

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
LUCIANE SILVEIRA DOS ANJOS

**EDUCAÇÃO POPULAR:
TEORIA E PRÁTICA**

CURITIBA
2009

**EDUCAÇÃO POPULAR:
TEORIA E PRÁTICA**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Gracialino da Silva Dias.

**CURITIBA
2009**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais Jacira e Vismar (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Ao orientador deste estudo Professor Gracialino pela sua paciência, dedicação e empenho na leitura e orientação deste trabalho.

Aos respondentes da pesquisa pela partilha de sua experiência enriquecendo minha prática profissional.

Aos meus amigos (as) e familiares pela solidariedade prestada.

RESUMO

O trabalho estuda o tema da Educação Popular na atualidade, a partir das práticas educativas de alfabetização com mulheres adultas, desenvolvidas em espaços não escolares existentes num bairro da periferia de Curitiba. Buscou-se verificar até que ponto essas práticas traduzem o processo de conscientização e o caráter de transformação da realidade, próprios da Educação popular. O estudo foi fundamentado a partir da teoria do materialismo histórico e dialético. Conjugou-se a realização de pesquisa bibliográfica, com os aportes da literatura sobre a temática da Educação Popular no âmbito da totalidade social e de sua relação que as formas de exercício de poder – Estado – que caracteriza a sociedade de classes, com pesquisa de campo, baseada na modalidade de pesquisa qualitativa e estudo de caso. A investigação empírica caracterizou-se pela coleta de dados com um grupo de três educadoras que desenvolvem práticas educativas, a partir de entrevistas semi-estruturadas. A análise da compreensão dessas educadoras sobre suas práticas educativas, em relação às categorias expressas nos estudos sobre Educação Popular, constitui a síntese deste trabalho. Busca, portanto, trazer a teoria em confronto com a prática social da Educação Popular na sua realização concreta.

Palavras chave: Estado; Práticas educativas; Transformação.

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| RESUMO..... | 5 |
| 1 INTRODUÇÃO..... | 7 |
| 2 CONCEPÇÃO DE ESTADO E EDUCAÇÃO POPULAR..... | 14 |
| 2.1 CONCEPÇÃO DE ESTADO..... | 14 |
| 2.2 ESTADO NEOLIBERAL..... | 18 |
| 3 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR: ENCONTROS E DESENCONTROS..... | 25 |
| 3.1 EDUCAÇÃO..... | 25 |
| 3.2 EDUCAÇÃO POPULAR..... | 31 |
| 3.3 EDUCAÇÃO SOCIAL: UM ENCONTRO..... | 42 |
| 4 SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO POPULAR..... | 49 |
| 4.1 BREVE SÍNTESE SOBRE OS INDICADORES SOCIAIS DO BAIRRO..... | 49 |
| 4.2 SOBRE QUEM SÃO AS ALFABETIZADORAS..... | 51 |
| 4.3 SOBRE COMO AS ALFABETIZADORAS PENSAM A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO POPULAR..... | 54 |
| 4.4 SOBRE AS CONCEPÇÕES..... | 56 |
| 4.5 SOBRE A ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS..... | 58 |
| 5 O ASPECTO TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO..... | 63 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 66 |
| REFERÊNCIAS..... | 69 |
| DOCUMENTOS – FONTES DE PESQUISA..... | 72 |
| ANEXOS..... | 73 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|--------|------------------------------------------------|
| CEAA | Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos |
| CNBB | Confederação Nacional dos Bispos do Brasil |
| CNER | Campanha Nacional de Educação Rural |
| CPC | Centro Popular de Cultura |
| EBE | Estado de Bem Estar |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EP | Educação Popular |
| ESR | Educação Social de Rua |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa |
| MCP | Movimento de Cultura Popular |
| MEB | Movimento de Educação de Base |
| MEP | Movimento de Educação Popular |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |

1. INTRODUÇÃO

O homem que adquire o saber passa a ver o mundo e a si mesmo deste outro ponto de vista. Por isso se torna um elemento transformador de seu mundo. Esta é a finalidade essencial da educação. Tal é a razão de que todo o movimento educacional tenha conseqüências sociais e políticas. (VIEIRA PINTO, 2007, p. 49).

Neste estudo partimos da constatação que existem práticas educativas de caráter não escolar, voltadas para a alfabetização de adultos num bairro periférico de Curitiba, portanto pretendemos registrar essa existência e verificar que termos conceituais, ou seja, concepções de educação, estão ali presentes a partir da perspectiva dos próprios educadores alfabetizadores.

As práticas educativas reconhecidas como Educação Popular, frequentemente associadas à proposta teórica de Paulo Freire, historicamente se originaram e estiveram ligadas às classes populares e movimentos sociais. Consolidaram-se nos anos 1970 e 1980, em pleno regime militar junto com a emergência dos movimentos sociais. Num misto de fazer parte da prática de muitos militantes desses movimentos, ora negando ora se lançando para dentro do Estado. O objetivo comum dessas práticas educativas era a conscientização e mobilização das classes populares no sentido transformador de sua realidade.

Sendo assim pergunta-se neste estudo até que ponto as práticas de Educação Popular hoje existentes traduzem esse processo de conscientização e o caráter transformador da educação? Qual é a concepção de educação e de educação popular presente entre as educadoras? Como elas compreendem as relações sociais, políticas e do mundo da produção? Como se compreendem enquanto pertencentes a uma classe social? O que as move para o desenvolvimento de sua prática educativa junto às classes populares? Qual o objetivo final das práticas educativas existentes, no que se assemelha aos objetivos das práticas de educação popular em anos passados? Como são as relações existentes entre educadores e educandos nestas práticas educativas?

Muitos são os aspectos motivadores para a realização deste estudo, especialmente porque se trata de um tema muito ligado a história pessoal e a prática profissional da pesquisadora. Portanto, o primeiro aspecto de interesse pelo desenvolvimento do estudo passa pelo plano pessoal, pois a pesquisadora é servidora pública, graduada em Pedagogia e que atua no trabalho direto com camadas populares, para as quais a educação popular mostrou-se um importante instrumento na melhoria e superação de sua condição.

O segundo aspecto trata da relevância social do tema, já que no Brasil apesar de todo o esforço empregado no combate ao analfabetismo, da multiplicação de escolas que possuem EJA, ainda encontramos nos grandes centros urbanos pessoas analfabetas e semi-alfabetizadas, por exemplo, em Curitiba, que de acordo com dados do INEP, tem cerca de 12% de analfabetos funcionais. Além disso, outro fator de relevância social é o de contribuir na caracterização de um novo espaço para a atuação do Pedagogo, dentro da área social, um espaço de trabalho em construção e com muitas possibilidades de se firmar enquanto um novo campo de atuação profissional, devido ao crescimento das propostas de se trabalhar em equipes multidisciplinares e da valorização do trabalho sócio-educativo dentro da Política Nacional de Assistência Social.

O terceiro aspecto de relevância é a importância acadêmica da pesquisa, posto que percebe-se o pouco interesse e por muitas vezes a secundarização da Educação Popular dentro do campo acadêmico notadamente, inclusive observando as áreas de interesse para desenvolvimento das pesquisas pelas alunas desta Especialização, a maioria das intenções se incluiu na questão da educação escolar. Seja também notado pela pequena quantidade de livros e pesquisas sobre Educação Popular em nossas bibliotecas, comprovando que pouco foi investigado e sistematizado das práticas educativas populares em Curitiba, que se chega a pensar (quem não tem contato com elas) que elas não existem.

Com base nestas justificativas este estudo pretende verificar até que ponto as práticas educativas existentes traduzem o processo de conscientização e transformação da realidade ou reproduzem práticas de caráter instrumental e funcionalista, relacionando-as, na etapa da análise, com a concepção gerada no processo histórico e contribuições do campo teórico da Educação Popular no Brasil.

O estudo foi realizado com um grupo de educadoras que desenvolvem práticas educativas de alfabetização de adultos com classes populares num bairro popular da periferia de Curitiba, onde objetivamos verificar qual é a concepção de Educação e de Educação Popular presente entre o grupo de educadoras pesquisado, assim como outros conceitos importantes para caracterização da prática educativa. Nesse sentido a concepção de Educação Popular ocupou posição nuclear às categorias relacionadas ao cotidiano do mundo da produção e da reprodução social expressas pelas categorias: trabalho, classe social, participação social, cultura e transformação.

Em termos especificamente educativos pretendeu-se verificar a forma de organização do trabalho pedagógico desenvolvido a partir da opinião das próprias educadoras, até porque se sabe que todo processo educativo é intencional e sistemático, pois a Educação Popular mesmo sendo “caracterizada” por alguns estudiosos como sendo uma prática educativa não formal, precisa dispor desses elementos. Ainda na questão da organização do trabalho pedagógico pretendeu-se verificar como se dá a relação entre educador e educando neste processo.

Na Educação Popular nem sempre os educadores têm uma formação acadêmica como é exigido pela educação escolar formal, assim buscou-se caracterizar de forma geral as educadoras pesquisadas, verificando qual sua motivação pessoal para o trabalho, sua formação pessoal e acadêmica e sua experiência anterior na área da educação.

Buscando atingir os objetivos propostos neste estudo optou-se por uma *pesquisa qualitativa* mediante estudo de caso, por ser mais adequada para as especificidades das ciências humanas. Para definir pesquisa qualitativa Lüdke e André (1986) citam Bogdan e Biklen (1982) que em seu livro *A Pesquisa Qualitativa em Educação* apresentam cinco características básicas que configuram esse tipo de pesquisa, em resumo são: ter o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um princípio indutivo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11 - 13).

Para as mesmas autoras o *estudo de caso*, uma das formas que a pesquisa qualitativa pode assumir, é definido como o estudo de *um* caso, pode ser ele simples ou complexo, devendo ser bem definido e delimitado. Pode ser um caso similar a tantos outros, mas ao mesmo tempo distinto e singular, tendo como características: visar a descoberta de novos elementos; levar em conta o contexto no qual o objeto se situa; retratar a realidade de forma completa e profunda; usar uma variedade de fontes de informação; possibilitar a generalização; permitir a expressão de pontos de vista diferenciados; utilizar uma linguagem mais acessível (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19 – 20).

Da mesma forma Lüdke e André (1986) citam Nisbet e Watt (1978) para a caracterização do desenvolvimento de um estudo de caso, o qual apresenta três fases: sendo a primeira aberta ou exploratória; a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira constituindo na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório, afirmam ainda que as três etapas se superpõem em diversos momentos, sendo difícil definir linhas de separação entre elas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21).

Na execução desta pesquisa buscou-se um norte no esquema de Nisbet e Watt (1978) apresentado por Lüdke e André (1986), com algumas adaptações. Sendo que inicialmente na fase exploratória delimitou-se o objeto de estudo visando à limitação de um espaço e tempo de pesquisa, elegeu-se por facilidade de acesso um bairro popular da periferia de Curitiba e um grupo de educadores alfabetizadores. Existiam a princípio algumas questões surgidas no exame da literatura existente e na experiência da pesquisadora, as quais estão no questionário em anexo, mas estas foram se modificando com o desenvolvimento do estudo principalmente no momento da análise e interpretação dos dados, quando percebeu-se que faltou mencionar alguns itens importantes como por exemplo sobre a questão do trabalho, classe social, intencionalidade.

Na segunda etapa, com base nos objetivos da pesquisa e no referencial teórico, foi elaborado um instrumento para coleta de dados em forma de questionário com questões semi-estruturadas, que propõe um esquema básico, mas não totalmente rígido, permitindo uma melhor interação com o grupo pesquisado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34), o qual segue em anexo. Os dados foram coletados

com um grupo de três educadoras alfabetizadoras, as quais foram entrevistadas, sendo duas delas em uma entrevista semi-estruturada, a outra em uma entrevista informal sobre o contexto histórico do surgimento do grupo de alfabetização na comunidade. Os dados foram registrados através de gravação direta e anotações durante a entrevista.

Depois de coletados os dados passou-se à análise e sistematização dos mesmos, promovendo um diálogo entre o material coletado e a teoria eleita para orientar a coleta de dados e este estudo. Contudo Lüdke e André (1986) ressaltam que na abordagem qualitativa a análise não se dá somente no final, mas acontece desde o início do estudo, tornando-se mais formal quando a coleta de dados está encerrada (LÜDKE; ANDRÉ, 1988, p. 48).

Elegeram-se algumas categorias básicas a serem norteadoras para o processo de análise dos dados coletados para este estudo e outros essenciais para a fundamentação teórica do texto. O referencial teórico - cujo papel na pesquisa qualitativa é munir o pesquisador de uma base teórica consistente para interagir com a prática e gerar algo novo - foi baseado em autores ligados ao materialismo histórico e dialético, havendo a citação de outros autores apenas a título de complementação do texto.

Aprofundamos, portanto, no referencial teórico a concepção marxista de Estado, a definição de Educação e de Educação Popular, fazendo um breve resgate histórico da Educação Popular, enfatizando o período dos anos 60 e numa proposta de ampliar a discussão sobre a Educação Popular na atualidade, fazendo-se uma breve menção sobre a Sócio-Pedagogia e a Educação Social.

Saviani (1994) em seu texto, a partir de uma contextualização histórica da transformação dos modos de produção, afirma que a escola é um instrumento ligado às necessidades do progresso, da formação de hábitos civilizados para a vida nas cidades e emerge como a forma educativa dominante na sociedade atual, de tal maneira que chega a ser confundida com a educação, cuja abrangência extrapola a forma escolar. Mas como são as relações sociais de produção que determinam as demais relações, a escola também as sofre. As estruturas de classes sociais no capitalismo – uma classe que compra e explora o trabalho e outra classe que vende

o trabalho e, como conseqüência, é explorada pela primeira - acabam por reproduzir no sistema educacional a mesma dualidade social: uma educação para formar dirigentes e outra educação para a classe trabalhadora, seja esta mais, ou menos, qualificada.

Assim pensando a contradição presente no processo educativo, este servindo à adaptação das pessoas traz em seu bojo a possibilidade de emancipação. Inserida neste contexto está a Educação Popular que historicamente surgiu como uma proposta de educação revolucionária para as classes populares buscava a ressignificação política da função da educação, a qual não serviria somente para formar mão-de-obra para o Capital, devendo transformar e libertar as pessoas.

Buscando contemplar o estudo proposto o texto foi estruturado em quatro capítulos, além da introdução. O segundo aborda a questão do Estado definindo-o a partir da teoria marxista, perpassando desde o modelo de Estado do bem estar social, que ocorreu na Europa pós Segunda Guerra Mundial, entrou em crise nos anos 1970 e advento do modelo de Estado neoliberal, situando neste contexto as políticas públicas, em especial a de educação.

No terceiro capítulo aprofunda-se a conceituação de educação, a partir da concepção histórico-crítica da educação, proposta por Saviani (2003), assim como, das contribuições de Vieira Pinto (2007), do qual tomamos a idéia da educação enquanto um elemento contraditório na sociedade capitalista, portanto capaz de gerar sua própria superação, essa idéia será usada como pré-requisito para entrar no tema da Educação Popular no Brasil. No início apresentaremos um breve relato histórico do surgimento da Educação Popular no Brasil a partir de autores como Brandão (1984) e Paiva (2003), privilegiando o período posterior ao ano de 1960. Ainda neste capítulo abordar-se-á o tema da Educação Social como uma prática educativa desenvolvida com as classes populares, como sendo uma prática derivada da Educação Popular, mostrando os aspectos históricos de seu surgimento e alguns elementos conceituais a partir da proposta de Graciani (2006) e a proposta da Sócio-Pedagogia de Miranda (2005). Além desses autores citados serão referidas outras literaturas que analisaram a temática da Educação Popular.

No quarto capítulo encontra-se a sistematização e análise dos dados coletados através das entrevistas realizadas. Complementando o texto com a caracterização dos sujeitos e locais pesquisados, fazendo um breve histórico do grupo, seus objetivos, conquistas e dificuldades no desenvolvimento do trabalho, bem como a caracterização do grupo de educadores pesquisados e suas concepções acerca da Educação Popular e de seu trabalho na comunidade a partir de suas próprias perspectivas.

No quinto capítulo abordar-se-á o tema Educação Popular e transformação, tentando responder ao problema deste estudo, que é verificar até que ponto as práticas educativas existentes manifestam o processo de conscientização e transformação e o caráter transformador da realidade pressuposto da realização de um processo educativo popular.

Nos dois últimos capítulos promover-se-á um diálogo dos dados coletados com o referencial teórico que orienta a análise dos mesmos, não se preocupando, como é próprio nas pesquisas qualitativas, em buscar evidências que comprovem hipóteses ou afirmações definidas a priori, posto que neste estudo não foram estabelecidas preliminarmente.

2. CONCEPÇÃO DE ESTADO E EDUCAÇÃO POPULAR

2.1 CONCEPÇÃO DE ESTADO

Um dos elementos fundamentais para se definir nesse estudo é o Estado, bem como analisá-lo a partir da concepção marxista, no entanto como recorte teórico necessário partiremos do Estado Moderno, o qual criou oportunidades para o desenvolvimento do moderno capitalismo, “o Estado unitário dotado de um poder próprio independente de quaisquer outros poderes” (GRUPPI, 1995, p. 8). As teorias existentes sobre o Estado moderno resumem-se em basicamente duas abordagens: a abordagem weberiana e a abordagem marxista.

Weber (1999) que tem uma visão institucionalista do Estado, o caracteriza como um meio de dominação pela força, ele detém o monopólio “legítimo” do uso da força. Assim afirma: “O Estado, (...) é uma associação de dominação institucional, que dentro de determinado território pretendeu com êxito monopolizar a coação física legítima como meio da dominação e reuniu para este fim, nas mãos de seus dirigentes, os meios materiais de organização” (WEBER, 1999, p. 526). Nessa abordagem o Estado Moderno é um Estado nacional e racional, “o único em que pode florescer o capitalismo moderno. Este descansa sobre um funcionalismo especializado e um direito racional¹” (WEBER, 1999, p. 518).

Já a abordagem marxista que analisa o processo histórico a partir das relações concretas de produção da existência humana, o Estado tem uma função sistêmica de reproduzir os interesses políticos e econômicos do capitalismo e uma relação subjetiva com a classe dominante, é um fator de dominação social. Gruppi (1995) afirma que com a concepção marxista, surge uma visão crítica de Estado, que acontece quando se toma consciência do conteúdo de classe do Estado. (GRUPPI, 1995, p. 26)

¹ Direito racional é um direito previsível como o funcionamento de uma máquina, sem interferirem aspectos ritual-religioso e mágicos. (...) produto do gênio romano, e os funcionários formados na base deste direito eram superiores a todos os demais como técnicos administrativos. (...) a aliança entre o Estado e a jurisprudência formal favorecia indiretamente o capitalismo. (WEBER, 1999, p. 520)

Não encontraremos nas obras de Marx uma elaboração teórica orgânica sobre o Estado, como encontramos em Weber, mas ele nos forneceu a teoria fundamental, a partir da qual pode-se construir uma teoria do Estado.

Já nas obras de Engels poderemos identificar a origem do Estado (GRUPPI, 1995, p. 28). Assim, na seqüência temos a elaboração de Engels (1984) que aponta o surgimento do Estado como uma necessidade a partir de um determinado grau de desenvolvimento econômico, ligado a divisão social em classes e sendo o produto de uma sociedade repleta de antagonismos irreconciliáveis, seria uma concepção funcional de Estado:

Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e mantê-lo dentro dos limites da ordem. Esse poder, nascido da sociedade, mas posto por cima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 1984, p. 191).

Da mesma forma Lenine (1918) afirma que para Marx o Estado “é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes” (LENINE, 1918, p. 3). Quando afirma inconciliável, quer dizer sem possibilidade de conciliação, portanto o Estado originário do antagonismo das classes teria uma função política de coesão social e dominação política, haveria uma “coincidência” entre as funções do Estado e os interesses da classe economicamente dominante.

O Estado enquanto forma institucional não é neutro traz em si uma marca de classe, reproduz a ordem social e as relações de classe da sociedade em que opera. Diante disso Gruppi (1995) afirma que:

O Estado escravista garante a dominação sobre os escravos, o Estado feudal garante as corporações; e o Estado capitalista garante o predomínio das relações da produção capitalista, protege-as, liberta-as dos laços de subordinação á renda fundiária absoluta (ou renda parasitária), garante a reprodução ampliada do capital, a acumulação capitalista. (GRUPPI, 1995, p. 28)

As relações de produção deram origem a uma sociedade de desiguais, a posição econômica define a posição política, a qual só pode ser mantida coesa pela força. Como caracterizada por Lenine essa força se organiza como força armada,

com destacamentos de homens armados e outros instrumentos como as prisões. (LENINE, 1918, p. 4).

Para Marx a superação se dará ao “desaparecerem as diferenças de classes graças à apropriação coletiva dos meios de produção – instalando o comunismo que é a sociedade sem classes – desaparece a razão da existência do Estado, o Estado extingue-se.” (GRUPPI, 1995, p. 35) Isso acontecerá a partir de uma “Revolução do proletariado”. Tal referência encontramos em Lenine (1918) que cita uma passagem de Engels sobre esse “definhamento” do Estado: “O proletariado se apodera da força do Estado e começa por transformar os meios de produção em propriedade do Estado. Por esse meio, ele próprio se destrói como proletariado, abole todas as distinções e antagonismos de classe e, simultaneamente, também o Estado.” (LENINE, 1918, p. 8).

Avançando no processo de desenvolvimento do capitalismo a partir do Estado Moderno temos uma conjuntura mundial de globalização, de enfraquecimento dos Estados Nacionais, de crise sócio-ambiental, do controle pelo uso das tecnologias ditado pelo Capital e um acirramento dos movimentos proletários do final do século XIX e início do século XX, decorrente desses fatos o Estado capitalista foi compelido a assumir novas obrigações. Precisava investir em setores vinculados ao crescimento da produção e do consumo em massa, garantir o pleno emprego, complementar o salário dos trabalhadores através da seguridade social, assistência médica, educação e habitação. O Estado acabava exercendo, também, o papel de regular direta ou indiretamente os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção; configurava-se o chamado *Estado de bem estar social*, o *Welfare State* (HARVEY apud PERONI, 2003, p. 22).

O Estado de bem estar social consolidou-se com diferenças em diversos países europeus, após a Segunda Guerra Mundial, tem como principais características ser um Estado forte e centralizador, que tenta combinar políticas públicas e regulação econômica, na realidade proporcionava maior domínio capitalista, gerando, contudo, poucos ganhos para a maioria da população em termos de qualidade de vida e de bem estar social (HARVEY apud PERONI, 2003, p. 22).

No texto “As três economias políticas do *Welfare State*” vamos encontrar definido o objetivo principal do *Welfare State*², sendo ele o de “garantir o bem-estar básico dos cidadãos” (ESPING-ANDERSEN, 1991, p. 98). Na seqüência sistematizaram-se a partir do texto acima citado as diferentes formas assumidas pelos *Welfare State* no capitalismo desenvolvido; o autor organiza-as em três grupos sendo:

- i.O *Welfare State* “liberal”, em que predominam a assistência aos comprovadamente pobres, reduzidas transferências universais ou planos modestos de previdência social, o Estado encoraja o mercado passiva (garantindo o mínimo) e ativamente (ao subsidiar esquemas privados de previdência), exemplo os Estados Unidos, o Canadá e a Austrália;
- ii.O *Welfare State* “corporativista-subsidiador”, em que predominam a preservação das diferenças de status, os direitos são ligados à classe e ao *status*, são comprometidos na preservação da família tradicional, aguarda para intervir somente quando a família tem sua capacidade de ajuda exaurida, exemplo a Áustria, a França, a Alemanha e a Itália;
- iii.O *Welfare State* “social democrata”, baseado na igualdade com os melhores padrões de qualidade e na universalidade e desmercadorização dos direitos sociais, funde serviço social e trabalho, está comprometido com a garantia do pleno emprego, exemplo os países escandinavos. (ESPING - ANDERSEN, 1991, p. 110).

Partindo da organização acima descrita, afirma Esping-Andersen (1995) que no presente, nenhum país fora do grupo central original tem algo semelhante ao *Welfare State* no sentido clássico do termo e nos países em que ele existe o quadro é de “congelamento”, ou seja, as políticas se institucionalizaram e criaram grupos resistentes as mudanças, ou seja, não aconteceu nos países do Terceiro Mundo (ESPING-ANDERSEN, 1995, p. 104).

² *Welfare State*, tradução : Estado de Bem Estar Social.

A proteção social criada nos moldes do *Welfare State* encontra-se associada à recuperação da força de trabalho para o Capital, no entanto mesmo essa estratégia entrou em crise, gerando um novo contexto nas relações de produção e acumulação. De acordo com Peroni (2003) esse processo trouxe conseqüências aos trabalhadores: como a reestruturação e intensificação do controle de trabalho, o crescimento do desemprego, redução do emprego regular e aumento do trabalho em tempo parcial e temporário, o trabalho flexível, acirramento da competição entre as corporações. Configura-se uma nova crise no capitalismo acirrando novamente as contradições, rapidamente outra estratégia de superação é arquitetada pelo Capital e surge a ofensiva neoliberal, com uma lógica própria e tornada apropriada para aquele momento: "... também esse momento histórico, com suas especificidades no âmbito de produção necessita de uma ideologia para que tais particularidades sejam aceitas e incorporadas, e o neoliberalismo é a ideologia própria desta fase do capitalismo." (PERONI, 2003, p. 26).

2.2 ESTADO NEOLIBERAL

Posto o que foi abordado no tópico anterior, observamos que o Estado de Bem Estar Social, que continuou sendo o Estado capitalista representando, portanto, os interesses das classes que exploram o trabalho e como conseqüência toda a classe trabalhadora pela lógica da mercadoria, devido à crise do Capital nos anos de 1970, também entrou em crise. Assim sendo a proposta liberal engendra uma resposta do Capital para manter o sistema de acumulação privada e a exploração do trabalho. Nesse contexto, a adoção de medidas monetaristas, em detrimento de medidas voltadas para o aumento da produção, que ficaram caracterizadas como "neoliberalismo", foram igualmente adotadas para a configuração do modelo de Estado.

Sobre as origens do neoliberalismo, Anderson (1995) afirma:

Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra

qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. (ANDERSON, 1995, p. 9).

Sobre a política neoliberal, esta parte do postulado que o mercado é o melhor mecanismo dos recursos econômicos e da satisfação das necessidades das pessoas. Portanto tudo aquilo que não fortaleça o mercado terá efeito negativo sobre a economia, o bem estar e a liberdade das pessoas. Sua proposta é eliminar a intervenção do Estado na economia, através das privatizações e desregulamentação das atividades econômicas; reduzir as funções de bem estar; desregulamentação e flexibilização das relações trabalhistas; combater o igualitarismo, pois se entende que a desigualdade e a competição são forças motivadoras das pessoas e do mercado. (LAURELL, 1977, p. 162-163).

Na lógica neoliberal o Estado deve ser “mínimo”, mas é mínimo para as classes populares e máximo para o capital do qual se torna um credor, ressaltando o caráter classista do Estado, sobre esse contexto para uma melhor explicação Peroni (2003) cita Harvey:

Contudo, é importante frisarmos que o estado mínimo proposto é mínimo apenas para as políticas sociais conquistadas no período de bem estar social (...), pois, na realidade, o estado é máximo para o capital, porque, além de ser chamado a regular as atividades do capital corporativo, no interesse da nação, tem, ainda, de criar um “bom clima de negócios”, para atrair o capital financeiro transnacional e conter (por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga do capital para “pastagens” mais verdes e lucrativas. (HARVEY apud PERONI, 2003, p. 33).

Partindo do molde apresentado anteriormente se afirma que não aconteceu bem – estar social nem algo parecido nos países periféricos, incluindo o Brasil em que a industrialização ocorreu mais tarde, apesar de se tentar implantar uma proposta inclusiva de políticas baseadas em princípios universais³, isso porque não se tem aqui economia nem cidadania para tanto, no entanto se adotou o rumo previamente planejado pelas propostas neoliberais: descentralização em favor da

³ Isso devido à orientação e ao conteúdo das políticas sociais, como o reconhecimento dos direitos sociais, a seguridade social públicos, aposentadoria, programas de auxílio e subvenções familiares.

iniciativa privada (Exemplo: planos de saúde privados, escolas particulares, planos de previdência, etc.), terceirização dos serviços públicos através do repasse de recursos, inúmeras privatizações das grandes empresas estatais principalmente as mais lucrativas, entre outras ações que colocam o capitalismo em marcha livre das regulações. (DEMO, 1996; LAUREL, 1997).

Devido ao agravamento das desigualdades sociais o acesso às cidadãs políticas básicas não é universal, construiu-se uma série de programas, que a cada gestão governamental são modificados, permeados do clientelismo e paternalismo tradicionais da cultura política brasileira, que excluiu imensas parcelas da população do acesso aos mínimos necessários para a sobrevivência (FALEIROS, 1991, p. 29). Estes programas são destinados a parcelas específicas da população, para os *supranumerários*⁴, que segundo definição de Castel são pessoas que estão no mundo sem a ele pertencer, pois o trabalho é o grande elemento identificador e integrador (CASTEL, 1998, p. 530).

Em Faleiros (1991) vamos encontrar a seguinte definição para políticas sociais: “As políticas sociais são, assim, formas e mecanismos de relação e articulação de processos políticos e econômicos. (...) constituem mecanismos de reprodução da força de trabalho” (FALEIROS, 1991, p. 33). Portanto as políticas sociais cumprem um papel de manutenção da força de trabalho e amenizam as tensões dentro do bloco contra hegemônico, do qual emergem as contestações e organizações populares. O Estado neste meio seria o articulador geral das políticas sociais a serviço da hegemonia das classes dominantes, pois nada se altera na distribuição da renda ou dos meios de produção⁵, ou seja, não promovem nenhuma alteração estrutural.

⁴ Seriam essas pessoas os trabalhadores que estão envelhecendo e que não tem mais lugar no processo produtivo, jovens a procura do primeiro emprego, desempregados com dificuldades de colocação e aqueles sem condições nenhuma de conseguir trabalho. (CASTEL, 1988, p. 524)

⁵ Para cada carência e grupo social existe um tipo de política específica que não objetiva diminuir a desigualdade e eliminar a pobreza apenas permitir a sobrevivência. (OLIVEIRA: 2005, 14)

No Brasil, a política social teve um desenvolvimento lento, o qual se pode perceber através da observação do seguinte quadro que contém os principais marcos da política social brasileira, organizados em ordem cronológica, por SILVA (2000, p. 63):

QUADRO 1 - DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA SOCIAL NO BRASIL

- 1891 – Proibição do trabalho aos menores de 12 anos.
- 1907 – Reconhecimento dos sindicatos.
- 1911 – Criação do Departamento Estadual do Trabalho em São Paulo.
- 1919 – Lei dos acidentes de trabalho.
- 1923 – Criação do Conselho Nacional do Trabalho.
- 1923 – Lei Eloy Chaves.
- 1925 – Lei das férias remuneradas.
- 1927 – Código de Menores.*
- 1931 – Criação do Ministério do Trabalho.
- 1937 – Proibição de greves e *lock-outs*
- 1937 – Seguro contra a velhice, invalidez e acidentes de trabalho.
- 1940 – Instituição do Salário Mínimo.
- 1943 – Consolidação das Leis do Trabalho – CLT
- 1945 – Criação do Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), Legião Brasileira de Assistência (LBA)
- 1960 – Lei Orgânica da Previdência.
- 1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 4024/61.*
- 1964 – Criação do Banco Nacional da Habitação.
- 1966 – Criação do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS).
- 1967 – Integração dos acidentes de trabalho aos seguros sociais.
- 1967 – Criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço.
- 1968 – Reforma do ensino superior.
- 1971 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 5692/71.
- 1973 – Estatuto do Trabalhador Rural.
- 1974 – Criação do Ministério da Previdência e Assistência Social.
- 1975 – Lei 6226 – contagem recíproca do tempo de serviço público e privado.
- 1975 – Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural.
- 1975 – Criação do Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social.
- 1979 – Decreto-lei 1910 – aumento das alíquotas da Previdência.
- 1979 – Código de Menores.*
- 1980 – Sucessão de decretos sobre reajustes salariais.
- 1985 – Programa educação para todos.
- 1985 – Fundação Educar em substituição ao Movimento brasileiro de alfabetização.
- 1985 – Emenda João Calmon – verbas para a educação.
- 1986 – Criação do seguro desemprego.
- 1986 – Extinção do BNH.
- 1988 – Constituição Federal
- 1989 – Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.*
- 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/90.
- 1991 – Lei Orgânica da Seguridade Social – custeio/benefício.
- 1991 – Lei Orgânica da Saúde.

1993 – Lei Orgânica da Assistência Social.
 1994 – Política Nacional do Idoso. *
 1994 – Programa Saúde da Família. *
 1995 – Programa Comunidade Solidária. *
 1995 – Criação da Secretaria de Assistência Social. *
 1996 – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.*
 1996 – Benefício de Prestação Continuada*.
 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96.
 1998 – Reforma da Previdência.
 1999 – Transformação do SAS em Secretaria de Estado de Assistência Social.*
 2000- Programa agente jovem de desenvolvimento social e humano. *
 2001 – Bolsa – alimentação / Bolsa – escola. *
 2002 – Plano Nacional Educação (2001-2011) – PNE/ 2001 – 10.172/01.*
 2002 – Auxílio – gás. *
 2003 – Bolsa – Família (unificou todos os programas de transferência de renda sob responsabilidade do governo). *
 2003 – Plano nacional de educação em direitos humanos. *
 2003 – Criação da Secretaria Especial de Política para as Mulheres.*
 2005 – Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.*

Nota: (*) Acréscimos atualizados da autora da monografia.

No caso do Brasil, têm-se muitos direitos assegurados em lei, em especial na Constituição Federal de 1988⁶ – a Constituição Cidadã, como é comumente chamada - embora saibamos que somente a legalidade não é suficiente para garantir a prática concreta, ou seja, não se viram muitos desses direitos serem praticados. Pode-se ver uma diminuição nos investimentos na área social pelo Estado e agravamento das condições de vida devido aos efeitos econômicos dos ajustes neoliberais, ao mesmo tempo em que aumentavam os investimentos numa proposta de “salvação” para alguns grupos prejudicados pela crise econômica como os bancos privados, as montadoras de veículos, o setor imobiliário entre outros.

⁶ Vejamos um exemplo do marco legal do qual falamos: o que consta no segundo capítulo da Constituição Federal de 1988, no qual se encontram assegurado os direitos sociais a todos os cidadãos, os quais devem ser garantidos pelo Estado. Enumera como direitos sociais: o direito a educação, a saúde, ao trabalho, ao lazer, a segurança, a previdência social, a proteção da maternidade e da infância e a assistência aos desamparados. Bem como estabelece como um dos objetivos na organização da seguridade social, “o caráter democrático e descentralizado da gestão administrativa, com a participação da comunidade, em especial de trabalhadores, empresários e aposentados” (CF, 1988, Art. 194, inciso VII). Essa participação da comunidade dentro do Estado se dará principalmente através dos conselhos gestores das políticas públicas.

Articulando as duas idéias acima desenvolvidas, percebe-se que as novas relações entre Estado e mercado, associadas à proposta de Estado “mínimo”, fez com que este fosse se retirando de alguns espaços que anteriormente ocupava, portanto alguns serviços básicos foram privatizados, como por exemplo, a saúde, previdência, transporte e a educação, com a proposição, inviabilizada às classes populares, de que podiam ser comprados como qualquer mercadoria.

Aqui cabe a ressalva de que não necessariamente o que é privado tem melhor qualidade e o que é público é de pior qualidade, pois esta é a lógica de mercado, que acaba, por conseqüência, desqualificando por princípio o que é público. Sem esquecer-se de mencionar a educação neste processo, ressaltando a importância do espaço da escola pública, como aquele que insere os filhos das classes populares, bem como os trabalhadores da educação. As classes populares buscam o acesso a escola e reivindicam sua ampliação, relacionando a educação ao trabalho. Sobre esse fato comenta Kuenzer (1997): “... a escola aparece como a única alternativa dos trabalhadores para a apropriação dos instrumentos básicos da ciência e dos princípios teóricos e metodológicos socialmente construídos, apesar de todas as limitações. E tem sido esta escola que os trabalhadores têm reivindicado para si e para seus filhos.” (KUENZER, 1977, p. 33). O que transforma este espaço escolar em “lócus” de resistência e contra-hegemonia, onde é possível, e até por isso mais se efetiva na medida em que a escola pública se articula os movimentos sociais, “lócus” da Educação Popular.

Nessa educação produzida para as classes populares pelo Estado, Wanderley (1984) aponta duas ordens de questões complexas a serem debatidas: a primeira diz respeito à necessidade de garantir o ensino público e universalizante, observando o aspecto contraditório da educação; a segunda se refere às possibilidades concretas da sociedade civil poder controlar o Estado e utilizar a educação de acordo com seus interesses de classe (WANDERLEY, 1984, p. 65). Em consonância com a primeira proposição, Kuenzer (1977) afirma que deve-se garantir a democratização e a expansão da escola, em todos os níveis e a toda a população, mas que somente a pressão das classes populares forçará sua revisão e é preciso que novas alternativas sejam construídas coletivamente, o que exige clareza teórica e compromisso político. (KUENZER, 1977, p. 33)

Para o referido controle do Estado precisa-se do cidadão consciente e organizado, participando ativamente, neste ponto pode-se perfeitamente localizar um dos objetivos da Educação Popular que é o de contribuir na formação do cidadão preparado e consciente para participar das decisões políticas.

Em resumo este capítulo tratou de mostrar que enquanto se discutia a implantação dos chamados *Welfare States* na Europa do pós Segunda Guerra, na América Latina e no Brasil perduravam governos elitistas, eleitos pelas oligarquias ou ditaduras militares e o que se poderia denominar estado de mal estar social. É neste contexto contrário ao autoritarismo, a exclusão e a exploração das camadas populares que floresce a Educação Popular em nosso país num processo contra-hegemônico.

3 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR: ENCONTROS E DESENCONTROS

3.1 EDUCAÇÃO

Sabemos que a educação inicia com a própria existência humana, pois o homem faz parte da natureza e para sobreviver enquanto espécie precisar atuar sobre ela, adaptando-a a si, ou seja, modificando-a para produzir sua própria existência. Ao mesmo tempo o homem também se modifica, com isso vai incorporando experiências e conhecimentos, transmitindo-os aos demais homens e registrando-os para as gerações futuras.

Nesta ação humana a natureza é humanizada, é um processo social, planejado e intencional de mútua e permanente transformação chamado de “processo de produção da existência humana”. Cujas principais expressões são o trabalho⁷, do qual derivam as relações de trabalho, que compõem a base econômica de uma sociedade, as quais por sua vez determinam as formas políticas, jurídicas e o conjunto de idéias que existem. Confirmando o exposto acima e acrescentando afirma Saviani: “O homem para continuar existindo precisa estar continuamente produzindo sua existência através do trabalho. Isto faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência” (SAVIANI, 1994, p. 148). É a transformação da base econômica, a partir de suas contradições, que se transforma toda a sociedade, implicando um novo modo de produção e uma nova forma de organização política e social (ANDERY, 1988, p.14).

Com o decorrer da atividade de produção da existência humana e da necessidade do homem em explicar a realidade vivida, é produzido o conhecimento e a ciência, a qual reflete condições históricas concretas, portanto deve ser pensada

⁷ Definição de trabalho em geral, segundo Kuenzer: “todas as formas de atividade humana através das quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo em que é transformado por elas” (KUENZER, 1997, p. 26).

não de forma isolada, como inventos, saberes isolados ou descobertos, mas sim de forma contextualizada. Kuenzer (1977) afirma que a ciência/ saber é produzido coletivamente no conjunto das relações sociais, mas é sistematizado e organizado de forma privada pelos intelectuais, estes em sua maioria são ligados à classe dominante, o que impõe ao saber ótica de classe e o coloca a serviço dela (KUENZER, 1997, p.27).

Andery (1988) afirma que se pode avaliar a ciência de duas formas: “como uma força de progresso,... como uma força de opressão” (ANDERY, 1988, p.11). Como força de progresso levando em conta os avanços tecnológicos, as explicações científicas para os fenômenos e outras dúvidas dos homens, bem como os benefícios trazidos para a humanidade, ao mesmo tempo força de opressão na medida em que fortaleceu seu atrelamento aos interesses do capital, tanto no financiamento deste, quanto atendendo as suas exigências ou reproduzindo a divisão do trabalho.

Sob a ótica da contradição se pode dizer que a ciência, assim como o capitalismo, também pode produzir um movimento de superação de sua condição, pode haver um rompimento, principalmente nas ciências humanas devido à especificidade de seu objeto de estudo. Complementamos com a visão de Andery (1988) sobre essa questão: “Uma alternativa que aponte para a crítica e a ruptura com o capitalismo deve, necessariamente, supor o sujeito produtor de conhecimento, bem como seu objeto de estudo, submetido às determinações históricas advindas do momento em que o conhecimento é produzido.” (ANDERY, 1988, p. 445).

Neste processo histórico de produção das condições materiais da existência humana a escola, um dos locais nos quais o saber é “distribuído”, originou-se com o advento da sociedade de classes, especificamente para uso da classe dos proprietários da terra. A educação era vista como uma *potência espiritual*, pois os proprietários da terra não precisavam trabalhar para viver, havia quem trabalhasse por eles, assim poderiam se dedicar a outras coisas “mais nobres”. Já os trabalhadores não tinham um momento especial para a educação, esta acontecia no próprio trabalho. Mas com o tempo, conforme se desenvolveu o artesanato, houve o crescimento da atividade mercantil, em torno do que se formaram as cidades, foi

quando a educação tornou-se então necessária para a produção, transforma-se em uma *potência material*. A ciência e a indústria passam a exigir o domínio da escrita. Nesse processo a escola ficou muito ligada ao progresso e as cidades (SAVIANI, 1994, p. 152).

A partir dessa configuração histórica a *forma escolar* torna-se a forma dominante de educação. As demais formas educativas existentes passam para um plano secundário e se subordinam a escola. Saviani exemplifica dizendo que quando se fala em escola todos entendem do que se está falando, mas quando se fala em educação fora da escola, temos que referenciar sempre pela via negativa, ou seja: “educação não escolar, educação não formal, educação informal. O critério para entender as demais é a forma escolar”⁸ (SAVIANI, 1994, p. 153).

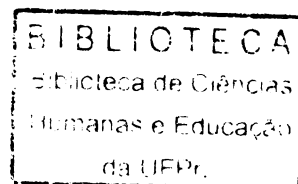
Essa dominância da forma escolar sobre as demais práticas educativas perdura até nossos dias, no caso deste estudo que trata da Educação Popular, se nota esse fato quando se fala sobre “o forte” da EP haver acontecido em espaços fora da escola, ligados a movimentos sociais e da igreja progressista, assim como quando nota-se que muito pouco da experiência e conhecimento acumulado nessas práticas educativas chega a ser utilizado pelos educadores das redes oficiais de ensino.

Com isso entende-se o porquê do processo educativo que acontece em espaços abertos, entidades comunitárias e nos movimentos sociais, ser inserido por muitos autores no âmbito da educação não formal⁹. Libâneo (2005) apresenta uma conceituação das diferentes modalidades educativas, vejamos:

A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências,

⁸ Na sequência do texto apresentaremos a definição dessas outras formas de educação segundo Libâneo.

⁹ Definição pela via negativa conforme Saviani, pois a forma educativa predominante na sociedade atual é a escolar secundarizando as demais formas educativas.



práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas.

A educação não-formal seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação.

A educação formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática” (LIBANEO, 2005, p. 31).

Para um melhor entendimento do desenvolvimento histórico da educação, Saviani (2003) sistematizou em cinco grandes tendências as concepções de educação existentes, sendo elas: a concepção humanista tradicional, a humanista moderna, a analítica, a crítico-reprodutivista e a dialética. Esta última ele prefere chamar de concepção histórico-crítica porque o termo “dialética” gerou algumas dificuldades de entendimento¹⁰. Da concepção histórico-crítica deriva a pedagogia histórico-crítica que busca entender a educação dentro do desenvolvimento histórico objetivo, a qual procura trazer as respostas e alternativas que a concepção crítico-reprodutivista não deu conta de apresentar (SAVIANI, 2003, p. 68).

Avançando na divisão de Saviani, este afirma que a *concepção crítico-reprodutivista*¹¹ considera a escola como parte da sociedade e reprodutora das relações sociais de produção vigentes qualificando para o trabalho e introjetando valores, a vê somente como um elemento de reprodução das condições. Para os autores¹² ligados a essa concepção “a educação escolar é unicamente um instrumento da burguesia na luta contra o proletariado. Em nenhum momento esses autores admitem que a escola possa ser um instrumento do proletariado na luta contra a burguesia” (SAVIANI, 2003, p. 69), portanto não apresentam proposta

¹⁰ A dialética comumente é entendida de forma idealista, na qual é concebida como uma relação intersubjetiva, como sinônimo de dialógica, ou seja, referente ao diálogo (SAVIANI, 2003, p. 70).

¹¹ 1979 é situado como um marco na configuração da concepção histórico-crítica (SAVIANI, 2003, p. 70).

¹² Baudelot e Establet, Teoria da escola capitalista; Bourdieu e Passeron, A reprodução; Althusser, Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado (SAVIANI, 2003, p. 69).

pedagógica, para eles a transformação social não passaria pela via da educação, a resistência estaria somente nos movimentos e lutas populares.

No mesmo período de desenvolvimento da concepção crítico-reprodutivista, no Brasil se firma por imposição do Governo Militar a pedagogia tecnicista, que em suma busca imprimir na educação um caráter de racionalidade, eficiência e produtividade. A proposta tecnicista é criticada por boa parte dos educadores, apoiados na *concepção crítico-reprodutivista*, mas como esta concepção não apresenta nenhuma proposta prática alternativa e como abandonar a profissão de educador não era uma saída viável, iniciou-se por parte de alguns educadores um processo de reflexão acerca da educação enquanto um elemento contraditório, podendo vir a ser um elemento de transformação dentro da sociedade capitalista, essa forma de educação segundo Saviani (2003) deveria ser: “uma educação que não fosse, necessariamente, reprodutora da situação vigente, e sim adequada aos interesses da maioria, aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorado pela classe dominante.” (SAVIANI, 2003, p. 92).

Da mesma forma em Saviani (2003) encontramos o seguinte, referindo-se ao período descrito acima: “É esta análise que em nosso país começa a adquirir forma mais sistemática a partir de 1979, quando se empreende a crítica da visão crítico-reprodutivista e se busca compreender a questão educacional a partir dos condicionantes sociais” (SAVIANI, 2003, p. 93). A educação é determinada pela sociedade, mas também reage sobre essa determinação, podendo sim contribuir para a transformação. Nesse movimento lançaram-se as bases para a construção da *concepção histórico-crítica*.

A *concepção histórico-crítica* surgiu da necessidade posta pela prática dos educadores e entende a educação e a escola como originárias do processo histórico da produção da existência humana, ou seja, a realidade humana construída pelos próprios homens, a partir do trabalho, da produção das condições materiais de sua existência ao longo do tempo.

Saviani (2003) explicita o sentido fundamental da pedagogia histórico-crítica:

Implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e,

consequentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional (SAVIANI, 2003, p. 100).

Para efeito da fundamentação teórica e posterior análise da pesquisa, a concepção mais apropriada para este estudo é a histórico-crítica, pois compreende a educação “determinada por contradições internas à sociedade capitalista, na qual se inseria, podendo não apenas ser um elemento de reprodução, mas um elemento que impulsionasse a tendência de transformação dessa sociedade.” (SAVIANI, 2003, p. 92).

Dessa forma a educação, não será somente reprodutora de relações, poderá também ser transformadora de relações, no entanto esse não é um processo fácil de ser efetivado dentro da sociedade capitalista, tendo em vista a força hegemônica organizada pela sua manutenção. Mas não é impossível existem práticas transformadoras históricas dentro da educação, como a Educação Popular, da qual trataremos na seqüência.

Neste ponto concatenamos que não se pode falar de educação popular sem haver falado antes sobre educação. Acrescentamos por fim, idéias de outro autor adequadas para a continuidade, são duas afirmações de Vieira Pinto, a primeira de que “A educação é uma tarefa social total, em duplo sentido: a) de que nada está isento dela, e b) de que é permanente ao longo de toda a vida dos indivíduos” (VIEIRA PINTO, 2007, p. 69) e a segunda afirmação de que uma das finalidades da educação é a mudança da condição do indivíduo: “O homem que adquire o saber, passa a ver o mundo e a si mesmo deste outro ponto de vista. Por isso se torna um elemento transformador de seu mundo” (VIEIRA PINTO, 2007, p. 49). Aproveitando a definição dessa concepção que reafirma o caráter transformador da educação, podemos passar a definição da Educação Popular na qual esse caráter transformador do sujeito e da sociedade é essencial.

3.2 EDUCAÇÃO POPULAR

As afirmações de que nada está isento da educação e ela perdura por toda a vida do indivíduo, mostram que a hegemonia da forma da educação escolar atrelada à questão de um propósito, fica bem aquém de todo o potencial do ato educativo. Alguns educadores conscientes do potencial transformador da educação, não se contentaram em permanecer dentro dos muros da escola, começaram a extrapolar o trabalho educativo de forma sistematizada e intencional para as comunidades e classes populares, criando movimentos de educação e cristalizando uma nova proposta de trabalho educativo. É o germe da Educação Popular.

Dentre os diversos autores que estudam o tema da Educação Popular (EP), escolheu-se a proposição de EP apresentada por Brandão (1984), na qual o autor aponta haver pelo menos quatro sentidos diferentes para a educação popular, construídos ao longo do tempo, sendo: “1) como educação da comunidade anterior a divisão social do saber; 2) como a educação do ensino público; 3) como educação das classes populares; 4) como a educação da sociedade igualitária” (BRANDÃO, 1984, p. 13).

Contextualizado a partir dos anos 50, quando se iniciou no Brasil uma intensa mobilização em torno da alfabetização de adultos, o terceiro sentido da educação popular apresentado por Brandão representa um rompimento, no qual a educação popular diante de um modelo oficial de educação compensatória “emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação.” (BRANDÃO, 1984, p. 61). Retomaremos essa discussão mais adiante, por hora ficaremos somente com a seguinte definição.

A educação popular é uma prática social. Melhor, é um domínio de convergência de práticas sociais que tem a ver, especificamente, com a questão do conhecimento. Com a questão da possibilidade da construção de um saber popular. Da apropriação, pelas classes populares, do seu próprio saber. Aquilo que é a fala e a lógica que traduzem a passagem de sujeitos e classes econômicos, para sujeitos e classes políticos. (BRANDÃO, 1984, p. 74).

A partir dessa definição Brandão (1984) aponta o reconhecimento de três tendências dentro da educação popular, que são:

1) A educação popular é, em si mesma, um movimento de trabalho pedagógico que se dirige ao povo como um instrumento de conscientização, etc.; 2) a educação popular realiza-se como um trabalho pedagógico de convergência entre educadores e movimentos populares, detendo estes últimos a razão da prática e, os primeiros, uma prática de serviço, sem sentido em si mesma; 3) a educação popular é aquela que o próprio povo realiza, quando pensa o seu trabalho político – em qualquer nível ou modo em que ele seja realizado, de um grupo de mulheres a uma frente armada de luta – e constrói o seu próprio conhecimento. Neste último caso, a educação popular realiza-se independentemente da presença do educador erudito (BRANDÃO, 1984, p. 74).

Zitkosti (2000) afirma em seu texto que desde seu surgimento as práticas de EP podem ser divididas em duas vertentes com visões políticas e objetivos distintos: na primeira vertente o objetivo da EP é capacitar às classes populares para a vida moderna em sociedade; na segunda vertente o objetivo é estruturar um movimento contra hegemônico, esta segunda vertente se mostrou mais forte na trajetória da EP latino americana (ZITKOSKI, 2000, p. 34).

Brandão (1984) identifica cinco momentos na história da educação brasileira que contribuem para a constituição da identidade da EP, sendo em resumo:

- a) A criação das escolas anarquistas no final do século XIX e início do Século XX;
- b) Os movimentos por escolas públicas gratuitas e laicas, na década de 20;
- c) A década de 60 foi marcada por Paulo Freire e dos círculos populares de cultura, fatos que proporcionaram a sistematização de um ideário para a EP;
- d) As lutas da sociedade civil por democracia nas décadas de 70 e 80 ocorreram através das organizações populares vinculadas as idéias e práticas da EP;
- e) As administrações populares e democráticas que incluem o ideário e as práticas de EP no corpo de suas políticas educacionais.

Da mesma forma Paiva (2003) afirma que a EP até os anos 60 esteve identificada com a difusão do ensino público¹³, a partir daí decorrente de alguns fatores como: da expansão do ensino primário, do cenário político desenvolvimentista e populista que gerou uma efervescência popular, do intenso trabalho pastoral das igrejas cristãs, da multiplicação dos movimentos de educação de adultos das camadas populares (CEAA e CNER)¹⁴, houve uma crescente identificação com a educação de jovens e adultos, quando se originaram inúmeras campanhas pela erradicação do analfabetismo, isso tudo se constituiu terreno fértil para *novas idéias em matéria de educação de adultos*¹⁵, ou seja, para o desenvolvimento da EP (PAIVA, 2003, p.165).

As campanhas de educação de adultos enquanto iniciativas governamentais eram destinadas às massas o que fez predominar o aspecto quantitativo sobre o qualitativo, bem como fundamento político de fortalecimento da proposta liberal e ampliação das bases eleitorais: “Era preciso impedir a desintegração social, lutar pela paz social e promover a utilização ótima das energias populares através da recuperação da população analfabeta que ficara à margem do processo de desenvolvimento do país” (PAIVA, 2003, p. 207).

A EP irrompe como uma prática pedagógica ligada a uma classe, com um objetivo definido, propondo novas relações e estruturação da forma e conteúdo educativo. Esse movimento pedagógico derivado das ações de EP apresentava uma proposta inovadora nas relações, era muito mais do que uma proposta educativa para as classes populares, fundamentava-se na transformação da realidade social através de uma visão crítica e libertadora. Pode-se dizer que é muito mais do que algo para um determinado público, porque seu projeto é tão amplo que contempla uma nova forma de relação e de ver o mundo, o educador precisa além de ter essa

¹³ Educação popular como a educação do ensino público, segundo sentido atribuído a educação popular segundo a divisão proposta por Brandão.

¹⁴ CEAA – Campanha de educação de adolescentes e adultos, promovida pelo INEP em meados de 1945, com o objetivo de preparar mão de obra alfabetizada nas cidades e de diminuir os índices de analfabetismo no Brasil (PAIVA, 2003, p. 206).

¹⁵ Esse é o título do capítulo 3 do livro de Paiva, “Historia da educação popular no Brasil”, achamos oportuno colocá-lo neste trecho.

clareza dos objetivos, um compromisso com a transformação, como afirma Zitkoski (2000):

É nesse sentido que se concebe que a prática educativa com o povo requer a autonomia, o diálogo, a participação, a reflexão crítica, conscientizadora e libertadora. Essa prática pedagógica revoluciona o sentido do ato de educar ao partir do saber das classes populares e ao direcionar tal saber para a transformação da realidade social (ZITKOSKI, 2000, p. 26).

A grande efervescência dos movimentos sociais, fato já citado acima, que passaram a reivindicar seus direitos, incluindo o direito a educação, favoreceu o contexto para que nos anos 1960, pudessem surgir no Brasil os chamados Movimentos de Educação Popular (MEP)¹⁶. Esses movimentos...

...nasceram das preocupações dos intelectuais, políticos e estudantes com a promoção da participação política das massas e do processo de tomada de consciência da problemática brasileira que caracterizou os últimos anos do governo Kubitschek. Deles participaram os liberais, as esquerdas marxistas e os católicos influídos pelos novos rumos abertos pela reflexão de filósofos cristãos europeus e pelas transformações que se anunciavam na doutrina social da Igreja (PAIVA, 2003, p. 258).

De acordo com Brandão (1984) esses movimentos de educação popular introduziram em seu trabalho profissional e militante, teorias e práticas do que então se chamou de “cultura popular” com o objetivo de mobilizar as classes populares para transformação da ordem vigente, como possibilidade de se construir uma nova hegemonia (BRANDÃO, 1984, p. 66 - 70). Ribeiro (1993) acrescenta que o objetivo principal era tornar a população adulta ativa na vida política do país (RIBEIRO, 1993, p.171).

¹⁶ Os MEP aconteceram no continente latino-americano como um todo, podemos citar: a campanha de alfabetização na Nicarágua, que se denominava Cruzada Nacional pela Educação, dos projetos solidários no Chile, da experiência educacional Cubana, e assim por diante (ZITKOSKI, 2000, p. 270).

Os diversos grupos desenvolveram atuações educativas distintas com objetivos políticos definidos, tendo um ponto em comum: a promoção da cultura popular. Os principais movimentos no período foram os Centros Populares de Cultura (CPC) organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), os Movimentos de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB) liderado pela Igreja Católica através da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil. Discorreremos sobre cada um separadamente a seguir.

Os Centros Populares de Cultura, segundo Ribeiro (1993), surgiram a partir do modelo do Centro Popular de Cultura ligado a União Nacional dos Estudantes, de 1961, autônomos, multiplicaram-se nas grandes cidades e também no interior até o início de 1964, muitas vezes diferindo do modelo inicial. O que os unia era a metodologia de trabalho utilizando a arte com conteúdo político com o objetivo de contribuir no processo de transformação da realidade brasileira, partindo da atuação do artista consciente¹⁷ (RIBEIRO, 1993, p.172).

A principal atuação do CPC da UNE era o teatro de rua, mas promoveram cursos variados de teatro, cinema, artes plásticas, filosofia, música, promoção de eventos como o 1º Festival de Cultura Popular e publicações variadas. Alguns CPCs preocupavam-se com a questão da alfabetização e divergiam do CPC da UNE com relação à questão da cultura popular e outras posições, ao lado de toda essa discussão teórica sobre os princípios e da política cultural do CPC e da rentabilidade em termos de contribuição para a transformação social, as atividades multiplicavam-se e aconteciam por todo país e grande era o número de jovens participando efetivamente (PAIVA, 2003, p. 262).

Paralelamente aos CPCs desenvolviam-se os Movimentos de Cultura Popular, se originaram do Movimento de Cultura Popular de Recife, criado em 1960 e ligado à Prefeitura de Recife. Paiva (2003) afirma:

¹⁷ A atuação do artista consciente deveria ser em prol da libertação das classes dominadas e da produção de armas espirituais para essa libertação (PAIVA, 2003, p. 262).

O movimento nasceu da iniciativa de estudantes universitários, artistas e intelectuais pernambucanos que se aliaram ao esforço da prefeitura da capital no combate ao analfabetismo e elevação do nível cultural do povo, buscando também aproximar a juventude e a intelectualidade do povo, sob influência de idéias socialistas e cristãs (PAIVA, 2003, p. 264).

O MCP multiplicou-se em menor escala que os CPCs, nele se desenvolviam atividades mais amplas e sistemáticas, que envolviam desde atividades artísticas até construções, pretendiam a conscientização tendo como base a alfabetização e a educação de base, portanto necessitavam de maiores recursos e apoio oficial. Motivo pelo qual sua atuação se limitou a Pernambuco (MCP de Recife) e Rio Grande do Norte (Campanha “De pé no chão, também se aprende a ler” em Natal). Em sua atuação valorizavam a expressão cultural popular e a aprendizagem através do diálogo, a arte era o ponto de partida para se chegar à consciência crítica (RIBEIRO, 1993, p.172).

Os Movimentos de Cultura Popular influenciaram sobre o movimento educativo que ocorria no período, suas idéias e práticas difundiram-se pelo país, inclusive influenciando os CPCs que refletiram suas formulações teóricas a partir do Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. O MCP de Pernambuco, por exemplo, representou uma etapa importante na formulação das idéias e da metodologia de Paulo Freire, que foi um de seus colaboradores (PAIVA, 2003, p. 268).

Por fim, também comprometido com a questão da cultura popular, o Movimento de Educação de Base, surgido em 1961, ligado a Igreja Católica através da CNBB e ao governo federal, cuja idéia principal era de que a educação deveria servir para a conscientização, a mudança de atitudes e a instrumentalização das comunidades. “Definia-se o MEB como um movimento de cultura popular com características e metodologia próprias, partindo da educação sistemática para alcançar mais profundidade na atuação educativa sobre as comunidades”. (PAIVA, 2003, p. 270).

Seu processo de trabalho na medida em que acontecia sofria modificações, refletindo-se na sua forma de atuação, diretrizes e material didático. Começou com a proposta de organizar “sistemas” de educação através de escolas radiofônicas, passando a atuar com maior intensidade em comunidades rurais e desenvolvendo

uma metodologia de “Animação Popular”. Articulava em suas práticas questões existenciais e sociais, através das novas idéias sociais cristãs. Cresceu muito chegando a existir em 14 estados da federação no ano de 1963 (RIBEIRO, 1993, p.173).

Trabalhando no MCP de Pernambuco, Paulo Freire e sua equipe refletiam a prática dos círculos de cultura e dos centros de cultura, para delinear um método de alfabetização construído a partir dessas experiências. Deveria ser um método dialogal e participante, que iniciava com a compreensão da cultura como aquisição sistemática da experiência humana para depois alfabetizar através de palavras geradoras. Sobre o método Paiva (2003) comenta:

A prática do método tinha como base inicial o levantamento do universo vocabular dos grupos com os quais a equipe pretendia trabalhar. Em seguida eram escolhidas as palavras no universo vocabular pesquisado, devendo ser selecionadas pela sua riqueza fonêmica, pelas dificuldades fonéticas da língua e pelo engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural ou política. Tais palavras eram relacionadas a situações existenciais típicas do grupo, que serviam como ponto de partida da discussão, à qual se seguia a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores. Para esse trabalho era necessária uma adequada preparação dos coordenadores e a confecção de material didático através de slides e cartazes (PAIVA, 2003, p. 281).

No ano de 1962/1963, Paulo Freire e sua equipe foram convidados pelo então governador do Rio Grande do Norte para alfabetizar em uma região do sertão. A cidade de Angicos foi escolhida, lá inicialmente 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias, numa metodologia inovadora: os “círculos de cultura”¹⁸, a experiência foi um sucesso (BRANDÃO, 2005, p. 51). Ainda em 1963 entra em funcionamento a Comissão de Cultura Popular em Brasília, para implantar o método na capital e é realizado o 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular.

¹⁸ Na proposta diferenciada dos círculos de cultura, o professor é um coordenador dos debates, o aluno um participante, a aula um diálogo, os conteúdos são situações existenciais desafiadoras capazes de levar o grupo a posições mais críticas. (BRANDÃO, 2005, p.51)

Depois do sucesso da experiência no Nordeste, Paulo Freire foi convidado a criar, implantar e coordenar o Programa Nacional de Alfabetização, que previa a alfabetização de 5 milhões de adultos em 2 anos, mobilizando para tal grupos de estudantes e entidades sindicais, quando o programa estava quase pronto, aconteceu o golpe militar de 1964. Em seu lugar o governo militar implanta o MOBRAL, que incorporou métodos e técnicas gestados e usados anteriormente e que foram reprimidos. Propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos com um cunho ideológico totalmente diferenciado do desenvolvido até então, despolitizado e não se preocupava em analisar as contradições sociais do sistema capitalista (BRANDÃO, 2005, p. 63).

Na leitura de Paiva (2003) encontramos registrado que enquanto aconteciam essas mobilizações pela alfabetização, havia uma disputa em nível ministerial para o controle do movimento em função das possibilidades políticas obtidas pela alfabetização em grande escala e a conseqüente multiplicação do número de eleitores, da mesma forma aconteciam mobilizações conservadoras contrárias ao Programa dentro e fora do governo. A alfabetização das massas aparecia como um perigo para as oligarquias e para a estabilidade do regime. Os movimentos de cultura popular, como outros movimentos rurais e urbanos, foram reprimidos e seus militantes colocados sob suspeita e perseguidos. Dos movimentos sobrevive apenas o MEB. Começa uma nova fase na educação de adultos (PAIVA, 2003, p. 287).

Nesse momento histórico o caminho da EP e da educação de adultos começa a se separar, a segunda sendo se firmando enquanto um investimento que visava recuperar a defasagem, formação e qualificação de mão de obra e a EP fiel a sua origem de movimento, firmando-se enquanto um processo de conscientização e mobilização das classes populares. Vigorava a idéia que associava o analfabetismo das camadas populares com a marginalidade e como um entrave para o progresso, observa Paiva: “A educação de adultos teria, portanto, objetivos de integração do homem marginal nos problemas da vida cívica e de unificar a cultura brasileira. Seus efeitos positivos se fariam sentir nos índices de produção” (PAIVA, 2003, p. 212).

Partindo do acima exposto, Brandão analisa que a educação de adultos “termina por converter-se em um sinal negativo daquilo que, por oposição a ela, é a educação” (BRANDÃO, 1984, p. 62), ou seja, transformou-se numa forma

compensatória de suprir emergencialmente carências educacionais, assim como existem tantos outros serviços públicos compensatórios. Tornou-se compensatória e ineficaz, pois em suma não educa os excluídos da escola.

Este caráter compensatório foi um dos fatores que diferenciou a educação de adultos da educação popular. Segundo Brandão (1984), haviam duas diferenças básicas envolvendo o projeto político e o projeto de educação:

Enquanto, sobretudo através de amplos programas de vinculação governamental, a educação de adultos desdobrava experiências compensatórias de reciclagem do saber escolar de adultos carentes, a educação popular e, depois, a educação permanente¹⁹ surgem como projetos de re-significação política, social e pedagógica de toda a educação. (BRANDÃO, 1984, p. 64).

Nos anos 80, novamente um período de grande mobilização e de conquistas populares e dos movimentos sociais, inclusive com vitórias eleitorais dos partidos de esquerda em grandes cidades, como por exemplo, São Paulo. Como não poderia deixar de ser houve uma abertura para participação e canalização de várias propostas da educação popular para dentro do Estado, em Streck (2006) encontra-se o seguinte comentário sobre este fato:

A educação popular surgiu na margem da sociedade, muitas vezes abertamente contra a educação formal. Nas discussões das décadas de 1970 e 1980 era muito comum encontrarmos argumentos contra e a favor da possibilidade de uma autêntica educação popular dentro do sistema escolar, uma vez que o caráter controlador era visto como inerente à ordem institucional da qual a escola faz parte [...] Dois fatos que contribuíram para definir os rumos dessa discussão foram a ida de Paulo Freire à Secretaria de Educação na cidade de São Paulo e a conquista do poder local por governos que assumiram uma proposta de educação popular. A educação popular passou, assim, a aproximar-se do lugar onde se gera o discurso

¹⁹ No texto apesar de citada não trataremos da educação permanente, sobre ela Brandão afirma que o movimento de educação permanente pretende abarcar todos os níveis da educação, todas as suas dimensões e, conseqüentemente, todos os seus modos e espaços de trocas de saber (BRANDÃO, 1984, p. 65).

pedagógico hegemônico, com todas as vantagens e com todos os riscos (STRECK, 2006, P.3).

Como vantagens o autor aponta o reconhecimento da educação popular entre outras tendências pedagógicas e a ampliação do seu espaço educativo, antes limitados aos espaços informais. Já como risco oriundo da ampliação se apresenta o comprometimento de sua identidade de classe com uma dinâmica própria, passando a assumir a conotação de educação para todos, pois deveria englobar todos os segmentos da população. Também em Streck (2006) encontramos o seguinte comentário sobre essa possibilidade de ampliação da EP:

Apesar da confluência identificada geralmente na forma de deficiência (de escola, de acesso à saúde, de falta de emprego etc.), historicamente a educação popular não tinha como ponto de partida um único lugar, e também não tem como ponto de chegada um único projeto. O ponto de partida pode ser as mulheres, os povos indígenas, os camponeses, os desempregados, os moradores de rua ou os trabalhadores da indústria e do comércio, cada um desses segmentos sociais com suas formas de organização, pautas de luta e projeto de sociedade. O ponto de chegada que se deseja pode variar desde a ampliação de espaços na sociedade existente até a criação de um modelo alternativo, parcial ou totalmente distinto daquele que existe. Talvez uma característica definidora da educação popular seja exatamente essa busca de alternativas a partir de lugares sociais e espaços pedagógicos distintos, que têm em comum a existência de necessidades que levam a querer mudanças na sociedade.¹⁰ É uma prática pedagógica realizada num espaço de possibilidades (STRECK, 2006, p.5).

Numa discussão sobre o local onde realmente acontece a EP, Paiva (1984) aponta que existem aqueles que consideram somente possível acontecer educação popular fora do ensino formal, ou seja, nos movimentos, nos sindicatos e partidos políticos. Pensamento este influenciado pelas análises (principalmente as dos autores franceses) das funções sociais da educação e da escola e pelas características assumidas pelo regime político brasileiro no período. Faz uma crítica a esse pensamento, apontando que essa visão é assumida sem levar em conta o aspecto contraditório do processo educativo, ou seja, que mesmo que se tente educar para a adaptação, ao mesmo tempo se fornece elementos para a libertação.

Portanto não podemos nos limitar pensando da mesma forma. (PAIVA, 1984, p. 82-83).

Continua sua análise lembrando que a reprodução é da sociedade de classes, “que se reproduz através de um conjunto de mecanismos, entre os quais a educação é relevante, mas não tem o mesmo peso que a vida econômica” (PAIVA, 1984, p. 84). Com isso coloca uma reflexão sobre a questão da inculcação ideológica, bem como o fato da possibilidade de resistência da classe trabalhadora e dos profissionais da educação frente a essa dominação, as pessoas podem ser sujeitos ativos dentro de seu processo educativo. Exemplifica citando o MCP de Pernambuco e a campanha “De pé no chão também se aprende a ler” no Rio Grande do Norte, que estiveram vinculados ao Estado e se dedicaram de forma abrangente á educação popular. “Possivelmente esta educação não esteve diretamente a serviço dos objetivos últimos dos trabalhadores; mas certamente ao mesmo tempo em que atendia às suas aspirações e necessidades imediatas, abriu caminho para a luta por aqueles objetivos últimos.” (PAIVA, 1984, p. 84).

Já a partir dos anos 80 há novos cenários políticos e situações que impõem diferentes desafios para a continuidade das propostas da EP. Autores como Zitkoski (2000) e Streck (2006) colocam cada um a seu modo que não adianta conceituar a EP na atualidade de modo reducionista ou fragmentado, limitando-a a definições como “educação não formal”, “uma prática educativa de alfabetização”, pois seu trabalho e seu desafio são muito maiores. No entanto o legado construído pela EP serve de base para outras práticas educativas, algumas delas ligadas aos movimentos sociais, neste molde podemos citar a proposta educativa do Movimento Sem Terra, outras formas educativas de resistência como a educação social de rua, e outras que crescem nas franjas do Estado.

3.3 EDUCAÇÃO SOCIAL: UM ENCONTRO

Partindo do princípio de que na atualidade novas formas de se trabalhar com grupos populares foram se construindo, muitas delas inspiradas nas experiências de educação popular, outras articulando outros caminhos teóricos, mas com o viés comum de apontar possibilidades de que estas práticas educativas visem à emancipação e superação das formas de dominação existentes. Não é nossa pretensão delinear um caminho teórico, mas sim mostrar um pouco do que se tem elaborado por outros estudiosos como, por exemplo, Miranda (2005) e Graciani (2005).

Iniciamos com a reflexão apontada por Miranda (2005) em sua tese de doutorado, que colocando em foco a discussão da Pedagogia enquanto um trabalho de natureza social podendo ser realizado em espaços não-escolares, nos quais se realizam práticas educativas, aponta a Sócio-Pedagogia como uma possibilidade teórico-metodológica para o trabalho com crianças e adolescentes egressos da situação de rua que se encontram abrigados:

...estabelecemos o termo "prática sócio-pedagógica",... Para designar a ação educativa cotidiana desenvolvida coletivamente, no contexto de suas determinações histórico-sociais, especificamente em espaços alternativos não-escolares. Nos contextos investigados e em relatos da bibliografia da área abordados ao longo deste trabalho, constatamos que tais práticas sócio-pedagógicas têm ocorrido historicamente estando ou não subsidiadas por princípios científicos teórico-metodológicos, e não vinculadas aos espaços formais da escola, mas desenvolvidas em espaços de programas não-escolares governamentais e não-governamentais com a participação de profissionais que não são necessariamente professores habilitados, ou seja, não possuem uma formação na área da educação. Estamos admitindo, portanto, a existência histórica de práticas sócio-pedagógicas, em determinados contextos, definidas pelo senso comum, e em outros contextos adotando subsídios fundamentados cientificamente, dependendo da conjuntura que viesse a determinar a atuação pedagógica dos atores sociais envolvidos. Entretanto, entendemos que uma prática sócio-pedagógica que pretenda a formação da consciência crítica de seus educandos, e a superação do senso comum, deve buscar clarificar seus fundamentos. (MIRANDA, 2005, p. 270)

Miranda (2005) explicita o caminho teórico por ela percorrido na elaboração de sua proposta, sendo fundamentada no materialismo histórico e dialético, na Pedagogia Socialista a partir de Makarenko e de Gramsci. Adotando alguns princípios de Makarenko como: respeito ao educando, o conceito amplo de coletivo, o coletivo de educandos e de educadores/pedagogos, a disciplina e o regime, a educação política dos educandos, a auto-gestão e a autonomia (MIRANDA, 2005, p. 272). De Gramsci aponta as reflexões sobre a práxis, o aprofundamento de questões políticas com os educandos, a importância do trabalho intelectual com os educandos, refletir a questão do trabalho enquanto princípio educativo, o conceito de estudo desinteressado²⁰, a questão dos intelectuais, os componentes “saber, ser e sentir” no processo de formação dos educandos (MIRANDA, 2005, p. 287-289). Sobre esse último elemento achamos importante incluir a citação:

Passagem do saber ao compreender, ao sentir, e, vice-versa, do sentir ao compreender, ao saber. O elemento popular ‘sente’, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual ‘sabe’, mas nem sempre compreende e, menos ainda, ‘sente’. (...) O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber), isto é, em acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não um mero pedante) mesmo quando distinto e destacado do povo-nação, ou seja, sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, portanto, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como relacionando-as dialeticamente com as leis da história, com uma concepção do mundo superior, científica e coerentemente elaborada com o ‘saber’; não se faz política-história sem esta paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação. (GRAMSCI apud MIRANDA, 2005, p. 272).

Outra prática educativa a Educação Social de Rua surgiu a partir de um movimento de educadores que estavam descontentes com a proposta educativa autoritária e segregadora utilizada no trabalho com crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. A qual foi inicialmente fundamentada nos

²⁰ “(...) o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou aparecer aos discentes) desinteressado, isto é, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo, ainda que ‘instrutivo’, isto é, rico de noções concretas” (GRAMSCI apud MIRANDA, 2005, p. 289).

princípios da Educação Popular, no pensamento pedagógico freiriano, em especial na sua obra “Pedagogia do Oprimido”²¹, que considera a teoria e a prática como momentos indissolúveis de um mesmo processo, sendo desenvolvida pelos movimentos sociais ligados a infância e juventude, militantes de partidos políticos, pessoas ligadas a universidades²² e pastorais sociais. (GRACIANI, 2005, p. 309).

A Educação Social divide-se em três períodos segundo Oliveira (2004) teve um período de gestação, que foi durante o período do chamado “milagre brasileiro”²³, um período de auge, que foi nos anos 80 e um período de retração, no final dos anos 90, o qual marcou também a retração da maioria dos movimentos sociais no Brasil.

Em Graciani (2005) encontramos os princípios pedagógicos balizadores da Pedagogia Social de Rua, sendo:

...pressupõem coerência, pertinência e eficácia e são operacionalizados a partir da práxis, ou seja, crê-se que a criança e o adolescente de rua são os sujeitos do processo educativo, favorecendo-lhes a construção de consciência crítica da realidade circunstancial que vivenciam e dos compromissos que devem assumir consigo mesmos e com os Educadores Sociais de Rua, no sentido de reconstruírem a sua própria trajetória de vida, de descobrirem as potencialidades de cada um como base do projeto pedagógico, (...) a ação pedagógica é vista como um processo de construção de conhecimentos, simultaneamente individual e coletivo, com a crença na emancipalidade. (GRACIANI, 2005, P. 198).

Na Educação Social de Rua em especial, não se deposita somente na atividade pedagógica a responsabilidade por uma “ação revolucionária”, mas tem-se uma priorização neste sentido. Sobre esse assunto Freire afirma: “Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a

²¹ “Pedagogia do Oprimido” – livro escrito por Paulo Freire baseado na sua prática educativa.

²² Como o Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC – SP, no qual Graciani foi coordenadora.

²³ Década de 1970, ascensão do Brasil de nação do terceiro mundo para uma nação em desenvolvimento.

chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (FREIRE, 2006, p. 112), neste ponto podemos mencionar a dimensão política do trabalho educativo:

O trabalho do educador Social de Rua assume uma dimensão política transformadora quando não cai nos dois extremos inseqüentes, que seria educar para a rua (para que a criança se mantenha na mesma situação e educar para a sociedade (para “recuperar” o “menor” e inseri-lo, “bonzinho” e obediente, na sociedade). O mais ousado é educar na rua, a partir da vivência na rua, garantindo o espaço de participação crítica da criança, para que ela participe da sociedade, lutando pelos anseios e interesses de sua classe social. (GRACIANI, 2005, p. 223).

Outra idéia fundamental retirada de Freire é sobre a importância da relação teoria e prática e sua indissociabilidade. Afirma sobre a atividade teórica (ideologia e ciência) que esta só existe em relação com a prática, sua finalidade “é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, essa matéria prima, para obter, como produtos, teorias que expliquem a realidade presente, ou modelos que prefigurem idealmente uma realidade futura” (FREIRE, 2006, p. 202).

Na seguinte afirmação de Graciani (2005) podemos perceber alguns pressupostos básicos da Pedagogia Social:

...a Pedagogia Social de Rua privilegia como eixo central, a descoberta dos matizes da matriz cultural dos sujeitos, na ação educativa, para traçar e delinear seus princípios pedagógicos o mais próximo da realidade do educando, aproveitando a oportunidade educativa para interpretar o mundo humanamente construído com os elementos da cultura universal. (GRACIANI, 2005, p. 179).

Essa idéia de se valorizar a cultura da pessoa e da comunidade na qual vive, respeito às diferenças, da “dialogicidade”, considerando o homem, bem como a criança e o adolescente como sujeito do processo educativo, também encontramos nos textos de Paulo Freire e presentes nas práticas dos movimentos de educação popular, caracterizados anteriormente como “cultura popular”.

Na seqüência Graciani (2005) aponta alguns princípios básicos para serem levados em conta pelo profissional/educador quando da execução de um trabalho educativo-social:

- Possuir uma visão crítica e consciente das causas geradoras do processo de exclusão das crianças e adolescentes: da pauperização, da marginalização e da injustiça social;
- Desenvolver ações conjuntas com participação de todos os envolvidos no processo educativo, quebrando as relações de poder hierárquico entre educador/ educando;
- Propor uma ação organizada e orgânica entre poder governamental e organizações não governamentais, buscando nas forças comunitárias populares o apoio e o incremento da ação educativa;
- Valorizar e democratizar a cultura e socializar o saber popular, discutindo e sistematizando-o a partir das formas de expressão e comunicação das camadas populares;
- Acreditar que a construção do conhecimento gestado e elaborado pelo conjunto de participantes não somente é um processo de aprendizagem para o educando e o educador, mas também da sociedade no seu conjunto;
- Revigorar o estado de ânimo dos educadores, implementando suas condições objetivas de vida e trabalho, realimentando sua competência técnica e política pelos avanços significativos do conhecimento, não só na área de educação, como em áreas afins, restaurando a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem, como formação e capacitação permanente por processos de ação/reflexão/ação crítica do processo educativo. (GRACIANI, 2005, p. 235).

O processo educativo social é executado por profissionais de diversas áreas (educação, assistência social, psicologia, saúde, artes, animadores de comunidade) numa proposta pedagógica interdisciplinar. Sendo alguns funcionários públicos, outros contratados, outros voluntários e militantes de movimentos sociais e populares. Dentro desta gama de pessoas que participam do processo educativo, Miranda (2005) ressalta a importância dos Pedagogos para que ocorra uma práxis pedagógica, caso contrário como evidenciou em sua pesquisa pode ocorrer um caos pedagógico, onde o caráter emergencial e o caráter teórico-prático indefinido prevaleçam perdendo-se a função social emancipatória da proposta:

A falta de articulação na proposta, evidenciada nos depoimentos, efetivamente pode ser superada através de diferentes maneiras. Uma delas é a inserção de pedagogos para desempenhar sua função específica, a de articular a construção e a efetivação do projeto político-pedagógico, o que é diferente de se ter pedagogos desempenhando funções de coordenação e de educadores sociais que têm especificidades diferentes. Enfatizamos aqui o conceito “político” do termo projeto político-pedagógico, que é exatamente onde se dá a opção teórico-metodológica voltada para a transformação social e não para a sua reprodução e manutenção. Não queremos aqui atribuir à função do pedagogo uma postura salvacionista, mas a articulação dos elementos de um espaço pedagógico, escolar e não escolar, é a natureza de sua formação. (MIRANDA, 2005, p. 249).

O grupo de profissionais citados acima deve atuar como intelectuais orgânicos dentro do trabalho. Em Gramsci (2000) vamos encontrar um importante esclarecimento teórico sobre o papel do intelectual orgânico afirma que todos os homens pela sua capacidade cognitiva são intelectuais, mas nem todos exercem a função de intelectuais. Os que exercem a função são um grupo de intelectuais formados organicamente ou não dentro de um grupo social, que irá dar “homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político” (GRAMSCI, 2000, p. 15).

Preparam-se categorias especializadas de intelectuais, ligados a todos os grupos sociais, no entanto em maior escala ao grupo dominante, alguns intelectuais tornam-se funcionários destes grupos. Outros se ligam as camadas populares e podemos dizer que há muitos intelectuais trabalhando na Educação em geral.

Conclui-se a partir do exposto que somente a teoria ou a prática isoladamente não transformam o mundo, a teoria precisa ser assimilada pelos agentes da transformação, precisam se transformar em *práxis*. Vazquez apresenta uma definição para a *práxis* sendo: “a *práxis* é, na verdade, atividade teórico prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro (VAZQUEZ, 1968, p. 241).

Partindo dessa afirmação pode-se afirmar que certamente a *práxis* é um aspecto muito importante para o trabalho educativo, em especial aquele que pretenda desenvolver a emancipação, no caso desse estudo as atividades educativas desenvolvidas na Educação e na Educação Popular.

A seguir outra afirmação de Vazquez referente à ligação entre a teoria e a prática e destas com a *práxis* educativo-revolucionária:

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VAZQUEZ, 1968, p. 207).

Outro ponto importante do trabalho pedagógico desenvolvido pela Educação Social, que encontramos muito presente na obra de Paulo Freire e que vale a pena mencionar, é a questão da relação entre educador-educando. Ele traz a questão da alegria e da afetividade dentro do processo educativo, como elementos importantes e essenciais para educadores e educandos. Aproveitando uma expressão de Freire é primordial a clareza que nesse processo se “lida com gente”, sem esquecer ou menosprezar os aspectos éticos e da competência técnica. Seu texto afirma: “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.” (FREIRE, 2006, p.143).

4 SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO POPULAR

Neste capítulo será submetido à análise o material coletado nas entrevistas feitas com as educadoras, relacionando os dados obtidos com a literatura apresentada no referencial teórico deste estudo, sendo alguns dos conceitos escolhidos para essa reflexão: trabalho, concepção de educação, concepção de educação popular, classes sociais, transformação.

4.1 BREVE SÍNTESE SOBRE OS INDICADORES SOCIAIS DO BAIRRO

Faremos uma breve síntese sobre os indicadores sociais do bairro pesquisado, que como já dissemos anteriormente é um bairro popular da periferia de Curitiba, que faz divisa com Municípios da Região Metropolitana, inclusive formando com um deles área de conurbação²⁴ consolidada, sendo a problemática da violência a mais citada neste estudo enquanto fator que interferiu na questão da alfabetização das educandas, pois impede o deslocamento das pessoas até as escolas no horário da noite.

Todos os números aqui apresentados têm como fonte o IBGE (2000), iniciamos com os indicadores sócio-econômicos: o bairro conta com 4,36% de suas famílias sem rendimento nominal e 25,51 % com rendimento de até 3 salários mínimos. A população pode ser considerada jovem, pois mesmo tendo maior concentração de 50,86% na faixa dos 20 aos 54 anos, os jovens, crianças e adolescentes somam 38,66% dos habitantes.

²⁴ Conurbação, segundo o dicionário “Aurélio” significa: o conjunto formado por uma cidade e seus subúrbios, ou por cidades reunidas que constituem uma seqüência, sem, contudo, se confundirem. (CONURBAÇÃO. In: FERREIRA. *Mini dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2004, p. 265)

Existem algumas especificidades, as quais foram retiradas do Plano intersetorial da Prefeitura Municipal de Curitiba, disponível no site do IMAP (Instituto Municipal de Administração Pública) que são: adensamento da população de 48,69 hab./ha, quase uma vez e meia maior do que a média da cidade; concentração populacional; áreas de sub-habitação; insuficiência na rede de infraestrutura quanto à macrodrenagem, saneamento básico, equipamentos educacionais e outros serviços, áreas de preservação ambiental permanentes com processo de degradação em expansão devido a ocupações irregulares e deficiência de infraestrutura.

O contexto descrito acima envolve todo o bairro, no entanto a comunidade na qual se localiza o grupo de alfabetização faz parte dessa conjuntura, com alguns problemas em maior escala e outros já contornados. Na seqüência relatamos como se deu o processo de conhecimento do grupo e de coleta dos dados para a pesquisa.

Para a obtenção dos dados inicialmente realizou-se uma aproximação com uma pessoa, conhecedora da comunidade e interessada no tema da pesquisa, a qual apontou os locais nos quais se realizavam práticas não-escolares de alfabetização de adultos. A partir deste contato inicial nos foram disponibilizado datas e horários em que as referidas práticas aconteciam e o nome das educadoras responsáveis pelo desenvolvimento das mesmas. De posse dessas informações conversamos diretamente com as educadoras, explicando o objetivo da pesquisa e disponibilizando o questionário semi-estruturado que serviria como base para as entrevistas. Na oportunidade deste contato pode-se observar a prática educativa em funcionamento.

Todas as educadoras “possíveis respondentes” demonstraram disponibilidade em contribuir com a pesquisadora e aprofundar os conteúdos pesquisados, no entanto houve uma limitação na realização das entrevistas por parte da pesquisadora. Assim a coleta de material foi reduzida e envolveu somente a realização de uma entrevista semi-estruturada, os demais dados foram obtidos com o retorno do questionário. Mas com o desenrolar da entrevista sentiu-se necessidade de conversar com outra educadora, que participou de todo o processo histórico de implantação e fortalecimento do grupo de alfabetização na comunidade, pois ela

poderia disponibilizar à esta pesquisa uma avaliação do trabalho desenvolvido ao longo do tempo, já que o acompanhou desde o princípio.

Para facilitar a tarefa de análise o material coletado foi organizado e dividido em partes e buscou-se relacioná-las com as concepções teóricas presentes no referencial teórico. O material coletado com a entrevista e o questionário se referem a quatro núcleos básicos de questões, que são: as primeiras questões envolvem a identificação, buscando uma caracterização do respondente, suas motivações pessoais para o trabalho e uma caracterização geral do seu trabalho; no segundo grupo de questões perguntou-se sobre a definição de educação e educação popular e a categorização do trabalho desenvolvido, se é de educação popular ou não; o terceiro grupo se refere às concepções teóricas presentes na prática dos educadores pesquisados; e por fim sobre a organização do trabalho pedagógico dentro das práticas educativas desenvolvidas. Acreditou-se, num primeiro momento, que as questões propostas para serem respondidas davam conta do objetivo e problemática desta pesquisa. No entanto, na etapa da análise dos dados se percebeu que não davam conta de responder a alguns dos questionamentos levantados como, por exemplo, a questão das categorias trabalho e classe social.

Na realização da entrevista se deixou claro que a proposta semi-estruturada de questões, era somente para dar um eixo preliminar à conversa que iria se desenrolar, mas que a respondente poderia discorrer sobre outros assuntos relacionados ao tema, conforme seu interesse e sua disponibilidade.

A divisão por núcleos foi realizada apenas a título de facilitar a análise dos dados, no entanto não há uma rigidez nesta separação, pois muitas vezes os assuntos se entrecortam e complementam.

4.2 SOBRE QUEM SÃO AS ALFABETIZADORAS

O primeiro grupo de questões trata da caracterização pessoal das respondentes e do trabalho por elas desenvolvidos. Daí decorrente, temos que a

totalidade dos respondentes é do sexo feminino, com idade acima de 40 anos. Todas têm formação na área da educação sendo que uma delas está cursando Pedagogia, as outras são Pedagogas formadas, ainda uma delas tem Mestrado na área de Administração. Todas com experiência anterior na área de educação escolar, com alfabetização de crianças e adultos, além de estarem atuando há mais de cinco anos no grupo de alfabetização, duas delas desde o início. Todas são voluntárias no grupo e têm um emprego remunerado, ou seja, são educadoras-voluntárias e trabalhadoras. Acrescentando, é claro, suas vidas pessoais de mães, esposas e “donas de casa”.

Sobre a motivação em estar alfabetizando, dizem:

“Sou voluntária desde 2000 neste projeto de alfabetização de adultos, fui alfabetizadora de crianças e depois tive uma experiência de 2 anos como alfabetizadora de adultos e me apaixonei” (Educadora 1)

“Faz cinco anos que sou voluntária nesta comunidade, iniciei a partir de um convite pessoal feito por Z, (...) para desenvolver um trabalho social/comunitário em outra comunidade, mas como lá tudo era mais precário não deu continuidade, foi quando vim para esta comunidade” (Educadora 3)

De acordo com relato da Educadora 2 o grupo de alfabetização surgiu no ano de 2000, a partir da percepção da existência de uma demanda por parte da comunidade para alfabetização de adultos durante o período diurno. Na realidade existia somente alfabetização para adultos no período noturno e em escolas distantes da comunidade, o que impossibilitava o deslocamento de algumas pessoas da comunidade, como mulheres e idosas, devido à violência e pelo horário noturno. Essa demanda que indicou a existência de um grande número de pessoas analfabetas e fora da escola foi apresentada por lideranças da comunidade e agentes comunitários de saúde.

“O primeiro grupo de alfabetização se formou na casa do Senhor G, uma liderança da associação de moradores. (...) As pessoas que iriam estudar ajudaram na organização da estrutura, trazendo cadeiras e mesas, na

seqüência foi-se conseguindo doações (...), mas se trabalhou com as condições que tinham e muitos foram alfabetizados. O grupo foi-se ampliando por causa da divulgação das agentes comunitárias de saúde que eram pessoas sensíveis a problemática do analfabetismo, principalmente no que afetava a questão da saúde, porque impossibilitava as pessoas de se medicarem corretamente, não sabendo ler misturavam os remédios, não sabiam ver horas e tomavam medicações em horário errado. Em suas visitas quando encontravam uma pessoa que não sabia ler encaminhavam a nós...”
(Educadora 2)

Em relação aos participantes dos grupos de alfabetização podemos dizer que são mulheres, na faixa etária de 50 anos, moradoras da comunidade, que como já especificamos anteriormente trata-se de um bairro popular da periferia de Curitiba com todas as questões daí decorrentes.

Quando perguntada sobre situações que frequentemente atrapalham o desenvolvimento do trabalho, a Educadora 1 disse que são *“questões de saúde, um problema de vista, algum derrame ou problemas emocionais”*, a Educadora 2 também se refere a essas questões pessoais, *“muitas vezes elas chegavam cansadas do trabalho e queriam somente uma conversa acolhedora”* não se referiu em nenhum momento as questões de estrutura física, materiais ou pedagógicas, elementos que muitos julgam serem primordiais para o desenvolvimento de uma prática educativa.

A educadora 3 também aponta as questões de saúde *“como derrames, diabetes e problemas emocionais”* como a grande problemática para o desenvolvimento da prática educativa, exemplifica:

“a Senhora A perdeu dois filhos e marido ficou um tanto abalada, entrou em depressão profunda, faltou por um tempo e retomou, mas vemos que sente muito a perda, (...) outras tem problemas com filhos, maridos alcoólatras, (...) tem um quadro emocional de muita pressão que interfere no aprendizado porque são grandes as dificuldades pelas quais elas passam no dia a dia, não é um mar de rosas, não tem uma rotina tranquila.”

Acrescenta que esses fatores afetam muito e nesse momento é muito importante a questão do acolhimento no grupo e a relação afetiva que se estabeleceu com o desenvolvimento do trabalho, na seqüência abordaremos este fato na parte referente à relação educador-educando.

4.3 SOBRE COMO AS ALFABETIZADORAS PENSAM A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO POPULAR

No segundo grupo de questões, logo após a identificação, é falado sobre as definições de educação e de educação popular, bem como uma avaliação pelos educadores se o trabalho por ele desenvolvido pode ser classificado como “de educação popular”. Podemos tomar como primeiro elemento conceitual de análise, dizer seguindo conclusões de diferentes autores, que a Educação tem uma função contraditória – ao mesmo tempo em que é fator de adaptação, ela possibilita a transformação e que Educação Popular é uma prática social que busca a transformação da realidade, portanto vejamos o que dizem os educadores sobre a educação e a educação popular:

*“Educação é um processo sistematizado de troca, de ensino-aprendizagem.”
(Educadora 1)*

“Educação é transformar.” (Educadora 3)

“Educação popular é a educação que está voltada para a população carente e tem como objetivos o seu aprendizado, partindo das experiências deste grupo.” (Educadora 1)

“Educação popular vai muito além de transformar, é inserir, participar, envolver, fazer parte, por exemplo, a Senhora A antes da alfabetização nunca saia de casa, não falava com ninguém, não se envolvia com ninguém, não tinha atividade social nenhuma e depois da alfabetização ela participa de trabalhos comunitários na igreja. (...) Se envolve na vida comunitária

agora de forma exemplar, espetacular, houve um “desembaraço” muito grande na vida dela.” (Educadora 3)

Notamos na fala dos educadores a ciência da questão de a educação popular estar vinculada a uma determinada classe social, mesmo sem haverem mencionado a expressão “classes populares” numa referência mais política do sentido de classe social dentro do capitalismo. Bem como notamos na definição dada pela segunda educadora a especificação sobre a questão da transformação, percebendo nesta fala a sua percepção da categoria contradição presente no ato educativo.

Sabemos que uma das bases fundamentais para as práticas de Educação Popular é a concepção de educação, que se diferencia das práticas tradicionais, pois visa construir-se na relação direta com a transformação da sociedade; busca compromisso com as classes populares no sentido de sua organização de forma consciente, politizada e culturalmente original; deve partir da realidade vivida pelas pessoas para problematizá-la visando uma compreensão crítica da existência e poderá recriar a história através da luta contra hegemônica das classes populares (ZITKOSKI, 2000, p. 410).

Uma prática que não tenha essa linha de concepção difere da proposta da Educação Popular, mesmo com a questão corrente de ressignificação das práticas de Educação Popular que é trazida por alguns autores, um mínimo de criticidade e objetivo de transformação da realidade são necessários para caracterizá-la enquanto tal. Em resumo é a associação da aquisição de um saber e cultura de classe com um projeto transformador da realidade.

Outra garantia eminentemente pedagógica de que se está caminhando para uma proposta educativa popular nota-se com o fato de se ter como ponto de partida as experiências dos educandos, ou seja, a sua realidade vivida. Isso valoriza o entendimento de que os educandos ao chegarem já possuem um conhecimento, e conforme observado pela pesquisadora a julgar pela composição das classes, uma experiência de muitos anos de vida.

4.4 SOBRE AS CONCEPÇÕES

No terceiro grupo de questões apresenta-se uma série de concepções a serem definidas pelos educadores articulando esses conceitos com sua prática educativa, entre eles temos os conceitos de trabalho, cultura, classe social, relação educador e educando e resistência.

O aspecto mais explorado foi a questão da relação educador e educando, entendida como de muita importância para o desenvolvimento da prática educativa pelas três educadoras. A Educadora 2 relatou que *“o trabalho com adultos exige uma dedicação maior por parte das educadoras”*, pois os adultos diferente do que acontece com crianças e adolescentes acaba sendo mais fechado e não expondo suas dificuldades na aprendizagem, tendo o educador que perceber esse apelo.

Nesta questão do relacionamento educador e educando, a Educadora 1 fala que é uma *“relação de troca onde todos tem um conhecimento e que deve ser trocado, em um ambiente de respeito e crescimento”*, uma das formas de isso acontecer é a própria disposição do ambiente, pois sendo em locais da comunidade não tem a organização do ambiente escolar, como as carteiras enfileiradas e o professor em frente ou de pé na sala. Todos se sentam em mesas, lado a lado, inclusive a educadora, num ambiente mais descontraído e até “familiar”, pois algumas das participantes levam seus filhos e netos que ficam brincando nas proximidades ou participando das atividades.

Sobre a relação educador educando, a educadora 3 comenta que *“é uma relação constante, com afetividade, que o vínculo se construiu ao longo do tempo, pela convivência”*, reafirma a importância da afetividade na construção do processo educativo, disse que após um tempo de convivência as participantes relatam no grupo aspectos de sua vida, de suas dificuldades e são fortalecidas com esses momentos, como por exemplo, uma tarde em que conversaram sobre suas vidas, relatando como funciona a dinâmica dentro de suas casas, seus sofrimentos e conquistas. Temos, portanto a confirmação da importância da construção de uma

relação educativa pautada no respeito e confiança, criando espaços de trocas e de reflexões.

Sobre a importância da relação educador-educando na efetividade do processo educativo encontramos muitos elementos essenciais apresentados nas obras de Paulo Freire, como o exemplo a seguir:

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (FREIRE, 2006, p. 120).

Essa questão traz muito debate, principalmente pela construção histórica da figura do professor como o responsável pelo ensino, como dono do saber, de sua sala de aula e dos alunos como receptáculos deste conhecimento, enfatizando nesta relação a questão do controle e da disciplina. Seria a chamada “Educação Bancária”, na qual, de acordo com Freire “o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber²⁵. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância” (FREIRE, 2005, p. 58). Apresenta-nos uma reflexão que de certa forma propõe um rompimento com essa forma de relação entre educador e educando, fala da importância do diálogo, da relação democrática, de horizontalidade na qual é necessário reconhecer o outro enquanto sujeito, como alguém que possui uma cultura e com certeza lhe irá acrescentar algo.

Freire (2006) aponta a importância da comunicação dialógica enquanto método de se estabelecer esta relação democrática. É necessário “aprender a falar escutando”, garantir a todos a fala, a escuta, a disciplina do silêncio. Fala sobre a necessidade de educadores democráticos que levem o aluno a compreender o

²⁵ Nesse caso o educador é aquele que sabe e o educando aquele que nada sabe.

objeto de estudo, de ser aberto ao outro, às diferenças do outro e do mundo, saber que ninguém é melhor do que ninguém, bem como assumir uma posição ético-política de intervir no mundo, de contribuir na construção de uma prática educativa vivida com afetividade e alegria. (FREIRE, 2006, p. 117)

Os demais itens desse grupo de questões foram definidos sem articulações com a prática desenvolvida, portanto não conseguimos elementos suficientes para analisá-las neste estudo, pois não estariam contemplando os objetivos inicialmente propostos, portanto optamos por não apresentá-las apesar de serem fundamentais para responder a problematização proposta.

4.5 SOBRE A ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

No quarto grupo de questões, estas buscavam a caracterização do trabalho pedagógico desenvolvido. Envolvendo objetivos, conteúdos, metodologias e formação. Wanderley (1984) aponta dois sujeitos da educação popular o primeiro sendo as próprias classes populares e o segundo o estado e instituições da sociedade civil, não pertencente às classes populares. Nota-se que as educadoras pesquisadas são sujeitos externos a comunidade onde moram os educandos, vêm a ela com objetivo de desenvolver as práticas educativas, motivados por questões pessoais, afetivas e de compromisso, no entanto mostraram-se profundas conhecedoras da realidade da comunidade e de suas famílias. Como seu trabalho é sistemático e não pontual, pois ambas atuam a mais de cinco anos na comunidade, podemos avaliar positivamente seu compromisso.

Sobre as exigências para o desenvolvimento da prática educativa na comunidade as Educadoras responderam que existe basicamente uma exigência: “*ser voluntária*”. No entanto, na seqüência percebemos através das falas que precisa de algo mais, também é preciso ser aceita pela comunidade demonstrando principalmente compromisso, dedicação e responsabilidade. Sobre o fato de “*ser aceita*” esclarece a Educadora 3 comentando que quando ela iniciou na alfabetização a turma já existia e havia uma aluna que não gostava dela e

expressava abertamente seu descontentamento com sua presença, mas com o tempo e convivência foram se conhecendo e agora se sente aceita pelo grupo.

Wanderley (1984) fala sobre essa relação:

...deve ser enfatizada a atuação de pequenos grupos mais conscientes, que buscam uma identificação com as classes populares, ajudando-as e animando-as, e tentando de forma crítica se constituir em verdadeiros "intelectuais orgânicos" delas. A educação neste caso, não é meramente para, mas um esforço de se fazer um trabalho educativo em conjunto com, onde, sem perder suas especificidades, os parceiros se encontram numa experiência de conhecimento comum (WANDERLEY, 1984, p. 64).

A partir dessas colocações podemos refletir acerca trabalho enquanto voluntariado e enquanto um intelectual orgânico, ambos necessitam de um compromisso com a comunidade, no entanto existem níveis diferentes de envolvimento e de objetivos a perseguir. Sobre essa questão Graciani (2005) refletiu sobre a questão do papel do educador social de rua e se reportou a Gramsci, o qual afirma:

A competência técnica do educador passa pela apropriação da capacidade de dirigir o pedagógico, como sujeito da construção do projeto pedagógico com seus educandos; passa pela apropriação da capacidade de planejar, selecionar atividades significativas, sedutoras, interessantes e variadas, teoricamente fundamentadas para atingir objetivos claramente definidos e especificados, proporcionando o conhecimento do educando através de estratégias de intervenção pedagógica. (GRAMSCI apud GRACIANI, 2005, p. 208)

Nesse sentido, a prática educativa implica outros elementos além do compromisso, como já foi citada a questão da intencionalidade, competência técnica e compromisso político com a transformação social. Evitando o espontaneísmo e a concepção ingênua da educação (VIEIRA PINTO, 2007, p. 61).

Relatam sobre a forma de organização do trabalho com o grupo:

“O tempo de trabalho semanal tem que ser bem aproveitado (...) os conteúdos são quase que individualizados para cada um dos alunos.”
(Educadora 1)

“Não existe algo sistematizado (...) na medida em que percebemos o avanço e crescimento do grupo, vamos acrescentando os conteúdos, avançando.”
(Educadora 3)

“As atividades têm a ver com a realidade do grupo.” (Educadora 1)

Sobre o ponto de chegada ou o objetivo do trabalho comentaram:

“Acesso e aquisição do conhecimento formal” (Educadora 1)

“É dividir seu saber com o grupo, compartilhar as experiências, fazer parte desse convívio não tem preço.” (Educadora 2)

Durante observação feita percebemos que existem no grupo pessoas com diferentes níveis de escrita e leitura, convivendo e se ajudando. Conta a educadora 3 que uma participante tem problemas de visão e outra de audição, sendo bem aceitas pelas demais. Sentam-se em uma mesa uma ao lado da outra, assim como as alfabetizadoras, não havendo separações no grupo. Outro fator interessante é a inexistência de um quadro negro na sala, segundo a Educadora 3 *“em nenhum momento nossa proposta é usar um quadro, porque na medida em que se escreve no quadro fica tudo muito homogêneo e não é assim que acontece, elas não estão todas na mesma condição, (...) isso iria descaracterizar a proposta.”*

A Educadora 2 comenta que o trabalho desenvolvido com o grupo não tem um caráter formal e seriado, nem a pretensão de que as participantes consigam um “diploma” no ensino formal, conta que muitas dessas pessoas após sentirem-se seguras com um início de alfabetização vão frequentar a escola formal, em outros casos continuam no grupo e são encaminhadas para realização do exame de equivalência, após o qual passam a cursar o ensino fundamental no EJA.

Partindo desses relatos percebemos que não há uma proposta pedagógica ou metodológica formalmente estabelecida, os conteúdos a serem trabalhados não

são preestabelecidos num documento, nem existe uma rigidez no trabalho, ainda que as educadoras afirmem partir da realidade concreta de cada educanda, um dos pressupostos do trabalho educativo popular é que o ponto de chegada seja a transformação social, que não é obtida sem uma discussão problematizadora que se pautem no processo de conscientização.

Nesta parte que descrevemos os objetivos da prática educativa de alfabetização retomamos um ponto referente ao terceiro grupo de questões, especificamente à articulação da prática educativa com o aspecto de transformação da realidade social e a resistência. A Educadora 3 comenta que o objetivo inicial da maioria das participantes quando procura o grupo de alfabetização é aprender a ler para “lerem a Bíblia”. Ressalta que percebe a religiosidade no grupo, não com uma função de vivência dos preceitos religiosos e sim como um aspecto de sociabilidade.

“entenda-se essa religiosidade como convívio social, não o exercício em si da religiosidade em si, de conhecer o evangelho (...) mas o convívio social, quando se conversa com os amigos, há uma troca de experiências, de vivências, (...) elas não tem outras atividades sociais e isso faz falta, então como isso se rotula? Em ir para a Igreja.

Sobre o relato acima temos que o fato de “ler a Bíblia” como um aspecto motivador para as participantes do grupo, no entanto enquanto objetivo final fica muito restrito, já que a EP postula a construção de sujeitos críticos. Vieira Pinto (2007) afirma que o educador de adultos através do método crítico vai além da leitura e escrita, produz “uma mudança na consciência do educando, (...) visa a constituir no educando uma consciência crítica de si e de sua realidade, e admite que, (...) surge espontaneamente a compreensão da necessidade de alcançar um plano mais elevado do saber, o plano letrado.” (VIEIRA PINTO, 2007, p. 98)

A Educadora 2 fala da importância da aquisição do conhecimento, ou no caso, do ato de ler, exemplificando com a situação vivida por uma participante do grupo:

“A senhora M tinha vergonha de sair de casa e medo de se perder por não saber ler, depois de alfabetizada conseguiu sair de casa para resolver

questões pessoais, ir a um orelhão telefonar para seus filhos e ler a Bíblia, fato que foi muito importante e significativo para ela, que até hoje frequenta o grupo”.

Da mesma forma afirma que percebe uma significativa mudança:

“Antes elas tinham medo de tudo, depois começam a falar mais, passam a cobrar mais as questões de melhoria na comunidade, querendo saber o que vai acontecer com determinadas situações problemas e que precisam de soluções e são estimuladas a cobrar essas soluções.”

Aqui nesses comentários percebemos o limite da experiência analisada e resgatamos os pressupostos da EP comentados no texto, sintetizados na afirmação de Huidobro citado por Graciani (2005):

A educação popular busca a criação de uma nova hegemonia, (...) tem seu ponto de partida na cultura popular, que, em que se pese possuir núcleos dinâmicos, é uma cultura dominada, (...) busca a constituição do povo como sujeito político, o que supõe o transito de classe econômica para classe política; (...) estabelece um tipo de relação pedagógica entre educadores e educandos, que, evitando a manipulação, promove a direção consciente e a vontade coletiva. (HUIDOBRO apud GRACIANI, 2005, p. 63)

Nesse sentido para se efetivar uma EP é imprescindível que os sujeitos (educador e educando) participem da construção de um projeto histórico de classe, articulada com os movimentos sociais visando uma atuação revolucionária na transformação social. Isto somente é possível através de uma metodologia adequada à proposta de educação libertadora, segundo Graciani (2005) e outros autores já citados a metodologia dialética (GRACIANI, 2005, p. 68). Isto posto, fica claro que os limites percebidos na prática educativa desenvolvida são produtos da ausência de uma proposta orgânica, ausência essa decorrente do fato das educadoras serem voluntárias, não articuladas por um movimento popular de natureza política.

5 O ASPECTO TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO

Sobre a questão do aspecto da transformação da realidade vivida através da participação no grupo de alfabetização as respondentes afirmaram que perceberam transformações nas alfabetizadas, a principal sendo a maneira de ver a vida de uma forma diferente, mais corajosa e com mais enfrentamento das dificuldades, que antes eram aceitas de forma resignada. Todas mencionaram o fato que tanto as alfabetizadas, quanto a comunidade local eram “medrosas”, tinham medo de tudo, de falar, de expor suas idéias, de sair da segurança de seu mundo. Nesse sentido podemos observar que as mulheres assumiam uma postura submissa, afirmaram que com o tempo houve um progresso, as mulheres tornaram-se mais confiantes. Aqui ocorreu o surgimento de um novo elemento dentro da pesquisa: a questão da mulher, associada à questão de classe social.

Uma das Educadoras definiu participação como o “*processo de organização das comunidades e pessoas para interferir na vida cotidiana*”, e a resistência como um “*processo de não aceitação de alguma ação ou propósito*”. Em ambas as definições encontramos a palavra “processo” que indica a possibilidade de mudanças, de avanços, no caso da participação com a definida intenção de modificar a vida cotidiana, podemos dizer com base em colocações anteriores que nesse grupo se consegue um limitado processo de transformação, ainda que não tivéssemos indicadores suficientes para caracterizá-lo.

Como houve um recorte no grupo a ser pesquisado, que acabou sendo limitado a somente uma comunidade, mas soube-se da existência de outros grupos nas proximidades com propostas semelhantes, os quais ficaram de fora do horizonte desta pesquisa. Inclusive há um relato de uma das educadoras que participa desde o início do grupo, que contou haver em determinado momento um movimento para estimular a criação de outros grupos, bem como a busca de apoio oficial para manutenção das atividades. Nesse período havia uma articulação entre os grupos, o que não mais ocorre.

Refletindo a questão da relação da EP com o Estado, nos reportamos ao referencial teórico deste estudo e sua opção em considerar nas suas análises a natureza de classe do Estado, natureza esta ligada à classe dominante e a EP por sua vez, numa proposta de resistência das classes populares ligada aos movimentos sociais, portanto estão em oposição. Para alguns autores a EP deve acontecer fora do Estado, sem contar com seu “apoio”, em qualquer de suas esferas, mas opõe-se a ele, é um projeto contra-hegemônico. Os riscos dessa aproximação vão desde a perda da autonomia até a “cooptação” dos envolvidos. Da mesma forma Freire (1984) acrescenta-se que a educação tem em si, uma intenção política e os educadores-educandos devem estar cada vez mais cientes de sua opção política e vigilantes quanto a coerência entre a opção que se proclama e a prática realizada, sob pena, de essa prática assumir um caráter compensatório e despolitizado (FREIRE, 1984, p. 138).

No segundo grupo de questões havia uma sobre a identificação existente entre a prática executada e a educação popular, não inserimos essa resposta naquele momento, a incluiremos aqui, quase ao final do texto. Uma das educadoras afirmou que acredita que seu trabalho tem algo de educação popular, não como aconteceu nas experiências dos anos 60, mas com alguma influência da proposta de Paulo Freire, numa experiência diferente, expressou dificuldade em definir essa diferença, *“não conseguiria definir como, mas há um interesse pelo bem estar delas (das alfabetizadas), pelo seu progresso, temos um interesse na comunidade, no espaço conquistado com o trabalho”*, acha que o ambiente em que o grupo se encontra é próprio para o desenvolvimento da educação popular, pois o trabalho está dentro e envolve a comunidade.

O caráter do educador militante e engajado dos MEP dos anos 1960 está dando lugar a outro educador também comprometido com as classes populares, com outras nuances de sensibilidade social. Cita Gramsci para fundamentar essa relação, sendo o “saber” através do “compreender” e do “sentir”, que exige do educador no desempenho de sua prática dedicação, compromisso ético e político.

Passagem do saber ao compreender, ao sentir, e, vice-versa, do sentir ao compreender, ao saber. O elemento popular ‘sente’, mas nem sempre

compreende ou sabe; o elemento intelectual 'sabe', mas nem sempre compreende e, menos ainda, 'sente'. (...) O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber), isto é, em acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não um mero pedante) mesmo quando distinto e destacado do povo-nação, ou seja, sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, portanto, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como relacionando-as dialeticamente com as leis da história, com uma concepção do mundo superior, científica e coerentemente elaborada com o 'saber'; não se faz política-história sem esta paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação (GRAMSCI apud MIRANDA, 2005, p. 282).

Da proposição acima temos que um trabalho de EP, além de se situar geograficamente em uma comunidade popular conforme mencionado pela educadora, requer os demais componentes anteriormente apontados neste texto. Esta proposição do compromisso das educadoras com as participantes do grupo é verdadeira, tem algo de paixão, no entanto, somente a ação voluntária com solidariedade e empatia, não caracteriza um movimento de EP. Aqui se relaciona novamente o limite do trabalho analisado, no qual não se percebe uma construção orgânica e coletivamente urdida dentro das concepções de EP. Essa construção coletiva deve ser sustentada por formação dos próprios educadores e educadoras, o que não foi demonstrado haver nesse estudo, apesar do trabalho originar-se de um anseio da comunidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo tentamos mostrar a partir de uma prática popular de alfabetização de adultos até que ponto se mantém o objetivo de conscientização e transformação social inerente a educação popular. Em que pese às limitações para a realização desse estudo, inicialmente, foi possível constatar que há enriquecimento da teoria quando confrontada com a prática. Reiteramos, portanto a importância da pesquisa em educação, de um modo geral e em especial na educação popular, buscando confrontar os conceitos, as categorias, as concepções teóricas com a realidade prática.

Ainda sobre a importância da relação teoria e prática, temos que durante o desenvolvimento da pesquisa refletiu-se sobre a importância do preparo prévio do pesquisador, pois durante o processo da pesquisa participante, em especial a coleta de dados através da entrevista, há a possibilidade de interação com os respondentes e a realidade, usando termos freireanos, acontece um diálogo com o pesquisador, o que gera também um processo educativo.

Além dessa primeira constatação, nos foi possível inferir os seguintes aspectos:

Em função da pobreza e do próprio caráter excludente presente na sociedade a educação popular continua sendo uma necessidade, exemplificado pelo fato de que mesmo existindo uma educação para jovens e adultos - para pessoas que já foram em algum momento de sua vida excluídos da escolarização formal - está mesma educação novamente exclui aqueles que desejam frequentá-la, como as mulheres participantes do grupo de alfabetização pesquisado. Porque na verdade para elas a escola, apesar de muitos esforços, ainda é de difícil acesso, pouco aberta e pouco popular.

Outra constatação é o fato de que a educação popular precisa se impor enquanto necessária, deixando de preencher lacunas deixadas pela educação formal e se empoderar de sua importância histórica para a comunidade. Superar o caráter de voluntariado para que seus educadores possam ter o reconhecimento de

seu trabalho pedagógico, subsidiando o fortalecimento de uma proposta metodológica das classes populares de resultados efetivos e com muita qualidade, com isso ampliando seu alcance e se aproximando da consecução dos objetivos revolucionários inerentes à EP. Pois mesmo com o aporte trazido de Paulo Freire sobre a importância da afetividade, do diálogo, ele na seqüência continua que a questão técnica e política também são necessárias.

Como um aspecto de revelação ocorrido no processo de pesquisa, foi o aparecimento nos relatos e análise a categoria “gênero”, pois não era intenção nem sequer se tinha imaginado que o assunto poderia surgir, em específico articulando-se com a categoria “classe social”, em vários momentos surgiu a questão da mulher das classes populares. Tanto o grupo de respondentes, quando o grupo de alfabetização era formado por mulheres, mulheres que trabalham e outras que já trabalharam havendo uma identificação entre elas, o que foi também um fator de fortalecimento do grupo, pois o trato de alguns assuntos no processo educativo se facilitou por essa característica. Uma educadora mencionou que nem era intenção do grupo ser formado somente por mulheres, mas ele assim foi-se configurando e permaneceu, relata que houve participação de homens no grupo em outros momentos, mas hoje não mais.

Dessa questão da especificidade feminina do grupo emergiu em nossas reflexões a questão da educação popular levar em conta o tema da luta da mulher na sociedade, hoje tão banalizada e pela ainda persistente inferiorização da mulher em relação aos homens no trabalho e na ocupação dos espaços decisórios dentro da sociedade e do poder público. Muitos foram os relatos nos quais se mencionou a questão das mulheres, sua luta pela sobrevivência diária, inclusive sobrevivência emocional diante de um quadro repleto de dificuldades familiares, assim como sua situação de subalternidade, na qual segundo a percepção das educadoras o ganho maior da prática educativa foi fazê-las romperem o medo e ousarem falar de si, de sua realidade e saírem do isolamento.

Aproveitando a colocação acima, dentro da questão de gênero não podíamos deixar de referir à constatação do papel da mulher enquanto sujeito ativo da transformação social, retratada aqui na pesquisa tanto na ação realizada pelas educadoras/ voluntárias/ trabalhadoras quanto pelas alfabetizadas, as primeiras

pelo seu notado compromisso com o grupo e nas alfabetizadas pela superação de suas limitações pessoais e do papel de submissão que é relegado às mulheres das classes populares.

Para finalizar essas considerações retomemos um relato da Educadora 3, sobre a questão da prática desenvolvida com o grupo de alfabetização ter o caráter de transformação da realidade inerente as práticas de Educação Popular. Ela comentou saber de algumas modificações na vida das participantes, como por exemplo, o fato de *“elas passaram a se envolver mais nas questões da comunidade, a saírem mais de casa ampliando seu mundo”*. A educadora afirmou ser muito importante o fato das alfabetizadas se expressarem melhor, inclusive se percebendo enquanto pessoas que podem agir interferindo no mundo, mas que essa era uma percepção sua e para uma confirmação comprovada deste fato, esta pesquisa deveria ter envolvido uma entrevista com as participantes do grupo, pois assim elas estariam falando sobre si mesmas, seria a sua expressão. Concordamos com essa sugestão, realmente seria muito importante e significativo, porém na oportunidade explicamos a ela que essa ação não estava prevista na realização deste estudo.

Convém mencionar que o estudo não deu conta de responder os questionamentos sobre a compreensão das educadoras quanto às relações sociais, políticas e do mundo da produção, bem como a percepção de classe social, o que pode ser indicativo para continuidade dos estudos.

Portanto diante da colocação acima, ousamos sugerir a possibilidade de estudos futuros, abrindo espaço para ouvir os/as educandos/educandas da Educação Popular, verificando até que ponto ocorreu a referida transformação inerente ao ato educativo, pois neste estudo quando se perguntava sobre a transformação, as respondentes enfatizaram mais as transformações em nível pessoal, sem mencionar a transformação nas estruturas da sociedade e das questões geradoras das condições pobreza e exclusão, que tanto mobilizaram os educandos populares de outros tempos.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir; GENTILE, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9 – 23.

ANDERY, M. A. Olhar para a história: caminho para compreender a ciência hoje. In: ANDERY, M. A. et alii. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. RJ: Espaço e Tempo: SP EDUC, 1988. p. 11-18 e 435-446.

BOBBIO, Norberto. **A teoria das formas de governo na história do pensamento político**. 2. ed. Brasília: Ed. UnB, 1980.

BRANDÃO, Carlos R. **Educação Popular**. 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1984.
_____. **Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. **Política Social, educação e cidadania**. Campinas: Papyrus, 1996.
ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1984, p. 177 - 201.

ESPING-ANDERSON, G. As três economias políticas do Welfare State. **Lua Nova**, São Paulo, n. 24, CEDEC.

_____. O futuro do Welfare State na nova ordem mundial. **Lua Nova**. São Paulo, n. 35, p. 73 –111, 1995.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. 5. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991.

FLEURY, Sonia. Políticas sociais e democratização do poder local. In: VERGARA, S. C.; CORRÊA, V. L. D. A. **Propostas para uma gestão pública municipal efetiva**. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 91-115.

FRANKE, Edite J. et. al. Estado e política pública de assistência social. In: PARANÁ. **Secretaria de Estado da Criança e Assuntos da Família**. Estado e política pública de assistência social, sistema descentralizado e participativo de assistência social e redes. v. 1. Curitiba, 2002. p. 7-17.

FREIRE, Paulo. Quatro cartas aos animadores de Círculos de cultura de São Tomé do Príncipe. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A questão política da educação popular**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 136 - 195.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 4. ed. SÃO PAULO: Atlas, 1994.

GODINHO, Ana Claudia Ferreira. **O formal e o não-formal na trajetória formativa de educadoras de jovens e adultos na perspectiva da educação popular.** Anais da ANPED.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: **I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL**, 1., 2006, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

GRACIANI, Maria Stela Santos. Pedagogia social: impasses, desafios e perspectivas em construção. In: **I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL**, 1., 2006, São Paulo. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

_____. **Pedagogia Social de Rua: análise e sistematização de uma experiência vivida.** 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno 12: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. RJ: Civilização Brasileira, 2000.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lenin e Gramsci.** Porto Alegre: L & PM Edibras, 1995. p. 7 – 46.

JARA, Oscar. **Concepção dialética da educação popular.** Texto de apoio 2. São Paulo: CEPIS, 1985.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1977, p. 27 – 39.

LAURELL, Asa C. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In LAURELL, Asa C. (Org.) **Estado e Políticas Sociais no neoliberalismo.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1977, p. 151 – 178.

LENINE, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução.** 1918.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MENEZES, Deise Matos do Amparo; BRASIL, Kátia Cristina T. **Dimensões psíquicas e sociais da criança e do adolescente em situação de rua**. Psicologia, Reflexão, Crítica. Porto Alegre, v. 11, n. 2, 1998.

MIRANDA, Sonia Guariza. **Marxismo**. Resumo da obra: ARON, Raimond. As etapas do pensamento sociológico. Trad. Sergio Both. SP: Martins Fontes: Brasília: Universidade de Brasília, 1982. p. 131-149. Curitiba, UFPR, 1993. Mimeo.

_____. **Criança e adolescente em situação de rua: Políticas e práticas sócio-pedagógicas do poder público em Curitiba**. 2005. Tese de doutorado em Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

OLIVEIRA, Francisco de. A questão do Estado / Vulnerabilidade social e carência de direitos. **Cadernos da ABONG**, São Paulo, n. 8, jun. 1995.

_____. O PT trocou um projeto de nação por um de poder. **CEPAT Informa**. Curitiba, n. 123, p. 8-14, jun. 2005. Entrevista.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Educação social de rua: as bases políticas e pedagógicas para uma educação popular**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

_____. **Educação social de rua: bases históricas, políticas e pedagógicas**. História, ciências, saúde - Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil: Educação popular e educação de adultos**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993. P. 170 – 175 (Coleção educação contemporânea)

SANTOS, Milice Ribeiro dos. A conversa com Robert Castel. **Manifesto**. Dez. 2003, p. 50 – 59. Entrevista.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 65 – 103.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et al. (Org.) **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 147 – 163.

SILVA, Ademir A. da. As relações Estado-sociedade e as formas de regulação social. In: **Capacitação em serviço social e política social**. Programa de capacitação continuada para assistentes sociais. Módulo 2. UnB/CEAD, CFESS, ABEPSS, Brasília, 2000. p. 55 -71.

SOUZA, Ana Inês. **Relação entre educação Popular e Movimentos sociais na perspectiva de militantes-educadores de Curitiba: um balanço das décadas de 1980 e 1990 e os desafios da realidade atual.** 2003. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

STRECK, Danilo R. **A educação popular e a (re) construção do público. Há fogo sobre as brasas?** Revista Brasileira de Educação. ANPED, Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. Maio/Agosto. 2006, V 11, n 32, p. 272 – 284.

VAZQUEZ, Adolfo Sanches. O que é a práxis. In: **Filosofia da práxis.** RJ: Paz e Terra, 1968.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WANDERLEY, Luis Eduardo W. Educação popular e processo de democratização. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A questão política da educação popular.** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 62 – 78.

WEBER, Max. **Economia e sociedade.** Brasília: UnB, 1999. p. 517-580.

ZITKOSKI, Jaime José. **Horizontes da (re) fundamentação em Educação Popular: um diálogo entre Freire e Habermas.** Frederico Westphalen: Editora da URI, 2000. p. 19 – 45.

DOCUMENTOS – FONTES DE PESQUISA

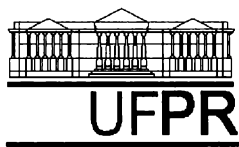
BRASIL. **Constituição Federal de 1988.**

_____. **Lei Orgânica da Assistência Social.** 1993.

ENCONTRO DE SERVIÇO SOCIAL NA ESFERA DA SEGURIDADE SOCIAL NO BRASIL, 1., 1997, Belo Horizonte. **Caderno de comunicações.** Belo Horizonte: CFESS / CRESS – 6ª região, 1997.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO SEMI ESTRUTURADO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO

MENSAGEM AOS POSSÍVEIS RESPONDENTES:

Curitiba, março de 2009.

Para os possíveis respondentes que concordarem em dar sua contribuição à presente pesquisa, optamos pelo recurso de uma correspondência via e-mail ou entrega agendada.

É importante esclarecer que esta pesquisa é parte necessária para o desenvolvimento de monografia para conclusão do curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Desde o início em que estivemos solicitando autorização para a realização do presente estudo, estivemos firmando nosso compromisso em divulgar os resultados do mesmo, bem como apresentando uma cópia do mesmo para futuras discussões, compromisso que reafirmamos nesta oportunidade.

Agradecendo desde já o importante aporte contido no esforço de todos os respondentes, apresentamos nossas mais,
Cordiais saudações.

Luciane Silveira dos Anjos
Aluna da Turma 9 – Especialização em OTP
lucianeanjos@curitiba.org.br

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS A SER APLICADO

1. O RESPONDENTE NÃO DEVERÁ SER IDENTIFICADO,
2. AS RESPOSTAS DEVEM SER PRECEDIDAS APENAS PELO NÚMERO DAQUESTÃO, TOMANDO-SE O CUIDADO PARA NÃO OMITIR ALGUMA QUESTÃO.
3. INFORMAMOS AO RESPONDENTE QUE O SIGILO DAS INFORMAÇÕES SERÁ GARANTIDO E OS INSTRUMENTOS RESPONDIDOS, DEPOIS DE RECEBIDOS, COMPILADOS OS DADOS, SERÃO DESTRUÍDOS.

QUESTÕES:**Dados do Entrevistado:**

Qual sua faixa etária/ sexo?

Fale um pouco sobre você sua motivação para trabalhar nesta área?

Especifique o trabalho que você desenvolve.

Qual a sua formação escolar? Ensino Fundamental/Ensino Médio /3º Grau.

Há quanto tempo atua nesta área? Qual sua experiência anterior na área da educação?

Caracterize as pessoas com quem você trabalha: faixa etária, quantidade, etc.

Conceito de Educação/Educação Popular:

Para você o que é educação?

Defina Educação Popular.

Poderia dizer que o trabalho que você desenvolve é de Educação Popular?

Que desafios estão postos hoje para a Educação Popular?

Conceituação geral

A seguir queremos saber como conceitua os seguintes itens, sempre articulando com sua atuação na educação/ educação popular:

Estado

Cultura

Participação

Resistência

Trabalho

Relação educador e educando

Organização do trabalho pedagógico:

Quais as exigências para o ingresso em sua atual função?

Você recebeu ou recebe algum tipo de capacitação para o desenvolvimento do seu trabalho? Como aconteceu ou acontece?

Você recebe algum tipo de acompanhamento ou supervisão?

Qual é o ponto de partida para o seu trabalho? Qual é o ponto de chegada (objetivo final) de seu trabalho?

Como você organiza seu trabalho quanto a: conteúdos, atividades, metodologia, avaliação, etc.

Que situações freqüentemente atrapalham o desenvolvimento do seu trabalho?

O que já conseguiu com o desenvolvimento de seu trabalho?