado voluntariamente a serviço de um trabalho de criação cultural operária. A presença de trabalhadores estrangeiros, sobretudo italianos e espanhóis foi então muito importante¹⁴. E este poderá haver sido um primeiro momento em que uma experiência pedagógica com o perfil alternativo e transgressivo de uma *educação popular* foi realizada entre nós.

Podemos localizar um segundo momento provavelmente a partir dos anos 20. É quando surgem e se ramificam pelo País alguns movimentos dirigidos a uma democratização da cultura laica e religiosa e também do ensino no Brasil. Esta “luta pela escola pública” e pela quebra da hegemonia confessional católica na educação é de modo geral associada a alguns nomes de grandes educadores. Este é um fato de justiça, mas ele não deve encobrir outros. Um trabalho social em prol da criação de escolas públicas, gratuitas e laicas, envolveu educadores anônimos e embriões do que viriam a ser mais tarde os nossos movimentos sociais¹⁵.

Um exemplo entre vários. Em algumas cidades do interior de São Paulo (não saberia dizer se também em outros Estados, pois não tenho dados disponíveis) formam-se entre fins do século XIX e os princípios do XX, os *comitês pro-liberdade de consciência*. Um dos seus objetivos básicos é a democratização da educação por meio da criação de redes de escolas públicas e laicas. Estes comitês reúnem, em nome de objetivos comuns, representantes de agremiações antagônicas, no que toca outros sentidos de vida e outros propósitos de ações sociais. Em volta da mesma mesa estão pastores evangélicos, líderes espíritas, maçons, militantes socialistas e intelectuais livres-pensadores. Terá sido este o primeiro momento em que o nome *educação popular*, com um marcado sentido político e ideológico teria sido empregado no Brasil. A “luta pela escola pública” entre nós é bastante conhecida e não me parece necessário descer aqui a detalhes a seu respeito.

Um terceiro tempo da *educação popular* foi, agora sim, o dos anos sessenta. Ele teve em Paulo Freire o seu principal idealizador, assim como nos *movimentos de*

14 Em um livro publicado em outubro deste ano e que retrata aspectos da alfabetização de jovens e adultos no Brasil e, de maneira especial, no Rio Grande do Sul, através do trabalho dos *Movimentos de Alfabetização, são relatadas no capítulo 2: memória gaúcha, algumas experiências pioneiras de educação anarquistas entre operários da cidade do Rio Grande. Ver de angícos a ausentes – 40 anos de educação popular*, CORAG, Porto Alegre, 2001, entre as páginas 36 e 39. Norma Elizabeth Pereira Coelho defendeu na UFRGS uma tese de doutorado sobre o assunto: *os libertários e a educação no Rio Grande do Sul (1895-1926)*, Porto Alegre, 1987.

15 Entre tantos outros, sugiro a leitura dos trabalhos de dois professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Celso Biegisel, especialmente *estado e educação popular* e Marília Sposito, *a ilusão fecunda* assim como a série de artigos a respeito dos movimentos populares envolvidos com a educação)

cultura popular a sua agência prioritária de criação de idéias e de realização de experiências¹⁶. Entre tantas questões já estudadas e discutidas muitas vezes, pelos menos três me parecem importantes para serem lembradas aqui. Acredito que elas têm muito o que ver com o momento presente.

A primeira. As propostas e as iniciativas concretas do que veio a ser chamado anos mais tarde de *educação popular* não se originaram de uma fonte social única: o estado ou a sociedade civil. Ao contrário, o seu espaço de germinação é o de uma ampla frente polissêmica de idéias e de ações, nunca tão política ou ideologicamente centralizada. É ali o lugar onde propostas e experiências de um também trabalho pedagógico, mas quase nunca formalmente escolar, dirigido de maneira especial a pessoas adultas excluídas da escola quando crianças ou jovens, no campo e na cidade, tomou corpo em grêmios estudantis, em agências da Igreja Católica, junto a sindicatos e embriões de movimentos populares, e até dentro de estruturas do próprio Estado, como seria o caso da *Campanha Nacional de Alfabetização* abortada pelo Golpe Militar de 1964. Havia mesmo uma marcada intenção em comprometer o Governo Nacional com um novo modelo de educação.

A Segunda. Falei algo a respeito disto linhas acima. Quando os anos sessenta instauram, dentro e fora da universidade, uma ampla e nunca unitária crítica de teor ideológico dirigida à educação vigente, o perfil que se começa então a delinear é o de uma também ampla, difusa - e, não raro, confusa - proposta nacional de: *cultura popular*. Estudantes secundaristas e, sobretudo, universitários, ao lado de educadores acadêmicos e não-acadêmicos juntam-se a artistas, a militantes políticos e a outros intelectuais no afã de participarem de uma verdadeira mobilização em prol da crítica das condições sociais de produção cultural em vigência. A chamada “crítica social da cultura”. E em favor da criação de experiências imediatas em nome de toda uma “outra cultura”, pronunciada ora no singular, ora no plural. É nela e através dela que o "popular" virá a se constituir como a palavra-chave. Tratava-se de um repensar toda a “questão da cultura” desde um ponto de vista de classe, já que na “sociedade classista” toda a ação cultural e todo o sistema

¹⁶ Entre os inúmeros estudos realizados a respeito dos primórdios deste “terceiro momento” da *educação popular* no Brasil, quero lembrar o livro editado pela GRAAL. Por Osmar Fávero. *Cultura popular e educação popular – memória dos anos sessenta* é uma muito oportuna recopilação de textos “de época”. Ali estão, em seqüência, alguns documentos básicos dos “momentos fundadores, como manifestos de MCPs e de CPCs, escritos teóricos e francamente polêmicos, ao lado da primeira produção escrita da equipe original de Paulo Freire, quando a realização da “experiência de Angicos”.

pedagógico, de um modo ou de outro estão sempre dizendo e inculcando algo desde um ponto de vista de classe. Tratava-se de ir às fontes populares, no campo ou na cidade e, desde “ali” partir de um “saber do povo” em direção à criação cultural de um “saber de classe”. Um novo saber traduzido como as diferentes manifestações de uma nova *cultura popular* criada nos intervalos dos encontros entre intelectuais “engajados” e homens e mulheres trabalhadoras. Trabalhadores a quem um envolvimento com uma ação de *cultura popular* tornava sujeitos conscientes de si-mesmos, dos determinantes de sua condição dominada e das alternativas políticas de sua própria libertação. Este “passar” era o que, na linguagem da época, realizava um trânsito da “massa” para o “povo”.

Se algo era comum, poderia ser sumariado assim. Tanto a cultura de um povo quanto a consciência de um homem não são apenas vagos produtos de uma época da história. Eles representam construções pessoais, interativas e sociais de símbolos e de significados. Construções culturais de modos de ser, de viver e de pensar, edificadas entre os erros e os acertos postos pelos limites de uma sociedade. Construídos, também, de acordo com os termos impostos pelos que as criam e tornam legítimas, segundo o teor dos seus interesses e no limite do alcance de seus poderes. Assim senso, se em uma construção social realizada *na e como* momentos da história humana, a cultura de um povo vinha a ser “alienada”, porque refletia formas de representar a realidade e a si-mesmo dentro de uma condição social “dominada”, então este estado das coisas deveria suscitar uma dimensão francamente política sob a forma de um trabalho *popular* através da *cultura*. Uma prática cultural “libertadora” deveria envolver um trabalho intelectual (orgânico, claro) de reelaboração dos elementos ideológicos de uma qualquer *cultura do povo*. Uma ação cultural vocacionada à reconstrução dos termos e dos sentidos de uma tal cultura pensada e vivida pelo povo. Mas uma experiência de cultura não capaz de refletir com ele, através dele e para ele, a sua própria condição. Pois, sendo dele, não era inteiramente construída por ele, mas a ele imposta por outros. Havia lugar, portanto, a toda uma dimensão cultural no trabalho político, assim como havia uma dimensão política no trabalho pedagógico e, para fechar o círculo, uma dimensão pedagógica em todo o trabalho cultural.

Pois dentro de uma ampla prática de *cultura popular* seria possível fertilizar processos interativos através dos quais atos e gestos de teor pedagógico transformariam

consciências de pessoas e de grupos humanos. De toda uma múltipla e diferenciada “classe social”. Pessoas e grupos humanos a partir de então tornados capazes de reelaborarem ideologicamente a sua própria cultura. Daí: “educação como prática da liberdade”; daí: “ação cultural para a liberdade”. *Educação libertadora* era um entre outros termos de experiências do tempo, como embriões do que apenas anos mais tarde começou a ser chamado de novo de *educação popular*. Este trabalho era a iniciativa dos *centros populares de cultura* e dos *movimentos de cultura popular*¹⁷.

Este é o momento em que, mais adiante, vários dentre nós nos reconhecíamos “fazendo cultura popular no cinema”, “na literatura”, “no teatro” e também “na educação”. Este era o sentido, não esquecer, em que um trabalho de alfabetização dentro de um projeto cristão como o do *Movimento de Educação de Base*, era considerado pelos seus praticantes como “um trabalho de cultura popular”.

Terceiro. Reforço o que disse no item primeiro desta série. Os fundamentos ideológicos, os percursos pedagógicos e os objetivos imediatos e a longo prazo dos “trabalhos de cultura popular na educação” nunca foram plenamente uniformes. Claro, acreditávamos haver, em conjunto, haver realizado uma virada de mesa bastante radical. Ela poderia ser traduzida através de uma descoberta, a nosso ver muito inovadora, do sentido político do trabalho pedagógico. A crítica feita à educação era a de que ela nunca fora neutra e, menos ainda o era na sociedade industrial e no modo de produção capitalista. De um modo ou de outro ela servia a interesses de classe em um duplo sentido. Na seleção social de seus incluídos e excluídos e, entre os primeiros, na trajetória desigual de carreiras de estudo e de destinos de estudantes. Na escolha motivada dos conteúdos dos ensinamentos. Nada se aprende que não provenha de uma visão de mundo e não conduza a uma ideologia política (tanto mais de efeito político quanto mais negadora do que há de “político” nela), a uma ética de vida, a uma visão de destino¹⁸.

A proposta conseqüente com esta “visão das coisas” era a de que um projeto “libertador” de consciências e de culturas, de pessoas e de sociedades. Ele deveria inverter o sentido político inerente a toda a teoria e a toda a prática pedagógica. Que a educação se

¹⁷ Retorno ao livro editado por Osmar Fávero, para recomendar de maneira especial a leitura de alguns manifestos do MCP e dos CPCs da época.

¹⁸ Não muito mais tarde, no anos 70 Jurgen Habermas em diálogo com Herbert Marcuse demonstrará quando e como a ciência e a tecnologia se convertem, elas próprias, em ideologias da sociedade capitalista avançada. Ver: *Técnica e ciência enquanto “ideologia”*, Coleção Os Pensadores, 1975, Ed. Abril, São Paulo, pgs. 303 a 333.

abra a todos, a começar pela inclusão dos até então sistematicamente deixados ao longo de suas margens. Que ela seja pensada, proposta e praticada a partir da condição das classes subalternas e de uma visão de mundo das classes populares. Que antes de ser uma “fala a” ela seja uma “escuta de”, aberta e atenta a ouvir as culturas às quais se dirige. A aprender delas e com elas, e a tomar os seus símbolos e os sentidos originais como uma fonte prioritária dos conteúdos dos diálogos pedagógicos. Diálogos de que o *círculo de cultura* foi sempre a melhor metáfora, e que deveriam ser o fundamento e a finalidade da prática – e não apenas um método de trabalho - de uma nova atitude entre educadores populares. Que ela seja dirigida a participar de transformações efetivas, primeiro no nível das consciências individuais e de culturas coletivas. Depois e por extensão, na esfera das regiões entrelaçadas e no todo das estruturas sociais regidas por princípios, valores e motivos capitalistas.

Os termos e os modos destas transformações seqüentes e interligadas, variavam muito no tempo e entre os cenários ideológicos das intenções e das práticas de *cultura popular*. De modo geral, eles iam de uma proposta de inclusões progressivas de pessoas e de grupos populares nos processos decisórios dos destinos culturais, sociais e propriamente políticos do País, até ao limite dos projetos de compromisso direto entre o trabalho cultural através da educação e uma revolução popular, armada e radical. O horizonte-Guevara sempre diante dos olhos.

Este é o período fértil, difuso e de uma intensa militância política através da educação. Aos fragmentos, ele primeiro introduz e, depois, difunde e exporta para fora das fronteiras do Brasil um múltiplo projeto pedagógico de uma *educação liberadora, libertadora*, depois: *popular*. Um horizonte de ações culturais através da educação visivelmente contraposto a outros, dados e tidos como “oficiais”, como “tradicionalistas”, como “bancários” (termo trazido por Paulo Freire), ou como “dominantes”. Nunca como então a educação terá recebido, de um lado e do outro, tantos adjetivos qualificadores.

Um quarto momento é o herdeiro direto do terceiro. Mas seria o caso de nos perguntarmos se, na verdade, este tempo com que chegamos às portas de nossa atualidade, não revisita e não reintegra os outros momentos antecedentes.

Retomo fatos conhecidos. Entre os anos setenta e oitenta, ao longo dos governos militares e da “abertura política”, houve toda uma intensa associação entre a

educação popular e os *movimentos sociais*, notadamente aqueles auto e alter identificados como “movimentos populares”. Era ainda o tempo em que a fórmula: “organização não-governamental” não havia sido traduzida para o Português. Algumas diferenças e algumas convergências importantes entre um cenário e o outro.

Paulo Freire (ele retorna ao Brasil no final dos Setenta) continua sendo a referência e o seu retorno reacende, entre muitos de nós, o debate ao redor de suas e das nossas idéias. Pois tanto nele próprio quanto em seus companheiros próximos ou remotos de ideais e de experiências, subsiste um forte esforço de revisão de fundamentos teóricos e de atualização de práticas. A *educação popular* ganha uma dimensão, primeiro, bastante latino-americana. Do Chile ao México a palavra, os símbolos, as idéias e as experiências alternativas ganham à volta deste nome conquistam novos intérpretes e novos campos de trabalhos. Em anos seguintes há uma verdadeira internacionalização da *educação popular*. Há mesmo o clima de esperançosa euforia por toda a parte. Foi quando um sem número de organizações locais, regionais - como o próprio *Conselho de Educação de Adultos da América Latina*, de que Paulo Freire foi sempre o presidente de honra - e mesmo internacionais - havia também um *Conselho* em âmbito mundial - dedicados de um modo ou de outro à educação de jovens e de adultos ou de ação cultural-comunitária, assumem uma identidade de instituições e movimentos de ou através da *educação popular*.

Há um progressivo afastamento da vizinhança da *cultura popular*, tal como entre nós ela foi pensada e tornada um fator de ação política entre os Sessenta/Setenta, dando lugar a um novo e muito diferenciado vínculo de compromissos políticos com os *movimentos populares*. Apenas entre os educadores de vocação mais definidamente partidária, a questão da *educação popular* continua sendo uma espécie de educação *do, para e através do* partido revolucionário. Na imensa maioria dos outros casos, a *educação popular* se diferencia tanto quanto tendem a surgirem, serem e se multiplicarem os movimentos e as frentes de alguma modalidade de presença e de *ação popular*. De um lado, há uma clara diferenciação dirigida a recobrir outras áreas e outros campos de práticas sociais com uma antiga ou recente vocação equivalentemente “popular”. Mais do que nos anos sessenta, uma expressão comum era, então: “eu estou trabalhando com educação popular na área da saúde”; da “pastoral popular”; “no trabalho de comunidades

populares”, ou até mesmo na ... “escolarização popular”¹⁹. Movimentos sociais de gênero, de etnia, de cultura, de luta pelos direitos humanos, de ação comunitária, de vocação ambientalista, em muitos casos se reconhecem como incorporando, de algum modo, o espírito originário e o ideário das práticas atuais da *educação popular*²⁰. O advento das várias modalidades de *pesquisa participante* esteve quase sempre vinculado ao ideário e às práticas de *educação popular*. Um olhar desarmado e atento a este campo de atividades de produção de conhecimento através de um estilo de investigação não menos científica, por se querer menos elitista e mais participada, revelaria também aqui algo semelhante ao que descrevi como havendo acontecido com a própria *educação popular*. Pois também as variantes do que em um primeiro momento foi denominado de *pesquisa participante*, difundiu-se da América Latina a todo o Planeta. Criaram redes de teóricos e de praticantes. Provocaram uma quantidade em algum momento muito grande de congressos e de encontros, vários deles como um fórum internacional. Livros e artigos multiplicaram-se e não poucos foram apresentados antes como trabalhos acadêmicos de mestrado ou de doutorado. Eu mesmo participei de várias bancas de exame de trabalhos de pós-graduação, inclusive na USP e na UNICAMP, em que se anunciava um trabalho científico cuja proposta de pesquisa adotava alguma variante da “pesquisa participante”. No entanto, tal como a *educação popular*, o seu lugar na academia continua sendo quase sempre liminar, marginal mesmo²¹.

Assim é também que um certo afã vanguardista da *educação popular* partidária, dos anos 60, tende a ser diferenciadamente bastante relativizado. Não se trata agora apressar a criação e de oferecer “ao povo” um projeto cultural de teor político elaborado, também, com os recursos e os termos de uma educação ideologicamente dirigida à fundação e ao fortalecimento de frentes populares classistas, contestatórias e, no

19 Eis aqui um termo ao mesmo tempo simples e muito complicado. Lembro-me de quando começamos a precisar cunhá-lo e utilizá-lo. Lembro-me de havê-lo ouvido pela primeira vez no “setor de educação” do *Centro Ecumênico de Documentação e Informação*, de que participei por muitos anos. Sérgio Haddad e a primeira equipe do que depois veio a ser a notável *Ação Educativa*, de São Paulo, rascunhavam este termo para conotar as experiências de trabalho pedagógico realizado dentro de escolas formais, mas com toda uma visível vocação de *educação popular*.

20 Eis senão quando o *Conselho de Educação de Adultos da América Latina*, associado à *Rede de Educação Popular e Ecologia*, editam juntas um livro escrito a múltiplas mãos: *educación popular ambiental en América Latina*, no ano de 1994, em Pátzcuaro, no México. A simples associação dos nomes *popular ambiental* já é matéria bastante para se compreender o sentido das mudanças sugeridas aqui.

21 Chama a atenção (chamou a minha e muito) o fato de que, vários anos após a publicação de suas então últimas edições, entre 1999 e 2000 a Editora Brasiliense tenha resolvido reeditar dois livros coordenados por mim nos anos oitenta: *pesquisa participante* e *repensando a pesquisa participante*.

limite, francamente revolucionárias. Não há mais, a não ser em casos de exceção, propostas predefinidas de direção política a que deveria servir uma *educação popular*. De alguma maneira concebe-se, então, que o *educador popular* é e está no próprio movimento social. E se assim é, o trabalho do intelectual educador (nós) é o de um acompanhante assessor de suas iniciativas, de seus trabalhos e de suas “frentes de lutas populares”²². O que anos mais tarde começou a acontecer nos acampamentos e nos assentamentos do MST, e o aquilo em que tudo isto obrigou a uma revisita e a uma reativação crítica do papel e da presença de educadores de carreira, eruditos neste trabalho, bem poderia servir a tornar viva esta nova visão do sentido e do alcance da *educação popular*²³.

Ao procurarmos identificar alguns cenários onde qualquer modalidade de trabalho de confissão pedagógica recebe de seus próprios praticantes – provavelmente mais os educadores do que os educandos – o nome de *educação popular*, é possível que venhamos a descobrir que nos dias de hoje ela recobre, entre velhos e novos termos e propósitos, as vocações e as experiências de todos os momentos anteriores.

Entre alguns sindicatos, a *Central Única dos Trabalhadores*²⁴ e o *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra*, por exemplo, há um intenso trabalho de educação. Ele vai de uma formação de quadros de trabalhadores urbanos e rurais, empapada de conhecimentos e, sobretudo, de valores associados a formas próprias de compreender o que chamamos de cidadania, com o propósito de se criarem espaços e tempos propícios à gestação de pessoas cidadãs com um perfil de classe, até a preocupação com a educação escolar dos filhos dos operários e dos trabalhadores rurais.

22 Um artigo tornado clássico foi escrito por Beatriz Costa: para analisar uma prática de educação popular. Em sua versão original este trabalho foi publicado no *Cadernos de Educação Popular 1* em parceria entre o NOVA (Pesquisa, Assessoramento e Avaliação em Educação) e a Editora VOZES, de Petrópolis, no ano de 1987.

23 A respeito do assunto, antes de mais nada, remeto o leitor ao indispensável estudo de Roseli Caldart, *Educação em movimento – formação de educadoras e educadores no MST*, editado pela VOZES em 1997. Como exemplo de um texto publicado por um órgão governamental – embora os seus autores não o sejam – ver a *Educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra em Bagé e Sarandi* (RS), escrito por Sérgio Haddad e Maria Clara Del Piero, ambos do Ação Educativa. A edição do artigo é do INEP, Brasília, 1994. Ver também *O Sem-Terra aprende e ensina – estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais*. Da coleção polêmicas do nosso tempo, da Autores Associados, em 1999. Finalmente, trabalhos sobre a educação praticada nos assentamentos e nos acampamentos do MST e publicados pelo próprio Movimento podem e devem ser consultados. Um bom exemplo seria o nossos valores, o primeiro texto da série: *Para soletrar a liberdade*. Há vários outros.

24 Que neste agosto de 2001 acaba de realizar um grande encontro de homenagem e à volta das idéias de Paulo Freire, em Ponta Grossa, no Paraná

Em todos os níveis e em quase todos os círculos sociais de pessoas, vocacional e/ou profissionalmente ligadas à educação, persiste um esforço ideológico, pois voltado a ativar esferas de intercâmbio de idéias de crítica social a respeito do presente, associadas a projetos políticos de construção do futuro, referente à “luta em prol da escola pública”. Mais até do que em anos passados, como os dos governos militares, assistimos ao momento agudo do enfrentamento entre partidários da responsabilidade do Governo por uma educação pública de qualidade, da escola infantil à pós-graduada *versus* os partidários de um processo crescente de privatização do ensino em todos os seus níveis. Já não se trata da frente ampla das lutas antigas pela criação de escolas pública no País, mas de frente populares e eruditas em favor da salvaguarda, pelo menos, da educação pública “que aí está”, diante do corrosivo processo de se tomar a educação não só como um assunto deslocado da alçada do governo para o da empresa, mas de se pensar a praticar a educação como uma outra empresa capitalista a mais.

Há muitas nuances neste chão de visões e de conflitos e seria indevido dizer que temos, de um lado, partidários da *educação popular* e, de outro, os de uma educação empresariada, elitista ou o que seja. No entanto, embora muitos educadores populares defensores da escola pública sejam participantes voluntários ou profissionais de organizações não-governamentais onde realizam com exclusividade o seu trabalho pedagógico, será difícil encontrar entre eles defensores do processo de privatização da educação no País, em sua vorás face atual. Ao falar aqui do “educador popular, lembro que esta expressão tem hoje, tanto quando no passado dos anos sessenta, um valor fortemente êmico. Isto é, em direção não oposta, mas diversa de professores especializados e de carreira, o *educador popular* se assume como tal pelo com pensa a sua prática e pelo sentido de teor político-cultural atribuído a ela, mais do que por algum tipo de inserção propriamente profissional. Neste sentido ele se aproxima do *educador ambiental*, que no seu sentido mais generoso pode envolver tanto a professora de escola, especialmente vocacionada a tal “alternativa de trabalho”, quanto o gestor de um parque florestal ou um agente comunitário empenhado em trabalhos de coleta seletiva do lixo em seu local extra-escolar de trabalho cotidiano. Assim e na esteira do que nos tem acompanhado até aqui, “educador popular” era e segue sendo um termo de identidade de várias pessoas que se

reconhecem como “agentes de educação”, mesmo quando nem sempre estejam sendo professores de sala-de-aulas²⁵

Um trabalho de educação de jovens e de adultos com um claro e assumido perfil de *educação popular* em seus pressupostos e em suas práticas didáticas, continua sendo realizado por um número bastante grande de entidades e de pessoas, de Norte a Sul do Brasil. Ao contrário do que possa parecer a um olhar apressado, para muitas educadoras e muitos educadores participantes de tais tipos de projetos, o ideário essencial do momento fundador da *educação popular* continua vigente. Assim também, em vários setores de trabalho social, profissional ou voluntário junto a pessoas, a famílias, a grupos e a comunidades de trabalhadores urbanos e rurais, os seus praticantes se identificam como alguém envolvido com alguma modalidade da *educação popular*. Ela está presente, de igual maneira, em toda uma ampla gama de experiências de grupos e de movimentos associados à questões como: cidadania, direitos humanos, valores e direitos de minorias. Não será raro ouvir, dito entre elas ou para outros, pessoas militantes de tais movimentos afirmando que elas praticam uma alternativa atual de *educação* sempre que se vêem estabelecendo um diálogo formador de consciências e transformador de motivações e sentimentos, no correr de qualquer prática social, e vivido entre quaisquer tipos de interlocutores de um lado e do outro.

Todo o acontecimento de troca de conhecimentos, de valores, de sensibilidades e de sociabilidades, que implica uma formação do sujeito aprendente como um ator crítico, criativo, solidário e participante, recria e recobre uma experiência de *educação cidadã*. Ora, quando uma tal alternativa de trabalho pedagógico – mas não necessariamente escolar - é destinada a ou é – melhor ainda - criada por grupos sociais de trabalhadores, de pessoas pobres sub-empregadas, como a *Associação de Catadores de Papel de Porto Alegre*, de homens e mulheres excluídos do mercado de trabalho e de círculos sociais de criação cultural e política da experiência cidadã, a experiência de uma tal educação toma, no dizer de seus praticantes, a identidade da *educação popular*.

25 Agora mesmo venho de um III* Seminário de Educação Popular realizado em Manaus. Os participantes trabalhavam em escolas públicas, comunitárias e particulares. Os desta última categoria eram educadores de escolas confessionais católicas vinculadas a uma Associação de Educação Católica francamente aberta a “uma perspectiva de educação popular”. Havia pessoas trabalhando em creches, em ongs de vocação pedagógica e “na área da saúde”. Durante o Seminário foi lançado o “Fórum de Educação Popular do Amazonas”

Finalmente, aqui e ali algumas prefeituras conquistada por partidos e coligações opostas aos do governo militar, no passado, começaram a ensaiar experiências locais de uma *escolarização popular*. Terão sido, ao seu tempo, o prenúncio de um quinto momento da história que nos reúne aqui.

Pois existe nele o propósito de vir a ser um retorno tentativo a uma educação de vocação político-cultural democrática e popular, tornada a partir de um então, um projeto governamental. A proposta de uma política de *educação pública* num duplo sentido da palavra. Primeiro: emanado de um poder autodefinido como democraticamente constituído, e destinado e dirigido a todos, a partir de suas frações social e demograficamente populares. Sabemos que alguns governos municipais e mesmo estaduais tornarão públicas expressões de auto-imagem como: “governo popular”, “administração popular”.

Como este momento nos leva (e ao nosso finlandês, não esquecer) deste no próximo item, deixemos para ele o que importa desdobrar aqui.

da educação à educação popular

Ocorreu-me uma maneira interessante para se compreender o sentido e o lugar de uma *educação popular* aqui e hoje. Ela poderia ser desenhada através de um paralelo com outras modalidades de educação, igualmente adjetivadas, em geral de uma de maneira clara, mas, em outras, de uma maneira mais ou menos ou velada. Que me seja permitido por alguns momentos ser o próprio sujeito educando destes exemplos.

Entre minha infância e juventude estudei em vários colégios. Entre todos, estudei no Colégio São Bento e, anos mais tarde, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Estudei no Colégio Andrews por vários anos. E fui aluno da Escola Preparatória de Cadetes do Ar, em Barbacena, durante o ano de 1956. As duas primeiras são instituições religiosas, confessionais, católicas, dedicadas à educação. O segundo era (é ainda, no mesmo endereço, lá na Praia de Botafogo) um típico colégio particular laico, não assumidamente confessional. A terceira é uma escola governamental, pública e militar e, pelo menos no meu tempo, mantida e dirigida pelo Ministério da Aeronáutica e, não, pelo da Educação.

Ao que parece, todos estes colégios se reconheciam obrigados a observarem políticas, preceitos e programas de ensinos dirigidos a crianças, a adolescentes e a jovens. Toda uma série de propostas pedagógicas configuradas em códigos normativos, em estatutos (com filosofias, princípios e regras) e em regimentos subordinados a leis estaduais ou mesmo nacionais de educação, de que a LDB será o melhor exemplo. Uma mesma seriação os atravessava indistintamente, e um mesmo programa de ensino no que toca o essencial os fazia serem, em conjunto, algo semelhantes e algo diferentes dos seus equivalentes na Bolívia ou na Finlândia. Sem muitos problemas de adaptação uma pessoa de 16 anos poderia ser “transferida” de uma escola para outra. Aconteceu comigo mais de uma vez.

Por certo, ao longo de suas histórias as três instituições educacionais (deixemos a Universidade de fora, por enquanto) teriam adotado e substituído “métodos de ensino”. Sem saber nem de longo o que era “isso”, naqueles anos, em alguma delas eu poderia ter passado de um “método tradicional” para algum método “ativo”. Qual seria então a importância de Jean Piaget em meus tempos de estudante escolar? É bastante provável que a permanência estável ou a troca de “métodos de ensino e aprendizagem” estivessem fundadas em alguma “filosofia de educação”. Uma filosofia associada ao próprio método, quando, então, ele haveria de se pensar como uma aplicação didática dela. Ou uma filosofia própria da fonte sociocultural de origem da escola, ou mesmo do ideário particular de uma escola. E esta é a nossa questão.

Pois, por debaixo e à volta do que fazia serem semelhantes e mutuamente compatíveis as minhas escolas, algo havia que facultava ou mesmo constrangia cada uma delas a edificar e tornar consagrada, como o seu *ideário pedagógico*, a sua margem de originalidade frente às outras. Algo que as tornava publicamente peculiares, diferentes ou mesmo divergentes umas frente às outras. E dizer que eu passei por todas elas.

Quando interrogado por um pai de aluno ou por um emissário do MEC a respeito da razão de ser “do colégio”, a primeira resposta de um diretor seria: “ensinar!” Sim, mas ensinar o quê? Ora, “ensinar tudo o que um jovem precisa aprender e saber”. Ensinar a ler-escrever-e-contar. Ensinar as “matérias das disciplinas” das “grades curriculares” dos “programas de formação” em cada um dos seus níveis, dos seus ciclos. Ensinar: Matemática, Português (Comunicação e Expressão). Ensinar “outras línguas”.

Pois só no “curso clássico” do Colégio Andrews estudávamos por três anos: Português, Latim, Francês, Inglês e Espanhol. Ensinar as múltiplas histórias. Ensinar Geografia, Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Orfeônico (fiquei em “Segunda época” uma vez, porque nunca aprendi a solfejar) , História (“Pátria”, “do Brasil”, “das Américas”, “Universal”, etc.) e, nos anos dos governos militares, ensinar “Moral e Cívica”. Sim, mas ... ensinar para quê? Ora, ensinar “para o jovem vir-a-ser uma pessoa ajustada a seu mundo social, produtiva e útil, dotada de conhecimentos básicos que a orientem para uma profissão promissora e para uma vida fecunda e feliz”. Nisto creio que todos os diretores de minhas e de outras escolas concordariam. Mas há mais.

É quase certo que algumas imagens de identidades sociais mais ou menos universais e comuns, associadas a compreensões do passado, a sentidos do presente e a imaginários de futuro mais ou menos estivessem escritos nos estatutos de cada escola por onde andei. Por onde andamos todos. Isto tornaria em conjunto as “escolas brasileiras” algo diversas das escolas equivalentes no Afeganistão. Mas, entre as “nossas”, lidas as outras linhas e interpretadas as entrelinhas, cada lugar-cultural-de-ensino chamado “escola”, “colégio”, “liceu”, “universidade” e de nomes equivalentes, de um modo ou de outro associaria as matérias-que-são-ensinadas seqüencial e serialmente, a todo um conjunto de símbolos, de valores, de visões de mundo, de significações da vida e do destino, de avaliações de presente e prospeções imaginárias de futuro. De porque, quando e como tornar isto um programa de formação de pessoas sociais através do aprendizado sequenciado de alguns conhecimentos básicos e da vivência de situações motivadoras de tipos de significações, de sensibilidades e de sociabilidades, dirigidas, por exemplo, a vocações diferenciadamente dirigidas à competição (para “vencer na vida”, vide boa parte dos anúncios públicos de escolas e de universidades particulares atuais) ou à cooperação (para partilhar com os outros da possível construção de mundos sociais mais justos e mais fraternos, coisa que alguns educadores consideram uma ilusão indevida ou uma idéia fora de lugar ... ou do tempo) ao individualismo ou a solidariedade, a ações dirigidas à comunicação ou a interesses utilitários, ao estilo das críticas de Jurgen Habermas, por exemplo.

Em síntese, e para trazer aqui uma escala feliz um dia sugerida por Peter Berger e Thomas Luckmann em *A Construção Social da Realidade*²⁶, qualquer um dos meus colégios terá tido como meta transmitir conhecimento e valores:

1º. destinados ao conhecimento de habilidades associadas a “como as coisas são e como devem ser vividas, relacionadas e trabalhadas na prática da vida” ; isto é, as técnicas e os métodos cognitivos e pragmáticos da vida cotidiana (a gramática da Língua Portuguesa e a Aritmética, por exemplo);

2º. destinados ao conhecimento adequado das outras diferentes gramáticas culturais da vida social (as interligadas sociabilidades das relações familiares, sexuais, laborais, corporadas, públicas e assim por diante), associadas ao quem-é-quem e ao como-cada-quem-deve-ser-e-deve-se-relacionar-com-os-outros-entre-nós; isto é, todo o conjunto de princípios e de preceitos da socialização do que no meu tempo poderia ser chamado de “uma pessoa de bem” e que hoje preferimos chamar de “uma pessoa cidadã” ;

3º. destinados ao conhecimento de sistemas integrados de valores que fundam e atribuem legitimidade e sentido às gramáticas sociais e aos eixos e feixes de sentidos e de sensibilidades integrados em/de tais gramáticas, apresentados de maneira aberta ou difusa como uma ideologia peculiar – como um *corpus* de saberes e de valores de atribuição de sentido ao mundo, à sociedade, à cultura e à pessoa – e associados a alguma crítica peculiar do presente e a algum tipo de projeto social de futuro, tal como tudo aquilo que em concreto diferencia um programa de formação de jovens estudantes de uma escola católica auto-identificada como “progressista” e leitora da Teologia da Libertação, de uma escola católica identificada como “tradicional” ou como “conservadora”;

4º. destinados ao conhecimento e ao apelo à “conversão” de/a amplos sistemas de significação do real, como visões totalizante de mundo ou filosofias da pessoa. Algo a que nossos autores darão o nome de universos simbólicos e que, no seu todo, diferenciam escolas confessionais cristãs de escolas laicas ou confessionalmente materialistas, como imagino que terão sido as da União Soviética durante muitos anos?.

Assim, ao lado da formação da pessoa comunicativa e produtiva através do ensino essencial das “matérias do curso”, o Colégio São Bento possuía uma declarada intenção de formar pessoas realizadas como a imagem beneditina do “bom e verdadeiro cristão”. Um “cristão educado” ou um “educado cristão” dentro de uma concepção católica em parte convergente, em parte diferente do mesmo propósito enunciado, na mesma época, pelo Colégio Bennett, de confissão e de “educação metodista”. Muitos anos depois dos

²⁶ Em algum lugar, se não me engano, do capítulo 3. O livro é editado em Português pela VOZES. Em seu *Educação Popular e Conscientização*, o uruguaio Júlio Barreiro trás o esquema para o domínio da educação. Ver recente edição da SULINA. Mas a leitura direta pode ser feita no capítulo 2 do livre de Berger e Luckmann, publicado pela VOZES e de uso freqüente entre educadores.

meus “tempos de colégio”, vejo em várias cidades do País, por onde ando, *out-doors* da Associação das Escolas Católicas, anunciando exatamente esta mesma idéia: a de que ademais de uma sólida formação para a vida civil produtiva, os “seus filhos” receberão nas escolas católicas uma formação provavelmente não existente nas outras.

De igual maneira, a Escola Preparatória de Cadetes do Ar proclamava a nós, alunos, futuros pilotos da FAB e a toda a comunidade militar, o seu propósito de formar verdadeiros “soldados”, pessoas patriotas, militares cujos valores traduzidos em condutas peculiares, somariam, ao que deveria caracterizar um cidadão civil educado, as virtudes adicionais de um militar cidadão²⁷. Assim, as missas e os momentos devocionais do Colégio São Bento eram as horas de “ordem-unida” e de “instrução militar” - uma antevisão exagerada e algo perversa, ao meu olhar de agora, do que veio a ser mais tarde a esquecível “Educação Moral e Cívica”. Ao lado das disciplinas obrigatórias de cada ano letivo, estudávamos catecismo e tínhamos, no Colégio São Bento, aulas de “religião” em todas as séries, do mesmo modo como na EPC Ar éramos obrigados a estudos relativos a uma ética patriótica da vida militar. A meio caminho entre uma escola e a outra, o Colégio Andrews professava uma educação laica agradavelmente dirigida a meninas e meninos, moças e rapazes de famílias “de bem”, cujo orçamento doméstico pudesse suportar uma “boa escola particular”.

Nem tanto os conteúdos embutidos nas disciplinas obrigatórias ou nas complementares, mas as tramas e teias de valores culturais, de usos de símbolos dos conteúdos do cotidiano, de tessitura dos gestos de motivação dos sentimentos, e da bem articulada formação de tipos de pessoas como padrões de identidade social tomados do

27 Cada um de nós, no momento de ingresso na EPC Ar jurava solenemente um “Código de Honra” copiado da academia norte-americana de West Point. Através deste juramento nós nos comprometíamos a: “não mentir, não roubar, não colar e não ser covarde”. Os armários dos alojamentos não possuíam chaves. A palavra dita por um aluno era obrigatoriamente acreditada pelos seus colegas e, principalmente, pelos oficiais, seus superiores. Mas uma pequena mentira descoberta poderia desaguar na expulsão sumária da Escola. De outra parte, nos pequenos acontecimentos do cotidiano e nos grandes e solenes momentos éramos motivados a um *ethos* militar cujo fundamento era uma declarada oposição entre o modo típico do ser-civil (sempre inferior) e o “militar” (sempre superior). Um militar era, desde os seus começos de formação (eu tinha 15 anos quando ingressei na EPC Ar), um alguém cuja excelência deveria copiar a imagem sempre a nós sugerida de outros militares tomados como nossos modelos de identidade e de conduta social. Esta construção de uma pessoa-militar a ser ensinada, opunha o “militar” ao “civil”, sempre pejorativamente denominado “paisano”, tomado de maneira genérica como um ser menos qualificado, dentro de uma visão exageradamente machista. Mas, entre militares das três armas, aprendíamos que os da Aeronáutica eram a figura ideal. Vinham depois os da Marinha, em geral identificados como “delicados” e “afeminados” e, finalmente, os do Exército, “brutos” e “ignorantes”. Diferentes do civis, estávamos destinados a fazer parte de uma rara elite militar. Diversos dos das outras “armas”, estávamos destinados a voar. O que poderia haver de mais glorioso?

exemplo de sujeitos-protótipos a serem seguidos, eis toda uma diferenciada alquimia de sugestões, de apelos e de imposições de imagens e de idéias, distribuídas entre conteúdos de ensino e interações de vocação pedagógica intensamente motivadas voltados ao aprendizado do se-ser-desta-ou-daquela-maneira: “desde agora”, “quando crescer” ou “quando sair daqui”. Eis o que, em casa “instituição de ensino” fazia variar um esmo repertório comum do que constituía o projeto de ensino e a proposta de formação de cada um dos lugares de ensinar-e-aprender por onde passei algum tempo de minha vida. Eis o que a educação sonha ser e realizar, quando não se reduz a uma mera escala de instruções instrumentais. Através delas sempre se quer algo mais do que “ensinar” isto-ou-aquilo, útil e prático “para a vida”. Sempre se quer tomar o isto-e-aquilo das “matérias”, para se transformar um alguém que aprende e, pouco a pouco, sabe mais, em um alguém que, por saber um pouco mais disto e daquilo, aprendido e assimilado desta maneira, aprendeu-a-ser-assim, se-fez-assim e, agora, é é-assim.

Ao tentar traduzir isto de uma maneira eloqüente, uma notável escritora que nunca em sua longa vida foi uma professora, respondeu em uma entrevista com um dos mais belos pensamentos que eu conheço a respeito. Transcrevo na íntegra a delicada pergunta feita por Matthieu Galey e toda a resposta dada por Marguerite Yourcenar. Vejamos.

- *A senhora condena o princípio da democracia?*
- *Condeno a ignorância que reina neste momento tanto nas democracias como nos regimes totalitários. Essa ignorância é tão forte, freqüentemente tão absoluta, que diríamos ser ela desejada pelos sistema ou mesmo pelo regime.*

Refleti muito sobre o que deveria ser a educação da criança. Penso que haveria necessidade de estudos básicos, muito simples, onde a criança aprenderia que ela existe no seio do universo, em um planeta cujos recursos mais tarde deverá aproveitar, que ela depende do ar, da água, de todos os seres vivos, e que o menor erro ou a menor violência ameaça destruir tudo. Aprenderia que os homens se mataram mutuamente nas guerras que sempre apenas produziram outras guerras, e que cada pai arranja sua história de forma mentirosa, de modo a lisonjear seu orgulho. Ensinariam a ela o suficiente do passado para que ela se sentisse ligada aos homens que a precederam, para que os admirasse onde o merecessem, sem fazer deles ídolos, nem do presente nem de um hipotético futuro. Tentariam familiarizá-la ao mesmo tempo com os livros e as coisas saberia o nome das plantas, conheceria os animais, sem se entregar às horrendas dissecações impostas às crianças e aos jovens adolescentes, sob o pretexto de biologia; aprenderia a dar os primeiros cuidados aos feridos; sua educação sexual compreenderia a observação de um parto, sua educação mental, a visão dos doentes e dos mortos. Dariam a ela, ainda, as simples noções de moral, sem a qual

a vida em sociedade é impossível, instrução que as escolas elementares e médias não ousam mais dar nesse país. Em matéria de religião, não se imporia a ela qualquer prática ou qualquer dogma, mas lhe diriam alguma coisa sobre todas as grandes religiões do mundo e sobretudo aquelas do país em que ela se encontra, para despertar o respeito e destruir antecipadamente certos odiosos preconceitos. Ensinar-lhe-iam a gostar do trabalho, quando o trabalho é útil, e a não se deixar envolver pela impostura publicitária, a começar pôr aquela que vangloria alimentos mais ou menos adulterados, preparando-lhes cáries e diabetes futuros. Há de se falar às crianças de coisas verdadeiramente importantes, mais cedo do que se faz²⁸

Se tomarmos com atenção as palavras de Marguerite Yourcenar poderemos constatar que entre os lugares de idéias mais opostos a respeito deste assunto entre nós, estão, de um lado, os que consideram que ela sonha pouco e, do outro, os que acham que ela sonha demais. Estão deste lado aqueles para quem a função da educação é somente o habilitar pessoas para ofícios devidos em algum mercado de trabalho; ofícios que vão do bem falar ao bem fazer. Cabe treiná-las através da aquisição de saberes e do desenvolvimento de destrezas para o exercício produtivo de uma, ou algumas atividades avaliadas por critérios sociais e econômicos, em algum nível de aplicação do próprio conhecimento adquirido. Tudo o mais são complementos, não raro percebidos como dispensáveis, ou que ficariam melhor no círculo da família, em igrejas, em partidos políticos, e em agências pagas ou em associações voluntárias de vocação cultural, do que na escola aberta (ou não) a todos. É em nome disto que se sugere que os jovens não aprendam mais o Latim, para terem tempo de aprenderem o Inglês. É em nome isto que se sugere que, mais adiante, eles aprendam um Inglês “funcional”, sem a literatura e sem história dos povos que falam esta língua. Afinal, “poesia dá emprego a alguém?” Estão, do outro lado, aqueles que defendem que a educação encontra na formação instrumental para o exercício do trabalho produtivo apenas uma de suas dimensões. Uma e, provavelmente, nem mesmo a mais importante.

Mas, entre uma e a outra, sabe-se que a educação, ao dizer a quem aprende o-que-se-deve-saber-para-fazer, diz também, sempre e de algum modo, quem-e-como-se-deve-ser-para-viver.

Antes de falarmos, de uma *educação popular*, como um tema e com um tom maneira mais latino-americano e mais politicamente – no sentido de “cuidado cidadão da *polis* e de participação assumida no trabalho social de construção de seu mundo de vida

28 *De Olhos Abertos – entrevistas com Matthieu Galey*, pgs. 252 e 253.

cotidiana e, por extensão, da história de seu tempo - motivado, podemos falar de uma *educação humanista*. Uma educação para a qual a pessoa que se educa está destinada a *conviver* e a *ser* a partir do que estará sempre adquirindo e reconstruindo em si mesma com-e-através de seus outros dentro de comunidades aprendentes. E aprendendo não apenas o saber de valores éticos em teoria, mas, e mais densamente, o saber-do-valor que provém da experiência vivenciada de uma afetiva, efetiva e crescente formação pessoal e interativa, fundada em uma motivação interior profunda a uma vida solidária. A uma vida de busca do outro e de partilhas como sentido dela própria, a vida cotidiana, como fundamento da razão de ser da experiência humana no mundo

E a *educação popular*?²⁹

Isto a que demos no passado e seguimos dando o nome de *educação popular* é uma espécie de ideologia pedagógica? É uma modalidade de proposta ou é uma vocação especializada da educação que teve uma vigência única em um tempo delimitado da história cultural e, com mais propriedade, da história da educação no Brasil, na América Latina e, quem sabe? do mundo? Conheço respostas afirmativas e algumas delas são convincentes. Afinal, em algum tempo e em alguns lugares do Planeta surgiram propostas de uma *educação anarquista*. Existem ainda? De que modo na Federação Russa de agora é possível pensar, propor e praticar uma *educação de vocação comunista*, tal como ela terá existido na União Soviética até os anos 80?

Podemos falar de uma *educação de jovens e de adultos*, e tanto o Ministério da Educação quanto a própria UNESCO a defendem e voltam a falar dela com uma desejada insistência nos dias de hoje. Mas o que dizer de voltar, quarenta anos depois, a associá-la à ... *educação popular*? Esta última pode parecer uma pergunta algo estranha, indevida mesmo, depois de passado tanto tempo. Mas ela não é muito diferente das questões trocadas entre educadores, quando se discute, por exemplo, se uma *educação humanista* ou, de maneira ainda mais concreta, uma *educação cristã* seriam ou não as mais adequadas à formação ética de nossas crianças do que uma *educação pragmática*, ou dirigida ao exercício produtivo de uma ação instrumental.

29 Notícia recente do último número do *em AÇÃO – informativo trimestral da Ação Educativa*: Ação educativa recebeu o acervo do CEAAL (Conselho de Educação de Adultos da América Latina e do Caribe), constituído de cerca de cinco mil documentos e coleções de periódicos produzidos pelas entidades associadas. N.º 20, ano 5, jul/set 2001,pg. 3.

Ao procurar compreender a atualidade da *educação popular*, Beatriz Costa lembra o seguinte:

A partir do final da década de 1950 surgiram vários trabalhos de educação voltados para as camadas populares, tendo em comum o desejo de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Educação de base, educação de adultos, educação popular, os nomes eram vários de acordo com a conjuntura social e política do momento. A partir da segunda metade dos anos 1970, a expressão “educação popular” passou a ser a mais usada.

A educação popular é muitas vezes confundida com educação informal ou educação não formal – o que significa não referida ao sistema escolar formal. Creio porém que essa redução acaba por não considerar as iniciativas de diversas escolas que, em diferentes lugares deste país, procuram levar adiante uma educação crítica, voltada para a expansão da autonomia e da responsabilidade social de seus alunos. ...

Pode-se considerar que a expressão “educação popular” designa uma proposta de educação, uma intenção, uma diretriz, um rumo – que se realiza em diversas atividades, formais ou informais³⁰

Tenho defendido com frequência a idéia de que o nome *educação popular* recobre, êmica e eticamente, toda uma trajetória de tradições *na* e *da* educação ao longo de sua história³¹. De alguma maneira em semelhança com a idéia de Beatriz Costa, creio que a *educação popular* não é uma “escola” pedagógica, nem é a proposta datada e situada em um tempo específico das idéias e das práticas pedagógicas. Ela é isto, uma vocação da educação. É uma investidura do sentido social do trabalho do educador. Ela emerge, e não apenas ela, toda a vez em que um “caminho” dado à educação surge como algo novo, como algo emergente, como uma experiência liminar e, sem dúvida alguma, contestatória. Mas nem sempre o que é “isto”, na educação, pode ser identificado como *educação popular*.

A idéia entre nós mais difundida a respeito do que é a *educação popular* insiste em associa-la a um trabalho pedagógico multivariado realizado de preferência por setores mobilizados da sociedade civil. Em seu nome, dentro e fora do âmbito da escola –

³⁰ Está entre as páginas 11 e 12 de *educação popular – sempre um debate*, publicado em *Tempo e Presença*, ano 22, julho/agosto de 2000.

³¹ “Êmico” e “ético”, aqui, no sentido usados corriqueiramente na Antropologia, e derivados de “fonêmico” e de “fonético”. Ao primeiro termo correspondem os nomes e os sentidos dados a algo de uma cultura pelos participantes ativos da própria cultura (como os termos que designam os objetos, os símbolos e os gestos com que se vive os sentidos peculiares de um ritual). Ao segundo correspondem os termos conceituais e as interpretações de sentido dados por alguém alheio a ela, como aqueles que uma antropóloga, pesquisadora de um ritual indígena, utiliza para descrevê-lo e interpretá-lo.

tomada aqui no seu sentido mais institucional e mais didaticamente profissional - o seu sujeito preferencial são mulheres e homens, jovens, adultos e, no limite, idosos das classes subalternas. Em suas formas mais tradicionais – aquelas que eu mesmo defendi por muitos anos e que deixaram raízes fundas em meu pensamento - a *educação popular* era um instrumento político de força pedagógica “a serviço das classes populares”. Não era de sua competência nem era sua a vocação de propor ideologias, de antecipar políticas, de estabelecer programas populares de ação social. Entre os seus dois extremos, estavam e estão, de um lado, aqueles que defendem ser a *educação popular* uma entre as formas de preparação das classes populares para algum tipo de transformação social subordinada a uma tomada do poder e à instauração de uma alternativa socialista à sociedade “capitalista e opressora”. E estão, do outro lado, aqueles para quem a *educação popular* é um instrumento cultural com foco sobre a educação, destinado a elevar de maneira justa e não-supletiva a qualidade de vida das pessoas e das famílias excluídas, a começar pela oferta de um tipo de educação que instaure nele a plenitude da *pessoa cidadã*.

Em uma ou na outra direção, no entanto – mas com bastante mais ênfases, na primeira direção e em suas variantes vizinhas - ontem como hoje o que caracteriza a *educação popular* não é somente ela ser, aqui e ali, algo novo. Algo emergente. É, antes, o seu esforço em recuperar como novidade a tradição pedagógica de um trabalho fundado em pelo menos quatro pontos: a) o mundo em que vivemos pode e deve ser transformado continuamente em algo melhor, mais justo e mais humano; b) esta mudança contínua é um direito e um dever de todas as pessoas que se reconheçam convocadas a participarem dela, em alguma dimensão onde, para elas, isto é uma vocação devida e viável; c) a educação possui aqui um lugar não absoluto, mas importante, pois a ela cabe formar pessoas destinadas a se verem vê a se realizarem como co-constructores do mundo em que vivem, o que significa algo mais do que serem preparados para viverem no limite dos produtores de bens e de serviços em mundos sociais que conspiram contra as suas próprias humanidades; d) aos até aqui excluídos dos bens da vida e dos bens do saber, o direito à educação, e que ademais de ser uma educação de qualidade, elas seja também um lugar onde a cultura e o poder sejam pensados a partir deles: de sua condição, de seus saberes e de seus projetos sociais³².

32 Sobre o passado e atualidade destas questões, ademais de trabalhos antigos e atuais bastante conhecidos, entre Paulo Freire, Beatriz Costa, Osmar Fávero, Luis Eduardo Wanderlei, Celso Biegisel, Moacir Gadotti,

O caminho que percorremos até aqui foi para voltar a ela outra vez. Mas, de novo, não pelo roteiro mais direto, pois eu quero recorrer ainda a alguma comparações. Algumas páginas atrás tomei o meu próprio exemplo, para descrever de uma maneira muito sumária como entre os meus 8 e os meus 18 anos, ao mesmo tempo em que aprendia matemática (a muito custo), português, história(s), geografia, canto orfeônico, educação física, latim, etc, fui submetido a programas de formação de uma pessoa supostamente cidadã, de um ponto de vista: científico laico, confessional católico e patriótico-militar.

Pois bem, agora me ocorre que talvez melhor do que perguntar de cara: o que é a *educação popular hoje?*, seria perguntar: quais as educações disponíveis para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos reconhecidos como de algum modo pertencentes a “classes”, “camadas”, “segmentos” ou “culturas” *populares* hoje, no Brasil? E quero chamar a atenção para o fato de que “popular” não precisa ser tomado aqui como um adjetivo de teor ideológico, no mais das vezes associado a alguma “política de esquerda”. O próximo censo do IBGE haverá de nos demonstrar que entre mendigos confessos (se é que o censo os ouve), desempregados crônicos, famílias abaixo do nível social da pobreza, segundo critérios da ONU, trabalhadores submetidos a um dos mais baixos salários mínimos do Continente, as pessoas populares somam cerca de 2/3 de quem somos: *as* e *os* brasileiros. O fato de que algumas revistas de elite prefiram tratá-los como “a faixa nível “C” ou “D” da população brasileira, pouco significa, no caso, principalmente se levarmos em conta o fato de que quem assim pensa e classifica os outros está na “faixa A”. Pois bem, de que “educações” pode ou deve esta imensa maioria de pessoas participar?

Elas podem participar da educação oferecida pelas escolas públicas: os estabelecimentos de ensino municipais, estaduais ou mesmo federais da União. Além do que existe como oferta regular, podem se inserir, quando jovens ou adultos analfabetos, por exemplo, em campanhas provisórias ou em movimentos como o *Alfabetização Solidária* ou algum *MOVA*. Elas podem participar de uma educação oferecida por instituições

Rosa Maria Torres, Pedro Benjamim Garcia, Oscar Jará, Marcela Gajardo, Sergio Rodriguez, Luis Eduardo Garcia-Huidobro e tantos outros, quero indicar alguns livros recentes. Um deles é o *educação popular em busca de alternativas – uma leitura desde o campo democrático e popular*, de Conceição Paludo, publicado pela TOMO Editorial em parceria com o CAMP, de Porto Alegre, em 2001. O outro é a excelente coletânea de artigos reunida em *educação popular hoje - variações sobre o tema*, coordenado por Marisa Vorraber Costa e publicado pela Edições Loyola, de São Paulo, em 1998. Um terceiro é a não menos proveitosa coletânea de textos organizada por Pedro Benjamim Garcia em *o pêndulo das ideologias – a educação popular e o desafio das ideologias*, publicado pela Relume-Dumará, do Rio de Janeiro, em 1994.

conveniadas, quando uma escola, por exemplo, é mantida com recursos públicos e com recursos e trabalhos civis, particulares, empresariais ou de tipo ONG.

Elas podem participar de diferentes tipos de agências de treinamento, de qualificação profissional ou de formação da pessoa, criadas e mantidas por instituições patronais, como o SENAI, ou de uma empresa, como a Fundação Bradesco. Os casos e exemplos são mais numerosos do que imaginamos.

Finalmente, elas podem participar de experiências pedagógicas oferecidas por instituições civis e, de algum tempo para cá, de cenários pedagógicos sob a responsabilidade de governos municipais ou mesmo estaduais, cuja proposta de trabalho cultural através da educação inclui, de algum modo, as palavras e as idéias contidas no ideário da *educação popular*.

Como um exercício para pensar e buscar sentidos, deixemos de lado por agora as duas primeiras alternativas, e concentremo-nos nas duas últimas. Sabemos que existe um interesse crescente da empresa capitalista pela educação. A cada dia mais o empresariado nacional e o internacional (uso estes termos com o temor e o cuidado de um frágil conhecedor do assunto): a) preocupam-se em qualificar os seus “quadros”, qualquer que seja o seu nível, sabendo que, a cada dia mais, possuir “pessoal” competentemente educado e treinado é essencial mesmo para a eficácia da produção e o andamento dos negócios (a “qualidade total” está fundada na qualificação competente de “quadros” ; b) procuram intervir em políticas e em propostas de educação, sabedores de que delas poderão resultar sucessos e benefícios também a cada dia mais essenciais para o andamento e o desenvolvimento da estrutura e da lógica do mundo dos negócios, em um cenário cada vez mais “competitivo” (palavra chave neste meio); c) investem diretamente em educação, como um crescente “bom negócio” entre outros negócios dignos de aplicação financeira³³.

33 Aqui eu recomendo a leitura de uma recente reportagem sobre a escola e a educação no Brasil atual, publicada pela ÉPOCA. Transformado em um encarte sob o patrocínio, imagino, do MEC, esta reportagem foi distribuída generosamente. Eu a encontrei várias vezes em diferentes balcões de aeroportos pôr onde andei nos últimos anos. Nos aeroportos, por onde passam os que podem viajar de avião. Nunca nas rodoviárias (que eu freqüente assiduamente também) por onde passam os que não podem. Nesta reportagem onde o balanço da evolução da educação no País é bastante positivo, todo o critério de aferição de resultados e de proveitos, inclusive na comparação entre o nosso estado de arte e o de outros países (a Coréia é citada mais de uma vez) é francamente econômico. É importante desenvolver a educação porque ela desenvolve não tanto uma economia de aplicação social, mas a que move o mundo dos bons negócios. A respeito deste tema, seria oportuno ler com atenção o: *o banco mundial e as políticas educacionais*, organizado por Livia de Tommasi, Miriam Jorge Warde e Sérgio Haddad e publicado pela Cortez Editora em convênio com a PUCSP e a Ação

Dizem que quem possui o poder não precisa propriamente dizer ou escrever quem é e a que veio. Esta idéia discutível pode ser verdadeira aqui. Vocês devem já ter observado como são raros e pouco difundidos os artigos e os livros escritos por e para empresários a respeito da educação. Existem alguns, claro, assim como aumenta o número de congressos e reuniões de trabalho voltadas a uma educação de vocação francamente empresarial. O que há para ler são mais trabalhos técnicos, do tipo: “como se faz” do que escritos de fundo, filosofias densas ou debates a respeito do assunto. Pois quem controla não pensa e, quando pensa, não reflete. Alguns poderão trabalhar a questão da qualidade-total-em-educação, mas quem já leu um livro que faça agora uma defesa profunda, clara e aberta de uma educação a serviço da globalização neoliberal? Vocês alguma vez já viram uma “escola de educação capitalista?”

Uma vez mais, quando algo surge, tal como no “Relatório do Banco Mundial”, a leitura da educação é feita através do olhar da economia. A pessoa educada deságua no sujeito produtivo, e o lugar onde se afere o valor-de-uso ou o valor-de-troca do saber não é a sociedade onde se vive, mas o mercado onde se produzem tipos de bens e serviços, modos de poder e estilos culturais o “ser alguém na vida”. Isto é, uma pessoa educada para ser o sujeito competente, competitivo e produtivo em um mercado onde tudo se vende e compra, e onde importa ver o sujeito produtivo transformado em um ator de um consumo que, dizem, move e moverá cada mais isto a que se dá o nome de “nosso mundo” - “nosso qual, cara pálida?”. Um mundo que, vemos e sabemos, globaliza economias e esquece de planetarizar pessoas livres e felizes. E não tanto pelo que compram, mas através do como conseguem ser e viver as suas vidas. Uma vida onde o trabalho e o mercado sejam uma estação por onde se passa e nunca a viagem que se faz. O resto são sonhos, os nossos e os de Marguerite Yourcenar .

A educação popular diz o seu nome. Diz os seus nomes, pois ao longo de sua trajetória e agora mesmo, em nossa época, aqui, ela é, ao mesmo tempo, frágil e múltipla. Quero insistir em que esta vocação da pedagogia não foi uma experiência única de um momento da história da educação no Brasil, na América Latina ou em outros cenários do mundo onde pessoas e grupos se reconhecem como seus praticantes. Ao contrário. Ao longo da trajetória da própria educação, em seu sentido mais amplo e mais generoso, isto a

que damos o nome de *educação popular* aparece em momentos sucessivos e em cenários diversos. Envolve atores, idéias, propostas e métodos de trabalho que são os mesmos e, aqui e ali, são outros: educadores letrados, não necessariamente pedagogos de carreira, em geral “de esquerda” e vocacionalmente voltados a um “trabalho popular” + pessoas e grupos humanos via de regra descritos como: “populares”, “do povo”, “das classes trabalhadoras”, “operários”, “camponeses”, “excluídos”, “dominados”, “marginalizados”, “pobres”, “minorias”.

Ao longo da diversidade de suas teorias e de suas realizações, acredito que uma diferença muito essencial entre os dois modelos de trabalho pedagógico dirigido a pessoas “das camadas populares”, está na qualidade de fundo das interações – seus processos e seus produtos - que cada um deles propõe. Imagino (e o digo porque não a conheço na sua prática cotidiana) que a proposta de educação dos cursos do SENAI é dedicada a pessoas em maioria originadas dos que não podem pagar um curso completo em escolas particulares, e dirigidas a alguma forma de trabalho operário ou equivalente, típico de um estilo de vida socialmente popular. Imagino que não exista ali, como de resto não deve em absoluto existir em qualquer outro projeto de origem empresarial, alguma intenção de criar, entre a instituição-que-educa e a comunidade individualizada de seus educandos, uma interação que envolva a distribuição do poder de decisão, da partilha de idéias e de propostas a respeito do encaminhamento dos trabalhos, ou da ordenação da própria estrutura da unidade pedagógica em questão. Tudo se realizará mais ou menos como em um destes cursos de informática existentes em cada esquina de nossas cidades. Você entra, é informado a respeito do tipo de saber competente que se vende ali, contrata serviços, paga e os recebe, aprende ou não-aprende sozinho, sentado diante de sua máquina. completa um ciclo de estudos, recebe (ou não) um certificado, salda as suas dívidas, apaga o micro e vai embora.

Não existe por certo também uma motivação forte em alterar na pessoa do sujeito-aprendente mais do que as suas qualidades enquanto um aprendiz que se capacita e habilita a um tipo adequado e competente de exercício produtivo. A isto serve este modelo de educação dirigida à formação de atores produtivos. E não há nada de mal em que assim seja. O mal está em tomá-la como o modelo a ser seguido em toda a educação, a começar

pela instrumentalização funcional e dirigida a ações de mercado, crescente no imaginário de educadores e nas experiências didáticas das escolas.

Em direção oposta, acredito que, ontem e hoje, a *educação popular* toma os seus sujeitos-educandos como atores ativos de um tipo de trabalho ao redor do ensinar-e-aprender. Um exercício cultural através da educação onde a participação pessoal e interativa nos próprios processos de decisão a respeito de tudo o que envolve a comunidade aprendente de que tais atores são parte, faz parte da essência do próprio trabalho pedagógico. Eis o momento em que iniciativas tais como: conselhos de escola, constituinte escolar, relação escola-comunidade, orçamento participativo na educação, deixam de ser (ou deveriam deixar de ser) figuras de retórica partidária, para se transformarem no próprio fundamento do processo de criação e de consolidação do que temos querido chamar de “escola cidadã”, de “escola plural”, de “escola candanga”, de “escola sem fronteiras”.

E isto está ligado a um outro ponto de partida da vocação de origem da *educação popular*. É que ela se volta aos seus sujeitos como pessoas humanas e como atores sociais cujos direitos à participação dos processos de decisão sobre as suas vidas, sobre os seus destinos e, mais ainda, sobre os da sociedade onde vivem e da cultura de que são parte e partilha, vão muito além do âmbito da escola. Ela assume como tarefa sua a formação integral, crítica e criativa do todo da pessoa de seus educandos. Ela revisita sem cessar uma imagem cara a Paulo Freire: ensinar a pessoa a ler palavras é apenas o primeiro passo de um ensino-sem-fim do “ler o seu mundo”. Habilitar atores produtivos em termos de trabalho é apenas uma primeira ou segunda estação de uma viagem que passa também pela e que deságua na formação do sujeito político, do cotidiano do bairro à história de seu tempo.

Assim, a *educação popular* pretende associar o ser dirigida a pessoas do povo (os quase todos de quem somos nós, no Brasil, não esquecer), ao ser uma educação que pergunta a estas pessoas quem elas são. Que se abre a ouvi-las dizerem como elas desejam e não-desejam ser; em que mundo querem viver; a que mundo de vida social estão dispostas a serem preparadas para preservar, criar ou transformar. Claro, ontem como hoje este tipo de intenção pode parecer algo muito ilusório; pode parecer mesmo uma pura demagogia. Mas se a educação empresarial dirigida a não-empresários trata de criar pessoas para um tipo de mundo social, porque não acreditar - se nós cremos que ele não é

”o melhor dos mundos” - que é possível pensar e por em prática, inclusive através do aparato público (“público” quer dizer: “de todos nós”), um tipo de educação que sonhe participar, dentro e fora da sala de aulas, da criação de pessoas capazes de aprenderem a conhecer e a compreender por conta própria, mas umas através das outras, o tipo de sociedade em que vivem. Isso quando cremos que “um outro mundo é possível”. E sujeitos culturais aprendentes, que sejam capazes de se integrarem e participarem dos círculos de vida social onde pessoas educadas para o exercício da cidadania produzam o tipo de mundo da vida cotidiana onde devem viver as pessoas cidadãs.

Sim, muito bem! Mas, o que são propriamente “pessoas cidadãs”? Se formos ler todos os anúncios, todos os projetos e todas as propostas de educação nos dias de hoje, desde os emitidos por instituições empresariais de ensino médio e superior, até os contidos em políticas governamentais de um “município do PFL” no Sertão da Bahia, até um “do PT” na vizinhança de Porto Alegre, iremos constatar que a palavra “cidadão” e suas derivadas, das quais “cidadania” é a mais comum, estão quase sempre presentes. Ora, as observações de Gero Lenhardt – um investigador do Max Planck Institut, vindo da Alemanha para participar de um dos seminários sobre *a atualidade da Escola de Frankfurt* – bem nos podem ajudar aqui. Transcrevo a exato início da “introdução” de seu artigo: *educação formal, cidadania e força de trabalho*. Vamos lá.

Os sistemas de educação formal dão expressão institucional aos autoconceitos da sociedade moderna. Esses autoconceitos são mais óbvios nos currículos, mas também se fazem presentes na estrutura organizacional das escolas. Currículos e organização escolar contém idéias normativas sobre o indivíduo e a ordem social, conceitos de história e de progresso social e também conceitos de natureza. Dessa forma, os sistemas educacionais podem ser analisados como concretizações de comunidades imaginadas. De um certo modo, as escolas representam sonhos sociais, mas esses sonhos são uma parte institucionalizada da realidade social e adquirem crescente autoridade à medida que a importância social da educação formal aumenta

Os conceitos de indivíduo e de ordem social institucionalizados nas escolas em geral não são consistentes, pois surgiram de sistemas de crenças culturais diferentes e geralmente contraditórios. Nas escolas da sociedade ocidental duas síndromes prevalecem e merecem atenção especial. A primeira focaliza a noção liberal de cidadania. Os indivíduos são concebidos como cidadãos e a ordem social, como uma república liberal. Esses conceitos podem variar de acordo com as tradições nacionais, ms de

*modo geral são comuns a muitos sistemas nacionais de educação. Ao lado deste há um outro padrão normativo. Aqui os indivíduos são definidos como força de trabalho e a ordem social, como um sistema de restrições objetivas. A natureza parece não só moldar o mundo do trabalho, mas também atingir outras esferas da vida*³⁴

Considero notável a contribuição desta passagem, embora ela contenha idéias e fatos já conhecidos. O passo seguinte nesta mesma linha de reflexão seria o pensar a maneira crescente como a as ideologias do projeto neoliberal associam, dentro e fora do campo simbólico da educação, as duas tendências apontadas no trecho acima como sendo características marcantes da escola da “sociedade ocidental”. De fato, a idéia de cidadão no imaginário pedagógico do mundo dos negócios está subordinada ao exercício competente da força de trabalho. A primeira qualidade da pessoa cidadã é a sua prontidão aproveitável no mercado de compra e venda de mão-de-obra qualificada pela educação. O cidadão é o sujeito de direitos e é a pessoa livre e criativamente autônoma e responsável, na medida em que é, também, o ator social “formado” (capacitado, treinado, habilitado) para desempenhar o exercício de sua cidadania como um sujeito ajustado ao mundo dos negócios e regido pelas normas e princípios das gramáticas das performances do mercado onde, ao triunfar – “vencer na vida – ele demonstra a si mesmo e aos outros a excelência de sua própria cidadania.

Os outros planos de exercício da experiência cidadã, como a vida pública para além das responsabilidades bi-anuais do eleitor, serão uma mera extensão deste primeiro atributo de uma cidadania empresariada (se é que isto existe). Aliás, a este sujeito de performances, valerá mais ser um presidente distrital do Lions Clube do que um militante de fato comprometido com as questões sociais verdadeiras de sua vida cotidiana.

Esta não é a imagem da *pessoa cidadã*, tal como a vejo ser desenhada pelas propostas de educação que têm buscado trazer a tradição pedagógica da *educação popular* para o que convencionamos chamar de *escola cidadã* ou, como prefiro, a *educação da pessoa cidadã*. Vimos e vemos até a exaustão - pelo que me desculpo antecipada e justificadamente – que, aqui, a pessoa cidadã é, em primeiro lugar, o sujeito de deveres. Sim, isto mesmo. E porque? Por uma razão muito simples. Ele não recebe os direitos de

34 Página 34 de *educação formal, cidadania e força de trabalho, em a atualidade da Escola de Frankfurt*, editado por Vanilda Paiva e publicado como o número 0, setembro de 1996, ano 1, de *Contemporaneidade e Educação*, do Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, do Rio de Janeiro. Os dois grifos são meus.

que é, por natureza, o beneficiário. Ele os conquista de maneira ativa e responsável, como o co-criador de seus próprios direitos. Seus direitos de cidadania são o resultado do exercício cotidiano de criá-los como um cidadão ativo.

Em um plano mais amplo, este sujeito cidadão é o ator cultural do dever solidário de criar, passo a passo, o mundo social da crescente plenitude dos direitos humanos, estendidos a todos em todas as suas dimensões. Antes de ser para tornar-se um profissional competente em sua área de interesse ou de vocação, ele estuda, cria saberes, aprende e ensina, sendo e para ser a pessoa participante que se envolve em tornar-se um agente co-responsável pela construção deste mundo. Apenas dentro deste quadro de um chamado universal a sermos criadores críticos de nossos mundos de vida cotidiana e dos rumos de nossos destinos e da história que fundamos, é que faz sentido o sermos, também, uma força de trabalho. Esta é também a diferença entre o “fazer a Vida vencer” e o “vencer na vida”.

Porque toda a proposta de um modo qualquer de se realizar a educação oculta, disfarça ou confessa um projeto de vida e uma identidade de pessoa. Uma diferença fundadora entre uma vocação e outra pode estar em que a educação que instrui e capacita o competidor-competente objetiva a *performance*, enquanto a educação da pessoa cidadã objetiva a *formação*. Que não se veja aqui um jogo de palavras. Basta ler os muitos livros e os artigos sobre qualquer tipo de qualificação da força de trabalho do profissional de colarinho branco do mundo dos negócios, para se descobrir sem muito esforço que todo o saber se dirige, em primeiro lugar, a criar ao propriamente uma identidade, mas uma imagem “negociável”. A aperfeiçoar um especialista sempre aperfeiçoável no vazio de seu próprio desempenho actancial. Mostrar aos outros as qualidades invejáveis de que se supõe parecer sem nunca se-ser de verdade, importa mais do que aprender para construir, de dentro para fora, um ser humano que se constrói “assim” porque se sonha “assim”. Acompanhem por um momento algumas escalas.

Um curso breve de rudimentos de informática pode anunciar em sua propaganda: “aprenda a dominar o Word 2000 e a lidar melhor com o seu micro”; “suba na vida! Faça informática conosco”; “domine o computador e tenha o mundo aos sus pés”. Um curso do SENAI gera torneiros mecânicos ou aprimora os que já o são. Assim como

uma boa faculdade de engenharia gera engenheiros, professores de engenharia ou dirigentes de empresas de construção. Mas entre o que diz e o que oculta, cada lugar onde se transfere a outros algum tipo de conhecimento dentro de uma agência apropriada a isto, através de métodos adequados, empregados por pessoas capacitadas para tal ofício, e ao longo de um tempo devido, ademais de gerar tipos de pessoas habilitadas a isto ou àquilo, sugere também, vimos já, estilos de vida, éticas de relacionamentos, visões de si *com, diante de* ou mesmo *contra* os outros.

Vemos à nossa volta um crescimento ameaçador de estilos de educação escolar voltados a criar atores sociais profundamente competitivos, individualistas e voltados a um projeto perverso de realização de suas vidas através da concorrência em busca do “sucesso”. De um sucesso desenhado em uma escala sem fim, não raro sugerido como a razão do viver e a chave de toda a felicidade. Ora, a *educação popular* pretende conspirar contra isto. Pretende ser “uma outra educação viável”. Sim, um outro modelo, uma alternativa. Um projeto múltiplo, mas convergente em ser o de uma educação francamente oposta a toda a criação de pessoas, de vocações e de identidades regidas por um princípio mal pensado, mal sentido e mal vivido do “self made man”.

O exemplo do que vemos acontecer dentro das universidades da América Latina (e somente dela?) pode bem ilustrar o que digo aqui. Transcrevo partes de uma notícia publicada no *Le Monde Diplomatique*, tal como ela saiu na versão do *Jornal da Universidade*, editado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.³⁵

Há 20 anos, o capitalismo neoliberal desenvolve uma estratégia de constituição de um intelectual orgânico próprio para legitimar a reestruturação conservadora da sociedade, na qual os intelectuais são objeto e sujeito. As universidades públicas, centro nevrálgico da vida intelectual dos países latino-americanos, são um dos espaços institucionais centrais dessa estratégia claramente definida, coerente em seus objetivos e em seus meios, aplicada com uma grande capacidade de iniciativa destes os setores dominantes, representados nos governos (Da convocatória à Oficina Latino-americana em defesa da Universidade – em um box, na notícia do jornal).

A redução de orçamentos para as universidades públicas começa – com variantes para cada país – em meados da década de 80, com um eufemismo, “racionalidade administrativa, que ocasionou verdadeiros

35 Está na página 4, do número de agosto de 2000, com os seguintes título e sub-título: *Ensino público superior latino-americano está sendo desmantelado – Le Monde Diplomatique publica denúncia de representantes de universidades latino-americanas reunidos na Nicarágua.*

estrangulamentos financeiros, compensados – e em parte dissimulados – pelas “liberdades” para vender conhecimentos, serviços, projetos, investigações, cursos, consultorias, etc. em políticas de “liberdade de mercado. Abriu-se, assim, sub-repticiamente a via “privatizadora” da universidade pública, que mercantilizou sua atividade mesmo mantendo a aparência e traços estatais.

Estas atividades para o “mercado” produziram dois efeitos imediatos. Um, que se devia produzir o que o mercado demanda, abandonando as linhas de investigação de objetivos científicos e sociais que não coincidem necessariamente com os interesses de quem pode pagar e comprar esses conhecimentos. Dois, se começou a notar o primeiro nível de discriminação de universidades e faculdades segundo as ofertas mais de acordo com o mercado. Além disso, produziu discriminação no interior do corpo docente, com pagamentos diferenciados segundo os projetos que conseguiram vender.

...
Os proventos dos docentes já não dependem de sua qualidade acadêmica, nem da importância científica ou social de suas investigações, nem de sua preocupação pela docência das novas gerações, mas sim de sua habilidade para apresentar a informação requerida no momento preciso. A carreira assim iniciada entre os docentes os conduz a um esforço burocrático, administrativo, formal, para conseguir melhorar seu magro salário.

Eis aqui apenas um exemplo entre tantos. A complexidade do momento em que vivemos é tanta, que resulta difícil saber com certeza se há mesmo em curso um “projeto neoliberal para a educação em todo o mundo”. De alguma maneira é possível acreditar que sim, ainda que seja ilusório imaginar que isto parta de uma central única, constituída em algum lugar para tal propósito. Mas uma leitura simples do relatório do Banco Mundial sobre a educação pode ser um indicador seguro neste sentido. Mas quem entre nós duvida de que uma vez mais vivemos um momento de profunda divergência entre modelos de propostas e de educação com pretensões a alguma universalidade?

Talvez não caiba mais falarmos, por exemplo, de uma “educação do opressor” oposta a uma “pedagogia do oprimido”. Talvez não faça sentido opor uma “educação popular” a uma “educação da elite” (ou elitista). Mas seria desistência mais ingênua ainda, o não nos darmos conta da consciência de que este é, também, um momento de escolhas. Um tempo de opções entre formas sociais de criar e viver a experiência polissêmica da educação, onde mais do que nunca projetos de reprodução ou de recriação de mundos sociais são divergentes, mais do que apenas diferentes.

Ela se volta contra o fundamento do modelo de sociedade, de práticas sociais associadas ao trabalho e ao capital, e de pessoas submetidas a uma tal vida e adequadas a uma tal lógica de trocas de bens, de serviços e de sentidos.

Eis porque, em suas formas atuais, experiências de *educação popular* não têm problemas em criar comunidades e pessoas aprendentes culturalmente desajustadas no tipo de mundo em que vivem. Pessoas que desde o lugar de chão dos excluídos a que foram condenadas, acreditem com os seus educadores que a educação não muda o Mundo. Mas que ela muda pessoas. E que pessoas transformam os seus mundos. Que, portanto, a educação deveria estar também dirigida a lidar com pessoas para quem aprender venha a ser algo próximo ao transformar-se em um alguém consciente e motivado a participar com outros de um trabalho cultural e político destinado a criar um outro tipo de vida social, mais justa, mais humana, mais igualitária, mais livre, mais solidária.

O lugar que avalia o efeito da educação não é nem ela própria e nem o mercado do capital. Ele é a qualidade da própria vida cotidiana, medida (se isto se mede) através do envolvimento de mais e mais pessoas dispostas a serem, como dizíamos há muitos anos – e porque não repetir agora? - “sujeitos protagônicos de seu próprio destino”. “Protagônico” parece uma palavra pedante e um velho pedreiro alfabetizando do MOVA poderia achá-la impossível de compreender. A menos que se diga a ele que “protagônico” pode ser: alguém que se junta com outros para construir juntos, ativos, conscientes e participantes, o seu próprio mundo, a sua própria vida. A menos que se diga a ele que a história dos grandes heróis montados a cavalo, com espadas e esporas, é a “deles”. E muitos dentre estes “eles” foram os que excluíram no passado e seguem pretendendo excluir, ainda hoje, pessoas humanas, mulheres e homens como eles, tanto da história que, depois se estuda na escola, quanto de uma vida com direitos a ser livre e feliz. Principalmente porque a ser vivida com outros, iguais quanto ao direito de serem assim, felizes e livres, e diferentes no direito a escolherem como viver a felicidade, depois de a haverem pouco a pouco conquistado. De a haverem trazido de volta e, se possível, para sempre, ao mundo cotidiano e real de “todas e todos nós”.

Bibliografia

Barreiro, Julio

Educação Popular e Conscientização

1984, VOZES, Petrópolis

Berger, Thomas e Luckmann, Thomas

A Construção Social da Realidade

1998, 15ª edição, VOZES, Petrópolis

Biegisel, Celso

Estado e Educação Popular

1974, Editora Pioneira, São Paulo

Boff, Clodovis

Como Trabalhar com o Povo

1996, VOZES, Petrópolis

Brandão, Carlos Rodrigues (org)

Pesquisa Participante

1984, Brasiliense, São Paulo

Brandão, Carlos Rodrigues (org)

Repensando a Pesquisa Participante

1987, Brasiliense, São Paulo

Brandão, Carlos Rodrigues (org)

De Ausentes a Ausentes – 40 anos de Educação Popular

2001, CORAG, Porto Alegre

Caldart, Roseli

Educação e Movimento – formação de educadores no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

1997, VOZES, Petrópolis

Coelho, Elizabeth Pereira

Os Libertários e a Educação no Rio Grande do Sul

1987, dissertação de mestrado, xerox, Fac. Educação, UFRGS, Porto Alegre

Coelho, Ildeu Moreira

Realidade e Utopia na Construção da Universidade – memorial

1996, Editora da Univ. Federal de Goiás, Goiânia

Costa, Beatriz

Para Avaliar uma Prática em Educação Popular

1987, Cadernos de Educação Popular, NOVA/VOZES, Petrópolis

Costa, Beatriz

Educação Popular – sempre um debate

2000, Tempo e Presença, ano 22, julho/agosto

Fávero, Osmar

Cultura Popular e Educação Popular – memória dos anos sessenta

1983, Edições Graal, Rio de Janeiro

Geertz, Clifford

A Interpretação das Culturas

1976, Zahar, Rio de Janeiro

Habermas, Jurgen

Tecnologia e Ciência enquanto Ideologia

1975, Os Pensadores, Editora, São Paulo

Haddad, Sérgio e Del Piero, Maria Clara (orgs)

A Educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Bagé e Sarandi

1994, INEP, Brasília

Haddad, Sérgio e De Tomazzi Livia (orgs)

O Banco Mundial e as Políticas Educacionais

Cortez Editora/ PUCSP/Ação Educativa, São Paulo

Lenhardt, Gero

Educação Formal, Cidadania e Força de Trabalho***A atualidade da Escola de Frankfurt***Paiva, Vanilda (org) - *Contemporaneidade e Educação, n° 0, ano 1, setembro 1996*

Moraes, Maria Cândida

O Novo Paradigma Educacional Emergente

2000, Papirus, Campinas

Paludo, Conceição

Educação Popular em Busca de Alternativas – uma leitura desde o campo democrático e popular

2001, TOMO Editorial/Campinas/Porto Alegre

Saviani, Demerval

Pedagogia Histórico-Crítica

2000, Autores Associados, Campinas

Silva, Tomás Tadeu da

Teoria Cultural e Educação – vocabulário crítico

Spósito, Marília

A Ilusão Fecunda – a luta pela educação nos movimentos populares

1993, HUCITEC, São Paulo

Vasconcelos, Eymard Mourão

A Saúde nas Palavras e nos Gestos – rede de educação popular e saúde

2001, HUCITEC, São Paulo

Youcenar, Marguerite

De Olhos Abertos – entrevistas a Mathieu Galey

Completar ***

Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST

*Sem Terra Aprende e Ensina – estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos
Trabalhadores Rurais Sem Terra*

1999, Autores Associados, São Paulo