

os caminhos cruzados

*formas de pensar e realizar a educação popular na América latina**

1. sobre alguns nomes e silêncios

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

Não é justo negar a contribuição inestimável dos estudos sobre o assunto entre nós durante os últimos anos da década passada e os primeiros dos anos 80. No entanto é necessário reconhecer que o avanço no pensar este território de trabalho, que parece Ter o portão de entrada na educação de adultos e o horizonte nos frutos da educação popular, tem sido realizado através de uma repetição de idéias que nem sempre conseguem acompanhar a própria dinâmica daquilo que desejam descrever e explicar. Dou um exemplo. Quase sempre nossos escritos de avaliação e crítica repetem, como o missal de um rito, uma mesma ordem de explicações. A partir da análise de uma conjuntura nacional ou continental de um trabalho pedagógico, ou a partir de uma escolha de modelo visto como emergente, uma tipologia lógica ou histórica de tipos, modelos ou paradigmas é desenhada de modo a separar e tornar legítima a proposta de “uma educação” nova ou renovadora. Desejando ser objetivamente científica, a demonstração acaba sendo militantemente profética. Poderia ser de outra maneira?

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

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

Pretendo deixar de lado o exercício de criar uma nova tipologia e, por um momento, desejo compreender de que modo se constituem as diferenças que nos permitem pensar um tipo de educação como uma variedade diferenciada de *tipos* de educação, exercidos em um mesmo domínio de práticas sociais: as do trabalho educativo com setores populares. Já que a cada encontro continental reforçamos coletivamente nossas suspeitas sobre as relações capitalistas que governam nossas ações, e sobre seus múltiplos efeitos no trabalho de educador, prefiro deixar de lado algumas amplas categorias de explicação do que acontece e olhar para aquelas que ocorrem no interior do campo específico de nossa própria prática. E, dado que dentro dele estamos aqui em intimidade, ao invés de pedir que desfilem com as roupas do ofício as diferentes formas de educação que nos reúnem nestes dias, quero desvesti-las e ver como seus corpos ora se estreitam, ora se chocam.

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

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

Conhecemos os nomes, as metas, os números de relatórios e as diferenças que existem *nos* e *entre* os modelos de educação de/com o povo que nos reúnem aqui. Saibamos começar a compreender e aprofundar coletivamente o conhecimento dos modos como funciona o *lugar social* onde eles estão¹.

2. A dimensão unitária: A educação de adultos

Quando, alguns anos depois da Segunda Guerra Mundial, as palavras “educação” “de adultos” chegaram do exterior à América Latina, elas quiseram de início traduzir o começo de novos tempos. Diante da evidência de grandes contingentes de analfabetos ou defasados escolares, e diante da suspeita de que seria justa e até mesmo produtiva a participação de sujeitos, grupos e comunidades marginalizadas nos processos sociais e econômicos do

¹ Peço a tolerância de todos para um possível abuso de exemplificação com casos de meu país. Procuro corrigir isso com o uso diferenciado de documentos procedentes de várias outras origens continentais. Por outro lado, evito descrever aqui longamente tipos de experiência de educação popular. estimo que outros documentos terão feito isso exemplarmente.

“desenvolvimento”, que, entre outras, resolveria a equação de suas próprias “marginalidades”, surgiram e se disseminaram propostas de uma educação dirigida preferencialmente a pessoas pobres e adultas, cujas biografias incluíam no currículo carências escolares profundas.

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

Os alunos do primeiro ano das escolas de serviço social aprendem que seu ofício ao longo da história passou de uma dimensão de “caso” para uma de “grupo” e, desta, para uma de “comunidade”, o que equivale à passagem de operações profissionais “de assistência social” para as de “promoção social” e, daí, para as de “trabalho social”. De Elsinor para Montreal e daí para Tóquio, a educação de adultos pretende haver realizado avanços equivalentes, deslocando-se de uma dimensão de integração do indivíduo na sociedade a uma dimensão de integração de comunidades na vida nacional, através da promoção dos seus indivíduos educados e, finalmente, a uma dimensão de participação de indivíduos educados em comunidades promovidas, nas esferas mais amplas de um desenvolvimento nacional².

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

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

² Ver, por exemplo, em Pierre Furter, “Educação de Adultos e Educação Extra-Escolar nas Perspectivas da Educação Permanente”. Em *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 59, n. 131, jul.-set. 1973, pp. 413 e 414.

³ Remeto o leitor uma vez mais a Pierre Furter, “Da Luta Contra o Analfabetismo ao Desenvolvimento Cultural”, em *Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural*, Petrópolis, Vozes, 1974.

período das colônias – representaram um passo pioneiro no trabalho político de tornar organicamente *do povo* práticas tradicionais de reprodução do *saber popular*, e de apropriação *pelo povo* do saber erudito tradicionalmente usado para seu controle⁴.

Segundo: a atividade desenvolvida por intelectuais e educadores em nome da escola pública. Essa foi a luta em favor de uma democratização liberal da educação e dos modos de participação do cidadão na vida nacional, através da educação, através de acesso ao ensino escolar. Uma proposta associada à esperança de que a distribuição igualitária do saber erudito propicie uma correção na desigualdade de relações de trocas de bens e de poder existentes nos outros setores da vida social. Não devemos nos esquecer de que no bojo de tal luta, que atravessou o continente entre fins do século XIX e começos do século XX, foi onde pela primeira vez se usou de modo sistemático e militante a expressão: *educação popular*⁵.

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

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

As escolas partidárias e as experiências de educação anarquista dos anos 20 no Brasil, por exemplo, são frações do trabalho político de grupos de militantes e partidos de militância operária. Surgem como experiências de difícil realização e, durante algum tempo, buscam realizar sua multiplicação como o lugar político de articulação da possibilidade imaginada de uma “outra educação” – oposta à educação escolar capitalista – criadora de um “homem novo”. Nem mesmo a rotina a que a escola obriga ocultava ali um estado de luta e militância de que a educação se investia⁶.

Situada em boa medida fora das lutas populares do começo do século XX, ainda que em alguns momentos se aproximassem educadores burgueses e líderes sindicais, a luta dos intelectuais liberais pela “popularização” da educação, através da constituição da *escola pública*, possui a mesma figura de um intenso movimento contra a ordem de um sistema de educação

⁴ Em um amplo estudo de avaliação de experiência de educação popular na América Latina, Juan Eduardo Garcia Huidobro lembra que, no interior das organizações pioneiras do movimento operário, houve “um conjunto rico de experiências de educação popular”. *Aportes para el Análisis de la Sistematización de Experiencias No Formales de Educación de Adultos*, Santiago, UNESCO, 1981, p. 15.

⁵ Assim, em Juan Montovani, *La Educación Popular en América*, Buenos Aires, Nova, 1958, pp. 32-50; Vanilda Paiva, *Educação Popular e Educação de Adultos*, São Paulo: Loyola, 1973, cap. 2; Celso de Rui Beisiegel, *Estado e Educação Popular*, São Paulo: Pioneira, 1974, cap. 2.

⁶ Um documento do tempo: “Aviso – *União dos Operários Estivadores*. Trabalhadores! A União dos Operários Estivadores, convencendo-se da necessidade de propagar a instrução e a educação entre os trabalhadores, resolveu convidar os conhecidos militantes operários Domingos Passos e Henrique Ferreira a realizarem duas conferências no dia 5 do corrente (março de 1923) – segunda-feira, às 7 horas da noite, em nossa sede. Domingos Passos falará sobre a ‘Instrução e Educação’, Henrique Ferreira sobre ‘A Mulher e a Emancipação Social’. Para essa importante reunião convidamos o povo em geral e particularmente os operários organizados de Paranaguá a virem acompanhados de suas famílias. Para a *Educação*, para a *Emancipação* e para a *Instrução* devemos arrastar a nossa família; que as nossas irmãs, as nossas companheiras e as nossas filhas saibam como se devam conduzir para serem as educadoras da sociedade futura”. Míriam L. Moreira Leite. “Quem Foi Maria Lacerda de Moura?” em *Educação e Sociedade*, n.2, jan. 1979, p. 15.

instituído e tido por institucionalmente legítimo. Esse é o trabalho realizado, seja por educadores puros, seja por militantes políticos de grupos, partidos e movimentos de contestação simbólica e política da ordem social estabelecida. Não se faz, e isso é muito importante, uma simples proposta de oferta de educação gratuita sob cuidados do Estado. O que se propõe é toda uma re-significação do ato de educar e do lugar social da educação, como um meio fundamental de produção da cidadania e, através dela, da nação democrática, segundo moldes liberais.

Sem a mesma intensidade de militância dos casos anteriores e sem a mesma efusão de símbolos e idéias libertários, os primeiros movimentos e as primeiras campanhas de “erradicação do analfabetismo” não deixaram de tomar a mesma figura de uma mobilização alternativa do trabalho institucional e rotineiro da educação escolar estabelecida. Vejamos bem. Desde o início da colonização no continente, há uma sucessão de trabalhos de evangelização de “pobres, índios e pretos”. Mas há um momento posterior em que, sobretudo sob governos emancipatórios e/ou nacional-populistas e, sobretudo, em períodos de industrialização-urbanização, a tarefa de alfabetizar “em massa” surge como emergência social e gera inicialmente campanhas, movimentos e até “bandeiras”. Títulos brasileiros antigos quiseram traduzir este outro estado de mobilização social através do trabalho educativo: *Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo*, *Cruzada Nacional de Educação*, *Bandeira Paulista de Alfabetização*, mais tarde: *Campanha Nacional de Educação de Adultos* (1947) e *Movimento de Educação de Base* (1961). Antes mesmo que o Estado tomasse a seu cargo a “tarefa de erradicar o analfabetismo” e realizar uma educação especial em estado de *missão* (como as tão importantes missões culturais do México), já, aqui e ali, várias de suas práticas pioneiras haviam sido exercidas por grupos e movimentos populares ou intelectuais.

Portanto, surgida anos mais tarde, entre nomes e sugestões novos, em aparência, uma educação de adultos emerge sobre as cinzas dos primeiros trabalhos de educação de operários entre operários, sobre o sucesso relativo da luta pelo ensino público, e atualiza a multiplicação de práticas anteriores de campanhas de alfabetização. O que uma internacionalização oficializante patrocinada pela UNESCO a partir dos anos 40 realiza não é a criação de uma nova maneira de a educação efetivar-se junto às camadas populares. O que ela consegue é a centralização, sob o poder do Estado, de idéias, projetos e práticas que rotinizam e alargam o poder de trabalhos pedagógicos anteriores. O que a educação de adultos faculta tornar-se legítimo é, muitas vezes, um controle maior de alternativas de trabalhos mais autônomos e contestadores. Esses são tempos em que *movimentos* viram *projetos*, e um trabalho pedagógico militante desdobra-se numa rotina de planejamento e relatórios.

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

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

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

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

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

3. dimensão dualista: educação de adultos x educação popular

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

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

Em vez de dizer *o que* a educação de adultos *é*, procuramos defini-la pelo que *não é*. Assim, falamos muitas vezes de educação *a-sistemática, não-formal, extra-escolar*, de “out school education”, etc⁷. (os grifos são do autor).

⁷ Pierre Furter, “Da Luta contra o Analfabetismo ao Desenvolvimento Cultural”, em *Educação Permanente e Desenvolvimento*, op. cit., p. 177.

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

Agora, na escala axiológica da sociedade capitalista, a educação não-formal é menos do que a educação formal, posto que a primeira é concebida como “complementar de”, “supletiva de”, já que não tem valor em si mesma, pelo contrário, o saber que se lhe reconhece radica em que ela capacita, ou seja, em que é instrução e, não, educação. Em contrapartida, a educação formal “vale” por si, porque prepara o homem integral, o cidadão⁸.

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

Em termos práticos, todas as críticas apenas listadas aqui apontam para a suspeita de que, sobretudo onde foi oficializada como o modelo pedagógico de uma *política de educação*, a *educação* de adulto realizou-se como estágio de emergência que ressocializou tardiamente o sujeito adulto popular não-escolarizado. Deu-lhe fragmentos de saber para que ele se converta em um cidadão *educado*, ainda que nunca *formado* pela educação e, muito menos, *transformado* através dela⁹. Não nos iludamos, tal como a extensão agrícola ou o desenvolvimento comunitário, a sua falta é a sua suficiência.

Por essas razões, alguns educadores preferem estabelecer, sobre este atributo essencial de *não-educação*, a diferença fundamental entre a *educação de adultos* e os modelos de educação que surgem como *movimentos de educação popular* e projetos de *educação permanente*. A diferença não está em uma cadeia de adjetivos opostos: bancária x libertadora; alienante x conscientizadora; vertical x horizontal. Está, primeiro, na vinculação institucional do projeto de educação que transforma em verbos seus adjetivos de qualificação ideológica. Está, também, na maneira como, em função de tal vinculação, *um projeto de educação* se pensa como *a educação*. Como o trabalho político de transformar, no seu próprio interior, o trabalho e o poder do trabalho do educador.

Enquanto a *educação de adultos* é uma forma compensatória da necessidade de distribuição desigual do saber necessário, a *educação popular* quer ser um projeto radical, e a *educação permanente* quer ser um projeto moderado de re-significação política, pragmática e simbólica de toda a educação. Uma retotalização do sentido do ato de educar a partir das classes populares e do trabalho popular de transformação da ordem social, pelo menos no caso da educação popular. a partir de um projeto de universalização humanista da educação e do homem

⁸ Ver Carlos Calvo, *Educación Informal y Procesos Educativos informales*, Pátzcuaro, Crefal, 1982, p.1.

⁹ “Estamos diante de uma educação recuperadora”, dirá o educador chileno Juan Eduardo García Huidobro, *op. cit.*, p. 17, juízo que, imagino, é também consensual entre nós.

educado, no caso da educação permanente. Porque são propostas ideológicas de “uma outra educação”, ambas surgem, com poucos anos de diferença, como movimentos de superação da educação de adultos, não como um de seus desdobramentos. Surgem *contra*, portanto.

Pierre Furter estava no Nordeste do Brasil ao tempo em que Paulo Freire e sua equipe da Universidade Federal de Pernambuco e do Movimento de Cultura Popular do Recife faziam os primeiros desenhos de uma *educação libertadora*. Ele reconhece três etapas da educação permanente em sua curta história: 1) como processo contínuo de desenvolvimento individual; 2) como princípio gerador de um sistema de educação global; 3) como estratégia cultural no processo de um desenvolvimento integral¹⁰. É, principalmente neste último sentido que o movimento original de educação permanente pretende retotalizar tanto a educação quanto a própria cultura. Para ser permanente, precisa ser permanentemente universalizante, aberta, absolutamente democrática e, portanto, o oposto da educação compensatória de sujeitos adultos defasados. Precisa ser o ponto de partida de uma nova educação, capaz de participar da criação de uma nova cultura. Tal como nos primeiros escritos de Paulo Freire, feitos antes de 1964, ainda no Nordeste do Brasil, a educação permanente quer abarcar todos os níveis da educação, todas as suas dimensões de aplicação e todos os seus sujeitos. Estamos diante de um oposto da educação de adultos.

A educação permanente não se limita à educação de adultos, mas ela compreende e unifica todas as etapas da educação: pré-primária, primária, secundária, etc. Ela se esforça, então, por considerar a educação na sua totalidade [...].

A educação permanente compreende simultaneamente as modalidades formais e não-formais. Ela engloba a aprendizagem planificada bem como a acidental¹¹.

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

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

Por exemplo, a idéia de que no interior de um espaço consagrado e institucional de educação compensatória surge uma experiência pedagógica crítica, onde a antecedente é alientante; definidamente “social” e se afirma como um meio de compreensão entre todos na

¹⁰ Ver em Pierre Furter, “A Educação Permanente na Perspectiva do Desenvolvimento Cultural”, em *Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural*, op. cit., pp. 112-50. É interessante notar que no mesmo número da revista da Universidade Federal de Pernambuco, *Estudos Universitários*, n. 4, abr.-ju., 1963, onde pela primeira vez aparecem reunidos artigos pioneiros de Paulo Freire e alguns membros de sua equipe – Jarbas Maciel Jomard Muniz de Britto, Aurenice Cardoso –, Pierre Furter, mais tarde ideólogo da educação permanente, publica o seu “Alfabetização e Cultura Popular na Politização do Nordeste Brasileiro”.

¹¹ Bertand Schwartz, *apud* “L’Education contre L’Education”, de Moacir Gadotti, Genebra, FPSE, 1977, anexo da tese, pp. 51 e 52

sociedade; pedagogicamente horizontal e dialógica, onde a antecedente é vertical e controladora; libertadora, onde a educação escolar rotineira e a educação compensatória de adultos estão por vezes associadas à opressão. A educação popular surge à margem da educação de adultos e, aos poucos, afirma-se contra ela, com um vigor que as idéias da educação permanente nunca souberam conduzir. Vários estudos atuais reconhecem momentos de radicalidade de uma oposição de que falo aqui. Uma oposição que tempos de paz querem reduzir, mas que os “dias difíceis” repetidas vezes acentuam em vários países do continente.

Na margem esquerda de um trabalho institucional de *educação para o povo*, a *educação popular* irrompe como um movimento primeiro de renovação e, depois, de revolução do saber e de transformação do mundo através do poder de um saber popular¹².

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

Esta última possivelmente será a diferença fundamental entre o imaginário da educação popular na década de 1960 e a dos dias de hoje. Entre estudantes, intelectuais universitários e homens de militância partidária ou “de Igreja”, a educação popular emerge como um projeto próprio, como um movimento que resiste a ser apropriado pelo poder que gera e reproduz contemporaneamente a educação de adultos. Hoje, a educação popular afirma-se como uma prática militante cuja base de referência são os *movimentos sociais* de vinculação popular e os próprios *movimentos populares*¹³.

Neste sentido, dos anos 1960 para cá, a educação popular: 1) propõe inicialmente uma teoria renovadora de relações homem – sociedade – cultura – educação e uma pedagogia que pretende fundar, a partir do seu exercício em todos os níveis e modalidades da prática pedagógica, justamente, uma nova educação, uma “educação libertadora”; 2) realiza-se no domínio específico da educação com adultos das classes populares, a partir de onde, pouco a pouco, se define como um trabalho político de libertação popular, através também da educação e dos efeitos de um trabalho conscientizador com sujeitos, grupos e movimentos das classes populares; 3) afasta-se de ser apenas uma atividade de *escolarização popular* (por exemplo, de “alfabetização” e “pós-alfabetização”) e busca meios de ser toda e qualquer prática de agentes eruditos “comprometidos” e sujeitos populares, onde há qualquer tipo sistemático de intercâmbio de saber, a partir das próprias práticas sociais populares; 4) perde sua característica original de

¹² Voltemos por um momento a Juan Eduardo García Huidobro. Ele toma partido, trabalhando uma oposição que nos acompanhará aqui todo o tempo, da seguinte maneira: (o autor) “refuta a educação de adultos que tem sua base na teoria da marginalidade, por ser ‘integradora’ ou ‘recuperadora’ de pessoas marginalizadas através de programas de ‘promoção popular’, ‘desenvolvimento comunitário’ ou ‘extensão agrícola’, sem considerar essa situação de marginalidade produto direto da relação socioeconômica e de um tipo atual de desenvolvimento [...] o desafio atual ou a opção do autor é a denominada ‘educação popular’, que tem sua base teórica na proposta de ‘educação libertadora’ de Paulo Freire”, *op. cit.*, p.1.

¹³ “Por *movimento popular* entendemos todas as formas de mobilização e organização de pessoas das classes populares diretamente vinculadas ao processo produtivo, tanto na cidade quanto no campo”. “Documento de São Bernardo”, em *Presença*, Rio de Janeiro, CEDI, 1980.

movimento emergente de educadores e se redefine como um trabalho político de mediação a serviço de projetos, sujeitos e movimentos populares de classe ou, então, movimentos tendes a isso. A possibilidade histórica da construção de uma nova hegemonia no interior da sociedade capitalista dependente é o horizonte da educação popular. A viabilidade de que, a partir de um efeito de acumulação *popular de saber* (o que é diferente de acumulação de *saber popular*), venha a realizar-se numa transformação da ordem da vida social popular é o horizonte que se avista da educação popular. Por tudo isso, oposta a ser uma expressão do desdobramento teórico e técnico da educação de adultos, a educação popular é o seu momento de ruptura.

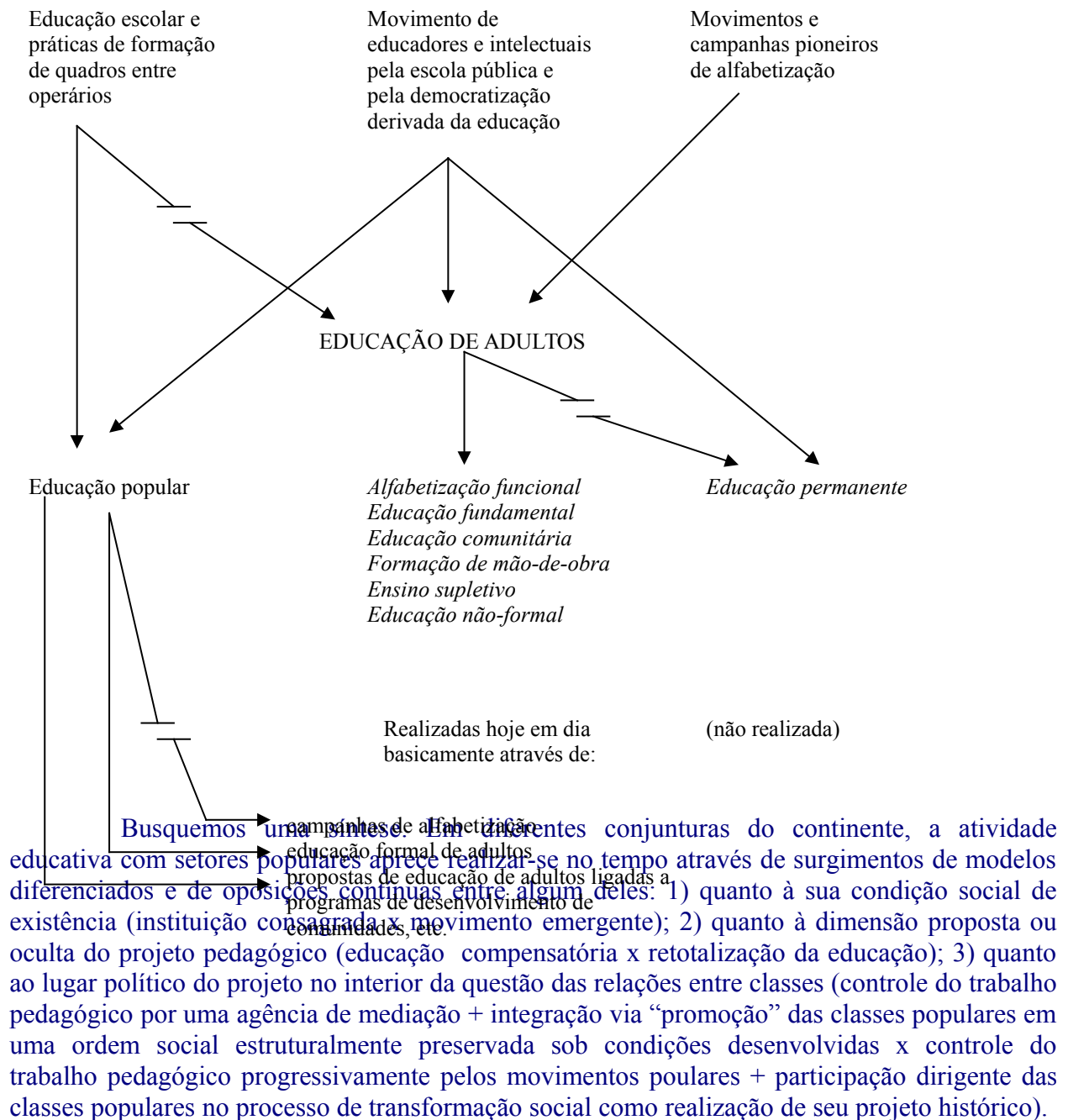
Este é o lugar da passagem de uma *educação para o povo*, e uma *educação que o povo cria*, ao transitar de sujeito econômico a sujeito político e ao se reapropriar de um modelo de educação para fazê-la ser *a* educação do seu projeto histórico.

Assim, a educação popular é a negação da negação. É a negação de uma educação dirigida às camadas populares ser uma forma compensatória que consagra a necessidade política de manter sujeitos populares fora do alcance de uma verdadeira educação. É, portanto, a afirmação, não apenas da possibilidade da emergência de uma educação para o povo – o que implicaria a reprodução legitimada de duas educações, condição da desigualdade –, mas da necessidade de transformação de todo o projeto de educação a partir do ponto de vista do trabalho popular¹⁴.

Eis um desenho que imperfeitamente pretende figurar o que foi dito até aqui. Leia nele as setas contínuas como uma relação de derivação ou de continuidade. Leia as setas cortadas como uma relação de ruptura. Nas letras maiúsculas leia os modelos de educação via de regra existentes como *instituição* (tornada uma estrutura estabelecida, hegemônica, em seu campo, e afirmada como legítima) e, nas letras minúsculas, leia modelos de educação em estado de *movimentos pedagógicos*, ou de *movimento político* de expressão também pedagógica (intencionada como trabalho de ruptura com modelos institucionalizados e suas fontes de origem). Há três setas sem nomes. Procure-as no capítulo seguinte.

¹⁴ Uma exemplar síntese dos objetivos de realização da educação popular foi elaborada por dois educadores chilenos.

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



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

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

legítimo – e a educação popular – como um modo alternativo de educação das classes populares¹⁵.

Pelo menos no caso brasileiro, há hoje em dia uma recusa formal de setores da educação institucionalizada em considerar a existência alternativa daquilo que denominam “experiências radicais” da educação popular. Essa recusa política do que não pode ser incorporado a projetos oficiais e equivalentes acompanha-se de um permanente trabalho – conduzido, é preciso dizê-lo, sob as mais variadas intenções políticas e simbólicas – de aproximação, identificação e cooptação de idéias, propostas e práticas “incorporáveis” da educação popular à educação de adultos. Esse é o processo pelo qual formas hegemônicas de trabalho social ilegítimam modelos antagônicos, concorrentes e não-assimiláveis na mesma medida em que buscam recriar os termos de sua própria legitimidade com a incorporação semântica, simbólica e prática de “elementos aproveitáveis” de um modelo concorrente, o da *educação popular*¹⁶.

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

4. a dimensão dialética: educação de adultos + educação participante x educação popular

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

Michel Segurier anota três tendências de educação com setores populares: a *normalizadora*, que se identifica com as formas atuais de educação de adultos; a *espontânea*, que gera propostas do tipo “contra-cultura” ou “antieducação”; a *dialética*, que associa a revolução cultural e a autogestão à conscientização proporcionada por uma educação libertadora que incorpore a utilização crítica de instrumentos científicos de análise e de criatividade¹⁷.

De maneira equivalente, o educador chileno Francisco Vío Grossi reconhece a existência atual de uma educação com enfoque *culturalista*, outra com um enfoque *tecnocrático* e, finalmente, uma outra com o enfoque da *educação popular*¹⁸.

¹⁵ A não-realização do projeto intelectual da educação permanente não impediu que seu vocabulário deixasse heranças na educação de adultos. O Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe, elaborado pela UNESCO, diz o seguinte: “Promover a formação integral, harmônica e permanente do homem, com orientação humanista, democrática, nacional, crítica, aberta a todas as correntes do pensamento universal. Santiago, UNESCO, Projeto Principal, 1981.

¹⁶ É muito importante notar como, aqui e ali, as idéias, as propostas de realização e mesmo o método de alfabetização de Paulo Freire são incorporados, sem suas conseqüências libertárias insistentemente defendidas pelo educador brasileiro, a trabalhos de educação de adultos, inclusive promovidos por entidades patronais.

¹⁷ Michel Segurier, *Crítica Institucional y Creatividad Colectiva*, México, INODEP, 1976, p. 21.

¹⁸ Francisco Vío Grossi, *Investigación en Educación de Adultos en América Latina*, Santiago, UNESCO, 1982.

Alfonzo Lizarzaburu, peruano, estabelece também três “paradigmas educativos”: a *educação como formação de recursos humanos*, de que os exemplos que cita são a extensão agrícola e a educação associada à variedade de programas de desenvolvimento comunitário; a *educação como participação* e a *educação popular*¹⁹.

Luiz Eduardo Wanderley, brasileiro, amplia em sua tipologia a idéia original de educação popular, de modo que ela abarque aquilo que em outros autores existe como paradigma diverso e/ou oposto à *educação popular*. Ele reconhece: a) uma *educação popular de orientação de integração*, que “engloba as experiências cuja ideologia se expressava no desejo de obtenção de uma ‘democracia’ através da educação para todos, de educação permanente para o desenvolvimento e de extensão dos direitos de cidadania e seus correspondentes deveres”; b) uma *educação popular com orientação nacional-populista*, que “congrega as experiências do período populista, caracterizado pela ideologia nacional-desenvolvimentista, onde governos, partidos e movimentos políticos mobilizaram setores das classes populares e setores modernos das classes dominantes, na luta, principalmente, pela industrialização e por uma participação ampliada das classes populares nas esferas social, econômica e política”; c) uma *educação popular com orientação de libertação*, que, por sua vez, “compreende as experiências que, com maior ou menor consciência de seus agentes, objetivamente articular as potencialidades do povo e valorizá-las como eixo central em suas atividades educativas, tentaram uma crescente identificação com o povo e sua realidade cotidiana e forneceram meios para que o próprio povo se autopromovesse e auto-sustentasse”²⁰.

Finalmente, ao investigar a proposta e a prática de movimentos de educação popular no continente, Juan Eduardo García Huidobro, chileno, estabelece as seguintes cinco “orientações disjuntivas”: 1) foco sobre a memória histórica, a identidade coletiva e a dinamização cultural; 2) foco sobre a possibilidade de síntese entre a capacitação lógica segundo termos capitalistas e a valorização da cultura popular; 3) foco sobre a participação comunitária e a “confiança em si mesmo”; 4) foco sobre as possibilidades de auto-educação popular; 5) foco sobre a construção da organização popular e fortalecimento do poder popular²¹.

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

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

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

¹⁹ Alfonzo Lizarzaburu, *La Formación de Promotores de Base en Procesos de Alfabetización*, Santiago, UNESCO, 1981.

²⁰ Luiz Eduardo Wanderley, “Apontamentos sobre Educação Popular”, em *Cultura do Povo*, São Paulo, Cortez e Moraes / EDUC, 1979, pp. 71-3.

²¹ Juan Eduardo García Huidobro. *La Relación Educativa en Proyectos de Educación Popular*, Santiago, CIDE, 1982, p. 48.

- 2) *Educação da comunidade* = formação de quadros de subalternos ativos em projetos e processos de mudanças qualitativas da vida social em nível comunitário; preparação crítica e criativa de sujeitos subalternos na vida social e política de uma sociedade a ser democraticamente desenvolvida no interior de um sistema de relações de bens, trabalho e poder não alterado substantivamente.
- 3) *Educação popular* = participação de uma educação libertadora nos movimentos sociais de orientação popular e nos movimentos populares de libertação; conscientização, etc., do militante popular constituído como *sujeito e classe* de condução de transformações sociais de alteração estrutural do sistema vigente.

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

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

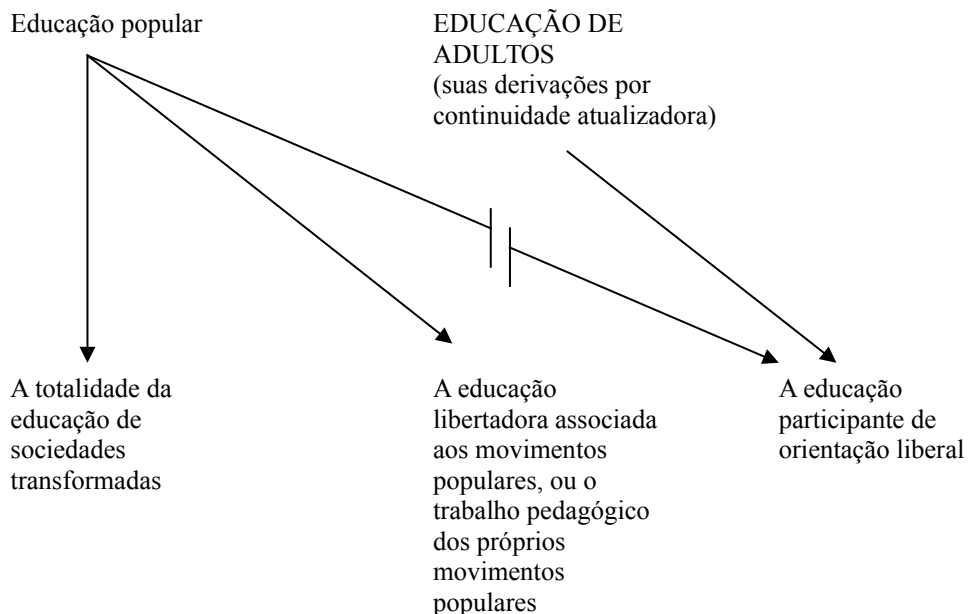
- 1) Modelos de educação produtores de “benefícios do saber escolar” (alfabetização, supletivo, etc.), associados direta ou indiretamente a agências mediadoras de controle do trabalho de organização popular.
- 2) Modelos de educação associados direta ou indiretamente ao trabalho político dos movimentos populares de libertação social através da construção histórica de uma nova hegemonia²².
- 3) Modelos de educação tornados expressão do todo de um sistema de trabalho educacional em sociedades transformadas através do trabalho político das classes populares²³.

E o que pensar daquela “forma de educação” sempre presente entre alternativas opostas? Ela não é, em suas múltiplas variações, um termo intermediário “entre dois opostos”. Ela é a permanente resultante do processo que descrevi algumas páginas atrás. Constituída com frequência por setores liberais da sociedade de classes, é o espaço de afirmação da oposição necessária entre dois projetos pedagógicos politicamente antagônicos. Desde o ponto de vista da tipologia que afinal não escapei de realizar, ela se afirma como o modo mais avançado da educação de adultos e, por consequência, pode tender a opor-se às consequências finais da educação popular, como também, dependendo da conjuntura, pode ser uma modalidade auxiliar de seu trabalho.

Assim, o desenho anterior poderia completar-se da seguinte maneira:

²² Assim, por exemplo, em um recente documento chileno “[...] estamos diante de atividades de *educação popular* quando, independentemente do nome que levam, se está vinculado a aquisição de um saber (que pode ser muito particular, ou específico) a um projeto social transformador” (S. indicação do autor), *La Educación Popular Hoy en Chile*, ECO, *op. cit.*, p. 6.

²³ Por isso, autoridades representantes do poder popular na Nicarágua podem estabelecer estas relações: “É preciso que a Nicarágua inteira se converta em uma grande escola de educação popular. Uma escola permanente que não cesse nunca, que não perca jamais seu impulso, nem seu entusiasmo, nem seu fervor”. (Sergio Ramírez). “Nossa meta é que a Nicarágua inteira se converta em uma grande escola das classes populares, cujo texto seja a prática cotidiana na revolução, em seus programas produtivos, sociais, políticos, culturais e ideológicos” (Francisco Lacayo).



5. o campo pedagógico do trabalho político com as classes populares

Existe uma realidade que classificações tipológicas de paradigmas da educação resistem em ver ou, pelo menos, em denunciar. Modelos educativos não se sucedem como quadros em uma exposição. Eles são constituídos, emergem, ocupam espaços, realizam práticas, disseminam idéias, produzem efeitos, transformam-se, estabelecem alianças, entram em conflito, concorrem, agonizam, morrem, às vezes ressuscitam. A um momento podem ser um movimento emergente e contestador do que existe estabelecido. Em um momento seguinte podem substituir, como forma de poder no interior de um campo de relações de educação, formas anteriormente instituídas e podem se tornar eles próprios uma nova instituição hegemônica. Novas formas emergentes surgirão e estabelecerão com a antecedente novas relações de concorrência entre a instituição e o movimento.

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

1. A história da educação dirigida a setores populares na América Latina não é linear. Formas, modelos e agências de produção-difusão de idéias, propostas e práticas não se sucedem ordenada e definitivamente. Ao contrário, sobretudo nas formações sociais mais complexas, todas as possibilidades são permanentemente atualizadas. A um mesmo momento, em uma mesma nação, modelos supostamente *ultrapassados* de educação coexistem com modelos *hegemônicos* e com modelos *emergentes*. Velhas campanhas de alfabetização dos começos do século XX podem, a todo momento, reemergir do silêncio. Podem até mesmo tornar-se um

trabalho de educação de massas que participa das ações políticas de fortalecimento de uma revolução popular, como recém acaba de ocorrer na Nicarágua²⁴.

2. Ao contrário do que algumas classificações históricas fazem supor, a dinâmica das relações entre os diferentes modelos não se realiza pela superação pura e simples de uma tendência ou duas, com a produção de um nova hegemonia educativa. Na verdade, o que parece fazer a dinâmica desse campo de práticas sociais de mediação é a coexistência de modelos *tradicionais* (como o trabalho noturno e escolar de freiras que há séculos alfabetizam), *hegemônicos* (as formas institucionalizadas e oficialmente tidas por legítimas, de que fale aqui o tempo todo) e *emergentes* (a educação popular de várias pequenas experiências brasileiras e a educação popular na Nicarágua de hoje).

3. O trabalho pedagógico agenciado existe no interior de um campo político de relações que se expressam através de práticas sociais e simbólicas de reprodução do saber. Determinado por fatores de ordem política e econômica conhecidos, este *campo de relações de poder e expressão de trabalho* diferencia formas e princípios sociais de articulação dos seus elementos. Diferentes agências concretas de trabalho educativo, associadas a diferentes fontes de poder-e-serviço (o Estado federal, um governo estadual de oposição, um setor avançado da Igreja Católica, um movimento de professores universitários, um movimento de estudantes, uma agência patronal de educação de operários, uma associação civil educadores militantes, uma associação de moradores de periferia, um sindicato operário), ocupam espaços mais abrangentes, ou submetem seu trabalho ao delas (como o caso da “educação no desenvolvimento rural integrado”); estabelecem transações de poder político e simbólico, que vão da aliança estreita à oposição declarada; exercem, umas sobre as outras, relações de concorrência por hegemonia, por participação no monopólio do trabalho de educar, de expropriação, ou de apropriação (uma entidade patronal patrocina “cursos de método Paulo Freire”). “Se é possível afirmar, com Gramsci, que cada tipo de agência intelectual de mediação aspira realizar o projeto ideológico de seu interesse de origem, é possível imagina com Weber que o interesse real de cada tipo de agência de trabalho com as classes populares é também o de ocupar e tornar legítimo seu espaço e seu estilo de ação pedagógica, em nome dos interesses políticos dos seus pólos de origem (elitização, participação, socialização), independentemente dos seus efeitos junto a sujeitos, grupos e comunidades populares onde atuam”²⁵.

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

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

²⁴ Retomo aqui, amplio e aprofundo algumas suposições escritas em um documento anterior: “Educação Alternativa na Sociedade Autoritária”, um dos artigos de *O Ardil da Ordem*, Campinas, Papirus, 1983.

²⁵ *O Ardil da Ordem*, op. cit., p. 112.

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

7. Em termos das implicações internas à dinâmica do campo de relações pedagógicas, uma das estratégias do modelo oficial-hegemônico é a aproximação da forma e dos fins dos movimentos emergentes através da constituição de “formas avançadas de educação de adultos”, de que o modelo aparentemente mais usual hoje, no continente, é o que chamei aqui de *educação participante*, ou *educação da comunidade*. Esta é apenas uma das razões pelas quais as tipologias de descrição de uma trajetória, ou de um momento da educação com setores populares na América Latina, dificilmente escapa de pensar o real como uma trilogia de paradigmas. O importante é o fato de que, frente à definição da realização de um poder popular como projeto histórico das classes subalternas, o que existe é uma duplicação sempre recriada de uma oposição fundamental, que, variando de um contexto para outro, pode ser simplificada assim: *educação de adultos* + *educação participante* x *educação popular*.

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

9. O que dá sentido político à *educação popular* é sua capacidade de não só comprometer-se como uma dimensão pedagógica de produção-circulação do saber necessário com os movimentos populares, mas a de reproduzir-se, ela própria, como um movimento pedagógico. Melhor ainda, como um movimento político de expressão pedagógica. Tudo isso junto permite acreditar que, mais do que um *programa*, a educação popular é uma *presença*. É a possibilidade de a educação ser não apenas comprometida e miitante, ou se não apenas participante e libertadora, mas ser, ela própria, uma mobilizada antecipação da libertação. Um trabalho educativo que antes de lograr realizar aquilo de que participa, luta por realizar em si mesmo aquilo que sonha concretizar no horizonte da vida social.

10. Esse é o sentido em que uma outra diferença fundamental entre os projetos e modelos opostos da educação dirigida às classes populares deve ser considerada. A educação de adultos é sempre irrevogavelmente a educação do *outro*, e essa alteridade não só consagra sua

dimensão dominante de mediação, como funda seu próprio sentido. Instrumento de reprodução da desigualdade, ela funda seu ser na reprodução da diferença entre o lado do educador e o lado do educando, entre a fonte de poder a que serve e o sujeito popular que controla, parecendo servir. A educação de adultos sonha fazer do sujeito popular um *outro* educado; um sujeito à imagem do educador, desde que uma imagem subalterna e domesticada.

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

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

Bibliografia

Beisiegel, Celso de Rui
Estado e Educação Popular
Pioneira, São Paulo, 1974

Brandão, Carlos Rodrigues
O Ardil da Ordem
Campinas, Papirus, 1983.

Calvo, Carlos
Educación Informal y Procesos Educativos informales

CREFAL, Pátzcuaro, 1982

Furter, Pierre

Educação de Adultos e Educação Extra-Escolar nas Perspectivas da Educação Permanente,
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 59, n. 131, jul.-set. 1973 pp. 413 , 414.

Furter, Pierre

Da Luta Contra o Analfabetismo ao Desenvolvimento Cultural,
Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural
VOZES, Petrópolis, 1974

Pierre Furter

A Educação Permanente na Perspectiva do Desenvolvimento Cultural”
Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural, Rio de Janeiro , 1974, pp. 112-150

Gadotti , Moacir

L’Education contre L’Education”,
Univ. de Genebra, FPSE, Genebra, 1977,

Huidobro , Juan Eduardo Garcia

Aportes para el Análisis de la Sistematización de Experiencias No Formales de Educación de Adultos
UNESCO, Santiago, 1981

Huidobro, Juan Eduardo García

La Relación Educativa en Proyectos de Educación Popular
Santiago, CIDE, 1982, p. 48. La Educación Popular Hoy en Chile, ECO, *op. cit.*

Huidobro, Juan Eduardo García e Martinic, Sergio

Educación Popular en Chile – Algunas Propositiones Básicas
ECO – Educación y Sociedad, 1, La Educación Popular en Chile Hoy, abril, 1983.

Leite , Míriam L. Moreira.

“Quem Foi Maria Lacerda de Moura?”
Educação e Sociedade, n.2, jan. 1979

Lizarzaburu , Alfonso

La Formación de Promotores de Base en Procesos de Alfabetización,
UNESCO, Santiago, 1981.

Montovani, Juan

La Educación Popular en América Latina
Nova, Buenos Aires, 1958

Paiva, Vanilda

Educação Popular e Educação de Adultos,
Loyola, São Paulo, 1982

Sueguier, Michel

Crítica Institucional y Criatividad Colectiva,

INODEP, México, 1976

UNESCO
Projeto Principal,
UNESCO, Santiago, 1981

Vários autores
Documento de São Bernardo
Presença, CEDI, Rio de Janeiro, 1980.

Vío Grossi , Francisco
Investigación en Educación de Adultos en América Latina
UNESCO, Santiago, 1982

Wanderley, Luiz Eduardo
Apontamentos sobre Educação Popula
Cultura do Povo
Cortez e Moraes / EDUC, São Paulo, 1979