MOACIR GADOTTI e CARLOS ALBERTO TORRES
ESTADO E EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA
PAPIRUS

SÉRIE "EDUCAÇÃO INTERNACIONAL" DO INSTITUTO PAULO FREIRE

ESTADO E EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA

MOACIR GADOTTI E CARLOS ALBERTO TORRES

PAPIRUS

Moacir Gadotti é brasileiro, licenciado em Pedagogia e Filosofia. Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra, Suíça. Professor na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), lecionando Teoria da Educação Brasileira.

Foi professor de Filosofia da Educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e nas Universidades Católicas de São Paulo e Campinas. É diretor regional da ICEA (International Community Education Association).

Durante a gestão de Paulo Freire como secretário Municipal de Educação, Moacir Gadotti exerceu o cargo de chefe de gabinete e assessor especial, no período de 1989-1991.

Suas obras mais recentes: **Concepção dialética da educação**, **Convite à leitura de Paulo Freire**, **Pensamento pedagógico brasileiro** e **Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar**.

Carlos Alberto Torres é argentino, licenciado em Sociologia na Universidad del Salvador, Buenos Aires. Mestre em Ciência Política (FLACSO , México). Mestre e Ph.D. pela International Education Development, Stanford University, Califórnia. Trabalha atualmente na Graduate School of Education, University of California, Los Angeles (UCLA), lecionando Educação na América Latina. Foi professor de Ciências da Educação na Universidade de Alberta, Canadá, na Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais (FLACSO), no México, e professor convidado na Universidade de Ontario, Canadá.

Suas obras mais recentes: **The politics of nonformal Education in Latin America**, **The State, Corporatist Politics and Education Policy Makin in Mexico**.

FIPF-1992-INSTITUCIONAL-01-001

ESTADO E EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA

INSTITUTO PAULO FREIRE
Série "Educação Internacional" do Instituto Paulo Freire
Editores: Moacir Gadotti (USP) e Carlos A. Torres (UCLA)
Editora Papirus (Campinas – SP)

CONSELHO INTERNACIONAL DE ASSESSORES

Adriana Puiggrós (Argentina) * *Adriano Nogueira* (Brasil) * *Ana Maria Freire* (Brasil) * *Antonio Faúndez* (Suíça) * *Antonio Monclús Estella* (Espanha) * *Arturo Ornelas* (México) * *Bartolomeo Bellanova* (Itália) * *Birgit Wingenroth* (Alemanha) * *Budd Hall* (Canadá) * *Carlos A. Arguello* (Brasil) * *Carlos Rodrigues Brandão* (Brasil) * *Celso de Rui Beisiegel* (Brasil) * *Donaldo Macedo* (Estados Unidos) * *Eduardo Demenchonok* (Rússia) * *Elizabeth Protacio-Marcelino* (Filipinas) * *Francisco Gutiérrez* (Costa Rica) * *Francisco Vio Grossi* (Chile) * *Frank Youngman* (Botsuana) * *Genoino Bordignon* (Brasil) * *Henry Giroux* (Estados Unidos) * *Hiroyuki Nomoto* (Japão) * *Ira Shor* (Estados Unidos) * *Isabel Hernández* (Argentina) * *João Francisco de Souza* (Brasil) * *José Eustáquio Romão* (Brasil) * *Jürgen Zimmer* (Alemanha) * *Luís Eduardo Wanderley* (Brasil) * *Marcela Gajardo* (Chile) * *Marcos José de Castro Guerra* (Brasil) * *Michael Welton* (Canadá) * *Maria Teresa Sirvent* (Argentina) * *Martin Carnoy* (Estados Unidos) * *Olga Goldenberg* (Costa Rica) * *Orlando Fals Borda* (Colômbia) * *Peter McLaren* (Estados Unidos) * *Peter Park* (Estados Unidos) * *Rosa Maria Torres* (Equador) * *Sergio Martinic* (Chile) * *Sylvia Schmelkes* (México) * *Torbjón Stockfelt* (Suécia) * *Virginia Guzmán* (Perú) * *Walter Esteves Garcia* (Brasil).

A obra de Paulo Freire tem sido um divisor de águas, desde a metade deste século, em relação à prática pedagógica e à política tradicionais. A partir daí, e em conjunção com outras teorias críticas, numerosas perspectivas teóricas e práticas foram se desenhando em distintas partes do mundo, impactando áreas tão diferentes quanto as áreas das ciências sociais e das ciências empírico-analíticas.

Essa transdiciplinaridade da obra de Paulo Freire está associada a outra dimensão: a sua globalidade. O pensamento de Paulo Freire é internacional. A primeira série de estudos do recém-criado Instituto Paulo Freire não poderia ter outro título.

A publicação da série "Educação Internacional" do Instituto Paulo Freire, dentro de uma perspectiva crítica integradora, tem a finalidade de manter vivo o debate e a crítica da educação popular, em suas modalidades de educação escolar e não-formal, buscando aprofundar a compreensão crítica da educação como um ato de liberdade, contribuir para a solução dos seus problemas e desenvolver as condições para a conquista de uma democracia substantiva e radical.

Esses estudos serão úteis para pesquisadores, estudantes, professores, militantes de base, funcionários públicos, cientistas, teólogos, filósofos e para todo cidadão interessado em conhecer teorias e práticas político-pedagógicas que facilitem uma prática social mais coerente em termos éticos, radical em termos políticos, plena em termos de desenvolvimento pessoal e eficiente em termos pedagógicos e sociais.

MOACIR GADOTTI
CARLOS ALBERTO TORRES

ESTADO E EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA

Capa: Francis Rodrigues

Composição: Poligraph

Equipe Editorial

Coordenação: Lucélia Caravieri Temple
Copidesque: Regina Maria Seco

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

Gadotti, Moacir, 1941 –
Estado e educação popular na América Latina / Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres. – Campinas, SP : Papirus, 1992. – (Série "Educação Internacional" do Instituto Paulo Freire)

Bibliografia

1. Educação – América Latina 2. Educação e Estado – América Latina I. Torres, Carlos Alberto. II. Título. III. Série.

92-2292 CDD-379.8

Índices para catálogo sistemático:

1. América Latina: Educação e política 379.8
2. América Latina: Educação popular : Política educacional 379.8
3. América Latina: Política educacional 379.8

ISBN 85-308-0210-1

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:
© M. R. Cornacchia & Cia Ltda.

Matriz - Fone (0192) 31-3500 e 31-3534
Caixa Postal 736 - CEP 13035-451 - Campinas
Filial - Fone: (011) 570-2877 - São Paulo - Brasil

PAPIRUS

Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma idêntica, resumida ou modificada, em língua portuguesa ou qualquer outro idioma.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 7

Capítulo I: A EDUCAÇÃO DE ADULTOS COMO POLÍTICA PÚBLICA: A EXPERIÊNCIA NA AMÉRICA LATINA
Carlos Alberto Torres 17

Capítulo II: ESTADO, EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E SOCIALISMO: CUBA, NICARÁGUA E GRANADA
Carlos Alberto Torres 35

Capítulo III: ESTADO E EDUCAÇÃO POPULAR: BASES PARA UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA POPULAR
Moacir Gadotti 63

Capítulo IV: A INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA E A EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES NORTE-SUL
Moacir Gadotti 85

Epílogo: POR UMA EDUCAÇÃO POPULAR PÓS-MODERNA 111

BIBLIOGRAFIA BÁSICA 117

INTRODUÇÃO

1. *Os vários sentidos da educação popular*

Os termos educação de adultos, educação popular, educação não-formal e educação comunitária não são sinônimos. A educação de adultos e a educação não-formal referem-se, majoritariamente, a mesma área disciplinar, prática e acadêmica da educação. No entanto, o termo educação de adultos tem sido popularizado especialmente por organizações internacionais como a Unesco, para referir-se a uma área especializada da educação. A educação não-formal tem sido utilizada, especialmente nos Estados Unidos, para referir-se à educação de adultos que se realiza nos países do terceiro mundo, geralmente vinculada a projetos de educação comunitária e a projetos produtivos. Nos Estados Unidos, no entanto, reserva-se o termo educação de adultos para a educação não-formal realizada ou administrada em nível local. Existe no entanto, um número de paradigmas (isto é, uma combinação de teorias, lógicas de investigação e metodologias de ação) dentro da educação de adultos e da educação não-formal. Antes de assinalar esses diferentes paradigmas, caberia mencionar que, na América Latina, a educação de adultos em si tem sido,

especialmente desde a segunda guerra mundial, de âmbito do Estado, o que levou Carlos Rodrigues Brandão (1984), em um celebre artigo, a referir-se à educação de adultos como a pedagogia do colonizador. Ao contrário, a educação não-formal, envolve uma série de opções, geralmente vinculadas a organizações não-governamentais, partidos políticos, igrejas etc surgidas geralmente onde o estado omitiu-se ou deixou de ter uma presença específica e inclusiva. Muitas vezes elas surgem em oposição à educação de adultos oficial em uma luta para a conquista de melhor qualidade de vida para a totalidade da população.

Dentro dos paradigmas da *educação não-formal*, existem maneiras de classificá-los, seja como educação para a formação de recursos humanos, baseados na teoria do capital humano, a educação popular e a educação popular revolucionária na perspectiva de Thomas J. La Belle (1986), seja como uma distinção entre teoria do capital humano, educação popular-pedagogia do oprimido, educação idealista-pragmática ou educação baseada na engenharia social-corporativista como assinala Torres (1990).

O tema a que nos referimos neste livro é a educação popular, estritamente falando, e uma de suas variantes, a educação comunitária.

A educação popular, como dissemos acima, via de regra, ou se opôs à educação de adultos impulsionada pela educação estatal ou tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério ou deixou de lado. Por sua vez, no plano teórico, os trabalhos pioneiros de Orlando Fals Borda, Paulo Freire, Juan Eduardo Garcia Huidobro e tantos outros, têm mostrado como um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma *nova epistemologia*. Uma epistemologia baseada no profundo respeito ao senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando esse senso comum, tratando de descobrir, como recentemente assinalou Paulo Freire em conversação com Carlos Torres, *(Learning the world,* Acess Network, videotape, Edmonton, Alberta, Canadá, 1990) a teoria ainda não conhecida pelo povo e problematizá-la, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário. Esse tema que também ocupou a Gramsci, com certeza, ao mencionar o tema do "bom senso" dentro do senso comum, o núcleo saudável que tenha o senso comum e que poderia ser expandido, colocado em uma situação de reflexão crítica e utilizado

como princípio para a generalização de uma alternativa da hegemonia dominante (Gramsci, *Prison notebooks,* 1985).

Além dessa nova epistemologia antipositivista, que não se baseia no controle do saber pelos intelectuais e nem no controle dos mecanismos de planejamento pelos tecnocratas, mas, pelo contrário, no respeito ao conhecimento e participação dos setores populares para o pacto democrático. Existe na educação popular uma nova política, uma politização das relações sociais e de produção, uma política radical que coloca no centro do problema político a questão do poder (quem tem poder, o que significa ter poder, como se exercer o poder, quem legitima o poder, qual é o sentido do poder popular).

Este tema do *poder e educa*ção não é novo. A educação popular questionou tanto a noção de uma educação neutra ou apolítica, como a questão de que todo conhecimento é objetivo, sem nenhuma subjetividade, sem participação de interesses sociais. Pelo contrário, partindo dessa nova perspectiva epistemológica, a educação popular afirma que existem elementos objetivos e subjetivos em toda produção do conhecimento, que os interesses sociais simples se encontram presentes em toda luta, inclusive na luta em definir conhecimento socialmente legítimo; e que ideologia e ciência convivem, mesmo em uma relação confusa, complexa, historicamente e institucionalmente condicionada, em toda prática científica, teórica e metodológica.

Por último, ao situar o tema do poder como central para essa nova epistemologia e política, a educação popular, na qualidade de política, tem por objetivo caracterizar a situação das classes populares na América Latina, submetidas à hegemonia (posta ou adaptada) das classes dominantes, frações de classe, grupos de interesses e poder e grupos culturais que lhes são estranhos. Neste processo, em que os setores subalternos assumem posições que não os beneficiam em seus interesses em alcançar uma melhor distribuição dos bens sociais, a educação popular entende que a tarefa educativa consiste em propiciar uma reflexão crítica das condições em que se cria essa hegemonia e, por sua vez, em alterar essa hegemonia, propondo uma nova ordem social, uma nova cultura política, um novo estilo de relações educativas, enfim um novo projeto social.

2. *A educação popular comunitária*

Neste contexto, o paradigma da educação popular, inspirado originariamente no trabalho de Paulo Freire nos anos sessenta, e no Brasil, em particular, com o movimento de Educação Popular na mesma época, encontra-se com os antecedentes de uma perspectiva que, como a educação comunitária, havia tratado de situar as relações entre *poder local e educação*, uma prática de aprendizagem, controlada pela comunidade e pelos movimentos populares. Baseando-se na mesma racionalidade política vigente na educação popular, a *educação comunitária* pretende obter novas alternativas de produção, vinculando escola com comunidade e com alternativas produtivas, o que está na base de experiências educativas nos países escandinavos, como os Folk Colleges ou a aplicação na Tanzânia com os Folk Development Colleges ou Estados Unidos, nas experiências do Highlander Center, impulsionadas pelo desaparecido Myles Horton (1991).

Essa noção de avançar uma economia popular vincula-se com as alternativas de novas formas de organização da produção, o intercâmbio, o consumo no nível comunitário, o chamado "Fator C", programa da ICEA-AL (International Community Education Association – América Latina).

Essas alternativas, muitas vezes confundidas com as economias, (baseiam-se em uma interpretação crítica da realidade do pobre: seu esforço por sobreviver com o seu modo de vida, que é um verdadeiro modo de produção. Como assinala Gutierrez (1990), as classes populares têm que se educar enquanto lutam para sobreviver. Em síntese, a noção de educação comunitária (O "C", do "Fator C", vem de Comunitário), como é utilizada aqui, refere-se à educação popular vinculada a novas alternativas de produção em nível comunitário.

3. *Por que Estado e a educação popular?*

O tema do Estado como "comitê de direção da burguesia", como força e coesão imposta sobre os setores populares, tem sido há vários anos

descartado quando as análises gramscianas mostraram que todo estado capitalista é força e consenso, ou consenso revestido de coação. Isso quer dizer que todo estado democrático tem uma base consensual de onde surge seu mandato político administrativo. As funções centrais do estado capitalista, como foi demonstrado por A. Gramsci, N. Poulantzas, C. Offe, J. O'Connor e um número muito grande de intelectuais neomarxistas, visam a impulsionar a acumulação do capital de origem e cunho nitidamente privado no capitalismo. Isso porque, sem um processo com êxito de acumulação de capital, o Estado não pode obter a receita necessária, mediante os impostos, para exercer sua ação administrativa. Uma vez que propõe, seja mediante regulamentações, inversões diretas ou conservação da ordem social, o ambiente e condições para a acumulação capitalista, o estado democrático, como estado-nação, deve impulsionar mecanismos massivos de participação, especialmente através do voto periódico de todos os cidadãos, para legitimar-se nas bases do sistema. Deve também promover atividades corretivas para os desvios do mercado e para os excessos da concorrência capitalista e deve prover o desenvolvimento nos países capitalistas industriais avançados, os mínimos de saúde, educação, seguro-desemprego, moradia etc de que todos os cidadãos necessitam, em virtude de sua participação na "res publica". Estas duas funções – de *acumulação* e de *legitimação* – são inerentemente conflituosas, dando lugar a todo tipo de contradições sociais e políticas, e convertendo o próprio Estado em uma arena de luta de projetos alternativos.

Neste contexto, os movimentos sociais e políticos e os partidos progressistas têm identificado a educação pública como uma função fundamental do estado capitalista democrático, função que, uma vez financiada, administrada e avaliada pelo Estado, está marcada pelas mesmas contradições sociais acima assinaladas: deve promover a reprodução social e deve produzir um indivíduo democrático (Carnoy & Levin, 1985). Lamentavelmente, no contexto da América Latina e, quem sabe, em todo o sistema capitalista mundial a função educativa do Estado tem sido entendida, quase exclusivamente, como uma função de escolarização, deixando de lado as grandes possibilidades que permitem as alternativas da educação não-formal.

4. *A educação pública e popular*

A *educação pública popular*, que aqui definimos, representa um esforço de inserir o *popular no público*, de tornar público, o estatal. Uma educação pública popular pretende expandir o controle dos espaços estatais, mediante os mecanismos de representação estabelecidos nas democracias liberais. Ela entende que esta é uma condição necessária, mas não suficiente para uma transformação profunda do estado e da escola no capitalismo democrático. Deve-se conquistar esses espaços estatais, mas ao fazê-lo, inclusive, assumir que o Estado é o representante dos interesses gerais, tanto dos setores populares, dos setores médios e da burguesia e que, assumindo esta universalidade política do Estado, é necessário vincular melhor o Estado (como sociedade política) com a sociedade civil. Ao educação popular promoverá novas alternativas para dialogar no conflito (Gadotti, 1986), ao postular uma educação estatal vinculada aos movimentos sociais e às organizações não-governamentais. Uma relação altamente conflitiva, mas que contribuirá para administrar esse "bom senso", como sugeria Gramsci.

Como o Estado pode fazer isto?

De um lado, convidando essas organizações e movimentos populares a dialogar e a realizar ações em parceria. Conseqüentemente, as melhores alternativas dessas vinculações dar-se-ão quando o Estado for ocupado por partidos políticos que já tenham vinculações efetivas com os movimentos sociais. É indispensável que o Estado assuma a nova realidade mínima dos novos modelos educativos que se dispõem a iniciar de comum acordo com os movimentos sociais, destinando os recursos financeiros para esta tarefa. Os movimentos sociais oferecem, então, seu dinamismo antiburocrático, para contrabalançar as tendências e inércias burocráticas que, do todo aparato administrativo possui, sobretudo quando nunca foi submetido ao controle popular. Os economistas populares oferecem toda uma energia zelosa, efetiva e inclusive anônima, de milhares de militantes comprometidos com projetos de transformação social. Oferecerá, além disso, também, idéias inovadoras e a articulação de novas iniciativas, que em sua gestação serão programas de educação popular descentralizados, isto é, *educação pública popular*. Um começo

de programa, no qual a escolaridade pública recolheria a experiência popular e a experiência da educação formal popular transformaria os mecanismos de participação e administração educativa de aprendizagem e ensino, de financiamento etc. Enfim, transformaria a realidade burocrática e corporativa do ensino escolar ao incluir a história, a cultura, conhecimentos e mecanismos de solidariedade social dos historicamente excluídos, dos condenados da terra, nas palavras de Fanon.

5. *A utopia latino-americana*

Essa é uma utopia?

Existem utopias possíveis e utopias impossíveis. Essa é uma utopia possível, baseada nas raízes comunitárias da América Latina indígena, que sobrevivem mesmo depois de cinco séculos de conquista e colonização, baseada nas constantes lutas locais e nacionais. A proposta de um Estado baseado em uma política pública popular não pode confundir-se com o estado liberal que propugnara a privatização do próprio Estado, a pura competência do mercado, enfim, em última instância, o governo restringido que sugere a ausência do poder estatal.

Tampouco se confunde com as perspectivas claramente social-democratas e socialista-burocráticas que terminam por criar novos mecanismos clientelistas e paternalistas na população, limitando a participação popular, seja mediante uma legitimação dos mecanisnos privados de acumulação, seja através de uma distribuição dos recursos públicos sem liberdade nem criatividade. Uma educação pública popular só pode ser impulsionada por um estado socialista democrático e popular. Um Estado que não busca sua expansão ilimitada, mas que busca converter-se em uma instituição pública eficiente, aberta a diálogos, humilde, que aceita a participação popular nas decisões, na fiscalização e na correção de sua gestão administrativa e política.

Os quatro ensaios que incluímos neste livro sobre educação e política, mais especificamente a respeito de Estado e educação popular, visam a ampliar um diálogo sobre as possibilidades e limitações do Estado e da educação popular na América Latina. Eles já foram objeto de

debates feitos pelos seus autores em diversos países e com esta publicação pretendemos ampliar o debate, lançar a primeira série de estudos do Instituto Paulo Freire, "Educação Internacional", e convidar a todos os que, movidos pelas mesmas idéias e pelos mesmos ideais, desejam construir a *utopia latino-americana* que é a sua própria unidade na solidariedade.

Os autores

BIBLIOGRAFIA

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. "Los caminos cruzados: formas de pensar y realizar educación en América Latina" *Revista de Aducacion de adultos*, 2, vol. 2, abril-junho, 1984.

CARNOY, Martin e LEVIN, Henry. *Schooling and work in the Democratic State*. Stanford, Stanford University Press, 1985.

GADOTTI, Moacir, FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo, Cortez, 1986.

GRAMSCI, Antonio. *Selections from the prison notebooks.* Nova Iorque, International Publishers, 1985.

HORTON, Myles. *The long haul: An autobiography*, Nova Iorque, Doubleday, 1991.

LA BELLE, Thomas J. *Nonformal education* in *Latin America and the Caribbean. Stability, reform or revolution*?, Nova Iorque, Praeger, 1986.

TORRES, Carlos Alberto. *The politics of nonformal education in Latin America*. Nova Iorque, Praeger, 1990.

Capítulo I

A EDUCAÇÃO DE ADULTOS COMO POLÍTICA PÚBLICA: A EXPERIÊNCIA NA AMÉRICA LATINA*

Carlos Alberto Torres

1. *Educação de adultos e racionalidade política*

Este artigo trata exclusivamente de políticas e programas de educação de adultos elaborados e levados a cabo pelos poderes públicos na América Latina. Propomo-nos a demonstrar que em toda estratégia de educação de adultos sempre existe uma racionalidade política subjacente[1]. Por outro lado, qualquer política educacional é sempre o resultado de

---

* Algumas das teses apresentadas neste artigo foram desenvolvidas com mais detalhes em nosso livro *The politcs of nonformal education in Latin America*, (Nova Iorque, Praeger, 1990) que será publicado pela Ed. Paz e Terra. Tradução de Marylene Pinto Michael.

1. Emprego e conceito de racionalidade" como sinônimo de construção teórica, um conjunto de hipóteses, teorias e deduções empíricas a partir de experiências prévias que podem constituir uma base de ação (Torres, 1984, p.23). Não obstante, há uma importante diferença entre racionalidade e prática. As práticas educativas, assim como qualquer prática social, não devem ser consideradas apenas como o resultado de estruturas ou racionalidades, mas também como parte de uma dinâmica global de interação social. Em conseqüência, a relação entre uma racionalidade e uma determinação prática educativa é similar à existente entre a linguagem e a língua; a linguagem estrutura o discurso quanto à sintaxe e à gramática, mas exerce uma influência muito limitada no conteúdo da mensagem (S. Bowles e G. Gintis, 1981).

um complexo processo de negociações políticas entre representantes de diferentes grupos de interesses (Kozma, 1985, pp. 347-360).

Os poderes públicos explicam as novas políticas de educação de adultos ou a criação de novos programas baseando-se nos seguintes argumentos. Em primeiro lugar, as novas políticas constituem a resposta do Estado a necessidades e exigências sociais explícitas, sejam as expressas pelas próprias pessoas sejam as expressas pela sociedade em seu conjunto, através de instituições sociais como partidos políticos, igrejas, organizações cívicas ou de massas. Em segundo lugar, representam o cumprimento de um mandato constitucional do Estado para oferecer aos cidadãos adultos uma educação que possa melhorar suas possibilidades de evolução dentro de uma ótica de bem-estar social. Em terceiro lugar, um aspecto de uma estratégia global do Estado destinada a resolver problemas sociais como a pobreza, o desemprego e a marginalidade. Em quarto e último lugar, representam uma inversão educacional, na medida em que refletem uma estratégia econômica do Estado cujo objetivo é que as pessoas tenham uma melhor formação e acesso a cargos mais interessantes no mercado de trabalho. Esses programas proporcionar-lhes-iam possibilidades de trabalho a que antes não tinham acesso em virtude do abandono ou da falta total de escolaridade, ou então permitir-lhes-iam uma reciclagem para enfrentar as mudanças ocorridas no mercado de trabalho e na estrutura do trabalho na sociedade.

Apesar da aparente solidez desses argumentos, é discutível a exatidão de algumas das suposições em que se apóiam. A maior parte dos argumentos acima mencionados pode ser de caráter puramente retórico.

Impõe-se uma revisão crítica de certas suposições generalizadas usadas pelos poderes públicos, como o papel que desempenha a educação de adultos no desenvolvimento, os aportes dessa educação para o crescimento econômico e o bem-estar pessoal e familiar dos beneficiados por essa educação, ou o aporte global no seio de sociedades em desenvolvimento.

Em grande parte, essas suposições são produto de uma tentativa de se justificar as inversões e o planejamento na esfera da educação de adultos, sem que se tenha uma idéia clara dos resultados socioeconômicos e das necessidades e exigências concretas dos beneficiários em potencial.

Por outro lado, acreditamos que a maior parte das análises relacionadas com a educação de adultos e a alfabetização carece de um enfoque crítico sobre a função social da educação e o papel que o Estado representa nela. Por conseguinte, como muitas teorias políticas, costumam desenvolver-se no âmbito de fantasias e conjecturas pouco realistas.

Este artigo tem dois propósitos. Em primeiro lugar pretende demonstrar que nas sociedades latino-americanas, em virtude da origem social bem determinada do grosso da população que necessita de educação, a maneira pela qual os governos elaboram e aplicam os programas não deixará que eles sejam úteis nem para melhorar a situação econômica dos beneficiários, nem para lhes dar melhores instrumentos para enfrentar os desafios de uma sociedade cujos modos de produção evoluem rapidamente. No presente artigo põe-se em julgamento a idéia de que uma política de educação básica para adultos (ou qualquer inversão nesse terreno) redunda necessariamente em um maior rendimento econômico ou em um benefício pessoal para os indivíduos. Não obstante, pode ter repercussões importantes em outros campos (melhorar o nível cultural dos beneficiários, aumentar sua auto-estima, consciência e cultura políticas etc) que freqüentemente não são levados em conta na elaboração de programas, por um lado, por serem difíceis de ser ponderados e avaliados e, por outro, por estarem vinculados a um conflito político e social.

Em segundo lugar, cremos que nenhuma análise sobre a política que deve ser adotada na educação básica de adultos e na alfabetização pode chegar a conclusões definitivas, mas apenas a uma parte de uma teoria específica do Estado e de uma compreensão clara do funcionamento do governo, particularmente as leis que regem a elaboração da política pública.

2. *O público destinatário da educação de adultos na América Latina*

Como já foi dito em outro trabalho (Torres, 1984), parece claro – apesar de se argumentar que não há dados confiáveis sobre as características dos analfabetos adultos (Burke y Chiappetta, 1978, p. 45) – que a população beneficiária da alfabetização nas sociedades latino-americanas compõe-se principalmente de homens do campo, indígenas, habitan-

tes de cidade marginalizados, trabalhadores autônomos de categoria baixa, operários urbanos com salários baixos na pequena indústria e no setor de serviços públicos (em oposição aos trabalhadores das grandes empresas monopolista e aos funcionários de nível médio e alto da administração), e dos extratos mais baixos da classe média industrial urbana, em particular nos países de menor desenvolvimento industrial (Gajardo, 1982) pp. 2-54; Torres, 1982, pp. 9-17; Munõz Izquierdo, 1982, pp. 91-110).

Certas análises da situação no México parecem confirmar este quadro. As características dos estudantes inscritos em um programa de educação de adultos entre 1979 e 1980 eram as seguintes: dois terços declararam como atividade principal um trabalho remunerado (a metade, aproximadamente, tinha empregos não-qualificados e mal remunerados no setor público); a grande maioria (75%) era de operários e empregados do setor de serviços públicos. Em geral, dois entre cada cinco estudantes não trabalhavam, um em cada quatro trabalhava no setor de serviços públicos, e um em cada nove trabalhava em fábricas (Torres, 1980).

Comprova-se assim que, na América Latina, a população que necessita de educação e alfabetização é muito específica: compõe-se, em sua maioria, de uma população rural ou estabelecida nas cidades há pouco tempo. Essa população é particularmente grande nos países menos desenvolvidos ou nas regiões mais pobres desses países. De seus integrantes, muitos pertencem a minorias étnicas e são monolíngües. Os índices de analfabetismo mais elevados estão entre as mulheres e os que têm mais de 25 anos.

Segundo as teorias clássicas de educação e desenvolvimento, essas características específicas dos setores que necessitam de educação e alfabetização deveriam ser consideradas como elementos primordiais para se estabelecer uma estratégia econômica e política. No entanto, nas sociedades dependentes, os governos as ignoram freqüentemente na elaboração de programas. Toda análise da estratégia sobre educação de adultos deveria explicar por que não se considera nem o perfil psicológico nem as necessidades concretas, políticas e econômicas dos beneficiários.

3. *A contribuição da educação de adultos para o desenvolvimento*

Poderíamos, então, formular a seguinte pergunta: qual é a contribuição da educação de adultos para o desenvolvimento social e econômico?

Vários autores fazem uma resenha dos principais estudos efetuados sobre este tema (Waiser, 1980, p.4 ss.; IDRC, 1978). Waiser cita vários autores que atribuem à educação básica para adultos as seguintes contribuições para o desenvolvimento: a) aumento da produtividade dos neo-alfabetizados; b) aumento da produtividade dos que trabalham com eles (os chamados benefícios marginais da alfabetização); c) aumento do patrimônio de conhecimentos gerais recebidos pelos indivíduos (por exemplo, orientações sobre higiene e alimentação), o que resulta em uma redução dos gastos com a transmissão de informações úteis; d) possibilidade de selecionar os indivíduos mais capazes e permitir-lhes uma maior mobilidade profissional; e e) aumento do incentivo diante da perspectiva de uma recompensa econômica por seus esforços (Waiser, 1980; Blang, 1966, pp. 393-394; Phillips, 1970; La Belle e Verhine, 1978, pp. 7-27; Fuller, 1984).

No setor agrícola, particularmente, uma melhor orientação das atividades poderia aumentar os benefícios econômicos. Acredita-se que a substituição de uma produção de auto-abastecimento por uma produção de cereais ou frutas para o mercado poderia melhorar a longo prazo a produtividade e o bem-estar econômico dos agricultores, e que os programas de educação de adultos poderiam desempenhar um papel neste processo (Munõz Izquierdo, 1982).

Todavia pensamos que a incidência da educação de adultos no desenvolvimento econômico é menor do que previam os teóricos dos recursos humanos e os economistas. Na realidade, não é possível comprovar-se uma influência direta da educação sobre as rendas (Carnoy, 1982). Os estudos sobre a economia política na educação são escassos. No entanto pode-se fazer algumas conjecturas entre escolaridade, rendas e mercado de trabalho, que servirão para ilustrar as limitações das estratégias existentes.

Em primeiro lugar, os dados disponíveis sugerem antes de mais nada que a estrutura salarial responde a uma estrutura de classes e

depende de fatores alheios à produtividade ou a méritos individuais. Essas variáveis compreendem o sexo, a raça, as características do mercado de uma determinada empresa ou seu grau de monopólio, e/ou a origem social (Carnoy e outros, 1979; Carnoy, 1977, p. 39). Assim, as diferenças que se registram nos índices de rendimento da educação de adultos não refletem uma desigualdade de acesso, mas desigualdades estruturais básicas das sociedades industriais de consumo (Carnoy, 1975, pp. 5-6; Levine, 1980; Bowles, 1980, p. 207; Bowles, 1975, p. 47).

Em segundo lugar, a política do Estado quanto à educação e às rendas determina a distribuição destas. Nesse sentido, o Estado exerce seu poder através dos impostos, da fixação de salários, do controle de preços, da inflação, da política de empregos, aspectos sobre os quais os programas de educação de adultos não têm a menor influência.

Em terceiro lugar, a teoria da segmentação do mercado de trabalho constitui uma base decisiva para analisar as inter-relações entre educação, distribuição de rendas e acumulação de capital. Partindo-se dessa ótica, as condições do mercado de trabalho dependem de quatro processos segmentários: a) entre mercados primários e secundários; b) dentro do setor primário; c) segmentação segundo a raça; e d) segmentação por sexos.

Os segmentos primários e secundários definem-se da seguinte maneira: são considerados primários os trabalhos estáveis que requerem e desenvolvem certas capacidades. Os salários costumam ser relativamente altos e há possibilidades de promoção. Nos trabalhos secundários, ao contrário, a estabilidade é precária, os salários são baixos, as possibilidades de promoção são escassas e a rotatividade de empregados é elevada. Esses empregos são ocupados pelas minorias, os jovens e as mulheres (Reich e outros, 1975; Carnoy, 1975, p.1). Estudos recentes põem em evidência uma maior fragmentação dos mercados de trabalho, na medida em que estão sendo estabelecidas novas divisões de trabalho, não só entre, mas dentro de empresas comerciais e industriais, como no caso de Salvador, no Brasil (Verhine, 1983). Esta noção de segmentação dos mercados de trabalho foi analisada no caso de sociedades que atingiram a fase de capitalismo monopolístico e que apresentam um alto grau de homogeneidade. Na América Latina os processos de segmentação podem ser considerados "horizontais" e "verticais" ao mesmo tempo. No

nível "vertical" a segmentação é resultado da combinação e articulação dos meios de produção (por exemplo, os pré-capitalistas – os capitalistas), que originou o surgimento de mercados de trabalho diferentes e deu lugar a uma situação distinta da do capitalismo avançado. No nível "horizontal", todavia, o processo de segmentação dos mercados de trabalho dá-se nas sociedade semiperiféricas[2], em particular no setor moderno da economia, e a situação é, de algum modo, similar à que se instalou nas sociedades industriais avançadas e nas sociedades dependentes, com suas especificidades históricas.

A partir da teoria da segmentação dos mercados de trabalho – que tem uma especial importância nas sociedades industriais avançadas e nos efeitos da escolarização – podemos compreender, em primeiro lugar, que a maior parte da educação de adultos nas sociedades capitalistas dependentes tem por objetivo servir os setores oficiais da economia. Não obstante, por causa dessas distorções, da heterogeneidade e dos desequilíbrios do capitalismo periférico, produz-se um fenômeno crescente de mercados de trabalho paralelos "subterrâneos", que se baseiam em um certo número de estratégias de trabalho independente. Em segundo lugar, ainda que os programas de educação de adultos funcionem satisfatoriamente, pode acontecer que se limitem a aumentar as possibilidades de se ocupar cargos sem futuro nos mercados de trabalho secundários.

Sob esta perspectiva da segmentação dos mercados de trabalho, não parece automático que um maior grau de educação ou de conhecimentos, ao produzir um aumento da produtividade per capita, conduza a uma melhor distribuição de rendas e por fim a maiores ganhos individuais. Com uma análise perspicaz talvez se pudesse vincular a teoria de uma segmentação do mercado de trabalho à teoria da combinação dos modos de produção, explicando-se assim, de um modo mais preciso, como a educação de adultos relaciona-se com as formas de produção pré-capitalistas e capitalistas em uma determinada sociedade dependente.

M.K. Bacchus, em sua análise dos programas de formação profissional da Guiana, sustenta que o mercado de trabalho manual não é

---

2. Se se adotar um enfoque sistêmico, pode se distinguir sociedades centrais, semiperiféricas e periféricas. De uma perspectiva epistemológica diferente, a classificação da ONU distingue os países desenvolvidos, em desenvolvimento e subdesenvolvidos.

homogêneo e que está dividido em um "mercado de salários altos" e um de "salários baixos", dependendo da oferta e da procura de trabalho qualificado. Essa heterogeneidade encontra-se presente inclusive dentro do próprio setor "moderno" de altas rendas. Referindo-se ao setor de baixas rendas, Bacchus (1976, p. 120) ressalta que "os trabalhadores que se capacitavam começavam exigindo uma remuneração que os colocava acima do 'setor de salários baixos', mas, visto que a demanda do 'setor de salários altos' não crescia em um ritmo suficientemente rápido, este era incapaz de absorvê-los e uma alta percentagem deles ficava sem emprego".

Em conclusão, ao se analisar os vínculos entre as formas de produção pré-capitalistas e capitalistas no capitalismo periférico, comprova-se que a educação de adultos não consegue responder facilmente às necessidades econômicas dos setores sociais marginais mais pobres, em que pesem as expectativas de planejadores e políticos. Isso é ainda mais sentido em situações de crise econômica, de desemprego crônico e crescente, e de uma economia cujo crescimento é insuficiente para prover empregos primários. Simultaneamente, a mesma combinação dos modos de produção – com uma crescente predominância dos mais avançados – faz desmoronar o sistema tradicional de subsistência de camponeses, artesãos e outras categorias similares.

Acaba ficando claro que, sem uma mudança radical, os programas de educação de adultos não podem preencher a brecha existente entre os modos de produção tradicional e os avançados, nem satisfazer as necessidades dos pobres a curto prazo. Assim, não é de se surpreender que esses programas de educação e formação careçam de atrativo para as pessoas que estão procurando trabalho: as inversões pessoais são altas mas os benefícios econômicos são insignificantes no setor menos remunerado da economia. Em alguns países como o México, é preciso acrescentar-se a deterioração das fábricas e a falta de meios para se substituir os equipamentos, a tendência para a privatização da formação e o desajuste entre o conteúdo dos programas de formação e a demanda de qualificações técnicas dos mercados de trabalho. Em conseqüência, o Estado reduziu drasticamente os programas de formação para certos trabalhos, assim como os cursos de capacitação no trabalho (Schmelkes, 1988).

Os teóricos da modernização têm admitido com excessiva rapidez

que a educação básica de adultos é útil para melhorar o nível de capacitação técnica de operários e camponeses, especialmente dos que têm maior tendência a migrar, ao dar-lhes oportunidade de emprego, o que produz uma redução do desemprego, do subemprego e da migração da mão-de-obra, com as conseqüências demográficas disso resultantes. Outros autores identificaram um certo número de efeitos diferenciais produzidos pela alfabetização: os puramente cognitivos, os sociais e os instrumentais (Bhola, 1981, pp. 9-11).

Frente às enormes dificuldades para que a educação de adultos consiga trazer algum benefício para as sociedades capitalistas com mercados de trabalho fragmentados, ou para sociedades caracterizadas pela coexistência de vários modos de produção, não é de se estranhar que alguns autores se mostrem céticos quanto à rentabilidade, produtividade e benefícios implícitos nesses programas e estratégias (Giroux, 1983; Mackie, 1981; Levine, 1982, pp. 249-266; La Belle, 1986).

4. *Compreender o papel do Estado para compreender as políticas de educação de adultos*

O que se pode reprovar no enfoque tradicional descrito anteriormente?

Primeiramente, não oferece nenhuma teoria global da reforma que deve ser feita na educação de adultos como conseqüência da natureza cambiante das sociedades capitalistas submetidas a crises financeiras e econômicas, nem da orientação política subjacente nas estratégias reformistas nesta esfera de ação. Em parte, isso se deve à falta de uma teoria explícita do Estado que justifique a elaboração de uma política pública nas sociedades capitalistas dependentes.

Um enforque alternativo ressalta as enormes possibilidades que a alfabetização e a educação de adultos oferecem para o desenvolvimento de práticas educativas e políticas inovadoras. Paulo Freire e outros pedagogos da educação a serviço da libertação desenvolvem estratégias educativas e políticas na América Latina e na África (Freire e Macedo, 1987; Torres, 1982, 1984).

Nessa ótica radical, insiste-se nas vantagens, em nível político, da educação de adultos em relação à educação oficial. Primeiramente, na medida em que o conteúdo e o vocabulário dos programas de alfabetização levam em conta as necessidades e os problemas da comunidade, seu alcance político é muito maior que no sistema escolar oficial. Em segundo lugar, os programas de educação de adultos geralmente respondem de maneira mais precisa às necessidades de uma comunidade que o sistema escolar oficial. Vista assim, a educação de adultos pode ser considerada como uma forma de educação emancipadora elaborada pelos e não para os oprimidos. Em terceiro lugar, esse tipo de educação possui uma flexibilidade quanto a programas e organização, que o sistema oficial não possui. Em quarto lugar, os resultados são mais imediatos que os obtidos através do sistema oficial; não é necessário esperar-se de 10 a 15 anos para que o estudante se incorpore no mercado de trabalho ou participe de atividades políticas. Em quinto lugar, os beneficiários desse tipo de educação nas sociedades capitalistas periféricas costumam ser deserdados, precisamente por sua falta de poder. Isso demonstra, além do mais, que o analfabetismo, longe de ser a tão famosa "enfermidade social", representa o corolário de uma luta de classes ou de processos históricos violentos como a colonização. Em sexto e último lugar, os programas de educação de adultos e de alfabetização têm demonstrado ser essenciais como meios para se desenvolver uma consciência política e crítica em certos processos de transição para o socialismo, como se tem visto em Cuba ou na Nicarágua (La Belle, 1986; Arnove, 1986).

Em um estudo recente, Freire e Macedo distinguem quatro enfoques da alfabetização: o tradicional, o utilitário, o de desenvolvimento cognitivo e o romântico. Todos eles são criticados porque "ignoram o papel primordial que desempenha a linguagem na elaboração de subjetividades humanas" (Freire e Macedo, 1987, p. 149). Considerando que a alfabetização depende da política cultural, vêem o alfabetismo como um conjunto de práticas que têm por fim dar maior poder ao povo ou, ao contrário, retirá-lo. Sustentam que quando a analfabetização é uma forma de produção e não de reprodução cultural (isto é, em função dos interesses culturais de um grupo dominante), "é parte integrante dos processos mediante os quais os indivíduos produzem", transformam e reproduzem idéias" (Freire e Macedo, 1987, p. 142). Quando a alfabetização vai além

de uma simples aprendizagem da linguagem dominante, converte-se em uma prática emancipadora.

Não obstante, e apesar de frisarem o caráter político da alfabetização e defenderem uma teoria da cultura e uma pedagogia radical, os autores tendem a esquecer que a alfabetização também é uma forma de intervenção do Estado. Sua análise omite quase inteiramente as categorias políticas, teóricas e práticas – as mediações políticas, na linguagem hegeliana – que são necessárias para se entender a educação de adultos, seja como um reflexo de uma política pública seja como parte das "práticas de resistência" nas sociedades civis (Giroux, 1983). Tendo em vista a ênfase que este enfoque dá aos conceitos de reflexividade, estrutura, participação ativa e aprendizagem (Jarvis, 1985, p. 111), ele contrasta fortemente com as teses tradicionais que consideram a educação de adultos como uma contribuição ao desenvolvimento econômico. Não obstante, deverão fazer uma análise mais aguda e sistemática do Estado e da política ao mesmo tempo que dos impecilhos institucionais, organizacionais e econômicos da educação.

Por outro lado, os programas de educação de adultos não são considerados como parte de uma série de respostas objetivas à crise de legitimidade das sociedades capitalistas (empregando-se um termo de Jürgen Habermas) e, portanto, relacionadas com as necessidades de legitimidade política do Estado capitalista. Paradoxalmente, isso se deve à excessiva importância dada, por pesquisadores e planejadores, aos determinantes econômicos nas estratégias educativas, seja de uma perspectiva funcionalista (a procura permanente de uma política funcional para melhorar o rendimento e a produtividade da mão-de-obra) seja de uma perspectiva marxista ortodoxa, cuja principal preocupação é o papel da educação na criação da mais-valia. Assim, estes autores perdem de vista o papel das superestruturas na produção e na reprodução social dos significados e dos comportamentos comunitários.

Nossa posição é que, dado que qualquer Estado capitalista se baseia em uma estrutura de classes, as políticas relacionadas com a educação de adultos são determinadas por essa estrutura e estão destinadas a fazer frente às reivindicações políticas e sociais dos setores empobrecidos e sem poder. A pergunta então é: por que e como um Estado capitalista desenvolve programas educativos para adultos?

A economia política do Estado está organizada para fomentar o desenvolvimento de uma sociedade produtora de bens. O intervencionismo econômico estatal está destinado a amenizar as falhas do funcionamento econômico ocasionadas pelo fato de que o capital está fracionado em grupos antagônicos. Não obstante, esse intervencionismo tende a reforçar e perpetuar o sistema de acumulação de capital, respondendo aos interesses do grupo dominante.

Por conseguinte, qualquer intervencionismo e política estatais estão sujeitos às ameaças potenciais ou reais para o sistema, ou a problemas estruturais que emergem do processo de acumulação de capital. As atividades do Estado constituem respostas a problemas e a ameaças sociais (Wright, 1978; O'Donnell, 1978a, 1978b; Offe, 1975 p. 137-147; Torres, 1988). A educação de adultos, como as políticas sociais ou educativas de qualquer índole, está sujeita a uma luta encarniçada entre os funcionários dos sistemas educativos; o tipo de estratégia aplicado é, em grande parte, o resultado desses enfrentamentos. De fato, o processo de aplicação de certas estratégias educativas nas sociedades dependentes pode ser qualificado como intrinsecamente político e conflitivo, além de tecnicamente irracional (Mc Ginn e Street, 1982, p. 179). Quais são as repercussões dessa situação na educação de adultos?

5. *As políticas de educação de adultos: novos caminhos para a pesquisa*

A questão é analisar-se como as políticas educacionais para adultos relacionam-se com o processo de acumulação de capital e de dominação política em sociedades capitalistas dependentes. Até que ponto a motivação política tem pesado mais que as razões técnicas nas tentativas de reforma da educação de adultos no seio dessas sociedades? Qual tem sido, nesse sentido, o papel das ideologias burocráticas na elaboração de políticas de educação de adultos?

Para compreender o mecanismo interno dos programas de educação de adultos, seria útil investigar-se em que condições um Estado capitalista pode conceber uma reforma de fundo nos programas educacionais para adultos. Em que medida esses novos programas, como parte

do programa global de educação, podem estar relacionados com os conflitos sociais? É possível que um novo programa resulte em um modo eficaz de integração das massas que a minoria dominante manipularia incorporando as pessoas e grupos marginais ao Estado? Ou então ao contrário, tratar-se-ia de um meio de opor resistência à "descomodificação"[3] da mão-de-obra? (Torres, 1984).

Até que ponto um novo programa educacional para adultos em uma sociedade dependente representaria, como pretendem freqüentemente os políticos, uma resposta real à nova demanda de mão-de-obra capacitada? Ou, então, em que medida representaria uma expressão da burocracia educativa que atua sem levar em conta as necessidades do desenvolvimento capitalista? Existe uma lógica burocrática inerente ao planejamento da educação que pode ser definida em termos de uma "lei de movimento burocrático"? Há outras "leis" alternativas na política pública que esbocem as reformas educativas para adultos? As respostas a essas perguntas são fundamentais para toda a análise das políticas de educação de adultos.

6. *Repercussões na pesquisa*

As perguntas formuladas são essenciais para qualquer tipo de pesquisa no campo da educação de adultos. Para responder sistematicamente é preciso fazer-se um estudo comparativo, representativo e complementar baseado em uma análise crítica e radical. Infelizmente, esse tipo de enfoque encontra-se ainda em suas primeiras etapas. As implicações das perguntas formuladas são consideráveis. Ao se estabelecer um vínculo entre o papel do Estado e as atividades relacionadas com a educação, comprova-se que o fato de se perguntar pelas razões do desen-

3. Esse termo faz referência à tese segundo a qual as formas "descomodificadas" de organização social da mão-de-obra e a parte de valor produzido pela sociedade estão crescendo quantitativamente. Essas formas de vida marginais, segundo Claus Offe (1984), tendem a se converter cada vez mais em um fator de instabilidade social que precisa ser resolvido com meios políticos. De fato, esses grupos sociais, ao serem excluídos da vida de trabalho na sociedade, mas continuando sujeitos às relações de dominação capitalista, representam um potencial de rebelião.

volvimento das instituições e programas educacionais, como, por quem e para que foram criados historicamente e de que modo se acham relacionados com os beneficiários em potencial – equivale a se procurar uma explicação sobre os determinantes da política educacional que vá além e esteja acima do enfoque simplista e enganoso que consiste em "resolver problemas". Em termos mais comuns, isso significa descobrir e explicar quais são as variáveis independentes que determinam as diferentes políticas aplicadas.

Concluindo, sustentamos que as pesquisas sobre a elaboração de programas devem levar em conta os seguintes fatores:

- os principais agentes desta elaboração, incluindo-se a administração, os funcionários, os grupos de interesses e os beneficiários;
- os principais elementos do sistema, em termos de estudos organizativos, que se encontram dentro de uma marco determinado de elaboração de políticas educacionais;
- as principais fases, etapas e/ou unidades da elaboração em questão, isto é, os níveis de planejamento, elaboração, aplicação e inclusive os resultados dos programas;
- o meio intelectual, institucional e ideológico em que são tomadas as decisões – em outras palavras, o marco político.

Podemos acrescentar que esses fatores são compensados ou influenciados pelo conjunto de regras de organização que têm sido definidas e juntadas historicamente à estrutura organizativa. Por fim, é importante identificar-se as regras de elaboração de uma política pública para poder se compreender as relações educativas entre a sociedade política e a sociedade civil em um momento determinado da história (Torres, 1987).

Considerando-se esses fatores, seria possível elaborar-se uma teoria geral da educação de adultos como política pública e compreender-se melhor os numerosos aportes dos programas, instituições e políticas de educação de adultos para uma democracia progressista e de participação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNOVE, R. 1986. *Education and revolution in Nicaragua.* Nova Iorque, Praeger.

BACCHUS, M. K. 1976. Some observations on social structure and craft training in economically less developed countries. *Canadian and international education,* vol. 5, nº 2, dezembro de 1976, pp. 109-123.

BHOLA, H. S. 1981. Why literacy can't wait: Issues for the 1980s. *Convergence*, vol. XIV, nº 1, pp. 6-22.

BLAUG, M. 1966. Literacy and economic development. *The School Review*, vol. 74, nº 4, inverno, pp. 393-415.

BOWLES, S. 1975. Unequal education and the reproduction of the social division of labor. Em: M. Carnoy (red.), *Schooling in a corporate society*, 2ª ed., pp. 38-66. Nova Iorque, David McKay.

——— 1980. Education, class conflict, and uneven development., Em: John Simmons (red.), *The educational dilemma Policy issues for developing countries in the 1980s.* pp. 205-223. Oxford, Pergamon Press.

BOWLES, S.; GINTIS, H. 1981. Education as a site of contradictions in the reproduction of capital-labor relationship; Second thought on the correspondence principle. *Economic and industrial democracy*, vol. 2, pp. 223-242. Londres/Beverly Hills, Sage.

BURKE, R.; CHIAPPETTA, M. 1978. Characteristics of illiterates and programme hupotheses. *Literacy: A rummary review,* pp. 46-48. Ottawa, IDRC. (Informe Final. AID/TA-C-1203)

CARNOY, M. (red.). 1975. *Schooling in a corporate society,* 2ª ed., Nova Iorque, David McKay.

———. 1977. Economics and education. Em: Nasch Manning (red.), *Essays on economic development and cultural change in honour of Bert Hoselitz.* Chicago, University of Chicago Press.

———. 1982. Education, economy and the state. Em: M. Apple (red.), *Cultural and economic reproduction in education*, pp. 79-126. Londres/Boston, Routledge & Kegan, Paul.

CARNOY, M. e outros 1979. *Can educational policy equalize income distribution in Latin America*? Londres, Saxon House.

FREIRE, P.; MACEDO, D. 1987. *Literarcy. Reading the world and the word.* South Hadley, Mass., Bergin & Garvey.

FULLER, B. 1984. *Can literacy sparks economic growth?* Washington D.C., Banco Mundial. (mimeografado.)

GAJARDO, M. 1982. *Evolución, rituación actual y perspectivas de las estrategias de investigación participativa en América Latina.* Santiago de Chile, FLACSO. (mimeografado.)

GIROUX, H. 1983. *Theory and resistance in education*: A pedagogy for the opposition (prefácio de Paulo Freire). South Hadley, Mass., Bergin & Garvey.

IDRC. 1978. *Literacy: A summary review.* Ottawa, IDRC. Jarvis, P. 1985. *The sociology of adult and constinuing education.* Croom Helm.

KOZMA T. 1985. Planificación de la educación y conflictos de intereses. *Perspectivas*, vol. XV, nº 3, pp. 373-387.

LA BELLE, T. 1986. *Nonformal education in Latin American and the Caribbean. Stability, reform or revolution*? Nova Iorque, Praeger.

LA BELLE, T.; VERHINE, B. 1978. Educación no-formal y estratificación ocupacional: implicaciones para América Latina. *La universidad en el mundo* (UNAM), vol. III, nº 14, janeiro-fevereiro pp. 7-27.

LEVINE, K. 1982. Functional literacy: Found illusions and false economics, *Harvard Educational Review*, vol. 52, nº 3, pp. 249-266.

MACKIE, R. (red.) 1981. *Literacy and revolution: The pedagogy of Paulo Freire*. Nova Iorque, Continuum Publishing.

McGINN, N.; STREET, S. 1978. The political rationality of resource allocation in Mexican public education. *Comparative Education Review* Junho, pp. 178-198.

MUÑOZ IZQUIERDO, C. 1982. Efectos económicos de la educación de adultos. Em: C.A. Torres (red.), *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina.* México, CEE.

O'DONNELL, G. 1978a. Reflections on the patterns of change in the bureaucratic-authoritarian State. *Latin America Research Review*, vol. XII, nº 1, inverno, pp. 3-38.

———. 1978b. Apuntes para uma teoria del Estado. *Revista Mexicana de Sociologia,* ano XL, vol. XL, nº 4, outubro-dezembro pp. 1157-1199.

OFFE, C. 1975. The theory of the capitalist state and the problem of policy formation. Em: L. Lindberg e outros (reds.), *Stress and contradiction in modern capitalism,* pp. 125-144. Toronto, Lexington Books.

———. 1984. *Contradictions of the welfare State.* (Publicado sob a direção de John Keane). Londres, Hutchinson.

PHILLIPS, H. M. 1970. *Literacy and development*. Paris, Unesco.

REICH, M. e outros. 1975. A theory of labor market segmentation In: M. Carnoy (red.), *Schooling in a corporate society, op. cit.,* pp. 69-79.

SCHMELKES, S. 1988. Adult education in Mexico: An overview, *Alberta Journal of Educational Research.*

TORRES, C. A. 1980. La educación de adultos en México: realidades y perspectivas. *Cuadernos de trabajo en educación de adultos,* nº I. México, Dirección General de Educación de Adultos, Secretaria de Educación Pública.

———. 1982. Introcucción. *Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina,* pp. 9-17. México, CEE.

———. 1984. The political economy of adult education in Latin America. *Canadian and International Education , vol. 13, nº 2, pp. 22-36.*

———. *1987. Toward a political sociology of adult education: An agenda for research on adult education policy-making.* Edmonton, Department of Educational Foundations, University of Alberta. (CIED Occasional Paper in Education and Development).

———. 1988. Educational policy formation and the capitalist State. Framework for a political socilogy of education. *British Journal of Socioloy of Education.*

VERHINE, R. 1983. Obtenção de emprego industrial como função de educação não-formal. *Cadernos de pesquisa,* vol. 47, novembro pp. 53-63.

WAISER, M. 1980. *An alternative theoretical approach for the study of literacy and its role in development.* Stanford, IFG.

WRIGHT, E. O. 1976. *Class, crisis and the State.* Londres, New Left Books.

Capítulo II

ESTADO, EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E SOCIALISMO: CUBA, NICARÁGUA E GRANADA*

Carlos Alberto Torres

No capítulo de abertura de seu livro muito elogiado, O' Donnell afirma que as relações capitalistas tendem a excluir os setores populares dos frutos dos processos de desenvolvimento, especialmente nos contextos sociais dependentes e transnacionalizados.

O'Donnell parece sustentar que no capitalismo dependente, incompleto e periférico, a democracia formal institucional , quando conseguida, tem falhado em garantir uma distribuição razoável de oportunidades econômicas para todos os setores da população. Olhando particularmente para a experiência dos países do Cône Sul que nos anos 50 e 60 seguiram um modelo de desenvolvimento de industrialização por meio da substituição da importação, a perspectiva de economia política de O'Donnell conclui que tem havido uma falha de autonomia do Estado. De fato, em

* Tradução do inglês de Marylene Pinto Michael.

termos políticos e econômicos, o Estado dependente pode ser retratado como colonizado pela sociedade civil.[1]

Essa falta de autonomia do Estado e a colonização do Estado não por grupos competidores da sociedade civil mas usualmente por uma camarilha de famílias poderosas ou um homem forte é uma característica típica das sociedades caribenhas e da América Central. Na verdade, o uso do setor público para propósitos privados torna-se um elemento importante na explicação das sublevações e processos revolucionários da região.

O importante papel desempenhado pelo Estado na América Latina na promoção do desenvolvimento educacional face ao papel da educação no reforço da legitimidade do Estado justifica o enfoque das relações entre Estado e educação. Este artigo sustentará que ao tentar suprir algumas falhas de um "Estado condicionado", a educação não-formal tem desempenhado um papel preeminente nas novas políticas educacionais perseguidas pelos governos revolucionários de Cuba, Nicarágua e Granada. Tentando explicar por que isso aconteceu, este artigo explorará as mudanças entre a educação de adultos pré-e-pós revolucionária e analisará algumas das contradições emergentes das reformas, de efeitos muito amplos, da educação não-formal nos Estados condicionados.

1. *O Estado condicionado, a educação e a transformação socialista*

O Estado capitalista na América Latina geralmente é definido como um desenvolvimento-dependente ou um Estado condicionado[2].

Em um contexto social marcado pela dependência, pelo subdesenvolvimento, pela instabilidade política e pelas crises econômicas e fiscais recorrentes, a identidade institucional do Estado é crucial para se entender que papel a educação tem tido no desenvolvimento e na mudança social da América Latina.

---

1. Guillermo O'Donnel, *Bureaucratic-Authoritarianism. Argentina 1966-1973 in comparative perspective* (Berkeley e Los Angeles, University of California Press, 1988).
2. Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto, *Dependency and development in Latin America* (Berkeley e Los Angeles: University of California Press, 1978); Fernando Henrique Cardoso, On the characterization of authoritarian regimes in Latin America" *in: The new authoritarianism in Latin America* (ed) D. Collier (Princeton, N.J., Princeton University Press, 1979).

Carnoy afirma[3] que se considera que a prática política do Estado capitalista: a) nutre a individualização, a socialização, a fragmentação e a reintegração dos indivíduos disciplinados dentro da força de trabalho, separando os trabalhadores de seus meios de produção; b) elabora, promove e faz cumprir a lei; c) consolida a nação e o mercado interno; d) cria uma ideologia que separa o conhecimento do poder.

Os "Estados condicionados" não têm sido capazes de levar a cabo adequadamente essas funções, *no caso da individualização* porque: a) a fragilidade das economias locais fizeram com que os grupos dominantes locais não estivessem dispostos a permitir uma participação pluralista das massas na seleção da burocracia do Estado, e b) o Estado tem sido identificado historicamente pelos setores populares mais como um pacto de dominação em favor das classes dominantes ou como um defensor dos interesses das mesmas, que como um Estado-nação.

No caso da lei, a vasta distância social existente entre a classe dominada e a classe dominante, tanto em termos materiais quanto culturais, impede o Estado de desempenhar sua função de legislador, legislando sem benefício de todos os cidadãos. Visto que o Estado não está continuamente sujeito às leis do mercado político em que todos concordam ou discordam através dos meios institucionais covencionais (isto é votação regular) a respeito do desempenho do pessoal do Estado, o Estado acaba rejeitando a lei, aumentando seu grau de repressão da sociedade civil, em vez de melhorar sua legitimação através do consenso. Particularmente nos governos autoritários, usualmente resultantes de ditaduras militares, é a sociologia do medo que manda, não a lei, os direitos de propriedade sempre predominam sobre os direitos pessoais [4].

Com relação à *nação-mercado*, uma vez que os limites do mercado são definidos externamente pela presença dos poderes hegemônicos dos EUA na região e as multinacionais, a definição de nação é contínua e historicamente re-especificada por uma complexa matriz de processos

---

3. Martin Carnoy & Joel Samoff (eds.), *Education and the social transition in the third world* (Princeton, N.J., (Princeton University Press,1990).
4. Samuel Bowles e Herbert Gintis, *Democracy and Capitalism*, (Nova Iorque, Basic Book, 1986).

exógenos-endógenos e, na maioria das vezes, o Estado condicionado tem pouco controle sobre suas próprias dinâmicas.

Finalmente, com respeito ao *conhecimento e ao poder*, a posição de um Estado na periferia da criação da tecnologia e do uso da ciência da tecnologia para aumentar a acumulação de capital torna esse Estado impotente para ligar a divisão capitalista do trabalho com a ciência e a tecnologia. A evasão de intelectuais dessas nações é um exemplo típico.

A natureza da mudança educacional na América Latina está relacionada com a natureza do Estado, principalmente nas sociedades revolucionárias como Cuba, Nicarágua e Granada. A educação não-formal tem desempenhado muitos papéis no processo da transformação social desses Estados condicionados. Primeiro, a educação de adultos tem sido associada com a transformação da cultura política da população[5]. Segundo, a educação não-formal tem sido identificada pelos estudiosos e observadores como um dos instrumentos-chave para a mudança educacional dos governos revolucionários, mostrando metas, texturas e dinâmicas da nova educação, e antecipando a possível direção das mudanças do sistema educacional[6]. Terceiro, a educação de adultos também tem sido identificada como um poderoso instrumento de legitimação social e política do Estado recém-formado ou, de modo semelhante, como uma estratégia de legitimação compensatória nas sociedades orientadas pelo *status-quo*[7]. Finalmente, a educação popular, uma variante da educação não-formal na América Latina, tem sido identificada como um novo

5. Richard Fagen, *The transformation of political culture in Cuba.* (Stanford, C.A., Stanford University Press, 1969); Theodore MacDonald, *Making a new people. Education in revolutionary Cuba.* (Vancouver, New Star Books, 1985); Gaspar Gacia Galló *et al, La Educación en Cuba,* (Buenos Aires, Convergencia, 1975); Rosa María Torres, *Educación y democracia en la Granada revolucionaria* (Managua, INIES-CRIES, 1984), e *Nicaragua. Revolución popular, educación popular* (Managua, INIES-CRIES, 1985).

6. Thomas J. La Belle, *Nonformal education in Latin America and the Caribbean. Stability, reform or revolution?* (Nova Iorque, Praeger, 1986); Robert Arnove, *Education and Revolution in Nicaragua* (Nova Iorque, Praeger, 1986); Carlos María Vilas, *Perfiles de la revolución sandinista* (Managua, Editorial Nueva Nicaragua, 1987, especialmente p. 346); Carlos Alberto Torres, *The politics of nonformal education in Latin America* (Nova Iorque, Praeger, 1990).

7. Rosa Maria Torres, *op. cit.*; Carlos A. Torres, *op. cit.* John Bock e George Papagiannis (eds.), *Nonformal education and national development* (Nova Iorque, Praeger, 1983); Michael Welton (ed.), *Knowledge for the people* (Toronto, The Ontario Institute for the Study of Education Press, 1987); Michel Welton, Out of the Margins: Critical Perspectives on Adult Leaning." Halifax, Delhousie University, manuscrito, 1989.

status-quo[7]. Finalmente, a educação popular, uma variante da educação não-formal na América Latina, tem sido identificada como um novo paradigma educacional, intimamente ligado aos processos de mudança social, sensível às necessidades e demandas dos setores mais pobres da sociedade, e personificando um dos programas de inovação educacional mais originais (embora historicamente cristalizado) na região[8].

1.1. Cuba: um "exército de professores"

Nos anos pré-revolucionários, a educação cubana estava bloqueada pela falta de liderança, pela corrupção, e por obstáculos estruturais[9]. Antes da revolução, 23,6% da população não sabia ler nem escrever, e o número de analfabetos chegava a 1.032.849 de adultos[10]. As disparidades regionais eram gritantes: em 1953, enquanto a taxa de analfabetismo em Havana era de 9,2%, nas províncias menos desenvolvidas de Oriente, Pinar del Rio, e Camagüey eram, respectivamente, 35,3%, 30,8% e

8. Thomas J. La Belle, *op. cit..*; Isaura Belloni "Perspectivas del análisis sociológico de la educación en América Latina" *in: Educación y desarrollo desde la perspectiva sociológica,* (eds.) M. Escotet e Orlando Albornoz, (Madrid, Universidad Iberoamericana de Posgrado, 1989, pp.194-196); Beatrice Avalos, "Moving Where? Educational Issues in Latin American Contexts", *International Journal of Educational Development*, vol. 7, nº 3, 1987, pp. 151-172; Marcela Gajardo, "La Concientización en América Latina", FLACSO, Santiago de Chile, mimeografado, 1989; Paulo Freire e Frei Betto (prefácio de Adriana Puiggrós), *Esa escuela llamada vida* (Buenos Aires, Legasa, 1988); Isabel Hernádez *et. al., Saber popular y educación en América Latina* (Buenos Aires, Editorial Búsqueda-Ceaal, 1985); Marcela Gómez e Adriana Puiggrós (eds.), *La educación popular en América Latina* (México, Ediciones El Caballito, 1986, dois volumes); Moacir Gadotti, *Pensamento pedagógico brasileiro* (São Paulo, Ática, 1987). Para o mesmo assunto no contexto africano, veja-se Glenda Kruss, *People's education. An examination of the concept.* University of Western Cape, Bellville: Center for Adult and Continuing Education, 1988. Para um exemplo canadense de educação popular, veja-se Rick Arnold e Bev Burke, *A popular education handbook: An educational experience taken fron Central America and adapted to the canadian context* (Toronto: CUSO Development Educational, The Ontario Institute for Studies in Education, 1983).

9. Martin Carnoy e Jorge Werthein, *Cuba: Economic change and educational reform.* (Washington, DC: World Bank, 1979); Nelson Valdés, *The cuban revolution: A research study guide* (1959-1969) (Albuquerque: University of New Mexico Press, 1971), Unesco *Métodos y medios utilizados en Cuba para la superación del analfabetismo.* (Havana, Editora Pedagógica, 1965).

10. Unesco, *Métodos y medios utilizados en Cuba para la superación del analfabetismo.* (Havana, Editora Pedagógica, 1965), p.16.

cação, enquanto o percentual médio de toda a América Latina era 36%. Além do mais, havia um grande déficit de salas de aulas: em 1958 havia apenas 17.000 salas de aulas, quando, segundo estimativas independentes, a quantidade necessária era de aproximadamente 35.000[11].

Além do mais, a ditadura de Batista e suas políticas educacionais desafiavam qualquer esperança de se considerar a educação como um canal para a mobilidade social. Por exemplo, em 1953, 52% dos cubanos não tinham ido além da 3ª série, 44% tinham ido entre a 4ª e 11ª série, 3% tinham chegado até o final do colegial, e só 1% tinham quatro anos de educação superior. Destes últimos, menos da metade tinha conseguido um diploma universitário[12]. Essa situação era pior ainda nas áreas rurais nas quais, em 1959, havia 732.000 crianças em idade escolar mas as salas de aulas só podiam atender 279.000 alunos.

Em 1º de janeiro de 1959, o novo exército revolucionário assumiu o controle de Havana, e foram iniciadas amplas mudanças. Os revolucionários viam a educação como um fator-chave para se conseguir a transformação econômica e política da sociedade. Os líderes cubanos não achavam que os programas revolucionários pudessem ficar limitados em virtude da falta de recursos humanos tanto quanto em decorrência da dificuldade de se mobilizar e utilizar a população em grande escala e dos recursos de organização de massas. As principais reformas pós-revolucionárias de Cuba se concentraram na mobilização de toda a população em torno de atividades produtivas, e na transformação da base ideológica através da qual essas atividades produtivas funcionavam. O papel da educação não-formal para se alcançar o objetivo final foi proeminente desde o começo de um regime que declarou a guerra total contra o analfabetismo como uma de suas políticas-chave.

Em seu discurso na Assembléia Geral das Nações Unidas, em 26 de setembro de 1960, Fidel Castro anunciou:

> No próximo ano nosso povo propõe-se a lançar uma ofensiva total contra o analfabetismo, com a meta ambiciosa de ensinar todos os analfabetos a ler e escrever. Organizações de professores, alunos e trabalhadores – o povo todo – estão se preparando para uma campanha intensiva e dentro de poucos meses Cuba será o primeiro país das Américas a poder afirmar que lá não existe um único habitante analfabeto[13].

A importância política e organizacional da maciça campanha de alfabetização de Cuba é bem conhecida: contando-se só os que trabalharam na alfabetização e os analfabetos efetivamente ensinados durante a campanha, foram mobilizados quase um milhão de cubanos, quer professores quer alunos, durante 1961[14].

Segundo Fagen, a mobilização de um exército de professores incluiu 100.000 "Brigadistas Benitez Conrado", que eram precipuamente jovens voluntários, recrutados nas escolas, e que recebiam um rápido treinamento antes de atuarem nas áreas rurais; 121.000 "Alfabetizadores Populares", que eram principalmente adultos voluntários que ensinavam, em suas horas livres, nas cidades; 15.000 "Brigadistas Pátria ou Morte", que eram trabalhadores urbanos servindo como professores nas áreas mais remotas do país enquanto eram substituídos por seus colegas de trabalho, e 35.000 "Brigadistas Professores" de escola que trabalhavam em regime de tempo integral na Campanha depois de abril de 1961, tendo em vista que as escolas foram fechadas durante o resto do ano[15].

Uma vez que a revolução cubana teve lugar nas montanhas, as políticas de alternativa educacional desenvolvidas pelos insurgentes juntamente com suas táticas de guerrilha e a reforma agrária tiveram que ser disseminadas nas áreas urbanas, particularmente por meio da exposição de pessoas de todas as origens sociais ao dinamismo da mobilização social e ao aprendizado resultante da campanha de alfabetização. Essa meta política está muito bem retratada nas palavras de dois jornalistas cubanos, uma afirmação que também poderia ter sido feita por um

11. *Ibidem*; Valdés, 1971
12. United Nations, *Compendium of social statistics* (Nova Iorque, United Nations, 1963, p. 314).
13. United Nations, *Official records of the general assembly, Fifteenth Session*, Part I, *Plenary Meetings*, vol. I, *Verbatim Records*. (Nova Iorque, setembro 20/outubro 17, 1960, p. 126).
14. Richard Fagen, *Cuba: The political content of adult education*. (Stanford, The Hoover Institution, 1964).
15. Fagen, *Cuba*, p. 11.

educador político que trabalhasse na Cruzada de Alfabetização da Nicarágua ou no programa de treinamento de alfabetização de Granada. De fato, qualquer defensor da educação não-formal revolucionária sustentará com os jornalistas cubanos que:

> Nossa campanha ... pôs a juventude de Cuba em contado direto, diário e prolongado (quase um ano), com camponeses e habitantes das montanhas, as pessoas mais pobres e isoladas da ilha. Desse modo, quase 100.000 intelectuais e estudantes, auxiliados por mais de 170.000 voluntários adultos, deram origem a um real crescimento de fusão nacional. Essa vasta experiência na vida comunitária só poderia aumentar enormemente o entendimento entre as classes e estratos da população. Mas em nossa opinião há algo mais; (durante a campanha) todo o povo pôde participar das tarefas da Revolução. A Revolução não era mais um fenômeno reservado para um pequeno grupo, zeloso e ativo; ela foi convertida em um verdadeiro movimento de massa[16].

Uma nova cultura política estava sendo formada através das práticas da educação não-formal, conforme Fagen observou com grande discernimento em seus estudos pioneiros sobre educação de adultos e a cultura política em Cuba revolucionária. Para Castro, logo no começo da Revolução, "a educação mais importante é a educação política do povo," enquanto afirma que "revolução e educação são a mesma coisa"[17]. Os resultados de um investimento educacional maciço em educação escolar e educação não-formal são dignos de nota. Os resultados da campanha de alfabetização foram surpreendentes: no começo de 1961 o índice oficial de analfabetos era 21%; em 22 de dezembro de 1961, quando a campanha foi declarada oficialmente concluída, esse índice estava reduzido a 3,9% de toda a população, o mais baixo índice da América Latina[18]. Do total de todos os analfabetos matriculados na campanha, 72,2% foram alfabetizados. Embora o movimento cubano reivindicasse só a habilidade correspondente no nível de primeiro grau em ler e escrever para os alunos julgados como alfabetizados, um nível dificilmente aceitável para a

16. Cited by Fagen, *Cuba*, p. 13.
17. Cited by Fagen, *Cuba*, p. 15.
18. Unesco, *Métodos y medios utilizados en Cuba para la superación del analfabetismo.* (Havana, Editora Pedagógica, 1965).

alfabetização funcional, o sucesso ou fracasso da campanha de alfabetização – de acordo com vários estudiosos – não pode ser julgada pelo total ou pela qualidade da habilidade adquirida, mas pelos aspectos da mobilização política da campanha[19]. Na verdade, o sistema de ensino de pós-alfabetização incluiu um total de 58.749 salas de aula e 55.767 professores atendendo um total de 1.470.545 alunos em 1962[20].

As reformas na educação não-formal foram acompanhadas por mudanças notáveis no sistema escolar. Em 1961 todas as escolas particulares foram transformadas em escolas públicas, e a educação tornou-se gratuita e obrigatória. As matrículas nas escolas de 1º grau aumentaram de 717.000 em 1959 para 1.666.267 em 1961. No mesmo período, o número de professores foi de 17.355 para 33.916: Nas escolas secundárias as matrículas aumentaram de 90.192 para 151.091, e o número de professores foi de 5.120 para 8.620. Foi considerado prioritário não o investimento, mas também o aumento da carga horária do sistema educacional: o ano escolar da escola primária, que em 1958 tinha uma carga horária de 810 horas, em 1964 teve sua carga horária aumentada para 1.080 horas nas áreas urbanas e 900 horas nas áreas rurais. A noção de educação politécnica foi introduzida no sistema cubano em 1965, partindo do princípio de que os estudantes devem executar um trabalho que é simultaneamente educacional, produtivo e socialmente útil. A estratégia combinada de uma educação politécnica e um sistema muito elaborado de educação não-formal resultou em programas de educação de adultos que, diferentemente dos programas compensatórios que são cumpridos no resto da América Latina, são desenvolvidos em sua maior parte no local de trabalho, aumentando o conhecimento tecnológico e social relacionado com o trabalho. Em 1974, enquanto a educação média da força de trabalho na América Latina não chegava à 4ª série do ensino elementar, 59% da força de trabalho cubana tinha completado a escola de primeiro grau ou ido além [21].

19. García Galló *et. al. op. cit.;* Fagen, 1964, *op. cit.;* Richard Jolly, "The literacy campaing and adult education", *Cuba: The economic and social revolution*, D. Seers (ed.) (Chapel Hill: University of North Caroline Press, 1964).
20. Unesco, 1965, *op. cit.* p. 56.
21. CEPAL. *La evolución económica de América Latina* (Santiago de Chile, CEPAL, 1976); Jorge Dominguez, *Cuba. Order and revolution.* (Cambridge, Massachusetts, The Belknap Press of Harvard University Press, 1978, p. 170).

O investimento na educação tem seguido um padrão de aumento constante: de 4,19% do PIB em 1960 para 8,35% em 1970 e 9,1% em 1980, o segundo maior investimento da América Latina, superado apenas por Granada, com 9,4%[22]. Os resultados educacionais também são impressionantes. Não só os indicadores da educação de adultos, mas também os indicadores de alfabetização e de saúde em Cuba são similares aos dos países desenvolvidos, e o sistema científico-tecnológico está apresentando importantes avanços em várias áreas especializadas, inclusive em biotecnologia e engenharia genética, enquanto o governo cubano proclama estar entre os líderes mundiais de medicina[23]. Embora não haja suficiente informação qualitativa disponível, as mudanças na educação, particularmente na educação não-formal, devem ter ajudado a transformar a cultura política em Cuba. Na verdade também há razões para se acreditar que a educação não-formal tem sido usada para melhorar as habilidades e o conhecimento da força de trabalho, e as dimensões funcionais das atividades relacionadas ao trabalho.

1.2. Nicarágua: a "segunda insurreição em massa"

Vinte anos depois da Revolução Cubana, em julho de 1979, a Frente Sandinista de Libertação Nacional (FSLNA) pôs fim ao regime autoritário e corrupto da família Somoza que controlava uma grande parte da economia nicaragüense. Os Sandinistas, assim como aconteceu em Cuba, herdaram um dos sistemas educacionais menos desenvolvidos da América Latina. No meio dos anos 70, cerca de 65% de crianças nicaragüenses de 7 a 12 anos freqüentavam a escola primária, e só 18% das que tinham de 13 a 18 anos estavam na escola secundária. Nesses anos, só 39% da população de 6 a 23 anos estavam na escola, um dos menores índices da região (América Latina). Entre 1965-66 e 1977-78, as matrículas na escola primária cresceram apenas 3,9% por ano, levemente acima da taxa anual de crescimento populacional desse período, que foi

22. J. Tilak, "The recession and public investment in education in Latin America" *Journal of Interamerican Studies and World Affairs*, 1989, Fall, v. 31, p. 131.
23. Julie M. Feinsilver, "Cuba as a 'World Medical Power': The Politics of Symbolism" *Latin American research review*, vol. XXIV, nº2, 1989, p. 26.

de 3,3%[24]. Da mesma forma, 28% dos professores das escolas elementares e 78% dos professores das escolas secundárias eram subqualificados. A pré-escola e a educação especial eram quase inexistentes. Além do mais, cerca de 50% da população com mais de 10 anos de idade era totalmente analfabeta, e no interior o índice de analfabetismo chegava a 76%; nas áreas rurais, só um em cada quadro nicaragüenses sabia ler e escrever.

Nas primeiras fases da revolução foi dada ênfase à mobilização através da educação popular,[25] primeiro sob a forma de uma cruzada de alfabetização e depois com a criação de um sistema de educação básica popular. A expansão da educação formal teve a mesma importância durante o governo sandinista, conforme denotam os índices de matrícula de alunos, de recrutamento de professores, e da quantidade de escolas construídas ou de novas salas de aula disponíveis. Tomando-se por base 1978, em 1984 houve duas vezes mais alunos no sistema educacional da Nicarágua[26]. Essas mudanças estão bem documentadas no importante estudo feito por Robert Arnove sobre a educação revolucionária na Nicarágua, e que afirma o seguinte:

> "...o que foi feito nos últimos cinco anos inclui uma campanha de alfabetização que ensinou mais de 406.000 pessoas a ler e escrever,

24. Carlos Alberto Torres, *The politics of nonformal education in Latin America* (Nova Iorque, Praeger, 1990), pp. 82-83.
25. O conceito de educação popular não é um termo convencional para o público de língua inglesa. A educação popular visa oferecer às classes mais desfavorecidas da sociedade alguns dos instrumentos considerados necessários para a sua sobrevivência ou ajudá-las a viver mais produtivamente dentro da ordem social existente e, eventualmente, desafiá-la como um todo. Por exemplo, na Nicarágua, a noção de educação popular significa que a educação era um direito humano para todo o povo nicaragüense, particularmente para as classes populares que foram excluídas do sistema educacional. Em segundo lugar, educação popular significa que essa educação não pode ser construída sem a participação política ativa e consciente e o apoio das organizações de massa. Em terceiro lugar, a educação popular pode ser considerada como uma poderosa arma ideológica no processo da luta de classes ideológica e, em quarto lugar, significa também que a revolução é, nela mesma, um imenso e contínuo "seminário político", em que os políticos revolucionários introduzem uma espécie de pedagogia para as massas e para as lideranças. Finalmente, na retórica sandinista, educação popular significa que o processo de aprendizagem realiza-se apenas através da práxis e da luta, que combina o trabalho manual com o trabalho intelectual, a teoria e a prática, instrumentos produtivos com educação para a conscientização política. Thomas J. La Belle, *op. cit.* pp. 194-250; Carlos Alberto Torres, *op. cit.*, pp. 110-111; Rosa María Torres. *Educación popular*, pp. 15-73.
26. Carlos Alberto Torres, *op. cit.* p. 85.

diminuindo o índice de analfabetismo de 50,3% para menos de 15%; o estabelecimento de um programa de educação de adultos apoiado por uma equipe de mais 20.000 professores voluntários, que atingiu aproximadamente 200.000 nicaragüenses; a duplicação do número de matrículas no ensino formal de 501.660 alunos em 1978 para 1.127.428 em 1984. No total, mais de um terço (38%) da população nicaragüense estava matriculada em alguma forma de instrução sistemática suportada pelo governo, em 1984 [27].

Talvez um dos maiores feitos da revolução nicaragüense na educação tenha ocorrido no domínio da educação não-formal.

A cruzada da alfabetização foi organizada como uma "segunda insurreição em massa" não contra Somoza, mas contra a ignorância. Ela envolveu mais de 80.000 brigadistas (trabalhadores de alfabetização), 50.000 membros da brigada jovem e 30.000 professores alfabetizadores, e mais de 400.000 adultos; de fato, entre cada seis nicaragüenses um participou da campanha ou como professor ou como aluno.

Apesar das falhas da definição nicaragüense de indivíduos alfabetizados capazes de escrever seu nome, ler um texto curto em voz alta, responder três perguntas sobre a leitura, escrever uma sentença ditada, e escrever uma composição curta [28] – o esforço sandinista na educação não-formal deu origem ao sistema da educação básica popular (PBE). Esse sistema de educação não-formal criado para capacitar os alunos recém-alfabetizados a atingirem o padrão dos graduados na escola primária, tinha quatro níveis educacionais (graus) em 1981, foi aumentado para seis níveis em 1983, e para nove níveis depois de 1984, Dos 400.000 adultos que concluíram a campanha de alfabetização, 143.816 matricularam-se nos programas da PBE e, em 1986, 120.851 estudantes estavam matriculados em 13.197 centros de educação de adultos, recebendo apoio de 12.792 professores profissionais ou paraprofissionais. Considerando-se a ausência de um sistema de educação de adultos por ocasião da revolução, as primeiras realizações das políticas sandinistas neste sentido são substanciais.

---

27. Robert J. Arnove, *Education and revolution in Nicaragua* (Nova Iorque, Praeger, 1986), p. 137
28. La Belle, *op. cit.* p. 241.

As mudanças educacionais, em todos os aspectos, não estavam relacionadas apenas às necessidades visíveis de melhoria da qualidade e disponibilidade da educação para todos os nicaragüenses. Essas mudanças também foram um gesto simbólico do novo governo para aumentar sua legitimidade entre a população, bem como uma medida prática para aumentar o ensino técnico do capital humano necessário para atender os princípios da economia política do sandinismo. Arnove escreve:

> ... O sistema de educação nicaragüense tem-se expandido dramaticamente, e têm sido tomadas medidas para melhorar a qualidade do ensino e mudar o conteúdo da instrução, bem como para se transformar as relações sociais do aprendizado... Todavia, os programas educacionais e as atividades do governo sandinista pós 1979 vêm contribuindo significativamente, de vários modos, para a consolidação do novo regime e seus planos para a mudança social e econômica [29].

1.3. Granada: ler a realidade para transformá-la

Antes da independência de Granada, em 1974, a educação refletia a política colonial britânica e, portanto, reforçava a situação dependente da colônia treinando apenas mão-de-obra restrita e desempenhando um papel fundamentalmente simbólico na sociedade caribenha [30]. Em Granada, a educação estava voltada para a elite *compradora*. Portanto, menos de 2% dos estudantes do curso primário chegavam ao ensino secundário. Brizan afirma que:

> A educação não se preocupava em desenvolver e diversificar a produção local, as habilidades técnicas e as várias formas de tecnologia autóctone... A educação no começo do século XX ensinava o povo de Granada a adorar e até a deificar o britânico [31].

---

29. Arnove, *op. cit.* p. 139
30. M. K. Bacchus e Colin Brock (eds.) , *The challenge of scale, Educational development in the small States of the commonwealth.* Londres: Commowealth Secretariat, 1987); M. K. Bacchus, R. S, Pannu e C. A. Torres, "Sociología de la expansión educativa: revisión crítica", *Educación y desarrollo desde la perspectiva sociológica,* M. Escotet e O. Albornoz (eds.) (Madrid, Universidad Iberoamericana de Posgrado, 1989), pp. 105-132.
31. George Brizan, *Grenada; Island of conflict. From Amerindians to people's revolution, 1498-1979.* (Londres, Zed Books, 1984), p. 295.

Apesar da condição deficiente dos prédios escolares e dos baixos níveis de qualificação dos professores – antes da revolução, só 30% dos professores primários e 7% dos professores secundários recebiam alguma forma de formação profissional – o sistema educacional herdado pela revolução em Granada não era subdesenvolvido considerando-se os padrões caribenhos. Em 1979 Granada tinha 61 escolas primárias com 761 professores e 22.861 alunos. As escolas secundárias eram 21, empregavam 295 professores, e tinham 6.381 alunos. Embora só 11% da população em idade escolar freqüentasse a escola secundária, diferentemente de Cuba e Nicarágua, a taxa de analfabetismo em Granada, antes da revolução, era de apenas 15%. Todavia, segundo Maurice Bishop, líder do movimento revolucionário, o alfabetismo funcional envolvida 40% da população[32] .

Na abertura de um seminário nacional de formação, em 1980, Bishop declarou os quatro princípios da educação revolucionária de Granada como segue:

> Primeiro, ela tenta ensinar o povo a ter um maior entendimento de sua própria realidade a fim de que ele possa entender melhor como modificá-la. Segundo, ela tenta desenvolver as habilidades inatas das massas populares e não apenas reforçar os privilégios de uma minoria. Terceiro, ela deve procurar desenvolver a capacidade produtiva de nossa sociedade, visto que é só através da expansão da produção que o padrão de vida, inclusive o sistema educacional, pode melhorar. E quarto, ela tenta promover a democratização de nossa sociedade encorajando o povo a tomar parte ativa em todas as principais decisões que afetam nossas vidas[33].

Uma característica chave da política de educação não-formal revolucionária foi uma campanha de alfabetização lançada de 18 de abril de

32. B. Jensen, "Educational Change in Revolutionary Grenada" (M.Ed. Dissertation, University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada, 1987); Rosa María Torres, *Educación y democracia en la Granada revolucionaria* (Manágua, INIES-CRIES, 1984); Maurice Bishop, *Forward ever! Three years of the Grenadian revolution; Speeches of Maurice Bishop* (Sydney, Pathfinder Press, 1982); Maurice Bishop, *in: Nobody's backyard: Maurice Bishop's speeches 1979-1983. A Memorial Volume*. Edited by Chris Searle (Londres, Zed Books, 1984)

33. Quoted in Jensen, p. 95.

1981 a 1º de março de 1982. Embora as estimativas do número de matrículas variem, entre 3.000 e 4.000 alunos matricularam-se em uma campanha com textos didáticos (cartilhas) influenciados pela perspectiva gnosiológica de Freire e o método da palavra geradora [34]. Como nas campanhas anteriores em Cuba e na Nicarágua, a de Granada contou com um influxo maciço de voluntários. Enquanto em Cuba a proporção educando/facilitador era de 1:2 e na Nicarágua era de 1:3, em Granada ela era virtualmente de 1:1. Cerca de 1.000 estudantes adultos (analfabetos e semi-analfabetos) tornaram-se alfabetizados, 40,6% deles entre 14 e 25 anos.

Todavia, como em Cuba e na Nicarágua, as realizações especificamente educacionais da educação não-formal foram subsídios para o aumento da organização, participação e conscientização dos participantes. Segundo Valerie Cornwall, coordenadora da campanha de alfabetização de Granada, afirma:

> Os êxitos educacionais da campanha foram naturalmente ofuscados pelos êxitos organizacionais e sociais, e pelo impacto cultural do programa. Esses são feitos que não podem ser medidos por números, mas pela popularidade do programa em nossas comunidades, pela habilidade organizacional resultante para nossas cidades e pela extensão da participação da população[35].

34. Eu tenho defendido a tese de que a "pedagogia do oprimido" é apresentada nos escritos de Freire "... como a pedagogia da transição social, e a partir daqui define a educação como ação cultural cujo objetivo central pode ser resumido no termo "conscientização". Na sua versão mais radical, a especificidade da conscientização reside no desenvolvimento da consciência crítica como conhecimento e prática de classe, que é, aparentemente, parte das "condições subjetivas" do processo de transformação social" (Torres, *The politics of nonformal education in Latin America*, p. 8). A perspectiva gnosiológica e política de Paulo Freire e o método das palavras geradoras foram muito influenciados no início da campanha de alfabetização de Granada, mas apareceram problemas na aplicação do método no contexto de Granada. Valerie Cornwall coloca que "... o inglês não é uma língua silábica. Quando soubemos que não era possível construir palavras geradoras, nós tentamos outros meios. Finalmente, tivemos que adaptar a série de manuais chamada "Lady Bird", que era o material que estava sendo usado tradicionalmente no Caribe de língua inglesa, apesar de fazer mudanças e, naturalmente, com outros conteúdos, aqueles da Revolução". Rosa María Torres, *Educación popular*, p. 106.

35. Valerie Cornwall, "Report on the adult literacy campaign. Grenada, julho 1980 março 1981" Trabalho apresentado na 7ª reunião Técnica da Educação Integral de Adultos, Bogotá, Colômbia, 26 de outubro a 4 de novembro, 1981, p. 14.

Obviamente, há importantes diferenças em escala, alcance e caráter dos programas de Granada quando comparados aos de Cuba e da Nicarágua. Embora essas diferenças possam ter implicações potenciais para análise, a breve experiência da revolução de Granada e os poucos estudos empíricos da sua educação não-formal podem ser um obstáculo para a pesquisa comparativa.

9. *Contradições da educação não-formal na transição socialista.*

É evidente que as políticas e programas de educação não-formal tiveram um papel proeminente na educação revolucionária de Cuba, Nicarágua e Granada. Por quê?

Primeiro, há uma sensação de urgência no planejamento do governo, respondendo às necessidades e demandas dos setores sociais negligenciados anteriormente. Por exemplo, no caso de Cuba e particularmente da Nicarágua, não havia virtualmente qualquer sistema de educação de adultos antes da revolução. Esses programas são maciços e portanto uma prova muito visível do esforço reformista de novos governos. Além do mais, eles consubstanciam, a curto prazo, a aspiração dos governos revolucionários de reformar não só a ideologia, mas também as práticas dominantes na nova educação. É particularmente importante que os sistemas e as práticas de educação não-formal possam estar ligadas à renovação cultural (por exemplo, a criação do museu da história cultural na Nicarágua, em parte como um resultado do material compilado como um subproduto da campanha de alfabetização) e à mudança das práticas de saúde. Os brigadistas nicaragüenses, por exemplo, colaboraram na campanha para erradicar a malária, coletaram amostras da flora e da fauna de diferentes regiões do país, compilaram lendas e canções populares, folclore da cultura popular da Nicarágua, localizaram possíveis sítios arqueológicos e depósitos minerais e, conduziram censos para coletar dados sobre padrões de empregos, tendências de imigração e recursos da agricultura[36].

36. George Black e John Bevan, *The loss of fear. Education in Nicaragua before and after the revolution.* (Londres, Nicaragua Solidarity Campaign-World University Service, 1980), p. 67.

Em segundo lugar, os sistemas de educação de adultos são considerados mais versáteis, menos estruturados hierarquicamente, mais plásticos em sua configuração institucional, mais envolventes social e organizacionalmente e, portanto, como tendo uma menor tradição burocrática e uma menor organização institucional que o ensino. Em resumo, eles podem ser mais fáceis de se examinar, a curto prazo, do que o sistema escolar em que os reformadores precisam entrar em confronto com uma resistência dos educadores profissionais, professores corporativistas, estudantes elitistas e às vezes pais descontentes. Assim, qualquer nova configuração dos programas sofrerá uma menor resistência institucional, burocrática ou corporativista e no contexto da educação de adultos, como ensino para toda vida, todos os tipos de experiências e inovações podem ser tentadas.

Em terceiro lugar, embora não menos em termos de curriculum, de estratégias de ensino e aprendizagem ou de estruturas organizacionais que o ensino, a educação não-formal pode apresentar um melhor custo-benefício *per capita*. A utilização de paraprofissionais e voluntários reduz os custos do planejamento da educação de adultos. O esperado apoio de fontes privadas, agências internacionais, sindicatos e governos estrangeiros para campanhas de alfabetização "one-off"[37], geralmente ajudam a construção de uma base financeira, que de outro modo seira difícil de ser construída dentro do país – por exemplo, o custo de 20 milhões de dólares da cruzada nicaragüense foi essencialmente financiada pela combinação de contribuições privadas e internacionais, com fundos extraordinários do governo.

Em quarto lugar, as políticas de educação não-formal são canais de comunicação úteis para se atingir importantes setores da população adulta, geralmente os mais necessitados do serviço de bem-estar social do Estado, premissas ideológicas chaves do novo governo. Nesse aspecto, o que Fagen observou com muita perspicácia, 25 anos atrás, com relação à política cubana revolucionária de educação de adultos também pode ser aplicado à Nicarágua e Granada:

37. Uma classificação usual das campanhas como "one-off" ou uma série de campanhas, com macro e micro objetivo é apresentada em Agñeta Lind e Anton Johnston, "Adult literacy in the third world. A review of objectives and strategies." (Institute of International Education, SIDA, Education Division, document nº 32. Stockholm: University of Stockholm, SIDA, 1986).

> ... Estamos tratando de um tipo de treinamento cívico que difere, tanto quantitativa como qualitativamente, do tipo de treinamento que ocorre nas democracias desenvolvidas. As diferenças mais importantes estão ligadas à organização, alcance e conteúdo. Assim, temos em Cuba um exemplo clássico de um regime revolucionário desenvolvendo uma ação positiva e maciça para o fim expresso de criar o tipo de cidadania que a liderança julga necessária para o funcionamento do sistema. Foram criadas novas instituições não apenas para socializarem o jovem e o isolado dentro da cultura política existente, mas principalmente para ajudarem a desenvolver uma cultura política totalmente nova[38]

Além do papel da educação não-formal como educação política, os sistemas de educação de adultos podem ser facilmente colocados dentro da vasta gama de práticas de organizações de massa. Nas sociedades revolucionárias, as organizações de massa não-governamentais tornam-se usualmente defensoras, quando não protagonistas institucionais chaves no estabelecimento de programas de educação não-formal, como na Nicarágua, é o caso da Associação Nacional de Educadores Nicaragüenses (ANDEN), da Associação de Mulheres Nicaragüenses "Luisa Amanda Espinosa" (AMNLAE) e da Organização da Juventude Sandinista "19 de julho". Esse papel da educação de adultos na socialização política e na nova "individualização" da cidadania poderia ser facilmente relacionado com os programas de formação destinados ao próprio serviço nos locais de trabalho, ajudando a enfatizar a prontidão da força de trabalho para se ajustar a mudanças no mercado da economia e do trabalho e, eventualmente, dar origem a novas definições de disciplina de trabalho e ao uso do conhecimento e habilidades na produção. Sob esse aspecto, a educação não-formal pode atuar como um dispositivo de proteção para os trabalhadores mais capacitados e para os que também podem estar mais comprometidos politicamente com o novo regime, e pode ajudar os trabalhadores a discutirem e estenderem o sentido da democracia econômica nos Estados condicionados.

A educação não – formal implementada por governos revolucionários como os de Cuba, Nicarágua e possivelmente Granada parece ter sido

38. Fagen, *Cuba*, p. 13.

muito bem-sucedida por causa do "timing" da reforma e porque foram claramente concebidas como parte de uma estratégia global para a redistribuição da riqueza e do poder na sociedade. La Belle concluiu que:

> Parece que a razão da educação não-formal ter feito tal contribuição para os movimentos pré e pós-revolucionários cubanos e nicaragüenses está ligada à sua interação com as estruturas sociais dessas sociedades... a transformação radical dessas estruturas dá o impulso para uma distribuição mais eqüitativa de poder e recursos[39]....

O impulso básico da educação popular é reorganizar as bases sociais do poder nas comunidades e em toda a sociedade. Todavia, o fracasso notado em muitos finais da organização, participação e conscientização dos que nada têm, na América Latina não pode ser inteiramente atribuído aos defeitos endógenos desse constructo, como é considerado por muitos de seus praticantes. Muitas vezes, ele também é o resultado de violentas intervenções externas do Estado, aniquilando a iniciativa da educação popular. La Belle afirma que, na ausência dos contextos sociais revolucionários, a educação popular pode ser dirigida mais para mudanças reformistas que revolucionárias:

> As razões da educação popular poder ser mais paliativa e retórica do que voltada para mudança estrutural incluem a falta de tradição política em nível local que alimenta lutas populares ou movimentos políticos... Quando há essa ação política, ela é freqüentement "estreita" e controlada pelos setores dominantes. Além disso, a educação popular falha em realizar a mudança estrutural por causa do limitado espaço social e político disponível para se iniciar essa mudança. Outra vez, os grupos dominantes determinam com freqüência o espaço no qual essa mudança é permitida e o educador popular tem pouca experiência em se mover através desses limites. Uma terceira razão desses programas falharem em alcançar seus objetivos de mudança estrutural é que lhes faltam estruturas teóricas para guiar sua implementação em face da adversidade e oposição[40].

39. Thomas J. La Belle, p. 243.
40. *Ibidem*, p. 214.

Examinando as experiências globais de educação não-formal na América Latina, as críticas de La Belle são desafiadoras. Nas sociedades revolucionárias, todavia, o espaço social e político disponível para se iniciar a mudança social não estava limitado.

Os programas de educação popular nas sociedades revolucionárias socialistas enquadram-se dentro dos critérios de La Belle para o sucesso, inclusive contando com o apoio do Estado revolucionário e das organizações populares de massa, estando ligado à tradição política originária da luta revolucionária – na Nicarágua essas tradições remontam, pelo menos simbolicamente, à luta de Sandino no começo dos anos 30; em Cuba os revolucionários formados conforme o legado educacional de José Marté e Enrique José Varona – desfrutando o momento da disposição revolucionária e sendo apoiados pela utopia retardada pelo novo governo; finalmente tendo um conjunto de teorias, embora rudimentares, inspirada no socialismo revolucionário, marxismo, teologia da libertação – na Nicarágua e Granada – e nacionalismo revolucionário. Essas teorias guiaram a implementação da política.

3. *Contradições na formação política*

Apesar da relevância e importância dos programas de educação não-formal em Cuba, Nicarágua e Granada, e o grau de sucesso atingido, houve sérias contradições na formação política. Discutirei algumas delas a seguir.

Uma economia planejada de modo central usualmente coloca os interesses da sociedade bem acima dos interesses do indivíduo. Portanto, as escolas e as preferências individuais podem ser e, de fato freqüentemente são, severamente restringidas. Na verdade, a confiança em incentivos morais, com o passar do tempo, pode se tornar insuficiente e os incentivos materiais começam a ter papéis importantes. Nesse caso, a motivação intrínseca para aprender é sobrepujada por interesses extrínsecos. Isso é de particular importância para um ator chave na reforma educacional: o professor.

Os professores tendem a manter seus velhos valores, crenças, práticas e comportamento profissional, apesar da transformação estrutural a curto prazo que possa ter ocorrido. Com a diminuição do poder humano que toda revolução enfrenta e com a crescente confiança em voluntários entusiastas mas pouco preparados, o curriculum oculto e práticas antigas, autoritárias, podem prevalecer nos programas de alfabetização. Por fim, programas inspirados no diálogo e na descoberta mútua da verdade entre alunos-professores e professores-alunos enquanto discutem "temas geradores" ou "palavras geradoras" à *la* Freire, requerem facilitadores altamente qualificados e experientes de autoconfiança pedagógica[41]. Esse é um dilema político fundamental de toda revolução; apoiar-se em professores altamente treinados mas corporativistas, remanescentes do antigo regime ou em paraprofissionais industriosos e entusiastas que têm um conhecimento muito limitado da matéria, pedagogia e metodologia[42].

Existe também uma tensão entre planejamento centralizado em educação e interesses descentralizados das comunidades locais. Uma tensão similar emerge entre as metas do Estado revolucionário e os objetivos das organizações não-governamentais, mesmo os simpáticos aos ideais do regime revolucionário. Isso é parte de um velho problema de todas as revoluções: a contradição entre a liderança unificadora, ideológica e política (que é vista como uma pré-condição para a construção de um novo Estado e governo em fase da agressão externa ou guerra civil) e as tendências libertárias, voltadas para a autonomia e a diversida-

---

41. O padre Fernando Cardenal, coordenador anterior da Cruzada Nicaragüense de Alfabetização e Ministro da Educação entre 1985 e 1990, queixava-se em 1985, com referência às questões metodológicas na Nicarágua, que depois de seis anos de revolução, a educação nicaragüense ainda podia ser considerada educação bancária ou educação conservadora. Citado em Rosa María Torres *Educación popular*, p. 113.

42. Um bom exemplo das limitações dos paraprofissionais pode ser encontrado no seminário organizado na Nicarágua para formar camponeses como facilitadores em educação popular. Depois de três dias de trabalho, os coordenadores do seminário decidiram fazer uma avaliação. O tema central do seminário tinha sido a unidade entre teoria e prática em educação popular, uma questão fundamental na teoria dialética. Perguntaram acerca de unidade entre teoria e prática. Um dos participantes pegou um dos panfletos que estavam sendo usados e disse: "A prática está nas fotos; a teoria, contudo, está nas letras. Tudo junto é a unidade entre teoria e prática". Rosa María Torres conclui que: "O grupo coordenador dos seminários decidiu aceitar a resposta como correta. Esclarecer a questão teria significado fazer uma discussão séria que teria impedido completar o programa planejado e teria tomado um grande espaço de tempo da tarefa considerada mais importante: o treinamento dos participantes no uso dos panfletos e nas técnicas de organização de seminários". Rosa María Torres, *Educación popular*, p. 58.

de do pensamento radical, patrocinados e surgidos desses processos de transformação social.

Os programas e análises racionais políticos estão sempre sujeitos a intensa barganha política em qualquer setor público; os Estados revolucionários não são uma exceção a essa regra. Uma contradição chave pode ser encontrada entre essas análises políticas que querem formular políticas educacionais não-formais essencialmente como um movimento social, como uma estratégia de desenvolvimento, uma nova cultura política a qualquer preço, e aquelas análises políticas que reclamam pela necessidade de uma contribuição técnica dessas políticas para a formação e colocação da força de trabalho. A oposição entre a análise política *versus* análise técnica pode originar tremendas tensões e pode criar enormes barreiras para o processo de reforma educacional, como parece ter ocorrido na Nicarágua[43].

A despeito dessas e de muitas outras contradições da educação revolucionária, partindo-se da análise apresentada acima é evidente que as experiências voltadas para o socialismo tendem a expandir os sistemas em áreas previamente negligenciadas, isto é, educação de adultos, um campo que geralmente atende aos setores mais pobres da população, tende a reduzir drasticamente o analfabetismo e tende a usar a educação não-formal para construir noções de uma nova cultura política na cidadania. Porque a educação não-formal é tão útil para os estados revolucionários, socialista, mas não para os condicionados?

4. *A educação não-formal e o Estado condicionado*

Já afirmamos que o Estado capitalista desempenha um papel fundamental no processo de individualização, socialização, fragmentação e reintegração de indivíduos disciplinados dentro da força de trabalho. Não obstante, pelas razões sugeridas acima, o Estado condicionado é incapaz de se desincumbir desse papel com sucesso. Os Estados revolucionários podem tentar superar as limitações de um Estado condi-

43. Martin Carnoy e Carlos Alberto Torres, "Education and social transformation in Nicarágua", *Education and the social transition in the third word,* Carnoy & Joel Samoff, (eds) (Princeton., N.J., Princeton University Press, 1990).

cionado promovendo, no lugar de uma crescente individualização da força de trabalho, um conjunto de valores comunitários, fazendo com que as pessoas colaborem na construção de novas estruturas sociais em vez de competirem. Construir uma cultura política totalmente nova baseada nos valores comunitários e não na lógica do individualismo possessivo tornou-se uma peça central das políticas educacional e social de novos governos revolucionários. A fragmentação é desafiada pela tentativa de se criar um sentido de unidade em uma luta comum (isto é, a batalha contra a ignorância, uma brigada de facilitadores da alfabetização etc), uma luta que tem de ser ganha por todos os setores da sociedade. A tentativa de se reintegrar indivíduos disciplinados dentro da força de trabalho está relacionada a se ajudar os trabalhadores a construírem, através da propriedade coletiva ou do controle, um senso de unidade com os meios de produção, e não um senso de separação dos mesmos.

No que diz respeito à elaboração, promoção e a fazer cumprir a lei, as políticas de educação não-formal podem ter sido criadas para neutralizar as desvantagens de um estado condicionado, promovendo os direitos dos indivíduos privados (como operários, camponeses, analfabetos) acima dos direitos da propriedade privada. Uma vez que esses direitos têm de ser interpretados pela nova burocracia do Estado, essa estratégia arrisca-se a ocasionar uma distorção e uma nova particularização ao legislar sobre assuntos públicos. Todavia podem ter sido estabelecidas verificações e avaliações, particularmente na revolução da Nicarágua e na de Granada, através do aumento da politização das relações de produção, como um meio de avanço da democracia econômica na sociedade civil enquanto controla simultaneamente o comportamento da burocracia do Estado. Mais uma vez, o risco era que o processo de hiperpolitização das relações de produção fosse desencadeado e que isso acabasse sendo prejudicial à produtividade e à renda *per capita*.

A economia política da Nicarágua revolucionária mostrou as complexidades de se redefinir as relações entre Nação e mercados em um Estado condicionado. Uma grande quantidade de paradigmas econômicos foi introduzida simultaneamente, por diferentes atores sociais dentro da aliança governamental, incluindo-se: 1. a ênfase na criação de uma nova base produtiva com níveis tecnológicos mais altos que a base que

herdara; ou 2. a ênfase da noção de uma recuperação econômica concentrada no suprimento a curto prazo de mercadorias para o consumo interno e para a exportação, ou 3. a promoção de um paradigma que tentasse fortalecer o Estado da economia concentrando-se em um maior controle sobre o *marketing* e o planejamento centralizado e, finalmente, 4. o desenvolvimento de um paradigma que enfatizasse o desenvolvimento econômico através da promoção da pequena e média produção[44].

A educação não-formal pode não contribuir muito para a redefinição das relações de mercado na sociedade, mas pode ser vista como um meio eficiente para redefinir a identidade da Nação. Nesse aspecto, o papel da língua é essencial. A educação não-formal tem sido usada, pelo menos, em dois níveis diferentes, embora inter-relacionados, na redefinição da Nação em, termos discursivos.

Primeiro, a introdução de um novo conjunto de conceitos por meio dos cursos de alfabetização e de educação de adultos constitui a substância de uma nova educação política. Os 24 termos apresentados no Manual do Alfabetizador de Cuba estão dizendo. Definindo o analfabetismo como um produto do "subdesenvolvimento, causado pela intervenção capitalista e um produto indireto do atraso econômico e político do país...."[45], esse Manual deu aos facilitadores dos cursos de alfabetização uma série de temas que "de forma simples e correta abrangem os temas fundamentais do processo de nossa revolução"[46]. Uma lista de 24 temas são exemplos da re-conceitualização envolvida na redefinição da Nação. São eles: a revolução; Fidel é nosso líder; a terra é nossa; as cooperativas; o direito à habitação; Cuba tinha ricos e era pobre; nacionalização; industrialização; a Revolução está convertendo os quartéis em escolas; discriminação racial; amigos e inimigos; Imperialismo; comércio internacional; guerra e paz; unidade internacional; democracia; operários e camponeses; o povo: unido e alerta; liberdade de culto, religião; saúde; recreação popular; alfabetização; a revolução está ganhando todas as suas

44. Carlos Alberto Torres, "Education under fire: Nicarágua 1979-1984" *Compare*, v. 19, nº 2, 1989, pp. 127-135.
45. Fagen, *Cba*, p. 23.
46. *Ibidem*, p. 24.

batalhas; a declaração de Havana. Na verdade, esses 24 "temas geradores" que estão ligados à história do nacionalismo e socialismo revolucionários são um compêndio de um novo programa de governo, com seus temas chaves econômicos, sociais e de bem-estar. A mudança do discurso dominante da Nação-Estado pode ter importantes implicações para os domínios simbólicos de diferentes classes sociais. Infelizmente, não há evidência suficiente para saber se os programas de educação não-formal podem ter tido efeitos duradouros 10 ou 15 anos mais tarde, na formação do senso comum dos cidadãos expostos a eles.

Em segundo lugar, alfabetização, como "leitura do mundo e leitura da palavra"[47] tornou-se uma premissa de uma pedagogia para a capacitação política. Ann Berthoff o diz muito bem "no âmago do conhecimento de Paulo Freire está a idéia de que nomear o mundo torna-se um modelo para mudar o mundo"[48]. Pedagogos progressistas esperam que, ao dar nome ao mundo, pela alfabetização como leitura e escrita do mundo, possam ajudar a mudar alguns dos temas básicos no perene discurso da construção da nação[49].

A Educação não-formal pode não ser capaz de diminuir a distância entre conhecimento e pode nos Estados condicionados, mas ela pode ter importantes implicações na redefinição dos interesses do conhecimento dirigido na sociedade em transição. Em uma conversa com Paulo Freire, Ira Shor afirma que a redefinição da relação entre conhecimento e poder é o ponto de partida para uma pedagogia crítica:

> ... dominação é mais que relações impessoais na escola e mais que relações sociais do discurso na pedagogia da transferência do conhecimento. Dominação é também a própria estrutura do conhecimento; os conceitos são apresentados de modo irrelevante para a realidade; as descrições da realidade não atingem qualquer integração crítica; o

47. Paulo Freire e Donaldo Macedo, *Literacy. Reading the word and the world.* (Massachusetts, Bergin & Garvey Publishers, 1987)
48. Ann E. Berthoff, "Foreword" para Paulo Freire & Donaldo Macedo, *op. cit* p. xv.
49. Robert Arnove e Harvey Graff, *National literacy campaigns. Historical and comparative perspectives.* (Nova Iorque e Londres, Plenum Press, 1987); Bhola, H. S., "Literacy for revitalization in the SADCC Countries of Southern Africa", (texto apresentado na "Modern Language Association Right to Literacy Conference", Columbus Ohio, setembro 16-18, 1988 mimeografado); Bhola, H. S. *Campaigning for Literacy: Eight National Experiences of The Twentieth Century,* (Paris, Unesco, 1984).

pensamento crítico é separado da vida. Essa dicotomia é a dinâmica interior de uma pedagogia que incapacita política e psicologicamente os estudantes."[50]

Como o conhecimento é produzido, por quem, para que propósitos, como o conhecimento é usado, o que são as relações entre o conhecimento popular e conhecimento intelectual, ou como conhecimento e poder cruzam-se, são questões epistemológicas centrais colocadas para a educação popular. Perguntas adicionais incluem: a educação é isenta de valor? As ciências são imparciais e afastadas do campo de interesses sociais? Essas são questões muito importantes para os educadores populares, como o próprio Paulo Freire tem afirmado [51].

Finalmente o nível do conhecimento-meta, a educação não-formal nas sociedades em transição podem ter redefinido os interesses do conhecimento dirigido que prevalece na educação de adultos e, ao fazê-lo, desafiou as premissas do pensamento positivista, criando uma ideologia que une o conhecimento ao poder[52]. Segundo Habermas há diversos interesses de conhecimento dirigido. Esses são constitutivos do conhecimento porque determinam categorias relevantes para o que se interpreta como conhecimento. Eles também determinam o modo de descobrir o conhecimento e de estabelecer se as reivindicações do conhecimento estão asseguradas.

Três domínios do conhecimento distintos mas inter-relacionados são sugeridos por Habermas: o técnico, o prático e o emancipatório. O técnico está ligado ao mundo do trabalho e dirige-se essencialmente para o modo como controlamos ou manipulamos nosso ambiente. A ação instrumental é o meio pelo qual o efetivo controle pode ser atingido através do planejamento nas sociedades capitalistas, e as ciências empírico-analíticas são fundamentais para prever, diagnosticar e manipular o exercício do planejamento e administração, isto é, o controle técnico e a manipulação da natureza e da cultura.

---

50. Paulo Freire e Ira Shro, *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education.* (Massachusetts: Bergin e Garvey Publishers, Inc., 1987, p. 137).
51. Paulo Freire argumenta, em conversa com Rosa María Torres, que ".... há uma questão fundamental para nós, educadores populares, conhecer qual é a nossa compreensão do ato de conhecer". Rosa María Torres, *Educación popular*, p. 78.
52. Jack Mezirow, "A Critical Theory of Self-Directed Learning" *in: New Directions for Continuing Education*, nº 25, Marco 1985, pp. 17-30 e também. "A critical theory of adult learning and education" *Education for adults* Tight, M. (ed.) dois vol. (Londres: Croom Helm, 1983).

O interesse do conhecimento dirigido prático refere-se essencialmente à interação entre os seres humanos. Essa interação é eminentemente prática, uma vez que envolve ação comunicativa, a base de qualquer ação social. Seu objetivo não é o controle técnico e manipulação, mas o esclarecimento das condições de comunicação e a intersubjetividade. Os exemplos típicos desse interesse de conhecimento encontram-se nas ciências histórico-hermenêuticas.

Finalmente o interesse do conhecimento dirigido emancipatório volta-se para a noção de poder. É emancipatório porque tenta emancipar seres sociais de forças reificadas, e o instrumento chave para produzir emancipação é a auto-reflexão. A meta é a libertação da alienação humana, por meio do crescente esclarecimento através da análise, explanação e construção do conhecimento na busca da verdade. As ciências críticas e sociais, segundo a Escola de Frankfurt, preocupam-se com a emancipação.

Nas primeiras fases da revolução cubana, apesar da curta experiência da revolução de Granada e das imensas dificuldades para governar a sociedade civil enfrentadas pelo Governo sandinista até seu fim, as políticas e programas de educação não-formal foram um terreno fértil para experiências e inovações. Um domínio no qual o planejamento tecnocrata guiado por uma razão instrumental – e um interesse do conhecimento dirigido baseado em uma manipulação técnica do mundo do trabalho – pode não ter predominado.

Uma aguda preocupação pela interação prática e a comunicação entre seres humanos, e pelos interesses do conhecimento dirigido emancipatório disposta a lidar com dilemas básicos da alienação humana também lutou para ganhar espaço na educação não-formal mesmo em estruturas de planejamento altamente burocráticas. Isso também é um legado da educação não-formal nas sociedades em transição, um legado que não está limitado a experiências socialistas, mas é relevante para qualquer projeto de planejamento político emancipatório, quer no Estado, quer em organizações não-governamentais, que repousa na participação e controle da população nas tomadas de decisão.

Talvez seja uma ironia discutir as contribuições da educação socialista na América Latina quando países socialistas estão aparentemente voltando "para trás" e "se alinhando" ao sistema capitalista mundial. A revolução de Granada foi interrompida em 1983 pelas pressões combina-

das das contradições internas levando à morte e ao assassinato da Maurice Bishop por uma facção roberspierreana dentro de New Jewel, e a subseqüente invasão dos EUA.

A revolução nicaragüense conduzida pelos Sandinistas transferiu pacificamente o poder para um governo civil de oposição em 1990, tornando-se talvez uma das primeiras experiências de um governo revolucionário que toma o controle do Estado através de luta armada e depois sai do poder para tornar-se oposição democrática oficial.

O sistema cubano, a despeito de seus avanços em educação, saúde e bem-estar social, continua a ser desafiado por sua falta de liberdades civis e tem tornado-se cada vez mais alienado da comunidade internacional, particularmente com o mundo socialista em mudança.

Na verdade, o caso mais fascinante, mais surpreendente é a situação nicaragüense. Nas eleições de 25 de fevereiro de 1990, o partido sandinista, então do governo, obteve 40,8% (579.886) dos votos, comparado com 54,6% (777.552) obtidos pelo UNO, agora o partido do governo, mas de fato uma coalizão de 14 partidos políticos muito diferentes. Apesar de sua derrota, os Sandinistas saíram da eleição como a única organização política coesa e a maior do país, ainda controlando o exército e a polícia, também a maior confederação sindical (a CTS ou Confederação dos Trabalhadores Sandinistas) e associações de pequenos agricultores, cooperativas e mulheres.

As características únicas da estrutura social da Nicarágua, o projeto de uma ordem política que enfatizava a unidade nacional acima das contradições de classe, através do apoio de uma economia mista (isto é, uma articulação do Estado, pequenos capitalistas, cooperativas, propriedade e produção comunal e dos camponeses) e a estrutura multiclassista da luta anti-somosista conduzida pelos sandinistas, podem responder por grande parte do apoio que o partido sandinista ainda tem, após 10 anos de guerra civil.[53]

Poderíamos perguntar quanto desse apoio vem dos recém-alfabetizados, dos estudantes adultos que foram expostos à educação popular e freqüentaram a escola durante o regime sandinista.

---

53. Carlos María Vilas, "Nicaragua-Politics, economics and society." *Journal of Interamerican Studies and World Affairs*, vol. 31, nº 3, (Fall, 1989), pp. 212-214.

Capítulo III

ESTADO E EDUCAÇÃO POPULAR: BASES PARA UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA POPULAR*

Moacir Gadotti

1. *O atual debate sobre o papel do Estado e sua relação com a sociedade civil*

Os recentes acontecimentos envolvendo a transição/transformação política no leste europeu vem reforçar a necessidade de uma revisão/revolução conceitual em relação ao papel do Estado e sua relação com a sociedade.

A revolta popular contra o marxismo burocrático, coloca a necessidade de revisão de certos princípios simplistas como o de que as classes populares têm já um papel histórico definido e garantido na história ou o simplismo de que a revolução seja sustentada pela coerção do Estado.

---

* Exposição feita no "Seminário – Taller sobre Educação Popular na América Latina" (La Paz, Bolívia, 9 a 14 julho de 1990). Nesta época, Moacir Gadotti era Chefe de Gabinete de Paulo Freire, secretário municipal de educação de São Paulo. Moacir Gadotti deixou a Secretaria em março de 1991 e Paulo Freire em maio do mesmo ano.

Nenhuma democracia se constrói por forças inevitáveis da história. A tese de que o socialismo sucederá inevitavelmente ao capitalismo é um grande equívoco, fruto de uma leitura positivista do próprio marxismo. Não existem necessidades ou leis históricas totalmente objetivas. As democracias se constroem com a *vontade política* de um povo; não mecânica e muito menos irreversivelmente. Como toda conquista, se não for sustentada, pode ser perdida.

Falo a partir de uma realidade regional da América Latina: o Brasil. Todavia existem certamente traços comuns com outros países da América Latina. Entre eles, o fato de que em nosso continente a sociedade civil pouco se desenvolveu. Em contrapartida, o Estado, privatizado pelos grupos econômicos dominantes, monopoliza a iniciativa sempre para a manutenção de privilégios de uma classe e não para aboli-los. Esse processo de centralização do poder no Estado encontra respaldo na tradição política, histórica e cultural de nossas sociedades que foi criando, aos poucos, uma *mentalidade estadolatra*: o culto do Estado como ente superior, absoluto, inefável, onipresente e onipotente. Foi-lhe atribuída toda a capacidade de transformação social.

Até mesmo alguns grupos de esquerda caíram na *estadolatria*, contrariando o pensamento de Marx que defendia a tese do fortalecimento dos organismos "privados" (na expressão de Gramsci) da sociedade civil, esta sim, portadora da transformação. Marx, ao contrário de Hegel, que defendia o Estado "ser absoluto", não acreditava em forças sobrenaturais.

A mentalidade estadolatra e messiânica é conservadora e imobilista. Ela induz os seus seguidores à iniciativa do Estado para a transformação. Ela favorece o *corporativismo e o assistencialismo* e cria a dependência. Os regimes militares beneficiaram-se dessa mentalidade na América Latina.

Recolocar o papel do Estado como base de discussão de qualquer proposta de educação popular progressista na América Latina parece-me sumamente importante.

Se o papel do Estado não é o de pai, nem o de patrão, então, qual é o seu papel?

Essa não é uma questão que pode ser encarada de forma abstrata pois este papel está em tensão permanente. É preciso partir da realidade

concreta e contraditória de nossos Estados e como eles se reconduzem em seus diversos poderes (União, Províncias e Municípios) e aparelhos (repressivos, ideológicos etc). Há estágios diferenciados e momentos diferentes.

Uma análise dos aspectos conjunturais é fundamental para orientar nossa ação.

Por isso, parto não só do *princípio de contraditoriedade* do Estado, mas também da sua *complexidade e pluralidade* de manifestações.

O Estado é contraditório porque é perpassado constantemente pelas lutas políticas, sociais e econômicas.

É dentro dessa complexidade e contraditoriedade observadas concretamente, que podemos plantar, com expectativas de bons resultados, a nossa ação educativa. Saber lidar com essa contraditoriedade, constitui o desafio mais importante a ser enfrentado pela educação popular.

Minha tese é de que a educação popular na América Latina não soube explorar adequadamente essas contradições do Estado, em alguns casos opondo-se mecanicamente a ele, em outros, isolando-se e perdendo sua força. Por isso, ao mesmo tempo, coloco também em questão uma educação popular que não reconhece as contradições do Estado ou não luta pela sua transformação concreta. A educação popular implica não só a formação consciente do cidadão – sua *função conscientizadora* – mas também o fortalecimento das organizações do controle público, popular e comunitário sobre o Estado – sua *função organizadora*. Só o *controle político da sociedade civil*, altamente organizada, sobre o Estado, pode garantir as conquistas democráticas e o socialismo, o qual também pressupõe as conquistas democráticas como o pluralismo político e o Estado de direito.

É a sociedade civil que pode garantir o aperfeiçoamento democrático. Não há sociedades democráticas definitivamente democráticas. Há retrocessos. Há democracias distorcidas como as militaristas, as elitistas, as formais, as basistas, as assistencialistas etc.

A conquista de um grau mais elevado de democracia pressupõe a organização (poder) popular que se origina da luta pelas necessidades básicas da população (moradia, saúde, trabalho, educação...). Essa organização visa colocar o Estado a serviço da sociedade. A democracia e o

socialismo democrático são regimes políticos nos quais, em graus diferentes, o povo é sujeito coletivo de sua história: controla e fiscaliza a gestão da sociedade e do Estado.

Podemos dizer que temos uma experiência muito curta de democracia na América Latina. Se a democracia é o equilíbrio entre a *liberdade* e a *igualdade* resta-nos muito caminho a percorrer.

Não podemos falar em democracia na América Latina em que a liberdade de expressão é sufocada pelo monopólio dos meios de comunicação de massa e a igualdade é apenas formal já que a escola, a saúde, o trabalho, a moradia, entre outros direitos democráticos, não são para todos. Não podemos também falar em democracia capitalista pois as grandes massas da população sequer têm acesso ao mercado de consumo que é a grande promessa do sistema econômico capitalista.

Em nossa experiência de participação na administração pública, tanto no Estado de São Paulo quanto na Prefeitura da Capital e em assessorias a outros Municípios, constatamos a diversidade de estágios da capacidade organizativa dos movimentos sociais e, por outro lado, a diversidade na vontade política dos governantes que varia do autoritarismo ao compromisso efetivo de envolver a população no controle do Estado passando pelo populismo, que anestesia as massas com uma falsa participação.

Por isso é essencial, na análise do tema "Educação popular e o Estado", se examinar concretamente, de um lado, *o patamar de consciência e organização da sociedade civil* e, de outro lado, o grau de vontade política dos governantes. De um lado, o Estado capitalista visa pulverizar a ação dos movimentos sociais populares, limitando-lhes seu âmbito reduzindo-os freqüentemente a reivindicações econômicas corporativistas, despolitizando os movimentos. De outro lado, os movimentos organizados da sociedade, estruturados em sindicatos, associações, conselhos etc, tem consciência de que sua *participação* nas iniciativas do Estado tem sentido apenas na medida em que esta não negue a sua *autonomia,* a sua independência tanto em relação ao Estado quanto aos patrões e aos partidos. A autonomia é condição de sua própria sobrevivência e fortalecimento.

Não se espere, por isso em um regime democrático, que a sociedade civil tenha uma *participação acrítica* porque justamente sua força está na

capacidade crítica e na *pressão*. Só assim o movimento social dará uma contribuição substantiva ao movimento democrático.

Que o Estado busque legitimar-se na sociedade faz parte da lógica das relações democráticas. A adesão pura e simples dos movimentos sociais, porém, representa o seu próprio suicídio.

Assim, a participação faz parte essencial dos movimentos sociais que buscam uma inserção ativa no processo de tomada de decisões no nível do Estado. Freqüentemente isso se traduz pelo confronto entre os anseios populares e a tecnoburocracia. É nessas condições objetivas, históricas e não ideais que se passa o jogo de contradições da sociedade de classes. É nessa *prática de classe* que o movimento popular aprende, se organiza. Sua formação se dá na luta e não pela assimilação de um "saber competente". Essa "educação de classe", como a chama Carlos Rodrigues Brandão, pode ser guiada, de início, apenas por um "instinto de classe", (como diz Lênin), mas é sempre um momento da sua própria consciência de classe, indissociável da prática de classe.[1]

Muitos movimentos populares ultrapassaram formas de luta populistas e momentâneas para se constituírem em uma força social com interesses históricos próprios, portanto, com um *caráter de classe* bem definido, constituíndo-se um novo sujeito revolucionário. Não é esse o caso, infelizmente, de todos os movimentos. Alguns são tipicamente corporativistas e outros pequenos-burgueses. Depende de sua consciência de classe e perspectiva de futuro. Alguns situam-se apenas na esfera da reprodução das condições mínimas de vida sem uma visão de classe adequada. Entretanto, mesmo essas lutas por melhores meios de reprodução convergem para a criação das condições necessárias à formulação de um *projeto histórico alternativo* quando se trata das populações excluídas.

As condições de vida na América Latina deterioraram-se de tal modo que grande parte da população não tem garantia de reprodução física. O mínimo de subsistência constitui-se em uma conquista alcança-

---

1. Moacir Gadotti, "Estratégias de mobilização e participação da sociedade nas políticas educacionais do Estado", *in:* MEC/FUNDAÇÃO EDUCAR/OEA/IICA. *Reflexões teóricas e metodológicas sobre a educação de jovens e adultos.* Brasília, Fundação Educar, 1986, pp. 252-253.

da pela luta organizada. Muitas organizações de esquerda não atentam para esse fato e relegam os movimentos populares a uma importância secundária, valorizando apenas a luta sindical e partidária. "É por isso que muitas vezes o trabalho político de tais movimentos de base é concebido apenas em função de uma determinada hegemonia política, submetendo-se e incorporando-o rapidamente ao respectivo partido, sem considerar nem os objetivos específicos desses movimentos, nem os processos de politização a eles vinculados. Quando não se consegue hegemonizar um movimento determinado, passa-se a utilizá-lo como campo de agitação e recrutamento, ou então se boicota e denuncia abertamente como "desviado" da verdadeira luta de classes".[2]

Não estamos de acordo com essa instrumentalização política. A *ação direta de massa* desses movimentos é resultado de um longo processo de maturação e da visibilidade à luta de classes. Em um mundo dominado pelos meios de comunicação de massa, a ação direta obriga esses meios a informar sobre ações de protestos e a dar voz aos oprimidos (mesmo que por curto espaço de tempo), rompendo o silêncio imposto pela fala ininterrupta dos opressores.

2. *A educação popular através da participação popular*

A eleição de Luiza Erundina para governar a maior cidade da América Latina (São Paulo), com uma proposta clara de participação popular e inversão de prioridades, tornou melhores as perspectivas de implantação de instrumentos de participação como os Conselhos Populares, organismos de frente única, autônomos, em que as prioridades sociais são discutidas e votadas. São órgãos de *democracia direta* que se desenvolvem de modo autônomo diante das instituições estatais e que não invalidam a *representação indireta* representada pela Câmara dos Vereadores. Como diz Paul Singer, Secretário do Planejamento do Município de São Paulo, "a participação popular concretiza um dos

2. Tilman Evers e outros, "Movimentos de bairros e estados: lutas na esfera de reprodução na América Latina", *in:* José Álvaro Moisés e outros, *Cidade, povo e poder,* São Paulo, CEDEC/ Paz e Terra, 1985, pp. 119-120.

direitos mais importantes do cidadão: o de ser ouvido pelos que decidem em seu nome". [3]

Não podemos entender a educação popular sem a participação popular.

O que é a participação popular ?

É a marca que queremos imprimir à administração da prefeitura de São Paulo. Significa governar com a participação do povo, contra a tradição centralizadora e excludente do Estado Brasileiro. Por isso estamos operando uma profunda *reforma do Estado* e das instituições políticas do município, introduzindo novos atores de processo decisório, isto é, a população excluída e segregada da metrópole; participações nas decisões políticas e na forma de aplicação dos recursos financeiros através de mecanismo de consulta como o NRPs (Núcleos Regionais de Planejamento).

Para tornar possível a *democratização das decisões*, são necessárias três decisões:

1. Autonomia dos movimentos sociais e de suas organizações em relação à administração;
2. Abertura de canais de participação pela administração;
3. Transparência administrativa, isto é, democratização das informações.

A falta de controle e fiscalização sobre a administração é uma das maiores responsáveis pela corrupção.

Entendemos a participação popular como processo educativo, pois desenvolve e fortalece a consciência da cidadania da população para que assuma efetivamente o seu papel de sujeito da transformação da cidade. Para isso é essencial que a população, organizada ou não, compreenda minimamente o funcionamento da administração, a elaboração do orçamento (esse mistério insondável!) e as leis que regem a administração pública e limitam a ação transformadora.

3. Paul Singer, "Participação popular e direitos humanos", *in: Folha de São Paulo, 11 de setembro de 1989, p. 3.*

Daí não ser possível uma efetiva participação popular sem a democratização das informações. É diretriz do governo popular democrático da cidade de São Paulo "estimular a criação de canais democráticos institucionais, que possibilitem a população efetivamente se apropriar das informações, através de um processo educativo, dirigido à produção de decisões sobre a totalidade das problemáticas da cidade".[4]

Não vou descrever aqui as inúmeras formas de participação estimuladas e criadas em um ano e meio de governo municipal, que marcam já visivelmente a nossa cidade, como as diversas comissões, conselhos, fóruns, audiências públicas e plenárias populares. Diante de tantas iniciativas, nesse momento, estamos criando um *plano estratégico de participação* para evitar o espontaneismo e a participação aleatória, e unificar a ação entre as diversas Secretarias e Empresas da Prefeitura de uma cidade de mais de 12 milhões de habitantes.

Vou ater-me a alguns princípios desse plano estratégico.

O exercício do poder popular pressupõe a abertura de canais efetivos de participação nas esferas de poder para estabelecer prioridades a partir de reivindicações, fiscalizar as administrações, o que reforça o processo de auto-organização popular e, dessa forma, pode contribuir para a mudança da correlação de forças favorável aos trabalhadores.

Nesse sentido ganham espaço as diversas formas de organização dos *movimentos populares* e que denominamos "conselhos populares". Reconhecemos que é esta a fisionomia, *a cara*, que desejamos dar à administração popular e democrática de São Paulo. Contudo, apesar de um ano e meio de esforços ainda não conseguimos um grau de organização popular que desejávamos. Mesmo porque não podemos impô-lo.

As administrações populares do PT anteriores a 1989 nos mostraram que precisamos ter cautela,: há enormes resistências que podemos encontrar sobretudo na *cultura administrativa brasileira* em que impera o clientelismo, o corporativismo e o fisiologismo.

Apesar disso, na municipalidade de Diadema (SP, 1984-1988),

4. PMSP, *Projeto Integrado de Educação Popular: Seminário Intersecretarial de Participação Popular*, São Paulo, 12.06.90, p.2 (*mimeo*).

obtivemos um grande êxito na implantação dos Conselhos Populares. Por outro lado, na Capital de São Paulo, funcionam a mais de dez anos os Conselhos de Saúde com uma parcela considerável de poder na definição das políticas de saúde.

Como se vê, a autonomia desses conselhos é fundamental diante das mudanças de direção político-partidária do Estado. "Os conselhos populares dão uma resposta de como democratizar decisões que são normalmente autocráticas ou potencialmente fascistas. A forma e o funcionamento dos conselhos tornam-se por isso, muito importantes. Eles devem ser preservados como iniciativa dos moradores e se classificam segundo muitos critérios diferentes: associação de bairros, organizações de fomento à solução de problemas, sindicatos operários, entidades humanitárias ou de promoção social da sociedade civil etc". E não podem cair na rede do complexo institucional dos governos municipais. Se se institucionalizarem, convertendo-se em intermediários ou agentes destes, estão liquidados. O seu poder deve ser resguardado como condição de permanência de controles externos democráticos que escapem à manipulação da burocracia e dos políticos, e que favoreçam a formação de uma democracia participativa".[5]

Os *conselhos populares* são canais institucionais de participação, mas devem ser diferenciados dos *movimentos populares*. Estes possuem objetivos diversos nas formas e na abrangência. São independentes e sua iniciativa é exclusiva da população. Já os conselhos surgem a partir da relação entre movimentos populares e Estado. Os movimentos só se transformam em conselhos quando adquirem algum tipo de reconhecimento do Estado que lhe dê a possibilidade de intervir nele. Ou seja, "um movimento popular toma o caráter de conselho popular quando consegue colocar um pé dentro do Estado".[6]

Mas tem que ser apenas *um pé, dentro*. Outro pé deve estar *fora*. *Estar taticamente dentro* e *estrategicamente fora.*

5. Florestan Fernandes, "Os conselhos populares", in: *Folha de São Paulo,* 16 de dezembro de 1988, p.3.
6. Ricardo Galletta, "Conselhos populares e administração petista", Campinas, abril de 1989, p.4 (mimeo).

Manter essa relação dialética entre o dentro e o fora é importante para a própria sobrevivência do movimento. A força de *negociação* do movimento dentro do Estado é a sua capacidade de *mobilização* fora dele. E o movimento chega ao fim quando ele substitui a *mobilização* pela *negociação*[7], ou quando perde de vista seu projeto político e histórico mais amplo.

Com base nesses pressupostos teóricos quero falar-lhes do que estamos fazendo na Secretaria de Educação do Município de São Paulo, conquistado pelo Partido dos Trabalhadores, na frente da qual está Paulo Freire, com quem venho trabalhando há 16 anos.

3. *Construindo a educação pública popular*

Ao assumirmos a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, colocamo-nos como objetivo a construção da escola pública popular. Por escola pública popular entendemos uma escola à qual todos têm acesso, democraticamente administrada e com uma nova qualidade.

Iniciamos nosso primeiro documento com a frase: "*Aprender é gostoso. Mas exige esforço*".

Um diagnóstico feito durante o mês de dezembro de 1988 mostrou-nos que a situação física de nossas 703 escolas municipais era preocupante: faltavam mais de 30.000 conjuntos de carteiras e cadeiras para os alunos e mesas para os professores; a conservação dos prédios era muito deficiente; 40% dos professores estavam exercendo suas funções precariamente, em comissão; o atendimento à demanda deixava fora da escola muitas crianças, jovens e adultos.

Nessas condições era muito difícil realizar uma escola que encarasse o ato de ensinar e de aprender como um ato prazeroso. Ao assumir a Secretaria, estávamos cientes, contudo, de que era preciso partir dessa realidade para realizar a escola que sonhávamos. O voto de 15.11.88 foi

7. Hélio Ricardo Leite, "Congregar as lutas e unir lideranças", in: Revista *Movimentos Populares*, São Paulo, POLIS/CPV, n 1, abril de 1989, p.27.

um voto para a mudança, para mudar inclusive essa escola, para superar as suas precariedades. Só que não íamos fazer isso sozinhos. Pretendíamos mostrar a todos os que estavam envolvidos com a educação no município de São Paulo que juntos podíamos mudá-la construindo uma *escola bonita*, voltada para a formação social crítica e para uma sociedade democrática.

Entendíamos que essa escola devia ser um espaço de *educação popular* e não apenas o lugar da transmissão de alguns conhecimentos cuja valorização se dá à revelia dos interesses populares; uma escola cuja boniteza se manifeste na possibilidade da formação do sujeito social.

Para isso partimos do princípio da verdade, da transparência. Procuramos fazer circular todas as informações que tínhamos sobre a situação real de todos os setores da Secretaria. Mostramos também os caminhos possíveis de mudança. Imprimimos uma fisionomia a essa escola, cujos traços principais são os da *alegria*, da seriedade na apropriação e recriação dos conhecimentos, da solidariedade de classe e da amorosidade, da curiosidade e da pergunta, que consideramos valores progressistas.

Não impusemos idéias, teorias ou métodos, mas lutamos, pacientemente impacientes, por uma educação como prática da liberdade. Nós acreditamos na liberdade. Queremos bem a ela.

Eis algumas reflexões sobre a escola pública popular que é possível ir construindo.

A questão da escola pública não se resume apenas ao acesso e à permanência. Essa questão é indissociável da qualidade de ensino e da resposta à pergunta: *que escola queremos?*

Uma escola pública popular deverá ter uma gestão democrática: a co-gestão, hoje, para se chegar, amanhã, a uma verdadeira autogestão. Em que hoje é possível: a autogestão. Essa proposta supõe a criação de *conselhos populares*, democraticamente eleitos e com caráter deliberativo em todos os níveis (municipal, estadual e nacional), cuja principal tarefa não é fiscalizar o cumprimento da lei, como ocorre com os burocráticos Conselhos de Educação, mas promover a educação com caráter popular, uma educação descentralizada, crítica e criativa. Ao Estado (em todos os níveis) caberia garantir a execução desses planos através de recursos controlados pela base.

Uma *escola pública autônoma* tem maiores chances de garantir a qualidade de ensino do que uma escola obediente, submissa e burocratizada. A *escola pública estatal* é realmente de má qualidade e extremamente burocratizada. É preciso ampliar as possibilidades de ela própria elaborar seus planos, seu projeto pedagógico.

Autonomia não significa abandono. Significa o estado possibilitar os recursos materiais e humanos para que a escola possa realmente fazer uma escolha democrática, e não optar pela miséria. Escola popular não significa escola pobre a abandonada.

É preciso evitar o *corporativismo*. Só uma sólida formação política evitará reivindicações corporativistas. A educação não paira no céu. Ela está ligada à sociedade. O corporativismo isola a questão da educação da *questão social*. A educação está ligada à questão da terra (reforma agrária), ao endividamento (dívida interna e externa), à questão da natureza do Estado, ao desemprego, à doença, à falta de transporte, às condições de sobrevivência etc.

Só uma escola pública realmente popular poderá promover mudanças. Isso exige, certamente, o fortalecimento da sociedade civil, que reúne as diversas categorias de educadores e trabalhadores em serviços públicos educacionais. Será preciso evitar, em uma proposta como esta, a pulverização da educação pública, que é a proposta educativa da burguesia como é apresentada, por exemplo, pelo economista norte-americano Milton Friedman, que defende a volta às escolas paroquiais do século XVIII e a privatização do ensino sob o controle dos pais.

Uma escola pública popular deverá ser uma escola de tempo integral para alunos e professores, uma escola do trabalho e do lazer. O trabalho infantil pode ser formativo apenas quando articulado com a escola: desde cedo a criança deve habituar-se ao trabalho manual, superando a dicotomia entre este e o trabalho intelectual, entre a educação formal e a educação não-formal. Essa informação integral é dada pelo trabalho. Em uma sociedade democrática todo trabalhador que estuda, alternando estudo e trabalho, precisa reduzir seu tempo de trabalho. Uma alternativa para isto seria a redução da jornada de trabalho para o aluno trabalhador.

Uma escola única popular não deverá ser confundida com uma escola uniformizada, formando cabeças em série; deverá ser o local de

um sadio pluralismo de idéias, uma escola moderna; uma escola alegre, competente, científica, séria, democrática, crítica e comprometida com a mudança; uma escola mobilizadora, centro irradiador da cultura popular, à disposição de toda a comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. O saber adquirido na escola, imprescindível para o cumprimento de suas finalidades, não é um fim em si mesmo, é um instrumento de luta. O fim da educação, em uma ótica socialista, é a formação da consciência crítica e a transformação social.

Nossa proposta à frente da Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo norteou-se por essas idéias e princípios. *É possível inserir a população no público, no estatal.* Abrimos caminhos para isso, imprimindo um caráter popular a essa escola burocrática e procuramos implantar mecanismos, como o *Conselho de Escola* e os *colegiados* para que eles estejam suficientemente enraizados que ao deixarmos a Secretaria eles possam continuar.

Contar essa história apaixonante que já dura um ano e meio, seria muito longo. Mas, mesmo assim, vou ilustrar nosso trabalho com a apresentação de um dos projetos que chamamos de MOVA-SP (Movimento de Alfabetização de São Paulo).

4. *O MOVA-SP e o fortalecimento dos movimentos populares*

Desde o início de 1989, representantes dos movimentos populares, que já trabalhavam com alfabetização de adultos, nos procuraram para ver que tipo de apoio eles poderiam ter da Prefeitura para ampliar o seu trabalho.

Em abril do mesmo ano realizamos com eles um simpósio no qual foi criado o "*Fórum dos movimentos populares de alfabetização de adultos da Cidade de São Paulo*". O Fórum e a Secretaria criaram o Projeto MOVA-São Paulo, visando a alfabetização e a pós-alfabetização.

A Secretaria de Educação através de convênios com entidades do movimento popular, sindical e social oferece os recursos financeiros e técnicos. Cabe ao Fórum, junto com a Secretaria definir os critérios para a celebração de convênios nos quais as entidades conveniadas responsa-

bilizam-se pela criação dos núcleos, locação de salas, material didático e pagamento aos alfabetizadores e supervisores.

A Secretaria oferece um curso de capacitação inicial de 30 horas aos alfabetizadores e supervisores, acompanha o desenvolvimento dos cursos de alfabetização, promove encontros de alfabetizadores e alfabetizandos.

Esse projeto, que teve início efetivo em janeiro de 90, está tendo grande repercussão tanto na cidade de São Paulo como em outros estados, pelo poder que tem de fortalecer os movimentos populares sem atrelá-los ao Estado. É um dos raros exemplos em que há uma conjunção de esforços entre a sociedade civil e o Estado em igualdade de condições. É evidente que nessas circunstâncias a relação não é sempre harmoniosa. Ela é perpassada por tensões. Mas essa é a condição necessária para um trabalho paritário entre o Estado e os Movimentos Populares.

O MOVA-SP não impôs uma única orientação metodológica ou, como se costuma dizer, o "Método Paulo Freire". Procurou-se manter o *pluralismo,* só não se aceitando métodos pedagógicos anticientíficos e filosofias autoritárias.

Mesmo sem impor nenhuma metodologia, sustentamos nossos *princípios políticos pedagógicos*, sintetizados em uma concepção libertadora de educação, evidenciando o papel da educação na construção de um novo projeto histórico, a nossa teoria do conhecimento que parte da prática concreta na construção do saber (da prática para a teoria e o retorno à prática para transformá-la), o educando como sujeito do conhecimento e da alfabetização não apenas como um processo lógico, intelectual, mas também profundamente afetivo e social.

Para que um movimento de alfabetização constitua-se em um esforço coletivo, é necessário que a experiência seja fonte primordial do conhecimento. Do contrário ela se reduz apenas a um conhecimento intelectual que não leva à formação crítica da consciência e nem ao fortalecimento do *poder popular*, isto é, à criação e ao desenvolvimento das organizações de massa.

Seria equivocado reduzir a participação no movimento de alfabetização a apenas aquelas organizações que trabalham especificamente com a educação. Neste momento, temos contatos com diferentes movimento populares, tais como o Movimento operário (Sindicatos, CUT, Oposição

Sindical), Movimento de moradia (Favelados, Sem-Terra, Cortiços), Movimentos Pastorais (Menor, Mulher, Centros Comunitários, C.E.B.s), em que se faz presente a discussão, organização, funcionamento e formas alternativas de atendimento.

Para que a entidade integre-se ao MOVA-SP, basta ter personalidade jurídica ou estar ligada a outra entidade juridicamente constituída, ter representação no Fórum e atender aos seguintes *critérios*:

1º - já desenvolver ou pretender iniciar trabalhos de alfabetização e pós-alfabetização com grupos populares, sem fins lucrativos;

2º - que os trabalhos desenvolvam-se dentro da concepção político-pedagógica libertadora;

3º - que os educadores tenham domínio da leitura e da escrita;

4º - que os educadores populares comprometam-se a participar do processo de formação permanente junto ao coletivo dos educadores do projeto MOVA-SP;

O que estamos fazendo não se confunde com as campanhas de alfabetização. A experiência fracassada de muitas campanhas de alfabetização na América Latina e, em particular, no Brasil, levou-nos a evitar até a palavra "campanha" acentuando o caráter de *continuidade* e *permanência* do movimento que desejamos constituir.

5. *Necessidade de novas alianças e seus pressupostos*

É inegável que só o Estado pode dar conta de nosso atraso educacional. Nem a sociedade civil, nem a empresa privada tem condições efetivas, técnicas e financeiras de enfrentar esse enorme desafio. Contudo, é necessário construir novas estratégias.

O setor privado, as igrejas e os movimentos sociais precisam articular-se com o Estado, não como dependentes dele, mas como parceiros, instituindo *novas alianças*. O Estado, responsável primeiro pela ausência de políticas democráticas na área da educação, continuará impotente sem elas.

A contribuição pontual, efêmera e passageira, dada pela sociedade civil como nos grandes momentos das "campanhas" é ineficaz. Respostas provisórias e compensatórias à ausência do Estado são inúteis. Como

nos dizia Emília Ferreiro, num debate na PUC de São Paulo, em 1988, "qualquer mudança radical, mas feita em um certo espaço de tempo, está fadada ao fracasso".

Nos dias 5 a 9 de março de 1990 foi realizada em Jomtien, na Tailândia, uma *Conferência Mundial sobre a Educação Para Todos*, lançando uma nova visão para o decênio de 90 sobre as necessidades básicas de aprendizagem no mundo.

A Conferência foi exaustivamente preparada em reuniões e consultas regionais durante o ano de 89 e início de 90. Como era de se esperar, as disparidades regionais mostradas na Conferência são enormes no que se refere ao atendimento da educação básica. A Conferência divulgou uma "Carta" reconhecendo que, em termos globais, em cada cinco seres humanos, um não tem acesso à educação básica. O documento refere-se explicitamente à responsabilidade do Estado diante dessa situação, mas recomenda a participação necessária da sociedade e a construção de novas *alianças* entre os diversos setores envolvidos com a educação, em especial, as organizações não-governamentais.

A Conferência Mundial, patrocinada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, visou a conscientizar os governos a focalizarem a educação básica como área prioritária e estabelecer um *plano mundial de educação* para enfrentar esse *grande desafio*. Neste ano, que a Unesco proclamou como *Ano Internacional da Alfabetização,* o número de analfabetos no mundo aproxima-se a um bilhão e o número de crianças sem qualquer acesso a qualquer forma de educação primária está alcançando 100 milhões.

Ficou clara a necessidade e também a dificuldade de se estabelecer um conceito consensual sobre o tema das necessidades básicas de aprendizagem e um padrão mínimo de qualidade. Essa questão já havia sido um dos temas mais complexos da Comissão Edgar Faure do *Ano Internacional da Educação*, em 1970, promovido pela Unesco. Vinte anos depois ela volta, demonstrando o quanto a educação está vinculada à política e, portanto, é um tema sobre o qual é difícil um consenso.

A "Carta Mundial" da Conferência da Tailândia refere-se às alianças intergovernamentais e intersecretariais, entre os órgão governamentais e não-governamentais e também destas com as comunidades, as

famílias e os cidadãos. Essas alianças objetivam o planejamento, a administração, a implementação e a avaliação da educação básica.

No meu entender, o estabelecimento do leque dessas alianças para a universalização da *educação básica* deve ocorrer a partir de um grupo de *pressupostos* que contribuam para a consecução desse objetivo.

1º. Em primeiro lugar é preciso ressaltar a necessidade da estreita vinculação entre o estabelecimento de políticas educacionais e a *recuperação da condição de cidadania* da maioria das populações, particularmente nos países considerados "em desenvolvimento ou subdesenvolvidos".

2º. Não haverá transformação substancial do quadro educacional da América Latina se as políticas educacionais não expressarem a *vontade da maioria das sociedades*. Para tanto a existência de democracia é fundamental. A eficácia e legitimidade das políticas dependem do compromisso dos povos com sua colaboração e decisão.

De outro lado é necessário estender esse princípio ao processo educativo. *A participação* é fundamental para a construção do conhecimento. Permite a interação entre educadores e educandos no exercício do pensar contribuindo assim para a formação de indivíduos que reflitam autonomamente, e possam exercer melhor sua cidadania.

3º. Outro aspecto a ser considerado, diz respeito às *condições de vida dessas populações*.

Não se pode conceber mudanças qualitativas de tais condições sem uma revisão ampla e profunda da política internacional de distribuição de renda mediada pelas relações entre as chamadas "nações desenvolvidas" e "subdesenvolvidas", que têm comumente privilegiado as primeiras.

4º. Essas relações têm demonstrado que o subdesenvolvimento não se constitui em etapa anterior ao desenvolvimento, mas antes, em uma condição, para que os países centrais se mantenham como tal. A organização dessas relações tem nos mecanismos da *dívida externa* um elemento de controle econômico e político privilegiado, sobre a qual falarei mais tarde.

A efetivação da cidadania a partir dos pressupostos ora apresentados, além de fundamental para a verificação de demandas para o estabe-

lecimento de políticas educacionais, contribui para que a principal aliança interna às nações (entre sociedade civil e Estado) seja estabelecida.

É preciso esclarecer entretanto, que esta aliança não pode prescindir do compromisso por parte do poder público em atender às necessidades educacionais em cada país.

A *dívida social* contraída pelos governos junto aos segmentos alijados do acesso à educação deve ser saldada pelos Estados, a partir inclusive do estabelecimento de parcerias entre as várias esferas do poder público em cada nação e da colaboração entre as nações e as agências internacionais.

Sem esse compromisso não há garantias de iniciativas eficazes. *Ações privadas* nesta área têm demonstrado, historicamente, que não conduzem à satisfação das necessidades das sociedades marcadas pelo analfabetismo e pela falta de escolarização básica.

O Estado deverá ser o principal articulador, mas não o articulador exclusivo. É preciso um planejamento que compreenda a integração entre as várias esferas de poder e entre os Ministérios em cada nação de modo que possam dar conta do conjunto complexo de problemas concernentes à universalização da educação básica. É evidente, que a dimensão dos problemas extrapola em muito atribuições afetas aos órgãos responsáveis pela educação.

À *sociedade* caberá, principalmente, o papel de contribuir na elaboração e fiscalização das políticas educacionais, bem como na gestão dos órgãos responsáveis pela sua aplicação. Mas não só isso; caberá também, em parceria com o Estado, participar do esforço coletivo para a superação dos graves problemas educacionais de uma região.

Os argumentos aqui desenvolvidos atestam que as alianças propostas não visam diluir papéis, mas reestabelecê-los nos marcos da concepção que compreende a educação como um direito social, historicamente conquistado e os poderes públicos como responsáveis pelos serviços sociais básicos.

O estabelecimento dessas novas alianças está hoje profundamente prejudicado pela nossa *dívida externa*. O "endividamento dos países latino-americanos constitui-se em uma nova forma de *dominação imperialista* que agrava criminosamente as condições de vida de nossa

população, provocando uma diminuição dos programas sociais: saúde, sistema previdenciário, transporte, habitação e oferta de instrução pública, reduzindo o padrão de vida (baixos salários e péssimas condições de vida), aumentando a desnutrição e o índice de mortalidade. Impõe-se, por isso conhecer as origens da dívida, denunciar sua alegada legitimidade e punir os responsáveis. Nossos povos não podem pagar com suas vidas uma dívida que não foi contraída por eles, mas por regimes militares ditatoriais sem o consentimento do povo, prolongando esses regimes e sabotando a luta de nossos povos pela liberdade, pela democracia e pela justiça social.

Impõe-se ainda, averiguar as fraudes, a usura internacional, ilegal e ilegítima, manifestada pela maneira unilateral com que os bancos aumentaram as taxas de juros, tornando-os os principais beneficiários do endividamento.

O custo da dívida reflete-se na deteriorização dramática da qualidade de vida, das políticas sociais e dos serviços públicos essenciais à população."[8]

Existem hoje, na América Latina milhões de crianças e jovens trabalhando para pagá-la. De nada adiantará nosso enorme esforço em desenvolver programas educacionais se não levarmos em conta a carga pesada que carregamos nos nossos ombros, fruto da criminosa divisão internacional do trabalho.

A influência da dívida sobre a educação é notória: diminuição dos investimentos para cobrir o pagamento dos juros e principal da dívida; deterioração do padrão de ensino; piora do nível de vida geral da população, reduzindo a sua capacidade de adquirir material escolar, manter-se informado, alimentar-se adequadamente etc; redução do tempo disponível para atividades educacionais e culturais pela necessidade de trabalhar mais cedo.

A dívida externa está associada a uma longa história de fraudes, farsas, à manipulação e à imoralidade de uma política econômica imposta

---

8. Moacir Gadotti, "Dívida externa e educação". in: Revista *Educação Municipal*, São Paulo, UNDIME/CEAD/CORTEZ, nº 5 , novembro de 1989, p.5-6.

aos nossos povos e necessita urgentemente de uma *auditoria* que permita apurar as denúncias, identificar os mecanismos de expropriação e punir os responsáveis.

6. *Conclusão: as forças que poderão construir a escola pública popular*

Uma transformação necessária da educação em nível nacional precisa juntar, antes de mais nada, as forças que até agora lutaram por uma educação para todos, democrática e de boa qualidade.

Identificamos essas forças em torno de dois *movimentos básicos: o movimento em defesa da educação pública* e o *movimento por uma educação popular*: o primeiro, mais concentrado na administração escolar e o segundo, predominantemente no setor da educação informal e na educação de jovens e adultos. Unir essas forças enraizadas na nossa história da educação, apresenta-se para nós como uma estratégia necessária para realizar, com sucesso, a *revolução democrática* na educação. O isolamento e o antagonismo dessas duas forças têm emperrado o avanço maior da universalização e transformação da educação.

Essa estratégia baseia-se na constatação de que os projetos educacionais, por melhores que sejam, mas elaborados apenas por especialistas e não enraizados no movimento vivo da educação, sempre fracassaram, mesmo os projetos que dispunham de grandes investimentos como foi o caso do MOBRAL.

Em 1989, realizamos para o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) uma pesquisa evidenciando, com clareza, a existência dessas *duas grandes forças vivas na educação brasileira.* Qualquer novo projeto de educação deverá passar por elas, contra elas, surgir da unidade delas.

Notamos que essas duas forças estão presentes ao longo de toda a nossa história da educação.

O primeiro embate deu-se entre a *Ratio Studiorum* dos primórdios da educação jesuítica brasileira e o *movimento iluminista* que culminou com as *Reformas Pombalinas,* em meados do século XVIII. A expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, é uma prova desse confronto.

No século passado, sob a influência da Revolução Francesa, nasce o movimento pela *escola pública liberal,* que tem em Rui Barbosa o seu maior representante, o qual propôs adotar no Brasil o modelo norte-americano. A Revolução Francesa propunha uma *escola pública nacional*, leiga, gratuita, universal e obrigatória, com o objetivo de formar *o cidadão*. A Revolução Francesa propunha superar, de um lado a *escola pública religiosa*, cujo objetivo era a formação do *bom cristão*, defendida por Lutero, e por outro lado, a *escola pública estatal*, cujo objetivo era a formação do *súdito*, em particular, do militar e do funcionário.

Na primeira metade deste século, no Brasil, tivemos o conflito entre o *ensino público* e o *ensino privado*, o primeiro defendido pelos liberais, como Fernando Azevedo e Anísio Teixeira e o segundo defendido pelas igrejas, em particular, a católica, e pelos novos empresários da educação que encontravam na igreja uma justificação para o seu comércio. Entretanto, não podemos encarar o ensino privado e o público como duas modalidades separadas que se contrapõem em bloco. Nos dois blocos encontramos hoje não só defensores da escola pública burguesa, mas defensores da escola como *caráter popular* e com uma nova *função social.* Nessa nova concepção da educação, o papel específico da escola não é a apropriação individual do conhecimento, mas a geração de uma nova qualidade do conhecimento ligada a uma nova qualidade de vida, pela formação da solidariedade de classe.

Essa união de forças desembocaria no que chamamos de "Escola Pública Popular"[9], rompendo com a atual dicotomia entre o ensino público e o privado, gradativamente superada por um *Sistema Unificado de Educação Pública*, único e descentralizado. Esse poderia ser o projeto que, de certa forma, poderia unificar a luta dessas numerosas entidades, na área de educação, surgida nos últimos anos, superando o seu isolamento, a sua fragmentação, conservando, ao mesmo tempo, a sua autonomia.

---

9. Moacir Gadotti, "Escola pública popular", *in:* Revista *Educação Municipal*, São Paulo, UNDIME/CEAD/CORTEZ, nº 2, setembro de 1988, pp.5-16.

Capítulo IV

A INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA E A EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES NORTE-SUL*

Moacir Gadotti

Pediram-se para apresentar algumas "chaves de interpretação" do espaço sociopolítico latino-americano, sob o prisma do diálogo/conflito Norte-Sul, servindo como referencial para uma plataforma do que deve ser a educação comunitária no nível latino-americano.

Entendo que seja a preocupação de buscar alguns pontos de referência – digo apenas pontos – alguns marcos teóricos, que não se constituem propriamente em um paradigma.

Com isso quero dizer que o que vou fazer é apenas alguns comentários sobre o tema, observações colhidas no exame da prática confrontada com a teoria do Estado e da Educação.

A grande dificuldade do tema reside na enorme diversidade latino-americana. Daí que minhas "chaves de interpretação" certamente não

---

* Exposição feita no Seminário Latino-americano sobre "Los procesos metodológicos en Educación Comunitária y Economia Popular" (La Catalina, Costa Rica, 22 a 26 de outubro de 1990).

pretendem abrir todas as portas da América Latina. Quando falo de América Latina, refiro-me também à América Central e Caribe, respeitando a sua especificidade.

Tive o cuidado, na montagem de meus pontos escritos para uma exposição oral, de relacionar o *Referencial* com a *Proposta*. Nesse caso a *Proposta* coincide com nossa preocupação comum que é a educação comunitária.

Outra preocupação que tive é a de evitar o provincialismo que muitas vezes costuma empobrecer nossas análises da cultura latino-americana. Uma análise objetiva e construtiva de nossas práticas político-pedagógicas deve também ter a ousadia de enfrentar certos mitos, certas mistificações latino-americanas. Portanto, devemos ter o cuidado de rever com cautela, nossa prática e revisitar nossas teorias. O momento é particularmente propício a esta revisão teórica. Seria preciso dizer com mais ênfase que hoje estamos diante da necessidade de uma verdadeira revolução conceitual, sobretudo na educação popular e na compreensão da relação entre Estado e educação.

A demanda feita a mim supõe, desde logo, uma visão crítica dos modelos teóricos vigentes: o reconhecimento de que os referenciais teóricos devem se aproximar mais adequadamente da realidade regional latino-americana, pois a adoção de modelos teóricos elaborados a partir de realidades socioeducativas ou políticas dos países centrais (Norte) deixam sem explicação faixas importantes de nossa realidade.

A esse respeito Gramsci relata-nos que certa vez, em uma discussão teórica sobre as etapas de construção do socialismo ele teria perguntado a Labriola, um materialista histórico ortodoxo, o que faria ele, socialista, se um dia ele tivesse que organizar politicamente um povoado que estava vivendo ainda em uma sociedade comunitária primitiva. Ele pensou um pouco, recorreu às cinco etapas históricas dos modos de produção e, como depois do modo primitivo de produção vinha o modo escravista, não teve dúvidas: respondeu a Gramsci: "eu tornaria toda aquela comunidade em escravos, assim passaria para uma fase superior da história e estaria mais próxima do socialismo".

O referencial não pode ser uma camisa de força. Como dizia um autor não muito na moda de hoje, "a teoria não deve ser um dogma mas um guia para a ação" (Lênin).

A nossa crise latino-americana é certamente uma crise teórica, uma crise de modelos, de referencial, mas é também uma crise social e econômica. E ainda mais: devemos acrescentar hoje: uma *crise de esperança*.

Andando pelas ruas de nossas cidades e vilas, vemos cada dia mais aumentar núcleo de pessoas que olham fixamente o horizonte, desempregados, oprimidos, sem saber para onde ir, imóveis, sem projeto, sem alternativas, enfim, sem esperança. É isso que causa mais impacto ao observador externo e atento. Enquanto estamos vendo um processo de renovação promissor nos chamados "socialismo reais", entre nós, as organizações populares convencionais (sindicatos, partidos, associações etc) vêem diminuir suas margens de ação diante da transnacionalização de nossas economias que produziram o desemprego, o subemprego, a recessão.

Diante dessa realidade, de nada adianta repetir velhas fórmulas. Essas velhas fórmulas do sindicalismo e dos partidos políticos de esquerda oferecem um referencial muito pobre, por isso acabam por fortalecer o modelo neoliberal no qual a população pode acreditar inicialmente ou por algum tempo, enganada pelo *marketing* dos meios de comunicação social, mas que decepciona muito rapidamente. E diante desse modelo teórico-prático (a doutrina neoliberal) aparece um vazio, uma crise de esperança na possibilidade de construção de um modelo alternativo de sociedade que promova o desenvolvimento como justiça social.

Vivemos hoje em um novo contexto para a educação, tanto do ponto de vista do modelo econômico vigente na América Latina, quanto do ponto de vista internacional, na raiz do qual está a crise e revolução dos chamados socialismos reais e o desaparecimento dos blocos tradicionais entre o Leste e o Oeste.

Do ponto de vista econômico, o modelo neoliberal e os projetos de modernização que nos são apresentados como a única via eficaz, torna necessário o aprofundamento de nossa perspectiva e possibilidade de intervenção: "a crise do socialismo real desafia a educação a questionar uma série de paradigmas e dogmas que pareciam inabaláveis", concluíram, em julho passado, os educadores populares, reunidos em La Paz.

Por outro lado, o modelo sociocrítico, habitualmente utilizado para fundar os discursos da educação popular e da educação comunitária se permitiu certo desvelamento crítico da realidade, não foi suficiente para dar novas respostas e se constituir em um novo paradigma consistente.

Como estão percebendo, para abordar um tema tão novo eu necessitava recorrer a um método muito velho que é o *método dos comentários* da tradição escolástica.

Farei dois tipos de comentários:

1º - sobre as relações Norte-Sul e o processo de integração Latino-americano;

2º - sobre a integração latino-americano e a educação comunitária.

I - As relações Norte-Sul e integração latino-americana

Na análise das relações Norte-Sul, de um ponto de vista da América Latina, pode-se cair em duas armadilhas opostas: de um lado, no nacionalismo conservador e de outro, no universalismo alienado.

No primeiro caso cai-se no ufanismo de julgar que existe uma latino-americanidade essencial e regional absoluta, exaltando-se o particular e rejeitando-se o universal, o saber universalmente válido, idéias e valores universais como a democracia e o pluralismo. Nesse caso toma-se o Norte como o outro, o diferente, aquilo que não devemos ser como latino-americanos.

A segunda armadilha representa a descrença completa na especificidade regional e na capacidade de distinguir-se como uma cultura própria, desconhecimento o poder, a interrelação e interdependência. É também uma posição ingênua.

Essas duas armadilhas funcionam em oposição simétrica: o que para uns mete medo para outros fascina. Uns ficam fascinados com o desenvolvimento do Norte e outros tem medo dele.

O tema portanto, deve ser desenvolvido com uma metodologia histórica e sem preconceitos.

1. Os processos de integração e a crise internacional

A integração é um movimento social dinâmico que os homens utilizam para juntos, se apoiando uns nos outros, poderem diminuir suas fraquezas e se desenvolverem. O que acontece com os indivíduos ocorre também com as nações que diminuem suas barreiras e aumentam sua capacidade de cooperação.

Os processos de integração atuais fazem parte de um contexto de crise internacional da qual se beneficiam alguns poucos, prejudicando outros: em vez de contribuírem para diminuir a desigualdade entre as nações, os interesses dos grupos integrados, cujos pioneiros foram os países hegemônicos, acabaram aumentando as desigualdades entre os povos e as nações.

Os períodos de crise são enfrentados com revoluções e reestruturações econômicas. A crise de desemprego e do crescimento econômico do Primeiro Mundo, por exemplo, foi resolvida mediante acordos político-econômicos com os países de Terceiro Mundo amplamente desfavoráveis a estes últimos em termos de troca de suas matérias-primas por produtos manufaturados e tecnologia.

Ocorreu uma significativa regressão econômica durante as últimas décadas facilmente notada nos países africanos e latino-americanos. Segundo a política econômica imposta pelo FMI e pelos países hegemônicos do capitalismo, os países do Terceiro Mundo contraíram empréstimos em circunstâncias pelo menos obscuras, muitas vezes, por regimes ditatoriais, sem nenhum consentimento popular. Esses empréstimos só foram um bom negócio para os países do Primeiro Mundo.

Hoje muitos desses países estão vivendo uma decomposição completa de suas estruturas econômicas e sociais. Em conseqüência, enquanto a criminalidade atinge níveis assustadores, as classes abastadas, enriquecidas ilicitamente, necessitam viver em verdadeiras fortalezas, cercadas de zonas de miséria que fazem lembrar as crises econômicas e sociais da Idade Média.

O Sul endividado e mergulhado em conflitos, miséria e doenças endêmicas, está se constituindo em uma ameaça à segurança e ao desenvolvimento do Norte. Nasce assim, tanto para o Norte como para o Sul a

necessidade de redefinir suas relações para superar essa "ordem" neoliberal que nada mais é do que uma desordem canibalesca, carente de qualquer perspectiva humana para o futuro.

2. *A dependência, a interdependência a desigualdade e o conflito/ diálogo Norte-Sul*

Não existe uma ordem mundial integrada e estável. O que existe são relações de dependência e dominação *versus* um enorme esforço de libertação, de emancipação que dividem o nosso mundo em dois.

Agora o jogo internacional do poder não se joga mais entre Leste-Oeste (oposição capitalismo-socialismo), próprio dos anos 50 e 60 e do período Reagan, que qualificava Gorbachov como o dirigente do "império do Mal". Hoje, ao contrário, o presidente da URSS recebe o Prêmio Nobel da Paz. Hoje caminhamos para o confronto inevitável entre o Norte e o Sul. O novo tema da pauta não é mais a contradição capitalismo-socialismo, mas o impasse entre os países pobres e os países ricos. O fosso que cada vez mais se aprofunda está entre o Norte industrializado, sustentado por potências nucleares e o Sul dependente, subdesenvolvido e estagnado, comandado por elites conservadoras, corruptas e autoritárias. Os países do Terceiro Mundo carregam uma pesada herança colonial e estão presos a estruturas arcaicas.

Apesar desse novo tipo de confronto não se pode afirmar a morte do socialismo e muito menos do conflito entre Capital e Trabalho.

A chamada "ordem econômica internacional" é, por isso, uma ficção e representa hoje uma ameaça também para os países ricos. Os exemplos recentes da complicada situação no Golfo Pérsico pode dar-nos uma amostra. O que está acontecendo com os árabes pode vir acontecer amanhã com os latinos, os africanos, os asiáticos. A constante pressão e ameaça dos blocos do Terceiro Mundo está suscitando o reconhecimento de um processo de mudanças para a construção de uma nova ordem político-jurídico internacional também para os países do Primeiro Mundo. (Veja-se WOLKMER, Antonio Carlos. *O Terceiro Mundo e a nova ordem econômica internacional,* São Paulo, Ática, 1989, pp. 64-67).

Por que o diálogo e a negociação são necessários? Só porque as políticas de confronto acabaram sempre favorecendo o Norte? Ou será que é por causa da compaixão ou de uma ética cristã que prega o amor?

Não. Nem a compaixão nem o falso amor podem resolver um problema que tem origem no colonialismo que, aliás, diga-se de passagem, sempre esteve associado ao missionarismo, à catequese, portanto à salvação evangélica. As políticas entre o Norte e o Sul necessitam de uma *revolução de princípios* que comprometam relações econômicas justas entre as nações. O que queremos, nós do Sul, é justiça e não piedade. Não se trata portanto de um "encontro" Norte-Sul senão de pensar juntos, independentemente de fronteiras, que tipo de sociedade queremos no futuro, para todas as nações.

Há um só mundo para todos, sejamos do Norte ou do Sul. A interdependência é uma exigência da própria sobrevivência do planeta. A rigor, acatado esse princípio ético-político, não poderíamos falar das relações Norte-Sul ou do "conflito" Norte-Sul com o preconceito de quem fala desde um ponto de vista do Sul ou do Norte. Deveríamos ver o *conflito* sob o ponto de vista do *diálogo*, isto é, em igualdade de condições e reciprocidade. É assim que o filósofo alemão Martin Buber definia o diálogo, ele que dedicou grande parte da sua vida tentando resolver o problema do conflito árabe-judeu. O diálogo, dizia ele, supõe a igualdade entre as pessoas que se encontram e o desejo de acolhida do outro, a reciprocidade. O diálogo é uma relação Eu-Tu e não Eu-Isso. A relação Eu-Isso é apropriação, uso e aproveitamento do outro que se torna um "Isso", isto é, um objeto.

A bem da verdade, o Sul foi criado pelo Norte como um "Isso": suas riquezas foram saqueadas durante séculos. Na verdade nosso pouco desenvolvimento nasce deformado, dependente do modelo econômico do Norte. Daí que nosso destino e o destino do Norte estão estreitamente vinculados: sofremos os efeitos da política econômica dos interesses econômicos do Norte. Quando falamos em modernização, por exemplo, é sempre em relação a um modelo do Norte que corrigiu injustiças no Norte mas aprofundou as injustiças do Sul.

Foi a política colonialista do Norte que produziu a miséria do Sul sugando suas matérias-primas. Hoje o Sul chegou a um tal caos econômico, social e político que prejudica a sua própria contribuição ao

desenvolvimento do Norte. Para a defesa dos interesses do Norte, os países do Norte (EUA, URSS, França, Inglaterra e China) encheram o Terceiro Mundo de armas. O Irã e o Iraque são exemplos recentes. Isso também vem se constituindo em um investimento de alto risco para o Norte que vê a "feiura" do Sul cada vez mais próxima de sua "beleza". A pobreza já penetra o Norte vinda do Sul. Tanto no Norte quanto no Sul a burguesia não pode mais se descolar da miséria. A burguesia vai se afastando da miséria e a miséria acaba indo atrás. A burguesia brasileira por exemplo, precisa construir belos edifícios em praias lindas para ocupar o tempo livre. Mas para sustentar o seu conforto necessita de mão-de-obra barata e acaba construindo vias de acesso e a instalar linhas de ônibus para levar e trazer seus empregados. Com essa infra-estrutura para servir a ela acaba também favorecendo às classes populares que tomam os ônibus nos fins-de-semana para se banharem nas praias dos ricos. É o caso por exemplo, das praias da Boa Viagem em Recife.

A burguesia não pode mais se esconder e necessita conviver com um mundo cruel que ela própria construiu: o mundo da criança abandonada, do roubo, da violência, do seqüestro. Ela não sai mais impune. Daí que os ricos, preocupados com sua própria segurança não se recusam mais hoje, pelo menos as lideranças esclarecidas, a negociar a instauração de políticas públicas de acesso pelo menos aos meios básicos de sobrevivência da própria mão-de-obra da qual ela se utiliza.

O diálogo, por isso, exige dos países ricos, e dos ricos em geral, uma atitude que eles dificilmente aceitarão. Por isso seria muita ingenuidade insistirem em um velho "diálogo" entre atores desiguais em que uma das partes, sem poder de barganha (os subdesenvolvidos) negocia docilmente as migalhas e o direito de sobreviver. Diálogo não é apenas estar juntos. É conviver; eu posso estar junto à televisão, mas não posso dialogar com ela. Não posso conviver com ela, pois a TV não dialoga. Ela apenas *emite*. Por isso ela é chamada de "Emissora" de TV. Ela opera fundamentalmente com o monólogo, com o solilóquio. A comunicação opera o diálogo. Pelo diálogo os parceiros descobrem que não sabiam certas coisas ou que sabiam de forma distorcida ou, simplesmente sabiam, mas precisavam do testemunho do outro para saber melhor, para conhecer (em francês "connaîttre, isto é, "nascer junto com"). O diálogo é esse processo misterioso de construção coletiva do saber e da humanidade.

3. *Pluralismo não é sinônimo de desigualdade*

Outra exigência do diálogo é o pluralismo.

O pluralismo é uma filosofia do diálogo. Mas, ser pluralista não é, por exemplo, entrar em um supermercado e comprar todos os produtos. Há produtos velhos, mofados, inúteis, supérfluos. Ser pluralista significa dialogar com todas as posições. Não significa adotar a todas as posições (o que seria uma incoerência lógica). Ser pluralista em religião não significa adotar um pouco de cada uma delas. É ter uma religião e a partir dela, dialogar com todas as outras.

O diálogo contudo, não elimina o conflito e nem o antagonismo. Pode haver entre os que dialogam até o conflito, pois entre iguais pode haver tanto diálogo como conflito. Mas esse conflito, – o conflito entre iguais – é diferente do conflito entre antagônicos. O diálogo entre antagônicos não existe. Entre eles só pode haver conflito e confrontos.

As relações Norte-Sul sempre foram marcadas pela desigualdade. Nunca foram dialógicas. O colonialismo e suas formas mais modernas são expressões do antidiálogo.

Entusiasmados com a queda do muro de Berlim, alguns teóricos hoje consideram superados os conceitos de dependência, de colonialismo, de imperialismo, de ideologia, de luta de classes etc. Gostaria de ser mais cauteloso a esse respeito. Temos no Brasil um provérbio que diz: "devagar com o andor que o santo é de barro". Certamente todos esses conceitos são históricos e necessitam de constante releitura em função da realidade mutante em que vivemos. E a história não perdoa a quem não está atento às mudanças. Foi, aliás o que disse Gorbatchov ao Presidente da República Democrática Alemã poucos meses antes da queda do muro de Berlim, talvez o símbolo mais forte das mudanças ocorridas neste século. Felizmente que ele foi avisado. Caso contrário o muro teria caído sobre ele. Por isso creio que o grande livro de que necessitamos ler constantemente é o livro da história, o livro da realidade concreta e rever nossos velhos conceitos e preconceitos em função dessa nova leitura da realidade. Mas sempre com cautela para "não jogar fora junto com a água da bacia também a criança à qual estamos dando banho", como diz outro provérbio popular brasileiro.

É verdade, hoje não podemos mais falar em "não-alinhamento", com o fim da guerra fria. O conceito está superado por falta de blocos políticos hegemônicos. Isso significa, porém, que todos os esforços em torno da unidade dos países do Terceiro Mundo acabou? Que a exigência de uma nova ordem econômica internacional sustentada pelos países não-alinhados é um conceito superado? Não. Foi a Conferência dos Não-Alinhados de Argel (1973) que lançou a idéia de uma nova ordem econômica com o objetivo de estabelecer relações mais justas entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos, visando a atenuar as diferenças de níveis econômicos e sociais, contra a "ordem internacional da miséria" que mascarava e ainda mascara as desigualdades entre as nações. Não. Essa exigência não está superada. Ela continua tendo enorme atualidade. Falta torná-la ato, isto é, sair de uma conceituação geral para tornar-se realidade. Uma democratização das relações internacionais fundada na solidariedade, na emancipação, na autodeterminação e no pluralismo, é uma exigência muito atual.

4. *A América Latina não tem um projeto comum*

Este processo não está isento de riscos e de dificuldades. O diálogo Norte-Sul supõe resolvido o diálogo Sul-Sul. E essa é nossa primeira dificuldade. Muitas vezes falamos em América Latina sem levar em conta a enorme diversidade da qual ela é composta. Ela não é certamente um bloco. O Brasil, por exemplo, nunca se considerou um país da América Latina. Ignora quase totalmente até hoje, a importância do estudo do idioma espanhol, que seria o primeiro passo da integração cultural latino-americana. Culturalmente ele não se considera latino-americano. A América Latina não tem um projeto comum. Essa é a nossa realidade. A unidade do Sul é pura retórica. Não existe. A intercomunicação e o conhecimento recíprocos são praticamente inexistentes.

O neoliberalismo acena para a América Latina com um projeto de modernidade, a modernidade alcançada pelas democracias liberais do Norte. Mas não podemos esquecer que entre nós, os liberais sempre foram autoritários. E que modernidade é sobretudo escola para todos, saúde, saneamento, moradia para todos, transporte etc. Modernidade sem isso é hipocrisia.

"As palavras não mordem", dizia Noam Chomsky, mas estão carregadas de ideologia. Esse conceito de modernidade está carregado de ideologia: ele supõe que o conflito está entre o velho e o novo e não entre o justo e o injusto. A modernidade está sendo utilizada entre nós também como uma forma de camuflar injustiças e a falta de democracia política e econômica.

Nosso ponto de vista é de que um verdadeiro projeto de unidade latino-americana não pode ser construído sem a democracia. A democracia supõe a aceitação da pluralidade, de nossa própria pluralidade étnico-cultural. Uma sólida unidade só pode vir como um novo processo pedagógico revolucionário de construção de novos valores e conquista de uma personalidade emancipada, crítica e criativa, de um sujeito histórico novo que faça inclusive a crítica de nossos valores, costumes e hábitos adquiridos historicamente na luta contra os opressores. Temos que trabalhar com valores, com a mudança de costumes, hábitos, comportamentos, idéias. Esse é o papel mais forte da educação popular e comunitária para a integração latino-americana.

5. *O Primeiro ponto de pauta: a divina externa*

Mas tudo o que foi dito até agora não passará de boas intenções se o problema da Dívida Externa não for o primeiro ponto de pauta das relações Norte-Sul. O endividamento dos países latino-americanos constitui-se numa nova forma de dominação imperialista que agrava criminosamente as condições de vida de nossa população, provocando uma diminuição catastrófica da oferta de instrução pública, reduzindo o consumo, aumentando a desnutrição e o índice de mortalidade.

Impõe-se, por isso, julgar as origens da dívida, denunciar sua alegada legitimidade. Nossos povos não podem pagar com suas vidas uma dívida que não foi contraída por eles, mas por regimes militares ditatoriais, sem o consentimento do povo, prolongando esses regimes e sabotando a luta de nossos povos pela liberdade, pela democracia e pela justiça social.

Impõe-se ainda averiguar as fraudes, a usura internacional, ilegal e ilegítima, manifestada pela maneira unilateral com que os bancos e seus governos aumentaram as taxas de juros, tornando-os os principais beneficiários do endividamento.

O custo da dívida reflete-se na deterioração dramática da qualidade de vida, das políticas sociais e dos serviços públicos essenciais à população". (Moacir Godotti, "Divida Externa e Educação". In: Revista *Educação Municipal* – São Paulo, UNDIME/CEAD/CORTEZ, nº 5, nov. 1989, p. 5-6).

As evidências ou suspeitas de fraudes servem para reforçar a necessidade histórica de uma auditoria sobre a dívida externa que permita apurar as denúncias, identificar os mecanismos ocultos da expropriação e desvio de recursos e punir exemplarmente os responsáveis.

O problema da dívida externa está associado à fraude, à farsa à manipulação e à imoralidade da política econômica imposta sobretudo pelo FMI, pelo Banco Mundial e pelo governo norte-americano aos nossos povos.

Por outro lado, dizer não ao pagamento de uma dívida ilegítima, implica a necessária ampliação da solidariedade latino-americana, a luta pelo estabelecimento de uma Nova Ordem Econômica Internacional, e o avanço rumo às formas de integração econômica da América Latina e conseqüente independência de nosso Continente.

II – A integração latino-americana e a educação comunitária

Em geral a questão das relações Norte-Sul são tratadas sob o ângulo da macroeconomia, isolando o processo de seu contexto histórico e relações com outros aspectos como o ético, o cultural e o educativo.

A educação, sobretudo uma educação para a democracia, parece constituir-se num elemento chave para qualquer tipo de relações novas que possam tem por meta a integração latino-americana.

Como princípio é forçoso reconhecer que não existe democracia educacional sem a extensão da escolaridade básica para todos. Ora, sem recorrer a muitas estatísticas, é fácil reconhecer que a América Latina é uma das regiões do mundo que detém os mais baixos índices de escolaridade.

Por que não há escolas para todos?

Três macrocausas podem ser apontadas:

1ª) A *dívida externa e suas condições*: há países que utilizam até 40% de suas exportações para pagar os interesses da dívida.

2ª) Os *enormes gastos militares:* os países do norte armaram os países do Sul para defenderem os seus interesses econômicos, mantendo em conflito os países do Sul.

3ª) O *injusto intercâmbio comercial*: o preço das nossas matérias-primas são desvalorizadas e os produtos importados são supervalorizados. As multinacionais recebem grandes subsídios.

Os países do Sul não podem enfrentar esses poderosos interesses isoladamente, pois ao menor sinal de ameaça entram em ação as tropas militares com suas armas de guerra dos países do Norte. Exemplos recentes: Vietnam, Granada, Panamá, Iraque etc.

1. *Nova qualidade e novas alianças*

Investir, portanto, na *quantidade* (extensão da escolaridade) é fundamental. Mas é preciso investir também numa nova *qualidade* que não resulta automaticamente da extensão da quantidade. E aqui a educação comunitária pode jogar um papel importante.

Essa nova qualidade deveria ter como *marco de referência básico*, a própria América Latina.

Isso significa aprofundar o estudo e a compreensão da nossa cultura o que implica uma revisão dos nossos currículos que estão cheios de lições sobre o pensamento do Primeiro Mundo, mas vazios de nossa própria identidade cultural, de nossa história, em que negros, índios e minorias são simplesmente omitidos. Isso significa também aumentar o intercâmbio científico e cultural, a cooperação em programas conjuntos de formação, estudo do português e do espanhol. A cooperação acadêmica entre nós latino-americanos é menos significativa atualmente do que a cooperação com os países desenvolvidos.

Uma nova mentalidade para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem vem se fornando hoje na América Latina e que se constitui em uma *nova visão para a década de 90:* é a constituição de *novas alianças*, fundadas em alguns princípios:

1º) *apoio intergovernamental*: a educação não pode ser responsabilidade apenas do Ministério da Educação. Vários Ministérios devem destinar parte de seus recursos à educação (Planejamento, Finanças, Trabalho etc.)

2º) A *educação de jovens e adultos* não deve restringir-se ao escolar. Ela deve ser comunitária e não escolarizada, ligada ao trabalho (produção), à organização popular e à melhoria da qualidade de vida (saúde, habitação, educação de crianças, saneamento...).

3º) A educação deve converter-se em uma *responsabilidade da sociedade* (ONGS, Igrejas e setor comunitário-privado).

4º) Importância e papel de *Telecomunicação* e da *Informática* na difusão do valor da educação para todos.

2. *A Educação comunitária e os movimentos populares*

A educação comunitária, que é internacionalista, abrangente e organizada em nível internacional, é um bom exercício para a discussão das relações Norte-Sul. Um dos componentes fundamentais com o qual a dominação Norte joga é a *dimensão cultural e educativa.*

Ela joga com a cultura, a informação e a ostentação da eficácia e o sucesso do seu modelo. Aí é que a educação comunitária, como uma expressão da educação popular, pode entrar como elemento fundamental, na construção de uma contracultura formadora de uma consciência crítica e emancipada. Isso implica uma educação que promova o diálogo e a prática da liberdade (Paulo Freire), a construção nacional e popular de uma nova mentalidade, própria, autônoma, superando o colonialismo intelectual.

No Brasil a expressão *Educação Comunitária* foi entendida de muitas maneiras. Existem, por exemplo, *escolas comunitárias* que ministram educação regular, mas que logo procuram o Poder Público para obterem assistência técnica e financeira, tornando-se escolas públicas regulares.

A discussão do caráter das escolas comunitárias vem se acentuando nos últimos anos. A Constituição Brasileira de 1988 lhes conferiu um estatuto especial em relação às escolas estatais ou privadas no que se

refere ao repasse de recursos públicos. Nesse sentido algumas Universidades também reivindicam o caráter de escola comunitária. Em nível da educação básica, no Estado de São Paulo desenvolveram-se as UEAC's (Unidades Escolares de Ação Comunitária) que são hoje em número de quinhentas, exercendo um grande trabalho na zona rural.

Na categoria de educação comunitária incluem-se também experiências de *escolas produtivas* e até pequenas empresas, e toda ação comunitária junto às camadas populares.

Os *movimentos populares* também são um fenômeno relativamente recente e que se desenvolveram sobretudo como força da Sociedade Civil diante de um Estado que se desobrigou das políticas sociais. Eles expressam o processo de auto-organização da população e contam com o apoio de numerosas entidades de assessoria e consultoria.

Entre os movimentos populares mais expressivos eu incluiria o Movimento Negro, o Movimento da Mulher, o Movimento dos Meninos de Rua, o Movimento Indígena, Movimento de Comunidades de Base, de Direitos Humanos, o Movimento de Educação Popular, Movimento Ecológico, Movimento Cooperativo, Movimentos por *Moradia*, por *Terra,* Movimentos de *Saúde* etc em várias regiões do País.

Hoje esses movimentos articulam se na ANAMPOS (Articulação Nacional dos Movimentos Populares). Entre as entidades mais expressivas que assessoriou, técnico, científico e politicamente esses movimentos podemos citar: as Pastorais da Igreja Católica, o CEAS (Centro de Estudos e Ação Social) com sede em Salvador, o CEBES (Centro Brasileiro de Estudos de Saúde), com sede no Paraná, o CECUP (Centro de Educação e Cultura Popular) com sede na Bahia, o CEDAC (Centro de Estudos e Documentação para Ação Comunitária) com sede no Rio de Janeiro, o CEDI (Centro Ecumênico de Documentação e Informação) com sede em São Paulo, o CEPAC (Centro Piauiense de Ação Cultural) com sede em Teresina, o CEPIS (Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae) em São Paulo, o CESEPI (Centro Ecumênico de Serviços à Evangelização e Educação Popular) em São Paulo, o IBRADES (Instituto Brasileiro de Desenvolvimento) no Rio de Janeiro, o CPV (Centro Pastoral Vergueiro) em São Paulo, a FASE (Federação de órgãos para Assistência Social e Educacional no Rio de Janeiro) etc. Isso para apenas citar alguns.

Além disso, Universidades como a PUC de São Paulo e Fundações como a Fundação Carlos Chagas e o Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro vêm dando grande contribuição ao Movimento de Educação Popular e Comunitária no Brasil de hoje. Diga-se o mesmo de entidades como a UNDIME (União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação) e o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

Por outro lado, as iniciativas oficiais ligadas às Conferências Interamericanas de Educação Comunitária e a CNEC (Campanha Nacional de Escolas da Comunidade) tiveram sempre um caráter nitidamente assistencialista e conservador. Nessa linha também incluiria a extinta ABEC (Associação Brasileira de Educação Comunitária).

Podemos apontar historicamente três tendências (fases) de educação comunitária:

1º) Até o início do século a Igreja exerceu praticamente o monopólio da *ação comunitária*, ligada à evangelização, mantendo estreito vínculo com o Estado e recebendo recursos deste, visando a atenuar de forma assistencialista os problemas sociais.

2º) Em uma segunda fase, com a ruptura entre Igreja e Estado (1891), e mais tarde com o desenvolvimento do *populismo*, o Estado passou a elaborar políticas sociais de *atendimento*, mas que fracassaram sucessivamente, pois o objetivo não era tanto resolver o problema, mas controlar a população e mantê-la sob sua dependência, muitas vezes em instituições de regime fechado.

3º) Em reação ao período autoritário surge uma *organização popular* nova que recusa a política assistencialista para se constituir em um movimento político-pedagógico mais amplo, que não visa apenas a participar das decisões políticas do estado, mas deseja *transformar o próprio Estado*. É um movimento político que através de sua ação prática, estimula a formação, a conscientização e alimenta a organização popular.

3. *Estado e Movimentos Populares*

Há hoje três direções possíveis, direções políticas opostas em relação ao papel do Estado frente à conquista de novos direitos sociais pelas camadas populares:

1ª) A *Neoliberal* onde existe o direito à livre competição da iniciativa privada, onde o Estado é apenas uma parte. Ele não precisa ter iniciativas nem ter políticas sociais. O Estado torna-se um "presente ausente".

2ª) A *Social-democrata* e a *socialista burocrática*: é a direção da "compaixão social" ou da "tutela" da Sociedade pelo Estado, que vai dar no mesmo. O Estado "toma cuidado" da Sociedade. Para cuidar da sociedade o Estado cresce burocraticamente para prestar assistência aos "desamparados". O socialismo autoritário, nisto, acaba se aproximando da social-democracia (evidentemente com métodos diferenciados): tanto um quanto outro toma a si a tarefa de "cuidar" do povo. Felizmente o povo, nos países do leste, acabou percebendo o engodo e em vez dele ser cuidado pelo Estado, ele é que acabou "cuidando" do Estado, transformando-o!

3ª) A *perspectiva socialista democrática:* nesta direção, o Estado não se expande burocraticamente, mas amplia a participação comunitária nas decisões e na avaliação do desempenho das políticas sociais. Atenção porém: não é a população participando para ajudar, para doar (voluntarismo), apenas para estar presente. Participar para decidir, fiscalizar e controlar as etapas de execução do que foi decidido coletivamente... é o exercício da cidadania: *auto-organização dos sujeitos sociais.*

É nessa 3ª direção que vejo uma contribuição possível da educação comunitária.

4. *Educação comunitária e qualidade de vida*

O que significa, neste contexto, a educação comunitária?

Significa formar a consciência, formar a consciência crítica do

cidadão para que reconheça que a solução dos seus problemas depende dele, de sua participação, como tenho visto e ouvido reiteradamente nas falas e nos textos de Jürgen Zimmer, de John Rennie, de Alan Blackkurst. Nesse sentido, toda a educação deve ser comunitária. Defendi esta tese num encontro de educação comunitária em Belo Horizonte (Brasil) preparatório ao V Congresso Mundial de Educação Comunitária, realizado em Nairobi (Quênia), em 1987, do qual não pude participar: uma escola pública popular é comunitária. Mas, *strictu sensu*, a quem deve dirigir-se a educação comunitária?

Ela deve dirigir-se prioritariamente aos excluídos, à periferia social, à população excluída da vida econômica, social, excluída de participar da esfera do consumo e do trabalho, da família, da comunidade, dos meios de comunicação de massa, da cultura, da escola etc e aos jovens e adultos que foram expulsos do sistema escolar.

A educação comunitária, para não cair no *ativismo*, precisa urgentemente de uma sólida reconceitualização, precisa investir nisso e investigar sua própria concepção, partindo da teoria construída de sua prática, da crítica de sua prática, construir daí uma opção metodológica clara pois, se o jovem e o adulto as quais ela se dirige, não têm escolaridade, ele não é, contudo, nenhum ignorante, pois possui um acúmulo de experiências vivenciais, de conhecimentos, de um universo cultural nem pior e nem melhor do que o de nós, classes médias, que somos os promotores da educação comunitária.

Por isso, não quero entender a educação comunitária como mais uma modalidade da educação, mas como uma teoria educacional, com princípios e métodos próprios, par enfrentar o fenômeno da probreza extrema. Hoje a educação comunitária não pode ter outro fim que não o de melhorar a *qualidade de vida* daqueles setores que necessitam da educação como um instrumento de luta. "O conceito de qualidade de vida distingue-se de conceitos tais como nível ou padrão de vida, na medida em que tem como conotação uma referência integral ao conjunto de necessidades humanas e não somente a uma parte delas. Refere-se à distribuição equilibrada e igualitária não só dos fatores que satisfazem às necessidades básicas óbvias tais como: saúde, moradia, trabalho, alimentação – senão, também, daqueles recursos que a sociedade dispõe em determinado momento histórico, para a satisfação de necessidades não-materiais

e não tão óbvias tal como poder ser protagonista de sua própria história. Parte-se do pressuposto de que esta consideração do conjunto de necessidades não se constitui em um postulado ou em uma formulação de princípios, mas em condição necessária para se conseguir uma mais rápida e qualitativamente superior satisfação de todas as necessidades. Isto quer dizer que a forma de satisfação de uma necessidade – por exemplo a de saúde – influi na satisfação do resto das necessidades – por exemplo, na necessidade de participação real sobre o que fazer cotidiano. Isto não significa deixar a busca da satisfação de uma necessidade básica, por exemplo, moradia ou saúde, mas sim, implica abordar a solução do problema através de estratégias participativas que vão desenvolvendo o pensamento reflexivo e a criação comunitária" (SIRVENT, Maria Teresa. *Educação Comunitária*. São Paulo, Brasiliense, 1984, p. 36-37).

Tomamos pois o conceito de educação comunitária como o toma Maria Teresa Sirvent, ligado à noção de qualidade vida, portanto, ligado às necessidades básicas do ser humano e à sua satisfação, necessidades de sobrevivência (saúde, moradia, trabalho, alimentação) e de participação social. Daí que *não podemos entender a educação comunitária separada ou trabalhando paralelamente aos movimentos sociais e populares* que buscam a satisfação dessas necessidades. Para nós isso é muito simples. O que é complexo é que o Primeiro Mundo está condicionando tremendamente às necessidades do Terceiro Mundo e muitas dessas necessidades, como as de consumo sofisticado, podem tornar-se falsas necessidades e inibir o reconhecimento das verdadeiras necessidades. Esse processo de falseamento das necessidades vem sendo impulsionado pelos meios de comunicação. A educação comunitária "pode atuar como mecanismo facilitador de uma transformação social se:

1º) for dirigida ao reconhecimento das necessidades de participação, de valorização cultural, do pensamento reflexivo, de criação e de recriação em torno dos fatos do que fazer cotidiano;

2º) tender à desmistificação e modificação de representações sociais inibidoras de um reconhecimento coletivo das necessidades próprias e legítimas de todo o grupo social;

3º) gerar processos de aprendizagem dos recursos e instrumentos

mentais necessários para a busca criativa e elaboração comunitária de ações dirigidas à superação dos problemas da vida cotidiana". (Idem, p. 39).

Nesse sentido, o *paradigma orientador* da educação comunitária deve ser a *educação permanente.* O processo educativo, formador da consciência cívica da comunidade deve ser percebido como uma necessidade vital e contínua.

Por outro lado, a educação comunitária reconhece que existem no indivíduo e nas comunidades muitos recursos para essa aprendizagem, principalmente de jovens e adultos e que, e não importa qual lugar, é possível organizar uma ação educativa complexa, estruturada e capaz de mobilizar a população que aí vive. Nessa fonte de recursos deve ter especial atenção a *educação formal* (que a educação comunitária não exclui) com a necessária redefinição de seu papel frente à comunidade. Uma das principais causas do fracasso escolar está na falta de equacionamento da relação entre a educação formal e a educação não-formal.

5. *Superar a ambigüidade da expressão "Educação Comunitária"*

A problemática em torno da VI Conferência Mundial da ICEA no Brasil revela o confronto de tendências e paradigmas em relação à educação (não se trata de questões pessoais, mas de questões teóricas, portanto, também político-pedagógicas). Mas não revela apenas isso. Revela também a *ambigüidade da expressão* "educação comunitária".

Essa é uma questão chave que deve ser trabalhada. Dela depende muito o desenvolvimento ou a estagnação da educação comunitária na América Latina, pois definirá com que grupos, movimentos, entidades e povos pretende a educação comunitária ter vínculos orgânicos. Não interessa nem aos latinos-americanos nem, creio, a outros membros da ICEA que essa ambigüidade perdure. Creio que o *pluralismo* é uma característica fundamental e necessária para um trabalho eficaz da ICEA, mas pluralismo não significa ambigüidade. A ambigüidade está nos fins. Desde que os fins estejam claramente estabelecidos, muitos podem ser os caminhos para atingi-los (pluralismo nos meios).

Dirimidas essas dúvidas, o Brasil tem todo o interesse em sediar a próxima conferência mundial da ICEA. Existem condições hoje para isso

e também muita expectativa, criada há alguns anos com as freqüentes e muito produtivas intervenções de Jürgen Zimmer. A educação comunitária poderá certamente contar com grupos ligados hoje ao UNICEF e à UNDIME. Poderá também contar com os diversos Movimentos Populares e as instituições que lhes dão assessoria, Universidades, e não podemos também esquecer os grupos que, na falta de outra organização representativa, ligaram-se a ABEC (Associação Brasileira de Educação Comunitária).

Todo o investimento feito, de recursos humanos e financeiros para a realização da VI Conferência Mundial não podem ser jogados no lixo. A realização de uma Conferência Mundial da ICEA na América Latina poderá dar um salto qualitativo na teoria e na prática da educação comunitária se for construída em uma concepção pluralista e libertadora. Aliás este é o tom geral do compromisso assumido no "Plano de Ação" aprovado pelos participantes da V Conferência Mundial de Educação Comunitária realizada em Nairobi (1987).

A educação comunitária só poderá cumprir suas promessas de interferir positivamente na mudança da educação escolar formal apenas se desenvolver suas bases teóricas. A educação comunitária é uma concepção da educação muito elástica por isso é muito vulnerável. Diante do fracasso da educação escolar ela só poderá impor-se como novo paradigma na medida em que as *categorias epistemológicas* que a fundamentam forem explicitadas e bem estruturadas, formando um todo sistêmico.

E ela tem tudo para fazer isso: tem a matéria-prima que é a prática. A melhor maneira de pensar a educação, a mais correta, é pensar a prática.

6. *Educação comunitária e educação escolar*

Por outro lado, para que a educação comunitária possa dar uma real contribuição ao enfrentamento da crise educacional, ela deve não desprezar de forma alguma, a *educação escolar*, em si mesma. Não deve desvalorizar a escola formal. Seria agir exatamente como muitas correntes pedagógicas atuais que, ao contrário, desprezam a educação comunitária e, muitas vezes, a combatem mecânica e preconceituosamente. O que a educação comunitária deve combater é uma certa concepção/

realização da escola formal que é a escola burocrática, legalista, autoritária, antipopular etc.

Porque não combater a escola formal?

Porque seria ir contra os interesses populares e é aos interesses populares que a educação comunitária se destina. "Os setores populares lutam pela escola pública e mostram, historicamente, que precisam da escola formal... O pouco da escola formal que chega ao povo não é dádiva, nem imposição da burguesia, nem das elites: tem sido uma conquista do próprio povo. Exatamente quando as camadas populares conseguem aproximar-se da escola, com tanta dificuldade, parece-me que qualquer negação da escola, qualquer crítica radical à escola, como muitas vezes se faz, não tem, no mínimo, sentido político (ARROYO, Miguel Gonzales "Desenvolvimento de um Currículo na perspectiva dos movimentos sociais". *In: Educação Comunitária em debate.* MEC/FAE e IRHJP, Belo Horizonte, 1988. (Com artigos de Jürgen Zimmer, Moacir Gadotti, John Rennie e Miguel Arroyo, pp 70-71).

7. *O Local, o Nacional, o Transnacional*

Há ainda que rever o conceito de comunidade. Afinal a quem interessaria que os sujeitos ficassem isolados no âmbito de um poder puramente local? O "local" não pode ser explicado sem referência a uma certa totalidade. Se isso poderia ser possível em uma chamada comunidade primitiva, hoje é absolutamente impensável. O local, o nacional, o transnacional hoje estão interligados e interdependentes.

Não podemos afirmar com certeza que partindo do mais imediato na experiência pedagógica, isso nos leve infalivelmente ao autodesenvolvimento, à libertação. Mudar apenas os conteúdos do ensino para torná-los mais próximos da comunidade, pode ser mais eficaz para compreender e valorizar a cultura do povo, mas não terão significado positivo se os problemas cotidianos das camadas populares não forem inseridos num contexto social, político, econômico e cultural mais amplo.

Não dá para conhecer as partes sem conhecer o todo. Da mesma forma que não dá para conhecer o todo ignorando as partes. Por isso devemos ter cuidado com concepções que sustentam que a solução dos

problemas populares limita-se à comunidade. Educação comunitária não se confunde com solução de *problemas emergenciais e episódicos da comunidade.*

Existe também um outro perigo que é o de *transferir às camadas populares a solução dos seus problemas.* Concordo que elas devem ser estimuladas e incentivadas a resolverem os seus problemas, que não depende só de políticos, de burocratas e de funcionários públicos. Mas uma educação comunitária que repassasse para a comunidade todos os seus problemas, seria uma visão perversa e capitalista da educação. Porque, na verdade, estaria legitimando a espoliação popular feita pela burguesia através do Estado. Ao contrário, uma educação comunitária progressista deve estimular o povo a se organizar para arrancar do Estado a justiça social e a egüidade a que tem direito, através de políticas sociais e públicas que coloquem o Estado a serviço dos interesses da maioria.

Na América Latina, o Estado, usando os recursos que são de todos, sempre foi o grande financiador econômico do Capital.

8. *Educação e trabalho*

A experiência popular do trabalho é talvez a experiência mais marcante. As camadas populares o que sabem mais é trabalhar. Por isso desejam que seus filhos freqüentem a escola não para nela trabalhar, mas justamente para fugir do trabalho precoce. "Se se perguntar a um pai porque ele quer que o filho vá à escola, ele, certamente, responderá que é para que não trabalhe tanto quanto ele trabalhou, para que fique na escola e viva com certa dignidade... o povo vê, na escola, a libertação do trabalho" (Arroyo, op. cit., p. 72).

Isso não significa que ele se negue a trabalhar na escola, – mesmo porque o estudar é trabalhar – nem que ele se negue a fazer outros trabalhos. Significa que o ideal da escola que valoriza o *trabalho como princípio educativo* é que a criança em idade escolar não tenha que abandonar a escola para trabalhar, mas tenha a possibilidade de libertar-se do trabalho precoce e possa permanecer na escola em tempo integral.

A escola *de tempo integral* é hoje uma das grandes conquistas dos países desenvolvidos. Existem hoje no Brasil mais de dois milhões de crianças que não podem estudar e trabalham num regime de semi-

escravidão, sem ganhar e mais de quatro milhões que ganham entre um e dois salários mínimos. Isso corresponde a mais de 90% de um total de sete milhões de crianças entre 10 e 17 anos. Dados recentemente divulgados pelo IBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (*Folha de São Paulo*, 13 de outubro de 1990).

Diante desse quadro é muito difícil falar no Brasil em *escolas produtivas*. Simplesmente faltam escolas, sem qualquer adjetivo. Destaco, porém, que escolas produtivas e pequenas empresas comunitárias tem valaorizado a escola e têm horários destinados ao *reforço escolar* dos mais necessitados.

Sem dúvida, o trabalho e a produção, têm um valor pedagógico insubstituível na formação do homem. Mas para a *praxis produtiva* ser formadora, ela deve articular-se com a *praxis revolucionária*, na construção de um outro *sujeito histórico latino-americano*, para o qual a educação comunitária e popular está sendo chamada.

Nós educadores comunitários trabalhamos com a produção material mas trabalhamos também com uma outra matéria que não é tão observável, tão mensurável, que é a mudança de atitudes, de comportamento, de valores. Essa deve ser a *marca da educação comunitária* na América Latina. Nossas escolas produtivas devem ousar politicamente nessa direção, serem pólos geradores desse novo homem latino-americano, que não pode ser medido pelo quanto ele produziu materialmente, mas pelo quanto de *solidariedade de classe* ele construiu, quanto ele avançou na construção do exercício pleno da cidadania.

Com relação a esse tema gostaria de reiterar as conclusões do Seminário Inter-regional sobre "Educação Comunitária como forma de enfrentar o fracasso escolar" realizado no período de 8 a 11 de maio de 1987, em Belo Horizonte (Brasil). O Seminário concluiu que o trabalho não deveria ser entendido como apêndice de uma proposta educativa, como foi por exemplo a proposta de formação profissionalizante nas escolas oficiais brasileiras na década de 70. Por outro lado, o trabalho não pode impedir a formação cultural mais ampla, mais totalizadora.

Para que a *escola produtiva* não caia nessas armadilhas, é preciso estimular a participação dos envolvidos nas decisões, desde o planejamento até a distribuição da renda, refletir o processo de trabalho como um todo, tomar como ponto de partida a cultura regional, mas fazer a ponte para o acesso ao saber mais amplo, universal.

No ano passado eu tive uma filha. Dei o nome de Tábata, nome citado em um texto de Heródoto, referindo-se à deusa do fogo do povo mais antigo da Terra, os citas. Mas se tivesse nascido um menino eu teria dado o nome de Rafael, pois Rafael é o nome do navegador que contou a Tomas Morus sobre uma terra distante e fabulosa. Tudo faz crer que essa terra fabulosa, o lugar dos sonhos de uma humanidade plena era a América Latina. O europeu Tomas Morus escreveu a partir daí a sua "utopia":

A América latina era a utopia dos europeus da época. Não há dúvida de que a América Latina também inspirou a Jean-Jacques Rousseau. Mas já foi esse tempo: hoje a utopia dos europeus é a "Europa".

Mas nós latino-americanos também temos a nossa utopia que é a América Latina. A Europa ou o Estados Unidos ou o Japão, não podem ser a nossa utopia. Nossa utopia deve ser a América Latina, mesmo que estejamos tão longe de construí-la para nós mesmos.

Para construí-la devem os latino-americanos estar abertos para o novo, ousar experimentar o novo e incorporar experiências boas, venham elas de onde vier e agir com autonomia.

Autonomia não significa isolamento, significa capacidade de decisão, capacidade de escolha entre modelos internos ou externos. A única exigência é libertar-se de formas de dominação interna ou externa que é o oposto da autonomia.

Aprendemos a duras penas que nossa marca mais profunda é o *autoritarismo*. Vivemos freqüentes períodos de ditaduras. Varrer da nossa terra o autoritarismo enraizado é uma pré-condição para a construção de uma América Latina livre e democrática que sonhamos.

Talvez a educação comunitária, amando a democracia e a liberdade, querendo bem a elas, possa dar um empurrão definitivo na direção da unidade latino-americana.

Epílogo

POR UMA EDUCAÇÃO POPULAR PÓSMODERNA

As condições políticas e sociais da década de noventa não são as que possibilitaram a educação popular da década de cinqüenta.

Quais são as condições políticas que permitiram na década de cinqüenta a aparição do modelo teórico e da prática da educação popular? Que tipo de Estado predominava na América Latina? Por isso convém recolocar a questão da educação popular na América Latina nos anos noventa. Não se trata de uma questão resolvida. Para ver se a educação popular tem futuro é necessário recorrer ao passado.

A educação popular desponta como modelo educativo emergente logo depois da II Grande Guerra em função do modelo econômico desenvolvimentista que postulava, no marco do modelo de substituição de importações, uma ênfase na produção para os mercados internos e regionais, protecionismo, pleno emprego para aumentar a capacidade de consumo principalmente para as classes médias, reforma agrária para deteriorar o poder dos caciques locais e expandir a produção agrícola, forte intervencionismo estatal destinado a promover o modelo de desenvolvimento expandindo tanto os mecanismos de acumulação de capital quanto os mecanismos de legitimação do regime político. Tanto em

termos de acumulação quanto de legitimação, o papel da política de bem-estar social e da educação, eram fundamentais.

Entre os elementos que mais se apresentavam, podemos destacar: forte investimento educativo inspirado por teorias do capital humano e o papel do Estado como empregador. A educação popular nasce como parte desse mecanismo político-econômico para desafiá-lo e propor modelos alternativos de reforma do Estado.

Também a educação popular está associada a mudanças de modelos pedagógicos europeus, como a teoria da animação popular e a mudanças profundas em instituições que tradicionalmente haviam defendido o *status quo*, como a Igreja Católica. A educação popular libertadora nasce na América Latina no mesmo terreno fértil das utopias de independência, autonomia e libertação, que propunham um modelo de desenvolvimento baseado na justiça social.

Esses processos, que se desenvolviam na Sociedade Civil, foram interrompidos em vários países, quase na mesma época, por brutais intervenções militares. A experiência trágica do Cone Sul, epitomiza esse processo: Brasil (1964), Bolívia (1971), Uruguai e Chile (1973), Argentina (1975) somam-se à decana ditadura de Strossner (Paraguai) e a década de 70 mostra a destruição sistemática das organizações, chamem-se essas de sindicatos, partidos, movimentos sociais, de igrejas, movimentos populares etc.

As décadas de 70 e 80, em matéria de desenvolvimento econômico, são desastrosas. Cai a renda *per capita*, caem as taxas de crescimento do produto interno, agutiza-se a disparidade na distribuição de renda, aprofundam-se as diferenças sociais, cresce dramaticamente a pobreza marginal urbana e rural. A educação popular entra em crise e passa de ações ofensivas para ações defensivas. Os teóricos e práticos que permaneceram fiéis aos princípios da educação popular libertadora encontram saída para a crise em *duas direções*: no interior do Estado capitalista, abrindo espaço para a construção da *educação pública popular* (no Brasil) e na *educação popular comunitária.* (Equador, Costa Rica, Guatemala).

Se antes havia uma enorme ênfase na transformação da educação através da conquista do Estado pelos setores populares, iludidos pela política populista, agora a educação popular dispersa-se em milhares de

pequenas experiências, perde unidade e ganha em diversidade, ao mesmo tempo em que também constitue mecanismos de democratização em que se refletem os valores de solidariedade e reciprocidade e novas formas alternativas de produção e consumo.

A década de 80 foi para a América Latina, no que diz respeito à educação e ao desenvolvimento, uma *década perdida*. Só ganhamos com a volta à democracia. Todavia, uma democracia frágil, com enorme dívida externa, uma crise fiscal profunda, massivo desemprego e crise social. A solução proposta pelos organismos de financiamento internacionais foi o *ajuste estrutural*. Esse reduz o déficit fiscal mediante uma redução dos gastos públicos, aplica estritas políticas monetárias para acabar com a inflação (e para isso tem que reduzir salários reais) e também empregos públicos. Dois elementos mais deste modelo, chamado de "neoliberal", são a redução ou achatamento do Estado e a reorientação da produção econômica para a exportação, baseada numa drástica diminuição do custo da mão-de-obra para poder competir internacionalmente em matéria de preços.

A educação, nesse novo contexto, perde qualidade e acentua a desigualdade de acesso.

Os anos noventa se caracterizam por um pensamento pós-marxista e pós-modernista, o questionamento das teses socialistas ortodoxas e burocráticas com as transformações dos países socialistas do Leste Europeu, o fim da guerra fria e a proposta norte-americana de nova ordem econômica mundial e no surgimento de "subjetividades políticas múltiplas" (Peter McLaren, referindo-se ao capitalismo avançado). Essas subjetividades se expressam com movimentos sociais de índole distinta: luta pela terra, direitos civis, direitos humanos, alfabetização, luta das mulheres, dos que tratam de reconstruir as raízes africanas de suas culturas (no Brasil conhecido como movimento negro), novos movimentos vinculados à religiosidade popular, movimentos ecológicos, de produção associada, por moradia, de meninos e meninas de ruas etc. Esses numerosos movimentos, trazem no seu bojo uma nova concepção da educação popular e, também, do Estado. Os movimentos populares dos anos 60 e 70 viam o Estado como organizador do bem-estar social e a questão era pressionar em medida suficiente e oportuna para obter dele as demandas. Hoje, a nova visão do Estado baseia-se na idéia de construir

novas alianças em que eles não querem apenas receber os benefícios sociais, mas participar como sócios, parceiros na definição das políticas públicas e da inversão de prioridades. Antes os movimentos populares tinham caráter reinvidativo ou revolucionário, hoje, são predominantemente programáticos.

Qual pode ser o futuro da educação popular nessas novas condições?

Sem pretender fazer um balanço exaustivo da situação, pode-se dizer que a educação popular enfrenta prós e contras. O enxugamento do Estado e o crescente controle financeiro externo marca a fogo as políticas dos governos federais. A educação popular tem a seu favor o surgimento das novas forças do *poder local democrático* (veja-se a experiência das administrações democráticas e populares municipais no Brasil), também a presença nos aparatos burocráticos estatais de antigos militantes ou simpatizantes do movimento de educação popular, facilitados pela democratização que agiliza o diálogo apesar dos condicionamentos. O ponto central da vida do povo é a deterioração de suas condições econômicas. Falta capital em virtude da queda nas taxas de poupança e queda dos rendimentos. Contra essa queda do dinamismo das economias latino-americanas a *educação popular e a economia popular* constituem uma alternativa reforçada pelo "fator C" da economia. Em terceiro lugar os novos modelos estatais populistas de mercado (Collor de Mello no Brasil, Carlos Menen na Argentina, Fujimori no Peru) não apenas frustram as expectativas dos setores populares mas também desenvolvem políticas antidistributivistas, agudizando os problemas. A vantagem é que, frente a esses modelos, excludentes e concentradores, a vigência da democracia permite montar uma oposição a partir da liberdade de expressão e de organização.

Para concluir, sustentamos que existem suficientes razões para crer que, por um lado, a educação popular como modelo teórico reconceituado pode oferecer grandes alternativas para a América Latina nos anos 90. Essas alternativas podem implicar também uma reforma dos sistemas de escolarização pública (o que se conhece no Brasil como "escola pública popular"). Por outro lado, a possibilidade de vincular educação popular com poder local e economia popular abre novas e inéditas possibilidades para a prática da educação popular.

Entre as grandes contribuições da América Latina à teoria e à prática educativa no nível internacional está no modelo teórico da educação popular. A noção de aprender a partir do conhecimento do sujeito popular, a noção de ensinar a partir dos temas geradores, a educação como ato de conhecimento e de transformação social, a politicidade da educação, são apenas alguns dos *legados da educação popular* à pedagogia crítica universal. A educação popular constituir-se-á em um modelo pós-moderno na medida em que se possa postular hoje uma modernidade cética.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ARAPIRACA, José Oliveira. "Escola de produção comunitária: uma proposta de desenvolvimento rural integrado tomando a escola como centro: meio rural e educação". *In: Seminário sobre meio rural e educação,* 1. Rio de janeiro, out., 1981. Rio de Janeiro, Achiamé, ANPED, CNPq, 1981, pp.21-40.

ARROYO, Miguel G. "Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira" *Educação & Sociedade*, São Paulo, **2**(5):5-23, jan. 1980.

ARROYO, Miguel G. "Desenvolvimento de um Currículo na perspectiva dos movimentos sociais". *In: Educação Comunitária em Debate*. MEC/FAE e IRHPJ. Belo Horizonte, 1988 (Com artigos de Jürger Zimmer, Moacir Gadotti, John Rennie e Miguel Arroyo).

ARRUDA, Marcos. "O desafio da educação popular na Nicarágua". *Revista de Cultura Vozes*, Petrópolis, **77**(8):16-31, out. 1983.

BARRETO, José Carlos. "A escola e a educação popular". *Revista de Educação AEC*, Brasília, **15**(61):28-38, jul./set., 1986.

BARROS, Maria Leda Ribeiro de. "Educação Popular e Ensino Público". *Caderno do CEAS*, Salvador (79):49-53, maio/jun., 1982.

BEISIEGEL, Celso de Raul. "Ensino público e educação popular". *In:* PAIVA, Vanilda Pereira, org. *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular.* Rio de Janeiro, Graal, 1984, pp. 63-83.

BEISIEGEL, Celso de Raul. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos.* São Paulo, Pioneira, 1974.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *A questão política da educação popular.* 2ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1980.

BRASLAVSKY, Silvia. "Formación de educadores populares en la universidad" *In: Revista Argentina de Educación.* Buenos Aires, AGCE, 1987, s.n. pp. 55.

BRONFENMMAJER, Gabriela. "Estado, Sociedad y Tendencias de la educación Popular en Venezuela". Santiago, versão provisória. 1988, s.n., p. 55.

CHALOUB, Suraya Benjamim. "Da escola estatal a escola popular: princípios básicos para organização de uma escola popular". *Revista de Educação AEC*, Brasília, **12**(49):36-9, 1983.

D'AVILA, José Luiz Pioto, "Educação popular x educação escolar: uma questão polêmica". *Contexto e Educação*, Ijuí, 1(4):9-24, out./dez., 1986.

DAM, Anke Van, Jan Doijens & PETER , Gerhand. *Education popular en América Latina – la teoria en la prática.* La Haya, CESO, 1988.

DEMO, Pedro. "Educación Popular y Desarrollo Alternaativo". *In: Educación Popular, Sociedad Civil y Desarrollo Alternativo.* Santiago, CEAAL, 1988, s.n., pp. 71-74.

EVERS, Tilman & Outros. "Movimento de Bairros e Estados: lutas na esfera de reprodução na América Latina". *In:* MOISÉS, José Álvaro e outros. *Cidade, povo e poder.* São Paulo, CEDEC/Paz e Terra, 1985, pp. 119-120.

FERNANDES, Florestan. "Os Conselhos Populares". *In: Folha de São Paulo*, 16 de dezembro de 1988, p. 3.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau.* São Paulo, Paz e Terra, 1978.

FURTER, Pierre. "Educação de adultos e educação extra-escolar nas perspectivas da educação permanente". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 59(131):410-22, jul./set., 1973.

GADOTTI, Moacir. "Dívida Externa e Educação". *In: Revista Educação Municipal.* São Paulo, UNDIME/CEAD/CORTEZ, nº 5, nov. 1989, pp. 5-6.

GADOTTI, Moacir. "Escola Pública Popular". *In Revista Educação Municipal,* São Paulo, UNDIME/CEAD/CORTEZ, nº 2, set. 1988, pp. 5-16.

GADOTTI, Moacir. "Estratégias de mobilização e participação da sociedade nas políticas educacionais do Estado. *In:* MEC/FUNDAÇÃO ESCOLAR/OEA/IICA. *Reflexões Teóricas e Metodológicas sobre e Educação de Jovens e Adultos.* Brasília, Fundação Educar, 1986, pp. 252-253.

GADOTTI, Moacir. *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar.* Petrópolis, Vozes, 1990.

GARCIA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. "Em torno del sentido político de la educación popular". *In:* MADEIRA, Felícia Reicher & MELLO, Guiomar Namo de. *Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social.* São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985, pp. 231-72.

GARCIA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. *Aprender a viver, agentes educativos comunitários.* Lima, ITACAB, não se indica, s.n., p. 103.

GOES, Moacyr. "Por que (necessariamente) educação popular *versus* escola pública? *Boletim Técnico do SENAC,* Rio de Janeiro, 10(1):5-16, jan., 1984.

GOES, Moacyr. "Educação popular *versus* escola pública". *In:* CUNHA, Luiz Antonio, coord. *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino.* S ão Paulo, Cortez. Autores Associados, 1985, pp. 51-63.

GOMES SOLLANO, Marcela; PUIGGROS L., Adriana. *La Educación Popular en América Latina* (1). México, Ediciones El Caballito, Col. Biblioteca Pedagógica, 1986, s.n., p. 157.

GRZYBOWSKI, Cândido. *Estudo da participação em grupos da experiência de educação comunitária de Ijuí-RS-Brasil.* Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, PUC, 1973.

GUTIERREZ, Francisco (org.). *Educación comunitária y economia popular.* Heredia (Costa Rica), Editorialpec, 1990.

HADDAD, Sérgio. "Educação popular e escolarização popular". *Cadernos da AEC do Brasil,* Brasília (17):5-34, 1983.

HUT, Noemi & WEILLER, Terezinha. "Educação popular nas cooperativas da América Latina: o caso COTRIJUÍ". *Contexto & Educação,* Ijuí, 2(6):89-101, abr./jun., 1987.

IBARROLA, Maria de. "Contradiciones de la escolaridad en México 1950-1980". *In: Educación y Clases Populares en América Latina.* México, Departamento de Investigaciones Educativas, 1985, s.n., pp. 115-129.

JARA H., Oscar. "Educación popular: la dimension educativa de la acción politica: reflexiones acerca de la educación popular en le contexto de la revolución popular Sandinista". *Educação & Sociedade*, São Paulo, 4(10)5-27, set. 1981.

LA BELLE, Thomas. "Nonformal education in Latin América and the Caribbean". *Stability, Reform or Revolution?.* Nova Iorque, Praeger, 1986.

LATAPI, Pablo. "Algumas reflexiones sobre la participación". *In: Investigación participativa: algunos aspectos críticos y problemáticos.* Pátzcuaro, CREFAL, 1986, s.n., pp. 21-32.

LEITE, Hélio Ricardo. "Congregar as lutas e unir lideranças". *In: Revista Movimentos Populares.* São Paulo, POLIS/CPV. nº 5, nov., 1989, pp. 5-6.

LIBANIO, Anamaria Vaz de Assis. "Participação comunitária e programas públicos no Brasil". *Cadernos de Pesquisas*, São Paulo (48):21-7, fev., 1983.

MADEIRA, Felícia Reicher & MELLO, Guimar Namo de. *Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social.* São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985. p. 272. Incluiu bibliografia.

MARTINIC, Sérgio & WALKER, Horácio. *Profesionales en la acción: una mirada critica a la educación popular.* Santiago, Chile, 1988.

MELLO, Guimar Namo de. "A Educação escolar a serviço das classes populares". *In: Educação escolar: paixão, pensamento e prática.* 2ª ed., São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1987, pp.71-80.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. "Escolas comunitárias: oposição à escola pública?" *Proposta.* Rio de Janeiro (25):29-42, maio, 1985.

NOVA, "Alfabetização de adultos na América Latina". Petrópolis, Vozes/Nova ("*Cadernos de Educação Popular*, nº 17), 1990.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de adultos.* 2ª ed., São Paulo, Loyola, 1983. 368p.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Perspectivas e dilemas da educação popular.* Rio de Janeiro, Graal, 1984.

PIIE/CMOPE. *Sindicalismo docente, Estado y Educación en América Latina.* Santiago-Chile, PIIE, 1989.

PUIGGROS, Adriana. *Discusiones sobre Educación y Política: aportes al congreso pedagógico nacional.* Buenos Aires, Galerna, 1987, s.n., pp. 74.

REBELLATO, José Luís. Algunas reflexiones sobre Educación Popular, Sociedad Civil, Autonomia Popular". *In: Educación Popular, Sociedade Civil y Desarrollo Alternativo.* Santiago, CEAAL, 1988, s.n., pp. 103-114.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Participação popular e escola pública.* São Paulo, CEDI, 1989.

SCHMELKES, Sylvia. "Fundamentos teóricos de 1ª investigación participativa". *In: Investigación participativa: algunos aspestos críticos y problemáticos.* 1986, s.n., pp. 73-86.

SPÓSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo.* São Paulo, Loyola, 1984.

SÁ, Antonio Lino Rodrigues de. *Alternativo de educação popular em escola pública.* São Paulo, PUC, 1987. Dissertação de mestrado.

SIRVENT, Maria Teresa. *Educação Comunitária.* São Paulo, Brasiliense, 1984.

TORRES, Carlos Alberto. "Education under Fire; Nicarágua 1979-1984". *Compare*, vol. 19, nº 2, 1989, pp. 127-135.

TORRES, Carlos Alberto. "Political Culture and State Bureaucracy in México. The Case of Adult Education". *In: International Journal of Education Development,* 9. nº 1, 1989, pp. 53-68.

TORRES, Carlos Alberto. *The Politics of Nonformal Education in Latin América.* Nova Iorque, Praeger, 1990.

TORRES, Carlos Alberto. "The Capitalist State and Public Policy Formation. Framework for a Political Sociology of Educational Policy Making". *In: British Journal of Sociology of Education*, 10, nº 1, 1989, pp. 81-102.

VÁRIOS. *Alfabetização de adultos no América Latina.* Petrópolis, Vozes/ Nova, 1990.

VIO, Francisco. "Educacion Popular en América Latina". *In: Educación Popular, Sociedad Civil y Desarrollo Alternativo.* Santiago, CEAAL, 1988, s.n., PP. 11-35.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *Educar para transformar: educação popular, igreja católica e política no Movimento de Educação de Base.* Petrópolis, Vozes, 1984.

WERTHEIN, Jorge. *Educação rural no terceiro mundo:* experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

Impressão e Acabamento
GRÁFICA E EDITORA FCA
com filmes fornecidos pelo editor.
AV. HUMBERTO DE ALENCAR CASTELO BRANCO, 3972 - TEL.: 419-0200
SÃO BERNARDO DO CAMPO - CEP 09700 - SP

Outros títulos da Papirus:

Administração colegiada na escola pública
Maria de Lourdes de Melo Prais - 2ª ed.

Bom professor e sua prática (O)
Maria Izabel da Cunha - 2ª ed.

Criança e o número (A)
Constance Kamii - 15ª ed.

Didática das ciências (A)
Jean-Pierre Astolfi e Michel Develay - 2ª ed.

Educação e compromisso
Moacir Gadotti - 3ª ed.

Educar o cidadão?
Patrice Canivez

Fazer escola conhecendo a vida
Paulo Freire, Adriano Nogueira e D
ébora Mazza - 5ª ed.

Introdução às ciências sociais
Nelson C. Marcellino - 4ª ed.

Leitura na escola e na biblioteca
Ezequiel Theodoro da Silva - 3ª ed.

Prática pedagógica do professor de didática (A)
Ilma P. Alencastro Veiga - 2ª ed.

Solicite Catálogo
Caixa Postal **736**
13035-451 - Campinas - SP

ESTADO E EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA

Qual pode ser o futuro da educação popular na América Latina?

Esse é o tema deste segundo volume da série "Educação Internacional" do Instituto Paulo Freire.

Segundo os autores, pode-se dizer que a educação popular enfrenta prós e contras. O enxugamento do Estado e o crescente controle financeiro externo marca a fogo as políticas dos governos federais. Mas a educação popular tem a seu favor o surgimento das novas forças do poder local democrático.

A questão central é a deterioração das condições econômicas da população. Contra a queda do dinamismo das economias latino-americanas, a educação popular e a economia popular constituem uma alternativa reforçada pelo "fator C" da economia.

Os autores sustentam que existem suficientes razões para crer que, por um lado, a educação popular, como modelo teórico reconceituado, pode oferecer grandes alternativas para a América Latina nos anos 90. Essas alternativas podem implicar também uma reforma dos sistemas de escolarização pública (o que se conhece no Brasil como "escola pública popular"). Por outro lado, a possibilidade de vincular educação popular com poder local e economia popular abre novas e inéditas possibilidades para a prática da educação popular.

Entre as grandes contribuições da América Latina à teoria e à prática educativa ao nível internacional, está o modelo teórico da educação popular. A noção de aprender a partir do conhecimento do sujeito popular, a noção de ensinar a partir dos temas geradores, a educação como ato de conhecimento e de transformação social, a politicidade da educação, são apenas alguns dos legados da educação popular à pedagogia crítica universal.

PAPIRUS EDITORA

ISBN: 85-308-0210-1

ESTADO E EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA

MOACIR GADOTTI e CARLOS ALBERTO TORRES

PAPIRUS