

*Algumas divagações esperançosas
dirigidas a quem trabalha com a educação popular*

Carlos Rodrigues Brandão



***Este escrito foi originalmente
um capítulo de livro
ou um artigo publicado ou utilizado
para aulas e palestras.
Nesta versão “nas nuvens”
ele pode ser livre
e gratuitamente acessado
para ser lido ou utilizado
de alguma outra maneira.
Livros e outros escritos meus
podem de igual maneira
ser acessados livremente em
www.apartilhadavida.com.br
ou em
www.sitiodarosadosventos.com.br
LIVRO LIVRE***

- *Pensa de verdade em ensinar-me, Andrei?*
 - *E porque não? Tentemos. Já quem uma vez aprendeu, ser-lhe-á agora mais fácil. Se conseguirmos, tanto melhor, se não, paciência. Diz o provérbio: Se não há milagre não faz mal, se há milagre, tanto melhor.*
 - *É como se diz: “sou árvore que já não dá frutos”.*
 (...)

 - *E esta letra?*
 - *Um l respondeu a mãe.*
 - *Bem. E esta?*
E a lição continuou. Dedicando-se com toda a boa vontade; olhar fixo, sobrelhaça franzida, procurava recordar das letras esquecidas; tanto se mergulhar no estudo, que não se lembrava de nada mais; os seus olhos fatigaram-se dentro em pouco, e neles se acumularam as lágrimas que o cansaço provocava.
 - *Aprendo as primeiras letras! – e desatou a soluçar...*

A mãe
Máximo Gorki¹

Algumas primeiras lembranças

Entre os primeiros anos da presente década estivemos comemorando alguns cinquentenários que entre nós não devem ser esquecidos. Em 2011 rememoramos os cinquenta anos da instauração da educação popular no Brasil e, depois, em toda a América Latina, a partir dos trabalhos da primeira equipe de Paulo Freire no Nordeste. Em 2012 lembramos a criação aqui no Brasil dos primeiros *movimentos de cultura popular* e dos *centros populares de cultura*. Recordamos a realização no Recife do *Primeiro Encontro Nacional de Movimentos de Cultura Popular*, uma iniciativa da primeira equipe de educadores coordenada pelo professor Paulo Freire. Pela primeira vez nós nos reunimos para pensarmos juntos quem éramos e o que imaginávamos poder fazer. Por uma primeira vez de uma forma tão afoitamente interativa a educação abria-se á política, a pedagogia á poesia, a ciência ao teatro e a militância à revolução em busca de “um outro Mundo possível”.

¹ Está na página 43 de *Os pés do tempo e a revolução – Cem anos de outubro*, editado pela Organização Palavras Rebeldes – Coletivo Nacional de Cultura do MST, São Paulo, 2017.

Em 2013 lembramos com festejos locais e nacionais a experiência pioneira das “40 horas de Angicos”, quando uma nova maneira de ensinar a ler palavras e a “ler o Mundo” começava a ser praticada. Em 2014 quisemos recordar não o “golpe militar de 1964”, mas a resistência que de Norte a Sul deste País soubemos gerar e opor aos que ao longo de vinte e dois anos, em nome da “ordem e progresso”, fizeram descer sobre o povo do Brasil a noite escura da ditadura. Eles passaram. Nós estamos aqui.

E seguimos recordando os feitos do passado e recriando, tantos anos depois, com os mesmos e novos nomes, as mesmas experiências de vocação insurgente e emancipadora pensada, vivida e praticada por mulheres e homens que se reconhecem praticantes, militantes e participantes de algo a que ao longo desses anos todos nos tem reunido ao redor da *educação popular*. E quando nos colocamos entre tempos e espaços em que praticamos alternativas de uma educação humanista-e-humanizadora, crítica, criativa e transformadora da educação e através da educação, o que encontramos diante de nós é uma multiforme realidade social que na mesma medida em que parte “do que houve e ficou”, recria-se e nos desafia a retomar raízes do passado, a trilhar os passos do presente, e a abrir as amplas asas em direção ao futuro.

Não devemos nos esquecer de que na “aurora dos anos sessenta”, tanto para a *cultura popular* quanto para uma de suas vocações realidade *educação popular*, o que nos movia eram palavras que continham ideias e acentuavam propostas regidas por: *participação, transformação, revolução*. Transformação de estruturas da mente, da consciência, da cultura, da sociedade, do mundo. Transformações radicais (desde as raízes), estruturais (não de partes ou sistemas da sociedade, mas dela toda) e socialmente populares (centradas em lutas e políticas “de classe”). Ou seja, transformações de toda uma sociedade e não adaptações ao estilo “desenvolvimentista” apregoadas pelo sistema capitalista hegemônico e colonizador.

Dito isto, o que escrevo destas linhas em diante são fragmentos. São memórias, ideias e divagações de um homem que “vindo de outros” tempos, insiste ainda em “estar aqui”.

Educação pública, educação alternativa, educação popular

Um dos mais estranhos e fecundos costumes dos antropólogos, é o deixar de procurar compreender “o que está acontecendo” com o olhar dirigido a macro-dimensões da política, da economia e de outros amplos campos da sociedade, e simplesmente procurar “olhar ao redor”. É o que inicialmente buscarei fazer aqui.

Quando percebo como procedem “pessoas envolvidas com a educação” ao meu redor; e quando procuro compreender o que pensam, em que fundamentos se baseiam, como agem e em nome do quê, o que eu percebo? E quando leio o que leio não

apenas nos “livros e artigos de ponta”, mas também nas inúmeras revistas sobre a educação editadas por instituições da sociedade civil, por secretarias municipais de educação, ou mesmo compradas em bancas de jornaleiros, e quando acompanho tanto os “grandes debates sobre a educação no Brasil e no mundo”, quanto entre as conversas de corredores de escolas, ou mesmo de mesas-de-bar, o que eu constato?

Constato que as pessoas com quem convivo, as que leio e me são próximas, e as que eu não conheço pessoalmente, mas leio e estudo a fundo, eu as encontro repartidas entre alternativas de vida-e-trabalho de uma maneira que sumariamente poderia ser desenhada assim.

1ª. Algumas pessoas estão empenhadas em trabalhar intensamente em favor da educação e da escola pública. Seja porque são educadores e/ou gestores da educação, vinculados a alguma instituição oficial do poder público federal, estadual ou municipal, seja porque são educadores e docentes de universidades públicas, e desde elas defendem a primazia de uma “educação pública, democrática, cidadã, de qualidade e ofertada a todas e todos”. Ou se empenham nesta inacabada defesa porque são militantes de sindicatos ou de outras instituições classistas-docentes. Vários dentre os mais conhecidos e consequentes educadores e pensadoras da educação no Brasil estão em algum destes casos.

2ª. Algumas pessoas identificam-se publicamente como educadores populares; reconhecem-se como seguidoras das ideias originárias de Paulo Freire e de outros pioneiros da educação popular no Brasil e na América Latina e, ao lado de uma afiliação ao ideário de defesa da escola pública, agregam a isto uma militância direta junto a agremiações e movimentos populares.

Existem várias instituições da sociedade civil, como o Instituto Paulo Freire e inúmeras outras especificamente dedicadas à uma “educação popular”. De igual maneira, movimentos sociais populares com frequência afirmam-se como afiliados à educação popular. Em termos da América Latina, o *Conselho Latino-americano de Educação de Adultos* é, desde há vários anos, o mais importante porta-voz de uma educação popular de vocação freireana².

3ª. Algumas pessoas – e seu número é crescente nos últimos anos – lançam-se em projetos e ações de criação de “escolas alternativas” em busca de “uma outra educação”. Sob este nome estou alocando aqui desde experiências vindas da Europa ou dos EUA, de que a Escola Antroposófica, e sua Pedagogia Waldorf constituem a experiência mais conhecida e difundida no Brasil, até recentes iniciativas de criação de cooperativas de educação, de escolas comunitárias, de escolas criadas em nome de

² Em uma recente consulta sobre a educação popular realizada pelo CEAAL, responderam 118 instituições da sociedade civil afiliadas à educação popular, provenientes de praticamente todos os países da América Latina. (Carrillo, 2012, páginas 139 e 140).

uma moderada ou mesmo radical transferência do foco da educação do “ensino de quem educa” para a “aprendizagem de quem se educa”³.

Dentre as pessoas que se afiliam a um difuso quase “movimento de educação alternativa”, reconheço duas vocações polares. Uma é a das pessoas preocupadas com “a formação de meus filhos”, e adeptas de uma educação especial, altamente qualificada e de ampla liberdade de ação e pensamento, em geral afiliadas a escolas alternativas pagas e caras. Outra é a das pessoas que se lançam em busca de uma “alternativa de educação” que a partir de experiências pioneiras possa ser ampliada e democraticamente difundida, se possível invadindo o próprio território da educação pública⁴. Pensadores que vão de Tolstói, O’Neill, Rousseau, Claparede, Freinet, Montessori a José Pacheco e outros e outras mais recentes, são suas fontes de origem.

4ª. Finalmente, há pessoas que em linha direta, desde o começo dos anos sessenta até hoje identificam-se como educadores populares e acreditam-se envolvidos com teorias, propostas e práticas de alguma vertente da educação popular. São elas as mais afiliadas em linha direta ao pensamento e à herança político-pedagógica de Paulo Freire. Mas será entre eles que uma divisão sempre existente, mas que tornará mais clara e definida uma linha de fronteira irá se estabelecer.

Será a partir desta variedade de vivências e de vocações que estarei pensando aqui a educação popular. E a abertura de horizontes com que inicio este escrito deverá servir como um atestado da equivalente abertura de alternativas com que procuro compreender agora não tanto “como as coisas devem ser”, mas “como elas estão sendo diferenciadamente pensadas e vividas”.

No entanto quero retornar aqui a uma questão que a meu ver é essencial, sobretudo quando o “popular” e o “público” compartilham um mesmo cenário social. Ou

³ No Brasil, ademais das escolas antroposóficas existem em alguns estados as “escolas logosóficas”. São escolas criadas a partir do pensamento de Carlos Bernardo González Pecotche – Raumsol - um pensador argentino cujas ideias encontraram inúmeros seguidores no Brasil, onde todos os seus livros foram traduzidos. Existe um Sistema Logosófico de Educação, e no Paraná há um Instituto González Pecotche. Raumsol criou uma primeira escola logosófica em Córdoba, na Argentina. Ignoro se existe em seu país, tal como o Brasil, uma “Rede de Escolas Logosóficas”.

⁴ Não ao acaso recebo hoje uma mensagem informando que a Finlândia tornou-se o primeiro país a abolir a materialidade conteudista e programática da educação pública. A quem interesse, o site que recebi é este: <http://rescola.com.br/finlandia-sera-o-primeiro-pais-do-mundo-a-abolir-a-divisao-do-conteudo-escolar-em-materias/>. Devo lembrar também um longo documentário em Espanhol e a respeito de experiências alternativas na América Latina, com uma crítica radical aos sistemas oficiais de educação. Seu nome é “La Educación Excluída” e não constam dele nem experiências alternativas no Brasil e nem a opinião de educadores brasileiros. Por outro lado, um dos educadores hoje mais presentes em encontros e seminários sobre a educação no Brasil é o professor português José Pacheco. Em seu país ele criou a “escola da Ponte”, uma experiência governamental franca e radicalmente alternativa. Havendo-a conhecido, Rubem Alves (talvez o único educador mais lido no Brasil do que Paulo Freire) tornou conhecida em um livro a Escola da Ponte. Rubem Alves (o defensor intransigente do ingresso de Paulo Freire na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, onde o seu nome foi questionado no conselho universitário por não ser Paulo um “doutor oficialmente”). José Pacheco aposentou-se em Portugal e hoje vive no Brasil. No presente momento vive a experiência de uma escola alternativa dentro de uma Instituição Âncora (não governamental) na cidade de Cotia, na periferia de São Paulo. A escola está situada na confluência de quatro grandes favelas e é dirigida a crianças e jovens delas.

um mesmo território de/entre fronteiras.

Retomar o “público” como “do povo” e não de um “poder de estado”

Estivemos sempre e estamos hoje empenhados em uma luta em favor da educação para todos e da escola pública, sobretudo nos dias de agora, quando depois que a Organização Mundial do Comércio decretou em uma Assembleia Mundial no final dos anos 90 que saúde, educação e previdência são “mercadorias”, tal como remédios, computadores e calças jeans, enfrentamos por toda a parte um crescente e devastador processo de mercantilização da educação e de privatização da escola, associados a uma burocratização funcional dos autores-atores do trabalho de ensinar-e-aprender.

Este enfrentamento que se estenderá ao longo de muitos anos, deve ser também o de enfrentar todas as forças do mundo do mercado, quando elas tramam em tornar “pública” uma educação não “da sociedade civil” – nós, o povo em suas diferentes dimensões e vocações – mas de um “poder de estado”. Um governo que vemos passo a passo deixar de ser um aparato político responsável pelo “bem comum” – o nosso, o do povo – para se tornar um aparelho de estado a serviço dos “bens do mercado”, do mundo do capital.

Recordemos que desde a sua origem, fora locais e momentos de exceção, em sua forma moderna a “educação pública” surgiu junto com o nascimento e a conflituada consolidação de estados-nação na Europa. Ela apareceu e depressa se difundiu entre países submetidos a conflitos internos ou externos, em um tempo entre fins do século XVIII e o século XIX, quando guerras entre velhas e novas nações europeias foram mais a regra do que a exceção. Surgiram, portanto, no interior e a serviço de sistemas políticos nacionais fortemente militarizados, entre os armamentos, os exércitos, a propaganda francamente autocentrada em nacionalismos agressivos, e uma educação pensada mais como um direito do estado e um dever das pessoas, do que o contrário. Aqui e ali, desde então, educadoras e educadores lutavam em nome de uma educação pública pensada como um direito cidadão das pessoas e um dever político do estado. “Político” tomado aí em seu sentido original, como a “gestão da cidade” (a polis) em nome de suas pessoas reais. A começar por suas crianças em idade escolar.

Assim, em momentos iniciais, o modelo mais visível de uma educação-de-estado é o exército e não a sociedade. Mais adiante será a empresa, e não a comunidade. Assim, à exceção de breves alguns momentos em alguns esparsos cenários à direita e à esquerda uma educação pública de matriz europeia dirigiu-se, através de suas escolas “abertas a todos”, a instruir e formar crianças e jovens entregues à tutela de um poder de estado empenhado em gerar cidadãos letrados, esclarecidos e disciplinados, ou seja, pessoas prontas a “viver e morrer pela Pátria”... ou

no interior das fábricas. A memória desses primeiros tempos está presente em escolas de vários países da América Latina em que crianças e jovens vestidos com os mesmos uniformes iniciam cada dia de aulas entre formaturas de estilo militar em meio a cultos aos eternos “símbolos da Pátria”. Um exercício de criatividade pedagógica que eu recomendo com ênfase, é a releitura dos escritos dos educadores inovadores entre Comenius, Rousseau, Freinet, Montessori, Paulo Freire, e tantas e tantos outros. Ali será fácil entrever como toda uma outra educação é proposta em favor de pessoas reais, de destinos solidários, de mundos pacificados, para além do patriotismo que se finge de “cidadão” para ser na verdade uma versão a mais de um nacionalismo estreito e desumanizante.

Ainda no século XIX Leon Tolstói, um escritor russo por demais conhecido e um aristocrata dissidente sempre preocupado com a educação de crianças e jovens, escreveu isto sobre as escolas não apenas de seu país.

Nas mãos das classes dirigentes estão o exército, o dinheiro, as escolas, a religião, a imprensa. Nas escolas, elas atizam o patriotismo nas crianças com histórias que descrevem o próprio povo como sempre correto e melhor do que todos os outros; nos adultos atizam este mesmo sentimento com espetáculos, cerimônias, monumentos e uma imprensa patriótica mentirosa; e, o mais importante, atizam o patriotismo pelo fato de que, ao promover todo o tipo de injustiça e crueldade contra outros povos, despertam neles a hostilidade contra seu próprio povo e depois utilizam essa hostilidade para despertar atitudes hostis em seu próprio povo⁵.

Recordo um fato relevante e nem sempre lembrado. Na Inglaterra do século XIX e da revolução industrial a educação pública ganha uma nuance que relativiza o “patriotismo militarizado” das outras nações europeias. Uma nação “imperial” que desde cedo aprendeu a separar a elite aristocrática - e depois a burguesia florescente que deveria governar e administrar - da massa das “pessoas comuns” destinadas a obedecer e a trabalhar, reduziu no essencial o acento militarmente patriótico de suas

⁵ Está na página 166 do livro *Liev Tolstói – os últimos dias*, da Penguin Companhia/Companhia das Letras, de São Paulo, com data de 2011. Corresponde ao artigo *Patriotismo e governo*, escrito por Tolstói em 1900. Lembro que após ser já um escritor universalmente consagrado e depois de haver sido excomungado pelo Sínodo da Igreja Ortodoxa Russa, devido a suas idéias sobre a religião e, especialmente, por suas ásperas críticas ao governo e à religião em seu país, Liev Tolstói criou em sua propriedade, Iasnáia Poliana, uma escola para os filhos dos seus servos, os “mujiques”. Ele mesmo dedicou-se a lecionar nesta escola e escreveu inclusive uma cartilha popular (existe tradução em Português). Há versões de que a escola simplesmente “não seguiu adiante”. Mas há também outras versões segundo as quais a escola de Tolstói foi fechada por ordem do “governo imperial”.

escolas, e incorporou a elas aquilo que outros países da Europa tardaram a acrescentar às deles.

Algo que depressa os Estados Unidos da América do Norte inovaram e tornaram o centro do espírito do ensino de suas escolas públicas. Falo de um foco pedagógico centrado sobre a formação de cidadãos competentes-competitivos direcionados à empresa e à indústria em tempos de paz, e ao exército em tempos de guerra. Algo cedo descoberto como um outro “bom negócio”. E esta tem sido de forma acelerada nos últimos trinta anos, a outra face que também depressa as nossas políticas públicas incorporam aos currículos de suas escolas.

À direita e à esquerda, entre as ideologias e os regimes políticos de vocação totalitária, praticamente todos os educadores, de Sócrates a Paulo Freire, foram em algum momentos colocados à margem, foram oficialmente proscritos, ou foram esquecidos ou considerados como curiosos criadores de estranhas pedagogias para escolas “alternativas”, quando não presos, exilados ou mortos.

As ideias e as propostas pedagógicas cultural e politicamente inovadoras desde o passado da educação floresceram entre as diferentes “escolas alternativas”, de que as “escolas antroposóficas” seriam talvez o mais conhecido e universalmente difundido exemplo. Em uma outra direção, quando iniciativas de uma “outra educação” foram criadas, aqui e ali, pelas classes populares ou por educadores a seu serviço, desde o século XIX até as ditaduras latino-americanas do século passado, elas foram sistematicamente experiência ilegítimas, condenadas perseguidas e, aqui e ali, fechadas, não raro entre tiros e prisões, tal como ocorreu com as “escolas anarquistas” de vocação libertária durante algum tempo implantadas no Brasil por operários emigrantes europeus e dirigidas a filhos de trabalhadores⁶.

Educação popular... educações populares

Uma “educação pública popular” tem sido em toda a América Latina quase sempre algo efêmero e vigiado, quando não toma o caminho de uma “educação pública” submetida a um poder de estado através da subserviência do povo, mesmo ou principalmente quando se anuncia como uma educação a “serviço da sociedade civil”.

Aqui no Brasil, durante a vigência do Partido dos Trabalhadores no governo da Federação, no de alguns estados e no de inúmeros municípios, a “educação popular” foi decretada oficialmente como a “política da escola pública”. Foi o breve e fecundo tempo

⁶ Norma Elizabeth Pereira Coelho defendeu na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul uma tese de doutorado sobre este assunto: *os libertários e a educação no Rio Grande do Sul (1895-1926)*, Porto Alegre, 1987.

da criação de “escolas cidadãs”, de “escolas candangas” e outras tantas unidades inovadora, que floresceram em inúmeros recantos do Rio Grande do Sul, e de outros estados do País, com uma declarada vocação popular.

Aquele foi o tempo das assembleias populares sobre educação, dos coletivos pedagógicos, das gestões partilhadas, dos orçamentos participativos, das pesquisas prévias junto às comunidades de acolhida das escolas para a elaboração de propostas curriculares questionadoras. . Hoje, fora alguns casos muito raros, tudo o que se fez resta na memória saudosa de algumas professoras e em algumas dissertações e teses de pós-graduação. É em nome de seu retorno e, mais ainda, de seu sempre ilimitado avanço em direção a um horizonte de uma educação tal como a que fizemos surgir e divulgamos desde quando Paulo Freire chamou de “bancária” a que vemos de novo se expandir entre nós, e de “libertadora” aquela em nome da qual eu escrevo isto.

A citação abaixo poderia ser tomada como o “mote” de apenas uma face das críticas que educadores contrários a este horizonte pedagógico oficial no Brasil fazem à escola pública.

Numa breve perspectiva histórica, na América Latina, especialmente no Brasil, a escola pública não tem sido uma instituição pensada para o acolhimento das classes populares.

...

Na América Latina, nos países cujos modelos políticos e econômicos se pautam pela ideologia desenvolvimentista, a escola, especialmente a escola pública, teve como um de seus principais objetivos, junto às classes populares, prepará-las para o mundo do trabalho, garantindo uma força de trabalho minimamente educada, além de inculcar e difundir a ideologia liberal de aceso e democratização do conhecimento socialmente produzido para todos.⁷

Conhecemos com sobras algumas razões visíveis a respeito da distância ou mesmo de uma dissonância entre a *educação pública* e a *educação popular*. Uma delas é difundida o bastante para não ser mais do que apenas sumariamente lembrada aqui. A educação popular não se apresenta como um serviço cultural através da educação estendida ao povo, mas como uma ação pedagógica colocada a serviço do povo. Colocada, na contramão, a serviço direto de sua endoformação e de seu empoderamento como um agente insurgentemente ativo e solidário na realização das transformações sociais quase sempre hostis a poderes de estado liberais, neoliberais ou

⁷ Esta passagem está no artigo de Maria Teresa Esteban e Maria Tereza Goulart Tavares: *Educação popular e a escola pública – algumas questões e novo horizontes*, na página 293 de *Educação popular – lugar de construção social coletiva*, livro organizado por Danilo Streck e Maria Teresa Esteban.

liberalmente populistas. Elas são não apenas cultural, mas politicamente populares, porque são fraca e abertamente hostis a políticas hegemônicas e, mais ainda, aos interesses dos polos político-econômicos aos quais aqui e ali serve o “poder público colonizado”.

Imagine a sociedade em que você vive através da figura de um triângulo. Situe na sua base a sociedade civil. Ela é a sua instância e a minha. É o fundamento de uma sociedade e o seu único “lado”, um “eixo” ou um “polo” com um valor substantivo. Situe em um outro lado o poder de estado, o governo, ou que nome tenha. E situe no terceiro o mundo dos negócios, do mercado, da gestão direta ou indireta do poder, quando ele se transforma em economia.

Ora, uma sociedade não é apenas substantivamente democrática porque “direitos sociais são estendidos por igual a todas as pessoas”. Ela se constitui e se recria a cada momento como um comunidade cidadã quando somos nós, aqueles a quem Jean-Jacques Rousseau chamava de “o povo soberano”, os atores-autores de nossas próprias leis e de todos os termos essenciais sobre os quais se edifica uma vida coletiva. Nela o eixo do poder de estado tem como vocação servir à sociedade civil e realizar o controle necessário e cidadão da esfera do mundo dos negócios.

Uma sociedade desvirtua a sua vocação humanizadora e democrática quando, em direção oposta, exerce em nome do mundo dos negócios o controle da esfera da sociedade civil uma pluri-ação centrada na desigualdade social, na exclusão, na restrição da liberdade e, enfim, em uma diferenciada prática hegemônica e colonizadora. E bem sabemos que vivemos hoje em um “estado direito” em que o poder de estado retira da sociedade civil a essência de seus direitos, a vocação humanizadora de seus deveres, e serve ao polo do mundo do mercado. E, no limite, abre mão do que deveriam ser as suas responsabilidades para com a sociedade civil, retirando-se da oferta de bens e serviços sociais, que se transformam, no exato momento atual da colonização neoliberal em que vivemos, em práticas mercantis em que direito se convertem em mercadoria e uma lógica de mercado passa a reger de fato cada vez mais e mais esferas da vida social.

E a educação é, em todo este processo de colonização hegemônica, uma das áreas ao mesmo tempo mais essenciais e mais vulneráveis. E é neste campo que uma genuína educação popular coloca-se como algo mais do que “uma outra pedagogia”. Vejamos o exemplo do que aqui e ali ocorre em toda a América Latina. Ao deslocar de um poder-de-estado para instituições e frentes de lutas populares o seu lugar de inserção, a educação popular desqualifica a essência do teor nacionalista-patriótico de qualquer educação pública. Um evidente exemplo disto é a maneira como partir dos “anos sessenta”, em muito breve tempo uma proposta original originada entre Paulo Freire e a sua equipe de Pernambuco passa de “nordestina” a “brasileira”, de “brasileira”

a “latino-americana” e de “latino-americana” a “altermundista”. Altermundista aqui num duplo sentido da palavra. Primeiro: universalista a partir das classes e dos movimentos populares. Segundo: uma educação integrada à vocação de que cabe ao povo – e nós incluídos nele – a criação e a gestão “de baixo para cima e da periferia para o centro”, de um outro radical modelo de vida social. Horizonte de “um outro mundo possível”.

Da terra ao território, do território entre terras aos territórios entre símbolos e sentidos

Há uma breve passagem de Miguel Arroyo em um dos verbetes do *Dicionário da Educação do Campo* que merece ser transcrita aqui. No horizonte das ações do *Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra*, uma luta desde há trinta anos em favor de uma reforma agrária, estende-se a toda uma transformação da sociedade brasileira através de conquistas populares sobre a terra. E assim, uma luta originalmente voltada à conquista da terra de trabalho, por oposição à terra de negócio do mundo do mercado, abre-se a uma ideia que se polissemiza e amplia o seu próprio sentido e vale então como “território”.

São vários os territórios geográficos, sociais e culturais expropriados em nome dos quais lutar e conquistar. Um deles envolve justamente a educação e o seu lugar social mais eloquente é a escola. Assim, através de projetos de criação popular de um outro-saber, um lugar social a ocupar militantemente é justamente o *território-escola*. Há expropriações que são simbólicas, há latifúndios que são de saberes E há, portanto, lutas de conquista territoriais que operam também nestes domínios. Eis o que Miguel Arroyo anota no verbete: *Pedagogia do Oprimido*.

A Pedagogia do Oprimido encontra sua afirmação nos processos educativos extraescolares, sobretudo, mas também inspira outra escola, outras práticas educacionais escolares. O traço mais radical: ocupar o território-escola. Os movimentos sociais, ao lutarem por terra, espaço e território, articulam as lutas pela educação, pela escola – as lutas por direitos a territórios. Mostram a articulação entre todos os processos históricos de opressão, segregação e desumanização, e reagem lutando em todas as fronteiras articuladas de libertação. Escola é mais do que escola na pedagogia dos movimentos. Ocupemos o latifúndio do conhecimento como mais uma das terras, como mais um dos territórios negados.

A escola, a universidade e os cursos de formação de professores do campo, indígenas e quilombolas são mais outros territórios de luta e de

*ocupação por direitos*⁸. *A negação, a precarização da escola, é equacionada como uma expressão da segregação-opressão histórica da relação entre classes. Já a escola repolitizada é mais um território de luta e ocupação, de libertação da opressão. A Pedagogia do Oprimido é radicalizada na pedagogia escolar pelas lutas dos movimentos por educação do campo, por escola do campo no campo*⁹

No mesmo Dicionário, em seu longo verbete sobre Educação do Campo, Roseli Caldart, em nome da autonomia e do protagonismo das classes e dos movimentos populares, radicaliza a ideia de que não cabe a um poder de estado tutelar políticas públicas de educação. Que o governo responda obrigatoriamente pela economia da educação pública. Mas de modo algum pelo seu controle político-pedagógico.

*A Educação do Campo, principalmente como práticas dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que não deve ser o Estado o educador do povo)*¹⁰. Grifos e parênteses da autora.

⁸ Para quem não esteja afeito à processos de luta pela terra no Brasil talvez valha a pena saber que em nosso caso dentro de um mesmo amplo e persistente processo de “luta por conquista da terra”, existem pelo menos três dimensões. E elas valem tanto do ponto de vista de seus atores sociais essenciais quanto do ponto de vista de setores do poder público e de políticas públicas ligadas à questão de terra e territórios no Brasil. Uma dimensão é da questão dos direitos dos povos e das nações indígenas aos seus territórios ancestrais. Povos indígenas não lutam por “terra para plantar”, ainda que vários deles sejam agricultores. Lutam por territórios e por seus direitos a se reestabelecerem de forma definitiva em territórios que lhes pertencem ou de que foram expropriados. Outra dimensão é a dos *quilombolas*. Desde 1986 a constituição brasileira reconhece que comunidades de negros estabelecidas em territórios próprios, genericamente denominados “quilombos”, desde a colonização escravocrata, devem ser garantidas comunitariamente a seus habitantes ou a comunidades de negros em luta pela reconquista de territórios quilombolas expropriados. Existem no Brasil mais de mil territórios quilombolas espalhados praticamente por todos os estados da federação. Uma grande parte deles está identificada e reconhecida. Mas uma parcela muito menor está juridicamente homologada. Finalmente, uma terceira dimensão é a de luta por territórios e terras expropriadas e reivindicadas por camponeses em sua luta pela Reforma Agrária no Brasil. Tanto no caso do MST quanto no da militância de educadores populares, uma luta por “conquista da terra” envolve essas três dimensões.

⁹ Esta longa passagem faz parte do verbete *Pedagogia do Oprimido*, que vai da página 553 à página 560 do Dicionário da Educação do Campo, publicado em segunda edição de 2012. A citação de Miguel Arroyo está nas páginas 559 e 560. A ideia de territórios simbólicos, logo culturais e pedagógicos e de uma luta popular por territorializações outras, está presente em recentes trabalhos do educador colombiano Marco Raul Mejía. Considero Mejía um dos mais fecundos educadores populares em diálogo com o momento presente, sobretudo da América Latina e um dos mais lúcidos críticos dos processos atuais de colonização simbólica, entre a mídia e a escola. Ver indicações na bibliografia.

¹⁰ Está na página 262 do *Dicionário de Educação do Campo*. Roseli Caldart tem sido a mais conhecida e persistente educadora co-responsável pela condução dos debates sobre a linha pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra tanto no que se refere às escolas dos acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária, quanto na elaboração de uma “pedagogia de movimento” bastante mais ampla e politicamente consequente com o ideário do MST, onde a própria ideia de educação vai muito além da escola e da educação formal. Vimos e veremos que entre educadores provenientes do mundo da academia e muito conhecidos no Brasil, o MST conta com a presença ativa de Miguel Arroyo e Gaudêncio Frigotto.

Um dilema inacabável: a educação popular e o desafio do diálogo

Busco agora ampliar e atualizar o que acredito ser uma compreensão adequada do que seja a educação popular. E acredito que temos pela frente pelo menos duas variantes na do que ela seja hoje e entre nós.

A primeira: ela é uma modalidade de pensamento, de prática pedagógica e de ações políticas dela derivada, dirigida às/pelas classes populares e devotada a participar de processos em que elas se tornam protagonistas de transformações sociais. Ela surge por volta dos anos sessenta na América Latina e radicaliza teórica, pedagógica e politicamente o que também na Europa foi em alguns momentos e lugares chamado de educação popular. Isto porque ela não se dirige como um serviço suplementar da educação às classes populares, mas porque, em uma outra direção e diante de outro horizonte, ela pretende se colocar pedagogicamente a serviço das classes populares, para que elas próprias estabeleçam o seu destino como classe e as suas ações políticas transformadoras.

A segunda: aquilo a que damos agora o nome de educação popular é algo que ao longo da trajetória humana acontece em diferentes momentos e em diversos lugares sociais. Com diferentes assinaturas e diversas ideologias políticas e propostas pedagógicas de sua realização, há o acontecer de uma educação popular sempre que uma crítica radical a uma política a uma hegemonia econômica, a uma cultura política e a uma educação derivada delas associa-se a um projeto originado das classes populares. Um projeto que justamente repensa a educação como cultura, a cultura como política e a política como transformação social de vocação popular.

A educação popular encontra na prática do diálogo não uma metodologia pragmática de ação pedagógica, de que o “círculo de cultura” seria a sua mais difundida imagem. O diálogo é, nela e através dela o começo e o final de todo o acontecer do ensinar-a-aprender. Em suas formas mais radicais, a sua “palavra de ordem” é a de uma certa desordem pedagógica. É a ideia de que com um mínimo de propostas de base tudo o que se realiza como e através da educação popular parte de um encontro igualitário de/entre saberes e significados. De uma “turma de alfabetizandos” a uma instituição ampla de criação de uma “proposta de educação popular”, são coletivos tão igualados e igualitários quanto possível de poder de pensar, dizer e decidir aqueles que geram e gerenciam um trabalho de educação popular.

A educação popular de vocação humanista possui na radicalidade de uma pedagogia centrada num diálogo entre pessoas, culturas e classes sociais na construção de cada momento e do todo do acontecer da educação, ao mesmo tempo a sua força e a sua fraqueza. Força porque parte do princípio fundador, de que toda a

prática pedagógica dirigida à formação de pessoas autônomas, críticas, criativas e insurgentes, somente pode partir de uma experiência de encontro entre pessoas culturalmente diferentes quando aos seus saberes e socialmente igualadas quanto aos seus direitos-deveres. Fraqueza porque evitando educar através de metodologias prontas-e-acabadas, saberes empacotados e palavras-de-ordem impositivas, o educador popular poderá saber de onde está partindo, mas dificilmente poderá prever aonde vai chegar.

Um dos entraves da prática da educação popular em contextos como os de uma secretaria de educação está em sua não-aceitação de que em programas de educação derivado legitimamente de um partido político, ou mesmo a mais bem intencionada ONG de vocação popular, possa “levar pronta uma proposta,” a ser talvez mais sutilmente imposta do que dialogada.

Agora ainda é, e já não é mais como foi antes

É relevante levarmos em conta que mesmo preservando ainda “nas idéias de Freire” o seu fundamento, pessoas praticantes de alguma modalidade de educação popular reconhecem que ‘os tempos são outros’, cinquenta e alguns anos após a publicação dos primeiros escritos da “equipe pioneira”. Elas estão certas ao reconhecerem também que em face a alguns acontecimentos de dimensão internacional, latino-americana e nacional, não apenas conjunturas de ação, mas até mesmo fundamentos e horizontes da gestão social do saber, da educação e, especificamente, da educação popular foram e seguem sendo inevitavelmente reconceitualizados.

Lembro que a expressão utilizada por alguns educadores populares da atualidade é “refundamentação da educação popular”. Que nos fale aqui Alfonso Torres Carrillo. Referindo-se em 2007 a um livro seu do ano 2000, ele afirma o que transcrevo abaixo.

...A refundamentação está associada a múltiplos fatores, como o esgotamento dos referentes discursivos a respeito da pluralização de práticas e atores da EP, a crise do socialismo histórico e a atração exercida por novas colocações teóricas provenientes das ciências sociais; “desde mediados dos oitenta começamos a sentir uma certa insatisfação a respeito dos discursos que orientavam as nossas experiências, eles nos pareciam limitados para dar conta do que estávamos fazendo; os referentes teóricos com que interpretávamos a realidade, orientávamos os projetos e compreendíamos os sujeitos que

*os protagonizavam não expressavam tudo o que queríamos dizer ou não correspondia à realidade sobre a qual estávamos atuando*¹¹.

Acredito que os termos e os rumos de uma *refundamentação da educação popular* a partir dos anos oitenta sejam bastante conhecidos entre nós. No entanto, em diálogo com Alfonso Torres Carrilo quero sintetizar alguns deles.

Lembremos que mesmo partir de Paulo Freire dos seus últimos escritos, a educação popular abre-se a um diálogo com outras modalidades de ação social. E nisto reconhecamos que ela recupera em boa medida a tradição original vinda da *Cultura Popular* dos anos sessenta no Brasil. Tempos de antes revisitados agora, quando pedagogia-e-educação eram pensadas como uma dimensão da cultura e em um diálogo de multi-interações e contribuições provenientes de pluri-diversas teorias e propostas das ciências sociais e de ramas humanistas da filosofia de outras ciências e das artes. E, mais tarde, abrindo-se às diversas neo-vocações da própria educação, inexistentes ou incipientes nas duas décadas dos primórdios da educação popular. Falo da educação dos movimentos populares (e não apenas “para os” movimentos sociais), a educação ambiental, a educação para a paz, a educação e direitos humanos, e mais outras. É preciso lembrar também que uma redemocratização relativa de países da América Latina e o empoderamento de alguns movimentos populares forçaram a própria educação popular a se colocarem como instancias de apoio político-pedagógico a ações educativas presentes e ativas nos/dos próprios movimentos populares. Isto ocorreu sobretudo junto a algumas de suas vertentes mais próximas a tais movimentos e frentes de luta.

De outra parte, algumas vocações mais recentes e uni-direcionadas de educações posteriores não raro aproximavam-se da educação popular e identificavam suas práticas setoriais como também populares. Este é o sentido em que aqui e ali fala-se em educação ambiental popular. Esta abertura inevitável em múltiplas direções e em diálogo com diversos atores sociais levou a educação popular em boa medida a migrar de uma exclusiva ou prioritária “leitura classista ortodoxa da sociedade à incorporação de outras perspectivas e categorias analíticas como hegemonia, movimentos sociais, sociedade civil e sujeitos sociais” (Torres, 2012:78).

A própria categoria “povo” passou a receber diversos e, não raro, divergentes sentidos entre educadores populares. Este é também o tempo histórico em que sobretudo em países pluriétnicos e culturais outros atores étnicos, culturais e sociais se fazem crescentemente presentes e obrigam a própria educação - inclusive as

¹¹ Está na páginas 77 e 78 de *Educación popular – trayectoria y actualidad*. É curioso que na bibliografia ao final do livro o autor tenha esquecido de mencionar o seu livro de 2000 lembrado na citação.

originadas de políticas públicas - a uma revisão de conteúdos pedagógicos. E também á crescente e inadiável incorporação de novas escolas e “outras educações”: como a educação indígena, a educação em comunidades quilombolas e outras mais.

E haverão de ser os educadores populares das nações mais multiétnicos e culturais os mais sensíveis a fazer interagirem diferentes sistemas de conhecimento, assim como os incorporar ao círculo dos saberes, sentidos, significados, sensibilidades e sociabilidades de “outros povos e de outras culturas”. Integrá-los ao núcleo de sistemas simbólicos, e não apenas em uma esfera teórico-ideológica, mas igualmente ao de outras pedagogias, outras éticas, outras estéticas, outras eróticas e outras políticas.

Uma pedagogia “conscientizadora e politizadora” destinada em seu horizonte a transformações radicais da sociedade, através de uma conquista popular do poder, tende a ser relativizada e repensada no interior de um campo de diferenças entre os diversos contextos sociais. Ainda que para a maior parte de educadores populares o povo – no sentido original de classe-para-si – seja “o”, ou seja “um” sujeito protagônico nos processos de luta e mudança social, presenciamos um alargamento do sentido político das próprias transformações de seus horizontes.

Quero trazer aqui, neste sentido, um depoimento de Marilena Chauí. Em um momento de um livro com este nome: *Civilização e barbárie*, ao analisar a questão da atualidade dos fundamentalismos religiosos de nosso tempo, ela retoma ideias de David Harvey, E relembra então que teorias e projetos de ação social que sugerem transformações radicalmente essenciais, entre o pensar e o agir, tenderiam a parecer um ilusório conjunto quase conservador de imaginários e de propostas.

Acrescentemos à descrição de Harvey algo que não pode ser esquecido nem minimizado, ou seja, o fato de que a perda de sentido do futuro é inseparável da crise do socialismo e do pensamento de esquerda, isto é, do enfraquecimento da ideia de emancipação do gênero humano. (...) Perdeu-se, hoje, a dimensão do futuro como possibilidade inscrita na ação humana como poder para determinar o indeterminado e para ultrapassar situações dadas, compreendendo e transformando o sentido delas¹².

A persistente crise da busca de um modelo histórico de sociedade para além da capitalista estaria exercendo junto a muitos pensadores do presente e do futuro próximo uma lastimável – e inevitável, ao ver de algumas pessoas - descrença não apenas na

¹² Está no livro *civilização e Barbárie*, coordenado por Aduino Novaes.

viabilidade de transformação social em direção a um outro modelo, como também até mesmo o horizonte da possibilidade de um projeto de futuro em nome de um mundo que desloque do mercado e do capital para o ser humano e o mundo da vida social, o eixo de poder de transformação do presente e de gestação e gestão de um “outro futuro”.

Sensível a um diálogo com vertentes de pensamento teórico, de construção do conhecimento e de suas derivações para a educação, fundadas em autores que não raro provém mais da física quântica e da biologia do que da economia e da política, de maneiras bastante diferenciadas, educadores populares acolhem novas compreensões de fundo “holístico”, “multicultural”, “integrativo-interativo” e dialogicamente “transdisciplinar”.

Esta derivação inevitável, ao ver de alguns, desloca uma primazia da questão social de um plano socioeconômico, em direção a compreensões mais totalizadoras não apenas do acontecer humano, mas também da complexidade da sociedade. Outros, como Boaventura de Souza Santos, lembram que transformações sociais e epistemológicas dificilmente acontecem, se não acontecerem juntas.

Entre educadores populares algumas questões relacionadas á individualidade, á identidade, à afetividade, a uma nova conectividade centrada em dimensões que chegam a submeter o racional ao afetivo, tendem a constituir a cada dia o próprio centro das reflexões teóricas, das teorias de conhecimento-consciência e, por consequência, as linhas de direção de uma educação que somente pode ser “popular” se for popularmente sensível e totalizantemente humanizadora.

Enfim, mesmo entre os herdeiros mais fiéis das tradições originais freireana, educadores populares latino-americanos migram no todo ou em partes da unicidade de metodologias de pedagogia e pesquisa centradas de forma direta ou indireta em abordagens *dialéticas*, em direção a alguma vertente *dialógica* existente ou a ser criada como novas e inovadoras pluri-variantes correntes de pensamento e de ação.

Saltemos destas reflexões para uma outra. Ela é tão impositivamente visível, histórica e presente quanto é também deixada de lado. E mais ainda quando alguém que escreve sobre a educação acredita que sua escrita será porventura mais bem aceita e recomendada se ele evitar Marco Raul Mejia e Alfonso Torres e der preferência Adorno, Foucault e Derrida. Mesmo quando escrevendo sobre educação e movimentos populares.

A educação popular e a descoberta de nós mesmos

O eu escrevo neste tópico quase quebra a sequência lógica (e cronológica) do que escrevi até aqui. Mas se insisto em lembrar alguns fatos é porque eles me parecem tão originalmente essenciais como reconhecimento e identidade, quanto lastimavelmente esquecidos hoje em dia. Afinal, em tempos em que os anos 80 já são “tempos de antigamente”, os anos de que falei e falo aqui estão ameaçados de serem considerados por jovens extremamente informatizados (e precariamente informados) como “a pré-história”.

Nunca realizei investigação alguma a este respeito e espero nunca precisa realizar. Mas até alcança a minha memória e a de pessoas do Brasil, da América Latina e de outros cantos do mundo com quem conversei, tudo leva a crer que pelo menos nos últimos sessenta anos, em apenas três ou quatro momentos e por causa de três ou quatro criações exclusiva, ou parcialmente latino-americanas, pessoas e centros de estudos e/ou de ação social daqui e do “Norte de Mundo” nos leram e nos ouviram, tomando-nos como instauradores de algo que ressoou entre nós para fora do continente.

Entre os seus nomes, escolho estes para nomeá-los aqui: os *movimentos sociais populares*, a *educação popular*, a *pesquisa participante*, a *teologia da libertação* e as suas derivadas. Desde um ponto de vista identitário e dialógico, esta evidência é muito relevante, pois nem que seja em boa medida “pela porta dos fundos” com a educação popular por uma primeira vez de fato dialogamos com educadores de todo o mundo, e não mais como quem ouve, copia, aprende e adapta, mas como alguém que também tem o que dizer e propor.

E eu quero convocar aqui o testemunho do próprio Paulo Freire. Quem leia com atenção *Pedagogia do Oprimido*, assim como os seus livros em diálogo com a África, verá que suas leituras vão de autores do “primeiro mundo”, a “terceiro-mundistas” como Amílcar Cabral, Samora Machel, Franz Fanon e Alfredo Memni. Em reiterados depoimentos “ao vivo” Paulo nos incentivava a “sulear” nossas leituras e mentes. E a buscar em autores entre a África e a Nicarágua insurgente, se não todas, pelo menos boa parte das fontes originais de nossos diálogos e aprendizados.

E esta é apenas a ponta da meada de algo que vivemos intensamente aqui na América Latina desde o alvorecer dos anos sessenta. Pois tanto no campo exclusivo da educação, quanto no de ações sociais contestatórias a ela associadas de algum modo, pela primeira vez um modo de pensar, de propor e de praticar “a educação” como uma “pedagogia do oprimido”, nos latinoamericaniza.

Em que outro momento de nossa história nacional e, pluralmente latino-

americana, alguma modalidade de prática emancipatória através da educação, nos fez saltar fronteiras e nos colocou face a face em diálogo, após as sucessivas independências (sempre relativas) de nossas sociedades nacionais? Lembremos algumas ocorrências ora efêmeras, ora mais duradouras, entre ousados e antigos movimentos emancipatórios de cunho socialista e/ou anarquista¹³.

No entanto, até onde meus estudos (poucos) e a minha memória (frágil) alcançam, reconheço que apenas através do advento da educação popular e de imaginários e práticas sociais como teologia da libertação, a pesquisa participante e outras ações insurgentes e emancipatório-populares, estilo *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra* e *Exército Zapatista de Libertação Nacional*, é que dois acontecimentos a meu ver de extrema importância ocorrem, entre o começo dos anos sessenta, a maturidade dos setenta e os dias de agora. O primeiro: a educação popular relativiza, em seus termos, a leitura vinda do Norte, e depressa gera seus autores-atores, e um crescente e vigoroso repertório de teorias, de propostas e de programas de ação e de práticas emancipatórias. O que mais deve ser ressaltado neste acontecer é o fato de que ele não se limita, por exemplo, a “Países do Cono Sul”, mas estende-se dos desertos do Norte do México aos da Patagônia Argentina.

Trago aqui o meu próprio exemplo. Durante anos que vão de 1963 a 1966/8 conheço e leio educadores populares brasileiros que associo a pensadores da Europa. A partir de 1966/68 inverteo radicalmente o eixo de minhas leituras junto a autores que “fazem a minha cabeça” e junto a educadores com quem dialogo, e reduzo em algo a leitura dos “apenas brasileiros” e reduzo bastante a de “educadores do primeiro mundo”¹⁴. Em poucos anos dialogo, entre encontros, cursos e outras vivências, com educadores populares latino-americanos, como faço deles os até hoje meus interlocutores e “mestres” mais frequentes e mais essenciais¹⁵.

¹³ Lembro que em alguns locais do Brasil, especialmente em São Paulo e no Rio Grande do Sul, foram criadas e floresceram “escolas anarquistas”. Algumas delas, dedicadas a operários e a filhos de operários, foram violentamente reprimidas por “ditaduras de plantão” nos começos e meados do século XX. Desconheço experiências semelhantes em outros países, mas tenho motivos para desconfiar de suas existências. Não sei se algum intercâmbio extrafronteira existiu em algum momento.

¹⁴ Mas devo confessar que esta “conversão a nós mesmos” é parcial. Sendo ao mesmo tempo um ativista social através da cultura e da educação popular, a partir de 1972 inicio a minha formação como um antropólogo. Minhas leituras acadêmicas, sobretudo em meu “Mestrado em Antropologia” na Universidade de Brasília, são francamente inglesas, norte-americanas e, mais tarde, francesas através de Lévi-Strauss. Durante anos fui obrigado a ler ingleses e norte-americanos e em inglês. Apenas mais tarde e mais autônomo, pude participar de todo o um afã de diálogo com cientistas sociais e sobretudo antropólogos da Espanha e da América Latina. Os da Europa e dos EUA me aportaram conhecimento e ciência. Os da América Latina consciência e sabedoria. E, em termos de “sabedoria”, mais os camponeses e os negros com quem convivi e pesquisei (e sem pesquisar mais convivo até hoje) do que os antropólogos que me ensinaram a pesquisa-los.

¹⁵ Um estranho e hoje conhecido acontecimento pessoal pode bem ilustrar tudo isto. Entre 1969 e 1971 participo de uma pequena equipe que através do Centro Ecumênico de documentação e Informação viaja pela “América Espanhola”, durante anos de plena ditadura no Brasil, difundindo idéias de educação popular e do “método Paulo Freire”. Como resultado desta experiência escrevo pequenos textos que são mimeografados e difundidos, mais nos Andes do Equador do que no Nordeste do Brasil. Resolvemos em uma reunião em Montevideo reunir os meus escritos em um livro e publicá-lo. Uma editora da Argentina, a Siglo XXI o acolhe e o edita. Dado o temor de que o livro saia em meu nome, ele é publicado em

O segundo acontecer é derivado em linha direta do primeiro. Por uma primeira vez somos obrigados a saltar fronteiras. A abrir a porta estreita de “nossos autores nacionais” e estabelecer um aberto diálogo transnacional com pessoas de outras línguas e nações. E também de outras formações e de outras escolas de pensamento. A bibliografia de nossos estudos, a menos que seja referida a algum tema restritamente “nacional” (como “a luta pela escola pública na Argentina durante a ditadura militar”) não pode deixar de buscar referentes entre educadores de vários de nossos países e de vários momentos do acontecer da educação popular, de ações sociais emancipatórias e de movimentos sociais populares.

Fomos na aurora da educação popular leitores de vertentes e tendências que anteciparam anos antes os apelos por uma Transdisciplinaridade. Líamos filósofos e poetas para escrever sobre a educação. E fomos, os “cristãos de esquerda” e militantes da Juventude Universitária Católica, como eu, leitores dos Evangelhos durante a noite, de Emmanuel Mounier de manhã e de Carlos Marx durante a tarde.

Imagino que de forma tão ampla e dialógica, apenas a literatura – e mesmo assim em termos e a longo prazo – terá produzido entre nós uma tão desbragada abertura dialógica latino-americana, entre latino-americanos tão ousadamente extrafronteiras. Depois de Paulo Freire que depressa se reconhece um educador de vocação popularmente universalista, a educação popular dialoga entre nós a partir de um não-lugar. A partir de um território de sentido tão descentralizado que resulta improcedente buscar na América Latina um qualquer lugar onde ela possa ser hoje em dia “mais central”.

Para recordar apenas algumas pessoas de nossos “tempos pioneiros”, lembro que ao longo de vários anos as pessoas mais presentes em minhas leituras e diálogos eram Pablo Latapi, Felix Cadena, Oscar Jara, Beatriz Bebiano Costa (enfim uma brasileira!), Moacir Gadotti, Osmar Fávero, Carlos Alberto Torres, Sergio Martinic, Jorge Osório, João Bosco Pinto, Paulo Rosas, Orlando Fals Borda, Maria Tereza Sirvent, Pancho Vio Grossi, Sylvia Schmelkes, Adriana Puigrós, Ricardo Cetrullo, Isabel Hernandez, Adriana Puigross, Rosa Maria Torres, Baldoino Andreolola, Marcela Gajardo, Marco Raúl Mejía, Alfonso Torres Carrilo, Augusto Boal (e seu teatro do Oprimido) e, claro... Paulo Freire.

Era através de nós mesmos que íamos aos outros, os de mais longe e do outro lado do Oceano Atlântico e do Equador. E até mesmo Antônio Gramsci nos era essencial porque mais nos parecia um militante cubano do que um italiano. Descolonizados

nome de Júlio Barreiro, um amigo teólogo uruguaio. Com o golpe militar na Argentina o livro: *Educación popular y processo de conscientización* passa a ser editado no México e depois na Espanha. Ele alcança mais de 15 edições e apenas dez anos depois da primeira edição em espanhol ele é publicado no Brasil, pela Editora VOZES, aparecendo eu mesmo como tradutor de meu livro. Uma breve leitura tornará evidente como já então um diálogo com latino-americanos surge no livro. No Brasil o mesmo livro conheceu apenas duas edições.

geopoliticamente, cedo aprendemos a nos descolonizar continentalmente. Mesmo em tempos de Paulo Freire retornado de seu longo exílio e ativamente presente entre nós, inclusive agora como professor de universidades paulistas, de modo algum o Brasil se constitui como uma “pequena Meca” da educação popular.

Entre nós nenhum país torna-se central. Nenhuma universidade latino-americana, ou outro qualquer “centro de estudos” é em momento algum cultural ou politicamente hegemônico. Nenhuma, nenhum de nós, de Osmar Fávero (dos antigos) a Norma Michi (das jovens) foi ou é “referência única”. A metáfora dos “círculos de cultura” dos anos sessenta torna-se a realidade metonímica de todos os anos e eras seguintes. Cada um de nós fala ou escreve desde uma individualidade fecundamente coletiva.

Insisto em que em termos de história e de pedagogia militante, este fato não é nem marginal e nem folclórico. Ele deve nos parecer essencial, e custa crer que em algumas acadêmicas míopes, uma “história oficial da educação na América Latina”, possa atravessar os anos, dos sessenta aos dias de hoje, sem se dar conta da importância cultural e transcultural deste acontecimento.

Entre o que muda, o que permanece?

Desejo encerrar este escrito entre memórias e atualidades, com um pensar sobre o que acredito que permaneça entre o que muda e se transforma ao longo dos anos e das décadas. Assim, se sonharmos unificar em um repertório ao mesmo tempo simples e aberto o bastante para recobrir nossas convergências e diferenças como educadores, a partir do ideário interativo da educação popular, o que entre os anos sessenta os dias de agora permanece como uma sequência de fundamentos e de crenças naquilo que nos move a seguir adiante.

E será com palavras como “crença”, “confiança” e “esperança”, que inicio meus fraseados desta linha em diante. O que nos move?

A crença inabalável na vocação do destino da pessoa humana . A confiança de que apesar de tudo o que vivemos “agora”, há um presente a confrontar e um futuro a construir, a partir de pessoas como você e eu e em nosso nome.

Diante do avanço de imaginários hegemônicos que edificam e consolidam (até quando?) o primado do poder do mercado do capital, como o território central das relações sociais, na mesma medida em que estabelece como seu ator central o indivíduo competente e competitivo, devemos persistir em pensar e praticar uma educação centrada no valor e no primado da *pessoa consciente e cooperativa*.

Quem quer que seja, qualquer ser humano é em si mesmo e sem mediações, o ponto de origem, o valor de sentido e o destinatário de uma educação vocacionada não

a apenas capacitar o indivíduo para o-mercado, mas formar a pessoa para a partilha solidária da vida social.

Qualquer que seja o estilo de um governo e a vocação de uma sociedade, a pessoa humana é sempre o seu sujeito e a sua razão de ser. A pessoa constitui um valor irredutível em si mesma, e todos os projetos e todas as políticas sociais devem ter cada pessoa e todas as pessoas de um povo ou de uma nação como sua destinatária essencial.

Mantenhamos viva a crença em nós próprios. Confiemos no quem somos, e no que sempre podemos fazer para mudar nossas cabeças e destinos, e para transformar o mundo em que vivemos. Seguir acreditando em um dos fundamentos da educação popular: a crença substantiva em nós, em nós mesmos e no “entre-nós” que solidaria e ativamente criamos quando nos unimos.

Não somos destinados a nos educarmos para nos subordinarmos a uma ordem social pré-existente, imposta a nós e colonizadora de nossos saberes, de significados, de nossas escolhas e de nossas ações sociais. Mutuamente nos ensinamos-e-aprendemos para sermos, em cada pessoa e em nossas autônomas e solidárias coletividades, os agentes de transformação de nossas vidas e de nossos mundos de vida.

Para além de uma educação humanista mais tradicional, a educação popular não objetiva apenas formar pessoas “em sua eminente dignidade”, apenas como senhores de direitos e sujeitos de deveres sociais. Ela vai além e se propõe crítica e criativamente formar pessoas e coletividades mobilizadas por atores inconformados e por agentes ativos de processos crescentes e perenes de emancipação social.

Instancias do poder de estado ou de outros poderes podem supletivamente associar-se ao trabalho emancipador de atores e autores pessoais e coletivos de emancipação. Mas cabe a nós, e a não a qualquer outra agência pretensamente “superior” a pessoas e a coletividades de pessoas livres, a tarefa de construir, conduzir e consolidar práticas de emancipação descolonizadora e contra-hegemônica. Não esquecer: “uma coisa é o que fizeram de nós; e outra coisa é o que fazemos do que fizeram de nós”.

Contra todos os falsos “profetas”, que em nome do primado do mercado anunciam a morte da pessoa como ser-de-sociedade, e o “fim da história”, junto com a premissa de que o “modelo capitalista” é o único humana e socialmente viável, devemos preservar e ascender a nossa crença na história como algo que vivemos, construímos e “escrevemos”. Uma realista e esperançosa história com um sentido convergente, emancipador, personalizante, socializante e espiritualizante.

A despeito de todas as teorias que acreditam ou apostam no fim das ideologias de transformação de pessoas e mundos, devemos confiar em que você, eu

e nós não somente seres “na história” ou “da história”, mas autores-atores coparticipantes de cada momento de construção de nosso “tempo na história. Sejam aqueles e aquelas a quem compete não apenas “seguir o curso da história”, ou simplesmente dedicar-se a estudá-la e criar boas “narrativas” a seu real ou ilusório respeito, mas as pessoas detinadas vivê-la como a mais difícil experiência coletiva a ser desafiada e construída: a nossa história.

Devemos acreditar como educadores que possuir um sentido de origem e nos desafia a um trabalho de solidária construção a trajetória da aventura humana na Terra, que há milhões de anos nos fez descer de árvores e, passo a passo, entre tropeços e acertos, no fez chegar a este momento que historicamente compartilhamos.

A afirmação da vocação histórica a uma perene transformação sempre mais humanizadora da vida e da história permanece como a o “sinal de nascença” e a assinatura de identidade da educação popular. Através de seus serviços a comunidades sociais tradicionais, associações e movimentos populares, ela deve seguir sendo uma alternativa a mais em processo integrado, interativo e socialmente radical de transformação das estruturas de poder, de gestão da economia e de vida social de nossas sociedades ainda colonizadas pelo poder do capital e do mundo do mercado.

Mais do que talvez em outros momentos da história humana, vivemos um momento de transição em que nossas ideias, ideais e práticas ou se dirigem a um simples regulação do “sistema mundo” e sua hegemonia colonizadora, ou se dirigem a ideias, ideais e ações de emancipação diante dele e frente a ele.

Uma tendência nega um sentido de realização humana ao longo da história. A outra afirma as ações humanas de sempre superação de si-mesmo, como o próprio acontecer de uma história que ao construir faz com que cada um de seus atores se construa a si mesmo como uma pessoa.

A certeza de que sendo um crítico criativo da “pós-modernidade” em que pensa, aprende atua e vive, por isso mesmo o educador popular não deve apenas viver o seu criticamente. Deve sair de seu “lugar acadêmico” e partir em busca do “lugar de raízes”. E eles são os territórios de vidas e conquistas populares.

Saibamos acreditar que pelo Mundo inteiro e em cada local onde vivemos, cabe a cada um, a cada uma de nós, e mais às nossas pequenas comunidades utópicas, e ainda às nossas redes espalhadas por todo o Planeta Terra, e à multidão de pessoas provenientes sobretudo dos povos originários e dos excluídos da terra, a vocação de tornar real a construção de um outro “mundo possível” como um “inédito viável” um dia lembrado por Paulo Freire.

Acreditemos em nossa vocação destinada a uma permanente e irreversível humanização. Paulo Freire gostava de iniciar algumas de suas falas e escritos com a lembrança de que somos seres inacabado, inconclusos. E, sendo assim a contraparte

disto é que somos seres perenemente acabáveis, aperfeiçoáveis, ilimitadamente capazes de nos recriarmos a partir de nós-mesmos, e para além de nós-mesmos. E isto vale tanto para você, individualmente, quanto para toda a espécie humana.

Existirá um critério absoluto para determinar a qualidade de uma mudança ou transformação social? Sim: ela deve ser sempre mais humanizadora. Deve representar sempre e de maneira irreversível um acréscimo de valor humano ao humano. Um aumento de condições através das quais as pessoas - e todas as pessoas - possam viver a cada dia mais uma vida plena e feliz. Isto é: uma vida de qualidade: criativa, livre, corresponsável e solidariamente partilhada em uma sociedade justa, democrática, igualitária, multicultural, não excludente, justa e aberta à constante mudança.

Em uma sociedade onde a imensa maioria das mulheres e dos homens pertence às camadas sociais populares, não apenas por isso são as pessoas do povo aquelas a quem devem ser destinados recursos e projetos que reverterão a sua própria condição de pobreza, exclusão e marginalidade. Mais do que isso, pessoas das camadas populares devem se tornar os próprios agentes ativos e críticos de sua formação, da transformação de suas culturas (modos de ser, de viver, de sentir, de criar e de pensar) a partir delas próprias e de seus valores e tradições, e em direção à transformação da própria vida social que constroem com seus saberes e trabalhos.

Frente a um crescendo de “programas” empacotados e de sutis colonizações de sentimentos e de mentes segundo padrões pré-fabricados, devemos crer no valor e no do poder do saber original que habita o coração e a mente de toda e qualquer pessoa. Crer que cada pessoa, quem quer que seja, é em si mesma uma fonte original, preciosa e irrepetível se seu próprio saber.

Recriar a confiança na vocação humana ao diálogo, à partilha, à troca de seus dons, à solidariedade. Crer nesta vocação como o fundamento do que nos faz sermos seres humanos; seres conectivos, sujeitos recíprocos e, portanto, autores de nosso aprender-a-saber. Crer que não somos humanos porque somos “racionais”, ou porque somos “seres políticos”, como em Aristóteles. Somos humanos porque somos “seres aprendentes”. Seres sempre aprendentes.

Quem quer que sejam as pessoas, sempre a sua verdadeira vocação é a abertura ao encontro com o outro no diálogo entre seres iguais, livres e responsáveis por si mesmos, pelos outros e por seus mundos de vida e de trabalho. Relembro: cada ser humano é uma fonte de vida, de experiências pessoais e de saberes próprios que a torna única, como uma fonte original de valor e de conhecimento. Todo o saber, todo o aprendizado e toda a ação social entre pessoas devem realizar-se sempre como vivências interpessoais e culturais de diálogos. E o fundamento do diálogo entre as pessoas não é outro senão o amor.

Não somos apenas mentes que adquirem e acumulam informações e conhecimentos para permanecermos como sempre fomos. Somos seres que transformam o que aprendem e conhecem, em formas pessoais e dialógicas de consciência. A formação de espíritos autônomos entre mentes críticas, criativas e amorosamente dialógicas é a razão de ser de todo o aprendizado. E esta forma de aprendizado deve constituir-se de forma crescente como a razão de ser da educação. Pessoas não aprendem apenas para serem capacitadas através da informação. Aprendem para conhecerem. Pessoas não aprendem apenas para acumularem conhecimentos, mas para continuamente processarem saberes ativamente adquiridos como reconhecimento pessoal e interativo de si mesmas, dos outros e do mundo. Conheço quando faço parte do que é conhecido. Conheço conscientemente quando penso por conta própria e responsabilmente qual o sentido humano do que estou conhecendo.

Acreditemos educação que praticamos. Vivamos em nome da esperança de que existe um poder emancipador, libertador e, portanto, humanizador no saber e na construção e partilha do saber; logo, na educação.

Em interação com outras práticas e processos emancipatórios a educação popular pretende ser uma alternativa efetiva de poder. Acreditamos que o poder emancipador da educação e, em nosso caso, da educação popular será possivelmente o mais efetivo e persistente entre todas as práticas sociais emancipatórias.

Fundamos esta crença no fato de que uma educação popular derivada de uma pedagogia crítica e como uma entre outras práticas de emancipação, atua sobre as mentes, os espíritos e os corações das pessoas. Pensamos que a tarefa do educador popular não será apenas o de aprimorar pessoas através do conhecimento e da sensibilidade, mas, para além deste propósito, transformar pessoas em suas consciências, afetos e ações, através da intertroca e da mútua construção de novos saberes, sentidos, significados e vocações de sociabilidade.

Entre educadores de vocação popular gostamos de repetir estas três frases que se seguem e completam:

A educação não muda o mundo.

A educação muda pessoas.

Pessoas mudam o mundo.

Que este escrito pensado entre a memória de ontem, a confiança de hoje e a esperança do amanhã seja concluído com algumas frases muito simples e cada uma delas iniciada com um verbo. E cada uma delas e todas elas traduzam em poucas

palavras tudo o que aspira ver realizado em cada pessoa a educação de que falei aqui.

Viver a sua vida
Criar o seu destino
Pensar com a sua mente
Aprender a sua verdade
Dizer a sua palavra
Partilhar a sua luta
Transformar o seu mundo
Escrever a sua história

Livros e outros escritos lidos ou consultados

JAEGER, Werner

Paidéia – a formação do homem grego

2009, Editora Martins Fontes, São Paulo

TOLSTOI, Liev

Liev Tolstoi – os últimos dias

2011, Companhia das Letras, São Paulo

STRECK, Danilo e ESTEBAN, MariaTereza (orgs)

Educação popular – lugar de construção social

2013, Editora VOZES, Petrópolis

GADOTTI, Moacir e TORRES, Carlos A (orgs)

Educação popular – utopia latino-americana

1994, Editora Cortez, Editora da USP, São Paulo

FAVERO, Osmar (org)

Cultura popular e educação popular – memória dos anos sessenta

19XX, Editora Graal, Rio de Janeiro

CARRILLO, Alfonso Torres

La educación popular – trayctória y actualidad

2012 – 2ª edición, Editorial El Buho, Bogotá

CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs)

Dicionário da educação do campo

2012 – 2ª edição, Expressão Popular, FIOCRUZ, E.P.S. Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro

NOVAES, Adauto

A invenção das crenças

2011, Edições SESC/SP, São Paulo

FREIRE, Paulo

Pedagogia do Oprimido

edição fac-símile

2014, Editora do Instituto Paulo Freire, São Paulo

JARA, Oscar Hollidey

La sistematización de experiencias – practica y teoria para otros mundos posibles

Colectión: Educación popular y saberes libertários

2014, Centro de estudios y publicaciones ALFORJA/CEAAL, Lima