

A CONTEMPORANEIDADE DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E TRABALHO DOCENTE

Profa. Ms. Sandra Maria Cordeiro de Carvalho*
sandracordeior@yahoo.com.br

Dra. Edineide Jezine Mesquita Araujo**
edjezine@gmail.com

Profa. Ms. Edileuda Soares Diniz***
dinizleda@hotmail.com

RESUMO:

Este texto tem como objetivo discorrer sobre o estado da arte da Educação Popular contemporânea no Brasil bem como atentar para seus princípios epistemológicos. Para isso, busca levar em consideração o pensamento de autores como Paiva (1986); Beisiegel (1986); Brandão (2013); Puiggrós (1994); Gadotti; Torres (1994) Unesco (2000); Nahmías (2005); Mejía (2005); Guevara (2005), Scocuglia (2009), e principalmente, o legado de Paulo Freire considerado uma referência substancial da temática sobre a Educação Popular no país, na medida em que ele, enquanto docente e militante dos ideais democráticos da sociedade brasileira e opositor da política neoliberal e burguesa, emvidou esforços no sentido de desenvolver uma pedagogia do sujeito oprimido para que este pudesse ter um contributo para a sua emancipação e libertação pela educação. Assim, o propósito dessa construção teórica é também trazer à tona a necessidade de compreender a educação popular como um instrumento de resgate dos atores sociais do século XXI, para o desafio do trabalho do professor, a exemplo do magistério superior, em prol de uma sociedade solidária que possa essencialmente atenuar as desigualdades sociais tão fortemente arraigadas local e globalmente no campo socioeconômico, político, educacional e cultural.

Palavras - chave: Educação Popular. Estado da Arte. Trabalho Docente.

* Doutoranda em Educação/ PPGE/CE/UFPB-CAMPUS I da Linha de Pesquisa em Educação Popular; Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Superior e Sociedade (GEEPES) - Profa. Adjunto I do Departamento de Fisioterapia do Centro de Ciências da Saúde/CCS/UFPB-CAMPUS I

** Pós-Doutora em Sociologia /Universitat de València/Espanha; Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação Superior e Sociedade (GEEPES) - Profa. Associada III da UFPB/Centro de Educação/CE; Profa. do PPGE/CE/UFPB-CAMPUS I da Linha de Pesquisa em Educação Popular e Membro efetivo da Rede de Pesquisa Universitas/BR

*** Doutoranda em Educação/ PPGE/CE/UFPB-CAMPUS I da Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais; Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Superior e Sociedade (GEEPES) - Profa. Adjunto I do Departamento de Ciência da Informação/DCI do Centro de Ciências Sociais Aplicadas/CCSA/UFPB-CAMPUS I

1 INTRODUÇÃO

"[...] Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele [...]" (FREIRE, 1996, p. 23).

O conhecimento da temática concernente a Educação Popular se aproxima do que Bauman (2005) afirma sobre as relações na sociedade atual. Para ele “[...] não se consegue definir o que é ou não duradouro na sociedade pós-moderna e o que vai ou não influenciar na vida das próximas gerações [...]”, na medida em que na chamada sociedade pós-moderna, o fator tempo, a cronologia do cotidiano, os compromissos com o trabalho, o estudo, a família, e mesmo as cobranças externas e as obrigações costumam nos consumir e, dessa forma, contribui para que nos tornemos individualistas e egocêntricos, reféns de uma espécie de controle hipnótico acerca do consumismo apelativo bem como das exigências por condutas e posturas frente às diversas situações do dia a dia que, muitas vezes, impossibilita e impede que nos sintamos gente, mas, apenas um ser sem condições de aflorar as emoções e viver uma vida com sentido porque o ter tende a sobrepujar o ser.

Na visão de Bauman (2001, p. 18) o legado que o século XX deixou para a contemporaneidade foi justamente o individualismo que “[...] proveio da mudança de uma sociedade produtiva para uma sociedade consumista [...]”. Uma situação propícia para fazer emergir no indivíduo o seu lado egocêntrico, no nosso entendimento. Por isso, ele chama a atenção para a importância de se atentar para a questão da identidade do indivíduo. No seu ponto de vista a “[...] identidade de um indivíduo hoje não é herdada [...] Isto ocorre porque [...] a dinâmica intervém mudando a todo o momento os estilos de vida, a maneira do ser pensar e de definir o que é ou não bom para ele [...]” (BAUMAN, 2001, p. 18).

Diante disso, acreditamos que é no interior dos crescentes conflitos sociais da chamada pós-modernidade que há possibilidade de compreender o significado da proposta político-pedagógica e a base epistemológica que envolve a teoria e a prática da educação popular, visto que isso reascende e provoca o que de melhor existe no indivíduo; os princípios essenciais de coexistir e compartilhar, de entender que o significado real da nossa existência está nas ações que incorremos, as quais têm condições de intervir no coletivo.

Nesse sentido, discorrer sobre a história da Educação Popular nos remete a pensar no seu idealizador mais influente, o educador e filósofo Paulo Freire, considerado Patrono da Educação na América Latina. Um reconhecimento significativo por sua proposta político-pedagógica de libertação do sujeito oprimido das mazelas da sociedade bem como pelo seu intento em querer transformá-la pela via da educação.

Paulo Freire teve sua vida pautada na incessante luta em defesa de um projeto maior: o diálogo entre os homens e mulheres que desse condição deles promoverem a sua autonomia e emancipação como sujeitos históricos. O intento desse educador provavelmente teve influência do que ele enfrentou no percurso de sua vida na infância e juventude. Ele vivenciou mudanças drásticas no nível de vida que possuía em seu Estado, Pernambuco, proveniente da crise econômica que se abateu em todos os países em 1929, o que forçou sua família a se transferir para Jaboatão, cidade que ficava a 18 Km de Recife, ainda na década de 20, devido a pobreza e a crise que atingiu a economia brasileira. Seus irmãos tiveram que começar a trabalhar cedo e dessa forma o ajudaram a continuar seus estudos. (GADOTTI, 1996).

Na adolescência começou a desenvolver um grande interesse pela língua portuguesa e nessa época obteve uma bolsa de estudos que lhe permitiu concluir seu curso. No ano de 1943, aos 22 anos de idade, ele ingressou na Faculdade de Direito da capital pernambucana, mas, embora tenha conseguido concluir essa fase do estudo universitário, não se identificou com a profissão e passou a se dedicar ao ensino da língua portuguesa. Casou-se com a professora primária Elza Maia Costa Oliveira, com a qual teve cinco filhos e começou a lecionar no mesmo colégio que estudou.

Nesse período o país enfrentava sérias crises institucionais, econômicas e sociais, que influenciaram o "[...] cenário da revolução de 30, a constituição de 34 e a consolidação do ato autoritário na constituição de 1937, na inauguração do Estado Novo [...]", como encontramos em Linhares (1990, p. 25). Esse foi um contexto histórico que culminou no ciclo de reformas inspirado nos ideais escolanovistas em quase todos os Estados, a exemplo do que ocorreu em 1932, em que vinte e seis educadores assinalaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; documento que reivindicava, no campo da política educacional, uma ação mais decisiva do Estado em prol da escola pública, gratuita, obrigatória e laica, cuja proposta estava voltada para a universalização do ensino e na pedagogia centrada na criança, inspirado pela psicologia social bem como pela teoria educacional da aprendizagem de Piaget. Um postulado oriundo do liberalismo burguês,

influenciado também pelo pensamento de John Dewey com a sugestão de uma pedagogia da “educação pela ação”.

Na visão de Nagle (1985, p. 262), esse movimento se desenvolveu devido à desilusão dos republicanos “[...] com a república existente [...] Trata-se de um movimento de republicanização da República pela difusão do processo educacional – movimento tipicamente estadual, de matiz nacionalista e principalmente voltado para a escola primária, a escola popular [...]”.

No Brasil, por sua vez, foi o Anísio Teixeira que se tornou uma liderança da Escola Nova, no entanto, teve que enfrentar a perseguição e a carceragem por dez anos na Bahia, lugar onde ele buscou se aprofundar nas leituras filosóficas de Dewey. Ao regressar à vida pública brasileira em 1946, os temas e questões tratados em seus artigos, conferências, posicionamentos públicos, cartas e livros publicados voltam a ser prenúncios da sua preocupação para com as demandas da época. Em 1950, ele procurou ressaltar em seu discurso, as aceleradas mudanças desencadeadas pelos progressos da inteligência humana do século XX, visíveis no campo tecnológico e industrial mais precisamente.

Paulo Freire assim como Anísio Teixeira depositava confiança no desenvolvimento da indústria “[...] como força modernizadora do Brasil [...]. Eles possuíam ideias convergentes embora Anísio Teixeira tivesse um fundamento ontológico e conceitual na perspectiva de Dewey, e Paulo Freire tinha como referência “[...] os intelectuais que fundaram e/ou participaram do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, entre os meados das décadas de 1950 e 1960 [...]”, como descreve Paiva (1980).

Contudo, é importante ainda enfatizar que o período posterior à II Guerra Mundial, uma batalha que se encerrou em maio de 1945, trouxe não só para o Brasil, mas, também para o cenário global, a vitória dos ideais democráticos. Foi nessa conjuntura internacional que propiciou aqui no país o surgimento das mobilizações nacionais da época em prol da educação das massas. Paralelo a esses acontecimentos, todavia, perpassava no país a busca pelo progresso econômico, social, e industrial; um momento em que se percebeu a necessidade de atentar para uma política de Educação de base que priorizasse além da alfabetização, a inclusão social da população dentro das exigências da mudança econômica. Isto é, se pensava em organizar e adaptar os excluídos do processo educacional e social ao mundo moderno. Dessa forma, o interesse foi direcionado para o homem do campo, que precisava ter acesso a noções de leitura, escrita, convivência social e mesmo obter informações básicas de higiene para poder conviver com as cobranças de um novo

tipo de vida, e se tornar apto para a produção e desenvolvimento da nação. Essa foi uma ocasião em que no Brasil era possível vislumbrar uma democracia formal e constitucional.

A década de 40, deste modo, passou por algumas iniciativas políticas e pedagógicas do MEC, as quais culminaram na ampliação da educação de jovens e adultos. Foram elas: a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP); a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP); o surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), dentre outros. Este conjunto de iniciativas permitiu que a educação de adultos se firmasse como uma questão nacional. A campanha possuía duas estratégias: os planos de ação extensiva referentes à alfabetização de grande parte da população e os planos de ação em profundidade referentes à capacitação profissional e à atuação junto a comunidade.

Nesse contexto, teve início a institucionalização da educação de adultos por meio da articulação entre diversos órgãos a exemplo da UNESCO, órgão vinculado a ONU. O Fundo Nacional de Ensino primário, então, é criado de modo que 25% dos recursos seriam destinados ao ensino supletivo bem como para os adolescentes e adultos analfabetos. Além dessas articulações, ocorreu também a abertura de campanhas pela educação de adultos, dentre outras. Com isso a educação passou a ser vista como um pré-requisito para a inserção plena dos sujeitos no mundo da produção.

Segundo Paiva (1984, p. 179) a “[...] educação dos adultos convertia-se num requisito indispensável para uma melhor reorganização social com sentido democrático e num recurso social da maior importância, para desenvolver entre as populações marginalizadas o sentido de ajustamento social [...]”. O que significa dizer que o interesse pela educação de adultos foi, sobretudo, para combater a condição de pessoas marginalizadas no país, de modo que isso se constituísse numa “[...] obra de defesa nacional [...]” como reforça a autora.

De acordo com a literatura, no nosso país existia o fato de que as elites brasileiras, assim como em outras partes da América Latina, introduziram em suas ações os mecanismos formais da democracia liberal. Essa foi uma fase em que o populismo estava a todo vapor. Conforme Dreifuss (1981), o populismo constituía-se em uma forma de dominação em que políticos profissionais estabeleciam um mecanismo de aparente mobilização popular, contida e controlada, com uma prática de colaboração de classes e uma estrutura de apaziguamento dos conflitos.

Freire, nesse momento de efervescência política em 1947, foi indicado ao cargo de diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social no Estado de Pernambuco para dar início ao trabalho com analfabetos pobres. Assim, ele começou a se familiarizar com a alfabetização de adultos, e nessa condição de trabalho, o colocou também mais próximo das camadas populares.

De outro lado, o percurso político intelectual de Freire vai ilustrar, 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, mesmo atuante no catolicismo, de aceitar o mundo moderno e a civilização industrial, ele aderiu ao nacionalismo desenvolvimentista. No entanto, os temores manifestados no pensamento católico com a massificação provocada pela sociedade industrial, com o desenraizamento resultante da migração rural-urbana e mesmo com a manipulação política das massas urbanas, influenciaram seu trabalho de maneira que ele passou a enxergar isso como uma denúncia do risco do desenvolvimento, e, viu na educação das massas o antídoto para reverter essa situação, como esclarece Paiva (1987).

Em 1958 ao participar de um congresso educacional na cidade do Rio de Janeiro, Paulo Freire apresentou um trabalho importante sobre a educação e os princípios de alfabetização. Nesse congresso ele procurou dar destaque à alfabetização de adultos, que em sua visão devia “[...] estar diretamente relacionada ao cotidiano do trabalhador [...]” para que o adulto ao conhecer a sua realidade pudesse ter mais condições de se posicionar de forma crítica no contexto da vida social e política do país.

Entre os anos de 1956 a 1960, no governo de Juscelino Kubitschek, a educação teve um papel relevante no desenvolvimento, principalmente, em termos da formação de recursos humanos. Esse não era na realidade um problema que apareceu apenas no Brasil; isso transcorreu mundialmente, de maneira que coincidiu com as primeiras ideias de planejamento educacional, lançadas ao final da década de 50 na América Latina pela UNESCO e pela OEA. A princípio, a finalidade dessas organizações internacionais, foram justificadas pelos direitos de todos à educação e pela necessidade de um maior aproveitamento dos sistemas de ensino. Mas, rapidamente essas ideias passaram a ser justificadas pela teoria do capital humano, dando margem ao crescente interesse do Estado pela reformulação dos sistemas de ensino em geral, e pela reorientação das campanhas de alfabetização e educação de adultos, em particular.

Ainda na década de 50, alguns educadores iniciaram um debate acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e passaram a questionar se ela não seria apenas uma transmissora de conteúdo ou uma possibilidade de difusão de ideias. Assim, eles começaram a se preocupar com o enfoque de seu trabalho docente, não querendo mais que a sua prática no interior da sala de aula se constituísse apenas como um canal de transmissão de programas pré-estabelecidos. Dentre esses educadores, Freire se destaca firmemente por pensar numa educação destinada às camadas populares que não fosse vinculada tão somente à transmissão de conteúdo, mas, na formação de pessoas com condições de se tornarem autônomas e poderem pensar de maneira consciente e crítica acerca do ambiente em que estivessem inseridas.

No final dessa mesma década de 50, foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em que os educadores puderam manifestar diferentes posições relacionadas à nova perspectiva educacional. Dentre essas concepções, o pensamento de Paulo Freire foi evidenciado e atraiu vários adeptos, dos quais se destacaram não só os educadores, mas, também os intelectuais, os estudantes e os líderes comunitários de todo o país, em prol de uma Educação Popular. (PAIVA, 1987).

Ao demonstrar intensa preocupação com o alto índice de adultos analfabetos, Paulo Freire buscou participar do movimento de Cultura Popular, organizado por Germano Coelho, Norma Coelho e Anita Paes Barreto, durante a administração de Miguel Arraes de Alencar. Nesse momento, ele desenvolveu o "Método Paulo Freire", disseminado em diversos países. Esse método consistia em uma pesquisa do vocabulário usado pela própria população e no local onde ele seria aplicado, para só assim se desenvolver todo o trabalho de alfabetização. Essa experiência foi feita inicialmente no Rio Grande do Norte, com o apoio do governador Aluísio Alves e do prefeito de Angicos.

Com essa ideia, e juntamente com outros educadores, Paulo Freire sugeriu que fosse criado um “[...] grupo de estudo e de ação dentro do espírito de autogoverno [bem como] o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante do trabalho de soerguimento do país [...]” (PAIVA, 1987, p. 210).

No início dos anos 60, por sua vez, no auge do populismo brasileiro e simultaneamente no bojo de uma crise de hegemonia política e de aceleração do desenvolvimento econômico, nasceram alguns dos movimentos mais expressivos de educação e cultura popular do Brasil, cuja cronologia foi registrada por Fávero (1983). São eles:

Maio 1960 MCP - Movimento de Cultura Popular, criado inicialmente no Recife, depois estendido a várias outras cidades do interior de Pernambuco, quando Miguel Arraes era respectivamente prefeito da Capital depois governador do Estado.

Fev. 1961 Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, criada em Natal, na gestão de Djalma Maranhão na Prefeitura Municipal e Moacyr de Góes na Secretaria de Educação.

Mar. 1961 MEB - Movimento de Educação de Base, criado pela CNBB - Conferência Nacional de Bispos do Brasil, com apoio da Presidência da República.

Mar. 1961 CPC - Centro Popular de Cultura, criado por Carlos Estevam Martins, Oduvaldo Viana Filho e Leon Hirzman, na UNE - União Nacional dos Estudantes e difundido por todo o Brasil pela UNE-Volante, em 1962 e 1963.

Jan. 1962 Primeira experiência de alfabetização e conscientização de adultos, feita por Paulo Freire no MPC (Centro Dona Olegarinha); logo depois, no início de sua sistematização no Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife.

Jan. 1962 CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba, criada por profissionais recém-formados, oriundos da JUC – Juventude Universitária Católica, e por estudantes universitários.

Set. 1962 Campanha de Alfabetização da UNE, a partir de experiência iniciada no então Estado da Guanabara, em out. 1961; depois do Movimento Popular de alfabetização. **Jan. 1963** Experiência de Alfabetização de Adultos pelo Sistema Paulo Freire, em Angicos, no Rio Grande do Norte.

Jul. 1963 Experiência de Brasília, ponto de partida para a adoção do Sistema Paulo Freire em vários Estados, no bojo das ações de Alfabetização e Cultura Popular patrocinada pelo Ministério de Educação e Cultura.

Jan. 1964: Criação do Plano Nacional de Alfabetização, com implantação iniciada na Baixada Fluminense, pertencente ao Estado do Rio de Janeiro.

De acordo com os autores consultados nesse texto, essa foi uma fase fértil para fomentar uma metodologia pedagógica transformadora e envolvente, com inúmeras possibilidades de mudanças efetivas na educação ainda sob o efeito da redemocratização do país. Havia grupos de educadores e estudiosos em prol do bem comum que recebiam apoio do governo por meio das políticas públicas implementadas, embora coexistisse nesse período o cunho populista e a relação das trocas de poder.

O grupo de Paulo Freire foi responsável pela alfabetização de 300 cortadores de cana em apenas 45 dias, com 40h de aula e sem cartilha. Isso se deu quando Freire se

tornou diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife em 1961, em que conseguiu realizar junto com sua equipe essas primeiras experiências de alfabetização popular que levariam à constituição do Método Paulo Freire. Com isso, o governo brasileiro sob a presidência de João Goulart, em resposta aos eficazes resultados dessa empreitada, se empenhou por realizar reformas de base e aprovou a multiplicação dessas experiências citadas ao instituir o Plano Nacional de Alfabetização que previa a formação de educadores em massa e a rápida implantação de 20 mil núcleos conhecidos como os ‘círculos de cultura’ pelo País. Só no Rio de Janeiro, no estado de Guanabara, eles contaram com a participação da comunidade e tiveram 6.000 pessoas inscritas.

Freire aplicou publicamente seu método inicialmente no Centro de Cultura Dona Olegarinha, um Círculo de Cultura do Movimento de Cultura Popular do Recife. Ele foi aplicado só com cinco alunos, e destes apenas três aprenderam a ler e escrever em 30 horas, mas, os outros dois desistiram antes de concluir. Esse período foi intensificado por mobilizações em favor da Educação popular, de modo que nele se iniciou também uma luta para que se revertesse a visão preconceituosa sobre o analfabeto, como alguém sem capacidade de pensar e agir. À frente desse movimento se encontravam tanto indivíduos marxistas quanto cristãos. Nesse ínterim, se percebeu não só a luta contra o preconceito ao analfabeto, mas, juntamente com ela, surgiu outra batalha pelo direito ao voto da pessoa analfabeta.

Durante o Governo João Goulart de 1961 até a ocorrência do golpe militar de 1964, houve ampla reforma de base nos setores econômicos e sociais de caráter nacionalista, os quais previam uma maior intervenção do Estado na economia que pudessem incluir as reformas bancária, fiscal, urbana, eleitoral, agrária e educacional. Além disso, se firmou a defesa pelo direito de voto dos analfabetos e dos militares de patentes subalternas. Foram propostas de corte nacionalista com maior intervenção do Estado na vida econômica e do maior controle sobre os investimentos estrangeiros no país, mediante a regulamentação das remessas de lucros para o exterior.

Dentre as reformas que se destacaram, são apontadas as reformas agrárias, educacionais e eleitorais por terem sido consideradas importantes no contexto e na dimensão socioeducacional da proposta de transformação de Paulo Freire. No entendimento de Aquino (2007), essas reformas foram apreendidas da seguinte forma:

[...] Reforma agrária – Consistia em promover a democratização da terra, paralelamente à promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural, estendendo ao campo os principais direitos dos trabalhadores urbanos;
Reforma educacional: visava a valorização do magistério e do ensino público em todos os níveis, o combate ao analfabetismo com a multiplicação nacional das pioneiras experiências do Método Paulo Freire;
Reforma eleitoral: consistia, basicamente, na extensão do direito de voto aos analfabetos e aos militares de baixa patente. Prevvia-se também a legalização do Partido Comunista Brasileiro. [...]

No início de 1964, porém, a convite do presidente João Goulart, Freire coordenou o Programa Nacional de Alfabetização. Mas, com o Golpe de 64 toda essa mobilização social foi reprimida, e ele foi considerado subversivo, preso e depois exilado de maneira que o projeto não teve continuidade. Entretanto, os grandes movimentos, a exemplo do MEB, permaneceram com a Igreja católica até 1966.

Em seu lugar surgiu o MOBREAL, criado pelos militares e desenvolvido em todos os municípios. Foi um movimento com a participação de grupos organizados, totalmente à margem do Ministério da Educação que funcionava com verba própria; possuía quadros próprios com um trabalho de alfabetização e escolarização de base do escolar; fez retornar o enciclopedismo, o tradicionalismo e o patriotismo, de modo que repetia os mesmos programas escolares que se tem até os dias atuais. Uma iniciativa que durou cerca de 10 anos, voltada para a alfabetização de massa e, num ritmo surpreendente, ganhou os espaços que antes era destinado ao método Paulo Freire. Fez parte do MOBREAL novas disciplinas, tais como: Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Moral e Cívica, e ficaram de fora as disciplinas de cunho filosófico.

Paulo Freire, embora obrigado a viver no exílio no Chile e na Suíça, continuou produzindo conhecimento na área de educação. Sua principal obra, Pedagogia do Oprimido, foi lançada em 1969. Nela, ele procurou detalhar seu método de alfabetização de adultos. Retornou ao Brasil só no ano de 1979, após a Lei da Anistia, e com isso teve condições de prosseguir com a sua produção literária até sua morte em 1997.

Na vasta obra de Freire, as discussões se voltaram para a rejeição ao capitalismo em opção pelo socialismo, porque na sua visão os custos sociais do capitalismo provocavam mais malefícios do que benefícios no que diz respeito à formação de pessoas autônomas e solidárias. Assim sendo, o capitalismo deveria ser combatido principalmente porque a

estrutura socioeconômica a ele correspondente implicava no individualismo, no consumismo, na alienação e na perda das formas de solidariedade vicinal à destruição de valores cristãos e da religiosidade do povo, bem como à manipulação política e, finalmente à massificação e incapacidade de cada pessoa decidir por si mesma de maneira autônoma sua vida na sociedade. Essa rejeição ao capitalismo passou por entre as forças católicas que evoluíram ao ponto de se tornar uma posição de esquerda, como argumenta Paiva (1984).

A retrospectiva histórica, portanto, relativa ao contexto sociopolítico vivido no último período da história da Educação popular no Brasil, reafirma o fato de que a partir de Freire, a concepção político-pedagógica de cunho emancipatório contribuiu extraordinariamente para a resistência das classes populares diante das mudanças recentes no cenário mundial caracterizada pela ‘hegemonia total do neoliberalismo como pensamento único’ no jogo de disputas e de forças às vezes invisíveis e que sustentavam a sociedade do capital.

A partir da década de 80, então, os governos democráticos e populares passaram a ganhar espaço na sociedade brasileira, os quais buscaram apoio nas experiências de Educação Popular para a definição das políticas educacionais.

Em 1989, Luiza Erundina, prefeita do município de São Paulo, convidou Paulo Freire para assumir a Secretaria de Educação. Freire, em sua gestão, se comprometeu com a construção de uma educação pública popular, tendo como característica principal a Educação como prática da liberdade. Nessa época ele criou o “[...] Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) a partir de sua compreensão de educação popular [...]”. O MOVA/SP se tornou modelo de educação popular e de alfabetização de adultos para muitas das secretarias municipais de educação de governos progressistas e de outras instituições educativas. (FREIRE, 2005, p. 23).

Diante disso, é possível perceber que sua gestão foi um permanente exercício de diálogo com os educadores e as educadoras, funcionários (as), pais e educandos (as), na medida em que pôs em prática uma forma de gestão democrática e participativa na Secretaria Municipal de Educação. Ademais, Freire também buscou desconstruir a ideia de poder centralizado e hierarquizado ao descentralizar a administração da Secretaria Municipal de Educação, de modo a propiciar uma reinvenção das relações de poder com o envolvimento de toda a comunidade escolar e o trabalho coletivo. (PEREIRA, 2006).

1.1 Institucionalização da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Essa institucionalização da EJA se deu com a extinção do Mobral que contribuiu para que o trabalho da alfabetização de Jovens e Adultos passasse a ter uma nova conotação no início da década de 70, com a organização do ensino supletivo. Contudo, é importante destacar que a Educação Popular direcionada à Educação de Jovens e Adultos teve três fases distintas: na década de 1940 a 1955, em que ocorreram as Campanhas oficiais, mas, não conseguiram evitar o esvaziamento, no nosso entendimento, por não apresentarem um projeto político-pedagógico organizado e mais direcionado ao letramento e a escolarização; na década de 60, no governo JK, houve um momento de intensa discussão das ideias freireanas acerca da alfabetização; e a partir da década de 1971, em que se instituiu o modelo tradicional.

A EJA, deste modo, esteve no cerne do debate sobre a exclusão social e sobre a questão da democratização do ensino ao priorizar o acesso e a permanência de todos à educação. No nosso ponto de vista, esse é um direito que necessitaria obter garantia das políticas públicas como também precisaria ser fomentado nos fóruns de debates, a exemplo da Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA).

Esta conferência foi promovida pela UNESCO que buscou mobilizar as instituições oficiais para, no campo internacional, debater e definir políticas públicas sobre a Educação de Jovens e Adultos como prioridade social. A primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos foi realizada em 1949, em Elsinore na Dinamarca, e as demais foram efetivadas em Montreal no Canadá no ano de 1960; em Tóquio no Japão no ano de 1972; em Paris na França no ano de 1985 e em Hamburgo na Alemanha no ano de 1997; no Brasil, foi realizada em 2009 na cidade de Belém do Pará.

2 A EDUCAÇÃO POPULAR NOS DIAS ATUAIS

De acordo com a literatura, a Educação Popular se constitui numa metodologia educacional voltada para os direitos sociais, culturais e políticos do cidadão. Trata-se, por sua vez, de uma prática pedagógica problematizadora e geradora de possibilidades, que propicia aos grupos ou comunidades caminhos para a superação dos problemas encontrados na sociedade. É, portanto, um importante instrumento de luta pela justiça e

pela dignidade do indivíduo em condições de vulnerabilidade, por exemplo. Ao mesmo tempo em que incentiva a realização das transformações sociais que promova a conscientização, a autonomia e a emancipação dos menos favorecidos. Nesse sentido, a Educação Popular na contemporaneidade se configura como uma base de libertação do homem, de modo que se estabelece, por outro lado, como uma forte ferramenta para que ele atinja o patamar de um ser crítico e consciente na sociedade da qual faz parte.

Nesse contexto da atualidade se insere a preocupação sobre a trajetória histórica da EJA bem como do caráter crítico, alternativo e transformador dessa corrente pedagógica, no sentido de se buscar revisar e atualizar seus fundamentos diante das transformações perpassadas na sociedade do conhecimento vinculada a um modelo hegemônico neoliberal como pensamento único.

Percebe-se, diante disso, que essa preocupação é pertinente na medida em que nos conscientizamos do nosso papel enquanto atores sociais e temos compromisso com o processo de transformação revolucionária por meio das ações do cotidiano. Estejam elas nas relações sociais, no seio da família, no trabalho e/ou mesmo na comunidade de pertencimento. Consideramos que essa seria uma revolução sem luta corporal e sem agressividade, mas, que pudesse provocar inquietações nos indivíduos em que eles incutissem em si mesmos a redescoberta de sua condição de ator social consciente e conhecedor de seus direitos e deveres, para dessa forma conseguirem se desvincular da alienação e do pensamento superficial do senso comum proveniente de um tipo de sociedade eminentemente sonegadora dos direitos humanos, que costumeiramente promove as desigualdades social, material e educacional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar aqui percebemos que a Educação Popular no Brasil trouxe um contributo importante para a história oficial da educação no país, embora tenha sido preterida ou mesmo vinculada mais frequentemente aos menos favorecidos e com alto teor subversivo durante longo tempo. Observamos, no entanto, que os movimentos de resistência da década de 1970 bem como o retorno à mobilização popular da década de 1980, contribuíram para que a sociedade pudesse visualizar as consequências das políticas neoliberais instaladas no Brasil a partir dos anos 90.

Nessa mesma perspectiva, é possível destacar a contemporaneidade da Educação Popular brasileira, que teve em Paulo Freire seus ideais propedêuticos voltados para a construção de uma sociedade distinta e separada do pensamento neoliberal e burguês. Um tipo de sociedade, conseqüentemente, solidária preocupada em diminuir as desigualdades educacionais, sociais e culturais além de vislumbrar a emancipação e libertação do indivíduo pela educação.

Seu pensamento foi influenciado, sobretudo, pelas correntes filosóficas do existencialismo cristão, da fenomenologia, da dialética hegeliana, bem como pelo materialismo histórico dialético, de modo que acrescentou mais ainda a relevância do papel que ele desempenhou enquanto um educador tido como referência para o trabalho docente não só na Educação de Jovens e Adultos, mas, também para a docência do Ensino Superior, na medida em que ele se preocupou em frisar a necessidade do professor atentar para a rigurosidade metódica do exercício profissional sem, no entanto, esquecer da característica humanista no trato com o outro no interior da sala de aula.

Suas obras, portanto, remontam significativamente à importância da participação de novos atores sociais na militância por uma educação que incida na transformação do indivíduo em um ser autônomo. São ideais democráticos de expressivo caráter político no esforço por uma mudança na construção da educação popular no país, os quais continuam atuais na conjuntura da sociedade da qual fazemos parte.

Por fim, observa-se que, em se tratando da Educação Popular mais precisamente, no decorrer do século XXI, os desafios e as possibilidades se apresentam mais intensamente na medida em que nos deparamos com transições paradigmáticas que concorrem para que a EP possa se manter dentro dos seus propósitos epistemológicos no que se refere ao diálogo e a autonomia. O que ratifica, por sua vez, a necessidade de resgatar e estimular os novos atores sociais a participarem ativamente da construção de uma sociedade solidária que possa atenuar a condição de miserabilidade da pessoa humana no contexto desigual no campo socioeconômico, educacional e material, como foi ressaltado anteriormente.

REFERÊNCIAS

ANPED. XXI Reunião Anual: GT6. Caxambu/MG, 1998.

APPLE, M.; SAVIANI, D. Os ganhos da década perdida. **Revista Presença Pedagógica**, v. 1, n. 9, nov./dez. 1995.

AQUINO et al. O colapso do populismo. In: _____. **Sociedade brasileira: uma história através dos movimentos sociais (da crise do escravismo ao apogeu do neoliberalismo)**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEISIEGEL, C. de R. **Política e educação popular**: a teoria e a prática de Paulo Freireno Brasil. São Paulo: Ática, 1989.

_____. Ensino Público e Educação Popular. In: _____. **Dilemas e perspectivas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

BRANDÃO, C. R. **História do menino que lia o mundo**. 3. ed. Veranópolis/RS: Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, 2001.

DAGNINO, E. (Org.) **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

DREIFUSS, R.A. **1964**: a conquista do Estado. Petrópolis/RJ: Vozes, 1981.

GADOTTI, M.; TORRES, C.A. **Educação popular**: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez, 1994.

FÁVERO, O. (Org.) **Cultura popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FREIRE, A. M. de A. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. Utopia peregrina. **Revista Memória da Pedagogia**, n. 4, p. 16-29. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Uma educação para a liberdade**. Porto: Textos Marginais, 1974.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982a.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b.

_____. **Educação e mudança**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**.
3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 10. ed.
Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Política e educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.
- GENTILI, P. et al. **Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- LINHARES, M. Y. (Org.) (1990). **História geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Campus. 1990.
MEB. Relatório trienal - 1990 a 1992. Brasília: MEB, 1993.
- NAGLE, J. A educação da Primeira República. In: FAUSTO, B. (Org.). **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: difel, 1985.
- PAIVA, V. (Org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- _____. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.
- NÓVOA, A. (Orgs.) **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto, 1998.
- PEREIRA, D. de F.F. **Revisitar Paulo Freire: uma possibilidade de reencantar a educação**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2006.
- PEREIRA, E.T. **Formar à esquerda: processo de educação política no PT e na CUT, um estudo sobre a Fundação Nativo da Natividade**. São Paulo: Terras do Sonhar, 2006.
- _____. **Educação política: uma experiência com o orçamento participativo**.
Campinas/SP: Alínea, 2008.
- SANTOS, B.S. Por uma Pedagogia do conflito. In: SILVA, L.H. da. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- _____. Os processos da globalização. In: SANTOS, B.S. **Globalização: fatalidade ou utopia?** Porto: Afrontamento, 2001.

PUIGGRÓS, A. História y prospectiva de La educacion popular latino – americana. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. A. **Educação popular**: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez, 1994.

STIGLITZ, J.E. **Globalização**: a grande desilusão. Lisboa: Terramar, 2002.

STRECK, D.R. **Pedagogia no encontro de tempos**: ensaios inspirados em Paulo Freire. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

_____. et al. **Dicionário Paulo Freire**. São Paulo: Autêntica, 2010.

SCOCUGLIA, A. C. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Ed. Universitária, 1997.

_____. **Populismo, ditadura e educação**. João Pessoa. Editora da UFPB, 2009.

UNESCO. **Educação popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília, UNESCO/CEAAL/MEC, 2005.

WERTHEIN, J. (org.) **Educação de adultos na América Latina**. Campinas/SP: Papirus, 1985.

VALE, A. M. do. **Educação popular na Escola Pública**. São Paulo: Cortez, 1992.