

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
FE - Faculdade de Educação
DASE – Departamento de Administração e Supervisão Educacional

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Educação Popular: Uma experiência no cenário
dos anos 90

Dulcinéia de F. Ferreira Pereira
Campinas
1999

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Educação Popular: Uma experiência no cenário dos anos 90

Dulcinéia de F. Ferreira Pereira

Orientadora: Prof^a Dr^a Sônia Giubilei

9915945

Esta dissertação corresponde a redação
final da Dissertação defendida por
Dulcinéia de F. Ferreira Pereira
e aprovada pela Comissão Julgadora.
Data 04 / 08 / 99
Assinatura: Sônia Giubilei
Orientador(a)

COMISSÃO JULGADORA

[Assinatura]
[Assinatura]
Sônia Giubilei

UNIDADE BC
N.º CHAMADA: 100
EX. 38432
P. N. 229/99
C. 1 D. 17
PREÇO R\$ 11,00
DATA 21/08/99
N.º CPD

CM-00125601-5

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

P414e

Pereira, Dulcinéia de Fátima Ferreira.

Educação popular : uma experiência no cenário dos anos 90 /
Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira. -- Campinas, SP : [s.n.],
1999.

Orientador : Sônia Giubilei.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Educação popular. 2. Educação de adultos. 3. Alfabetização de adultos. 4. Sindicatos. I. Giubilei, Sônia.. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Agradecimento especial

**Agradeço a Deus,
pela força e saúde que me deu,
pela companhia que me fez,
principalmente nas noites e madrugadas
por onde caminhamos juntos.**

Agradecimento in memoriam

A Paulo Freire,
alguém com quem aprendi e continuo aprendendo.
Para mim, educador/poeta,
que do sonho de uma Educação para a Liberdade,
chegou à Pedagogia da Autonomia.
A cada página relida surge,
um novo olhar, um novo repensar,
e gera um eterno reinventar a prática.

Agradecimentos

A meus pais, que me ensinaram com o pouco estudo que tiveram, o valor da educação, o sentido do amor ao próximo e a necessidade da partilha.

À Fátima e ao Wilson, amigos que me ensinaram as primeiras lições sobre Educação Popular, e continuam me ensinando sobre este e outros assuntos da vida.

À Gabriela, pelo brilho no olhar, convicção e garra em defesa desta causa, da qual nos tornamos irmãs.

À Vera e ao Barreto, pessoas que admiro, cuja grande experiência na formação de educadores, não lhes faz pensar que sabem tudo, mas que sabem algo, e podem contribuir para que outros também venham a saber.

Aos diretores e funcionários do Sindicato da Construção Civil de Campinas e Região, que com ousadia e compromisso com os trabalhadores iniciaram e continuam mantendo este Projeto de Alfabetização de Adultos.

A todas as educadoras que passaram pelo Projeto, pessoas que fundamentalmente contribuíram para que esta pesquisa ocorresse.

A todas as educadoras que continuam passando pelo Projeto, em especial as que contribuíram para a realização deste trabalho, com observações e reflexões sobre o trabalho que desenvolvem: Vera, Mariana, Jane, Cidinéia, Sandra, Silvana, Célia, Cidinha, Cristiane, Amélia, Maria Helena, Conceição. Pessoas com as quais muito aprendi, sobre garra, fé e compromisso e nos tornamos amigas e companheiras.

A todos os educandos, pela confiança que dedicaram em mim falando de sua vida, de seus sonhos, de sua história, que me possibilitaram ver a Educação Popular com os olhos de quem dela necessita.

Ao Prof^o Newton Bacciule Bryan, alguém que, sem saber, me iluminou o caminho dentro da Universidade.

À Prof^a Sônia Giubilei, minha orientadora, alguém que me acolheu, com quem vivi meus conflitos de pesquisadora e pude então me reencontrar.

Desculpas

*À Luana e ao Raul,
meus filhos queridos, pelas tantas vezes que me ausentei, mesmo estando presente, mas principalmente pelas vezes que fui injusta com vocês. Saibam que são a razão primeira do meu ser, e que tentei de todas as formas conciliar esta tarefa tão difícil de ser, ao mesmo tempo mãe, trabalhadora e pesquisadora. Reconheço minhas faltas, infelizmente não é possível acertar sempre, mas sempre é possível recomeçar, façamos isto todos os dias.*

*Ao Edu,
minhas desculpas pelas crises que gerei.*

Aos meus pais, irmãos(ãs), sobrinhos(as), amigos(as), e pessoas queridas, de quem tive que me afastar mesmo sem querer.

Índice dos Quadros

Nível de escolaridade da população brasileira	QUADRO Nº 1.....	66
Grupos e localizações.....	QUADRO Nº2.....	70
Grupo, localização e períodos de duração.....	QUADRO Nº3.....	72
Crescimento da população desempregada.....	QUADRO Nº4.....	80

Resumo

Neste trabalho buscou-se compreender uma experiência em Educação Popular, no cenário dos anos 90. Falar em Educação Popular, hoje, é falar de uma perspectiva de Educação, cujo ponto de partida é a realidade social, tendo como objetivo o resgate à participação, rumo à construção de um projeto político de sociedade.

Foi devido a crença de que a História não chegou ao fim, que grupos de Educação Popular continuam sobrevivendo, nos anos 90, contra a política neoliberal, a qual vem tentando se firmar como um quadro apocalíptico de final dos tempos; procurando construir-se como alternativa, a Educação Popular busca reconstruir um espaço para a educação de adultos.

É importante lembrar àqueles que se comprometeram, ou se comprometerão com esta causa, que é preciso endereçar a esperança, nutrí-la com a troca, com a fundamentação teórica e a reelaboração de planos de ação, só assim, educador e educando, protagonistas da Educação Popular, no cenário dos anos 90, poderão continuar contribuindo para a construção de um mundo mais justo.

Abstract

In this assignment we aimed the comprehension of an experience in popular education within the scene of the 1990s. Talking about popular education nowadays is the same as to deal with a perspective of education in which the starting-point is the social reality, having the rescue of the participation as the goal on the way to the construction of a political project of the society.

Due to the belief that the history has not come to an end, the popular education groups keep surviving in the 90s, against a neoliberal politic which has been trying to settle as an apocalyptical frame of the end of the times. When trying to develop an alternative, the popular education seeks the rebuilding of a space for the adult education.

It is important to remind those who have taken or will assume the commitment with the adult education cause, that it is necessary to address the hope, to nourish it with the reciprocity, the theoretical fundamentals and the redevelopment of plans of action and only then, the mentor and the pupil, protagonists of popular education within the scene of the 90s, will be able to contribute to the construction of a more just world.

Sumário

Índice dos quadros.....	i
Resumo	ii
Abstract	ii
Apresentação	1
Metodologia	5
CAPÍTULO I – Percorrendo as décadas, de 40 a 90, em busca do resgate da História da Educação Popular no Brasil	14
1- Seu início e suas origens	14
2- Anos de ebulição e repressão	19
3- É tempo de se levantar	29
4- A Educação Popular hoje	43
CAPÍTULO II – Educação Popular no Sindicato: As Matrizes Teóricas e os Marcos Empíricos do Projeto de Educação de Adultos do Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil de Campinas e Região	49
1- Compreender para pesquisar: conhecendo a história deste Projeto	49
2- Contradições, Discursos e Vivências	74
3- Da teoria à prática, da prática à teoria, um processo que não tem fim	94

CAPÍTULO III – Educação Popular e a globalização da exclusão	102
1- O adulto analfabeto no contexto social	102
2- Educação Popular: inclusão x exclusão	120
3- Educação Popular: Saídas para uma Nova Era	130
Considerações finais	145
Bibliografia	152

Apresentação

Estamos vivendo um período de rápidas mudanças sociais e tecnológicas, porém este avanço não tem trazido melhorias para a vida dos menos favorecidos economicamente. Podemos perceber que os pobres estão cada vez mais pobres. E o adulto analfabeto? Quais são suas perspectivas dentro desta sociedade letrada e excludente? Que papel tem a Educação Popular dentro deste quadro de crise econômica, política e social? Em que tem se pautado o trabalho dentro desta concepção na década de 90? Quais suas perspectivas enquanto trabalho social, para o novo século que se inicia?

Foi pensando nestas questões, que esta Pesquisa surgiu e buscou compreender, através da prática Pedagógica do Projeto de Alfabetização do Sindicato da Construção Civil de Campinas e Região, a prática da Educação Popular no cenário dos anos 90.

Buscar o significado da Educação Popular, num momento de mutações radicais, é sair, na verdade, em busca de uma nova conceituação, ou seja, é reinventá-la. "Não se trata de partir do zero, ignorando questões que deixamos em suspenso. A reconceituação da Educação Popular passa por tudo que realizamos do final dos anos 50 até hoje" (Garcia, 1994:8).

Para desenvolver este trabalho, a autora baseou-se nos Princípios da Concepção Metodológica da Pesquisa-ação-participante¹, pois a escolha do método nada mais é do que uma opção política do pesquisador; justificando esta opção, faz suas as palavras de Freire (in Brandão, 1983:35).

"Se a minha opção é libertadora, se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa. (...) Na perspectiva libertadora em que me situo, pelo contrário, a pesquisa

¹ Ver definição da página 5 à 13 deste trabalho.

como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta”

Por isso adotou-se a Concepção Metodológica citada, pois pretendia-se uma participação dos envolvidos, uma vez que se acreditava que através do envolvimento pesquisador e grupo pesquisado, chegar-se-ia à compreensão do que é a Educação Popular, como tem sido sua prática na década de 90 e quais suas perspectivas para o próximo milênio.

Nos fundamentos históricos, buscou-se resgatar a história da Educação Popular, desde a sua origem, na década de 40, até sua prática nos anos 90. Após esta contextualização, adentrou-se no universo particular do Projeto de Alfabetização de Adultos do Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil de Campinas e Região.

Foi preciso mergulhar no cotidiano desta experiência, para que, conhecendo sua história, se pudesse compreender os motivos da sua origem, dentro do Sindicato citado, para então conhecer as matrizes teóricas e os marcos empíricos que norteiam o trabalho deste Projeto analisado. Assim, pesquisador e grupo pesquisado poderiam refletir sobre as contradições, discursos e vivências desta prática para então sistematizá-la.

Ao se realizar este trabalho, análise de uma prática específica de Alfabetização de Adultos, tinha-se a consciência, que esta faz parte de um contexto bem mais amplo, que é a prática da Educação Popular, a qual se dá dentro de um contexto de globalização da economia, e com ela a globalização da exclusão.

Neste trabalho de pesquisa, foi possível compreender, que embora a Educação Popular seja uma prática político-pedagógica excluída do sistema educacional do país, ela desenvolve uma prática oposta à exclusão, buscando a inclusão dos adultos analfabetos, que dela vêm fazer parte, ao mesmo tempo em que procura conquistar o seu espaço na sociedade enquanto concepção de educação, que precisa ser incluída nos sistemas de educação de adultos, como uma prática que visa atender às necessidades daqueles que vêm em busca da escola.

Excluída do sistema, a Educação Popular luta também pela inclusão de sua concepção de educação, pois o processo de educação, que interessa aos excluídos é aquele que, segundo Barreto(1996), dá força à capacidade de aprender dos educandos, que usa a língua escrita para a reflexão da realidade e para o desvelamento do que ainda não é do conhecimento deles. Nesta, os temas que são objetos de leitura e escrita, são temas do interesse dos educandos, temas que ajudam na compreensão melhor do mundo em que vivem.

Assim, busca reconhecimento social e financiamento econômico, pois reconhece que este papel, é antes de mais nada, do Estado. Reconhece também a imobilidade do Governo, no que se refere à Educação de Adultos, como descompromisso com as classes populares.

A prática pela inclusão, que desenvolve, vem numa tentativa de conquistar a universalização do Ensino Fundamental público e gratuito, porém pautado na concepção de Educação Popular.

Não pretende a Educação Popular erradicar o analfabetismo, pois reconhece “que a superação do analfabetismo e a ampliação dos níveis de escolaridade de ambos contingentes populacionais, só podem se realizar de maneira plena com uma ação efetiva e regular de ampliação da democracia social, cultural e política, e com uma política de desenvolvimento com justiça, que supere a pobreza e a miséria dentro de cada país e entre os países”. (Haddad, 1992:5)

Sabe-se que a educação não é, certamente, a alavanca da transformação social. Porém se ela sozinha não transforma, sem ela dificilmente a transformação da sociedade se consolidará, pois esta passa necessariamente pela conscientização e participação das massas.

Ao final deste trabalho, pode-se concluir que a Educação Popular não se propõe ser um projeto marginal excluído socialmente, mas sim um projeto político para a educação como um todo, que venha ao encontro das necessidades da classe trabalhadora. Para isto é necessário ampliar sua atuação, visto que os grupos de Educação Popular atendem uma pequena parcela da população. Esta é a grande

tarefa que se apresenta à Educação Popular nesta Nova Era que se inicia, conquistar junto com as organizações populares, a universalização do ensino Fundamental, público e gratuito, porém com a concepção da Educação Popular, onde:

⇒ a relação educador/educando seja uma relação democrática, pautada no diálogo;

⇒ o educando seja valorizado pelo saber que já possui;

⇒ este saber seja ponto de partida para então se conhecer o que ainda não se conhece;

⇒ os conhecimentos não sejam vistos como algo pronto e acabado, mas que precisam ser assimilados, algo que “vai sendo construído na relação das pessoas entre si e com o mundo”(Barreto,1986:8).

É esta educação que interessa aos excluídos, pois é através deste saber que a mudança que tanto sonhamos, na sociedade, vai sendo gerada. É o saber na ação, da prática à reflexão, realimentando a capacidade de sonhar, não podendo desvincular o sonho de uma prática política consciente e de qualidade. A tarefa da Educação Popular para o próximo milênio, travar-se-á numa grande batalha, onde, ou se muda as políticas adotadas das últimas décadas até os dias de hoje, ou se caminhará para o fim da humanidade.

Metodologia

*"Só se conhece em profundidade alguma coisa
da vida, da sociedade ou da cultura,
quando através de um envolvimento
em alguns casos, um comprometimento pessoal-
entre o pesquisador e aquilo ou aquele que se investiga"
(Brandão:1985)*

Antes de apresentar a Concepção Metodológica a ser utilizada neste trabalho, é importante lembrar, que a idéia que a maioria das pessoas têm sobre a pesquisa, em geral, está muito distante do seu objeto e pouco, ou nada colaboram na elucidação desse objeto. A pesquisa é geralmente realizada por intelectuais dotados de conhecimentos e poder.

"Para a grande maioria das pessoas a palavra pesquisa vem sempre associada à elaboração por especialistas e estudiosos de volumosos trabalhos científicos, que tratam de temas complexos e, por isso, devem ser redigidos numa linguagem inacessível ao comum dos mortais. Pesquisa é coisa de intelectual, de universitário, que não tem nada a ver com a vida real." (Oliveira, in Brandão,1983:17)

Na verdade, esta forma de pesquisa nada mais é que uma visão ideológica, que reforça e valoriza o conhecimento trazido pelo pesquisador, em detrimento do conhecimento que o pesquisado tem. Ao se discutir concepções metodológicas de pesquisa, estaremos discutindo, na verdade, visões de mundo, de homem e de sociedade, pois estas estão implícitas na postura adotada. Independente da concepção de pesquisa, todas elas possuem um sentido educativo, porém com enfoques divergentes.

Assim, como na educação, a pesquisa pode ser um instrumento de manutenção ou transformação da sociedade, pois a definição do método nada mais é do que uma reafirmação da concepção política do pesquisador.

Oliveira (in Brandão, 1983) afirma que, numa visão tradicional, a missão do cientista é constatar o que existe, sem se aventurar pelo terreno arriscado e imprevisível dos julgamentos de valor que podem, de repente, nos colocar em posição ao que é hoje a realidade. Para não cair em armadilhas deste tipo, mais vale estudar o que é visível e quantificável, sem querer remexer ou desenterrar sonhos, esperanças e ilusões que podem revelar o desejo reprimido de mudança e desvelar um outro real possível.

Esta forma de pesquisa trata a população pesquisada como meros objetos, os quais não têm nenhuma interferência nos rumos da mesma. Também não se pretende compreender os problemas vividos ou sentidos pelos envolvidos, reforçando a visão de que o conhecimento é algo para uma pequena parcela de iluminados.

“Em uma pesquisa tradicional a população pesquisada é considerada passiva, enquanto simples reservatório de informações, incapaz de analisar sua própria situação e de procurar soluções para seus problemas. Neste caso a pesquisa fica só para os especialistas”. (Boterf, in Brandão, 1985:51)

Já numa visão transformadora, a pesquisa ganha a dimensão de uma intervenção social, pois tem como objetivo compreender a realidade para transformá-la. Ela “intervém em situações reais e não em situações de laboratório, (...) coloca-se a serviço dos grupos ou categorias sociais mais desprovidos e explorados (...), busca desenvolver a capacidade de análise e resolução de problemas que enfrentam ou convivem cotidianamente”(Boterf, in Brandão, 1985:72).

Dentro desta concepção, a pesquisa não é “propriedade privada” do pesquisador, mas um processo compartilhado, um processo educativo, pelo qual os pesquisados podem adquirir um conhecimento mais objetivo de sua situação, construindo propostas de ação. Por isto, “é necessário que o cientista e sua ciência sejam, primeiro um momento de compromisso e de participação com o trabalho

histórico e os projetos de luta do outro, a quem mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir” (Brandão, 1985:12).

Este é um dos sentidos pelos quais a Pesquisa-ação-participante² identifica-se com a Educação Popular, pois educador e pesquisador são vistos como agentes sociais, comprometidos com a transformação da sociedade. Jara (1985:6) aponta-nos nove itens nos quais existem significativas coincidências.

- 1- Ambas são concebidas como processos de descobrimento, criação e recriação do conhecimento;
- 2- Ambas assumem como fundamental o conhecimento que os participantes tenham adquirido pela sua experiência, assim como os valores e riqueza de expressões culturais próprias das classes populares;
- 3- Ambas são concebidas como processos que devem responder às necessidades concretas de um grupo, segmento social ou comunidade;
- 4- Ambas procuram realizar uma estreita articulação entre a teoria e a prática;
- 5- Ambas procuram fortalecer a organização popular e são concebidas como processos orientados a uma ação transformadora;
- 6- Ambas pretendem impulsionar ao máximo a participação da base (eliminando a distância entre sujeito pesquisador e objeto de pesquisa em um caso, e a distância entre sujeito educador e objeto da educação em outro);
- 7- Ambas são concebidas como processos permanentes e não desligados da vida prática cotidiana das classes populares;
- 8- Ambas visam ser processos sistemáticos, que devem ser levados a cabo com uma ordenação lógica e um rigor científico que as faça eficazes;
- 9- Ambas pretendem ser processos que, em mãos dos setores populares, permitam-lhes ser sujeitos históricos.

² O termo Pesquisa-ação-participante foi adotado por esta autora neste trabalho, pois ao estudar as concepções metodológicas transformadoras, defrontou-se com os termos pesquisa-ação e pesquisa-participante, muitas semelhanças. Assim este trabalho pautou-se em ambas. Para não ficar fazendo diferenciações específicas de cada uma, quando aparecer no texto a concepção metodológica adotada pela autora aparecerá como Pesquisa-ação-participante como McTaggart (1991:168) o faz em seu artigo “Principles for participatory action research.” Porém, ainda assim, os termos Pesquisa-ação e Pesquisa-participante aparecerão quando a autora estiver fazendo transcrição de algum autor.

Assim, para que esta pesquisa não fosse contraditória à prática da Educação Popular, optou-se pela concepção metodológica da Pesquisa-ação-participante, pois é esta que procura resgatar o espaço, em que a fala e a ação dos envolvidos estão carregadas de significados, muitas vezes esquecidos pelos pesquisadores. Esta forma de pesquisa é um processo no qual todos crescem como grupo, como pessoas, pois, refletindo a realidade, constróem-se novas práticas que a transformarão. Assim, a pesquisa passa a ser também um processo de educação para a liberdade.

Na medida em que pesquisador e grupo pesquisado buscam respostas para transformar a situação vivida, acabam compreendendo melhor a realidade, ampliando os horizontes, tornando-se mais comprometidos com os problemas do seu tempo. Este é um movimento de libertação, pois, na medida em que os homens compreendem a situação de opressão, lutam para sair da passividade, acabam lutando para libertar-se. “A idéia de liberdade só adquire plena significação, quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se” (Weffort, in Freire, 1982:9).

Para se desenvolver uma pesquisa numa perspectiva libertadora, é necessário que o pesquisador, juntamente com o grupo pesquisado, busquem o conhecimento da realidade concreta³, pois é nesta busca que se conhece melhor o conhecido, abrindo possibilidades para a superação dos aspectos ingênuos.

Um dos principais objetivos desta concepção metodológica Pesquisa-ação-participante, é proporcionar ao pesquisador “e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído” (Thiollent, 1994:8).

A participação já era uma prática incorporada pelo grupo pesquisado, existindo uma relação de confiança, colaboração entre seus membros, portanto, para se desenvolver este trabalho de pesquisa, foi de fundamental importância

³ Realidade concreta, é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população, neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá na relação dialética entre objetividade e subjetividade (Freire, in Brandão, 1983:35).

embasar-nos na concepção metodológica da pesquisa ação⁴, pois o grupo a ser pesquisado mantinha uma dinâmica no dia-a-dia de reflexão permanente, levantando questões, investigando, concordando, discordando, propondo encaminhamentos, ou seja, refletindo a prática para transformá-la.

Foi em razão da preocupação com o sentido e o papel da educação de adultos dentro da concepção de Educação Popular, que esta pesquisadora e o grupo envolvido buscaram, juntos, compreender o papel da Educação Popular dentro da conjuntura dos anos 90, uma reflexão teórica que contribuísse para a sua transformação.

Pois “existe entre a pesquisa e a ação uma interação permanente. A produção de conhecimentos se realiza através da transformação da realidade social. A ação é a fonte do conhecimento e a pesquisa constitui, ela própria, uma ação transformadora. A pesquisa-ação é uma práxis, isto é, ela realiza a unidade dialética entre a teoria e a prática. Através da pesquisa, produzem-se conhecimentos que são úteis e relevantes para a prática social e política”. (Boterf, in Brandão, 1985:72)

Ao se analisarem as concepções metodológicas de Pesquisa, chegou-se à conclusão, de que é por meio da Pesquisa-ação-participante, que se pode ir realmente, além do levantamento de dados. Por isto, este trabalho buscou sustentação teórica nesta forma de pesquisa, na qual todos “tenham algo a fazer”, a dizer, a aprender a transformar. Uma prática dinâmica, com ritmo, com vida, segundo a qual os envolvidos possam, no processo de investigação, analisar a realidade em que vivem, percebendo-se como pessoa, como membro de um grupo, como um ser social.

⁴ A finalidade da pesquisa ação é de favorecer a aquisição de um conhecimento e de uma consciência crítica do processo de transformação pelo grupo que está vivendo este processo, para que ele possa assumir, de forma cada vez mais lúcida e autônoma seu papel de protagonista e ator social (Oliveira, in Brandão, 1983:27).

Afinal, “ la investigación participativa es una combinación de: Investigación-educación-aprendizaje, que se basa en una investigación del diálogo, la investigación y el análisis en el cual los investigados, así como los investigadores, son parte del processo”. (Shutter, in Brandão, 1985:64)

O pesquisador, nesta concepção, não pode ser alguém que simplesmente vá ao grupo em busca de informações, mas deve ser um membro colaborador do processo. Porém é preciso que o pesquisador tenha claro que: “além da fundamentação teórica é necessário um alto grau de envolvimento a nível de participação” (Janes, 1991:152).

Mediante o envolvimento e a convivência com as pessoas, o pesquisador vai adquirindo a confiança de todos. Assim será possível um verdadeiro conhecimento da realidade vivenciada pelas pessoas envolvidas no projeto. É importante “estar junto”, de fato, com a coletividade. Haddad (1982) nos diz que “estar junto com todos significa muitas vezes receber esta confiança, conhecer um pouco melhor a história de cada um”. Por meio da convivência, o pesquisador poderá identificar a estrutura social, na qual o grupo está inserido, o universo vivido pelas pessoas.

O fato de a pesquisadora já estar engajada no grupo, com um relacionamento necessário para o desenvolvimento da pesquisa, facilitou que se buscasse, no processo de elaboração do projeto, definir o problema juntamente com as educadoras, além de se formalizar, com o grupo envolvido, o início do trabalho mediante um diálogo franco e aberto sobre a possibilidade de se desenvolver a pesquisa, sua metodologia, seus objetivos. Havendo assim, a necessidade do envolvimento e comprometimento de todos, porém o grupo não seria transformado em “simples objeto de pesquisa que alguns questionários pudessem caracterizar através de tabelas. Mais que isto, são pessoas que têm história, vida e sentimento e que respostas frias e um questionário, jamais mediriam o que os olhos , o corpo e a fala são capazes de informar” (Haddad, 1982:122).

O envolvimento proposto seria no sentido de que todos estariam contribuindo, de uma forma ou de outra, na busca de respostas às indagações e análises dos dados. Dentro desta concepção Metodológica, o papel do pesquisador, “não é de fazer a cabeça, mas motivar e instrumentalizar grupos populares, para que

assumam sua experiência quotidiana de vida e de trabalho, como fonte de conhecimento e de ação de transformação” (Oliveira, in Brandão, 1985:33).

A relação pesquisador e grupo envolvido seria de parceria, em que a troca entre o saber formal e informal aconteceria de forma semelhante ao que já acontecia nas dinâmicas desenvolvidas em sala de aula, ou seja, baseando-se no conhecimento que o educando já possui, busca-se a ampliação e apropriação do conhecimento elaborado. Para que esta prática de pesquisa realmente se efetive, o pesquisador não pode ser meramente um intelectual em busca de dados. Isto “implica em “viver junto” com a coletividade estudada, em partilhar o seu cotidiano, a sua utilização do tempo e do espaço: ouvir, em vez de tomar notas ou fazer registros; ver e observar em vez de filmar: sentir, trocar em vez de estudar; “viver junto”, em vez de visitar” (Boterf, in Brandão, 1985:58).

Durante a pesquisa, pesquisador e grupo trocam informações, quando todos têm algo a dizer. Os membros do grupo falam sobre a forma como vivem, como se sentem, como se vêem. O pesquisador fala sobre saberes das teorias abordadas, para que haja uma interação entre a fala do grupo e as teorias. Assim o levantamento de dados vai sendo realizado.

A pesquisa-ação-participante busca integrar o potencial de conhecimento e a criatividade da cultura popular com o conhecimento científico, o que significa dizer que “embora seu ponto de partida seja a realidade dos grupos, seu conhecimento requer a ampliação e superação, para isso é essencial a teoria como iluminadora da prática” (Pinto, 1986:35). Por isso, um levantamento bibliográfico foi necessário, para que se pudesse contribuir na definição de conceitos abordados, ao mesmo tempo em que iluminasse a análise da prática desenvolvida, através da reflexão teoria x prática.

No desenvolvimento da pesquisa, foi discutido um plano de ação, no qual, mediante encontros entre pesquisadora, educadoras e educandos do projeto citado, foram definidas algumas etapas que seriam desenvolvidas no decorrer da pesquisa, como: definição do problema, coleta de dados, análise, teorização do mesmo e conclusão. Assim, por meio da observação dos grupos, entrevistas individuais e coletivas, encontros para reflexão dos dados, estar-se-ia buscando compreender a situação do adulto analfabeto nesta sociedade letrada, suas necessidades de

participar de um grupo de Educação de Adultos e o papel que esta desenvolve na sociedade atual.

A sistemática adotada para observação, entrevistas, reflexão teoria x prática contribuiu para o levantamento de dados. Quais os problemas que enfrentam os que foram analisados criticamente, em dinâmicas de grupo para se discutirem os pontos de vista, opiniões, e até mesmo para se chegar a conclusões.

A existência do vínculo entre pesquisador e grupo pesquisado foi de fundamental importância, pois "a maneira espontânea de um entrevistado falar sobre qualquer assunto, é através de sua pessoa. A maneira natural de uma pessoa explicar alguma coisa diante do gravador, é através de sua "história de vida" ou através de um fragmento de relações entre sua vida e aquilo a que responde" (Brandão, 1985:13). Assim, de modo informal, nos corredores, em atividades extra classe, festas, reuniões, os envolvidos davam depoimentos importantes quando falavam da própria vida, que eram registrados logo após os encontros, sem que eles percebessem.

A autora também se utilizou de entrevistas⁵ individuais e ou grupais. Estas entrevistas não foram conduzidas por um questionário formal, no qual pesquisador pergunta e o entrevistado responde, pois esta forma de entrevista seria totalmente contraditória diante da proposta metodológica utilizada, uma vez que reforça a relação de dominação do pesquisador sobre o pesquisado. Neste tipo de entrevista, o pesquisador detém o conhecimento e o entrevistado só tem que responder o que lhe for perguntado, como se o não perguntado não tivesse importância nem valor.

Entretanto isto não significa que esta forma de entrevista seja algo espontaneísta⁶, mas ao contrário, existe um roteiro de questões, para que os objetivos buscados não se perdessem, não sendo seguido do começo ao fim, ou da mesma forma com pessoas diferentes. Cada entrevista se desenvolveu da forma

⁵ Concebida como um diálogo aberto, onde se estimula a livre expressão da pessoa com quem se conversa, amplia o campo do discurso, que passa a incluir não só fatos e opiniões bem delimitadas, mas também devaneios, projetos, impressões, reticências, etc...Sem dúvida, a entrevista livre, para não partir em todas as direções, deve ter um fio condutor, uma estrutura de base ligada ao núcleo temático a ser pesquisado... Muitas vezes não é unicamente aquilo que é dito explicitamente que é significativo. A maneira de dizer, as inflexões, as hesitações, as pausas e os silêncios dizem muitas coisas (Oliveira, in Brandão, 1985:30).

⁶ Espontaneísmo, princípio que consiste em ficar esperando que a mudança venha de cima, sem esforço, sem disciplina, sem trabalho, é sempre conservador (Gadotti, in Silva, 1995:72).

mais informal possível, não tendo como preocupação o seu registro escrito, o que poderia inibir os entrevistados.

Assuntos que não estavam no roteiro surgiram e trouxeram elementos para análise. Assim, muitas vezes um gesto, um sorriso, ou uma parada na fala expressava dados sem mesmo serem percebidos. Somente um pequeno gravador foi utilizado, e este só era ligado após a prévia autorização do entrevistado, pois, como já foi abordado, dentro desta concepção metodológica, Janes(1991) afirma que a entrevista ultrapassa os limites da técnica, sendo necessário que o entrevistador esteja atento para a "atenção flutuante", ou seja, os gestos, expressões, entonações de voz, sinais não verbais, hesitação e alterações de ritmo.

Também se buscou outras formas de coleta de dados, como leitura de relatórios das educadoras, atas das reuniões, realizadas no período analisado, tanto com educandos como com as educadoras, enfim, formas de registros produzidos no dia a dia, de modo que a visão dos envolvidos fosse garantida.

Assim, em todo levantamento de dados, buscou se compreender uma experiência de Educação Popular no cenário dos anos 90, sua história e perspectivas para o próximo milênio, e dentro deste contexto o adulto analfabeto.

É necessário que os participantes compreendam que o processo de análise crítica não termina aí, trata-se tão-somente de estimular e desenvolver uma dinâmica e uma capacidade de análise crítica permanente. O próprio empreendimento de ações destinadas a melhorar a situação ou a resolver problemas, deve também resultar na colocação de novos problemas, novas informações, novos obstáculos, novas explicações, novos conceitos etc...(Boterf, in Brandão, 1985:67)

A busca de conhecimentos é um movimento permanente e tende a estar sempre em movimento, pois as pessoas envolvidas aprenderam a prática da reflexão crítica que sempre gerará novas questões, novas indagações, novas ações....

CAPÍTULO I

Percorrendo as décadas de 40 a 90, em busca do resgate da história da Educação Popular no Brasil

1- Seu início e suas origens

"Com muitas ilusões, mas com enorme esperança, tentaram-se caminhos novos ou reconstruíram-se caminhos antigos. O que houve de certo e errado só a história pode dizer. E quase nos foi negada a possibilidade de conhecer esta história" (Fávero, 1983:9).

Sabe-se que a Educação Popular nasceu fora da escola, mas que sua concepção de educação acabou influenciando em outras instâncias da Educação, tanto na que acontecia na década de 50, como nas práticas educativas de hoje.

Para se compreender a Educação Popular, hoje, a autora buscou construir um resgate histórico, valendo a pena lembrar que este trabalho não tem como objetivo o aprofundamento histórico, mas a contextualização da Educação Popular, num processo contínuo, para que se possa fazer uma análise da situação desta nos anos 90, suas perspectivas de atuação e possibilidades.

Esta retrospectiva histórica se inicia no final da década de 40, período em que questões relacionadas à educação de base começam a aparecer no país, pois "até a Segunda Guerra Mundial, a Educação Popular era concebida como a extensão da educação formal para todos, sobretudo para os habitantes das periferias urbanas e zonas rurais" (Vale, 1992:7).

O final da II Guerra Mundial trouxe para o mundo, a vitória dos ideais democráticos, esta conjuntura internacional interferiu nas mobilizações nacionais da época, que acabaram dando ênfase ao movimento pela educação das massas. Na medida em que se buscava o progresso social e econômico da nação, tornava-se necessário pensar numa política de educação de base, onde além da alfabetização, a população envolvida tivesse acesso a um ajustamento social, ou seja, buscava-se uma adaptação dos desfavorecidos ao mundo moderno.

A atenção principal voltava-se para o homem do campo, que até então só conhecia uma experiência basicamente rural. Era preciso que estes tivessem acesso a noções de leitura, escrita, convivência social e até mesmo de higiene, para poder conviver com as exigências da vida moderna, tornando-se assim, mais apto para a produção e até mesmo para a defesa da nação.

Neste período se iniciam as campanhas de alfabetização de adultos, pois com a modernização da sociedade e os ideais democráticos trazidos com o final da Segunda Guerra Mundial, era necessário um maior ajustamento à sociedade, principalmente no que se refere à população rural.

“A educação de base era entendida como o processo educativo destinado a proporcionar a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura__ como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo, de higiene__ e com as quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social... A educação de adultos contribuiria de muitas formas, melhorando o nível de instrução do homem comum, permeabilizando as populações às pressões modernizadoras dos poderes públicos, habilitando-as a produzirem mais e melhor, constituindo-se, pelos seus efeitos, em atividade de fortalecimento da defesa nacional” (Beisiegel in Beisiegel 1989:14).

Já na década de 50, com a política desenvolvimentista, juntamente com uma maior abertura para se discutir novas idéias, a Educação de Adultos passa a ser vista de outra forma, não mais como mera transmissora de conteúdos, mas como

uma possibilidade de difusão de idéias. Surge então, entre os educadores, uma busca de novas formas de educar e para o governo uma preocupação com o desenvolvimento de programas, que além de alfabetizar, pudessem levar a esta população os ideais nacionalistas.

“As condições políticas brasileiras após o suicídio de Vargas estimularam o livre debate de idéias e a participação política, e seus reflexos no campo educacional atingiram especialmente aquela área educativa que mais imediatamente poderia concorrer para novas mudanças no panorama político, através da formação de novos contingentes eleitorais. Durante o governo Kubitschek vive-se um período de relativa liberdade de idéias e de euforia nacionalista” (Paiva, 1987:203).

Segundo Paiva(1987), no final desta década, acontece o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde os educadores manifestaram diferentes posições relacionadas à nova perspectiva educacional. Começam a se preocupar com o enfoque do seu trabalho, não querendo mais que este seja apenas um transmissor de programas. Uma educação destinada às camadas populares não poderia ficar presa somente à transmissão de conteúdos, pensava-se na formação de pessoas críticas, conscientes.

Era preciso formar a população desfavorecida para que pudessem contribuir nas decisões políticas, definindo rumos do país e participando efetivamente da democracia.

“O Congresso é, pois, um acontecimento que nos oferece a oportunidade de observar o início da transformação do pensamento pedagógico brasileiro, com o abandono do “otimismo pedagógico” e a reintrodução da reflexão sobre o social na elaboração das idéias pedagógicas. Além disso, ele serviu também como estímulo ao desenvolvimento de novas idéias e novos métodos educativos para adultos. Nele é possível constatar que o “realismo em educação”, ou seja, a consideração dos aspectos internos do processo educativo ao lado de sua vinculação com a vida da sociedade, tende então a impor-se sobre as demais

posições. As preocupações quantitativas não se acompanham mais do preconceito contra o analfabeto e, ao lado delas, persiste a preocupação com a qualidade do ensino e com a revisão dos métodos” (Paiva, 1987:211).

Além da preocupação com o método de ensino, os educadores refletiam sobre a questão da quantidade x qualidade, sabia-se da necessidade da ampliação do número de vagas, porém só a expansão quantitativa não era suficiente. Era necessário a melhoria da qualidade, juntamente com o aumento da quantidade, principalmente no que se refere à questão de formação geral, buscava-se a construção de uma prática pedagógica que servisse às necessidades dos adultos analfabetos ao mesmo tempo que contribuísse para a sua conscientização.

Assim este período, que é marcado por mobilizações em favor da Educação de Adultos traz, paralelamente, para a discussão a questão do preconceito contra o analfabeto. Inicia-se uma luta para que se mude a visão preconceituosa que se tem sobre o analfabeto, como um ser incapaz, deficiente. À frente deste movimento, encontramos marxistas e cristãos, pode-se afirmar que este processo vai se afunilando principalmente na luta pelo voto do analfabeto.

Este movimento se intensifica e ganha dimensões nacionais, ao mesmo tempo em que “o nacionalismo ultrapassa os limites da elite e acompanha o processo de despertar das massas no campo e nas cidades. Levanta-se o problema do voto do analfabeto e da representatividade do sistema, em face dos elevados índices de analfabetismo que condicionava um eleitorado restrito” (Paiva, 1987:203).

Também ocorre neste período, juntamente com a luta contra o preconceito ao analfabeto, a difusão dos ideais de Paulo Freire, que “serão de fundamental importância para formar uma nova imagem do analfabeto, como homem capaz e produtivo, responsável por grande parcela da riqueza da Nação” (Paiva, 1987:205). É desta movimentação que começa a surgir uma nova visão sobre o adulto analfabeto, o que acaba refletindo na forma de se fazer educação de adultos.

As novas idéias pedagógicas discutidas no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde os educadores não se preocupam mais somente com métodos eficazes, mas com as conseqüências políticas, sociais e econômicas de

seus trabalhos se expandem. Dentre estas concepções encontramos o pensamento de Paulo Freire, o qual atrai vários adeptos como: educadores, intelectuais, estudantes, líderes comunitários de todo o país em prol de uma educação popular que “preconizava a alfabetização e a conscientização de todos” (Beisiegel, 1989:15).

Paulo Freire juntamente com outros educadores sugeriam: “A revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo com o homem e não para o Homem, a criação de um grupo de estudo e de ação dentro de espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante do trabalho de soerguimento do país; propunham, finalmente a renovação dos métodos e processos educativos com a rejeição daqueles exclusivamente auditivos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais” (Paiva, 1987:210).

Segundo Gadotti (in Vale,1992), no final dos anos 50 a Educação Popular ganha duas dimensões mais significativas, a primeira entendida como educação libertadora e a segunda como educação funcional, aquela que se destinava ao treinamento de mão de obra. Embora ambas tivessem a educação como um espaço de difusão das idéias, o que as diferenciava, na verdade, eram as questões de ordem político-pedagógica, que buscavam responder a serviço de quem, para quem, o que e como difundir estas idéias.

“O Brasil dos anos 50, na aceleração do desenvolvimento econômico e da modernização, foi pródigo no transplante de experiências geradas em outro contexto: extensão rural, desenvolvimento de comunidades, educação de base, educação de adultos” (Fávero,1983:8).

2 –Anos de ebulição e repressão

Na primeira metade dos anos 60, os movimentos se voltam à promoção da cultura popular, questionando-se não apenas a “forma ingênua e folclórica” (Fávero,1983) como se pensava a cultura do povo brasileiro, mas também e principalmente os usos políticos de dominação e alienação da consciência das classes populares.

“Dentre as formas de luta popular que surgiram naqueles anos, ou que neles conseguiram se fortalecer, uma delas se chamou cultura popular; e ela subordinava outra: a educação popular. Neste campo tudo se refez e tudo se imaginou criar ou recriar, a partir da conscientização e da politização – ou seja, da organização das classes populares. O que se pretendia? Transformar a cultura brasileira e, através dela, pelas mãos do povo, transformar a ordem das relações de poder e a própria vida do país. E os instrumentos? Círculos de cultura, centros de cultura, praças de cultura, teatro popular, rádio, cinema, música, literatura, televisão... sindicatos, ligas... com/ para/ sobre o povo” (Fávero,1983:9).

A liberdade de expressão, característica dos últimos anos do governo Kubitschek, e a efervescência política dos primeiros anos da década de 60⁷, contribuíram para que estudantes, intelectuais, educadores, políticos, etc... se preocupassem com a promoção das massas e o processo de tomada de consciência. O que se pretendia era a construção de um projeto político, que possibilitasse superar a dominação do capital sobre o trabalho e assim reformular tudo que desta dominação decorre.

“Diversos grupos lançam-se ao campo da atuação educativa com objetivos políticos claros e mesmo

⁷ O início dos anos 60 foi marcado por um período de ebulição das idéias, onde se questionava desde o modo de ser do brasileiro até a participação na sua cultura. (Fávero, 1983: 8)

convergentes, embora cada um deles enfocasse o problema à sua maneira e mesmo lutassem entre si. Pretendiam todos a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Além disso fortemente influídos pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo” (Paiva, 1987:230).

Segundo Paiva (1987), estes grupos se caracterizavam pelo realismo, onde além da alfabetização e educação como um todo, buscavam uma forma de trabalho que contribuísse para a participação popular. A autora também afirma que a base do trabalho era sustentada por grupos cristãos⁸ influenciados pela nova doutrina social da Igreja⁹.

É neste contexto que a proposta de Paulo Freire se expande, buscando gerar mais oportunidades aos trabalhadores, para que estes pudessem lutar por transformações na sociedade. “Preconizava a alfabetização e a conscientização de todos, mesmo quando nem todos estivessem conscientes de suas necessidades de educação” (Beisiegel, 1989:15). Assim a Educação Popular seria um espaço, onde

⁸ “O percurso político intelectual de Freire ilustra, de maneira exemplar o que ocorreu com boa parte da intelectualidade católica brasileira. Preocupado desde os anos 50 com o tema do desenvolvimento, com a busca de estratégia para “vencer o atraso”, sendo capaz - embora católico - de aceitar o mundo moderno, a civilização industrial, Freire aderiu ao nacionalismo desenvolvimentista. Os temores manifestos no pensamento católico com a massificação provocada pela sociedade industrial, com o desenraizamento resultante da migração rural-urbana, com a manipulação política das massas urbanas aparecem em seu trabalho como denúncia do risco do desenvolvimento: - a educação das massas como seu antídoto. Na obra de Freire a aceitação do desenvolvimento capitalista nacional foi se convertendo em rejeição do capitalismo e em opção pelo socialismo em nome - tal como ocorreu com os jovens católicos- não apenas dos custos sociais do capitalismo, mas também dos seus malefícios no que diz respeito à formação de pessoas autônomas e solidária. O capitalismo deveria ser combatido porque a estrutura sócio-econômica a ele correspondente implicava o individualismo, o consumismo, a alienação, a perda das formas de solidariedade vicinal, a destruição de valores cristãos e da religiosidade do povo, a sua manipulação política e finalmente, a sua massificação - a incapacidade de cada pessoa decidir por si mesma de maneira autônoma a respeito de sua vida e de sua presença na sociedade. A rejeição do capitalismo passou, entre as forças católicas que evoluíram para uma posição de esquerda” (Paiva, 1984:245).

⁹ “A renovação católica a partir do Concílio Vaticano II abriu caminho para um tipo de participação de leigos e religiosos na Igreja que permitia levantar objeções ao autoritarismo tradicionalmente reinante na instituição; o movimento de renovação patristica, a proposta de retorno à Igreja primitiva, era reforçado pela aceitação pelo Vaticano II de idéia de que a Igreja não é a Hierarquia, mas o povo de Deus, gerando um clima propício à contestação do autoritarismo no interior da Igreja” (Paiva, 1984).

no processo de apropriação da linguagem escrita, o homem ultrapassaria sua situação de homem objeto a homem sujeito-histórico transformador.

Segundo Freire (in Fávero, 1983), neste momento dividem-se os homens e as instituições num sentido amplo, que comporta categorias intermediárias, em progressistas e reacionários. Em homens e instituições que apenas estão no trânsito¹⁰; e homens e instituições que não apenas estão, mas são do trânsito.

A necessidade da escolarização “enquanto oportunizadora das condições intelectuais que iriam proporcionar maior esclarecimento aos trabalhadores-cidadãos na transformação social. O acesso aos mecanismos de leitura e da escrita oportunizaria a ampliação dos horizontes políticos das classes populares e contribuiria para que elas conquistassem um poder, que as fizesse livres. Para isso, o combate ao analfabetismo e a extensão das oportunidades de instrução eram urgentes e necessários” (Vale, 1992:27).

A conjuntura do país começa a mostrar sinal de mudança, à medida que os militares que já vinham se articulando politicamente, com raízes profundas vinculadas aos interesses econômicos sólidos internos e externos, com respaldos sociais expressivos e comprometidos com o capital estrangeiro, começam a ameaçar o governo com a possibilidade de golpe.

“Os últimos meses do ano de 1963 e os primeiros de 1964 se caracterizaram pela constante ameaça de golpes e contra-golpes. A radicalização política do período foi acompanhada por intensa mobilização dos diversos grupos políticos e já então se intensificara a conspiração de militares e elementos conservadores. Naquele momento, a multiplicação dos programas de alfabetização de adultos, secundada pela organização política das massas, aparecia como algo especialmente ameaçador aos grupos direitistas” (Paiva, 1987:259).

Em março de 1964, instala-se no país o Regime Militar, como se vê a ampliação e intensa mobilização dos programas de Educação de Adultos, passam a

¹⁰ Freire (in Fávero, 1983) descreve o termo *no trânsito* como alguém descomprometido, reacionário, enquanto que alguém *do trânsito* como alguém comprometido, progressista.

ser realmente ameaçadores para a ordem vigente, “os programas promovidos a partir do início dos anos 60 aparecia como um perigo para a estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista” (Paiva, 19878:259). As novas idéias difundidas poderiam tornar o processo político incontrollável, por isto, os militares rotulam os que se integram no trânsito e se fazem representantes dele de subversivos.

“Como resultado da força, o Estado que se reorganizava optou pela coerção (no sentido usado por Gramsci) como caminho para difundir sua concepção de mundo. A chamada “limpeza de área” - na linguagem dos IPMs (Inquérito Policial Militar) - foi dirigida contra os setores mais progressistas que, no governo anterior, tentaram alcançar a hegemonia em sintonia com as classes populares/subordinadas, no bojo das campanhas das reformas de base... aos olhos do novo sistema a educação com só poderia ser subversão” (Cunha, 1994:32).

Segundo Vale (1992), esse movimento educacional, de cunho extremamente político e conscientizador, teve as suas chances cortadas com a repressão violenta, nascida em 64, atingindo todos os movimentos organizacionais dos trabalhadores da época. Com o golpe militar, instala-se no país uma forte repressão aos movimentos populares, sindicatos e a todos educadores ou não que estivessem comprometidos com as causas populares, que visassem a conscientização. Intervenções militares acontecem nos sindicatos, universidades, etc... visando a desarticulação, a desmobilização.

Logo após o golpe militar, inicia-se o desaparecimento dos grupos de Educação de adultos com uma prática conscientizadora. Entre os grandes movimentos de alfabetização da época, o único que se manteve em exercício foi o MEB¹¹, devido o seu vínculo com a CNBB, embora sua sobrevivência tenha custado a revisão de sua metodologia, seu material didático e da orientação do programa,

¹¹ O MEB (Movimento de Educação de Base) criado desde 61 e funcionando com recursos da União, a partir de 62, começa a caracterizar-se como um movimento de cultura popular “este deveria fundamentalmente oferecer uma educação de base que levasse ao camponês uma concepção de vida, tornando-o consciente de seus valores físicos espirituais, morais e cívico; um estilo de vida, que guiasse seu comportamento nas esferas pessoal, familiar e social; e uma mística de vida que atuasse como uma força interior que assegurasse dinamismo e entusiasmo no cumprimento dos seus deveres e no exercício de seus direitos” (Paiva, 1987: 241)

“têm sido feitas especulações sobre os motivos políticos que conduziram à aceitação tão fácil pelo novo governo da proposta da Igreja. Parecem razoáveis as interpretações no sentido de considerá-la como uma estratégia do novo governo” (Paiva, 1987:224).

“O movimento popular que cresceu antes de 64 parecia forte, mas tinha o pé de barro. Era forte em cima e fraco na base. O movimento dependia completamente das lideranças e ficou sem iniciativa quando a liderança foi atingida pela repressão, sendo presa ou tendo que fugir” (CEPIS, 1980, 33).

A educação formal e informal sofrem sérias conseqüências deste período, época em que era proibido pensar, falar, criticar; aqueles que ousassem desafiar a ordem ou expressar algum grau de envolvimento com as causas populares, era duramente reprimido, torturado e até mesmo exilado.

Este foi um período em que a sociedade civil viveu um conflito bastante acirrado, momento em que as classes sociais lutaram para defender seus interesses. Logicamente a força militar foi utilizada para defender os interesses daqueles que dominavam economicamente o país, fazendo calar por um longo período as lutas populares em defesa da democracia, da liberdade, e entre outras pelo direito à educação.

“Os movimentos de educação popular foram destruídos e seus educadores e aliados cassados, presos e exilados. Para eles, como para as lideranças dos trabalhadores, começa o caminho em direção aos “anos de chumbo”, expressão que é título do belo filme de Von Trotta. Terminam os tempos da “Voz Ativa” e começa a girar a “Roda – Viva”” (Góes, 1994:34).

Com o poder instalado, os dois primeiros anos de governo foram anos em que não se falou e nem se investiu em educação de adultos, na verdade o que se pretendia com este silêncio era construir uma intervenção na educação que

apagasse a prática dos anos anteriores ao golpe e se disseminasse as novas idéias vigentes.

Para controlar o sistema educacional através de técnicas, que facilitassem a divulgação da nova ideologia condizente com os interesses do capitalismo, “novos mecanismos foram desencadeados: a repressão se abateu sobre os intelectuais comprometido com as reformas, e o Estado foi buscar meios de criar novos quadros. Não precisou procurar muito. À mão estava a sua fonte de poder: a Aliança para o Progresso. A USAID, agência confiável, desincumbiu-se da missão” (Góes, 1994:32).

Confiando à USAID todo sistema educacional, o governo atribui à esta agência a missão de reordenar a educação nacional de forma sigilosa. Desta forma entrega também à orientação norte-americana a educação dos adultos, adotando preferencialmente o nordeste para se desenvolver as atividades, pois este era o local “onde os programas anteriores haviam semeado idéias, que precisavam ser neutralizadas” (Paiva, 1987:261).

Os acordos¹² MEC-USAID “cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação dos livros didáticos. A proposta da USAID não deixava brecha” (Góes, 1994:33). Estes acordos enfraquecem os movimentos de educação e cultura popular, atendendo assim aos objetivos do regime militar, que era desarticular os trabalhos voltados à conscientização.

Em 1966, com a assessoria da USAID, o governo retoma o problema da educação de adultos, encarando o analfabetismo como um fardo para o indivíduo e para a sociedade, compreendendo a erradicação do analfabetismo como uma exigência cívica.

“A primeira manifestação do governo em relação à educação de adultos é de 28 de fevereiro de 1966 (decreto nº57.895), quando o Presidente da República determinou que os saldos não aplicados nos Fundos Nacionais do Ensino Primário e Médio deveriam ser aplicados pelo MEC a fim de atender, entre outros

¹² Para maiores esclarecimentos, ver Góes (1994:33), onde lista as ementas dos acordos.

objetivos, o ensino fundamental das pessoas analfabetas de mais de 10 anos. As parcelas não utilizadas do FNEP e demais recursos orçamentários que, de futuro, fossem consignados para esse fim, seriam aplicados em programas intensivos de erradicação do analfabetismo que deveriam durar até que as taxas dos que não soubessem ler e escrever se reduzisse a menos de 15% da população de 10 anos e mais” (Paiva, 1987:264).

Este período traz de volta o entusiasmo pela educação, que reaparece tentando “salvar” o analfabeto da situação marginal que se encontrava, ao mesmo tempo em que busca a sedimentação do poder político, das estruturas da sociedade e da segurança interna do regime. “O ‘entusiasmo pela educação’ associava-se aqui claramente às intenções de sedimentação do poder político e das estruturas da sociedade, à segurança interna do regime ‘ameaçada por tão vultuosa parcela da população deixada marginalizada e indefesa’ ” (Paiva, 1987:267).

“O entusiasmo por mais esse movimento de alfabetização vinha, também, dos pedagogos da ditadura e dos economistas e militares vestidos de educadores que ignoravam que o analfabetismo só foi superado, historicamente, por dois caminhos: 1) pela expansão das oportunidades de ensino público e gratuito, acompanhada ou precedida por significativas melhorias do padrão de vida das classes populares; ou então, 2) de campanhas maciças de educação popular durante ou logo após uma revolução” (Cunha, 1994:59).

Como em 1967, a proposta de aplicação destes recursos ainda não havia sido implementada, cria-se o MOBRAL (Movimento Brasileiro de alfabetização) com objetivos políticos claramente definido. Lembre-se de passagem, que todos os programas de educação de adultos, até então, elaborados pelos governos anteriores, sempre tiveram objetivos políticos por trás. Mas com o MOBRAL “é a primeira vez que a alfabetização assume caráter tão evidentemente ideológico e visa de forma tão explícita inculcar no operariado os valores do capitalismo autoritário” (Freitag, 1980:92).

É importante deixar claro que a concepção de alfabetização do MOBRAL era completamente diferente daquela defendida por Paulo Freire na "Pedagogia do Oprimido" ou "Educação como Prática da Liberdade". No entanto, segundo Freitag(1980), eles não hesitam em utilizar as técnicas de alfabetização de Freire, extraíndo-as de seu contexto filosófico e político. Podendo-se dizer que o método foi refuncionalizado como prática, não de liberdade, mas de integração ao "Modelo Brasileiro" ao nível das três instâncias: infra-estrutura, sociedade política e sociedade civil.

Na implantação do MOBRAL até se admitia que havia a necessidade de se desenvolver um trabalho conscientizador, porém com um enfoque diferente daqueles realizados antes de 1964, pois estes movimentos, segundo Paiva(1987), teriam distorcido os propósitos de conscientização, levando à politização prematura e mal orientada dos alunos e colocando em risco a formação cristã e democrática do nosso povo. O movimento fazia restrições claras à concepção política-filosófica do método Paulo Freire.

"Limitando-se o programa à faixa etária de 15 a 30 anos, definia a alfabetização funcional: ela deveria visar a valorização do homem (pela aquisição das técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo e o aperfeiçoamento dos processos de vida e trabalho) e à integração social desse homem, através do seu reajustamento à família, à comunidade local e à Pátria" (Paiva, 1987:293).

O MOBRAL pretendia a mudança dentro dos limites previamente estabelecidos pela ordem vigente: sedimentação das estruturas com modernização. Este Movimento estimulava o individualismo e adaptação à vida moderna, enfatizando a responsabilidade pessoal pelo êxito ou fracasso, afastando a possibilidade de uma análise crítica da sociedade, que pudesse abalar a ordem vigente.

A resistência se fez em diferentes instâncias da sociedade civil, a Educação Popular foi um deles, refugiando-se em ONGs, ou mesmo dentro de trabalhos desenvolvidos pela Igreja Católica. "As lutas estudantis aumentaram muito nesta

época, protestando em manifestações e passeatas de rua contra a falta de verbas, contra o acordo MEC-USAID, contra o ensino pago, contra a falta de liberdade política e a penetração do imperialismo norte-americano no Brasil” (FASE, s/d).

Este período foi marcado pela necessidade de se criar um projeto alternativo, autônomo, sem vínculos com o Estado, visto que este desenvolvia um trabalho bastante diferente do proposto pela Educação Popular, buscando a transmissão e reforço da ideologia vigente.

Segundo Cunha(1994), devido à repressão, o silêncio, o medo, o desespero e a apatia, levou alguns educadores a abandonarem o magistério, o estudo, ou até mesmo, a se envolverem com a luta armada. A apatia de outros resultou no desleixo para com o ensino.

“Entre o desespero e a apatia, caminhavam com dificuldade educadores e estudantes que tentavam resguardar a dignidade de sua situação, só possível num ambiente de liberdades democráticas. A história mostrou que esses resistentes tinham razão e progressivamente, os desesperados e apáticos voltam a reunir-se a eles, nas lutas pela democratização do ensino em nosso país” (Cunha, 1994:41).

Como consequência das condições políticas e sociais, a existência de governos autoritários, na década de 60 e 70, contribui para que surja no seio da sociedade vários movimentos de luta por libertação, baseados na justiça social. Muitos se envolvem com os trabalhos das Comunidades de Base, criando-se uma miscelânea entre Educação popular, Igreja Católica e marxistas. “Foi um período de grande efervescência política e das grandes manifestações populares vivenciadas pelos trabalhadores” (Vale,1992:26).

Com o governo Geisel (74-78), havia a necessidade de se iniciar um processo de abertura, assim, “falando de “abertura política”, o regime continuou a empregar as leis de exceção¹³, perseguição às lideranças populares e democráticas, torturas e

¹³ Leis de exceção são aquelas que permitem o uso da força da repressão e da censura, numa situação considerada pelo governo como especial. (CEPIS, 1980, 66)

assassinatos políticos, com a desculpa de proteger a ordem pública, as instituições democráticas, a Segurança Nacional e o desenvolvimento do país.” CEPIS(1980, 38)

Embora a repressão ainda exista de forma disfarçada, no final dos anos 70 e início dos anos 80, mais uma vez o povo volta às ruas. Aumentam os movimentos contra o custo de vida, movimentos pela anistia, pela democracia e abertura política. Os movimentos populares ganham corpo, orna às ruas, com greves, manifestações políticas se espalham pelo país.

“O que aconteceu de mais importante nessa fase foi o crescimento do movimento popular... se antes a Igreja era o único espaço onde o povo conseguia organizar sua luta sem ser imediatamente esmagado, agora novos espaços vão sendo conquistados. Nas cidades os trabalhadores organizam movimentos para retomar sindicatos, criam grupos de fábricas e de oposições sindicais. Nos bairros dos trabalhadores crescem as lutas pelos direitos dos moradores. Esses movimentos começam a se unir. Nasce a luta organizada contra o aumento do custo de vida e ela se espalha por todo país... Setores da classe média também sustentam certas lutas. O movimento estudantil volta às ruas, advogados, professores, médicos começam a se manifestar contra o regime” (CEPIS, 1980:51).

A garra e a esperança que moveram as pessoas envolvidas nestas lutas, trouxeram de volta para o país a possibilidade de se reconstruir um país democrático, mais justo e mais humano. Esta é a herança que nos deixam para recomeçarmos uma nova década.

3 – É tempo de se levantar

Os anos 80 se iniciam e com ele uma nova possibilidade, passou-se o tempo da escuridão, é tempo de se levantar, de se reconstruir o que foi perdido. Segundo Saviani (1995), podemos afirmar que sob o ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 80 é uma das mais fecundas de nossa história, onde a mobilização destes anos orientou-se pela bandeira de transformar a educação e a escola em instrumento de reapropriação do saber por parte dos trabalhadores, saber este que viria, mais tarde, a contribuir para uma maior participação na sociedade.

A mobilização popular ganha corpo juntamente com a abertura política, o que contribui para que o país comece a mudar a sua “cara”. “A década de 80 se inicia com a construção de entidades destinadas a congregar educadores e de associações de caráter sindical, que vão se aglutinando em âmbito nacional” (Saviani, 1995:52). As organizações dos educadores se caracterizam pela preocupação com o significado político e social da educação, além do aspecto econômico-corporativo.

Em 82 acontece a primeira eleição direta para governadores de Estado, após lutas por redemocratização do país. Infelizmente, “não por acaso, os governos civis, deste período que sucede a ditadura militar, cada qual no seu estilo, também tentam destruir as bases fundamentais desse processo de organização da sociedade” (Alencar, 1987:20).

Novas manifestações enchem as praças e ruas do país na luta pelas Diretas e pela Assembléia Nacional Constituinte. Em 88 a nova Constituição é promulgada, e traz no seu interior algumas conquistas para a classe trabalhadora, entre elas o direito ao voto do analfabeto e a obrigatoriedade, juntamente com a gratuidade do ensino fundamental, independente da idade de quem o procure.

*“Abre-se no Campo da Educação uma nova
“matéria prima” de construção de um referencial teórico e*

empírico sobre as relações da educação, enquanto ciência social-humana, com a formação da consciência cívica, jurídico-política, econômica, social e cultural como suportes do Estado e da sociedade democráticos no Brasil. Além dos princípios que regem o Estado e a sociedade democráticos a educação deverá também, desenvolver e cultivar a nível específico dentre as diferentes áreas em que se desdobra a atividade educacional, os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, isto é, a Construção de uma sociedade livre, solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação, observados, naturalmente, os princípios que regem as relações internacionais do Brasil e os Direitos e Garantias Fundamentais (Art. 3º, I, II e IV; Art. 4º, de I a X e Art. 5º, de I a LXXVII)” (Guimarães, 1988:9).

Sem dúvida a nova constituição é um grande desafio para a sociedade e para o Estado, pois os problemas do sistema educacional brasileiro refletem uma prática política e econômica, que se contradiz com a nova Lei, pois, segundo Guimarães (1988), na data da promulgação da constituição, o Brasil era o país no mundo que possuía a maior discrepância entre os indicadores econômicos e os sociais. Ostentando o 8º lugar no cenário das potências econômicas mundiais, o Brasil, em contraste com esta posição, está classificado no 56º lugar pelo critério de qualidade de vida de sua gente.

“Com a Constituição de 1988 reabriu-se o espaço para a discussão sobre os destinos da educação nacional e reacendeu-se a disputa entre interesses de diferentes segmentos da sociedade. A lei constitucional testifica as tensões, acordos e hegemonias que compõem o cenário político nacional” (Chizzotti, 1988:18).

Em 89, o Brasil vive um momento político profundamente significativo: a eleição do primeiro presidente eleito pelo voto direto após os longos anos de ditadura militar.

Esta eleição “marca uma disputa muito acirrada pela hegemonia da sociedade, materializando-se pela oposição entre dois projetos políticos claros e distintos: o Projeto Neo-Liberal e o Projeto Democrático Popular. O Projeto Neo-Liberal, proposta das elites dominantes, traz como objetivo principal a chamada política de modernização da economia, construída sobre os pilares da privatização e desregulamentação.

O Projeto Democrático Popular, proposta dos setores organizados do povo brasileiro, traz fundamentalmente o fim da submissão aos interesses externos(FMI), a justa distribuição das riquezas produzidas, a garantia da igualdade de oportunidades e a elaboração de políticas sociais capazes de responder às demandas das camadas populares, gerando melhorias concretas em suas condições de vida” (MEB,1993: 17).

Segundo Damaceno (1990), após eleições o então governo, do presidente Fernando Collor de Mello, com a nova ordem econômica, imposta pelo neo-liberalismo, via FMI, apresenta um plano para a educação que incentiva o setor privado, com conseqüente desobrigação do Estado com o ensino. Como no regime militar, vende a ilusão de acesso à modernidade. Esquecem os autores deste plano que a Constituição prevê a contribuição da União em regime de colaboração com Estados e municípios, para a realização das metas constitucionais de universalização do ensino fundamental e de erradicação do analfabetismo.

Na verdade, o governo desrespeita a Constituição não universalizando o ensino fundamental e acaba reproduzindo as condições sociais e políticas geradoras de analfabetismo, que segundo A Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização (in Romão, 1990:6) são as seguintes:

⇒ 4,4 milhões de crianças de sete a quatorze anos de idade ainda são excluídas da escolarização neste nível;

⇒ déficit invisível de quase 4 milhões de vagas, correspondente aos alunos matriculados nos chamados turnos intermediários, com redução de jornada escolar de todos os turnos;

⇒ um dos menores anos letivos e uma das mais curtas jornadas do mundo;

- ⇒ repetência elevada, especialmente na 1ª série (média de 53,7%), exatamente onde deve ocorrer a alfabetização;
- ⇒ evasão (expulsão), geradora de uma escolaridade média nacional de 4,5 anos (variação de 5,6 no Sudeste urbano, para 1,6 no Nordeste rural);
- ⇒ péssimas condições de trabalho para os professores, desde situação da rede física escolar até falta de equipamentos, instalações e material didático adequado, particularmente na rede pública;
- ⇒ má remuneração, agravada nas séries iniciais (exatamente onde ocorre a alfabetização e o ensino fundamental), em todas as redes de ensino (a maioria recebe menos de 50 dólares);
- ⇒ ausência de carreiras do magistério que apresente incentivos e facilitem a atualização e o aperfeiçoamento.”

Preocupados com a situação do país em nível internacional, no processo de elaboração da constituinte levantou-se a necessidade de se desenvolver um plano que retomasse de forma massiva a erradicação do analfabetismo, uma vez que os dados educacionais do país não eram bem vistos pelos organismos internacionais.

“A Constituição de 1998 determinou que o Poder Público e a Sociedade colocassem em prática uma corajosa e obstinada política de investimento intelectual para todos os brasileiros. Nos dez primeiros anos de vigência da Constituição, 50% dos recursos previstos no Art. 212 deverá ser aplicado na eliminação do analfabetismo e na Universalização do Ensino Fundamental (Art. 60 – das Disposições Transitórias)” (Guimarães, 1988:15).

Segundo Guimarães(1988), esta determinação tinha muitas chances para não se cumprir, pois, além dos recursos destinados à educação não chegarem ao proposto pela constituição, havia uma certa pirâmide na distribuição do mesmo, ficando a Educação Básica com apenas 20,6% do total dos recursos, enquanto que o ensino superior detinha 70,6% e o ensino de 2º grau 8,8%, além da política econômica adotada, que não fazia cumprir o percentual destinado à educação básica.

Segundo Ferrari (1990), previa-se, no final dos anos 80, que chegaríamos ao ano 2000, com um índice de analfabetismo por volta de 9 a 10%, se seguissemos o ritmo que vinha sendo desenvolvido, mas que a erradicação só aconteceria com profundas transformações sociais, pois fenômenos como o analfabetismo têm um curso no tempo que dificilmente pode ser alterado, uma vez que seus determinantes são de ordem estrutural.

As transformações mundiais trouxeram mudanças de paradigmas, “a crise do socialismo real, veio conferir às análises sociais maior flexibilidade e concretude. Percebe-se que é preciso enriquecê-las com novas opções teóricas. No bojo da crise internacional não se coloca apenas a crise do socialismo real; há de perceber-se que o capitalismo sob o paradigma do neo-liberalismo também vive uma crise” (MEB, 1993:20), muitos acontecimentos mundiais contribuíram para que nos anos 90 conhecêssemos uma nova face do capitalismo, uma face mais do que até então conhecíamos, uma face mais cruel com a classe trabalhadora.

“Até o século 20, havia no mundo diferentes sistemas econômicos em conflito, destacando-se o capitalismo e o socialismo. Com o desaparecimento do socialismo nos países do Leste europeu, o neoliberalismo – que é a forma atual do capitalismo – predomina no planeta, ultrapassando fronteiras nacionais. Há uma mundialização da economia. (...) No neoliberalismo, o Estado tende a ficar apenas como regulador dos contratos jurídicos e repressor dos setores descontentes, os excluídos, que pagam com a vida a conta daqueles que vivem em ilhas de opulência. Assim a economia e política são decididas cada vez menos dentro do FMI, do Banco Mundial, da sede da IBM ou da General Motors” (Beto, 1996:12).

Na verdade, o que pudemos ver claramente nesta década foi a expansão da exclusão social, com aumento do desemprego, a terceirização, a privatização, a falta de investimento nas áreas sociais, como moradia, saúde, e entre outras a educação.

Infelizmente, como nos disse Haddad(1997), todo processo de modernização da economia e conseqüentemente da sociedade, não se transformou em ganho para a classe socialmente desprivilegiada. Além da crise econômica, com a recessão e o

desemprego, o Brasil atravessa no início dos anos 90, por “uma crise moral e ética, alimentada pela corrupção, pelos desvios de recursos que não excluem nem mesmo a Presidência da República. (...) O impedimento a Collor foi um grande protesto ético da sociedade brasileira contra a corrupção, a impunidade e o aproveitamento de recursos públicos para enriquecimento particular” (MEB, 1993:21).

O povo volta às ruas com o movimento “fora Collor”, muitos grupos populares, partidos, organizações, sindicatos, etc. abraçam a luta pela dignidade, em meio a esta mobilização, o povo brasileiro dá uma grande contribuição para a democratização do país, dá um grande exemplo de cidadania, o que não podemos tirar de nossa memória, pois esta foi uma grande conquista popular.

Novas eleições se realizaram no país, porém o Projeto Neo-Liberal continuou em vigência, nos próximos governos. O neoliberalismo trouxe consigo a terceirização dos trabalhos, o sucateamento dos serviços públicos, o não investimento em questões sociais. A educação de adultos no Brasil, como todos os setores sociais, vive consequências da crise mundial, no interior de sua prática cotidiana.

“ O discurso da inclusão, que nos últimos 50 anos colocou o direito à educação de adultos no mesmo patamar da educação infantil, reconhecendo que a sociedade foi incapaz de garantir a escolarização básica para todos na idade adequada, hoje é substituído pelo discurso da exclusão, do estabelecimento de prioridades com restrição de direitos. Infelizmente mais uma vez, os prejudicados são os mais pobres” (Haddad, 1997:3).

Com o não investimento do Governo em educação de adultos, muitos grupos passaram a sobreviver com ajuda financeira de organizações internacionais, porém, também nesta década, os organismos internacionais de cooperação¹⁴ passam por uma revisão na política de cooperação, mudando prioridades no plano de investimento, ou seja ao invés de se investir em promoção humana, passa-se a investir em ações assistenciais. Assim, os grupos de Educação Popular que

¹⁴ Os projetos financiados pela cooperação internacional no Terceiro Mundo podem ser divididos em dois tipos: projetos de assistência e projeto de promoção humana.

sobreviviam basicamente com recursos da cooperação internacional, sofrem as consequências desta nova política de financiamento, passando por crises para sobreviver, pois seus recursos são reduzidos ou cortados.

“As alterações da economia e da política no mundo, sobretudo na Europa, associadas a uma avaliação dos objetivos da cooperação financeira, sugerem entre outras leituras, que fora investido, durante anos um volume muito grande de recursos em projetos de promoção humana, sem que os resultados pudessem ser considerados satisfatórios; e que, neste sentido, seria muito melhor apoiar os projetos assistenciais” (MEB, 1993).

O ano internacional da alfabetização abre a década de 90 com o objetivo de “renovar as energias, criatividade e senso de determinação para juntar forças com o fim de tornar a educação para todos uma realidade. Conclama todas as forças comprometidas a juntar suas vozes e força de vontade a essa determinação coletiva, acreditando que somente através de um esforço global poderemos estabelecer um mundo justo, igual e educado” (Lucas,1990:9). Desafia educadores, governos e sociedade em geral a resgatar ainda que tardiamente, a cidadania negada a milhões de pessoas.

“Em 1990, o Brasil participou da conferência de Educação para todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, onde se chegou a conclusões consensuais, que foram sintetizadas na Declaração Mundial de Educação Para Todos, documento este que serviu de base para a elaboração do Plano Decenal de Educação que acabou sendo publicado em 1993” (MEC,1993).

O Plano Decenal traz uma análise da situação da Educação no Brasil, traça objetivos e elabora metas para a erradicação do analfabetismo em dez anos. Reconhece que para um país se desenvolver, é preciso vencer alguns obstáculos consideráveis, como: “a heterogeneidade e a rigidez das estruturas econômicas; a concentração do progresso técnico e da riqueza acumulada; os elevados índices de

desigualdade regional e social de renda; um mercado interno relativamente limitado em face do seu porte demográfico” (MEC, 1993: 18).

Afirmam que: “para que um país volte a se desenvolver, impõe-se um profundo ajustamento econômico e financeiro, que torne possível novo modo de inserção na ordem econômica internacional. Para tanto, serão necessárias profundas transformações estruturais, desconcentração espacial da economia e uma vigorosa distribuição de renda e de riqueza... Também no plano político, em que importantes mudanças já se evidenciam, fazem-se novas exigências à educação. Valores e padrões de conduta requeridos para o aperfeiçoamento democrático desafiam o formalismo e a alienação dos programas escolares, exigindo processos e modo de relacionamento capazes de formar o cidadão para o pluralismo, para o senso de tolerância, de solidariedade e de solução pacífica de conflitos” (MEB, 1993: 19).

Na verdade, este documento vem com propostas e princípios bastante democráticos que poderiam contribuir para a formação de cidadãos, caso fosse colocado em prática. Apresenta uma proposta de avaliação bem progressista, colocando claramente a incapacidade do sistema educacional de associar o acesso, a permanência, com qualidade e equidade para uma clientela profundamente afetada pela desigualdade social.

O Plano também apresenta dados alarmantes, sobre o número de crianças que ainda permanecem sem escola, o que reflete diretamente na produção do analfabetismo. Além de firmar compromissos com a Universalização do Ensino Fundamental e erradicação do analfabetismo em dez anos.

“Faz-se necessário estruturar e institucionalizar programas alternativos de educação continuada com o objetivo de reduzir o contingente atual de analfabetos entre 15-29 anos e elevar os níveis médios de escolaridade dos jovens adultos subescolarizados. Entretanto eles devem resultar de novos acordos de articulação entre as administrações estaduais, municipais de ensino, instituições especializadas de formação

profissionais e organizações não governamentais aptas a operá-los em sistema descentralizados, com elevada flexibilidade e versatilidade. Nesses acordos é necessária a participação de associações representativa da clientela a serem atingidas, sobretudo as de trabalhadores e as patronais” (MEC, 1993:41).

Infelizmente, podemos constatar que este plano, como tantos outros elaborados no país, não se cumpriu, e hoje, chegamos ao final do século XX com “mais de 35 milhões de pessoas maiores de catorze anos que não completaram quatro anos de escolaridade... além dos 20 milhões identificados como analfabetos pelo Censo de 1991” (Ribeiro, 1997:35).

O Plano Decenal de erradicação do analfabetismo em dez anos não se desenvolveu de fato, pois os governos eleitos democraticamente pelo voto, não cumpriram as promessas eleitorais e adotaram uma política contrária aos interesses da população desprivilegiada. Presenteiam o século XXI com 35 milhões de analfabetos.

Todos os planos e programas de educação de massa acabaram reproduzindo as mesmas falhas, “acreditaram que o voluntarismo e o idealismo seriam capazes de resgatar a dívida educacional do povo brasileiro” (Nunes, 1994:4). O Plano Decenal é, na verdade, mais um deles, que não acabou saindo do papel.

Além de toda discussão gerada em torno do Plano Decenal, tivemos também nos anos 90 a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases. Embora já saibamos que uma lei não tem o poder de transformar uma estrutura social ou educacional de um país, um grande debate emergiu. Segundo Saviani (1990), surgiram neste debate duas tendências opostas, porém ambas equivocadas. Uma tendência acreditava que a legislação teria força para mudar a estrutura educacional do país, “surge a expectativa, de que ao ser promulgada uma nova legislação, todo ensino se reformulasse”, se a legislação aprovada fosse considerada satisfatória, todo ensino seguiria os rumos adequados, acreditava-se que a legislação tinha força para alterar a realidade.

Outra tendência oposta à primeira acreditava que a legislação era inócua. “Nesta tendência acreditava-se tanto faz as leis terem esta ou aquela característica,

porque a situação real segue rumos próprios, autônomos, isto é, independentes do que consta no texto legal". A legislação não interfere na prática educacional. Na verdade, segue o autor dizendo que a legislação nem tem o poder de alterar por si a realidade educacional, nem ela é inócua., pois na verdade, ela reflete determinada correlação de forças, e neste sentido, uma vez estabelecida a legislação, produz efeitos em relação à situação educacional que podem ser considerados positivos ou negativos.

Ocorre portanto, que na tramitação da nova LDB organizou-se na sociedade um Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, o qual buscou a mobilização da população, educadores, etc.. Pode-se afirmar, que a nova LDB não trouxe ganhos reais para a educação de adultos, mas ao contrário adotou uma postura de descompromisso com esta parcela da sociedade, já excluída do direito à educação na idade "correta".

Os movimentos de educação popular, por sua vez, fragilizados, sem recursos e acompanhamento pedagógico, desenvolvem ainda sua prática baseados no voluntarismo, o que dificulta a continuidade do processo. Porém, ainda podemos encontrar grupos de Educação Popular que resistem bravamente e que comprometidos com as causas sociais, organizam-se como podem, o resultado desta resistência são os movimentos que continuam existindo nas comunidades de base, sindicatos, ONGs e até mesmo em municípios com administrações mais populares.

O programa MEB, que atravessou todo o período militar, com trabalhos basicamente quase que desarticulados, "na década de 80, coincidindo com o período de abertura política, fez com que fosse deflagrado um processo de debate interno com vistas à redefinição de seu projeto político-pedagógico, definindo-se em 86 que o MEB é um movimento de Educação Popular que desenvolve um trabalho que contribui para o surgimento e fortalecimento de grupos, comunidades, organizações e movimentos populares ,numa perspectiva cristã de transformação social e que interfere e participa da vida e de diversas formas de organização das camadas populares, através da troca de conhecimento e experiência, da prestação de serviços de assessoria e

animação, contribuindo para a reflexão sobre a caminhada destes grupos” (MEB, 1991:6).

Na década de 90, seus recursos ampliados pelo MEC, o MEB cria em 1993, um programa “Alfabetizando em Parceria”, que desenvolveria projetos de parceria com várias ONGs, sindicatos, comunidades etc., levando o trabalho para outras regiões do país e se transformando de uma certa forma num trabalho de aglutinação dos grupos de Educação Popular do país, pois até então víamos aglutinações em nível municipal, de acordo com a política do município, como foi o caso de São Paulo, Diadema, Porto Alegre e outros municípios que desenvolvem uma política mais democrática e popular.

Estamos no final dos anos 90, muitos caminhos já foram trilhados, muitos ainda o serão, conquistas garantidas para a educação de adultos são poucas, mas a esperança sobrevive, pois os educadores populares trazem dentro de si a capacidade de sonhar e de lutar por um mundo mais justo, mais humano. É esta uma das tarefas da educação de adultos do próximo milênio: resgatar a utopia.

Todos estes dado podem nos parecer como o começo do fim da História, aliás diga-se de passagem, que criar um clima de “fim da História” deve ser o objetivo daqueles que dominam. Segundo Maza (1994), o traço político mais perigoso da onda neoliberal é que esta se propõe como a única alternativa possível, válida para toda sociedade. Articula-se, estreitamente, com a idéia de que a história já terminou, consolidando-se o esquema democrático liberal. Acabar com a esperança parece ser o intento dominante.

Hoje afirma-se que “Economicamente o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus

princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm que adaptar-se às normas” (Anderson in Gentili, 1996:8).

Este tem sido um dos grandes desafios dos anos 90 para os movimentos populares e conseqüentemente para a educação popular: “assumir o risco de atuar com graus de incerteza e com os olhos bem abertos”, não esmorecer, mas acreditar na capacidade de luta e mobilização popular.

Mais do que nunca, é necessário lutar pela transformação das práticas políticas, para tirá-las de sua impotência e voltar a vinculá-la às esperanças de mudança das maiorias. Foi devido a crença de que a História não chegou ao fim, que grupos de educação popular continuam sobrevivendo contra a política neoliberal nos anos 90. Procurando construir-se como alternativa, a Educação Popular busca reconstruir um espaço para a educação de adultos, o que não tem sido nada fácil, com esta política assumida de exclusão social.

“Até a década passada, o governo brasileiro, por exemplo, mantinha grandes campanhas de alfabetização, como o MOBRAL. Atualmente resume seu papel ao de distribuidor de materiais didáticos e de formulados de currículos. Quem põe isso em prática são as organizações não governamentais e a iniciativa privada. Exemplos: Ibeac (Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário), o Telecurso 2000 da Fundação Roberto Marinho, Comunidade solidária entre outros” (Folha de São Paulo, 12/02/98).

No próprio documento “Educação de Jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental” (1997), realizado numa parceria entre Ação Educativa e MEC, os autores afirmam que historicamente, o governo federal foi a principal instância de apoio e articulação das iniciativas de educação de jovens e adultos. Porém a partir de 1990 criou-se um enorme vazio em termos de políticas para o setor, alguns estados e municípios têm assumido a responsabilidade de oferecer programas na área, assim como algumas organizações da sociedade civil, mas a oferta está longe de atender a demanda. “A história da educação de jovens e

adultos no Brasil, chega à década de 90, portanto, reclamando a consolidação de reformulações pedagógicas que, aliás, vêm se mostrando necessárias em todo o ensino fundamental". (MEC, 1997:34)

Percebe-se claramente, que a educação de adultos esteve durante toda a história ligada às questões do poder político, ora na tentativa de dar sustentação às estruturas sociais, ora na tentativa de reestruturá-la. Mas podemos afirmar que a Concepção de Educação Popular contribuiu e continua contribuindo com a construção de uma nova visão de educação, que hoje é discutida até mesmo nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais.

"No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente". (PCNs 1997:45)

Hoje, no próprio Documento Oficial Parâmetros Curriculares Nacionais(PCNs), admite-se que a educação não pode mais ser um instrumento de mera transmissão de conhecimentos. Muitos princípios da educação transformadora, que antes só existiam na prática da Educação Popular, passa a fazer parte do discurso oficial do governo neoliberal via PCNs.

Mas, como toda proposta tem sua grande possibilidade de se manter no papel, temos que aproveitar a oportunidade e lutar, para que as escolas públicas possam realmente desenvolver um trabalho pedagógico voltado para os interesses das classes populares. Porém não podemos nos esquecer que toda mudança no sistema educacional, só ocorrerá de fato quando conquistarmos mudanças na estrutura da sociedade. Esta é uma das grandes tarefas para o próximo milênio que se anuncia.

“Não resta dúvidas de que hoje as camadas populares estão presentes na cena política do país, pressionando, reivindicando, incomodando. São os sem-terra lutando pela Reforma Agrária, pelo direito à terra para que dela possam tirar a sua sustentação; são os sindicatos lutando pela estabilidade no emprego, melhores salários, liberdade sindical e maior oferta de empregos, que absorva os desempregados; são as associações de bairros, pressionando o governo por melhores condições de vida, de moradia, de cidadania; enfim, são inúmeras as manifestações sociais que retratam a força que os movimentos sociais estão conquistando no interior da sociedade de classes. Infelizmente, a história das lutas populares não é contada em documentos oficiais, ou em livros, dificultando àqueles que tentam resgatar a história desses movimentos, o acesso a subsídios que venham de encontro aos seus pressupostos” (Vale, 19992:43).

Como o analfabetismo está diretamente ligado à pobreza, podemos concluir que este só será erradicado, quando as estruturas da sociedade se transformarem. Porém não podemos esperar que esta transformação ocorra sem uma mobilização da sociedade. A Educação Popular herda dos anos 90 o compromisso de continuar lutando pela transformação da sociedade. Quando entramos na década de 90 foi preciso reunir forças, agora, ao entrarmos no século XXI devemos continuar com nossas forças unidas, com garra e determinação para tornar a educação para todos uma realidade.

4 - A Educação Popular Hoje

"Pensar a questão da Educação Popular numa conjuntura de crise pode também evocar uma imagem de abrir janela. É possível que a crise nos leve a abrir janelas que não abríamos caso não houvesse a crise. E uma vez aberta a janela, é possível ver algo novo" (Valla, 1998:4).

Falar em Educação Popular, hoje, é falar do conflito que move a ação pedagógica; é falar dos sonhos, dos planos e ao mesmo tempo dos sofrimentos, tanto dos educadores como dos educandos adultos. É falar de uma perspectiva de Educação, cujo ponto de partida é a realidade social, tendo como objetivo o resgate à participação, rumo à construção de um projeto político de sociedade.

"A Educação Popular acompanha, apoia e inspira ações de transformação social. Nela, o processo educativo se dá na ação de mudar padrões de conduta, modos de vida, atitudes e reações sociais. Portanto se a realidade social é ponto de partida do processo educativo, este volta a ela para transformá-la" (Wertheim, 1985:22).

Já não é mais novidade falar que enfrentamos um período de crise econômica, de instabilidade política e que isto tem afetado direta ou indiretamente a vida de todos. Porém, é justamente numa situação desta, que o compromisso político com um trabalho dentro de uma perspectiva popular se confirma e ganha novas dimensões.

A confirmação acontece na tentativa de ultrapassar as barreiras, cada vez mais difíceis, que a política neoliberal impõe aos empobrecidos e àqueles que continuam a desenvolver um trabalho de Educação Popular. Este é um trabalho de resistência e conflitos.

"Pensar a questão da Educação Popular numa conjuntura de crise pode também evocar uma imagem de abrir uma janela. É possível que a crise nos leve a

abrir janelas que não abriríamos caso não houvesse a crise. E uma vez aberta a janela, é possível ver algo novo” (Valla,1998:4). Abrir uma janela, isto é, o que os adultos analfabetos estão tentando fazer, quando vêm para um grupo de alfabetização, pois na sociedade atual sofrem pressões sob todos os aspectos econômicos, sociais, culturais, etc.

A possibilidade de se abrir uma janela significa simbolicamente a possibilidade de o adulto reacender a chama da esperança, lembrando-se que “a esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela só não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe precisa da água despoluída” (Freire,1992:10).

É justamente neste cenário, que a Educação Popular ganha força de atuação, pois, partindo da realidade vivida pelo Educando, discutindo o seu dia-a-dia, os conflitos que nele estão contidos, suas dificuldades e sonhos, acredita-se chegar à compreensão da realidade, a caminho da transformação da realidade, um dos objetivos centrais da Educação Popular, pois “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (Freire,1983:30).

O adulto desafia e é desafiado pelo mundo. Assim, procura saídas, abre portas e janelas, observa, compara, analisa e conclui. É este movimento que faz que se produza, ou se aproprie de conhecimentos socialmente elaborados. Estando em interação com o mundo, atuam nele transformando-o, “ao transformar o mundo, os homens e mulheres são transformados por ele” (Barreto,1986:8).

É por meio desta intervenção do homem no mundo, e vice-versa, que o adulto adquire conhecimento e experiência de vida, motivo pelo qual a Educação Popular, desde seu nascimento, não concebe o educando como “recipiente vazio” (Freire,1974), mas como um ser pensante, visto que a sua relação com o mundo lhe permitiu construir um infinito número de conceitos sobre como as coisas funcionam: a vida, os sentimentos, a política, a economia, etc.

Dentro da Educação Popular, o educando adulto é "um portador de idéias, dotado freqüentemente de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, em sua literatura oral. O que ocorre é que, em presença do erudito arrogante, "culto"(o "doutor"), o analfabeto se sente inferiorizado e seu comportamento se torna retraído, mas, mudando a situação, o analfabeto revela uma capacidade de apreensão e uma agudeza de vistas que o equiparam à média dos indivíduos de sua idade em melhores condições" (Pinto, 1987:83).

Massacrado pelas relações de exploração, este educando é impedido socialmente de agir, falar, participar realmente da vida da sociedade. Para se resgatar este ser pensante, com capacidades diversas, inclusive a intelectual, a Educação Popular procura construir uma relação dialógica¹⁵ entre educador e educando. O diálogo é o caminho para o conhecimento, pois por meio dele inicia-se a construção de um vínculo entre as pessoas envolvidas. Paralelamente, o educador busca problematizar a situação em questão, estimulando o educando a observar pontos que não havia percebido, olhar um mesmo tema por outro ângulo, comparar situações semelhantes ou divergentes.

"Na medida em que dialoga com os educandos, (o educador) deve chamar a atenção destes para um outro ponto menos claro, mais ingênuo, problematizando-os sempre. Por quê? Como? Será assim? Que relação você vê entre sua afirmação feita agora e a de seu companheiro "A"? Haverá contradição entre elas? Por quê?" (Freire, 1977:53).

Uma relação dialógica, como se pretende na Educação Popular, precisa ser estimulada, construída, pois até então, o que a sociedade tem lhe apresentado são situações de competitividade, individualismo e exclusão.

¹⁵ Ser dialógico é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. (Freire, 1977:43)

É preciso que a Educação Popular desenvolva um trabalho muito claro e explícito de inclusão, afinal o educando pouco conhece sobre o grupo e as pessoas que o compõem, pouco sabe sobre falar o que pensa, posicionar-se. Assim o estabelecimento de confiança entre os envolvidos se faz necessário, é estar realmente junto com todos o que significa “conhecer um pouco melhor a história de cada um, encostar-se, entrar no jogo corporal da amizade” (Haddad,1982:125), incluindo, trazendo para dentro, acolhendo, dialogando.

Falando da vida, vão contando histórias e, ao mesmo tempo, recuperando a própria memória, assim a relação entre educador e educando vai se consolidando e nascendo uma relação de igualdade, na qual o educador respeita e valoriza as experiências vividas pelo educando, suas responsabilidades sociais, seus valores, seus conhecimentos, sua forma de se relacionar, etc.

Baseado no respeito e no diálogo, educadores e educandos vão construindo uma relação, que antes de ser pedagógica é humana, segundo a qual ninguém é mais que ninguém; as pessoas são apenas diferentes. Aqui o educador não é somente um transmissor de conhecimentos, e o educando não é apenas um receptor, o que existe é uma relação de colaboração, na qual o educando sabe algumas coisas que o educador não sabe, e o educador sabe outras que o educando não sabe.

“Diante do conhecimento, educador e educando se encontram numa situação semelhante, ambos têm um saber, mas tanto o saber do educando quanto o saber do educador nunca estarão prontos e acabados. Cada um deles sabe, mas não sabe tudo. Esta situação coloca educando e educador numa posição de igualdade indispensável para a existência do diálogo. É no diálogo que o saber do educador e o saber do educando se trocam, se provocam” (Barreto, 1996: 18).

Este embate entre saberes é a base do trabalho, o educando vem em busca do saber, do crescimento. O educador não pode se esquecer deste desejo do educando: apropriar-se dos conhecimentos elaborados socialmente, para que possa

instrumentalizar-se na luta pela sobrevivência. Neste processo o educador vai contribuindo para que o educando perceba-se como um membro do grupo.

Por meio do exercício da expressão oral, o adulto vai perdendo o medo do outro, podendo assim demonstrar sua fraqueza, seus desejos, seus sonhos, além de partilhar com o outro suas alegrias e tristezas, exercitar sua cidadania, à medida que passa a defender ou argumentar sobre suas idéias. O adulto analfabeto reaprende a falar, conforme vai encontrando no grupo um espaço, onde o que ele tem a dizer faz sentido e tem importância.

Uma vez que o adulto analfabeto se vê incluído no grupo, passa a se abrir, a se manifestar com mais frequência. Valendo-se da prática de dialogar sobre a realidade, as pessoas vão reformulando e amadurecendo seu ponto de vista e vão compreendendo o mundo que as cerca. A Educação Popular nos anos 90, busca estimular mudanças de atitudes e de interesses, uma vez que o grupo passa a ser o espaço, em que, além de estudar, o adulto reaprende a se relacionar como pessoa.

Hoje, fala-se muito em autonomia, criatividade, ousadia, habilidades que não foram desenvolvidas no decorrer da vida destas pessoas, mas ao contrário, ensinaram-lhe a lei da submissão. É importante que o adulto volte a acreditar em si mesmo, pois à proporção que vai ganhando a confiança do grupo, vai se transformando como pessoa, vai transformando sua relação familiar, grupal, profissional, enfim, sua relação com o mundo.

Este processo de conscientização "permite aos indivíduos que se apropriem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo. Esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens. O de serem sujeitos da transformação do mundo, com a qual se humanizem" (Freire, 1977:36).

Uma Educação que vai além da decodificação de símbolos vai em busca da formação do homem pessoa ao invés do homem coisa¹⁶, do homem como um ser social comprometido com as causas do seu tempo, insatisfeito, curioso, sonhador, esperançoso e fundamentalmente transformador.

É isto que pretende a Educação Popular, que por meio da relação educativa, seus membros construam uma relação socialmente mais participativa. Entretanto, é preciso deixar claro que não se tem como objetivo “fazer a cabeça do educando” para que este siga a visão de mundo do educador, pois esta seria uma prática, tanto autoritária, quanto contraditória.

À medida que se estimula a participação, a Educação Popular está buscando estimular vários níveis de atuação, desde atitudes e ações nas decisões relacionadas ao próprio gerenciamento do grupo, como maiores envolvimento em questões sociais, que provêm de fora do grupo e que, de certa forma, afetam os interesses do setor popular.

Na verdade o que se busca com este trabalho é “ fortalecer um processo de libertação e humanização dos explorados e oprimidos” (Wertheim,1985:20). É neste sentido que a Educação Popular ganha um caráter de classe, à medida que orienta as atividades para a construção de um projeto histórico nacional voltado para a criação de uma sociedade justa e igualitária, enfatizando a solidariedade de todos os setores que possam compartilhar este projeto. “A partir dessa perspectiva pode-se dizer que os projetos de Educação Popular são os que implicam ao mesmo tempo maiores desafios e maiores potencialidades, tanto educacionais como sociais” (Wertheim,1985:60).

A Educação popular realmente vem no sentido de mostrar caminhos para novas janelas, pois, segundo Guiso(1995:159), ela tem a responsabilidade de construir um processo pedagógico que recupere o saber popular, contribuindo para a construção, apropriação e aplicação de conhecimentos que respondam, com pertinência e eficácia, às necessidades da vida rumo à participação política-sócio-cultural dos sujeitos envolvidos.

¹⁶ Quando se fala em homem pessoa e homem coisa é preciso se lembrar do que Freire (1974:17) nos diz, pois ele “reconhece o homem como um ser histórico, que desmistifica a realidade, razão por que não teme a sua desocultação. Em lugar do homem-coisa adaptável, luta pelo homem-pessoa, transformador do mundo.

CAPÍTULO II

Educação Popular no Sindicato: As Matrizes Teóricas e os Marcos Empíricos do Projeto de Educação de Adultos do Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil de Campinas e Região

1- Compreender para pesquisar: Conhecendo a História deste Projeto

*“El pasado no está en nuestras manos,
el presente sí.
La responsabilidad del presente y del futuro
depende de los sujetos, que participan
en el proceso transformador”
(Guiso, 1991:77).*

Para se apresentar as matrizes teóricas e os marcos empíricos do trabalho de alfabetização de adultos do grupo pesquisado, é necessário antes, conhecer um pouco sobre o processo histórico do Sindicato dos Trabalhadores na Construção Civil de Campinas e Região. Que concepções políticas e sindicais norteiam a prática social desta instituição, como e porquê iniciaram este Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, analisado pela autora deste trabalho.

É importante deixar claro que, embora este trabalho analise uma experiência que ocorre dentro de uma prática maior, as atividades do Sindicato, o centro da investigação não está pautada no sindicalismo, mas na Educação Popular. Porém, vale a pena apresentar uma breve retrospectiva, relacionando à história do sindicalismo e à prática política desenvolvida por este sindicato, visto que assim poderemos compreender melhor os motivos, que moveram os trabalhadores da construção civil da região de Campinas a optarem pela elaboração de um projeto que além da alfabetização contribuísse na formação política dos envolvidos.

Sabe-se que o sindicalismo no Brasil nasceu no final do século XIX, segundo Sindicato dos Metalúrgicos (1991), seu nascimento está ligado ao processo de transformação econômica do país, pois até então o café, com o trabalho escravo, era o centro da economia. A substituição da mão de obra escrava pelo trabalho assalariado contribuiu para que as ondas de imigração aumentassem. É nesta época que começam a surgir os primeiros núcleos operários, instalados principalmente na região de São Paulo e Rio de Janeiro.

“Os imigrantes que vinham principalmente da Itália e da Espanha, para trabalhar nas fazendas de café, trouxeram algo da sua cultura consigo. Os sindicatos já estavam enraizados nos seus países. Entre nós estas associações começam a surgir e a se expandir nas cidades onde já havia um proletariado pequeno” (CEPAS, s/d.:5).

Os trabalhadores, nesta época, não tinham seus direitos regulamentados, as condições de trabalho eram péssimas, levando os operários a se organizarem em sindicatos. Estas organizações tinham uma característica bem diferente dos sindicatos de hoje. Segundo Sindicato dos Metalúrgicos(1991), havia vários tipos de organizações e nem todas chamavam Sindicato; eram grêmios, associações, ligas operárias.

Os sindicatos eram formados por trabalhadores de vários ofícios, podiam reunir-se também por nacionalidade, havia a pluralidade sindical¹⁷. As organizações promoviam constante estudos e discussões sobre os problemas que atingiam a classe trabalhadora, cursos de alfabetização, de formação profissional, de cultura em geral, montavam grupos de teatro, além de organizarem greves, manifestações e passeatas.

Estes sindicatos que surgiam, eram organizações combativas traziam consigo uma prática sindical de não atrelamento ao Estado, buscavam através das lutas sindicais a transformação da sociedade.

“O sindicalismo é essencialmente uma forma de expressão e organização política. Ele sempre serviu para objetivos políticos e só faz sentido por tais objetivos. Na tradição brasileira, primeiro foram os anarco-sindicalistas, que procuraram construir uma sociedade igualitária através do movimento sindical. Em seguida, foram os comunistas que pretenderam edificar o socialismo colocando o sindicalismo sob a orientação do PCB (Partido Comunista Brasileiro). Vargas por sua vez, impôs o sistema sindical corporativo e atrelado ao Estado para realizar uma determinada política sindical – o corporativismo estatal” (Sandri, 1994:46).

Como se vê, este sindicalismo livre sucumbiu perante o Estado Novo, pois “o governo criou inúmeras regras e exigências para formar um modelo único de organização: os Sindicatos Oficiais¹⁸, sem nenhuma participação dos trabalhadores” (Sindicato dos metalúrgicos, 1991:5). Com o crescimento dos centros urbanos, vai surgindo um novo perfil de proletariado, que segundo CEPAS(s/d), era expressivo em termos numéricos, mas inexperiente, não sabendo assim, resistir à demagogia da ditadura Vargas, que promulgou a legislação sindical ainda hoje em vigor.

¹⁷ “Podia existir mais de uma organização de trabalhadores no mesmo ofício e cada um podia escolher em qual participar”. (Sindicato dos Metalúrgicos, 1991:3)

¹⁸ “Os sindicatos passaram a ser divididos em categorias profissionais (metalúrgicos; construção civil; bancários, etc.) Para existirem precisavam da autorização do Governo e não da vontade ou decisão dos trabalhadores”. (Sindicato dos Metalúrgicos, 1991:6)

A história do Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil de Campinas¹⁹ se inicia em 1945, período em que, “se aceitava o sindicalismo estatal como verdadeiro, pois muitos que não concordavam com esta visão haviam sido violentamente reprimidos” (CEPAS,s/d:6). Segundo Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil de Campinas (1995), neste período é fundada a Associação Profissional dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário de Campinas.

“Pouco se conhece da história do sindicato neste período inicial. Não existem mais atas, ou outros documentos daquela época. Mas um dado importante é lembrado por antigos diretores da entidade: esse era um sindicato mãe, ou seja, foi a partir deste sindicato que outras categorias começaram a se organizar em sindicatos” (Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil de Campinas, 1995:4).

Desde a criação do “Sindicato Oficial” de Vargas, pouca coisa mudou na estrutura sindical. Apesar de momentos de lutas e algumas vitórias dos trabalhadores, muito da estrutura sindical ainda “tem como objetivo o controle das ações dos trabalhadores” (Sindicato dos Metalúrgicos,1991:9).

Com o golpe militar “a Estrutura Sindical Oficial se mostrou por inteira. Só neste ano, houve 456 intervenções sindicais. A ditadura militar recorreu à legislação de Vargas (CLT) para agir e reforçar o controle dos sindicatos. Com tudo isto a ação dos sindicatos tornaram-se mais assistencialista com um espaço de organização muito reduzido, devido ao forte controle do Estado” (Sindicato dos Metalúrgicos,1991:10).

¹⁹ O nome completo do Sindicato citado é : Sindicato dos Trabalhadores da Construção, do Mobiliário, Cerâmicos, Mármore, Cimento, Granitos e Montagens de Campinas e Região, porém a autora se utilizará do nome Sindicato dos trabalhadores da Construção Civil, como é conhecido pela categorias e entre os membros do Projeto de Alfabetização de Adultos pesquisado.

O Sindicato da Construção Civil, assim como outros, teve suas atividades paralisadas. Como em outras instâncias de mobilização popular da sociedade. O sindicato era uma ameaça à nova ordem vigente, uma vez que buscava a mobilização dos trabalhadores em busca de melhores condições de vida.

“Após o golpe de 1964, o governo militar fez de tudo para acabar com a oposição: líderes sindicais e populares eram perseguidos e presos. A maioria dos sindicatos sofreu intervenções, para acabar com a luta e resistência dos trabalhadores (...) A intervenção durou pouco mais de um ano. Mas enquanto durou, afastou os trabalhadores do Sindicato. O assistencialismo substituiu a luta, havia medo da repressão e da perseguição” (Sindicato dos trabalhadores da Construção Civil, 1995:8).

Segundo Sandri(1994), em 78 começa a surgir o Novo Sindicalismo no que se refere ao sindicalismo atrelado ao Estado, criado por Vargas. Os baixos salários e más condições de trabalhos levaram os trabalhadores a retomarem as mobilizações populares e a se organizarem contra o imobilismo do sindicato. É dentro deste contexto, que surge dentro do Sindicato da Construção Civil de Campinas e região, o movimento de oposição sindical.

“O sindicato nunca aparecia na fábrica. Mas quando tinha eleição para a diretoria obrigavam a votar. Fomos percebendo que isto não estava certo. Afinal, votar em quem e para que? Começamos a discutir esta questão na comunidade de base, buscando uma forma de enfrentar os baixos salários e as más condições de trabalho. Aos poucos descobrimos que, em outras comunidades, outras pessoas também discutiam esse problema. Dai nasceu o grupo de oposição” (Barbosa, Ibidem:10).

A categoria recomeça a se mobilizar, segundo Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil (1995), apesar da repressão, os trabalhadores não aceitaram passivamente esta situação de exploração, os baixos salários, acidentes, falta de

segurança, as demissões, mas foram preciso vários anos, para que este grupo se constituísse como Oposição Sindical.

“Em 1984, nasce a idéia da Oposição Sindical. Era preciso conquistar o Sindicato, para transformá-lo num instrumento de luta. Em outubro deste ano, a Oposição lança seu primeiro boletim, denunciando as péssimas condições de trabalho, os baixos salários e a falta de segurança(...), depois de 20 anos, em que o Sindicato esteve “dócil” aos patrões e aos governos da ditadura, 1985 trouxe para a categoria a esperança” (Ibidem:12).

Em outubro deste ano haveria eleições, porém vários candidatos que faziam parte da chapa da oposição, foram impugnados. A chapa da situação concorreu sozinha, o que não adiantou muito, pois a eleição acabou não dando quórum. Em 1986 a Oposição que se manteve organizada garante sua participação no pleito eleitoral. “Além da democratização e organização interna do Sindicato, a oposição se propõe a construir a luta da categoria contra a exploração do governo e dos patrões” (Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil,1995:113).

Neste ano, “a categoria, finalmente, conquistou o Sindicato. A oposição Sindical venceu as eleições. Foi o começo de uma vida nova em nossa entidade. Além da luta por melhores salários, melhores condições de trabalho e de vida, começou-se a construir no Sindicato a democracia(respeito à vontade da categoria)” (Ibidem:14).

Em 1987, já com um novo perfil político da diretoria, a categoria aprova a filiação do Sindicato citado, à CUT(Central Única dos Trabalhadores), possibilitando a participação em campanhas salariais unificadas, o que contribuiu para as conquistas de alguns direitos. Segundo Silva (in Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil,1995), na última década, período de filiação à CUT, o Sindicato conquistou legitimidade e respeito, ocupando um lugar estratégico no cenário

político, tanto em nível regional, como estadual e federal. Isso porque coloca como prioridade a unificação das lutas da classe trabalhadora entre as diversas categorias.

Além disso, proporcionou também fortalecimento da luta dos movimentos populares pela cidadania plena, pela qualidade do ensino e da saúde pública, pela melhoria do transporte, pelo direito à terra e é claro, contra toda forma de discriminação de gênero, raça etc.

Hoje, o Sindicato dos Trabalhadores na Construção Civil de Campinas e Região representa cinco setores (indústrias de cerâmica, mármore e granito, montagem industrial, artefatos de cimento, cal e gesso e construção civil), sendo predominante o da construção civil, abrangendo dez cidades na região: Campinas, Sumaré, Hortolândia, Nova Odessa, Sta Bárbara d'Oeste, Americana, Cosmópolis, Valinhos, Amparo e Jaguariúna.

A diretoria atual deste sindicato possui um perfil bastante diferente de outros sindicalistas, ainda é composta por alguns dos trabalhadores, que participaram do movimento de oposição sindical citado. Juntamente com outros integrantes, caracterizando-se por uma história de luta e de compromisso com a transformação social. Buscam construir uma prática sindical que não seja meramente reivindicatória, no que se refere a salários e direitos trabalhistas. Existe ali, um compromisso com a democracia, um compromisso com a mudança de valores, como por exemplo:

“Valores que caracterizavam o coletivo, a solidariedade de classe, a máquina sindical a serviço da luta, a luta econômica como elemento para o avanço da consciência de classe e a democracia como valor fundamental, rumo à construção do socialismo” (Sindicato dos Trabalhadores da Construção de Campinas e Região, 1995:4).

Esta preocupação com o resgate da democracia na prática sindical fez com que as diretorias, que passaram pelo Sindicato citado, após vitória da Oposição Sindical em 1986, tivessem uma preocupação de continuar sendo “uma referência

de luta e organização para o conjunto dos trabalhadores”(Ibidem,4), buscando a superação da estrutura do “Sindical Oficial” como propunha Vargas.

“A superação dessa estrutura sindical significa construir na prática de nossos sindicatos, uma nova estrutura, tendo como princípios:

- O exercício da democracia operária, com direções colegiadas;

- A pluralidade, garantindo a todas as correntes de opinião o direito de participação nos fóruns da categoria;

- Total independência em relação aos patrões e ao governo;

- Organização nos locais de trabalho;

- Conscientização permanente dos trabalhadores, para que assumam a sustentação financeira, através de contribuição livre e espontânea;

- Solidariedade de classe, rompendo com o corporativismo;

- Sindicalismo classista de defesa intransigente dos interesses dos trabalhadores” (Sindicato dos Trabalhadores da Construção de Campinas e Região, 1998:17).

Para se construir uma nova concepção de sindicato e sociedade, sempre em busca de um mundo mais justo, surge entre estes diretores uma preocupação com a formação permanente, não só dos dirigentes sindicais, mas também dos trabalhadores da base da categoria, como um todo. O sindicato é visto como um espaço de atuação política, no qual, além de se lutar por questões específicas da categoria, procura-se ir em busca da conscientização dos trabalhadores para que possam participar da sociedade como agentes históricos transformadores.

Hoje, a categoria é formada por cerca de vinte mil trabalhadores, cujo perfil é o seguinte: em sua grande maioria são migrantes e, como tal, saíram de sua cidade natal em busca de melhores condições de vida, com o sonho de que aqui, na “cidade grande” suas necessidades básicas seriam satisfeitas. É como nos diz Luiz Gonzaga na música A triste partida, “nóis vamo a São Paulo que a coisa tá feia, por terras alheias nois vamo vagá... se o nosso destino não for tão mesquinho, pro nosso cantinho nois torná vortá...”

Mas infelizmente, este sonho não é nada fácil de se realizar, pois nas últimas décadas, os Estados pouco investiram na questão do campo, ou das pequenas cidades, demonstrando o descaso que se reserva a estes desfavorecidos que migram em busca da sobrevivência, saúde, moradia, educação, etc.

“Hoje, 70% da população brasileira vive em núcleos urbanos. Há quarenta anos atrás, a situação era exatamente oposta, com 70% da população situada em áreas rurais. O Estado nada fez no campo, econômico, social, cultural, político e até mesmo jurídico para conter esta abrupta inversão ou para desenvolver ações a nível de planejamento que acomodasse, de maneira menos traumática, inevitáveis efeitos por ela gerados. O resultado aí está: a baixa qualidade de vida a que estão expostas parcelas significativas das populações urbanas, o quadro degradante de injustiças sociais e de condições ambientais apresentado pela maior parte de nossas cidades (...) a perversa estrutura agrária do país, ocasionando a sistemática expulsão dos contingentes rurais para os médios e grandes centros urbanos e a política de concentração de renda praticada nos últimos quarenta anos. Pauperizada ao extremo, 60% de nossa gente mal consegue produzir, através de venda da sua força de trabalho, rendimentos que lhes possibilitem alimentar-se” (Cavalcanti, 1987:23).

A situação econômica vivida no país, respaldada pela política neoliberal vem a cada ano deixando claro, que a prioridade não é o investimento no social. Sabemos que a população sofre com a crise, mas que o nordeste é uma das regiões do país mais castigada. A indústria da seca e outros problemas acabam impulsionando as pessoas a saírem em busca de vida mais digna, uma vida que não seja como aquela vivida por eles.

Este é o sonho que move a vida do migrante: encontrar numa cidade grande melhores condições de vida. No entanto, a realidade que eles encontram nos grandes centros urbanos é bem diferente daquela idealizada no local de origem.

São analfabetos ou semi-analfabetos que vêm para engrossar as fileiras dos desempregados e subempregados. Quando conseguem algum emprego é como ajudante na construção civil, na economia informal, ou então em alguma outra

categoria, em que a baixa escolaridade ou mesmo a ausência dela é uma constante. Sabemos que com o alto índice de desemprego, as empresas acabam se beneficiando da situação, e as exigências para se ocupar uma função, acabam sendo cada vez maiores.

No contato direto do dia-a-dia com a categoria, os diretores observaram que a maioria dos trabalhadores não lia os boletins, nem se informavam sobre seus direitos, e não o faziam porque eram analfabetos ou semi-analfabetos.

Além da dificuldade de leitura, percebeu-se também que existia um grande silêncio quando se tratava de discutir questões mais polêmicas. Assim, quando se necessitava de um posicionamento, os trabalhadores se sentiam impossibilitados de contribuir para o debate em questão. Outras vezes demonstravam medo de se posicionarem, pois ao manifestar-se no grupo estariam se expondo e isto poderia ocasionar uma situação indesejada frente ao patrão e até sua demissão da empresa.

Convivendo no dia-a-dia com a categoria, observou-se que, no geral, os adultos trabalhadores, demonstram-se envergonhados pelo trabalho que desenvolvem, não existindo uma consciência quanto ao valor do próprio papel social que desempenham. Sentiu-se a necessidade de se trabalhar esta parcela de trabalhadores. Assim, diretores e funcionários do Sindicato passaram a pensar que uma das formas de se penetrar neste universo do trabalhador, analfabeto ou semi-alfabetizado, seria com o apoio de um projeto de formação.

No primeiro Congresso dos Trabalhadores da Construção Civil, em agosto de 1991, em Americana, bem como nos outros congressos que se seguiram, a categoria discutiu a necessidade de se investir na formação integral dos trabalhadores. Assim, pensou-se num projeto, cujo teor fosse a alfabetização, mas uma alfabetização que não se resumisse à simples decifração de códigos. Viam “a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador” (Freire, 1983:21).

A alfabetização seria um grande passo para o início de uma formação permanente, pela qual, além de ler e escrever, os trabalhadores educandos aprenderiam a pensar criticamente sobre seu cotidiano, sua realidade, sua vida.

Tinha-se claro a inviabilidade de se iniciar um trabalho de alfabetização que se pautasse na memorização mecânica dos códigos e símbolos da nossa língua. Era preciso que os trabalhadores aprendessem o que está por trás das letras²⁰, ou seja, que fossem além da leitura das palavras. Era preciso aprender a leitura do mundo ao mesmo tempo em que fossem aprendendo a leitura das palavras e se percebendo como sujeitos.

Não era possível partilhar de uma visão de “ensino em cujo processo, o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos” (Freire,1983:21).

Pelo contrário, os diretores pensavam num processo de alfabetização, em que o alfabetizando fosse sujeito criador do ato de conhecer. Sonhavam com um espaço de formação permanente, no qual a parcela analfabeta ou semi-alfabetizada da categoria, no processo de apropriação do conhecimento sistematizado da leitura e escrita, pudesse descobrir o valor de sua pessoa e dignidade de seu trabalho. Além de ler as palavras, o adulto trabalhador se reconstruía na qualidade de pessoa, superando a imagem que tem de si, bastante negativa e degradante, imposta pela sociedade e, geralmente, incorporada por ele.

Geralmente o analfabeto “costuma ser visto como alguém que é “cego” e que “não sabe nada” (...) é interessante notar que a cegueira, uma deficiência física – é também um estigma, porque indica uma desvantagem ou defeito do seu portador. Aliás a recorrente comparação entre o analfabetismo e a cegueira é exemplificada por várias frases: “a pessoa analfabeta não enxerga nada”, “a pessoa analfabeta não sabe aonde pisar”, “não sabe andar ou mexer”. “perde mesmo o sentido” (Maranhão, 1994).

²⁰ Esta expressão ganha aqui dois significados, o primeiro está relacionado ao que se refere Weisz(1992), “ler para buscar informações, para inteirar-se de algo, por prazer, para concordar ou discordar e avaliar criticamente as próprias interpretações ; escrever para comunicar-se com um interlocutor ausente, para registrar o que se deseja recordar, para informar, para utilizar os textos criados e clarear a compreensão dos temas sobre os quais escrevemos” (6), ou seja, não ficar preso à codificação e decodificação de palavras; o outro aspecto está relacionado ao que Freire(1983) nos apresenta quanto a necessidade de se aprender a fazer a leitura do mundo, ler o que não foi dito ou escrito.

Sentem-se culpados e envergonhados por não saberem ler e por trabalharem em uma profissão tão desvalorizada socialmente. O que eles não entendem é que o analfabetismo é sinal de uma política social e econômica injusta, assim como é socialmente injusto o tratamento destinado aos trabalhadores em geral, mais especificamente, àqueles de baixa qualificação.

“O problema do analfabetismo e da baixa escolaridade não se explica por si mesmo, nem por referência aos antecedentes familiares e sociais. Tampouco as diferenças regionais no contexto de uma nação e a injusta distribuição do poder econômico e político são causas suficientes. Todos estes elementos contribuem para a compreensão das condições de natureza social e educacional das majorias latino-americanas, porém, só quando são analisadas as relações econômicas e políticas entre as nações aparece com nitidez a cadeia completa da opressão” (Wertheim, 1985:20).

Claro estava que o problema do analfabetismo é consequência de uma estrutura economicamente injusta, por isso era preciso que ao aprender a ler e a escrever, os adultos aprendessem também a ler a sociedade, compreendendo que ser analfabeto não é um problema particular seu, mas um problema social, que reflete a situação de pobreza e de exclusão. “O analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta”. (Gadotti, 1995:71)

Diante da análise sobre a situação dos trabalhadores analfabetos da categoria, o Sindicato da Construção Civil de Campinas propôs-se a elaboração do Projeto de Alfabetização de Adultos, de cujo processo de sistematização, implementação e coordenação esta autora participou. Para encaminhar a proposta, foi criada uma comissão, formada por funcionários da Secretaria de Formação Política e por diretores deste Sindicato. Esta equipe contactou educadores que tivessem experiência na área, para colaborar na elaboração do Projeto, que seria construído baseando-se nas necessidades da categoria.

Buscaram-se informações, contatos com ONGs, comunidades, prefeituras que desenvolvessem trabalhos correlatos, sempre dentro da concepção de

Educação Popular, que segundo Werthein (1985), propõe-se a fortalecer um processo de libertação e humanização dos explorados e oprimidos. Seu papel constitui somente uma das contribuições num processo mais complexo e a longo prazo, não pretendendo apenas aumentar a consciência de opressão e analisar as alternativas viáveis para superá-la; mas se constituir como um dos meios que coadjuvem na construção da alternativa cultural e política das classes dominadas.

Pretendia-se uma educação que perpassasse o universo escolar e atingisse o universo social, ou seja, uma educação que buscasse basear-se no mundo dos educandos, tendo em vista seus interesses e que contribuísse ao mesmo tempo para a reconstrução de seu ser, rumo ao cidadão histórico transformador.

Com base nos princípios contidos na concepção de educação popular foram definidos objetivos, estratégias, bem como os princípios metodológicos que norteariam o trabalho. A proposta do Projeto de Educação de Adultos foi elaborada e aprovada pela diretoria do Sindicato, iniciando-se, assim, sua implementação em janeiro de 1992.

Para a implementação deste trabalho buscou-se contactar as comunidades que vinham solicitando a criação dos grupos para que indicassem pessoas para serem os educadores, sendo que estas deveriam estar engajadas em alguma atividade social, pois o educador popular²¹ não é visto apenas como um transmissor de conhecimentos, mas é, antes de mais nada, um agente político.

Era preciso que o educador acreditasse na proposta de trabalho da qual participaria, ao mesmo tempo que estivesse envolvido, de algum modo, com a comunidade ou com alguma atividade social, pois o trabalho a ser desenvolvido exigiria dele o compromisso político com as causas populares, uma vez que a prática educativa estaria diretamente ligada a uma prática política transformadora. Enfim, o educador precisaria ser alguém intrigado, inconformado com a situação

²¹ O EDUCADOR POPULAR “é um animador cultural, um articulador, um organizador(...), o educador popular não pode ser nem ingênuo, nem espontaneísta”(Gadotti, 1995:72)

O EDUCADOR POPULAR não é definido pela sua origem de classe, mas fundamentalmente pelo seu compromisso político com esse processo de constituição de uma nova forma de organização social para que a partir de um processo de produção coletiva de conhecimento se possa ir avançando na construção de organizações populares.”(Chirstofeletti,1994:15)

política, social e econômica do país, alguém sonhador e esperançoso, que acreditasse na possibilidade de mudança.

Quando falo em esperançoso, refiro-me ao que Freire diz em *Pedagogia da Esperança*, (1994:11) “sem um mínimo de esperança, não podemos sequer começar o embate, mas sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança”. Assim, o comprometimento e a crença na vida, no outro, na possibilidade de mudança, seria uma das características necessárias ao educador.

O educador, aqui, “é um guia e orientador, não ditador de conceitos e normas, cuja ação é desenvolvida junto ao aluno no mesmo plano de igualdade, num respeito à sua experiência vivida, suas responsabilidades como chefe de família, membro participante da comunidade, com direitos e deveres a cumprir”. (Black, 1990:4)

É preciso deixar claro que não existe um educador pronto, uma vez que, no geral, as pessoas que se propõem a desenvolver um trabalho de Educação Popular também passaram por um processo de formação ideológica, que a sociedade desenvolveu dentro de uma visão domesticadora. E que embora possuam boa vontade e comprometimento, trazem interiorizado a prática tradicional.

“O educador sendo um participante desta sociedade não iria ser uma exceção. Traz para a sala de aula o peso ideológico desta sociedade. Ainda que seu discurso seja democrático, sua prática continua sendo conservadora. A menos que haja uma transformação profunda, uma opção democrática radical, haverá uma oposição visível entre o seu discurso e sua prática” (Barreto, 1986:13).

Era preciso formar os educadores para se construir uma prática pedagógica que fosse realmente coerente com os objetivos do projeto. Para isto, pensou-se num processo de formação permanente que contribuísse para uma maior fundamentação teórica, bem como reflexão da prática desenvolvida no dia-a-dia.

“A formação do educador popular deve incluir a construção de uma Pedagogia, enquanto reflexão e teoria da educação, que expresse uma perspectiva política, o esboço de um projeto histórico, que orientará a teoria da formação do homem e da mulher concretizadores desse projeto bem como uma didática, mas tudo isso, com finalidade de realizar a especificidade pedagógica, que é a construção de saberes conhecimentos e ciências enquanto meios para a constituição dos sujeitos individuais como pessoas que se desempenham, ou desempenharão como autores, agentes, atores na ação social conformadora dos sujeitos históricos coletivos” (Souza, 1992:39).

Isto significa estimular um “movimento de procura”, que segundo Freire(1995), nada mais é do que uma busca, na qual o educador refletindo a própria prática, elabora continuamente uma teorização sobre ela e conseqüentemente um aprimoramento da mesma, uma investigação permanente para responder as questões que surgem no dia a dia, sempre numa perspectiva política de se construir um projeto pedagógico que atenda às necessidades das classes populares.

“Para que o educador estimule no educando o amor pela leitura, pela arte, pela pesquisa, pelo questionamento, ele mesmo precisa ter esses amores e saber questionar. Por isso, mais importante que oferecer para os educadores receitas que são uma fonte que se esgota, vale resgatar-lhes a criatividade e a imaginação para que tenham uma fonte inesgotável de possibilidades” (Cabral, 1994:15).

Este processo precisaria conter momentos de estudos, onde os educadores pudessem fundamentar teoricamente a prática, momentos coletivos de reflexão da ação pedagógica, quando se analisariam posturas, intervenções por meio da troca de experiências, além do planejamento participativo, quando, juntos, planejariam ações político-pedagógicas e atividades de integração, quando o educador vivenciaria experiências de grupo a serem desenvolvidas com os educandos.

Após a definição dos educadores, estes participaram de encontros de formação semanais. Este seria depois, o espaço permanente de formação, no qual fariam o planejamento, a reflexão da prática, participariam de oficinas pedagógicas e desenvolveriam uma sistemática de estudo, afinal “refletindo a própria prática, o educador elabora continuamente uma teorização sobre ela e, conseqüentemente, um aprimoramento da própria prática” (Barreto,1996:2).

O educador apreenderia neste processo de formação, que o educando dentro da Educação Popular não é uma pessoa “vazia” (Freire,1983), que deveria ser enchida de conhecimentos, mas alguém com uma vivência própria e com conhecimentos que devem ser respeitados e valorizados.

Como o Projeto seria destinado aos trabalhadores da construção civil, o Sindicato citado assumiu, num primeiro momento, as responsabilidades financeiras para o seu desenvolvimento. Com o desenrolar do trabalho, a procura pelo projeto, foi se ampliando e pessoas de outras categorias procuraram os grupos, solicitando uma vaga para estudar. Como não se tinha uma visão corporativista, o Projeto foi aberto para os diversos trabalhadores, os quais foram matriculados como alunos. Esta foi mais uma demonstração de que se tinha como meta a formação do trabalhador, independentemente de sua categoria.

O número de pessoas que procuraram o Projeto para voltar a estudar foi crescendo. Vários fatores eram responsáveis por este crescimento como, por exemplo, o grande fantasma que ronda a vida dos trabalhadores: o medo do desemprego, que domina e oprime as pessoas de forma disfarçada.

Segundo Piconez (1995:9), o adulto analfabeto volta a estudar de acordo com as seguintes dimensões:

- Pessoal⇒ como a recuperação da identidade e da cultura, bem como as questões relacionadas à auto-estima;
- Social⇒ para atender as exigências da manutenção do bem-estar e convívio-social, e ser aceito pelo grupo e pelos familiares;
- Profissional⇒ visando atender às exigências dos avanços tecnológicos e novas maneiras de organização do trabalho, além de vislumbrar ascensão na profissão .

“A Educação de Adultos não é, assim, só um direito, mas também uma chave para o século XXI. Ela é também, a um tempo, consequência de uma cidadania ativa e condição de plena e inteira participação na vida da sociedade, pois ela pode forjar e dar sentido à vida” (Hamburgo, 1997:1).

Os adultos que geralmente vinham para o grupo de alfabetização, eram aqueles que estavam em busca de saídas para o sentido de suas vidas, e muitas vezes, segundo Cornnell (1996), a escola é vista como uma das principais portadoras de esperanças para um futuro melhor.

Aprender a ler e a escrever numa sociedade modernizada adquire um significado de resistência e até de sobrevivência. É algo que o trabalhador analfabeto precisa buscar urgentemente. A diretoria do Sindicato citado preocupava-se com a necessidade de ampliação dos grupos já existentes, devido à demanda, que em razão da conjuntura nacional, impulsionava uma boa parcela da população a sair em busca da educação.

Além de um grande número de pessoas, várias Comunidades Eclesiais de Base estavam solicitando a implantação de um grupo de alfabetização em seu bairro. Sentia-se a necessidade de ampliar o número de grupos e abrir o projeto para a população da comunidade em geral. Afinal, o analfabetismo não era um problema só dos trabalhadores da construção civil, mas, sim, um problema bem mais amplo, com um quadro bastante caótico, ou seja, era um problema de dimensões sociais, políticas e econômicas.

“O problema do analfabetismo e da baixa escolaridade, não se explica por si mesmo, nem por referência aos antecedentes familiares e sociais. Tampouco as diferenças regionais no contexto de uma nação e a injusta distribuição do poder econômico e político são causas suficientes. Todos estes elementos contribuem para a compreensão das condições de natureza social e educacional das majorias Latino-Americanas, porém, só quando são analisadas as relações econômicas e políticas entre as nações aparece com nitidez a cadeia completa da opressão” (Wertheim, 1985:20).

Evidentemente é o pobre que não tem acesso aos conhecimentos considerados básicos sobre a sua língua e a matemática, refletindo um quadro de discriminação, pois “a língua escrita, sendo um objeto social, não se distribui eqüitativamente entre os distintos setores da população e o grau diferenciado de domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática, mantém e reforça uma situação de desigualdade social” (Letelier,1996:13).

O quadro, a seguir, mostra o baixo nível de escolaridade da população brasileira, reforçando o argumento de que não existe uma política educacional que busque a universalização do ensino fundamental:

NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA POPULAÇÃO BRASILEIRA

QUADRO Nº1

Pessoas de 10 anos ou mais(Habitantes) Brasil Ano = 1991	
Anos de estudo	
Sem instrução e menos de 1 ano de estudo, exclusive curso de alfabetização de adultos	21.471.157
Curso de alfabetização de adultos concluído	458.963
1 a 3 anos	24.790.518
4 a 7 anos	38.082.375
8 a 10 anos	12.410.743
11 a 14 anos	11.547.773
15 anos ou mais	4.022.239
Não determinados	76.457

Fonte: IBGE – Censo Demográfico

Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA 97

Ao analisarmos este quadro, podemos concluir que mais da metade da população brasileira não possui o ensino fundamental completo. Embora no Dicionário Aurélio fundamental, signifique: básico, essencial, necessário. É este necessário, não universalizado que a cada dia aumenta o número de adultos em busca da educação básica.

Preocupados com a exclusão social dos adultos analfabetos, mais especialmente em Campinas, o Sindicato decidiu que continuaria financiando o projeto de Alfabetização de Adultos, ampliando o número de grupos, possibilitando, assim, a participação dos trabalhadores de outras categorias ou desempregados, mas tentaria buscar parceria com outros sindicatos, comunidades, ONGs, pois o Sindicato sozinho não teria estrutura financeira para assumir um projeto de tamanha envergadura.

Neste período, primeiro semestre de 1993, o MEB (Movimento de Educação de Base)²² estava ampliando o seu programa "MEB - Alfabetizando em Parceria"²³. Por meio de novas parcerias, estaria estendendo o Programa a todo o Brasil.

Para participar do programa era necessário cumprir alguns quesitos básicos, ou seja, era preciso que a entidade, desenvolvesse um trabalho na área de educação de jovens e adultos, que apresentasse um projeto de ação que incluísse uma contrapartida e se comprometesse com a construção do Programa

²² MEB (Movimento de Educação de Base) - organismo da CNBB (Confederação Nacional dos Bispos do Brasil), fundado em 21 de março de 1961. Tem por finalidade a promoção integral e cristã de jovens e adultos, o desenvolvimento e execução de programas de educação popular, por meio de departamentos nas regiões Norte, Nordeste do Brasil e parceria em 21 estados.

Participa da vida e das diversas formas de organização das camadas populares, mediante a partilha de conhecimentos e experiências, prestação de serviços de assessoria, apoio, acompanhamento e animação.

Com o escopo de participar na construção de uma sociedade economicamente justa, a ação educativa do MEB desenvolve-se em quatro práticas pedagógicas: alfabetização de jovens e adultos, movimento popular e sindicalismo, comunicação popular. (Informativo MEB 36 anos de movimento pela Educação Popular, Brasília, [s.d])

²³ PROGRAMA "MEB - ALFABETIZANDO EM PARCERIA" - Surgiu em 1992, visando fortalecer e articular iniciativas de alfabetização da sociedade civil; promover debates sobre a qualidade e continuidade da ação alfabetizadora; monitorar o impacto da ação sobre o índice de analfabetismo; contribuir na elaboração da política de educação de jovens e adultos. Em torno dele reuniram-se entidades da sociedade civil, movimentos populares, ONGs e universidades, que desenvolviam trabalhos na área da alfabetização de jovens e adultos. (Ibidem)

"Alfabetização em Parceria", bem como do PÓLO²⁴, que seria o espaço onde os parceiros de uma certa região se reuniram para, juntos, discutir e opinar sobre a parceria.

Depois de algumas reflexões, entre a diretoria do Sindicato e a coordenação pedagógica do Projeto, decidiu-se que uma proposta de trabalho e parceria seria enviada ao programa "MEB – Alfabetizando em Parceria", uma vez que este poderia contribuir para diminuir as dificuldades econômicas enfrentadas pelo Sindicato na abertura de novos núcleos de alfabetização, além de que a proposta pedagógica do programa MEB vinha ao encontro da prática já desenvolvida. O mais importante de tudo era que o MEB estabelecia uma relação bastante democrática com o Sindicato, não interferindo na autonomia do mesmo, quanto ao gerenciamento do trabalho. Além de que abriria uma possibilidade de novos contatos pedagógicos.

A proposta de ação pedagógica foi enviada ao MEB e a partir de julho de 1993 a parceria efetivou-se e o Projeto passou a ser financiado com recursos do Sindicato e do MEB²⁵. As inscrições foram reiniciadas, e com base nesta parceria todos aqueles que procurassem o Projeto, fossem jovens, idosos, trabalhadores ou não da construção civil, seriam incluídos no grupo, até um limite máximo de 25 alunos por turma.

Este programa "MEB - Alfabetização em Parceria" contribuiu para que o Projeto de Alfabetização do Sindicato pudesse ampliar o número de grupos, indo de 3 para 9. Atendendo solicitações de comunidades quanto a criação de novos grupos o Projeto cresceu, passando de 60 educandos para 180²⁶, além de dar um caráter mais organizativo para o mesmo, à medida que este fosse ampliando sua articulação, que era apenas regional, para uma abrangência estadual e nacional.

²⁴ O PÓLO - instância regional do "Programa "MEB - Alfabetizando em Parceria" que responderia pelos projetos em andamento e trabalharia na construção coletiva e efetiva do programa. Seria também a ponte entre parceiros e o MEB bem como o articulador de todas as entidades parceiras da região.

Dividiu-se o país em 6 PÓLOS com os seguintes Estados: PÓLO I (RN, PB, PE); PÓLO II (AL, BA); PÓLO III (GO, DF, MS, MT); PÓLO IV (MG, ES); PÓLO V (SP); PÓLO VI (MA, PA, PI) (Ibidem)

²⁵ Estes recursos da parceria oriundos do MEB, vinham, na verdade, da União, pois o MEC destinava uma parcela do orçamento a projetos de Educação de Adultos não governamentais.

²⁶ Fonte: arquivo de inscrições do Projeto pesquisado e relatório de atividades enviados ao MEB ao final de cada ano.

Participar deste programa foi um salto qualitativo para todos os envolvidos, pois os membros do Projeto: coordenador, educadores, educandos passaram a participar de reuniões, cursos, encontros e seminários visando à formação, à integração e à troca de experiência entre os grupos parceiros.

Foram nestes encontros, que os educadores do grupo de alfabetização do Sindicato citado conheceram um trabalho que vinha sendo desenvolvido pela AEC(Associação de Educação Católica) – S.P., em parceria com a Educação Popular. Entre outros objetivos esta parceria buscava a construção de um projeto de formação para os educadores populares. Vale a pena lembrar que a AEC-S.P. (Departamento de Educação Popular) também veio a participar do Projeto: Alfabetizando em Parceria com o MEB, não com grupos de alfabetização, mas como colaboradora na organização e funcionamento do PÓLO, buscando contribuir com os movimentos de Educação Popular como um todo, principalmente no que se refere à formação de educadores populares.

Como toda ação de reflexão da prática, estes encontros acabaram gerando uma rede de formação/informação permanente, tanto sobre andamentos internos do Programa como informações ligadas à Educação de Adultos como um todo, entre os parceiros, ou mesmo entre Sindicato, o MEB, a AEC e outras ONGs. Além dos encontros semanais destinados à formação permanente dos educadores, estes tiveram a oportunidade de participar de encontros, seminários, cursos, etc. realizados pelo POLO e ou AEC-SP.

Também as Comunidades Eclesiais de Base, que haviam solicitado a formação de um grupo no local, foram envolvidas no processo de parceria, participando da comissão de representantes dos grupos²⁷, para que, de fato, o vínculo entre o Sindicato e comunidades acontecesse.

²⁷ COMISSÃO DE REPRESENTANTES DOS GRUPOS – Esta comissão foi formada tanto com educandos, como membros das comunidades com o objetivo de discutir e decidir, os rumos do projeto, suas perspectivas, dificuldades financeiras, conquistas, atividades práticas, do tipo, campanhas, debates, passeios, etc. Outro objetivo era estimular a criação de lideranças.

Os representantes dos educandos eram eleitos nos grupos e tinham o compromisso de representar e levar propostas para a comissão de representantes de grupos. Já o representante da comunidade era indicado por seus pares, tendo a mesma função dos educandos, mais a responsabilidade de acompanhar, auxiliar os educadores, quanto à divulgação, inscrição, resolução de problemas do dia-a-dia e contato com a comunidade.

Além de Campinas, o Projeto passou a abranger também os municípios de Americana e Monte Mor, ficando a localização dos grupos, conforme quadro nº2.

GRUPOS E LOCALIZAÇÕES

QUADRO – Nº 2

MUNICÍPIOS	LOCALIZAÇÃO
Campinas	Centro- Sede do Sindicato dos Trabalhadores nas Construção Civil Comunidade do Jd. Ouro Verde Comunidade do Jd. Campineiro Comunidade do Jd. Sta. Mônica Comunidade do Parque Valença
Monte Mor	Jd. Campos Dourados Parque do Café
Americana	Centro – Subsede do Sindicato dos Trabalhadores nas Construção Civil

Fonte: Sindicato da Construção Civil de Campinas e Região

O presente trabalho abará o período que vai de janeiro de 95 a dezembro de 97, portanto são dois anos de muita luta, trabalho e conquistas . Neste período, O neoliberalismo trouxe consigo a ampliação da terceirização dos trabalhos, o sucateamento dos serviços públicos, o não investimento em questões sociais. A educação de adultos no Brasil, como todos os setores sociais, viveu conseqüências da crise mundial, no interior de sua prática cotidiana.

“O discurso da inclusão, que nos últimos 50 anos colocou o direito à educação de adulto no mesmo patamar da educação infantil, reconhecendo que a sociedade foi incapaz de garantir a escolarização básica para todos na idade adequada, hoje é substituído pelo discurso da exclusão, do estabelecimento de prioridades com restrição de direitos. Infelizmente, mais uma vez, os prejudicados são os mais pobres” (Haddad, 1997:8).

O Projeto “Alfabetizando em Parceria” começa a sofrer vários cortes econômicos, devido à mudança de prioridades do MEC. Com o não investimento do Governo em educação de adultos, muitos grupos passaram a sobreviver com ajuda financeira de organizações internacionais, porém, também nesta década, os organismos internacionais de cooperação²⁸ passam por uma revisão na política de cooperação, mudando prioridades no plano de investimento, ou seja, ao invés de se investir em promoção humana, passa-se a investir em ações assistenciais. Assim, os grupos de Educação Popular que sobreviviam, basicamente com recursos da cooperação internacional, sofrem as consequências desta nova política de financiamento, passando por crises para sobreviver, pois seus recursos são reduzidos ou cortados.

“As alterações da economia e da política no mundo, sobretudo na Europa, associadas a uma avaliação dos objetivos da cooperação financeira, sugerem entre outras leituras, que fora investido, durante anos um volume muito grande de recursos em projetos de promoção humana, sem que os resultados pudessem ser considerados satisfatórios; e que, neste sentido, seria muito melhor apoiar os projetos assistenciais” (MEB, 1993).

No entanto, neste período, o financiamento do projeto citado, era basicamente realizado com recursos do Projeto “Alfabetizando em Parceria”, com a redução das verbas destinadas a este programa, os grupos sentiram diretamente as consequências de forma drástica. Os cortes financeiros acabaram interferindo no

²⁸ Os projetos financiados pela cooperação internacional no Terceiro Mundo podem ser divididos em dois tipos: projetos de assistência e projeto de promoção humana.

pedagógico, pois havia grupos que funcionavam em salões alugados, e como o Sindicato, também passava por dificuldades econômicas, não pôde assumir todas as despesas anteriormente rateadas com o MEB. Assim, somente alguns aspectos econômicos do Projeto foram mantidos, o que não incluía aluguel de salões. Tais cortes acabaram interferindo de forma direta no encerramento das atividades do grupo de Americana, pois não foi possível encontrar um local público para dar continuidade ao trabalho.

Assim, neste período analisado, alguns grupos iniciaram, mantiveram ou encerraram suas atividades de acordo com desenvolvimento do trabalho, número de alunos ou local para funcionamento. O quadro nº3 oferece informações sobre as alterações dos grupos no período citado.

GRUPOS, LOCALIZAÇÃO E PERÍODOS DE DURAÇÃO

QUADRO - Nº 3

MUNICIPIO	LOCAL	DURAÇÃO
Campinas	Centro – Sede do Sindicato	95 a 97
	Comunidade Jd. Campineiro	95 a 97
	Comunidade Vida Nova	95 a 97
	Comunidade Jd. Nova Esperança	95 a 97
Monte Mor	Jd. Campos Dourados	95 a 97
	Jd. Parque do Café	95 a 97
Americana	Comunidade Morada do Sol	95 a 96

Fonte: Sindicato da Construção Civil de Campinas e Região

Esta movimentação dos grupos foi e continua sendo um momento de muita luta, na tentativa de manter e ampliar os grupos, porém, quando isto não era mais possível, a tristeza e a sensação de fragilidade vinha fazer parte das reuniões pedagógicas, porém não levava o grupo à desesperança.

Estes momentos marcaram e continuam marcando a história dos educadores e educandos do Projeto de Educação de Adultos do Sindicato dos Trabalhadores na Construção Civil de Campinas e Região. Pessoas que sonham e que buscam um mundo mais justo, no qual a justiça passa pela apropriação do conhecimento elaborado, pelo direito ao trabalho, lazer, saúde, cultura, etc...Enfim, este grupo faz suas, as palavras de Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Brito, na música Comida.

“A gente não quer só comida,
 A gente quer comida, diversão e arte.
 A gente não quer só comida,
 A gente quer saída para qualquer parte.
 A gente não quer só comida,
 A gente quer bebida, diversão, balé.
 A gente não quer só comida,
 A gente quer a vida, como a vida quer
 A gente não quer só comer,
 A gente quer comer, quer fazer amor.
 A gente não quer só comer,
 A gente quer prazer, pra aliviar a dor.
 A gente não quer só dinheiro,
 A gente quer dinheiro e felicidade.
 A gente não quer só dinheiro,
 A gente quer inteiro e não pela metade.”

2 – Contradições, Discursos e Vivências

*“A escola dos meus sonhos não há temas tabus.
 Todas as situações-limites são tratadas com abertura e profundidade:
 dor, perda, falência, parto, morte, enfermidade, sexualidade e espiritualidade.
 Ali os alunos aprendem o texto dentro do contexto. (...)
 É uma escola com ideologia, visão de mundo
 E perfil definido do que seja democracia e cidadania.
 Essa escola não forma consumidores, mas cidadãos. (...)
 É a escola de uma sociedade em que a educação não é privilégio,
 Mas direito universal, e o acesso a ela, dever obrigatório”*
 (Beto, 1998:3).

Falar das contradições, discursos e vivências do Projeto de Alfabetização de Adultos do Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil de Campinas, é falar da vida, é fazer história. É discutindo o cotidiano que educadores e educandos vão se construindo como sujeitos históricos transformadores. Porém, vale a pena ressaltar que nem sempre chegam ao grupo assim.

Educadores e educandos, cada um com sua história, cada qual com sua especificidade, vêm fazer parte de um Projeto de Educação Popular e é, muitas vezes, nele, que passam a vivenciar experiências de grupo, jamais imaginadas. Ambos constroem juntos, a cada dia, a relação pedagógica necessária para alimentar sonhos, que são fundamentais na mudança dos envolvidos e da sociedade como um todo.

É a partir do diálogo que esta relação se constrói, diálogo que não é discurso, mas incorporação de uma concepção de homem e de mundo.

“Diálogo significa práxis. Não se trata de reflexão intelectual afastada da realidade, nem de prática inócua

dissociada do seu significado. Trata-se da interação de ação e reflexão, uma não podendo prescindir da outra, senão à custa de um intelectualismo vazio, ou de uma atuação cega.

Por esta razão a mediação do mundo é imprescindível: o conhecimento deste é fundamental para a formação da consciência; a consciência propicia, o conhecimento do mundo” (Hirchzon, 1984:155).

Entendendo o homem como um ser da práxis, da ação e reflexão, da transformação, do processo, pode-se ver no adulto analfabeto alguém em processo, dotado de conhecimentos e de saberes acumulados na experiência da vida. Embora o adulto analfabeto seja o resultado de uma política econômica injusta.

Impossibilitado de estudar quando criança, cada um apresenta seus motivos pessoais para justificar a sua situação de analfabeto. É preciso que saibam que o problema do analfabetismo não é um problema de ordem pessoal, familiar, psicológica, mas sim o reflexo de uma sociedade injusta que não prioriza o investimento nos aspectos sociais, mas assume o discurso da exclusão social. Embora a responsabilidade pelo analfabetismo não seja do próprio indivíduo, este sente-se culpado ou culpabiliza os pais pelo fato de não saber ler e escrever.

“Quando eu era pequeno a maioria das crianças não gostava de ir para a escola, meu pai também não forçava muito e ele também não tinha estudo, então ele não tinha noção do quanto é importante o estudo, deixava por minha conta e eu nunca chegava ao final.

A gente tinha muita vergonha de perguntar para a professora quando não sabia, a gente ficava num cantinho quieta e às vezes acabava indo embora sem aprender.

Eu tenho a memória muito fraca” (Depoimento alunos).

Estes adultos analfabetos têm a consciência de que viver numa sociedade letrada e a cada dia mais informatizada, não é nada fácil, pois além das dificuldades

econômicas que enfrenta, passa por situações bastante embaraçosas, onde o desrespeito e a discriminação estão presentes.

“Eu tinha medo de abrir a boca e conversar com gente mais estudada.

Às vezes a gente entra numa repartição e a gente não sabe por onde entra, por onde sai, a gente fica perguntando “pros” outros e não é toda gente que dá informação “pra” gente, tem uns que dão, outros não estão nem aí. A gente passa vergonha”(Depoimento alunos).

É difícil lidar com esta situação, o adulto sente vergonha de ser analfabeto e tenta de várias formas omitir esta informação. Muitos querem aprender a “desenhar” o nome, que é uma forma de disfarçar sua situação de analfabeto. Esta vergonha está relacionada ao fato de não compreenderem as causas do analfabetismo como um problema social, político e econômico.

“O termo “vergonha” é um dos mais freqüentes e é usado tanto para falar da situação vivida pelo analfabeto, quanto do seu sentimento diante desta situação”(Maranhão, 1998:6).

Vir aprender a ler e escrever é também se expor. Esta necessidade de se diluir no meio dos outros, de esconder sua situação, acaba dificultando sua vinda para o grupo. Existe uma tendência a resistir, a se sentir incapaz. Muitas vezes, situações vivenciadas como analfabeto, ou a experiência que teve nos bancos escolares, não foram das mais positivas.

Infelizmente, a escola ainda serve de instrumento de reprodução social ensinando aos menos favorecidos o lugar que devem ocupar na sociedade, e àqueles que abandonam os bancos escolares deixam-lhes o carimbo da incompetência.

Vir estudar, significa um grande passo na vida destes adultos, pois conseguiram vencer as barreiras do medo, insegurança, preconceito, que rondam suas vidas. Foi preciso lutar contra conceitos interiorizados, contra discursos preconceituosos, feitos, às vezes, em tom de brincadeira como: “Papagaio velho não aprende a falar”, “pau que nasce torto morre torto” etc.

A grande maioria dos educandos, que participam dos grupos de alfabetização de adultos do Sindicato da Construção de Campinas e Região, é composta por adultos sonhadores e esperançosos. São migrantes, e como todo migrante, saíram de sua cidade natal em busca de melhores condições de vida, com o sonho de que numa cidade grande suas necessidades básicas seriam satisfeitas.

No entanto, a realidade que eles encontram é bem diferente daquela idealizada no local de origem. Além dos problemas econômicos que enfrentam, trazem consigo um fardo construído socialmente, são analfabetos ou semi-analfabetos, pessoas que desconhecem seu valor como pessoa, sentem-se inferiores. Mas ao mesmo tempo, são pessoas, que estão reagindo a esta política de exclusão social, não se entregaram ao discurso neoliberal, que vem dominando a sociedade, discurso de desânimo e de entrega.

Geralmente as pessoas não vêem mais possibilidades e nem saídas, é como se a história tivesse chegado ao seu final. Para compreender este quadro de desânimo vivido por uma grande parcela da sociedade, “é preciso levar em conta este estado de imersão na cotidianidade, de adesão à situação vivida que transforma a realidade em algo de impenetrável e de incompreensível” (Oliveira, 1983:31), situação que leva a maioria da população a permanecer submersa, anestesiada, sem ver saídas nem possibilidades de mudança.

Mas, “por outro lado é preciso observar de perto todos os meandros do discurso popular, em busca de tudo aquilo, por mais ínfimo que seja, que desminta a resignação e a passividade. Na verdade a resignação nunca é completa. Os indivíduos oprimidos desenvolvem estratégias de sobrevivência, de defesa, de luta e de fuga, ainda que explicitamente, ao nível de sua percepção da realidade, não acreditem na sua própria capacidade de mudá-la. Daí a importância de identificar e trabalhar as

discordâncias e incoerências entre pensamento e ação, adaptação e sonho, conformismo e revolta, que são a expressão deste desnível entre a realidade vivida e a realidade percebida” (Oliveira, 1983:32),

É esta capacidade, às vezes oculta, de resistência, que os adultos começam a explicitar quando voltam a estudar. Uns sonham em continuar os estudos, outros em aprender um pouco mais, temos ainda aqueles alunos e alunas que vêm em busca somente do básico, da alfabetização. Acreditam que estudando o rumo da vida pode mudar e quem sabe arrumar um emprego melhor, ou até mesmo um emprego qualquer.

Ao voltarem a estudar, estes adultos demonstram, mais uma vez sua capacidade de resistência, de luta, de não entrega, mesmo sem terem consciência, vêm em busca de saídas para suas vidas. Portas ou janelas? Não importa, o que importa é a possibilidade de vislumbrar novas possibilidades para reagir à crise que estamos vivendo.

“É possível que a crise nos leve a abrir janelas que não abriríamos caso não houvesse a crise. E uma vez aberta a janela é possível ver algo novo” (Valla, 1998:4).

A sociedade exige que as pessoas assumam novos papéis, que antes não existiam, assim, muitas vezes, segundo Connell (1996) para o adulto analfabeto “a escola transformou-se na principal portadora de esperanças para um futuro melhor para a classe trabalhadora”, pois esperam que com um grau de instrução maior as possibilidades serão outras. Na verdade estão impregnados de um novo discurso, que vem ganhando espaço na sociedade, de que é necessário estudar para lutar contra o desemprego.

Porém sabemos que com a política neoliberal, este discurso não é real, pois o que se percebe é que não há mais oportunidades para todos. Ao jogar a responsabilidade do desemprego, no próprio desempregado, é mais uma atitude de injustiça social, pois o desemprego, assim como o analfabetismo, é fruto de uma política social.

“A demissão de 6.000 engenheiros da Ford, nos EUA, em 1996, revela um dado importante na mundialização da economia. As pessoas que hoje perdem emprego não são somente as que não têm qualificação profissional, mas também trabalhadores qualificados e administradores dos escalões médio e superior” (CNBB, 1999:47).

Embora saibamos que o índice de desemprego seja maior nas camadas, onde a formação é menor, sabemos também que este não desaparecerá das esferas da sociedade somente com a formação, ou especialização da mão de obra.

“Para enfrentar o problema do desemprego, é preciso tornar o problema do emprego o ponto central na formulação de estratégias de desenvolvimento. Para isto, é preciso apostar e priorizar os seguintes setores: A reforma agrária e os Programas oficiais de geração de empregos e renda(...), além da redução da jornada de trabalho, redução ou fim das horas extras” (CNBB, 1999:44).

Ao invés de se priorizar a exclusão social, deve-se buscar construir uma política social que atenda aos interesses da maioria da população.

O desemprego é parte de uma política econômica que atende aos interesses de uma minoria, sendo que a cada dia aumenta o número de pessoas, fora do mercado de trabalho.

“Afirma-se que o “livre mercado” é capaz de equacionar tudo e criar a justiça necessária. Esta atitude porém contradiz frontalmente a realidade. O sistema atual está se mostrando incapaz de criar empregos e , mais que isto, está diminuindo o número de postos de trabalho remunerado” (CNBB, 1999:65).

Conforme tabela abaixo, a falta de compromisso com a população economicamente desprivilegiada, desempregada se reflete no crescente número de pessoas que engrossam as filas do desemprego.

CRESCIMENTO DA POPULAÇÃO DESEMPREGADA

QUADRO Nº4

População desocupada de 15 anos e mais(Habitante) Todas as áreas – PME	
MÊS	NÚMERO
Março 1999	1.431.405
Fevereiro 1999	1.299.368
Janeiro 1999	1.351.820
Dezembro 1998	1.103.933
Novembro 1998	1.241.335
Outubro 1998	1.331.879
Setembro 1998	1.370.221
Agosto 1998	1.392.355
Julho 1998	1.420.185
Junho 1998	1.399.820
Mai 1998	1.466.047
Abril 1998	1.403.159
Março 1998	1.449.410
Fevereiro 1998	1.281.018
Janeiro 1998	1.270.810
Dezembro 1997	831.675
Novembro 1997	935.965
Outubro 1997	1.007.570
Setembro 1997	988.330
Agosto 1997	1.034.268
Julho 1997	1.043.168
Junho 1997	1.059.562
Mai 1997	1.045.322
Abril 1997	998.273
Março 1997	1.036.667
Fevereiro 1997	957.782
Janeiro 1997	882.022
Dezembro 1996	654.317
Novembro 1996	798.364
Outubro 1996	907.362
Setembro 1996	921.815
Agosto 1996	967.151
Julho 1996	963.180
Junho 1996	1.026.841
Mai 1996	1.022.750
Abril 1996	1.038.819
Março 1996	1.098.973
Fevereiro 1996	965.990
Janeiro 1996	892.578
Dezembro 1995	754.814
Novembro 1995	802.995
Outubro 1995	863.540
Setembro 1995	878.690
Agosto 1995	828.000
Julho 1995	815.259
Junho 1995	772.449
Mai 1995	753.215
Abril 1995	724.100
Março 1995	733.005
Fevereiro 1995	703.009
Janeiro 1995	733.269

Fonte: IBGE – Censo Demográfico
Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA 97

Sabe-se que a educação de adultos, sozinha, não resolverá os problemas sócio-econômicos, que a população enfrenta, porém é possível afirmar que ela poderá contribuir para que estes adultos esperançosos, aprendam a ler o mundo de uma forma mais crítica, podendo assim tornar-se conscientes da situação vivida e atuem como sujeitos históricos transformadores, preocupados com as questões do seu tempo, responsabilizando-se por elas e buscando a construção de uma nova sociedade.

As mudanças que ocorrerão não são de ordem estrutural e nem econômica, mas o fato de participar de um processo grupal, dota o adulto de capacidades que não desenvolveria caso não tivesse a oportunidade da troca.

“Embora seja possível, hoje em dia, perceber que não há garantia de melhoria de vida para alguém que completou os estudos do primeiro grau, mesmo assim, os esforços, tanto dos indivíduos como também dos movimentos populares trariam muitos benefícios” (Valla, 1998:4).

Esta possibilidade de melhoria é muito pequena economicamente falando, ou quase inexistente, mas o simples fato de participar de um grupo de Educação Popular, já abre ao adulto uma enorme possibilidade de mudança na sua forma de ver o mundo, tanto nas relações de seu cotidiano, como na relação com o social, pois “ a verdadeira educação é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos que a vivem” (Oliveira, 1984:35).

Não é possível passar por um processo de educação sem que nada se modifique, pois segundo Freire (in Black, 1990) a alfabetização é conscientização, é libertação, é a partir da alfabetização que o homem começa a mudar suas atitudes anteriores num desenvolvimento contínuo.

Uma mudança que se pode constatar, está relacionada à idéia de que o educando faz da escola. Segundo Barreto (s.d.), muitas vezes, este possui uma idéia, que não serve às suas necessidades. Esta é vista como um espaço, onde o professor ensina e o aluno aprende, o professor fala e o aluno escuta. Possuem

interiorizado uma visão bancária de educação, na qual o educando é visto como um recipiente vazio que precisa ser enchido pelo professor.

O adulto vem com uma visão de que vai para uma escola como as outras²⁹, mas quando percebe que a proposta é diferente daquela idealizada, os conflitos começam a surgir, algumas vezes, sente-se perdidos e ou confuso, mas ao mesmo tempo sente-se bem, por poder participar de um grupo, no qual se tem a liberdade de falar sobre diversos assuntos da vida, onde existe um vínculo entre as pessoas.

“Eu vindo “pra cá, eu venho “pra” me distrair também, porque eu não tenho ninguém, eu sou muito sozinha, não tenho família aqui. Depois que eu trabalho, não tenho lugar... Aqui eu me sinto bem, já sou meio deprimida e quando eu tenho um pouco de pessoas para conversar, ficar junto, trabalhar junto um assunto, discutir, eu gosto... Eu acho melhor...”

A gente fala, dá risada, é diferente, os lugares que a gente vai você não tem a liberdade “pra” falar, e aqui tem. Você fala o que sente! A gente conversa bastante, tem amizade.

Ajuda a gente a aprender mais sobre a vida, que é tão importante quanto aprender a ler e escrever. Ajuda a conhecer, a ter mais conhecimento das coisas, das dificuldades, fala de preconceito, de racismo”.
(Depoimento alunos)

Ao vir participar de um grupo de Educação Popular, o que encontra é uma educação mais democrática, que segundo Documento Introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), é mais adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, pois considera os interesses e motivações de todos os alunos e garante todos as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos, e participativos capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

Encontra uma educação, onde se valoriza a participação de todos, onde sua pessoa tem valor, e o que tem a dizer é importante. Os conteúdos não são tratados

²⁹ Quando a autora se refere às outras escolas de forma generalizada, utiliza-se da visão tradicional de escola que ainda existe em grande parte das instituições escolares.

de forma mecânica, visando apenas a memorização, mas busca-se a compreensão através dos debates e das relações que se estabelecem entre educador/ educando, educando/educando, educando/conhecimento/realidade.

A forma como é acolhido no grupo é muito importante, visto que esta relação humana, passa a ser uma motivação a mais para novas aprendizagens. Novas janelas se abrem no mundo do adulto. As mudanças ocorrem de várias formas, interferindo na forma como o adulto se vê, resgatando nele capacidades adormecidas.

“El material aprendido en la tarea puede influir sobre la conciencia que el educando tiene de si mismo. No hay contenido estrictamente neutral en el aprendizaje, puesto que todo contenido es a la vez intelectual y emocional. Un adulto estimará las consecuencias del nuevo conocimiento en función de la influencia que ejerza sobre la imagen que tiene de si mismo y sobre su relación con su grupo. (...) La integración del nuevo conocimiento con la experiencia adquirida es un elemento fundamental para relacionar las tareas de aprendizaje con objetivos individuales, y tiende a aumentar tanto la participación del yo en la tarea de aprender como a elevar el nivel de aspiración, de manera que la motivación sea continuamente regenerativa” (Verner, 1971:39).

Através da prática da discussão, do debate, da troca, o adulto percebe que possui saberes, que conhece coisas, que outros não conhecem, mais que conhecer, percebe que este conhecimento é valorizado³⁰ pelo grupo, e assim que tem algo para contribuir.

Falando da vida, o educando vai fazendo história, vai resgatando sua própria história de vida pessoal e apropriando-se da história da humanidade, tomando consciência de suas conquistas, seu crescimento, que não está no começo e que não possui fim, mas que é um processo que se desenvolverá por toda vida. Para isto é necessário que falem sobre a vida, que contem histórias, comentem sobre fatos, posicionem-se, questionem, discordem, dialoguem.

³⁰ “A valorização do conhecimento do alfabetizando, vale como procedimento inicial. Não se sugere que se fique aí, mesmo porque o aluno quer e tem curiosidade e necessidade de aprender o que desconhece”. (Garcia, 1985:11)

“pôr em comum ou dialogar, não significa que um irá aprender do outro. Antes significa que o conhecimento de um estimulará a criação de conhecimento do outro.(...) O característico do diálogo é que o conhecimento de um desafia o conhecimento no outro, isto porque a relação democrática não reprime a reflexão e a criatividade mas, ao contrário, desafia o seu exercício. Na relação dialógica inexistente a passividade e a neutralidade. Os interlocutores são agentes no processo de construção do conhecimento. Porque só se conhece na ação(que seja participativa)” (Barreto,1986:14).

Através da participação oral os adultos vão adquirindo uma maior confiança em si mesmo, desenvolvendo habilidades que contribuirão na capacidade de argumentação, defesa de suas idéias, vão se transformando em novos cidadãos, tornando-se mais seguros para enfrentar o mundo letrado que vivemos.

“Quando falamos na formação de novos sujeitos, capazes de modificar esta sociedade tão desigual em que vivemos, nos referimos a pessoas capazes de falar sem medo de errar, pessoas que perguntam, que respondem, que conversam e pessoas que sabem utilizar-se do universo da escrita para sua própria vida” (Cabral, 1994:16).

É neste emaranhado de relações, que o educando passa a mudar a visão que tinha sobre educação de adultos, vendo-a agora, como um espaço onde se aprende além dos conhecimentos tidos como escolares, pois neste grupo se aprende sobre a vida.

Percebem o grupo como um espaço que é seu, onde, além de estudar, pode descansar a cabeça, dar risada, sendo quem realmente é. O nervoso do dia-a-dia desaparece, os problemas do cotidiano ganham uma trégua, é o momento em que o adulto se distancia da sua rotina, ganhando forças para retorná-la.

“Antes de começar a estudar aqui, eu não saía de casa. Era só de casa “pro”serviço, não conversava com mais ninguém, nem os vizinhos eu conhecia, tinha dia que eu estava “num nervo” com vontade só de chorar e

quando eu conversava com uma pessoa de fora ele parece que ia embora. Em casa eu era nervosa, falava as coisas, respondia. Depois que eu vim para o grupo, eu me distraio, "tô" mais calma, conversando com uma pessoa de fora já melhora" (Depoimento aluna).

Na troca com o outro, o educando percebe o quanto sua experiência de vida se parece com a dos colegas, a partilha aproxima, cria vínculos que ultrapassam os limites do cognitivo, pois "la educacion no se reduce a la pura acumulación de conocimientos acerca de todo lo verdadero, lo bueno y lo bello, sino que tiende esencialmente a la formación de una conducta eticamente verdadera, buena, y correcta" (Ludojosk, 1972:29).

Assim o educando do Projeto de Alfabetização em questão, durante o processo de alfabetização³¹, passa a olhar o mundo, a vida e as coisas de forma diferente, janelas se abrem, e mesmo sem uma transformação econômica direta, o adulto consegue visualizar mudanças na sua vida, pois, percebem que:

"Ser alfabetizado, não é somente decifrar palavras, mas é descobrir e ler toda uma realidade de vida, aprender a pensar, confrontar idéias, partilhar experiências, abrir a sua mente a novos horizontes. É um caminho de libertação que nos habilita a participar de maneira mais plena e responsável da construção e transformação de nossa sociedade e de nosso mundo através de uma prática problematizadora" (Cabral, 1994:13).

Definir o perfil dos educandos do Projeto pesquisado, é algo bastante complexo, visto que existe uma infinidade de caminhos que poderiam ser analisados, não sendo este o objetivo deste trabalho. Mas pode-se concluir que os adultos que convivem nos grupos são pessoas especiais. Trabalhadores que dedicaram a maior parte de suas vidas ao trabalho e que cansados, vêm em busca

³¹ "Alfabetizar, assim, mais do que instrumentar o indivíduo para algumas ações do seu dia-a-dia, é permitir a sua entrada no mundo da escrita, da reflexão crítica, e o uso real da língua escrita" (Barreto, 1996:7).

de saídas , de respostas, vêm em busca da felicidade. O sacrifício que fazem para estar todas as noites nos grupos de alfabetização não é gratuito, estes adultos depositam no grupo uma esperança, a esperança de que sua vida possa melhorar.

Excluídos do sistema educacional, os adultos vêm para os grupos de alfabetização em busca de um motivo que parece claro, aprender a ler e escrever, mas no decorrer do processo percebe-se que a necessidade de sentir-se incluído faz com que permaneçam por mais tempo que o necessário, pois buscam mais que apenas conteúdos escolares, necessitam sentir-se dentro, fazer parte, ter valor. É comum encontrar nas falas dos educandos esta necessidade de conviver com outras pessoas, mas com um nível de igualdade, respeito, amizade.

“Eu gosto de vir para a escola, eu gosto de arejar a minha cabeça, “pra” falar a verdade eu não gosto de ficar em casa, assim a gente sai, aprende, conversa, e passa umas horas gostosas com os amigos.

Eu vim “pra” cá e fiquei mais aberta, parece que alguma coisa estava faltando dentro de mim... preencheu!

Às vezes a pessoa vem naquela intenção de aprender, mas ele não percebe que vai aprender coisa ainda “mais melhor” que a ler e a escrever, porque ler e escrever é importante, mas a amizade que ele aprende é muito mais, serve como uma terapia, alivia a cabeça da pessoa, na hora de ir embora todo mundo fala tchau. Tem sempre coisa nova e a gente tem mais vontade de seguir em frente” (Depoimento de alunos).

Buscam a inclusão, carregada da necessidade da libertação. Libertar-se da rotina, do nervoso, da situação econômica, do desemprego, da condição injusta de vida. Libertar-se para transformar a vida, a sociedade.

Conscientes de que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire:1987:52), os educadores desempenham, neste processo, um papel de fundamental importância, pois é ele o responsável pelo desenvolvimento do processo, quem realizará a articulação das idéias. É ele quem

estimula um pensar crítico, construindo assim, uma ponte entre o universo vivido pelo educando e o mundo que tem por descobrir.

“O educador tem um papel importante em nossa sociedade. Dele depende a orientação para que a prática da sala de aula seja libertadora. Ele tanto pode contribuir para que o aluno tenha uma educação construtiva, quanto uma alienante, para a passividade. Quando o educador direciona sua prática no sentido de desenvolver uma educação libertadora, ele age mais como um mediador numa relação horizontal educador educando do que como um dono do saber, da verdade, numa relação vertical” (Cabral, 1994:15).

Estes educadores, na maior parte também são migrantes (ou descendentes), são pessoas, que estão envolvidas, de alguma forma, com alguma atividade social, na igreja católica, através das Comunidades Eclesiais de Base ou pastorais, ou ainda em movimentos populares. Sonham e lutam por uma sociedade mais justa, mais fraterna.

Acreditam que o espaço da alfabetização de jovens e adultos, é o espaço para se começar uma mudança na vida das pessoas, algo que pode parecer pequeno, frente ao universo de situações que se tem, para buscar transformar, mas que na verdade não é tão pequeno assim. Através de transformações na vida das pessoas envolvidas, acreditam que a educação de adultos também poderá contribuir para transformações estruturais que se construirão no processo histórico.

A postura do educador popular é determinante no desenvolvimento deste processo, pois somente um educador esperançoso e comprometido com a mudança social poderia despertar no educando possibilidades adormecidas, daí a necessidade de um processo permanente de formação, para que o educador também possa compreender melhor aquilo que já sabe, e conhecer o que não sabe, desde questões relacionadas ao processo de aprendizagem até aspectos políticos do ato de educar.

Como educador, transmite valores e atitudes que são observadas e analisadas pelos educandos. Quando o educador compreende seu papel social, não é necessário “encher” o educando com discursos sobre a igualdade na relação, pois esta estará presente na forma como se manifesta, atua e se relaciona com os outros e com o mundo. É no reconhecimento do educando, como portador de saberes, no respeito à sua autonomia, que o educador vai compreendendo que:

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção (...) para isso é preciso que desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado” (Freire, 1996:25).

É na reflexão de sua prática que o educador vai tomando consciência do seu “inacabamento”³², reconhecendo o homem como ser em processo permanente, isto lhe permite perceber como um ser também em processo, que detém um saber diferente daqueles trazidos pelos educandos, mas admite que possui um universo por conhecer e é à medida que se relaciona com o outro e com o mundo, que conhece.

Assim, “educar e educar-se na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre pensam que nada sabem, para que estes transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais” (Freire, 1977:25).

O educador popular é enfim alguém aberto às novas descobertas, pois fechar-se no que já conhece, seria estacionar, parar de crescer, acreditar no finito. Esta busca é movida pela esperança, pois acredita-se que educando para a “autonomia” (Freire, 1996) estará contribuindo para que a educação não seja uma

³² Inacabamento, segundo Freire (1996), é o que está relacionado à consciência de que está em processo, “o inacabamento do ser ou da sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre homens e mulheres o inacabamento se tornou consciente” (ibidem:55)

reprodução da sociedade vigente, mas uma possibilidade de se abrir novas janelas, que iluminem os caminhos tão escuros, pelos quais os excluídos vêm caminhando.

Comprometidos também com a concepção da Educação Popular, buscam no seu cotidiano refletir sobre a prática, para também transformá-la. Possuem uma compreensão sobre o seu papel político e muitas vezes reconhecem atitudes que estão introjetadas na prática, mas que não condiz com os objetivos da Educação Popular, afinando-se mais com uma postura tradicional.

“O educador, sendo um participante desta sociedade, não iria ser uma excessão. Traz para a sala de aula o peso ideológico desta sociedade. Ainda que o seu discurso seja democrático, sua prática continua sendo conservadora. A menos que haja uma transformação profunda, uma opção democrática radical, haverá uma oposição visível entre seu discurso e a sua prática.(...) O educador terá que aprender a não ser autoritário, assumindo, praticando para rever-se no seu autoritarismo. Aprenderá isto na prática refletida (práxis) com os alunos.

É reconhecer-se como autoritário. Só a partir daí será possível, no exercício de uma prática democrática, superar esta alienação” (Barreto, 1986:13).

Segundo Freire (1974), a educação libertadora é impossível, sempre que o educador reter fragmentos da ideologia burguesa. Assim os educadores, reconhecendo suas contradições e incompletude, procuram reconstruir-se permanentemente, pois o conflito existente entre as prática adotada e a concepção que têm de Educação, ou seja, o conflito teoria X prática, representa um sinal de superação da consciência ingênua, rumo à consciência crítica dos educadores.

“A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente do objeto

cognoscível, se torna curiosidade epistemológica” (Freire, 1996:34).

Segundo Freire(1996), uma das tarefas principais da prática educativa progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. A curiosidade como pergunta realizada verbalmente ou não, como algo que busca respostas, soluções. Assim, para os educadores, cada dia é um exercício de reconstruir sua prática em busca de uma postura mais progressista e popular.

“Al rechazarse la concepción bancaria de la educación, se rechaza tambien la idea clásica del educando como quien no tiene otra cosa que hacer que el acopiar en si los influjos del educador. El educando se transforma entonces en el sujeto activo de su propia educación y no in mero objeto de los influjos del educador” (Ludojosk, 1972:64).

Comprometido com as causas populares, os educadores buscam desenvolver um trabalho, que vá além da simples decodificação de códigos, mas que possam com sua prática, contribuir para que os adultos analfabetos com os quais trabalham, se reconstruam enquanto pessoa, enquanto ser histórico transformador, que muito tem a contribuir com este processo de transformação da sociedade.

Estes educadores, também estão vivendo um período da “corda bamba”³³. Estão comprometidos com um projeto de educação transformador e têm claro o papel social que desempenham. É este comprometimento que o diferencia de outros educadores, este comprometimento move sua ação e o coloca num patamar de envolvimento com as causas sociais, de modo a engajar-se em outras lutas , sempre em defesa daqueles socialmente excluídos.

“O educador popular não é definido pela sua origem de classe, mas fundamentalmente pelo seu compromisso político com esse processo de constituição

³³ Quando a autora se refere ao termo “corda bamba” utiliza-se de uma forma simbólica, tentando relacionar a situação de fragilidade vivida pelos educadores populares e a situação de um equilibrista numa corda, que precisa se equilibrar para atravessar, para isto é necessário confiança e determinação.

de uma nova forma de organização social, para que a partir de um processo de produção coletiva de conhecimento se possa ir avançando na construção de organizações populares” (Christofeletti, 1994:15).

São diversos desafios que precisarão enfrentar para continuar resistindo e desenvolvendo seu trabalho social e político. É preciso determinação na ação e fé na crença, para que seus sonhos não se “desenderessem” (Freire, 1994), mas que ao contrário, busque a cada dia, nas pequenas ações, alimento para sua caminhada. É preciso participar de um processo de formação permanente, onde a reflexão sobre a prática de forma teorizada crie novas possibilidades de ação .

“Essa perspectiva exige/implica educadores com capacidade de responder ao duplo desafio de construir teoricamente e vivenciar as dimensões da prática pedagógica. Os educadores que assim quiserem se desempenhar deverão ser formados, não apenas no período preparatório, mas permanentemente nas atualizações, reciclagens, capacitações para incidir no terreno da cultura, das comunicações, dos valores, assim como no campo da gestão comunitária e ou municipal, participar na definição e execução de políticas sociais (econômicas e ideológicas) e no exercício parlamentar, além do ministério competente de sua tarefa especificamente pedagógica” (Souza, 1992:38).

Para desenvolverem o trabalho, enfrentam vários problemas, muitas vezes, estes chegam a prejudicar até o desenvolvimento do processo pedagógico. Uma das questões que mais interfere no processo é a fragilidade financeira³⁴, que a maioria dos grupos vivencia. Nunca se sabe ao certo por quanto tempo sustentarão o trabalho desenvolvido. Convivem com esta insegurança, mas o sonho de uma sociedade mais justa move sua ação, dando-lhes forças para continuar lutando por

³⁴ Esta fragilidade financeira que vive o Projeto de Alfabetização de Adultos do Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil de Campinas e Região é decorrência dos cortes de rubricas na parceria com o MEB, e ao mesmo tempo as dificuldades financeiras do Sindicato para manter o trabalho. Embora os educadores tenham um compromisso político com o projeto pesquisado, também vivem com dificuldades econômicas, não podendo se manter num trabalho social que lhe gere despesas financeiras.

causas discriminadas, abandonadas, excluídas socialmente, entre elas a Educação de Adultos, numa visão Popular de classe.

Como a maioria da população, os educadores enfrentam um período de crise econômica, de instabilidade política, isto tem afetado direta ou indiretamente no trabalho, porém é justamente por causa desta crise, que o compromisso se confirma e se colocam o desafio de continuar seguindo, contra o entreguismo, o desânimo, ultrapassando as barreiras, cada vez mais difíceis que a política neoliberal lhes impõe.

Não possuem, portanto uma postura ingênua de que a educação de adultos sozinha transformará a sociedade, mas possuem consciência da parte de contribuição, que a Educação Popular pode trazer para o processo de organização e dos excluídos socialmente.

A “Educação Popular é a prática educativa, que reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo do conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino do conteúdo às pessoas quanto em sua conscientização” (Freire, 1995:28).

Ser educador de adulto, hoje, da forma como se propõe neste projeto, é viver os sonhos e sofrimentos de um malabarista, que pode se manter com todo equilíbrio e beleza na corda, como também correr o risco de levar alguns belos tombos, afinal é caindo que se aprende a andar.

Este educador precisa conquistar novos espaços, pois sabe que a relação com o conhecimento não é neutra, daí a necessidade de relacioná-los com as experiências de vida dos adultos, assim, os educandos poderão se apropriarem dos conhecimentos acumulados pela humanidade, além de se perceberem como produtores de novos conhecimentos.

É porque se compromete com uma postura transformadora de educação, que o educador popular valoriza o conhecimento trazido pelo educando, não o

percebendo como um ser vazio de saberes. Segundo Freire(1996), ao educador cabe o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos chegam à escola, mas também discutir com eles a razão de ser de alguns destes saberes, em relação com o ensino dos conteúdos. Discutir a realidade concreta é estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos.

Ao valorizar o conhecimento do educando, o educador não fica somente no que ele já sabe, mas procura conhecer melhor o que vivencia, para conhecer o que ainda não se conhece. Assim ao ensinar, o educador percebe que também aprende, uma vez que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (Freire,1996:26).

Esta concepção de que o conhecimento não é domínio só do educador, como já foi dito, contribui na valorização do educando que passa a confiar mais nos membros do grupo, tornando-se mais participativo e envolvido com o seu próprio processo de aprendizagem, que não se dá somente no cognitivo. Para Beto (1992), o aprendizado dota o sujeito de capacidades para realizar transformações na realidade, ou seja, dota-o de memória histórica. Um dos grandes desafios do educador é contribuir com a formação de pessoas mais críticas, as quais poderão vir a fazer parte da transformação que ultrapassa o universo pessoal: a transformação da sociedade.

3 – Da teoria à prática, da prática à teoria, um processo que não tem fim

Quando se pensou no projeto de Alfabetização de Adultos do Sindicato da Construção Civil de Campinas, pensou-se numa forma de trabalho que fosse diferente das escolas tradicionais³⁵, uma escola em que os educandos pudessem, através do processo de apropriação da língua escrita, conhecer o que está por trás das letras, aprender a ler nas entrelinhas, a ler o mundo.

Este era um dos objetivos dos trabalhadores da construção civil, quando votaram, em 1991, no 1º Congresso da Categoria citada, pela elaboração de um projeto de alfabetização de adultos. Na verdade sonhava-se com uma educação para a autonomia, para a liberdade, onde o educando fosse respeitado pela experiência de vida e conhecimento que tem. A valorização da sua cultura como ponto de partida e ao mesmo tempo em que fosse se apropriando dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

A alfabetização não seria uma mera decodificação de códigos, era preciso que o educando aprendesse a ler o mundo, podendo assim compreender e assumir seu papel na sociedade.

A alfabetização não poderia ser reduzida “a um aprendizado técnico-linguístico, como um fato acabado e neutro, ou simplesmente como uma construção pessoal intelectual(...)”, a alfabetização passaria por questões de ordem lógico-intelectual, afetiva, sócio-cultural, política e técnica” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 1990).

Como já foi dito a valorização é um ponto de partida, para que através de uma relação dialógica, o educando possa construir uma relação de confiança, essencial para a prática pedagógica problematizadora.

³⁵ A autora toma o termo “escola tradicional” no sentido atribuído por Charlot(1979), onde “a pedagogia tradicional é, assim uma pedagogia que ratifica as desigualdades sociais iniciais, que denuncia as aspirações sociais individuais opostas ao estado social existente, e que respeita as hierarquias sociais”(137), “uma pedagogia da resignação, ascese, da poupança, da disciplina, do respeito, que satisfaz as necessidades sócio-políticas da burguesia”. (138)

“O diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição, se amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos” (Freire, 1987:81).

Através da troca com os outros, educandos e educadores falam sobre saberes acumulados durante o processo histórico de cada um. Esta relação gera uma situação de intercâmbio em que os saberes de um interferem e estimulam o processo de apropriação de outros saberes.

É através da troca, do diálogo, pautados na crença de que ao ensinar se aprende, que a concepção metodológica do grupo pesquisado vem sendo construída.

“Fundado no diálogo, mediante o debate das experiências vividas pelo educando e pela comunidade, estimulando o trabalho em grupo, praticando a liberdade e exercitando a autoridade interna responsável, promovendo a reflexão crítica sobre os fatores e os condicionamentos da existência individual e social na localidade e, assim, exercitando também a participação responsável do educando na ordenação dessa existência nos planos do individual e do social, o processo educativo estaria favorecendo a formação de disposições mentais democráticas, criando hábitos de participação e ingerência na construção da vida coletiva, comprometendo o homem com a sua circunstância, levando-o, em outras palavras, à plena realização enquanto homem e enquanto membro de uma coletividade nacional, potencialmente democrática, desenvolvida e senhora de seus destinos” (Beisiegel, 1989:105).

É importante deixar claro que a metodologia aqui não é vista como uma seqüência de passos, nem como uma orientação didática, mas como uma concepção, com princípios que norteiam o trabalho, pois “os métodos comumente empregados, longe de educar, domesticavam e não criavam a consciência política

dos alfabetizandos. Ao invés de levarem à libertação, conduziam mais à opressão". (Black, 1990:50)

Ao se falar em metodologia fala-se, ao mesmo tempo, da relação teoria e prática, da vivência, da experiência, do exercício, mas fala também do pensar, do refletir, do reconstruir, ou seja, fala-se ao mesmo tempo de conflitos e contradições que movem a ação pedagógica do dia-a-dia. Fala-se de algo que não está pronto, mas atento por construir-se, visto que possuem, a consciência de processo.

Fala-se de uma metodologia que se diz dialética³⁶, pois "a dialética opõe-se necessariamente ao dogmatismo, ao reducionismo, portanto é sempre aberta, inacabada, superando-se constantemente" (Gadotti, 1987:38).

É na reflexão permanente da prática, com embasamento teórico, que se pode trocar experiências, acrescentando sempre a uma atividade realizada anteriormente algo novo.

Com reuniões pedagógicas semanais, as educadoras participam de um processo de formação na ação, onde além de estudarem questões teóricas relacionadas à concepção de Educação Popular, ou ao processo de construção da escrita, discutem situações de vivências do dia-a-dia da sala de aula³⁷, dificuldades, situações conflitantes, conquistas, alegrias, descobertas, trocam experiências, participam de oficinas pedagógicas e realizam o planejamento.

³⁶ A dialética, ao contrário da metafísica, é questionadora, contestadora. Exige constantemente o reexame da teoria e a crítica da prática. Se é verdade que a teoria nasce da prática e com ela caminha dialeticamente, tentando estabelecer a devida relação entre o existente e o possível, entre o conhecimento do presente e a visão do futuro, o modo dialético de pensar encontrará, entre os pensadores que se comprometem com o ponto de vista do trabalhador, uma grande possibilidade de desenvolver-se e colocar-se cada vez mais, a serviço daqueles que constroem a cultura, mas dela não se beneficiam.

³⁷ A autora se utiliza da expressão sala de aula, porém é preciso se lembrar de que num grupo de Educação Popular, este espaço ganha uma dimensão muito maior que uma sala de aula, sendo também um espaço comunitário.

Este processo de reflexão permanente entre os educadores, nada mais é do que uma explicitação da concepção metodológica, que nunca para de ser reinventada, é na construção da concepção metodológica, que o educador reinventa sua prática de cada dia e “es en la práctica de donde se deriva el conocimiento necesario para transformar la sociedad” (Borda,1986:11).

Reinventar a cada dia a sua prática é o grande desafio da Educação Popular, pois à medida que reinventa, transforma a relação com o conhecimento e com os outros, mudança esta que pode vir a contribuir para a transformação do mundo. A idéia de “inacabamento”(Freire,1996), que acompanha a concepção de educador/educando, também reaparece na concepção metodológica.

O fato de possuir esta abertura por construir-se, não significa que os educadores do projeto analisado desenvolvam o trabalho de forma espontaneísta, mas ao contrário, existe antes de tudo um comprometimento, com a construção desta prática que se pretende ser transformadora e que se fundamenta em princípios essenciais, que seriam os seguintes:

“⇨O educando tem conhecimentos que não podem ser esquecidos no ato de aprender;

⇨O conhecimento forma-se na relação com a realidade;

⇨Conhece-se o desconhecido a partir do já conhecido;

⇨O já conhecido do adulto está centrado na sua própria realidade;

⇨Não há educação sem conteúdos, o ato de conhecer não se dá no vazio;

⇨O conhecimento do adulto não deve esgotar-se no conhecimento da própria realidade, ou seja busca-se conhecer melhor aquilo que já sabe e conhecer aquilo que ainda não sabe;

⇨A relação educativa se alicerça numa relação democrática, o diálogo é condição essencial para esta prática;

⇨Reconhece que todo oprimido possui a semente do opressor, a atitude autoritária, muitas vezes está presente na prática do educador, assim reconhece a necessidade da superação do autoritarismo;

⇨Compreende que não se supera o autoritarismo através do discurso, mas pelo exercício de uma prática não autoritária.

↪Educador e educando possuem saberes diferentes, esta diferença permite a troca ou o diálogo, o característico do diálogo é que o conhecimento de um desafia a produção de conhecimento no outro;

↪Não aceita a posição da neutralidade política, a educação é pois um ato político;

↪Busca a superação do saber de senso comum, e a transformação da sociedade” (Barreto, 1986).

Nesta metodologia a presença do diálogo³⁸ é fundamental, pois é através dele, que os homens se relacionam e trocam entre si, estimulando assim o outro a pensar sobre algo que não tinha pensado antes. O diálogo passa a ser fonte de conhecimento, à medida que o educador consciente de seu papel, estimula, pergunta e questiona o educando.

“O que se pretende com o diálogo, é a problematização do próprio conhecimento, em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual se incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la.(...) Na medida em que dialoga com os educandos, deve (o educador) chamar atenção destes, para um outro ponto menos claro, mais ingênuo, problematizando-os sempre. Por quê? Como? Será assim? Que relação vê você, entre sua afirmação feita agora e a de seu companheiro “A”? Haverá contradição entre elas? Por quê?” (Freire, 1977:53).

Porém o discurso não é suficiente para transformar uma prática. A transformação é algo que se constrói durante um processo, tanto a transformação pessoal como grupal ou social.

Esta relação dialógica também precisa ser aprendida, pois geralmente educador e educando, pessoas já adultas ou quase, possuem valores e atitudes que foram impregnadas na sua personalidade durante toda uma vida. A mudança de

³⁸ “O que é o diálogo? É uma relação horizontal de A para B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, fazem-se críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação. Jasper diz que o diálogo é, portanto, o caminho indispensável, não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência (Freire, 1983:68).

postura implica em exercício, em com+vivência, ou seja, viver-com, estabelecendo contato, confiança.

Haddad (1982) nos diz que para se estabelecer esta relação de confiança é preciso estar sempre metido, pois o contato com outro indivíduo nunca se realiza num ato frio, mas vai sendo construído ao longo de um processo de relação entre pessoas envolvidas. “Estar junto com todos, significa muitas vezes, receber esta confiança, reconhecer um pouco melhor a história de cada um, encostar-se, entrar no jogo corporal da amizade” (Haddad,1982:125).

Em relação ao processo de construção escrita, atentos às novas teorias de aprendizagem, os educadores entraram em contato com muitos estudos que se realizaram e continuam sendo realizados no âmbito da aprendizagem. A partir da teoria conhecida como “psicogênese da língua escrita” (Brasil,1997:54) o enfoque de atuação do educador muda. Ao invés de se preocupar com o como ensinar, este passa a buscar compreender como se aprende.

Esta nova postura veio ao encontro dos pressupostos políticos e filosóficos adotados pelo Projeto pesquisado, pois neste novo enfoque a apropriação do conhecimento relacionado à escrita, também se daria através de uma prática reflexiva, construtiva. Através da análise problematizada da própria escrita, ou de outras pessoas do grupo, o educando elabora hipóteses sobre o sistema alfabético da língua, comparando, argumentando e concluindo.

O educando lida com a produção escrita como um todo, pois é em contato com o material escrito, lendo e escrevendo, que este “toma sua história pelas próprias mãos” (Fuck,1994:15).

Os educadores constróem esta prática baseado nos seguintes pressupostos:

“⇨Exclusão de qualquer método, cujos passos uniformizem as informações.

⇨Participação coletiva na discussão/sistematização dos assuntos.

⇨Integração das disciplinas.

⇨Valorização e aproveitamento do saber trazido por eles.

⇨Problematização constante de toda e qualquer questão.

⇒ Não dar resposta às perguntas sem antes questioná-los sobre o que pensam a respeito, e assim, sucessivamente, até que a resposta seja parcial, ou totalmente respondida por cada um que pergunta.

⇒ Veiculação de atitudes positivas, encorajando-os e buscando resgatar a identidade de cada um.

⇒ União do grupo.

⇒ Atividades baseadas simultaneamente em letras, palavras, frases, textos e números, sendo que cada um envolve inúmeros aspectos.

⇒ Ênfase em atividades que permitam a cada um expor seu pensamento, seja oralmente, seja através da escrita, liberando-os para que escrevam como sabem, animando-os, organizando, instruindo e acima de tudo, acreditando na capacidade de aprender de cada um.

⇒ Olhar a escrita enquanto representação da linguagem e não como simples transcrição gráfica de um código preestabelecido” (Fuck, 1994:29).

Estes são alguns pressupostos norteadores da prática do dia-a-dia, porém o importante é que haja mobilidade cognitiva e não rigidez. É nesta relação de busca que educadores encontraram em Freire x Ferrero o que se buscava construir na prática do projeto pesquisado.

Em 1993 na II Feira Latino Americana de Alfabetização³⁹, Weisz e Barreto puderam confrontar o que uma teoria tem a contribuir com a outra, uma vez que os enfoques abordados pelos autores não são divergentes, mas complementares, visto que Freire traz um enfoque filosófico, enquanto Ferreiro aborda mais a questão cognitiva no campo lingüístico. Porém, ambos partem do princípio de que:

⇒ o educando possui conhecimentos que precisam ser levados em consideração,

³⁹ A discussão deste debate foi transcrita, transformada em documento para reflexão e análise entre as educadoras do Projeto de Educação de Adultos citado, encontra-se à disposição nos arquivos de textos para estudos do mesmo.

- ⇒ Só se aprende frente a uma relação reflexiva com o objeto a ser conhecido, ou seja frente ao diálogo,
- ⇒ Jamais propuseram técnicas que se esgotassem em si mesmas
- ⇒ Definem com clareza o aprendiz como sujeito do processo,
- ⇒ A prática educativa possui embutida a reprodução ou a transformação
- ⇒ É na reflexão sobre a prática que se compreende caminhos percorridos e se planeja caminhos por percorrer.

O que se pretende é contribuir para que o educando seja sujeito de seu processo, definindo os rumos que deve trilhar, este é um exercício para a construção da autonomia, exercício essencial na prática que se pretende libertadora.

“O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente desta aprendizagem. E consegue fazê-lo na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para aprender escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas –, mas uma atitude de criação e recriação. Implica na autoformação, da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Isto faz, com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe somente os meios com os quais possa se alfabetizar” (Freire, 1983:72).

III CAPÍTULO

Educação Popular e a globalização da exclusão

1 - O adulto analfabeto no contexto social

“Ai daquele, daqueles e daquelas, entre nós que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina” (Freire, in Brandão, 1986).

Como já foi abordado nos capítulos anteriores, vivemos um período de grandes mudanças sociais, políticas e econômicas, um período de muitas incertezas. Na década de 60, havia um movimento que norteava os sonhos. Sonhava-se com uma sociedade mais igualitária, uma sociedade socialista. Nos anos 70, sonhou-se com a reconstrução da democracia no país. Na década de 80, a mobilização popular ganha as ruas e se fortifica em busca da garantia de direitos perdidos durante o período militar.

Chegamos ao final da década de 90, na qual um novo cenário nos apresentou mudanças econômicas políticas e sociais. O neoliberalismo ganha força mundial, é a nova face do capitalismo, que vem para desmobilizar toda organização popular construída na década anterior.

“Os anos 90 delineiam um novo cenário. A sociedade como um todo aprendeu a organizar e a reivindicar seus direitos de cidadania, a partir da

constatação da qualidade de não-cidadãos que são na prática. Ela tem sido auxiliada pela nova base jurídico-constitucional construída a partir de 1988 com a nova Carta Magna do país. Entretanto, existe um clima de descrença generalizado na política, nos políticos e nos organismos estatais” (Gohn, 1994:8).

Esta é uma década do recuo, pois segundo Gohn(1994), as políticas de caráter neoliberal, engendradas com o auxílio de forças internacionais, objetivando priorizar os interesses do capital monopolista, tendencialmente, têm a aceitação do cidadão comum, da parcela do povo minimamente informada (e mal informada) através da televisão. É o conformismo, a entrega. Mas, como todo processo histórico é dialético, surge dentro deste movimento de entrega, de desesperança, a possibilidade da reconstrução da esperança.

“Não só de descrença se nutre a sociedade brasileira nos anos 90. Há também esperanças, esperanças estas construídas através de experiências de vivências, de práticas coletivas, solidárias e contraditórias. Ainda que restritas a pequenos grupos, essas experiências têm tido grande efeito de ressonância no conjunto da sociedade e na própria máquina estatal/governamental. São experiências educativas, questionadoras do status quo vigente, preocupados não apenas com a aquisição de bens materiais, mas também com a qualidade de vida que estamos construindo, com o projeto para o futuro que estamos gestando no presente” (Gohn, 1994:9).

As décadas passam, a história se desenvolve, e o homem vai se fazendo homem... Partindo do princípio dialético de que o homem se faz homem, à medida que interage com o mundo podemos afirmar que,

“O homem é um ser da “práxis” da ação e da reflexão. Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, que por sua vez, “envolvendo-o”, condiciona sua forma de atuar. Não há, por isto mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do

mundo, pois que não existe um sem o outro” (Freire, 1977:28).

Podemos fazer um paralelo, entre o desenvolvimento do homem como ser social e o homem adulto como pessoa, pois este é alguém que também não está pronto, não é um ser acabado, mas alguém em constante transformação, que se modifica na relação com o mundo, com o outro.

Fruto do seu processo histórico, social, econômico e cultural, o adulto é alguém com valores e princípios construídos durante toda sua vida, porém é também um ser em mudança. Sempre em busca de aperfeiçoamento, crescimento “es el hombre considerado como um ser em desarrollo histórico, y el cual, herdero de su infancia, salido de la adolescencia y en camino hacia la vejez, continúa el proceso de individualización de su ser y de su personalidad” (Ludojoski,1972:20).

Numa sociedade organizada em torno de valores jovens, existe uma certa desvalorização dos adultos, especialmente quando este está perto da velhice⁴⁰. Os meios de comunicação transmitem valores implícitos nos seus comerciais e programas, nos quais se supervaloriza o mundo jovem, apresentando a infância e a juventude como símbolos de beleza, prazer e felicidade, ao mesmo tempo que explora a independência e a liberdade de expressão do adulto.

Este é apenas um exemplo de como a sociedade contemporânea exalta o adulto, ao mesmo tempo que manifesta nostalgia pela infância, criando muitas vezes no adulto uma resistência em admitir que não são mais jovens. É bastante difícil a convivência com esta situação conflitante, pois ao mesmo tempo que adquire o status de adulto, o poder de decidir, o adulto encontra nas entrelinhas da vida cotidiana muitas fragilidades que não se resolvem no individual, visto que são o reflexo de uma sociedade fragmentada, que não vê a vida do ser humano como processo, mas como fruto de etapas estanques.

⁴⁰ Há algumas gerações os indivíduos possuidores de certas habilidades profissionais eram respeitados por aquilo que haviam conseguido através de anos de experiência. A tendência hoje é considerá-los velhos demais para aprender novas habilidades e de se atualizarem para acompanhar o desenvolvimento técnico do mundo moderno.(Merval, 1994:64)

“Parece ser que el mito de Peter Pan, aquele muchachito que se negada a crecer, ideado por J. M. Barrie se está convirtiendo en el símbolo de una nueva tendencia profundamente anclada en el alma del hombre contemporáneo. Nunca, dice J. Folliet(1960:24), se há mirado atrás com más añoranza del “ paraíso perdido de los amores infantiles” como en nuestra época. ? No será ello la nostalgia de un tiempo libre de responsabilidades, al que el adulto de hoy, tan cansado por mil preocupaciones, desea retornar a fin de esquivar de sus cargas vitales? Otros prefieren detenerse a soñar com una adolescencia o com una juventud que sienten que se les escurre entre las manos del tiempo, resistíndose a admitir que no son más jóvenes” (Ludojosk, 1972:18).

É neste contexto histórico que “os homens e as mulheres fazem a sociedade da mesma maneira que são feitos por ela. Somos atores e protagonistas de nossa história, da mesma maneira que somos definidos e condicionados por ela” (Oliveira, in Brandão, 1983:24).

Partindo do princípio dialético, de que o adulto não é um ser pronto e acabado, mas alguém em processo de transformação, tornar-se adulto pode parecer, aos olhos do senso comum, algo simples e natural, mas, ao analisar este período da vida, conhecendo-se os conflitos, as lutas e as conquistas, próprias desta fase, pode-se constatar o quão complexa é a idade adulta.

Se acrescentarmos a estas complexidades físicas, psicológicas do processo de tornar-se adulto, outras questões relacionadas ao contexto social que vivemos, onde se prioriza o lucro, a concentração de renda e a exclusão social, poderemos perceber que a grande maioria da população brasileira chega à idade adulta, sem ter garantido o básico para uma vida digna. Infelizmente, as dificuldades econômicas têm se transformado em mais um problema que o adulto tem de enfrentar.

O fato de estarmos perto do terceiro milênio, não coloca o país em situação confortável, pois estamos vivendo um período de crise, que reflete o que se produziu nos últimos tempos.

“A sociedade mundial produziu o encanto da tecnologia e da comunicação, mas ao mesmo tempo, o desencanto. Destruiu parte considerável dos seus recursos naturais e não

pôde realizar um desenvolvimento que beneficiasse uma maioria crescente de empobrecidos, constituída, muitas vezes, como produto deste próprio desenvolvimento” (Haddad, 1992:3).

Quanto a esta questão, Souza (1996) apresenta alguns dados bastante trágicos, colocando o Brasil como campeão da desigualdade social, pois ele detém, ao mesmo tempo, os melhores e os piores indicadores sócio-econômicos do Terceiro Mundo e, justamente por isso, é o campeão em desigualdades, pela polarização entre riqueza e pobreza.

Geralmente é o segmento mais pobre da população, o chamado a “apertar o cinto”, impondo-lhe desde situações de perda dos direitos conquistados, como arrochos salariais, precarização do trabalho, indo às desumanas demissões. É a classe trabalhadora que sempre paga pela crise.

“Existem mecanismos econômicos muito fortes que definem quais setores vão ganhar ou perder. Toda vez que há uma expansão econômica, os setores privilegiados conseguem se apropriar mais do crescimento e o setor mais atrasado não se beneficia; e toda vez que há uma retração na economia, quem paga por ela são os segmentos mais pobres, com diminuição de salários, demissões, etc.” (Souza, 1996:7).

Além dos problemas relacionados ao empobrecimento da população brasileira, a pessoa que chega à idade adulta, sem dominar as noções básicas da língua escrita tem, sem sombra de dúvidas, mais um grande problema: ser analfabeto numa sociedade letrada e excludente.

“Tal condição é reafirmada, de modo categórico, quando o analfabeto é percebido como alguém incapaz para ações autônomas, mas apenas para imitações: anda por ver os outros andar, come por ver..., outros predados sugerem uma percepção do analfabeto como alguém que estaria entre o mundo “selvagem” ou animal e o mundo humano. Ou ainda seria aquele que está entre os “desclassificados”, inferiores, inúteis, “baixos”, “diminuídos”, “pobres”” (Maranhão, 1998:5).

Não tendo consciência de que “o analfabetismo nem é uma chaga, nem uma erva daninha a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade injusta” (Freire in Barreto, 1996:6), o analfabeto acaba incorporando para si, ou para sua família, a responsabilidade do seu fracasso, algo bastante comum hoje na vida destas pessoas. Muitos argumentos podem ser encontrados nos discursos de pessoas analfabetas, onde demonstram uma idéia negativa que têm de si.

Para melhor situar o adulto analfabeto no contexto social, buscou-se compreender como a sociedade se organiza para formar o adulto dócil, obediente e submisso, sem coragem de ousar, questionar, posicionar-se, alguém sem posicionamento político.

Ao nascer, o homem já nasce numa sociedade que lhe é dada, assim herda um mundo historicamente construído pelos homens por meio da inter-relação homem/homem e homem/meio. Os homens e as mulheres fazem a sociedade da mesma maneira como são feitos por ela, somos atores e protagonistas de nossa história, da mesma maneira como somos definidos e condicionados por ela. O homem é um ser que está sempre em busca do novo, faz parte da natureza humana conhecer, analisar, transformar a realidade.

Todo homem é, portanto, produto do mundo em que vive. Porém, sua individualidade vai sendo definida de acordo com a forma como cada pessoa se relaciona individualmente com o social. Suas origens econômicas e sociais são fatores determinantes da personalidade de cada um.

“Todo homem desde o nascimento sofre a ação de uma infinidade de influências sociais. Essas influências são mais ou menos contraditórias. Sua eficácia é maior ou menor, pois age sobre uma personalidade que já se formou no contato das influências precedentes. No total todo ser humano é original porque, precisamente, sua personalidade em contato com essa multidão de influências sociais, edificou-se de uma forma que lhe é propícia” (Charlot, 1979:277).

As condições sociais, econômicas e culturais são fatores determinantes, pois “formam a personalidade para suportar todas as frustrações ligadas à vida social, inclusive aquelas engendradas pela injustiça, pela desigualdade e pela dominação de classe” (Charlot, 1979:17).

Numa sociedade capitalista⁴¹, existe a separação das pessoas em classes sociais. Assim, a questão do poder é algo bastante presente na vida de todos, pois uma minoria domina uma maioria. Para manter esta relação social, em que existe a exploração do homem pelo homem, muitas vezes de forma subhumana, o Estado ainda atua como um mediador das relações.

A serviço do Estado estão vários aparelhos ideológicos⁴², cuja função é contribuir para tal distorção, na dissimulação da situação real, reproduzindo ou transmitindo os ideais e modelos da classe social que detém o poder.

Além das instituições que regulam o comportamento e a participação dos indivíduos nos grupos sociais, existem modelos, no processo de formação dos indivíduos, de normas de comportamentos e de ideais que são transmitidos às crianças, de forma sistemática, pelos adultos. “O adulto comunica à criança regras explícitas de conduta e tenta mais ou menos justificá-las com referências de alguns ideais: liberdade, honestidade, justiça, solidariedade, etc.” (Charlot, 1979:15)

⁴¹ Segundo Marx e Engels, (1987.) O capitalismo é o sistema econômico que se caracteriza pela existência da propriedade privada dos meios de produção o que obriga os que não as tem, a vender sua força de trabalho. Neste sistema econômica há duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. “Por burguesia compreende-se a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social, que empregam o trabalho assalariado. Por proletários compreende-se a classe dos trabalhadores assalariados modernos que, privados de meios de produção próprios, se vêem obrigados a vender sua força de trabalho para poder existir”(Marx e Engels, 1987:35)

⁴² “Ao analisar a reprodução das condições de produção que implica a reprodução das forças produtivas e das relações de produção existentes, Althusser é levado a distinguir no Estado os Aparelhos Repressivos de Estado (o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões etc.) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) que ele enumera, provisoriamente, da seguinte forma:

“O AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas), o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares), o AIE familiar, o AIE jurídico, o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos), o AIE sindical, o AIE da informação (imprensa, rádio-televisão etc.), o AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos etc.)” (Althusser, s.d.:46-7) Como AIE dominante, vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações do tipo capitalista. Para isto ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e lhes inculca durante anos a fio de audiência obrigatória “saberes práticos” envolvidos na ideologia dominante. (Althusser, s.d. :64, in Saviani, 1995:32-3)

Desde pequenas, as crianças aprendem, no seio da família, a obedecer, a seguir ordens. Os pais, principalmente aqueles de poder aquisitivo mais baixo, impõem regras ao comportamento das crianças, regras essas, muitas vezes, ditadas pela sociedade. Eles educam para a submissão, sem que isto seja claramente posto aos pais. “A autoridade exercida pelo adulto é, portanto, uma autoridade social, que estabelece certa forma de relação entre ela e a criança” (Charlot;1979:110).

Neste tipo de relação, existe um distanciamento entre quem dita as regras (ordens) e quem as cumpre. Normalmente, quem dita as regras está sempre com a razão, não permitindo a réplica, nem levantamento de questões, pois não existe a possibilidade de diálogo, aqui as ordens são feitas para serem seguidas, não para serem discutidas. Assim, o homem como ser social, vai se formando no emaranhado destas relações.

Podemos afirmar que “o adulto es, antes que nada, alguien que ha llegado a ser adulto, y por lo tanto trae una história consigo” (Ludojoski,1972:23). O adulto é fruto de sua história pessoal e social. É claro que as influências que uma criança da classe trabalhadora recebe são bastante diferentes daquelas recebidas por uma criança da classe dominante.

O fracasso, muitas vezes experimentados e incorporados pelos pais, são transmitidos aos filhos através da sensação de inferioridade de forma indireta e inconsciente, a qual acaba interferindo na forma como a criança vai se relacionar com a sociedade, e principalmente na escola.

“As crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito se avaliadas através dos procedimentos convencionais de medida e as mais difíceis de serem ensinadas através de métodos tradicionais. Elas são as que têm menos poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas são por outro lado as que mais dependem da escola para obter sua educação” (Connell, in Gentile, 1996:11).

O filho do trabalhador, é formado para se comportar e para obedecer como filho de trabalhador, além de ser visto, muitas vezes, como uma sobrecarga no orçamento familiar, "o filho de um operário é antes de tudo um não produtor" (Charlot, 1979:133). Muitos, desde cedo, precisam "pegar no batente", precisam "pegar no pesado", para ajudar a compor a renda familiar; outras vezes, é ele mesmo o responsável pela criação desta renda. "Estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) indicam porém que existem 3.500.000 crianças com menos de 14 anos, que trabalham nos diferentes setores econômicos formais e informais no Brasil" (Santos. In Azevedo, 1994:5).

Distantes das escolas, sem possibilidade de vislumbrar outras saídas, as crianças, filhas de trabalhadores de baixa renda, rurais ou desempregados, entram na luta pela sobrevivência.

"A criança da família camponesa ou operária pobre, não vai à escola porque sua capacidade de trabalho é prematuramente solicitada socialmente (tempo integral), desde que possui suficiente habilidade de coordenação motora para executar uma tarefa mecânica. E se vai à escola, a abandona ao fim de um ou dois anos porque a solicitação de trabalho que já pode oferecer aos 9 ou 10 anos é imperativa, pela razão de que o trabalho que vai executar o semi-analfabeto vale mais, socialmente falando, que o trabalho que poderia fazer se completasse sua educação na escola" (Connell, in Gentile, 1996:11).

O fato de muitos pais também não terem tido acesso à escola, contribui para que muitos assimilem esta situação como normal, contribuindo para que os filhos troquem o estudo, algo que causa despesa, pelo trabalho, algo que gera renda.

"Se por um lado muitos jovens não conseguem ingressar no mercado de trabalho, muitas crianças desde cedo têm de trabalhar, seja para complementar a renda familiar, seja porque os pais estão desempregados. Apesar da vigência do estatuto da criança e do adolescente, essas práticas ilegais se multiplicam, ao lado de outras aparentemente legais" (CNBB, 1999: 22).

Passam a infância produzindo, seguindo ordens; seus pequenos corpos são forçados a desenvolver atividades, muito distantes de seu mundo ainda infantil. A dureza da infância, normalmente estende-se por toda vida de trabalho, interferindo na forma negativa como chegam à vida adulta. “Como não se compreende bem quais as causas da situação vivida e sobretudo, como não se sabe o que fazer para mudá-la, o sofrimento e o descontentamento desembocam num sentimento de impotência e de desespero que, por sua vez, podem levar à passividade e à resignação” (Oliveira, in Brandão, 1983:31).

“Já podaram seus momentos, desviaram seus destinos seu sorriso de menino, quantas vezes se escondeu?” esta foi a forma poética como Milton Nascimento, na música Coração de estudante, encontrou para dizer, que para estes estudantes adultos, não houve tempo para brincar, não houve possibilidade de estudar.

Assim, homens e mulheres vão se construindo como seres sociais. As instituições ideológicas contribuem, direta ou indiretamente, para a formação destes indivíduos, tornando-os, muitas vezes, desumanizados, passivos. Nas fábricas, desde o seu aparecimento no séc. XVIII, e ainda hoje em outros espaços de trabalho, o que predomina é uma relação de dominação, de manutenção da disciplina e da ordem, mesmo sabendo que a relação de trabalho vem mudando, ainda existe por trás uma relação de poder.

Geralmente os locais de trabalho possuem um encarregado, alguém responsável pelos trabalhadores, que controla horário, produção, etc. Já na escola, uma das instituições sociais, que também funciona como aparelho ideológico, reproduz as relações socioeconômicas existentes.

“Existe uma estreita relação entre condições sócio econômicas e níveis de escolaridade, todavia a explicação desta relação é freqüentemente enviesada por análises que desvinculando as condições sócio econômica do modelo de desenvolvimento implantado no país – excludente e altamente concentrador de renda -, associam níveis de escolaridade e níveis de renda, como se entre ambos existisse uma relação natural de causa e efeito, que dispensasse uma análise mais profunda das

razões da crise educacional brasileira. Este viés manifesta-se no fato de que estas análises da questão educacional se concentram nos problemas intra-escolares e nas condições sociais e familiares do aluno” (Pino, in Fogaça, 1992:47).

O professor tem o papel de controlar a classe, os alunos enfileirados, um de costas para o outro, todos voltados para o quadro negro, geralmente onde está também o professor com o domínio do conhecimento a ser transmitido.

“A escola trata todos da mesma maneira, todos devem ter o mesmo ritmo de trabalho, com o mesmo livro, o mesmo material, todos devem aprender as mesmas frases, saber as mesmas palavras. Todos devem adquirir os mesmos conhecimentos, devem fazer os mesmos exames ao mesmo tempo.” (Ceccon, 1980:54)

Mesmo quando a escola adota uma postura mais democrática, ainda assim a relação de dominação está presente, os professores muitas vezes se utilizam do poder que possuem para manter a disciplina da classe, de modo que não se desestabilize o poder que ele detém⁴³. A avaliação, bem como outros instrumentos também são utilizados para dominar, punir, medir, classificar, selecionar, excluir. Muitas vezes os assuntos tratados na escola não têm nenhuma relação com os alunos, existindo assim, um distanciamento entre os conteúdos escolares e o conhecimento que os alunos já têm.

“Neste tipo de relação quem está por cima fala, e quem está por baixo escuta. Caracteriza-se pela valorização do monólogo, as pessoas são tratadas como objetos e não como sujeitos no processo de busca de conhecimento(...), na relação autoritária, as pessoas são convidadas a obedecer e não a pensar. São convidadas a transferir a responsabilidade para as pessoas que dão as ordens e que supostamente possuem o conhecimento que justifica estas ordens” (Barreto, 1986:12).

⁴³ Os dados mostram que o sistema escolar reforça a reprodução social. Esta linha de análise é importante para compreender o sistema educacional nos tempos modernos, sobretudo a partir da aceleração dos processos de industrialização e de urbanização. (Pino, in Fogaça, 1992: 48)

O professor é quem define o momento e a forma de se trabalharem os conteúdos, sempre com a preocupação de iniciar do mais simples para o mais complexo, quando a classificação das complexidades é ele quem faz. A escola não transmite apenas conteúdos. Ela ensina também valores e modos de comportamentos.

Porém, ao se distanciar das necessidades individuais, tratando todos como iguais⁴⁴, não considerando o contexto social, histórico, econômico, político, cultural, o processo educativo tem como consequência a discriminação, a formação do “homem-coisa” (Freire;1974), ou seja, alguém que, no decorrer do processo, aprenderá a respeitar o “status quo”, vendo as desigualdades sociais como desigualdades naturais, em que “cada um avança mais ou menos segundo seu gênio, seus talentos seu zelo ou as ocasiões que tem de se entregar a eles” (Rousseau, in Charlot;1979).

Estas são situações de submissão, opressão, exclusão, pelas quais, as pessoas da classe mais desfavorecida economicamente, passam durante a vida. Na escola, local, que muitos adultos analfabetos não tiveram a oportunidade de conhecer, os que por lá passaram, aprenderam que, além de ouvir em silêncio e obedecer, são pessoas incapazes, pois não conseguiram concluir o curso básico.

Mais uma vez o analfabeto adota para si a responsabilidade de um problema que não é só seu. “Os últimos estudos do IPEA, mostram que a maior parte da população escolar que fracassa, permanece em média 5 anos na escola; há ainda uma parcela significativa, que chega a permanecer 8 anos. Isto significa tanto a persistência da criança, quanto um esforço da família em mantê-la na escola, a despeito de suas necessidades materiais” (Fogaça, 1992:34).

⁴⁴ Sabe-se hoje que a igualdade jurídica esconde, na verdade, a desigualdade dos indivíduos concretos: de um lado o proprietário privado, de outro o trabalhador assalariado. (Buffa, 1991:18)

Não só na escola aprendeu a submissão. Nas fábricas e locais de trabalho, passou por situações em que lhe ensinaram a obediência, o silêncio a produção, e caso seja demitido, será justificável por causa da sua incompetência ou desqualificação.

Se o adulto é analfabeto⁴⁵, a carga de incompetência que lhe é atribuída é ainda maior; ele não se percebe como um ser autônomo, crítico, transformador, mas julga-se um ser inferior, descaracterizado, com medo e inseguro.

O adulto analfabeto sofre “dois tipos de pressão: de um lado o mercado de trabalho, que estreitando cada vez mais, exige maior qualificação do trabalhador. De outro a necessidade de uma orientação numa cidade que se torna cada vez mais sofisticada e complexa, ... a ampliação do seu espaço reforça a auto estima deste adulto que carrega o estigma de ser analfabeto, estigma que o faz fugir desta identificação”. Garcia, 1985:16)

O medo que sente o enfraquece, consome seus valores, suas crenças, seus movimentos e gestos. Vai se transformando, e para não correr mais o risco de errar, ser cobrado, punido, cala-se, obedece, isola-se e emudece. Este gesto de emudecer é “uma forma de extrema defesa, em que as vantagens e as desvantagens se equilibram (a pessoa emudecida não se expõe)” (Canette, 1983:319).

É este adulto analfabeto, fruto deste contexto social, que encontramos nos grupos de Alfabetização de Adultos. Homens e mulheres que enfrentaram e ainda enfrentam dificuldades econômicas, excesso ou falta de trabalho, a inexistência do lazer, enfim as condições sociais de existência deste adulto reforçam todo processo de massificação do passado, e grande parte deles já participam da massa de “corpos dóceis” que a sociedade criou. Pouco falam, pois além da vergonha⁴⁶, o medo do erro é algo bastante presente.

⁴⁵ Geralmente o termo analfabeto vem carregado de características bastante negativas, Maranhão(1994:10) nos aponta que, numa visão comum o analfabeto “é aquele que não tem condições de melhorar sua condição de vida e por isso é alguém que tem uma situação “muito ruim”, “perdida”, “sem saída mesmo”.

⁴⁶ O termo “vergonha”, um dos mais frequentes, é usado tanto para falar da situação vivida pelo analfabeto, quanto do seu sentimento diante desta situação. (Maranhão, 1998:6)

O adulto, “homem na fase mais rica de sua existência, mais plena de possibilidades” (Pinto;1987:79), chega a este período da vida descrente, sem esperanças, sem sonhos e sem força para lutar. É preciso lembrar o que Freire(1992:10) nos diz sobre este processo de desesperança, que começa a fazer parte da vida de uma grande parcela de adultos: “A desesperança imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar forças indispensáveis ao embate recriador do mundo.” A necessidade do sonho se torna uma questão de sobrevivência.

“É o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa. Que democracia é esta que encontra para a dor de milhões de famintos, de renegados, de proibidos de ler a palavra, e mal lendo seu mundo, razões climáticas ou de incompetência genética” (Freire,1995:25).

Insatisfeitos e inconformados com a situação, alguns adultos “furam o cerco” criado socialmente e vão em busca de um sonho, vão em busca da escola. Geralmente, os que vêm para o grupo de alfabetização, são aqueles que estão em busca de saídas para o sentido de suas vidas, e, muitas vezes, “a escola transformou-se na principal portadora de esperanças para um futuro melhor” (Cornnell, in Gentile,1996:22). Aprender a ler e a escrever adquire um significado de resistência, sobrevivência. É algo que se precisa buscar urgentemente, pois “na verdade tudo o que um analfabeto quer – e precisa – é sentir-se parte da sociedade” (Dias,1998:40).

Muitos adultos vêm para o grupo com muita vergonha de ser analfabeto:

“O termo “vergonha” é um dos mais freqüentes e é usado tanto para falar da situação vivida pelo analfabeto, quanto de seu sentimento diante desta situação. ... É menos desconfortável assumir que não sabe ler e ou

escrever do que se reconhecer como analfabeto” (Maranhão, 1998:8).

Acreditam que a culpa por não ter estudado é deles. Alegam que quando eram pequenos, não levavam a escola a sério, outros afirmam que tinham muita vontade de aprender, porém a cabeça era fraca, e por mais que se esforçassem não conseguiam. Depois de alguns anos tentando, tiveram que abandonar os estudos para trabalhar.

Mas a culpa por não ter estudado não cabe só ao indivíduo que não estudou, os pais também são grandes vilões nas histórias dos adultos analfabetos. Várias mulheres contam que não estudaram porque os pais não deixaram, achavam que o lugar da mulher era em casa, e se elas aprendessem a ler, poderiam escrever cartas para os namorados. Quando a escola era longe tudo ficava muito mais difícil e os pais acabavam achando melhor não estudar. São tantos motivos e causas para justificar um problema que na verdade é socioeconômico.

“Quando eu era pequeno a maioria das crianças não gostava de ir para a escola. Meu pai também não forçava muito e ele também não tinha estudo, então ele não tinha mais ou menos noção do quanto é importante o estudo. Ele não forçava muito, deixava por minha conta, e eu nunca chegava ao final”.

“A gente caminhava uma distância muito longe de casa, então eu parei logo, depois eu vim pra cá com 8 anos e aí não tive chance de ir para a escola, porque eu já entrei numa casa para trabalhar”.

“Eu fui criado lá no mato, lá no Estado da Bahia, lá onde mora uma pessoa aqui outra lá, eu vim para cá está com 20 anos, para mim fica difícil, tem coisa que a gente não conhece, não sabe explicar nada, a gente é um pouco atrasado”.

“A gente tinha muita vergonha de perguntar para a professora quando não sabia, a gente ficava num cantinho quieta e às vezes acabava indo embora sem aprender”.

“Eu tenho a memória muito ruim, além de ter a memória fraca, me preocupo muito com as coisas, eu sou muito preocupado com a família” (depoimento dos alunos).

Na sua grande maioria, os alunos acreditam que a responsabilidade por não saber ler e escrever é individual ou familiar. Não conseguem ver o analfabetismo como uma questão social, econômica e política. Sentem vergonha ou revolta pelo fracasso e chegam aos grupos de alfabetização, quase pedindo desculpas por quererem tentar mais uma vez aprender a ler e a escrever. Cabeça baixa, voz abafada, olhar distante, o adulto vem para o grupo com um certo medo do seu próprio fracasso.

“Estes sujeitos têm profundamente internalizados modelos de identidade (social e pessoal) predominantes em nossa sociedade. Ao enunciarem imagens que desqualificam o analfabeto, estão apenas reproduzindo valores socialmente consagrados, ou seja, aqueles difundidos entre todos os grupos, camadas e classes da sociedade” (Maranhão, 1998:12).

Na tentativa de conquistar um melhor espaço na sociedade, o adulto volta a estudar, pois os espaços sociais estão diretamente ligados ao conhecimento que cresce e ganha, cada vez mais, importância.

“Para mim é a minha única, quase que minha única esperança, se eu não fizer isto aqui, eu acho que não vou ter nem como sobreviver, não sabendo nada” (Depoimento aluno).

Segundo Picónez (1995), o adulto analfabeto volta a estudar de acordo com as seguintes dimensões:

Pessoal→ como a recuperação da identidade e da cultura, bem como as questões relacionadas à auto-estima.

Social→ para atender as exigências da manutenção do bem-estar e convívio-social, e ser aceito pelo grupo e pelos familiares.

Profissional→ visando atender às exigências dos avanços tecnológicos e novas maneiras de organização do trabalho, além de vislumbrar ascensão na profissão.

“A Educação de Adultos não é, assim, só um direito, mas também uma chave para o século XXI. Ela é também, a um tempo, consequência de uma cidadania ativa e condição de plena e inteira participação na vida da sociedade, pois ela pode forjar e dar sentido à vida” (Hamburgo, 1997:1).

Recuperar a pessoa humana do adulto é o primeiro passo do trabalho, é preciso integrá-lo, incluí-lo. O adulto precisa acreditar na sua capacidade e compreender que não é culpado por não saber ler nem escrever, mas que o analfabetismo é consequência de uma estrutura social injusta.

“A sua integração, o enraiza e lhe dá consciência de sua temporalidade. Se não houvesse esta integração, que é característica das relações do homem e que se aperfeiçoa na medida em que se faz crítico, seria apenas um ser acomodado, e então nem a história, nem a cultura teriam sentido” (Freire, 1983:63).

O diálogo deverá estar sempre presente na Educação de Adultos, afinal a oralidade é uma das melhores formas de expressão do analfabeto. É importante lembrar que o exercício do diálogo não é algo já dado, ele necessita ser reconstruído por meio do exercício da argumentação e da reflexão, capacidades do adulto, que andam adormecidas.

“O característico do diálogo é que o conhecimento de um desafia a produção de conhecimento no outro, isto porque a relação democrática não reprime a reflexão e a criatividade mas, ao contrário desafia o seu exercício. Na relação dialógica inexistem a passividade e a neutralidade. Os interlocutores são agentes no processo de construção do conhecimento” (Barreto, 1986:16).

perceber que o analfabetismo não é um problema individual, mas social. Este é um passo importante para que o adulto comece a se olhar de outra forma, não mais como um incapaz, mas como um excluído com possibilidades de lutar contra esta exclusão.

Ao falar do cotidiano no grupo, o adulto passará a expressar seus sentimentos, emoções, pensamentos, percebendo que sua fala tem valor, seus sentimentos são acolhidos, enfim encontrará um espaço diferente, no qual realmente poderá ser quem é.

“Antes de começar a estudar aqui, eu não saía de casa, era da casa para o serviço, não conversava com mais ninguém, nem os vizinhos, tinha dia que eu estava num nervo, com vontade de chorar e se eu conversasse com outra pessoa de fora, parece que ia embora. Agora que eu estou aqui, eu estou mais calma, conversando com uma pessoa de fora pelo menos um pouquinho por dia já melhora” (Depoimento aluna).

No desenrolar do processo, o grupo vai tecendo vínculos, construindo espaços que vão ganhando novas dimensões. Ser membro de um grupo de educação de adultos pode não ser a saída, ou a solução para muitos dos problemas que eles enfrentam, mas pode ser uma possibilidade de mudança na forma como se vêem, e se vendo melhor, passam a confiar mais em si, a redescobrirem seus sonhos e a capacidade de lutar por eles.

“O que temos que fazer é repor o ser humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda, quanto o que adquire” (Freire,1995:14).

O adulto se encontrando como pessoa, tenderá a compreender questões relacionadas à realidade em que vive, havendo assim a possibilidade de transformação social, que se iniciará em cada um para depois se ampliar pela sociedade.

2 - Educação Popular: inclusão x exclusão

*“Aos esfarrapados do mundo
e aos que neles se descobrem e ,
assim descobrindo-se com eles sofrem,
mas sobretudo com eles lutam”
(Freire, 1987:23).*

Apesar de todos os movimentos na luta pela garantia do ensino básico universal para todos, que ocorreram nos anos anteriores, chegamos ao final da década de 90, sem ter garantido este direito de forma pública e gratuita. Por mais que se tenha lutado, que se tenha conquistado e que se continue lutando, vemos o quadro da educação como um todo, passando por um grande abandono.

Se a educação básica para crianças ainda não foi garantida, apesar de muitos discursos e promessas, a situação da Educação de Adultos é ainda bem mais complicada, pois para o Estado, investir neste campo da educação é investir no prejuízo.

*“O brasileiro ouve há décadas, promessas de erradicação do analfabetismo e de que nenhuma criança ficará fora da escola. Nenhuma dessas metas foi cumprida, muito menos a da constituição de 1988, que tinha a presunção de eliminar o problema de uma só penada. Não se chegou nem perto disso. As estatísticas variam muito, de acordo com os critérios e com a definição. Por qualquer uma delas, no entanto, o país continua exibindo o humilhante vice-campeonato nas estatísticas de analfabetismo na América Latina, perdendo apenas para a Bolívia. ... A grande verdade é que muito se falou e pouco se fez no Brasil nos últimos 30 anos”
(Dias, 1998:39).*

É triste constatar que toda produção mundial tecnológica e científica, ainda não conseguiu beneficiar a parcela da sociedade, que mais necessita de auxílio.

Produtora de riquezas, esta camada social chega ao final deste século sem ter garantido questões básicas relacionadas à sobrevivência como saúde, moradia, educação e trabalho.

“Estamos próximos do terceiro milênio. A sociedade mundial produziu o encanto da tecnologia e da comunicação, mas ao mesmo tempo, o desencanto. Destruiu parte considerável dos seus recursos naturais e não pôde realizar um desenvolvimento que beneficiasse uma maioria crescente de empobrecidos, constituída muitas vezes, como produto deste próprio desenvolvimento” (Haddad, 1992:3).

É o discurso da exclusão que domina o mundo globalizado, e a população pobre dos países pobres é quem paga o preço por toda esta política econômica mundializada. É a lei do “salve-se quem puder”, em que o mercado é o regulador das relações socioeconômicas. Competitividade, produtividade e criatividade, são palavras que fazem parte dos novos discursos, porém ao analfabeto ou semi-alfabetizado fica uma lista bastante diferente daquela solicitada pelo mercado, é a incompetência, o despreparo, a ignorância, e atualmente, a falsa responsabilidade pelo seu desemprego.

Existe uma onda, de se apresentar o desemprego como responsabilidade do desempregado, argumentam que o mercado de trabalho necessita de mão de obra qualificada. Na verdade, o discurso neoliberal esconde uma política onde não haverá oportunidade para todos. É a lei do salve-se quem puder.

“O desemprego não é mais apenas mazela do sistema como muitos pretendiam. É parte constituinte de sua dinâmica estrutural. Com isto, o sistema produtivo competitivo perde o resto que ainda tinha de conotação social. O pleno emprego é absolutamente inviável. ... A economia produtiva, de um lado consegue fazer riquezas como nunca dantes visto, e com isto, um excedente econômico apreciável. Entretanto, de outro lado, não consegue colocar este excedente a serviço da inclusão econômica, porque a própria competitividade o devora” (Demo, 1996:32).

Estatísticas atuais apontam que, dentre os desempregados, o maior índice concentra-se na população que não tem as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, seguidos daqueles que não concluíram o Ensino Fundamental. Porém, segundo documento da Campanha da Fraternidade (CNBB,1999), as pessoas que hoje perdem emprego, não são somente as que não têm qualificação profissional, mas também trabalhadores qualificados e administradores dos escalões médios.

A ampliação dos índices de desemprego permite, cada vez mais, que o mercado possa exigir ainda mais do trabalhador, pagando-lhe cada vez menos e exigindo cada vez mais formação para o mesmo serviço, assim a escola acaba servindo como funil social.

“Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, as empresas tiram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados). Passam a impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. Com isso, a redução do emprego regular deu lugar ao crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado” (CNBB,1999:35).

Acrescenta-se a este panorama nacional e internacional, a problemática do trabalho infantil, não é preciso ir muito longe para se concluir que estas crianças e jovens hoje abandonadas, sem acesso à educação, são as candidatas, já aprovadas, para fazer parte da parcela da população adulta analfabeta do próximo milênio.

“Se por um lado muitos jovens não conseguem ingressar no mercado de trabalho, muitas crianças desde cedo têm de trabalhar, seja para completar a renda familiar, seja porque os pais estão desempregados. Apesar do Estatuto da Criança e do Adolescente, essas práticas ilegais se multiplicam, ao lado de outras aparentemente legais. Por exemplo, sob o rótulo de “aprendiz”, empresas continuam explorando o trabalho de crianças e adolescentes” (CNBB,1999:22).

Geralmente estas crianças que “abandonam”⁴⁷, ou abandonaram a escola, têm em sua família, outras histórias que justificam a sua postura. Muitos dos pais também não estudaram por diversos motivos e assim vêem a escola como algo fora do seu universo, são aqueles que podemos chamar de “sem escola”, pois fazem parte da massa de analfabetos ou semi-alfabetizados produzidos nestas últimas décadas.

“Quando eu era pequeno, a maioria das crianças não gostava de ir para a escola. Meu pai também não forçava muito e ele também não tinha estudado, então ele não tinha mais ou menos noção do quanto é importante o estudo. Ele não forçava muito, deixava por minha conta e eu nunca chegava ao final, preferia trabalhar” (Depoimento Aluno).

Excluídos do sistema educacional, os adultos vêm para os grupos de alfabetização em busca de um sonho: aprender a ler e escrever, mas no decorrer do processo educacional, onde existe o espaço, a troca e a abertura para o diálogo, o adulto encontra algo que não esperava encontrar numa escola: a inclusão. Em seus depoimentos sobre o que acham da escola⁴⁸ podemos perceber o quanto necessitam sentir-se incluídos, dentro, fazer parte e ter valor.

“Eu me sinto melhor, porque, pelo menos eu vindo aqui, tenho bastante pessoas para conversar, para me distrair, para trabalhar, para ficar junto, para discutir, eu gosto, eu preciso bastante...”

Eu sou muito sozinha, eu não tenho família aqui, me sinto bem quando estou junto com todo mundo...

Eu era muito fechada, não era assim de muita conversa, eu vim para cá e fiquei bem mais aberta. Parece que alguma coisa estava faltando dentro de mim, preencheu.

⁴⁷ O termo abandono aqui tem o sentido daquele que não conseguiu resistir às pressões sociais impostas pela escola, horário rígido, sistema de avaliação...o que podemos traduzir como expulsão, pois o sistema educacional nada faz para atender às necessidades das crianças oriundas de famílias de baixa renda.

⁴⁸ Quando me refiro à escola estou na verdade me referindo ao Projeto de Alfabetização de Adultos do Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil de Campinas analisado.

A pessoa vem naquela intenção de aprender, mas ele não imagina que vai aprender coisa melhor que ler e escrever, a amizade. Ler e escrever é importante, mas passa o nervoso, chega ali ele até esquece, serve como uma terapia, alivia a cabeça da pessoa, na hora de ir embora todo mundo fala tchau, tem mais vontade de seguir em frente” (Depoimento de alunos).

Os alunos vêm com uma visão de que vão para uma escola como as outras, porém a prática da Educação Popular é diferente da idealizada por eles. Num primeiro momento, esperam uma escola que puxe, que force bastante. Quanto ao professor, este deverá falar o maior tempo possível, de preferência usando uma cartilha. Quando percebem a diferença da proposta, alguns entram em conflito, mas ao mesmo tempo sentem-se bem, por poder participar de um grupo, no qual se aprende mais coisas do que nas escolas comuns, pois neste novo tipo de escola que conheceram, aprende-se sobre a vida, aprende a se incluir no grupo e a lutar pela inclusão social.

“Eu achava que ia aprender a ler e escrever, mas aqui elas ensinam mais que isto, ensina a gente a conhecer um pouco mais sobre a vida...”

Leva a gente muito longe, porque a gente vai entender algumas coisas que a gente não sabia, conhecer uma educação melhor, um livro, eu posso conversar, falar. Ensina até alguns direitos que a gente não sabia que tinha, lei política, ensina a gente a lutar com o ler e escrever” (depoimentos alunos).

Estar incluído na Educação Popular, é sentir-se presente, é comprometer-se, é fazer parte, reconhecendo-se como ser social importante. Significa também compreender melhor a sociedade e sua linguagem, para poder tramitar neste universo global e buscar nele uma melhor inclusão socioeconômica. A inclusão na Educação Popular parte de um princípio básico, que é a aceitação do outro com suas dificuldades, lacunas cognitivas e políticas, ou outra qualquer, mas ao mesmo tempo, reconhece neste ser suas potencialidades e possibilidades.

“É neste sentido que a educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos

oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. Caso contrário domesticamos, o que significa a negação da educação. Um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar” (Freire, 1983:32).

Neste quadro econômico, político e social de exclusão, a Educação Popular passa a ser um espaço, que embora socialmente marginalizado, tem como meta a inclusão. É no desenvolvimento da prática dialógica, que esta inclusão se inicia. A inclusão no grupo é a primeira ação, no sentido de se caminhar para lutas de inclusão mais amplas, como a luta por moradia, saúde, trabalho, etc.

“Esta é uma das tarefas fundamentais da Educação Popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum, pelo conhecimento mais crítico, mais além do “penso que”, em torno do mundo e de si no mundo e com ele” (Freire, 1995:29).

A Educação Popular, que na sua prática busca a inclusão, é na verdade uma educação marginalizada socialmente, pois é uma prática que sempre foi formalmente excluída do sistema educacional, mesmo nos anos em que o governo investiu em educação de adultos, a concepção de educação da Educação Popular não foi incluída, justamente por se tratar de um trabalho que pode gerar conflitos.

Excluída do sistema, a Educação Popular luta também pela inclusão de sua concepção de educação, que interessa aos excluídos. Busca reconhecimento social e financiamento econômico, pois reconhece que este papel, é antes de mais nada, do Estado. Reconhece também a imobilidade do Governo, no que se refere à Educação de Adultos, como descompromisso com as classes populares.

“A Educação Popular, enriquecida com o debate pedagógico, em todo este processo de redefinição político-ideológico e educativo, poderá vir a fazer proposta à educação, em seu conjunto, e ao campo cada vez mais amplo da socialização. Poderá adentrar, com maior segurança no terreno do humano, no conhecimento, nos valores, nas habilidades” (Posada, in Garcia, 1994:118).

A Educação Popular abraça a causa desta parcela da sociedade excluída, porém com a estrutura que possui, bastante frágil, não consegue e nem pode, assumir para si o contingente de analfabetos do país. Neste sentido, luta para que seja incluída no sistema educacional, não como abandono à sua concepção, mas como possibilidade de expandir à toda rede de ensino esta proposta, que vai além da simples decodificação de códigos. Luta-se pela elaboração de políticas públicas, que atendam aos interesses e necessidades das classes populares, ou seja, à maioria da população.

Não pretende a Educação Popular erradicar o analfabetismo, pois reconhece "que a superação do analfabetismo e a ampliação dos níveis de escolaridade de ambos contingentes populacionais, só podem se realizar de maneira plena com uma ação efetiva e regular de ampliação da democracia social, cultural e política, e com uma política de desenvolvimento com justiça, que supere a pobreza e a miséria dentro de cada país e entre os países" (Haddad, 1992:5).

Mas sabemos que para a Educação Popular se desenvolver, dentro dos seus pressupostos, necessita de um processo de formação permanente com os educadores, pois como já vimos uma educação que se pretende libertadora, não pode ficar presa ao discurso político. Se assim o fizesse estaria, meio que roubando o precioso e difícil tempo, que os adultos conseguiram criar no seu dia a dia para estudar.

"Pensamos que um curso de alfabetização de adultos não se constitui apenas de um aprendizado específico. Nele o alfabetizando pode se soltar, desinibindo a palavra, tentando registrar o que pensa, trocando com seus colegas o problema do dia a dia, constituindo novas amizades. Além disso é um lugar que pode ser seu, longe do local de trabalho, onde — certamente por sua condição, incluindo a de analfabeto — é desvalorizado" (Garcia, 1985:25)

As pessoas envolvidas no projeto de Educação Popular, ainda hoje, são pessoas oriundas da própria comunidade, ou seja, são pessoas sem uma formação específica, contando apenas com a boa vontade e o compromisso político com a classe social da qual fazem parte e defendem.

É preciso formar os educadores, para que, sentindo-se envolvidos, comprometidos com o projeto, desenvolvam a prática da inclusão, a prática político-pedagógica carregada de significados para esta camada da sociedade, com a qual está comprometida.

O sentido do trabalho está em formar cidadãos críticos e atuantes, porém com o domínio de conhecimentos, que só encontrarão na escola e tornar-se-ão fundamentais para a compreensão e a transformação da realidade.

Abandonados, marginalizados, sem recursos e sem uma articulação maior, muitos grupos de Educação Popular, nos anos 90, tendem a reproduzir o que ocorria na década de 70 (uma certa doutrinação à esquerda), ou adotam um discurso progressista carregado de uma prática pedagógica conservadora, que não levam à criação e desenvolvimento da autonomia do educando, ou ainda caem no espontaneísmo. Mas, ao mesmo tempo, podemos encontrar grupos tentando, se articular e se formar na prática, desenvolvendo um projeto comprometido com as causas sociais, que traga este analfabeto socialmente excluído, para o centro das discussões atuais, como possibilidade, de assim, transformar a vida, dotando-a de sentido e significado.

“A alfabetização que serve aos mais pobres é aquela, que dá força à capacidade de aprender dos alfabetizandos, que usa a língua escrita para a reflexão da realidade e para o desvelamento do que ainda não é o conhecimento deles. Nesta alfabetização os temas que são objetos de leitura e escrita, são temas do interesse dos alfabetizandos, temas que ajudam na compreensão melhor do mundo em que vivem” (Barreto, 1996:20).

Para que esta Educação ocorra de fato, é preciso investir no educador, pois estes serão, sem dúvida, importantes nos rumos da construção do Projeto de Educação que sonhamos. No entanto, podemos perceber claramente, que o

compromisso do governo não tem sido com a inclusão, mas ao contrário. À medida que se adota como prioridade alunos de 7 a 14 anos, prioriza-se a exclusão daqueles que ultrapassaram, ou ultrapassarão esta idade. Não se leva em consideração a realidade social do país, que conta com um alto índice de evasão e repetência.

Apesar de todas as exigências sócioeconômicas, podemos assistir neste final de século a um grande abandono, por parte do poder público, no que se refere a pensarem políticas para a Educação de Adultos. A nova LDB é reflexo deste descaso, pois não coloca este segmento como parte das prioridades em educação, definindo como limite máximo de idade para o Ensino Fundamental a idade de 14 anos.

Esta é mais uma das medidas que formaliza a exclusão daqueles que não tiveram acesso, ou oportunidade, de concluir o ensino básico regular na idade socialmente estipulada como adequada. É a exclusão dos já excluídos. Se o Sistema de Ensino Regular, como reflexo do sistema da sociedade vigente não priorizou o contingente existente dos jovens e adultos, que não tiveram acesso à escola, é claro, que eles estarão mais uma vez, sendo abandonados à própria sorte. Diga-se de passagem, que a sorte para estas pessoas, já tem demonstrado pela própria história, que não aponta para os melhores caminhos.

Estes adultos e jovens, analfabetos ou semi-analfabetos, hoje, excluídos são o reflexo da política educacional adotada nas décadas passadas, são aqueles que foram expulsos da escola com o nome de evasão. A inclusão passa pelo direito à escolarização e a educação de adultos pode contribuir em muito, porém, ocorre que o governo vem passando a responsabilidade da Educação de Adultos aos Estados e Municípios, ficando apenas com projetos, que não respondem às necessidades reais do país.

Com o discurso da municipalização do Ensino Fundamental, a Educação de Adultos fica a critério das Prefeituras, estas, por sua vez, não sendo obrigadas a desenvolver programas específicos para esta faixa etária, acabam criando uma grande lacuna. A municipalização da Educação de adultos gera uma tendência de atribuir ao programa um caráter clientelista, sem falar na possibilidade, deste não

fazer parte das prioridades do município, ou por falta de recursos, ou por falta de interesses políticos.

A Educação Popular “pode trazer uma importante contribuição, sempre quando assumir o risco de atuar com grau de incerteza e com olhos bem abertos ... É necessário lutar pela transformação das práticas políticas para tirá-las de sua impotência e para voltar a vinculá-la à esperança de mudança” (Maza, in Garcia, 1994:15).

Restam aí, no final deste século, algumas experiências de educação de adultos, dentro da concepção da Educação Popular, que se desenvolvem em organizações não governamentais. Estes grupos por sua vez, lutam pela inclusão dos excluídos, embora tenham consciência de que projetos como este, passam por um período difícil. Desarticulados, sem recursos, os grupos lutam pela continuidade do trabalho, que a sociedade vai, cada vez mais, excluindo como prática viável.

Ainda que frágil, a Educação Popular desempenha seu papel, não podendo garantir os rumos que tomará, pois para incluir é preciso ter claro para onde caminhar, um sonho, uma utopia, tarefa que estamos deixando em forma de herança para o novo século que se anuncia.

3 - Educação Popular: Saídas para uma Nova Era

*“A mim, que sempre recusei as explicações mecanicistas da história e da consciência, a euforia neo – liberal me encontra onde sempre estive. Mais radical, nenhuma sombra de sectarismo, por isto mais aberto, mais tolerante comigo mesmo e com os outros. Mas tão decidido, quanto antes na luta por uma educação que enquanto ato de conhecimento, desafie o educando a aventurar-se no exercício de não só falar da mudança do mundo, mas de com ela realmente comprometer-se”
(Freire, 1996:1).*

Como já foi abordado, vivemos num período de grandes mudanças sociais, políticas e econômicas, um período de muitas incertezas. Na década de 60, havia uma motivação para os sonhos, sonhava-se com uma sociedade mais justa, onde houvesse justiça social, a repartição dos bens materiais. Nos anos 70, sonhava-se com a reconstrução da democracia no país e a reconstrução da liberdade, com a reconstrução da democracia. Os anos 80, foram movidos pela mobilização popular, o direito de participação popular, é o grande enfoque destes anos, reaprende-se a lutar.

Os anos 90 são anos cheios de questões para a Educação Popular, foi-se o tempo da Ditadura e com ele, o trabalho da Educação Popular como projeto alternativo. Esta é uma década em que ocorrem mudanças de paradigmas, segundo Maza(in Garcia,1994) passamos nesta década por uma luta ideológica e política, em busca de se manter a utopia dos anos 80.

“Recorre-se ainda, é verdade, ao permanente, à orientação baseada nos valores e na ética, que justificam o que dizemos e queremos fazer. Os valores progressistas são uma fortaleza sitiada pelo pragmatismo e pelas convivências do neoliberalismo reinante, mas ao mesmo tempo resistem como opção de cada um, como

rebelião básica ante a injustiça e o empobrecimento dos países da América Latina” (Maza, 1994:10).

Com o processo de globalização se acelerando, chegamos aos anos 90 com uma grande tarefa: descobrir caminhos para novos sonhos. Este tem sido o papel da Educação Popular, resgatar utopias duramente “castigadas” nas décadas passadas. É preciso trazer para dentro dos grupos de mobilização popular, a capacidade de sonhar, de buscar este sonho, que ainda não sabemos ao certo qual é.

Buscar o significado da Educação Popular num momento de mutações radicais, é na verdade sair em busca de uma nova conceituação, ou seja é reinventá-la. “Não se trata de partir do zero, ignorando questões que deixamos em suspenso. A reconceituação da Educação Popular passa por tudo que realizamos do final dos anos 50 até hoje” (Garcia, 1994:8).

Manter a utopia que movia a Educação Popular é uma questão política e ideológica, porém só isto não basta “se não encontrarmos caminhos concretos de ação para hoje e não para amanhã” (Maza in Garcia, 1994:10).

“A força do coletivo se esvaziou, a solidariedade foi se tornando uma canção distante. A luta imediata é pela sobrevivência física: o emprego, a fuga aos efeitos da recessão; o medo da volta ao autoritarismo etc. Companheiros que lutaram juntos durante décadas hoje competem entre si, em rixas e querelas secundárias, na defesa de seus redutos e propostas político-eleitorais, deslumbrados e ofuscados pelo poder local... mas a questão não é lutar pelo poder estatal, mas construir uma nova sociedade baseada em novas relações sociais” (Gohn, 1994:54).

É necessário buscar uma prática coletiva, que ultrapasse a postura alternativa, autônoma, desenvolvidas e necessárias no período militar, pois “quando trabalhávamos sob condições de ditaduras militares, fomos obrigados à autonomia, pois os espaços sociais e políticos nos eram vedados. Agora é imperativo inserir-se no contexto mais amplo, sem perder a bússola” (Maza in Garcia, 1994:14).

O quadro, que os anos 90 nos apresenta, não é nada animador. A fragilidade da vida fica evidente. O desemprego, cada dia mais passa a fazer parte dos medos dos adultos trabalhadores, a relação patrão/sindicato se fragiliza, deixando os trabalhadores “acoando”. O adulto analfabeto, que faz parte da massa de excluídos, considera-se culpado pelo fracasso econômico individual, não percebendo o quadro de crise mundial. Sem estudo, vê-se sem possibilidades e acaba incorporando o discurso de que não terá chances, portanto estudar, mais que um sonho, passa a ser uma necessidade.

“Eu acho que para mim é quase que a minha única esperança, se eu não fizer isto aqui (estudar), eu não vou ter nem como sobreviver, não sabendo nada.

Hoje já é difícil, amanhã será bem mais ainda. É o mínimo que eu posso fazer, tentar me esforçar, pois eu já perdi muitas oportunidades na vida” (depoimento aluno).

O mundo mudou, as pessoas mudaram, a sociedade se modernizou, são máquinas e computadores dos mais sofisticados. Segundo Fogaça (1992), a convivência com novas tecnologias, seja como operário qualificado e/ou semi-qualificado, seja como consumidor ou usuário, exige dos indivíduos, antes de qualquer outra formação específica, que possa receber da escola ou da empresa, uma sólida base de conhecimentos gerais. Esta base de conhecimentos é colocada como pré-requisito, como uma condição *sine qua non* de integração, não só as atividades produtivas, mas à própria sociedade, onde predomina o paradigma da automação flexível.

Infelizmente a exclusão social cresce a cada dia. Esta exclusão se reflete na educação, com conseqüências bastante marcantes. Assim como em outros setores da sociedade, a educação não vem recebendo o tratamento que necessita e a Educação de Adultos, cada vez mais vai sendo afastada do cenário nacional.

Já não existe mais a ditadura, na forma como existiu nas décadas de 60/70, porém hoje os governos, mesmo com o discurso democrático, utilizam-se do poder que detém para dominar e defender os interesses do grande capital. Baseados nas palavras de ordem do novo capitalismo, os governos adotam a exclusão social como

saída econômica. O plano neoliberal prevê que alguns ficarão de fora. Se antes o governo pouco investia em Educação de Adultos, agora transforma em lei seu descompromisso com esta parcela da sociedade. São quase um terço da população brasileira que não tiveram acesso à educação na idade regular e hoje engrossam as filas dos excluídos

A crise econômica, as novas exigências do mercado de trabalho, o desemprego, entre outras questões, impulsionam a população analfabeta a sair em busca de instrução. É a lei da selva, do “salve-se quem puder”. Mas os trabalhadores desempregados sonham com empregos, os subempregados sonham com melhores condições de trabalho, o livre mercado e a competitividade leva esta massa de trabalhadores a sair em busca de alternativas. Para muitos, é na educação, na formação que está a saída.

“A escola transformou-se na principal portadora de esperanças para um futuro melhor para a classe trabalhadora, especialmente onde a esperança do sindicalismo, ou do socialismo se extinguiram” (Cornell, 1996:22).

É preciso estudar. Esta necessidade social resgata, nos adultos analfabetos, um sonho que há muito estava adormecido: aprender a ler e escrever. Muitos falam com saudade do tempo em que eram criança e não puderam ir para escola ,olham para seu problema de forma individual, “meu pai não me deixou estudar” “eu tinha que trabalhar” “morava muito longe da escola”

“O problema do analfabetismo e da baixa escolaridade não se explica por si mesmo, nem por referência aos antecedentes familiares e sociais. Tampouco às diferenças regionais no contexto de uma nação e a injusta distribuição do poder econômico e político são causas suficientes. Todos estes elementos contribuem para a compreensão das condições de natureza social e educacional das majorias Latino-Americanas , porém, só quando são analisadas as relações econômicas e políticas entre as nações, aparece com nitidez a cadeia completa da opressão” (Werthein, 1985:20).

Embora os adultos não percebam, que por trás do analfabetismo está uma questão social, política e econômica muito mais complexa do que realmente parece, não está relacionada somente a fatores familiares ou pedagógicos. Sabem que “no mundo inteiro, a educação de adultos e a formação permanente passam a ser exigências , tanto na comunidade, como no trabalho. As demandas novas da sociedade e do mundo laboral suscitam expectativas que obrigam a cada indivíduo, homem ou mulher a atualizar permanentemente seus conhecimentos e competências, ao longo de toda sua vida” (Hamburgo,1997:3).

A educação de Adultos rumo à Nova Era adquire um caráter que ultrapassa os limites da aprendizagem cognitiva do ler e escrever. Segundo Freire (1983) o adulto precisa reaprender a ler o mundo, a dizer sua palavra, pois é dizendo a sua palavra que ele se reconhece enquanto ser humano, redescobre suas possibilidades e seus limites, enfim o adulto passa a acreditar mais nas suas potencialidades, e a compreender que é alguém que além de deveres possui direitos.

“A educação de adultos não é assim só um direito, mas também uma chave para o séc.XXI. Ela é, a um tempo consequência de uma cidadania ativa e condição de plena e inteira participação na vida da sociedade. ... A educação de adultos pode forjar a identidade e dar sentido à vida” (Hamburgo,1997:1).

Esta tem sido uma das grandes tarefas da Educação Popular na década de 90: resgatar o sentido da vida, pois o que vem dominando uma grande parcela da população é o sentimento de desesperança. Mas a “desesperança nos imobiliza, nos faz sucumbir no fatalismo, onde não é possível juntar forças indispensáveis ao embate recriador do mundo” (Freire,1994:10). É como se a história tivesse chegado ao fim, impossibilitando qualquer transformação.

A Educação Popular, reflete no seu interior a crise social, política e econômica, mas este parece ser realmente o interesse dos que dominam. Desarticular, desmobilizar aqueles que em meio a esta crise, ainda são capazes de sonhar, pois à medida que se luta por uma sociedade mais justa, luta-se pela transformação desta que aí está. Desta forma o educando muda sua forma de olhar,

interpretar e atuar na sociedade e engrossa a busca por melhores condições de vida.

Desde o final dos anos 50, a concepção de Educação Popular incomoda a estrutura social vigente, visto que sua prática conscientizadora pode abalar a ordem instituída pelos que detém o poder econômico, pois busca:

“Aprofundar a democracia, ao viabilizar a participação dos segmentos sociais mais deprimidos, na busca de solução de seus problemas, através da reflexão e da ação política nos âmbitos econômico, escolar, das relações interpessoais, técnico-culturais de preservação/promoção do meio ambiente, etc...”
(Souza, 1992:36).

Excluída socialmente, a Educação Popular é uma educação que percorre seu processo histórico às margens do sistema educacional, não sendo reconhecida socialmente, pois sua proposta político-pedagógica não interessa ao sistema e sim às classes populares. Esta exclusão da Educação Popular se reflete na falta de investimento neste tipo de trabalho, sem recursos financeiros e sem apoio pedagógico os grupos de Educação Popular lutam pela sobrevivência, pois os poucos recursos destinados à Educação de adultos, quase não chegam a estes grupos, salvo à algumas ONGs com maior poder de influência.

“O discurso da inclusão, que nos últimos 50 anos colocou o direito à educação de adultos no mesmo patamar da educação infantil, reconhecendo que a sociedade foi incapaz de garantir a escolarização básica para todos na idade adequada, hoje é substituído pelo discurso da exclusão, do estabelecimento de prioridades com restrição de direitos. Infelizmente mais uma vez, os prejudicados são os mais pobres” (Haddad, 1997:3).

Com o não investimento do Governo em educação de adultos, muitos grupos passaram a sobreviver com ajuda financeira de organizações internacionais, porém,

também nesta década, os organismos internacionais de cooperação⁴⁹ passam por uma revisão na política de cooperação, mudando prioridades no plano de investimento, ou seja, ao invés de se investir em promoção humana, passa-se a investir em ações assistenciais. Assim, os grupos de Educação Popular que sobreviviam basicamente com recursos da cooperação internacional, sofrem as consequências desta nova política de financiamento, passando por crises para sobreviver, pois seus recursos são reduzidos ou cortados.

“As alterações da economia e da política no mundo, sobretudo na Europa, associadas a uma avaliação dos objetivos da cooperação financeira, sugerem entre outras leituras, que fora investido, durante anos um volume muito grande de recursos em projetos de promoção humana, sem que os resultados pudessem ser considerados satisfatórios; e que, neste sentido, seria muito melhor apoiar os projetos assistenciais” (MEB, 1993).

O não investimento na Educação Popular é mais um reflexo de que ela continua incomodando, pois contribui para a mobilização da população também excluída. “Resgata-se a dimensão de “ação” da própria prática especificamente educativa, ligando esta ação a todos os adjetivos já conhecidos: reconhecimento e transformação da realidade, fortalecimento e consolidação do sujeito coletivo, elaboração do projeto de fortalecimento das organizações sociais” (Souza, 1992:37).

Mesmo sem recursos a Educação Popular desenvolve seu papel, resgatando sonhos e lutas. Entre elas está a luta pela Educação Pública e Universal, com uma concepção popular de classe, ou seja, uma educação que esteja a serviço das classes populares, que sirva como referencial no fortalecimento de suas lutas, onde crianças, jovens e adultos tenham acesso a uma educação que contribua na formação do cidadão, consciente de seu papel social transformador.

“No que concerne à educação, há que se lutar por ela reconhecendo seus problemas, seu papel social, conscientes de que a conquista popular da escola não

⁴⁹ Os projetos financiados pela cooperação internacional no Terceiro Mundo podem ser divididos em dois tipos: projetos de assistência e projeto de promoção humana.

elimina desigualdades incontáveis além do fortalecimento da ilusão da igualdade de chances” (Paiva, 1984:38).

A Educação Popular pode, assim, transformar-se num espaço de construção de novas esperanças, rumo às lutas mais amplas, como a luta pelo ensino básico, público e universal, que nenhuma criança fique fora, ou que seja dela excluída, mas que permaneça nela e que, fundamentalmente, esta escola não seja aquela que reproduz a sociedade, mas que forme pessoas críticas, conscientes de seus direitos, curiosas por conhecer e por descobrir. A escola pública popular, onde deverá haver participação da comunidade e respeito às diferenças.

Dentro deste contexto, a Educação popular ganha uma nova dimensão e a cada dia torna-se mais necessário lutar por mudanças que vinculem a prática política à esperança. É preciso levantar a bandeira contra o comodismo, o abandono e a entrega.

“Dar ao termo “popular” uma conotação de classe, orientar as atividades para a construção de um projeto histórico nacional voltado para a criação de uma sociedade justa e igualitária, enfatizar a solidariedade de todos os setores que possam compartilhar este projeto e conceber a educação como um instrumento a par de outros, no soerguimento dos setores populares.

A partir dessa perspectiva pode-se dizer que os projetos de Educação Popular são os que implicam, ao mesmo tempo, maiores desafios e maiores potencialidades, tanto educacionais como sociais” (Wertheim, 1985:60).

Não podemos mais esperar o cumprimento de promessas, mas organizar táticas e estratégias para a obtenção do bem, por ser um direito. É preciso projetar propostas para o futuro, a partir da análise da vivência passada e do presente, “o exercício da prática cotidiana nos movimentos sociais leva ao acúmulo de experiência, onde tem importância a vivência no passado, e no presente, para a construção do futuro” (Gohn, 1994:18).

Sabe-se que a educação não é, certamente, a alavanca da transformação social. Porém, se ela sozinha não transforma, sem ela dificilmente a transformação da sociedade se consolidará, pois esta passa necessariamente pela conscientização e participação das massas.

A Educação Popular não se propõe a ser um projeto marginal, mas sim um projeto político para a educação como um todo, que venha ao encontro das necessidades da classe trabalhadora. Para isto é necessário ampliar sua atuação, visto que os grupos de Educação Popular atendem uma pequena parcela da população, devido às questões econômicas já citadas. É preciso lutar pela ampliação do trabalho, ou seja, buscar uma educação pública, popular e universal.

“Reconhecemos que a escola que buscamos construir no seio da Educação Popular, é na verdade, a escola que sonhamos para todos os trabalhadores e para seus filhos, pois é a escola que busca incentivar a formação de lideranças na medida em que desenvolve uma prática pedagógica, que visa a transformação dos conteúdos da consciência e a modificação da conduta pela ação, bem como o apoio às lutas populares” (Paiva, 1984:40).

No entanto quando se luta pela inclusão da Educação Popular, no sistema educacional, busca-se a inclusão de uma educação de classe que carregue o significado popular como marca de uma parcela da população com direitos a serem garantidos. A construção da cidadania, tão difundida nos últimos anos, passa pela capacidade de sonhar, de buscar este sonho. Ser cidadão, em uma linguagem simplificada, é fazer valer seus direitos, usufruir deles. Para isso é preciso acreditar, é preciso sonhar.

No momento em que se discute inclusão x exclusão, é importante abordar questões que estão diretamente ligadas ao termo popular⁵⁰, pois o próprio termo em si está carregado de significados sociais. Geralmente o termo popular está relacionado a artigos de pior qualidade. Todas as vezes que se ouve o termo popular, tem-se uma impressão de algo desqualificado, algo para “o povão”, até mesmo uma noção de saldaão.

Na sociedade capitalista, o popular é utilizado como um termo massificador, tentando encobrir a questão das classes sociais. Tratando uma grande parcela da sociedade pelo termo popular, os conflitos ficam um tanto diluídos. No entanto o termo popular, possui embutido dentro de si, questões políticas de classe. Nele se sustenta uma concepção de sociedade, a qual vai depender dos interesses de quem o apresenta.

“É comum, quando se aborda a questão educacional, ouvirem-se expressões como: “educação popular”, “educação do povo”, “educação das massas”. Ora, o adjunto adjetival de tais expressões é por demais problemático. Como afirma o profº Beisiegel “o termo popular envolve um alto teor de indefinições, apenas sugere, mais do que esclarece, tanto a natureza quanto a extensão dos fenômenos que procura específica” (Beisiegel, 1984, in Vale, 1992:54).

Como este trabalho está diretamente ligado ao termo popular, torna-se necessário esclarecer a idéia que se tem do termo popular, que segundo Vale(1992) é importante ficar definido para que não se caia numa mistificação do popular e conseqüentemente da escola pública e popular.

Para nós, “Popular não significa apenas o que é democrático ou o que se identifica com a pobreza, com a

⁵⁰ “O termo POPULAR tem seu campo específico de significações nas iniciativas e nos contextos teóricos concernentes às estruturas de dominação ... as atividades adquirem significados mais definidos, à medida que se orientam com vistas a explicitar junto a segmentos populares da coletividade, a sua condição de classe e as potencialidades transformadoras, inerentes a essa condição... Porém, quando o termo popular especifica movimentos educacionais promovidos pelas “elites ocultas” do país, ... tem em vista integrar, homogeneizar, para assim diluir. Visa a transformar a situação de classe em situação de massa, de povo, de cidadão comum”. (Valle, in Paiva, 1984:69)

miséria dos homens. Popular é uma concepção de vida e da história que as classes populares constroem no interior das sociedades democráticas, estando necessariamente, ligado à questão da qualidade de vida das pessoas, e, conseqüentemente, à mudança da função social da escola” (Vale,1992:55).

Dentro desta visão de popular, a Educação Popular caminha para uma nova Era em busca da inclusão, tanto no que se refere à inclusão da prática pedagógica popular no sistema educacional, como a inclusão dos excluídos do sistema econômico e social do país.

“Bater em retirada. Reorganizar a sociedade civil de uma forma diferente. Não mais em cima da utopia de um coletivo abstrato, organizado pelas palavras de ordem de minorias com sede de poder, ainda que um poder mais democrático. Organizar a resistência a partir dos indivíduos, de suas singularidades, de seus desejos e aspirações. Da felicidade se reconstruir a utopia. O que importa é ser feliz numa sociedade mais justa. Novos projetos precisam, novas esperanças gestadas. A partir destes pressupostos é que deveremos construir novas práticas coletivas... Temos incertezas quanto aos caminhos a percorrer na construção da nova utopia. Mas temos certeza de que ela deve ser de caráter novo, dadas a articulação de desejos e aspirações racionais e não racionais dos indivíduos com a lógica objetiva das ações coletivas que autodeterminam tarefas e caminhos a percorrer. Sendo assim, a tarefa da sociedade civil é dar meia volta-volver, para que se reencontre. É chegada a hora dos movimentos e da Educação Popular se reconciliarem” (Gohn, 1994:55).

Neste sentido, a Educação Popular precisa assumir novas tarefas para uma Nova Era, que segundo Beisiegel (in Paiva,1984), implica em incluir entre os objetivos centrais de suas atividades, a reflexão crítica de todos, educandos e educadores, intelectuais e homens do povo, sobre a natureza e a qualidade do ensino desenvolvido na escola pública, o processo de exclusão escolar, dificuldade de acesso à vaga, ou sua inexistência, os conteúdos e a qualidade do ensino, as frustrações das expectativas populares, as representações ideológicas legitimadoras das desigualdades reinantes, a crescente burocratização, o autoritarismo, a própria

“inculcação”, e tantos outros traços negativos apontados, pela teoria, na organização e no funcionamento do ensino público, são problemas que interessam diretamente às camadas populares, devendo ser examinada criticamente junto com elas

Outra tarefa para a Educação Popular é a retomada da produção teórica, pois segundo Gohn(1994), durante as últimas décadas ela se estagnou, limitando-se a registro de experiências em andamento, crítica aos programas oficiais e ao escopo teórico de vários analistas sobre a Educação Popular, o que levou a um refluxo da produção. Esta produção intelectual contribuirá para a retomada de um saber popular politizado, que poderá vir a ser uma ameaça até mesmo para as administrações mais populares, uma vez que lutará não apenas para participar das discussões , mas das decisões.

A Educação popular, vem realmente, no sentido de mostrar caminhos para novas janelas, pois, segundo Guiso(1995:159), ela tem a responsabilidade de construir um processo pedagógico que recupere o saber popular, contribuindo para a construção, apropriação e aplicação de conhecimentos que respondam, com pertinência e eficácia, às necessidades da vida rumo à participação sócio cultural e política dos sujeitos envolvidos.

A educação como direito de todos e dever do Estado deve ser conquistada, porém temos muito que lutar, para que transformações possam ocorrer no interior dela, seja com os educadores, seja com os educandos, ou a comunidade nela envolvida.

“Acreditamos que uma proposta de educação pública voltada para os interesses da maioria da população brasileira não poderá ser construída por iniciativa deste Estado, cujas medidas governamentais, contrárias aos interesses e necessidades populares, denunciam o alto grau de comprometimento com a classe dominante do país. Ao contrário, a escola pública popular que buscamos, será fruto dos movimentos organizados da sociedade civil, dos esforços e das lutas de resistências empreendidas pelas camadas populares frente às imposições sociais que lhes são postas” (Vale,1992:20).

Porém é preciso atentar para o que Paiva(1984) nos diz sobre esta luta por tornar a escola pública popular, para não reforçarmos uma visão de educação vinculada ao termo ideologizado socialmente, como algo vinculado à falta de qualidade, ou barato.

“Tomar a escola “popular”, não implica torná-la substancialmente diferente da escola das elites; é esta escola que as classes populares querem arrancar do Estado, submetendo-a à sua crítica sem deteriorar sua qualidade nem abdicar do seu conteúdo. Mas a democratização do ensino implica a democratização dos organismos que a gerem(e a mudança de mentalidade da burocracia escolar) e dos que se encarregam da planificação educacional e da orientação pedagógica a diferentes níveis da administração, democratizando o planejamento da expansão e melhoria da rede de ensino, incluindo a consulta à população a respeito das suas prioridades e expectativas em relação à escola. Trata-se também de encontrar formas possíveis de articulação das pequenas instituições e de iniciativas da sociedade civil com o Estado, de maneira não apenas a atender as demandas educativas da população, mas a tornar possível a absorção das conquistas qualitativas das primeiras pelo aparato escolar do Estado. Finalmente trata-se da democratização da vida interna da escola, da relação professor aluno e das relações deste com o corpo burocrático” (Paiva,1984:39).

Para que esta educação se efetive e esteja realmente a serviço da classe trabalhadora, e se configure como prática política é necessário observar algumas exigências enumeradas em Beisiegel (in Paiva,1984:105):

⇒ A Educação Popular requer ação coletiva, onde sujeitos envolvidos numa mesma realidade, buscam compreendê-la, para transformá-la.

Esta organização coletiva não é fim em si mesma, seu objetivo é a defesa dos interesses da classe.

⇒ A ação educativa exige a investigação da realidade.

Se a Educação popular busca a modificação da consciência e a transformação das relações de domínio, ambas exigem conhecer a realidade.

⇒ A Educação Popular requer a modificação da consciência.

Não somente a modificação dos conteúdos da consciência, mas sobretudo a sua dinâmica, sua forma de apreender a realidade.

⇒ A Educação Popular requer transformação da realidade.

Portanto não é só produção de conhecimento, mas enquanto prática política requer transformação da realidade.

⇒ A Educação Popular requer o controle do povo sobre seu próprio desenvolvimento.

A participação é essencial, pois é neste exercício que a população vem a assumir a parte que lhe toca por direito. Cabe a nós educadores, educandos, pessoas, organizações, partidos, sindicatos, que defendem os interesses das classes populares, esta difícil e necessária tarefa, a construção de uma nova utopia, para que no novo século que se inicia tenha-se em que acreditar, em que buscar.

“As conquistas são irreversíveis, os novos espaços conquistados nas leis e no interior dos órgãos público entraram para a história. Mas a população está desmotivada para continuar participando. Nossa hipótese é a de que somente ações educativas de massa poderão reverter este cenário de descrença na ação coletiva” (Gohn,1994:114).

É a retomada do saber popular politizado vinculado a uma prática que precisamos reconstruir, pois “O saber popular politizado, condensado em práticas políticas participativas, torna-se uma ameaça às classes dominantes, à medida que ele reivindica espaços nos aparelhos estatais, através de conselhos, etc, com caráter deliberativo. Isto porque o saber popular estaria invadindo o campo de construção da teia de dominação das redes de relações sociais e da vida social” (Gohn,1994:51).

“Temos clareza do quanto hoje o acesso à leitura e aos conhecimentos que permeiam compreender o que está acontecendo, tem um importante papel na formação de cidadãos . Não temos ilusões de que a escolarização ou o simples acesso à conhecimentos, por si só irão

devolver-lhes o respeito, a cidadania tão negada” (Souza, 1996:17).

Este processo de conscientização “permite aos indivíduos que se apropriem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo. Esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens. O de serem sujeitos da transformação do mundo, com a qual se humanizem” (Freire, 1977:36).

É este saber que vai gerar a mudança, com a qual tanto sonhamos, é o saber na ação, da prática à reflexão, mas não podemos ser românticos a ponto de desvincular o sonho de uma prática política consciente e de qualidade, pois a tarefa da Educação Popular para o próximo milênio travar-se-á numa grande batalha, onde, ou mudamos as políticas adotadas nas últimas décadas, ou caminharemos para o fim da humanidade.

Considerações finais

Chegar à conclusão deste trabalho de pesquisa, é motivo de muita alegria, pois, agora, mais que nunca, pode-se olhar de forma crítica para o caminho percorrido pela pesquisadora e grupo pesquisado, embora esteja claro que a estrada não chegou ao fim, mas que há muito para se caminhar, visto que ela é infinita.

A autora faz destas considerações finais, apenas mais uma etapa trilhada, no que se refere à investigação científica, voltada à questão da Educação Popular. Teorizar sobre esta prática educativa, é trazer à luz da ciência, uma prática, muitas vezes incompreendida, ou, outras ainda, sendo desenvolvida de forma equivocada, correndo o risco de se perder no empirismo.

Para a pesquisadora, uma das conquistas desta pesquisa, foi poder desenvolver um trabalho científico que realmente sirva àqueles excluídos socialmente, utilizando-se do rigor que a ciência exige, porém sem cair num intelectualismo, prática que, se adotada, tende a afastar o setor popular, desta eterna ação de intrigar-se questionar-se, analisar, pesquisar, sair em busca de respostas e saídas.

A prática da pesquisa-ação-participativa adotada trouxe ganhos políticos a todos os envolvidos. Mais uma possibilidade se abriu e juntos, universidade e agentes sociais, puderam interagir e caminhar em busca da construção de uma educação que realmente colabore com os interesses dos trabalhadores, subempregados, desempregados e excluídos.

Esta é mais uma tarefa que nós educadores/pesquisadores, comprometidos com a questão social teremos que buscar. Uma troca teorizada e reflexiva da ação, na qual, onde segundo Freire (1977), “ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo”, mas ambas, Universidade e Educação Popular têm algo a dizer. Não se pretende com esta troca ficar no que já se conhece, mas partir do conhecido para conhecer o que ainda não se conhece, e dialéticamente irem construindo um referencial teórico que poderá servir de alicerce para a educação que se pretende construir.

Assim ao analisar a prática desenvolvida pelo Projeto de Alfabetização de Adultos do Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil de Campinas e Região,

pode-se conhecer de perto um trabalho de Educação Popular e compreender o que faz com que, nos anos 90, ainda carregue princípios básicos da sua origem.

Pautada numa relação democrática e dialógica, onde educador e educando, numa relação de igualdade, enquanto pessoas, trocam conhecimentos. Partem do princípio de que o educando possui saberes que foram acumulados no decorrer da vida, sendo que este conhecimento, não é visto como algo pronto e acabado, fora do indivíduo e que precisam ser acumulados, mas que vai sendo construído à medida que os educandos se relacionam com o mundo e com outras pessoas.

Segundo Freire (1977), conhecer não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto recebe dócil e passivamente os conteúdos, que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante implica invenção, reinvenção.

O educando é visto como alguém que possui um saber que deve ser valorizado e transformado, assim, o educador não é o detentor de todo conhecimento, mas o articulador, que através de sua intervenção crítica e transformadora colabora para que o educando pergunte-se sobre questões antes não pensadas, superando o próprio conhecimento que tinha anteriormente.

É este educador/educando que a Educação Popular nos apresenta no final dos anos 90. Pessoas que se relacionam de forma reflexiva e através desta problematização homem/mundo/conhecimento que a conscientização vai se dando. Podendo vir a se tornar uma ação transformadora.

A Educação Popular continua na década de 90, desenvolvendo sua prática pedagógica, carregada de compromisso político com aqueles que socialmente se encontram excluídos, buscando saídas para uma Nova Era que se inicia.

Resgatando a história da Educação de Adultos e dentro dela a prática da Educação Popular, pode-se perceber que muitas transformações ocorreram no país e estão ocorrendo, mas a necessidade de se desenvolver uma prática pedagógica que sirva aos interesses da classe trabalhadora, continua sendo uma realidade.

Na verdade o que pudemos ver claramente nesta década, foi a expansão da exclusão social, com aumento do desemprego, a terceirização, a privatização, a falta de investimento nas áreas sociais, como moradia, saúde, e entre outras a educação. Infelizmente, como nos disse Haddad (1997), todo processo de modernização da economia e conseqüentemente da sociedade, não se transformou em ganho para a classe socialmente desprivilegiada.

Estamos no final do século XX e deixamos de herança para o próximo século que em breve despontará, uma grande defasagem educacional⁵¹, sem falar no baixo nível educacional da população brasileira, os anos que se passam dentro da escola são insuficientes para formar o cidadão do século XXI⁵², muitos caminhos já foram trilhados, muitos ainda o serão, conquistas garantidas para a educação de adultos são poucas, mas a esperança sobrevive, pois os educadores populares trazem dentro de si a capacidade de sonhar e de lutar por um mundo mais justo, mais humano. É esta uma das tarefas da educação de adultos do próximo milênio: resgatar a utopia.

Todos estes dados, podem nos parecer como o começo do fim da História, aliás, diga-se de passagem, que criar um clima de "fim da História" deve ser o objetivo daqueles que dominam. Segundo Maza (1994), o traço político mais perigoso da onda neoliberal, é que esta se propõe como a única alternativa possível, válida para toda sociedade. Articula-se, estreitamente, com a idéia de que a história já terminou, consolidando-se o esquema democrático liberal. Acabar com a esperança parece ser o intento dominante.

Este tem sido um dos grandes desafios dos anos 90, para os movimentos populares e, conseqüentemente, para a Educação Popular: assumir o risco de atuar com graus de incerteza e com os olhos bem abertos, não esmorecer, mas acreditar na capacidade de luta e mobilização popular. Mais do que nunca, é necessário lutar pela transformação das práticas políticas, para tirá-las de sua impotência e voltar a vinculá-la às esperanças de mudança da maioria.

⁵¹ No Brasil há mais de 35 milhões de pessoas maiores de 14 anos que não completaram quatro anos de escolaridade. (Ribeiro, 1997:35)

⁵² Segundo IBGE (1997) a população brasileira possui uma média de 5,3 anos de escolaridade, o que representa que uma grande maioria da população não concluiu o Ensino Fundamental.

Foi devido a crença de que a História não chegou ao fim, que grupos de educação popular continuam sobrevivendo contra a política neoliberal nos anos 90. Procurando construir-se como alternativa, a Educação Popular busca reconstruir um espaço para a educação de adultos, o que não tem sido nada fácil, com esta política de exclusão social.

Como esta pesquisa se fundamentou nos princípios da Pesquisa-Ação-Participante, pesquisadora e grupo pesquisado, vêm-se agora “embebidos” de conhecimentos, que foram sendo construídos no decorrer do processo, mas com a consciência de que o fato de conhecer não os impulsiona a pensar que tudo sabem, e que o saber está por si acabado, mas ao contrário. Segundo Jara (1985), ao se desencadear um processo sistemático teórico-prático de conhecimento e ação transformadora de situações concretas, os envolvidos passam a pensar sempre de forma dialética e a enfrentar as novas situações que a prática lhes exigirá conhecer e transformar.

Pode-se afirmar que pesquisadora e grupo pesquisado saem deste processo fortalecidos, pois ao refletir a prática, contradições e conflitos vieram à tona. Assim, pode-se desenvolver o exercício essencial para aqueles que se pretendem transformadores: repensar permanentemente de forma crítica e não ingênua sua prática, para então recriá-la.

“No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isto não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural-humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles” (Freire, in Fávero, 1983:33).

O Projeto de Alfabetização de Adultos do Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil de Campinas e Região, enquanto uma organização popular, também fortificou-se com o processo, pois o fato de poder realizar uma reflexão teorizada sobre a prática que desenvolve, contribuiu para que sua ação fosse repensada e assim modificada. Esta transformação a partir de uma análise crítica sem dúvida colaborou com o processo de conscientização dos envolvidos e continuará interferindo, visto que ampliou suas possibilidades de continuar na busca da construção de uma nova sociedade.

A organização popular, via Projeto de Alfabetização de Adultos do Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil de Campinas e Região, sai também desta pesquisa mais estimulado por um processo investigador e formador permanente, que continuará sendo construído na sua práxis, colaborando com o fortalecimento dos movimentos sociais como um todo.

É neste sentido que Jara (1985) afirma que as atividades de pesquisa e formação deverão ter sempre uma perspectiva de continuidade no seio das organizações populares, para que se chegue a apropriar-se não somente dos conteúdos teóricos, mas também dos fundamentos metodológicos, dos instrumentos técnicos e dos procedimentos didáticos, esta apropriação múltipla é a que garantirá, que as organizações dêem vida nova aos processos de formação em seu trabalho cotidiano.

A prática político-pedagógica da Educação Popular desenvolvida na década de 90, consegue visualizar concretamente conquistas da sua ação:

“⇒ mudanças de postura, tanto dos educandos como dos educadores, em relação à vida, com tomada de posicionamento crítico;

⇒ maior engajamento em questões sociais por parte dos educadores e alguns educandos, com participação em atos, manifestações, ocupações etc...;

⇒ criação de vínculo entre os membros dos grupos;

⇒ aperfeiçoamento da prática pedagógica dentro da concepção progressista que se pretende desenvolver.

Também consideram como conquistas:

⇒ a possibilidade das pessoas, que antes não sabiam ler nem escrever, se alfabetizarem e darem continuidade aos estudos” (Relatório anual das atividades pedagógicas, enviado ao MEB, 1997).

Ao final deste trabalho, pode-se também, perceber a necessidade da Educação Popular assumir bandeiras de lutas com novas dimensões. É preciso engajar-se na luta pela universalização do Ensino Fundamental público gratuito, pois esta tem a consciência de que não poderá assumir o papel do Estado, enquanto responsável pela educação da população como um todo.

Assim os membros do projeto pesquisado assumem o desafio que o século XXI lhes apresenta: caminhar em busca da conquista deste direito, dentro de uma concepção popular. Porém é preciso ter claro que, segundo Paiva(1984), tornar a escola popular não significa substancialmente torná-la diferente da escola das elites, pois é esta escola que as classes populares querem arrancar do Estado, mas submetendo-a à sua crítica, sem deteriorar sua qualidade, nem abdicar de seu conteúdo.

Pretende-se caminhar em busca da educação, que realmente sirva ao trabalhador e que contribua para o processo de conscientização de todos os envolvidos, pois “tentar a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha, enquanto com eles também se conscientiza, este e não outro deve ser o papel do trabalhador social que optou pela mudança” (Freire, in Fávero,1983:60).

Busca-se também uma educação que, por ter um posicionamento claro politicamente em defesa dos excluídos socialmente, valorize a relação homem/homem, homem/conhecimento, homem/sociedade e compreenda que é neste emaranhado de relações que o homem se faz homem e fazendo-se homem torna-se um ser social, com possibilidades de se comprometer com as questões de seu tempo.

É este, o compromisso da Educação Popular para o próximo milênio: continuar sendo um espaço de formação, criação e construção. Um espaço do encontro. Encontro consigo mesmo e com o outro, que possui portas que se abrem para o mundo, que pode ser mais justo, mais humano, mais fraterno. É preciso

continuar contribuindo para a construção desta nova sociedade, pois ela não está dada.

A Educação Popular chega ao final deste século com a consciência do seu papel que, segundo Guiso (1995), mais que nunca é preciso buscar fortalecer o poder dos participantes, melhorando sua qualidade de vida, desenvolvendo e ampliando conhecimentos, modificando suas atitudes e valores básicos relativos ao trabalho, à cultura, à vida e à participação política.

Para isto, trabalha no sentido de ampliar a participação popular, e segundo Freire (1995), o que se tem a fazer para conquistar novas pessoas, que se comprometam com esta causa, é repor o ser humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda, quanto o que adquire. Repor no sentido de resgatar, de trazê-lo de volta, situá-lo no mundo e juntos reconstruir a sociedade.

Driblar a política neoliberal, que vem tentando se firmar como um quadro apocalítico, como final dos tempos, parecendo ser como a única saída. Para isto, é importante lembrar àqueles que se comprometeram, ou os que se comprometerão com esta causa que é preciso endereçar a esperança, nutrí-la com a troca, com a fundamentação teórica e a reelaboração de planos de ação, pois a luta que teremos pela frente não será nada fácil, mas que, juntos, educador e educando, protagonistas da Educação Popular no cenário dos anos 90, podem contribuir para a construção de um mundo mais justo.

Neste Projeto pesquisado, falando da vida, faz-se a história, reconstruindo sonhos, endereçando a esperança e acordando o espírito de luta às vezes adormecidos, pelo cansaço. Nele, a concepção da Educação Popular vive nos corações dos educadores e educandos, porém como acreditam, nada está pronto, nada está acabado, mas tudo está por construir-se.

É neste sentido que o posicionamento do educador se torna de fundamental importância, pois desta opção dependerá os rumos, que a Educação Popular tomará no próximo milênio.

Bibliografia

- ACO** (Ação Católica Operária) **História da Classe operária no Brasil: Resistindo à ditadura 1964 a 1978**. Rio de Janeiro: Aco, out/1990.
- AIEP- PROCEP**. **Aqui estamos**. La Paz, Bolívia, 1992.
- ALENCAR**, Francisco. Associações de moradores e a construção da democracia. **Revista Tempo e Presença**. São Paulo: CEDI, Nº 225, nov. 1987.
- ARROYO**, Miguel G.. Um balanço positivo para os setores populares. **Revista Tempo e Presença**. São Paulo: CEDI, Nº 238, jan/fev 1989.
- AZEVEDO**, Jô; **HUZAK**, Iolanda. **Crianças de fibra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- BARRETO**, José Carlos. **Educação na visão de Paulo Freire**. São Paulo: Vereda - Centro de Estudos em Educação, 1986.
- _____. **A discussão: um poderoso instrumento educativo**. São Paulo: Vereda - Centro de Estudos em Educação, 1986.
- _____. **Um sonho que não serve ao sonhador**. São Paulo: Vereda - Centro de Estudos em Educação, [s.d].
- BARRETO**, Vera. **Alfabetização: permanência e Mudança**. São Paulo: Vereda - Centro de Estudos em Educação, 1996.
- BEISIEGEL**, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- _____. **Política e Educação Popular: A Teoria e a Prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1989.
- BETTELHEIM**, Bruno.; **TRAD.** Geordane, Maria Helena. **Uma vida para seu filho**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- BETO**, Frei. **Fome de pão e de beleza: base da pedagogia**. In Grossi, Ester Pilar, Bordin, Jussara (org). Petrópolis, R.J: Vozes, 1992, p 15-17.
- _____. **Neoliberalismo – a nova face do capitalismo**. **Revista de Educação – AEC**. Brasília: AEC, nº 25, jan/mar 1996.
- _____. **A escola dos meus sonhos**. **Jornal Giz**. São Paulo: Vereda, ano V, nº9, out/1998.
- BLACK**, Emília. **Educação de Adultos**. Campinas, SP : Faculdade de Educação da UNICAMP, 1990 (Dissertação de Mestrado).

BORDA, Orlando, BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Investigacion Participativa. Montevidel: Instituto del Hombre/ Ediciones de la Banda Oriental, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). A questão política da Educação Popular. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____ **Pesquisa participante.** 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____ **O que é educação?** 12ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____ **Pensar a prática.** São Paulo: Edições Loyola , 1984.

_____ (org) **Repensando a pesquisa participante.** 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____ (org) **Educador vida e morte.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUFA, Ester, ARROYO, Miguel, NOSELLA, Paolo. Educação e Cidadania: Quem educa o cidadão? 3ª ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1991.

CABRAL, Maria Regina Martins. Formando sujeitos. Universidade Federal do Maranhão. Departamento de Educação. São Luiz. 1994.

CANETTI, Elias. Massa e poder. São Paulo: Melhoramentos/ Universidade de Brasília, 1983.

CARNOY, Martin; Levin, Henry M.. Escola e trabalho no estado capitalista. 2ª edição São Paulo: Cortez, 1993.

CASS Angélica W..Educación basica para adultos. Buenos Aires: Editorial Troquel,1974.

CAVALCANTI, Nireu Oliveira. A questão urbana e a Constituinte. Revista Tempo e Presença. São Paulo: CEDI, nº225, nov. 1987.

CECCON, Claudios (et al). A vida na escola e a escola da vida: São Paulo, Vozes/IDAC, 1983.

CEPAS (Centro de Estudos, Pesquisas e Assessoria Sindical) O que é um sindicato operário? Salvador, BA.: CEPAS, s/d.

CEPIS (Centro de Educação Popular Instituto Sedes Sapientias. Como entender melhor a história recente do Brasil. São Paulo, nov./1980, vol 1.

CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica: Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação : Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1979.

CHIZZOTTI, Antônio. Legislação e perspectiva para a educação. **Revista de Educação AEC.** Brasília: AEC, ano 17, nº 70, out./dez. 1988.

CNBB Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **A Fraternidade e os Desempregados: Sem trabalho... Por quê?.. Texto Base.** São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1999.

CONNELL, R. W. Pobreza e Educação, .in GENTILE, Pablo(org). 2ªed.Petropolis: Vozes, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação Brasileira: projetos em disputa.** São Paulo: Cortez, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio e Góes, Moacir de. **O golpe na Educação.**8ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

DAMASCENO, Alberto, ROCHA, Selma. A Educação "Collorida". **Revista Tempo e Presença.** São Paulo: CEDI, Nº 251, MAI/JUN 1990.

DEMO, Pedro. **Um Brasil mal-educado.** Curitiba: Chanmpagnat,1996.

DIAS, Romualdo. **Construindo a organização popular** São Paulo: CEPIS, 1985.

_____. **Metodologia na educação popular.** Campinas: UNICAMP, 1986. (Dissertação Mestrado).

DIAS, Carlos. Aos que não vão ler esta reportagem. **Revista Educação.** São Paulo: Editora Segmento , nº210, out/1998..

DNTE/CUT (Departamento Nacional dos Trabalhadores em Educação da CUT). Campanha Nacional em Defesa da Educação: Rumo à construção de um projeto educacional para o país. São Paulo: DNTE/CUT, ago. 1995.

EMEDIATO, Carlos Alberto. O que esperar da Educação do Futuro? **Revista Tempo e Presença.** São Paulo: CEDI, nº 272, nov/dez 1993

EQUIPE TODOS IRMÃOS. **Paulo Freire Educação popular...**, Lins: Gráfica e editora Equipe Todos Irmãos LTDA, ago.1983.

FÁVERO, Osmar(org.). **Cultura Popular: memória dos anos 60.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FASE (Federação de Órgãos para Assist. Social e Educacional) Equipe Regional Norte. História do Brasil de 1930 a 1981: olhada do lado de cá. Santa Luzia-Maranhão, s/d. vol 3.

FERRARI, Alceu L.. O analfabeto do ano 2000. Revista Tempo e Presença. São Paulo: CEDI, Nº 251, MAI/JUN 1990.

FREIRE, Paulo. Uma educação para a liberdade. Porto, Portugal: Textos Marginais, 1974.

_____ **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____ **Conscientização: Teoria e prática da libertação.** São Paulo: Moraes, 1980.

_____ **Virtudes do Educador.** São Paulo: Vereda - Centro de estudos em educação, 1982.

_____ **Educação como prática de liberdade.** 13ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 1982

_____ **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1983.

_____ (apresentação). **Cuidado escola!** 6ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____ **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____ e Nogueira, Adriano. **Que fazer: Teoria e Prática em Educação Popular.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

_____ **Educação pela fome.** Folha de São Paulo, Mais! 29 de maio de 1994

_____ **Pedagogia da esperança.** 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____ **Política e Educação.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____ **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____ **O papel do educador.** (1996 in) Jornal Giz, São Paulo: Vereda, 1998.

FREITAG, Bárbara. A política educacional de 1964 a 1975. In **FREITAG, Bárbara. Escola Estado e sociedade.** 6ª ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FUCK, Irene Terezinha. Alfabetização de Adultos: Relato de uma experiência construtivista. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GADOTTI, Moacir. Educação e compromisso. Campinas: Papirus, 1985.

- _____. **Educação e poder**. 7ª edição, São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1987.
- _____. **Concepção Dialética da Educação: Um estudo introdutório**. 5ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- GADOTTI, Moacir, TORRES, Carlos A.(orgs.). Educação Popular: Utopia Latino-Americana**. São Paulo: Cortez/ EDUSP, 1994.
- _____. **Estado e Educação Popular: Políticas de Educação de Jovens e Adultos**. in :SILVA, Luiz Heron da , AZEVEDO, José Clóvis de (org). Petrópolis: Editora Vozes, 1995, p. 68-85.
- GANDINE, Raquel Pereira Chaindo**. A didática do esquecimento. **Caderno Educação e Sociedade**, São Paulo, nº15, p.61-65, ago.1983.
- GARCIA, Pedro Benjamim. (et al) O Pêndulo das ideologias: A Educação Popular e o desafio da pós- modernidade**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- _____. O olho do outro: algumas anotações sobre alfabetização de adultos. **Cadernos de Educação Popular 8**. Vozes/NOVA, 1985.
- GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini Di**. Educação Popular Pós-Moderna? **Revista Tempo e Presença**. São Paulo: CEDI, nº 272, nov/dez 1993
- GRESSLER, Lori Alice**. **Pesquisa Educacional**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1989.
- GUIMARÃES, Paulo Vicente**. A Educação na Constituição de 1988. **Revista de Educação AEC**. Brasília: AEC, ano 17, nº 70, out./dez. 1988.
- GUIZO, Alfredo**. Práctica Social Popular Referente y Contenido de la Educación Popular.**Contexto e Educação**. Universidade de Ijuí, Ano 6, nº 23, jul./set. 1991.
- _____. Incertudes de la Educación de Adultos: O espacios y dinámicas desde donde construir múltiples propuestas. **Educación de Adultos y Desarrollo**. Nº 44, 1995.
- _____. **Entre revisões e reinvenções**. In SILVA, Luiz Heronda e AZEVEDO, José Clovis de (org.) Petrópolis, Ed. Vozes, 1995.
- HADDAD, Sérgio, Uma proposta de Educação Popular no ensino supletivo**. São Paulo, Faculdade de Educação USP, 1982. (Dissertação de Mestrado)
- _____. **Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos**. Em Aberto. Brasília: INEP, ano 11, nº56, out/dez. 1992.

- _____. **Balanço da Educação Popular no Ensino Público. Revista Tempo e Presença.** São Paulo: CEDI, nº 272, nov/dez 1993
- _____. **Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** ANAIS Encontro Latino-Americano Sobre Educação De Jovens e Adultos Trabalhadores, Brasília: INEP, 1994.
- _____. **Em defesa da educação de adultos.** Folha de São Paulo, 3º caderno, 20 de jan/1997.
- HIRCHZON, Cecília Montag. Psicanálise e Paulo Freire. **Caderno Educação e Sociedade**, nº 18. São Paulo: Cedes/Cortez, ago/1984.
- JARA, Oscar. **Concepção dialética da Educação Popular.** São Paulo: CEPIS, mai/1985.
- _____. **Como conhecer a realidade para transformá-la?** São Paulo: CEPIS, out/1986.
- _____. **Que vigencia tienen las experiencias de educación popular? Educación de Adultos y desarrollo.** nº44, 1995.
- JANES, Robinson. **Educação popular e burocracia: antagonismos existentes.** Campinas, UNICAMP, 1991. (Dissertação Mestrado)
- KIDD, J.R., **El proceso del aprendizaje: como aprende el adulto.** Buenos Aires, El Ateneo, 1973.
- LANE, Silvia Tatiana Maurer e colab. Ideologia no nível individual. **Caderno Educação e Sociedade**, São Paulo, nº14, abr/1983.
- LEON, Antonie. **Psicopedagogia de adultos**, São Paulo, Ed. Universidade de São Paulo, 1977.
- LESNE, Marcel. **Trabalho pedagógico e formação de adultos** . Lisboa:Fundação Galoristi Gulbenkian,1984.
- LETELIER, Maria Eugênia. Analfabetismo e alfabetização: Problemas conceituais e de diagnóstico. **Revista Alfabetização e cidadania**, São Paulo, nº3, ago/1996.

LOUREIRO, Teresa Cristina. Afetividade, Conteúdo e Metodologia: Diagnosticando as relações que se constróem em sala de aula na visão do aluno adulto. ANPEd - 21ª Reunião Anual: GT06. Caxambu, MG, 1998.

LOWE, John. La educación de adultos: Perspectivas mundiales. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1978.

LUDOJOSKI, Roque L. .Andragogia o educación del adulto. Buenos Aires, Guadalupe, 1972

_____. **.Andragogia - educación del adulto.** Buenos Aires, Guadalupe, 1986.

MARANHÃO, Helena Ponce. O analfabeto e a sociedade letrada. Revista Alfabetização e Cidadania, RAAB, nº1, out/1994.

_____. **Analfabeto ser e não ser.** ANPEd - 21ª Reunião Anual: GE18. Caxambu, MG, 1998.

MARQUES, Mário Osório. O discurso do Método. Caderno Contexto e Educação, Universidade de Ijuí, nº2, abr/jun. 1986.

MARX, K., ENGELS, F. Manifesto comunista. URSS: Ed. Progresso, 1987.

MCTAGGART, Robin. Principles for Participatory action Research. Adult Education Quarterly, Spring, Vol. 41, nº 3, 1991.

MEB. Relatório anual 1991. Brasília: MEB, 1992.

_____. **Relatório trienal 1990 a 1992.** Brasília: MEB, 1993.

MEC. Plano decenal de Educação para todos. Brasília MEC, 1993.

MERVAL, Rosa. O jovem adulto, a meia idade, in Psicologia Evolutiva: Psicologia da idade adulta. Petrópolis, Vozes, 1994.

MOVA-SP. O que é ser analfabeto? São Paulo: Caderno MOVA-SP, Secretaria Municipal de São Paulo, Out/1998.

MST apoio MEC/AEC do Brasil. Alfabetização. **Caderno de educação do MST**, nº 2., fev/1993.

MST apoio ASTM/MEC. Alfabetização de jovens e adultos. **Caderno de educação do MST**, nº 3, abr/1994.

NIDELKOFF, Maria Tereza. **Uma escola para o povo**. 12ª edição, São Paulo, Brasiliense, 1981.

_____. **A escola e a compreensão da realidade**, 8ª edição, São Paulo, Brasiliense, 1983.

NUNES, Cesar. Plano Decenal. **Revista da Educação**, Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas: Campinas, nº 1, ano 1, set/1994.

PAIVA, Vanilda (org.). **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

_____. **Anos 90: as Novas Tarefas da Educação dos Adultos na América Latina**. ANAIS Encontro Latino-Americano Sobre Educação De Jovens e Adultos Trabalhadores, Brasília: INEP, 1994.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos: alfabetizando, formando professores e produzindo conhecimentos sobre a área**. Núcleo de Estudos de Educação escolar de jovens e adultos e formação permanente de Professores, USP, São Paulo, ano 1, out/95, nº4.

PIERO, Javier. **FERRANDES**, Adalberto. **Estratégias educacionais para la participacion social**, Barcelona, Espanha: Editorial Humanitas, 1989.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 7ª ed., São Paulo: Cortez/Autores associados, 1987.

PINTO, João Bosco G. .Pesquisa ação como prática social. **Caderno Contexto e Educação**, Universidade de Ijuí, nº2, Abr/jun. 1986.

PINO, Angel.et al. **A educação e os trabalhadores**. São Paulo: Scritta Co-edição DESEP/DNTE CUT, 1992.

ROMÃO, José Eustáquio. Sem motivos para festa. **Revista Tempo e Presença**. São Paulo: CEDI, Nº 251, MAI/JUN 1990.

RIBEIRO, Vera Maria Massagão (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos: Proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental**. Brasília:MEC/Ação Educativa, 1997.

SANDRI, Adriano. **Sindicalismo em tempos de Qualidade Total**. Belo Horizonte, M.G.: direitos desta edição reservados ao autor, 1994.

SAVIANI, Dermeval. A nova Lei de Diretrizes e Bases. **Pro-Posições**. São Paulo: Cortez/UNICAMP, nº1, mar/1990.

_____. Os ganhos da década perdida. **Revista Presença Pedagógica**. Editora Dimensão, vol.1, nº9, nov/dez 1995

_____. **Escola e democracia**. 30 ed. Campinas, S.P. :Editora Autores associados, 1995.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Princípios políticos e pedagógicos do MOVA - São Paulo**. São Paulo, abr/1990.

_____. **Princípios políticos e pedagógicos do MOVA - São Paulo**. São Paulo, out/1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.

SILVA, Maria de Lurdes, SCOMPARIN, Kátia Regina, OLIVEIRA Sônia Regina. Em pauta: Educação de adultos. **Revista da Educação**, Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas: Campinas, nº 1, ano 1, set/1994.

SINDICATO DOS TRABALHADORES DA CONSTRUÇÃO, DO MOBILIÁRIO, CERÂMICOS, MÁRMORES, CIMENTO, GRANITOS E MONTAGENS DE CAMPINAS E REGIÃO. 50 anos em revista – 1945/ 1995. Campinas, S.P., 1995.

_____ **2º Congresso da Categoria: Caderno de resoluções,** Campinas, 1995.

_____ **3º Congresso da Categoria: Caderno de resoluções,** Campinas, 1998.

SINDICATO DOS METALÚRGICOS DE CAMPINAS, AMERICANA, INDAIATUBA, MONTE MOR, NOVA ODESSA, PAULÍNIA, SUMARÉ E VALINHOS. Noções Básicas de Sindicalismo, 2ªed., Campinas, S.P., 1991.

SIQUEIRA, Maria Clara Di Pierro. Brasil ano 2000: sem adultos analfabetos? **Revista Tempo e Presença.** São Paulo: CEDI, Nº 238, jan/fev 1989.

SOARES, Magda Becker. Em busca da qualidade em alfabetização: em busca de quê? **Coletânea CBE: Escola Básica.** Campinas: Papyrus, 1994.

SOARES, Leôncio José Gomes. A Educação de Jovens e Adultos: Momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica.** Editora Dimensão, vol.2, nº 11, set./out. 1996.

SOUZA, Hamilton(org). Brasil, campeão de desigualdades. **Revista ADUSP,** São Paulo, nº 6, mai/1996.

SOUZA, João Francisco de. A produção do conhecimento na Educação Popular. **Caderno Contexto e Educação,** Universidade de Ijuí, nº2, abr./jun. 1986.

_____ **Perspectivas da Educação Popular na década de 90. Em Aberto,** Brasília: INEP, ano 11, nº56, out./dez. 1992.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

UCSAL (Universidade Católica de Salvador. Projeto: Alfabetização e complementação educacional dos servidores da UCSAL. Salvador, BA: Faculdade de Educação, (s.d.)

VALE, Ana Maria do. **Educação Popular na Escola Pública.** São Paulo: Cortez, 1992.

VALLA, Victor Vicent. A revalorização da Educação Popular numa conjuntura de crise. ANPEd - 21ª Reunião Anual: GT06. Caxambu, MG, 1998.

VERNER, Coolie, BOOTH, Alan. Educación de adultos. Buenos Aires: Editorial Troquel S.A./ Centro Regional de Ajuda Técnica, 1971.

WEISZ, Telma. Por trás das letras. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1992.

WERTHEIN, Jorge (org). Educação de Adultos na América-Latina. Campinas: Papirus, 1985.