

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO POPULAR NA DÉCADA DE 90

João Francisco de Souza*

Atinge-se a década de 90 com um amplo inventário da educação popular e da formação de educadores populares nas diversas situações nacionais latino-americanas. Estas se revelam campos de observação de extrema complexidade e riqueza, uma vez que no transcorrer das três últimas décadas forjaram-se novas concepções de educação e do educador, definiram-se novas opções em relação ao processo cultural e político, assim como novas e radicais interpretações no tocante à ideologia de uma democracia latino-americana, mas, ao mesmo tempo, tanto a Educação Popular quanto a Democracia manifestam ainda enormes fragilidades.

Estamos, pois, nesses três primeiros anos da década de 90, com uma ampla quantidade de pesquisas e estudos muito recentes sobre o conceito e as práticas da educação popular. A título de exemplo, tive oportunidade de participar, apenas no interior do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), de duas pesquisas: uma para identificar as concepções de educação popular de seus praticantes e a outra, as práticas de formação dos educadores populares. Além disso, pude assessorar, também nos quatro últimos anos, um processo de pesquisa-ação participante na periferia de Recife que tratou de reconstruir a dimensão política da prática educativa escolarizada com adultos

*Professor-pesquisador do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), doutorando do Programa Conjunto FLACSO/UnB em Estudos Comparados sobre América Latina e Caribe.

e reelaborar a dimensão educativa da prática organizativa do movimento de bairro.

Por outro lado, o próprio CEAAL se encarregou da publicação de uma coletânea de artigos sobre a problemática atual da Educação Popular em sua revista semestral *La Piragua* n. 5 na qual se apresentam, de modo bastante amplo, os impasses e possibilidades que esta proposta tem no Continente. Aí se identificam os dois caminhos que se entrecruzam para os propósitos de seus fazedores: *eficácia política e seriedade pedagógica*. Mas, também, não se pode esquecer publicações, ainda relativamente recentes, de análises dessa temática, entre as quais se pode relembra as de Torres (1 988) e Lovisoló (1 990).

Tanto as pesquisas de campo como as análises da bibliografia nos revelam o estado da arte em cada um dos campos conformadores da proposta da Educação Popular. Esta parece ter vencido seu momento de pioneirismo, como assinalam Osório e Palma (1992, p.3), no qual uma plêiada de educadores animados por uma bela utopia e profundo compromisso com as camadas da classe trabalhadora

empurraram as primeiras práticas, fundaram as ONGs, articularam redes, que se organizaram em nível regional, impulsionaram seminários, venceram a cooperação internacional, escreveram, publicaram...

O ultrapassamento do pioneirismo nos mostra ainda, nas pesquisas acima referidas, uma pujante busca teórico-prática da pertinência dessa proposta educativa que tanta esperança semeou na América Latina. Ela persiste vigorosamente multiplicada no norte e sul, leste e oeste do continente que, rompendo várias experiências históricas e inaugurando outras, vai construindo novos horizontes para nossas vidas de mulheres, homens, jovens, velhos, adultos, crianças, negros, brancos, indígenas, mestiços, mulatos que teimam em dar certo, que querem ser donos de seu destino e realizarem-se como pessoas plenas de vida.

A construção desse enfoque e prática educativos que, no Continente, se denominou Educação Popular, de maneira geral, tem conseguido escapar tanto dos teoricismos como dogmatismos. Sua própria origem a tem vacinado contra esses desvios, pois surge da inserção (convivência e compromisso) de intelectuais no seio das camadas da classe trabalhadora para, em conjunto, buscar saídas para suas deprimentes condições de trabalho, de vida, de sonhar e de amar com o desejo de reordenar o conjunto das relações sociais. Nela vêm se superando tanto o iluminismo e o populismo dos intelectuais como o sentimento de minoridade dos membros das camadas da classe trabalhadora.

Não se quer com isso afirmar que não sejam essas as posturas ainda predominantes tanto em uns como em outros no continente. Mas elas comecem a ser superadas e vão se construindo outras formas de relações tanto interpessoais como sociais. Nessas práticas, sinais das novas relações interpessoais já são visíveis, vão apontando para novas direções e alentando a esperança de que é possível uma convivência humana, fraterna, justa e democrática, inclusive como condição da construção dos saberes adequados ao nosso momento histórico.

Tem-se, pois, nessa prática reflexiva, de forma coletiva, tentado dar corpo às melhores causas populares. Revela-se uma proposta, cuja observação está a exigir um rigoroso e profundo processo de sistematização, para se chegar a uma *pedagogia* adequada e uma *metodologia* que se anuncia cheia de novidades e criativa. Pois, partindo da própria percepção da realidade dos envolvidos e de suas práticas, tem permitido uma valorização e reconhecimento dos múltiplos atores, agentes e autores sociais não considerados nos enfoques clássicos (como a mulher, os ativistas dos direitos humanos, do meio ambiente, os moradores das periferias das grandes cidades, os indígenas, as associações não-partidárias [algumas ONGs], etc. ...) bem como de temáticas antes tidas, por muitos, como desprezíveis (relações de gênero, inter-subjetividade, cotidianidade, subjetividade, mística, etc. ...). E ao

mesmo tempo, sem rejeitar as grandes análises, os enfoques econômico-ideológicos (sociais) garantem uma redescoberta e prática criativas dos elementos culturais que expressam e apontam para a indispensável identidade que tanto anelamos na América Latina.

O reencontro com essas utopias e esperanças, ainda tão fortes, vigentes e alentadoras de uma ação que vai se tecendo plena de promessas para o surgimento de uma realidade mais humana para todos os deserdados da terra e daqueles que com esta perspectiva se comprometem, reveladas através das pesquisas de campo, no entanto, ao mesmo tempo, nos dá conta da retomada do liberalismo econômico e de seu projeto histórico, em todo o continente, querendo tornar o mercado capitalista a instituição apta a dar forma a todas as relações sociais.

Como dimensão fundamental desse desejo das minorias proprietárias e seus intelectuais emerge a necessidade de transformação do caráter dos governos nacionais, pudicamente denominada de reforma do Estado, que, por um lado, tenta reduzir suas funções reguladoras da economia e, por outro, criar instâncias internacionais que conduzirão as políticas desses governos através das agências multilaterais e transferência às ONGs de tarefas que, até então, vinham sendo realizadas pelas administrações nacionais. Os movimentos sociais populares, desde muito tempo, vêm exigindo transformações na estrutura administrativa de nossas sociedades, mas numa direção que não coincide com a que está adquirindo supremacia e se impondo ao conjunto da sociedade.

Nesse contexto, adquire maior força e se apresenta como um desafio crescente a perseguição da utopia democrática onde a participação efetiva das camadas da classe trabalhadora, nos diversos âmbitos da vida pública e privada, represente um amplo processo de aprendizagem,

construção de saberes de luta, ao mesmo tempo em que se explicitam as necessidades de acesso a uma escolarização de qualidade.

Essa participação também se tem revelado como *locus insubstituível* do exercício da política em outras formas e dimensões no qual se pode desenvolver capacidades de gestão pública, com dirigentes populares não separados de seu meio e animados "pela metáfora da construção de um poder popular a partir da base, antes que pela 'tomada do poder'" (Coraggio, 1992, p.9).

Parece-me que assim estão configurados os desafios/possibilidades da Educação Popular na década de 90:

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

Neste artigo, pretendo examinar cada um desses aspectos tentando resgatar as contribuições das três pesquisas acima mencionadas. Com isso, quero apontar na direção de uma formulação mais coerente para cada um deles. Representam dimensões fundamentais de *uma Pedagogia que se construa desde a educação popular* e que, ao mesmo

tempo, lhe sirva de fundamento para corrigir possíveis desvios.

Trata-se de uma primeira aproximação de uma construção pessoal baseada, no entanto, em pesquisas coletivas. Portanto, sou individualmente responsável pelos possíveis equívocos do texto não comprometendo em nada nenhum dos profissionais com os quais tive a ventura de conviver e produzir durante os referidos processos investigativos.

Pedagogia Democrática

Essas pesquisas de campo me levam a reflexões muito interessantes, ricas e desafiadoras. Elas nos revelam que as intuições e as práticas de Educação Popular no Continente têm, sem dúvida, opções muito coincidentes, mas conceituações, aplicações, metodologias e estratégias de implementação bastante diferenciadas, imprecisas e que, em algumas ocasiões, parecem até contraditórias com o próprio marco teórico definido (CEAAL, 1993, p.101). Na dinâmica dessas contradições e ambigüidades, salientam-se aspectos que poderão conformar uma *pedagogia democrática* da qual, a partir das pesquisas, tento, neste item, indicar os seus elementos constitutivos.

Tais pesquisas foram realizadas em forma de autodiagnóstico coletivo e participativo. As duas primeiras, no interior de ONGs, em nível latino-americano, que utilizam a Educação Popular como inspiração de seu labor. A terceira, em nível local (UFPE e bairros da periferia de Recife), é feita por professores, profissionais de serviço social e educação, estudantes universitários e moradores de Bomba Grande e Torrões.

No seu conjunto, elas nos dão, além de um balanço das virtudes e limitações dessa prática educativa, indicações precisas de que é possível, apesar de todos os entraves e dificuldades, a construção coletiva do conhecimento (princípio fundamental da pedagogia demo-

crática que a educação popular deve expressar) inclusive com níveis e alcances tão complexos como extensos.

Essas pesquisas e sua metodologia de aplicação nos ajudam a construir uma primeira aproximação de um perfil mais adequado do estado da formulação, compreensão e prática dos principais aspectos de uma pedagogia entendida como reflexão e teoria da educação (Souza, 1987). No caso específico dessas análises, trata-se de uma pedagogia democrática que se constrói desde a educação popular, enquanto uma prática vivenciada nas ações dos movimentos sociais e na escolarização populares.

Nelas, sobressai, com enorme força, a necessidade de um "salto qualitativo" na Educação Popular (pedagogia e prática pedagógica), já esboçada na 1ª Assembléia Geral do próprio CEAAL, em Guanajuato/México, no mês de novembro de 1987, que nos ajude a superar as evidentes limitações que os processos investigativos revelam, em relação às conceituações básicas, seus fundamentos teóricos (pedagogia), suas propostas metodológicas e desdobramentos didáticos (prática pedagógica).

Esses processos investigativos revelam ainda o crescimento qualitativo, a criatividade, a superação de esquematismos, mas também que a aproximação a âmbitos, setores, temáticas, autores, agentes e atores antes não considerados com tanta força (a educação formal, a academia, as mulheres, os políticos, os direitos humanos, crianças, indígenas, o meio ambiente, etc. ...) não estão assumidos com plena consciência de sua pertinência e oportunidade históricas, nem com a profundidade teórica e metodológica que exigem.

Outras debilidades como a falta de sistematização, de pesquisa e avaliação do seu impacto são também visíveis. Mas, por outro lado, a ênfase impressionante na relação Educação Popular/Movimento Popu-

lar é indicativa da impossibilidade de esquecermos os compromissos e a direção política de transformação social a favor das camadas da classe trabalhadora inerentes à proposta da Educação Popular tal como se vem construindo a partir da década de 60 (Freire, 1974; Beisiegel, 1986; Souza, 1987).

Isso implica que a Pedagogia da educação popular tem que, necessariamente, *explicitar* sua compreensão da transformação social, *esboçar* a construção de um projeto histórico humano que garanta a transcendência do processo de mudança, bem como *elaborar* sua teoria da formação (sua especificidade) de mulheres e homens aptos à construção desse projeto através de uma proposta didática coerente.

Mesmo que ainda se confunda ação popular com ação educativa, está, no entanto, claramente explicitada a hipótese de que toda práxis coletiva é portadora de uma dimensão educativa, objeto do segundo momento da pesquisa de Recife. Neste, conseguimos esboçar uma primeira formulação aproximativa, como sói acontecer com toda e qualquer elaboração, caracterizando a *dimensão educativa* em seus elementos constitutivos: relação comunicativa, de poder e estética na qual o confronto das diversas visões de mundo, das lógicas diferentes e perspectivas políticas distintas dos protagonistas (autores, agentes e atores) da ação social conformando-se sujeitos históricos, destrói/constrói outras representações sócio-mentais configurando novas identidades coletivas.

Essa mesma pesquisa que nos permite configurar uma reelaboração da dimensão pedagógica da prática organizativa popular, em seus elementos constitutivos, evidencia que as relações entre os moradores e o poder público, no próprio interior da organização de bairros e com aqueles que desejam contribuir com essa organização são mescladas de ambigüidades e dificuldades quando não eivadas de verdadeiro autoritarismo, que são mais de comunicados que de comunicação. Mas,

ao mesmo tempo, permite também flagrar, no interior das organizações em seu cotidiano, insuficientes aspectos dialógicos.

A dialogicidade, mesmo que ainda pouco presente no cotidiano organizativo, é um elemento que vai gerando um questionamento às relações interpessoais e políticas predominantemente autoritárias e, ao mesmo tempo, vai provocando uma ampliação da reflexão. Assim, vai contribuindo para consolidar representações sociais mais adequadas à compreensão e intervenção no próprio processo de construção de uma identidade coletiva que vai conformando cidadãos e instituições. No entanto, fica claro, nessa pesquisa, como muito ainda se tem que trabalhar e, sobretudo, como é importante aumentar cada vez mais o número de intelectuais que se envolvam com processos organizativos populares bem como se ampliem as bases da própria organização popular. O número de moradores envolvidos na organização ainda é muito pequeno.

Há, no entanto, uma contribuição ainda maior dessa pesquisa porque se trata de uma primeira aproximação, com base empírica, da formulação/explicação da dimensão educativa dos processos organizativos. A afirmação de que todo processo organizativo contém uma dimensão educativa é, hoje, recorrente entre os pensadores educacionais e aceita comumente. As próprias escolas de Serviço Social sustentam essa tese há mais de um século. E talvez, por aparentemente tão óbvia, a elaboração de sua teoria, com base na prática, tem sido descuidada.

Nesse sentido, essa pesquisa vem agregar elementos que são fundamentais para o prosseguimento do esforço de teorizar a dimensão pedagógica dos processos organizativos das classes sociais. E nos revela uma dimensão que necessita ser potenciada e claramente planejada nos trabalhos organizativos se se quer uma maior consistência política bem como eficiência e eficácia na ação coletiva dos movimentos sociais populares.

A dimensão educativa, materializando-se nas relações comunicativas que se estabelecem entre autores, agentes e atores sociais que conformam parcialidades da totalidade em construção que configura o Movimento Popular, garante o confronto de visões de mundo diferentes, perspectivas políticas divergentes e lógicas distintas.

Nesse jogo interativo e de oposições/composições, portanto, se confrontam as diversas e diferentes representações sociais que são, assim, questionadas e dão início à configuração e formulação de outras que aprofundam a problematização das relações autoritárias de poder, a intenção manipulativa da maioria dos meios de comunicação de massa, as próprias comunicações interpessoais verticais e apontam para a construção de novas identidades coletivas (Souza, 1993, p.5-6).

As dimensões do poder, sobretudo as formas de sua prática nos movimentos sociais populares, colocam o duplo desafio de construí-lo teoricamente e exercitá-lo praticamente. Pois, um movimento que quer incidir no terreno da cultura, das comunicações, dos valores, não pode deixar também de atuar no campo da gestão comunitária e/ou municipal, na definição de políticas econômicas e no exercício parlamentar, etc.

Dessa forma, os temas do poder e do desenvolvimento integral se articulam intimamente com o tema da democracia exigindo o fortalecimento da capacidade de gestão e de participação. Esta capacidade implica o questionamento sistemático e rigoroso dos esquemas formais dominantes da democracia "representativa" assim como das veleidades cooptadoras, clientelistas ou manipuladoras com que tradicionalmente os partidos políticos se relacionaram com os setores e organizações populares (CEAAL, 1993, p.174-175).

Explicitam-se assim os elementos constituintes da dimensão educativa: a comunicação, as relações de poder, as representações sociais, enquanto

manifestações interpretativo-axiológicas da realidade social com a contribuição conseqüente à construção das identidades individuais (subjetividades) e coletivas (intersubjetividades) em condições históricas concretas.

Dessa forma, a *dimensão pedagógica da prática organizativa do movimento popular* é ela mesma uma contribuição insubstituível para a produção da cidadania entre as camadas da classe trabalhadora. Cidadania tão proclamada e tão anelada há dois séculos, proclamada pelo liberalismo que, pela sua própria origem social, não pode contribuir para sua construção fora dos limites da própria classe que permite sua formulação.

Nas últimas três décadas, os movimentos sociais populares têm se apropriado do discurso da cidadania, como base da democracia. Essa apropriação tem permitido se alimentar o sonho de que essa utopia corre o risco de se tornar universal, perspectiva presente em sua formulação original.

A pesquisa de Recife alimenta o nosso imaginário em relação à democracia como valor universal e aponta para a imensa responsabilidade de intelectuais na construção e/ou destruição de outras formas de justiça, de solidariedade e amor entre todos. Numa palavra, na conformação ou impedimento de uma existência plena para todas as mulheres e homens no planeta. Enfim, poderemos chegar à modernidade (Souza, 1993, p.6-7).

Assim, a Educação Popular se situa numa perspectiva estratégica (mais além de suas distintas concepções) sendo sempre uma opção que surge da conjunção dialética de vários fatores sociais (econômico-ideológicos) e pedagógicos inserida na práxis cotidiana dos sujeitos coletivos e da escolarização popular.

Mesmo que 30% das respostas da Consulta sistematizada no livro *Nuestras prácticas* a entendam apenas como veículo de organização, essa não parece ser uma perspectiva correta, pois o veículo da organização são as próprias necessidades dos autores sociais que se transformam em demandas e projetos. Mas, parece ser verdade que a dimensão educativa da ação política dos agentes e atores (intelectuais) contribui para essa passagem e se revela imprescindível no processo de sua construção. Essa verdade que é útil na constituição dos movimentos sociais populares, no entanto, não impede que, na escolarização, seja a Educação Popular uma proposta capaz de refundar a escola tão arduamente conquistada pelas lutas das diversas camadas da classe trabalhadora.

A Educação Popular se compreende, pois, como dinamizadora do aspecto organizativo pelo fortalecimento da dimensão educativa própria das ações sociais que todo processo organizativo supõe. Mas também do processo didático escolar. Nessa perspectiva, tanto as duas pesquisas do CEAAL como a do Recife explicitam um quadro de valores que caracterizam a filosofia da Educação Popular: aprofundar a democracia, ao viabilizar a participação dos segmentos sociais mais deprimidos na busca da solução de seus problemas, através da reflexão e da ação política nos âmbitos econômico, sanitário, escolar, das relações interpessoais, étnico-culturais, de preservação/promoção do meio ambiente, etc...

A concreção de espaços de reflexão, a busca coletiva de saídas, os instrumentos e apoio à autogestão, o seu desenvolvimento são formas que a prática da Educação Popular está encontrando para contribuir com a transformação social na perspectiva dos interesses das maiorias da população latino-americana. Contribuição que se materializa não apenas nos âmbitos macrossociais, mas incidente também nas esferas consideradas privadas e íntimas, na vida cotidiana, garantindo assim os passos necessários à construção de uma democracia latino-americana.

Essa construção assume a democracia como valor universal que, no entanto, só adquire concretude em condições específicas étnico-culturais num meio ambiente determinado. Está assim se esboçando uma nova cultura que, em sua acepção mais ampla, se constitui num elemento chave para a conservação ou mudança dos sistemas e das pessoas (CEAAL, 1993, p.64-66).

Em nível da pesquisa educativa, em *Nuestras Prácticas*, se pode detectar uma diminuição da temática de gênero em relação a sua incidência, em *Desde Adentro*, notando-se em aumento as preocupações por pesquisar temáticas relativas ao étnico-cultural, ao imaginário-subjetivo, à cotidianidade e a como nos vêem (aos educadores e/ou aos seus centros) os setores populares (CEAAL, 1993, p.92).

Avança-se, ainda de acordo com as pesquisas do CEAAL e de Recife, mesmo com todas limitações e contradições detectadas nessa prática e reflexão, na conformação de identidades coletivas de sujeitos sociais (econômico-ideológicos) autônomos e autogestivos, para que possam resolver seus problemas, assumindo protagonismo na direção de uma sociedade humana onde cada vez mais estejam menos presentes a exploração, a dominação e a subordinação de quaisquer matizes.

A nova sociedade já não se cria num salto histórico: prefigura-se nas pequenas mudanças da vida cotidiana, nas relações, nos valores. As pessoas mudam quando aprendem a transformar, quando experimentam do micro ao macro a vivência de novos valores e este é um processo intencional que se garante pela dimensão pedagógica da ação coletiva. A configuração desse novo exige novas representações, saberes, conhecimentos, ciências, produtos da ação pedagógica e investigativa.

Sendo assim, a dimensão pedagógica tem como sua matéria prima os saberes preexistentes e como produto mais significativo a elaboração de novos saberes, conhecimentos e ciências. Esta é uma sua segunda

especificidade. Nesse processo, manifestam-se como de importância insubstituível o resgate e sistematização do saber popular, a contribuição adequada do saber científico cujo confronto dinâmico é, sem dúvida, o componente central da estratégia educativa. Se esse processo não se verifica, a dimensão educativa da prática social e escolar está sacrificada. Mas, por outro lado, tem que se realizar sistemática e intencionalmente de tal maneira que garanta a todos os participantes da ação, além das possíveis conquistas materiais, a apropriação do novo saber, conhecimento, ciência e sua constituição como sujeito histórico coletivo.

O importante aqui é a caracterização da Educação Popular em estreita relação com o conhecimento e, sobretudo, a reafirmação do conhecimento como base de ampliação do poder das camadas da classe trabalhadora, como fator da ação, da transformação social e, portanto, essencial à construção de novas relações sociais (CEAAL, 1993, p.69).

Dessa forma, o produto mais significativo da dimensão pedagógica da ação coletiva ou da prática escolar é a constituição do sujeito coletivo e a sua especificidade, a elaboração do novo saber como resultado do confronto dos diversos saberes de seus distintos protagonistas na realização das ações possíveis, políticas e/ou escolares.

Em última instância, resgata-se a dimensão de "ação" da própria prática especificamente educativa, ligando esta ação a todos os objetivos já conhecidos: reconhecimento e transformação da realidade, fortalecimento e consolidação do sujeito coletivo, elaboração do projeto, fortalecimento das organizações sociais, etc...

Aqui, o que importa é a ênfase no elemento medular da Educação Popular, seu caráter de experiência relacional, coletiva, que incorpora (porém vai mais longe) a elaboração, a crítica e a sistematização do conhecimento: é a apropriação (no sentido de práxis) do conhecimento que, antes de tudo transforma a prática e os sujeitos, para que estes

(e não a Educação Popular) transformem a realidade (CEAAL, 1993, p.69).

A transformação da realidade aponta como direção mais consistente para a construção da democracia como um modelo libertador, a partir de uma posição política a serviço do reordenamento do conjunto das relações sociais, no qual as camadas da classe trabalhadora desempenham papel insubstituível.

Em sua atuação, no interior desse processo, os educadores procuram utilizar uma metodologia de caráter dialético e, portanto, construir uma didática participativa. Essa conclusão geral, que se pode elaborar a partir das pesquisas comentadas, não nega, no entanto, a afirmação de que a Educação Popular ainda é frágil no processo de construção teórica e na própria prática. É possível identificar contradições entre a utilização de certos conceitos, certos "lugares comuns" e sua materialização na prática concreta. Mas a própria constatação e análise dessa situação nos vão impulsionando na construção da pedagogia democrática e de sua concretude, a educação popular.

Formação de Educadores Populares

Uma pedagogia que assume como sua utopia a construção da democracia, como forma de vida e sistema político, contém, como seus temas constitutivos, o poder e o desenvolvimento integral. Estes, além de suas dimensões econômicas, implicam, como já foi afirmado anteriormente, o fortalecimento da capacidade de gestão e de participação. Esta questiona os esquemas formais dominantes da democracia "representativa" assim como as tentativas de cooptação, clientelismos e manipulação com que, tradicionalmente, os partidos políticos e os governantes de turno procuram vivenciar nas suas poucas relações com os setores e organizações populares. Essa perspectiva exige/implica educadores com capacidade de respon-

der ao duplo desafio de construir teoricamente e vivenciar as dimensões da prática pedagógica. Os educadores que assim quiserem se desempenhar deverão ser formados, não apenas no período preparatório, mas permanentemente nas atualizações, reciclagens, capacitações, para incidir no terreno da cultura, das comunicações, dos valores, assim como no campo da gestão comunitária e/ou municipal, participar na definição e execução de políticas sociais (econômicas e ideológicas) e no exercício parlamentar, além do ministério competente de sua tarefa especificamente pedagógica.

Se não formarmos profissionais, educadores para as ONGs, escolas, técnicos que atuem diferenciadamente, etc, como assegurar a incorporação e reelaboração crítica da informação acadêmica (que tanto os autores, agentes, atores, dirigentes, militantes e os próprios educadores necessitam) para a realização de uma prática pedagógica na perspectiva acima esboçada? (CEAAL, 1993, p.73).

Essa questão coloca o problema de fundo: o essencial da Formação de Educadores Populares. As respostas das ONGs que participaram da pesquisa sobre *Nuestras Prácticas* apontam para três dimensões da formação do educador:

- a) a enorme maioria coloca a *metodologia* como a essência da formação dos educadores populares. Para essas instituições, um processo formativo dos educadores deve contribuir para aprender, aprofundar e consolidar justamente uma metodologia de trabalho identificada como "uma metodologia dialética";
- b) outras advogam que os processos formativos devem compartilhar *ferramentas de análise da realidade*. Para essas instituições, o fundamental na atuação do educador é a capacidade analítica da realidade;

c) um terceiro grupo de instituições pensa que os processos formativos devem brindar *instrumentos concretos que tornem o educador capaz de realizar experiências específicas* (ex., técnicas de agroecologia, técnicas de dinâmica de grupos, didática do ensino da língua, etc.) (CEAAL, 1993, p.74).

Essas respostas apontam para aspectos fundamentais, no entanto, parecem esquecer a questão da própria pedagogia, ou seja, os fundamentos teóricos da prática educativa escolar ou dos movimentos sociais populares. Além de, muitas vezes, reduzir, tanto nas respostas como nas interpretações de alguns dos campanheiros que as analisaram, a problemática pedagógica a uma questão didática, que é, no entanto, apenas uma dimensão da Pedagogia. Referem-se, por exemplo, a uma pedagogia ativa, crítica, horizontal, democrática, libertadora, etc... ajuda na "construção do sujeito" no sentido social, pedagógico e político e podemos ler nas entrelinhas, a característica de que (mesmo que não se explicita muito nessa parte) seja apropriável e reproduzível; esta característica, insistimos, mesmo que se possa deduzir, não se menciona explicitamente em quase nenhuma das respostas (CEAAL, 1993, p.113).

Essas características são, mais adequadamente, de uma didática, dimensão necessária de uma pedagogia, mas à qual essa não se reduz, que se constitui apenas no seu aspecto técnico, se assim pudermos falar. Essa dimensão da pedagogia cobre os aspectos "b" e "c" exigidos por algumas instituições e como sendo os fundamentais da formação do educador. Esses são necessários, mas não suficientes. Um educador que apenas domine técnicas e métodos didáticos certamente não se realizará como um educador popular, pois esses elementos são insuficientes num processo de formação de sujeitos coletivos numa perspectiva democrática.

Ainda que seja esta, como afirmam 100% das respostas, uma concep-

ção metodológica de caráter dialético, na qual o papel dos educandos é considerado como fundamental em todo o processo, todavia esta posição leva a confundir pedagogia com didática como acontece na "marcadíssima tendência a valorizar uma pedagogia ativa, crítica e, portanto, fundamentada na participação" (CEAAL, 1993, p. 105). Mas, como se afirma, nas considerações finais da análise de *Nuestras Prácticas*

E preciso enfrentar e superar uma aplicação vulgar ou mecânica da metodologia ou do método dialético na pedagogia, muitas vezes reduzido a procedimentos e não interpretado como uma lógica orientadora e articuladora de todo um processo criador. Também se deve superar o uso parcelado das técnicas ativas e participativas, que em lugar de ser ferramentas didáticas para suscitar uma apropriação interativa, dialógica, crítica e coletiva do conhecimento, se converteram em fins de si mesmas, utilizadas apenas com o propósito de amenizar e informalizar as atividades educativas, atentando muitas vezes contra a sistematicidade e integralidade dos processos (CEAAL, 1993, p. 175).

Com essa constatação, aponta-se para a necessidade de

definir não só as atitudes que se busca gerar nos educadores populares, mas também as habilidades pedagógicas e didáticas para a condução de processos de aprendizagem que levem à apropriação efetiva, crítica e criadora de conteúdos e da forma de produzir conhecimentos. Sugere assim o desafio, para os educadores populares latino-americanos, de atualizar-nos em torno dos debates e contribuições que se dão quanto à aprendizagem e ao conhecimento (CEAAL, 1993, p.175-176).

Sendo assim, a formação dos educadores populares deve incluir a construção de uma Pedagogia, enquanto reflexão e teoria da educação, que expresse uma perspectiva política, o esboço de um projeto histórico que orientará a teoria da formação do homem e da mulher concretizadores desse projeto bem como uma didática.

Mas tudo isso, com a finalidade de realizar a especificidade pedagógica que é a construção de saberes, conhecimentos e ciências enquanto meios para a constituição dos sujeitos individuais como pessoas que se desempenham ou desempenharão como autores, agentes ou atores na ação social conformadora dos sujeitos históricos coletivos. Por isso se pode concluir que

a partir do campo da Educação Popular latino-americana, é necessário, para os tempos presentes, refundar uma pedagogia crítica que contribua como sentido libertador e transformador, mas também responda aos desafios técnicos e tecnológicos do mundo contemporâneo, pondo o acento na formação de sujeitos (CEAAL, 1993, p.176).

Esses sujeitos se caracterizam pela criatividade, dinamicidade, mutabilidade e especificidade. Indivíduos que são pessoas porque, ao mesmo tempo, membros de grupos mais amplos. O processo pedagógico só se justifica se contribuir para a construção desses sujeitos, portadores de subjetividade ativa, engajada nos processos de transformação da história (pensamento, vontade, emotividade, ética, mística e fé).

Por isso, a formação inicial e contínua dos educadores deve

ênfase nas dimensões da subjetividade e as finalidades específicas que implicam o processo pedagógico, o fortalecimento da identidade e construir um protagonismo popular que integre a dimensão individual e coletiva, as relações de gênero, os fundamentos éticos, as identidades culturais, a vida cotidiana... (CEAAL, 1993, p.176-177).

Especificamente, os educadores deverão

avançar em níveis de maior precisão em torno dos processos e das formas de produção do conhecimento, da produção de linguagem e de apropriação de valores. Superar a generalidade, a repetição mecânica, a prática pontual, assistemática e desconexa que transcorre de evento em evento, sem continuidade, acumulação, nem condução pedagógica (CEAAL, 1993, p.175).

Dessa maneira, *Nuestras Prácticas* confirma amplamente as razões da importância evidenciada para a formação dos educadores escolares e dos movimentos sociais populares em *Desde Adentro*. Neste se conclui que a formação/capacitação, além de ser um instrumento que contribui para a compreensão da conjuntura política, fundamental à realização do que fazer educativo, só tem sentido na medida em que vai se transformando em autopercepção, enquanto dimensão essencial da Educação Popular.

O processo de formação/capacitação dos educadores de escolas e os movimentos sociais populares devem fortalecer a capacidade e organização de todos os educadores, dos seus movimentos e das próprias populações na concepção, programação, planejamento, execução, sistematização, avaliação de ações políticas e escolares, na socialização de experiências, na interiorização de metodologias e técnicas, assim como dos conteúdos gerais e específicos de produção da vida (CEAAL, 1990, p.94).

Educação Popular e Escola Pública

Nas pesquisas do CEAAL, em muitos casos, ainda se apresenta a educação escolar como antagônica à educação popular e não se assinalam referências sobre os processos de aprendizagem e/ou a lógica do conhecimento dos adultos (CEAAL, 1993, p.91). E mais, para todo o continente latino-americano, apenas se mencionam duas pesquisas sobre a problemática da alfabetização (Idem, p.92) e nada sobre a escolarização das crianças.

Já, na pesquisa *Desde Adentro*, a questão da escolarização mereceu um tratamento específico, mesmo que tenha tido um baixo índice de preferência na escolha dos temas de interesse da Educação Popular. No entanto, a análise das justificativas dos eixos temáticos esclarece as razões e dá um certo equilíbrio a esta aparente falta de interesse

pelo assunto. De qualquer maneira, fica registrada a importância da retomada, pelos praticantes da Educação Popular, dos problemas da escolarização das camadas da classe trabalhadora (CEAAL, 1990, p.81-86).

Além disso, não se pode esquecer que, de fato, as propostas de Educação Popular, tais como hoje se caracterizam, começaram a ser formuladas a partir de experiências de alfabetização de adultos, crianças e adolescentes no final da década de 50 e início da de 60 (Souza, 1987). Experiências que foram criando corpo a partir de uma crítica ao modelo tradicional de escolarização que centra seu quefazer nos conteúdos, na cátedra magistral e na sala de aula como espaço educativo fundamental (Freire, 1977). E pela necessidade de dotar a educação escolar de uma fundamentação teórica consistente, coerente e rigorosa, elaborada e construída a partir das particularidades da mesma prática inserida na problemática do contexto social (econômico-ideológico) (Freire, 1974; Beisiegel, 1974, 1982).

E ainda mais, não podemos esquecer também que a expressão *educação popular* tem como seu primeiro significado, no Brasil e mesmo no continente, a extensão da escola existente às crianças dos diversos segmentos das diferentes camadas da classe trabalhadora nascente em nossas emergentes nacionalidades latino-americanas (Paiva, 1973; Gómez y Puiggros, 1986). Portanto, à alfabetização de jovens e adultos se reserva a expressão *educação de adultos*.

Mas, as instituições de Educação Popular (quase sempre ONGs) não parecem entender claramente as relações existentes entre a educação e os processos organizativos da classe trabalhadora, nos movimentos sociais populares e na escolarização popular, talvez por falta de estudos adequados sobre essa vinculação. Tendem a ver a educação escolar como algo negativo e rotineiro, resistente à mudança e ao progresso. Mesmo que isto seja certo para a maioria dos casos, não o é para todos

(CEAAL, 1990, p.82).

A escola, além de possuir muitas margens implícitas de tolerância às mudanças, é um direito valorosamente construído pela classe trabalhadora, ao longo de sua história tanto no mundo como no continente, transformando-se, ao lado do salário e das condições de trabalho, em uma das suas demandas sociais mais significativas. E ainda, pode a escola chegar a ser arena de manifestação política popular construtiva, porque nela se recria e se reproduz, de maneira dinâmica, a cultura da qual ela é uma expressão de fundamental importância, no momento em que o conhecimento está se transformando na matéria prima mais essencial dos processos de produção de bens econômicos, além de sempre ter sido também da elaboração dos bens ideológicos.

Referências Bibliográficas

- BEISIEGEL, Celso de Rui. *O estado e a educação popular*, São Paulo: Pioneira, 1974.
- BEISEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular: a teoria e a prática* de Paulo Freire. São Paulo: Ática, 1982.
- CEAAL. *Desde adentro: la educación popular vista por sus practicantes*. Santiago, 1990.
- CEAAL. Comisión de Estudios. *Nuestras prácticas... perfil y perspectivas de la formación de educadores populares en Latinoamérica*. Santiago: Colectivo de Apoyo Metodológico del CEAAL, 1993.
- CORAGGIO, José Luis. *Educación para la participación y la democracia. La Piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política*, Santiago, n.5, p.6-II, 1992.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- GÓMEZ, Marcela, PUIGGROS, Adriana. *La educación popular en América Latina I e II*. México: El Caballito/SEP, 1986.
- LOVISOLO, Hugo. *Educação popular, maturidade e conciliação*. Salvador: UNBA/OEA/EGBA, 1990.
- NUPEP. *Dimensão político-pedagógica da prática educativa escolarizada com jovens e adultos: iniciativa do Movimento Popular do Recife*. Recife, 1992.
- NUPEP. *Alcances e limites da construção da cidadania em Bomba Grande*. Recife, 1993.
- OSÓRIO, Jorge, PALMA, Diego. La educación popular de ayer y de hoy. *La Piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política*, Santiago, n.5, p.3-5, 1992.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.
- SOUZA, João Francisco de. *Uma pedagogia da revolução: a contribuição do governo Arraes (1960/1964) à reinvenção da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 1987.
- SOUZA, João Francisco de. Apresentação, In: NUPEP. *Alcances e limites da construção da cidadania em Bomba Grande: relatório final*. Recife, 1993.
- TORRES, Rosa Maria. *Discurso y práctica de la educación popular*. Quito: Ciudad, 1988.
- ZEMELMAN, Hugo. Educación como construcción de sujetos Sociales. *La Piragua: Revista Latinoamericana de Educación Popular*, Santiago, n.5, p.12-18, 1992.